



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ALEXANDRE VILAS BOAS DA SILVA

**LITERATURA E JOGOS DIGITAIS:**  
PERSPECTIVAS E REFLEXÕES PARA USO DE NOVAS  
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

---

Londrina  
2016

ALEXANDRE VILAS BOAS DA SILVA

**LITERATURA E JOGOS DIGITAIS:  
PERSPECTIVAS E REFLEXÕES PARA USO DE NOVAS  
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (área de concentração em Estudos Literários), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Frederico Augusto Garcia  
Fernandes

Londrina  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silva, Alexandre Vilas Boas da.

Literatura e jogos digitais : perspectivas e reflexões acerca do uso de novas tecnologias na educação básica / Alexandre Vilas Boas da Silva. - Londrina, 2016.  
219 f. : il.

Orientador: Frederico Augusto Garcia Fernandes.

Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras , 2016.

Inclui bibliografia.

1. Literatura e ensino - Tese. 2. Novas tecnologias da informação e comunicação - Tese. 3. Jogos digitais - Tese. 4. Letramento - Tese. I. Fernandes, Frederico Augusto Garcia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras . III. Título.

ALEXANDRE VILAS BOAS DA SILVA

**LITERATURA E JOGOS DIGITAIS:**  
PERSPECTIVAS E REFLEXÕES ACERCA DO USO DE NOVAS  
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (área de concentração em Estudos Literários), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Frederico A. G. Fernandes  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Alexandra Santos Pinheiro  
Universidade Federal da Grande Dourados –  
UFGD

---

Prof. Dr. Tamer Thabet  
Universidade Federal dos Vales do  
Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM

---

Prof. Dr. Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Mello  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Sonia Aparecida Vido Pascolati  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 05 de agosto de 2016.

Para Selma, Lara, Vinícius e Luísa.

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial ao Prof. Dr. Frederico Fernandes por acreditar em meu projeto, pelo encorajamento, pela paciente orientação e por toda a amizade. Ao Prof. Dr. Tamer Thabet pelo incentivo, pelas dicas preciosas e por ampliar meus horizontes de pesquisa. À Profa. Dra. Sonia Pascolati pelas leituras atentas e pelas importantes sugestões para melhorar o resultado final desta tese. Igualmente aos professores Dr. Luiz Carlos Migliozi, Dra. Alexandra Santos Pinheiro, Dr. Adilson dos Santos e Dr. Eudes Fernando Leite que gentilmente aceitaram participar da banca examinadora do trabalho.

Também manifesto minha gratidão ao Prof. Dr. Kevin Kee, pela inesquecível hospitalidade canadense e por me abrir as portas de seu laboratório, na Brock University. Ao Prof. Dr. Martin Danahay e aos demais professores da Faculdade de Humanidades e do Departamento de Língua Inglesa e Literatura, da Brock, pela acolhida cordial. Aos colegas pesquisadores do Programa *Visiting International Scholar* 2014 pelos debates instigantes e pelas críticas construtivas, em especial aos Professores Doutores Fernando Maués, Hiroshi Matsumoto e Lutz Thieme.

Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina, com admiração e respeito, por contribuírem com minha formação acadêmica. Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação em Letras pela competência e auxílio no trato com as questões acadêmicas. Aos colegas mestrandos e doutorandos do PPGL da UEL, em especial aos caros Alexandre Ranieri, Carolina Toti, Claudia Freitas, Enrique Nuesch, Gustavo Ramos, Luli Hata, Mara Pacheco, Marcelo Andreo, Marli Miotta, Maurício Arruda Mendonça, Renata Beloni de Arruda, Thays Morettini e William André. Aos parceiros do curso de Letras da UNOPAR (EaD), em especial à Profa. Ma. Ana Maria Valle Teixeira, à Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira e ao Prof. Dr. Anderson Teixeira Rolim. Estendo também o meu muito obrigado aos Professores Doutores Alamir Aquino Correa, Alan Salvany Felinto, Claudemir Belintane, Marcelo Silva, Miguel Braga Vieira e Vanderléia Oliveira, que me auxiliaram, em algum ponto, com sugestões e ideias para a pesquisa.

Igualmente agradeço à direção, funcionários, professores e alunos

da escola Tiradentes, da cidade de Londrina, pela recepção da proposta de pesquisa de campo, principalmente ao suporte dado pelo Diretor Professor Edson de Souza e pela Pedagoga Márcia Cora.

Amplio ainda meus agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Por fim, não posso deixar de manifestar meus mais sinceros agradecimentos às pessoas que se mantêm ao meu lado, me apoiando a seguir adiante nas empreitadas acadêmicas: Hilda e Abel Stadniky pelo carinho de sempre e, em especial, Lara, minha mulher, pela paciência, companheirismo, amor e por ter tomado conta de tudo o mais enquanto eu me dedicava à pesquisa.

*“Tom disse a si mesmo que o mundo não era tão triste assim, afinal de contas. Ele tinha descoberto uma grande lei da ação humana, sem saber disso – ou seja, que para fazer um homem ou um garoto cobiçar uma coisa, basta fazer essa coisa difícil de alcançar. Se ele tivesse sido um grande e sábio filósofo, como o escritor deste livro, ele teria agora compreendido que Trabalho consiste naquilo que uma pessoa é obrigada a fazer, e que Diversão consiste naquilo que uma pessoa não é obrigada a fazer.”*  
*(As aventuras de Tom Sawyer – Mark Twain)*



SILVA, Alexandre Vilas Boas da. **Literatura e jogos digitais: perspectivas e reflexões acerca do uso de novas tecnologias na educação básica.** 2016. 219 f. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

A hipótese central deste trabalho consiste na assunção de que as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), mais especificamente os jogos digitais, auxiliam de forma significativa o ensino de literatura em ambiente escolar. A motivação inicial para realização desta pesquisa originou-se, em parte, de constatações empíricas acerca da baixa utilização dos recursos das NTIC, em escolas públicas, para realização de atividades pedagógicas significativas. Objetivou-se verificar, com a presente pesquisa, se o uso de jogos digitais possibilita efetiva aproximação dos jovens alunos aos conteúdos, auxiliando o desenvolvimento de competências relacionadas aos letramentos linguístico, digital e literário. Para dar conta desta tarefa elegeu-se como método, além da revisão bibliográfica, a pesquisa de campo intervencionista, concretizada em escola pública da cidade de Londrina, PR, em 2015. Inicialmente, realizou-se uma prospecção das tecnologias educacionais atuais, observando alguns dos principais programas governamentais da esfera federal e do estado do Paraná, bem como uma análise da documentação oficial e de pesquisas acerca de tecnologias e ensino. Em seguida, foram realizadas discussões acerca da escrita, oralidade, leitura e (multi)letramentos na escola, bem como reflexões teóricas a respeito dos jogos de *video game*, em especial, às incursões relacionadas ao seu potencial de uso para além do entretenimento. Posteriormente, foram descritos os métodos e os resultados da pesquisa-ação realizada em escola de educação básica, tendo por público-alvo alunos dos anos finais do ensino fundamental II. Como parte da proposta de intervenção, utilizou-se a contação de histórias como estratégia metodológica para apresentação dos textos literários, oriundo de tradição oral, aos alunos. Por fim, tendo por base as narrativas apresentadas, foram confeccionados jogos no gênero de ficção interativa, pelos alunos, utilizando o aplicativo *Inklewriter*. Espera-se que ao cabo desta pesquisa possamos ter contribuído para a ampliação da discussão acerca das perspectivas de ensino de literatura em sua intersecção com as NTIC e os jogos digitais.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura. Jogos digitais. Novas tecnologias da informação e comunicação. Letramento. Ficção interativa.

SILVA, Alexandre Vilas Boas da. **Literature and digital games: perspectives and reflections on new technologies use in elementary education.** 2016. 219p. Dissertation (PhD in Literary Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

## ABSTRACT

This dissertation central hypothesis is the assumption that new information and communications technologies (ICT), specifically in digital games, could help literature teaching at schools. The initial motivation for this research was originated in part from empirical findings about the low utilization of ICT for meaningful educational activities, in public schools. The study aimed to verify if using digital games enables young students to an effective approach to academic content, helping develop skills related to linguistic, literary and digital literacies. It was elected as method, beside to literature review, interventional field research, implemented at a public school in Londrina city, Brazil, in 2015. Initially, was done a survey of current educational technologies, provided by the federal government and by Paraná state administration, as well an analysis of official documentation and of researches on technology and education. Then, were addressed discussions about writing, orality, reading and (multi)literacies in school, as well theoretical reflections about video games and incursions relating its potential use beyond entertainment. After that, were described the methods and results of the field research accomplished with elementary school students. Part of the intervention was composed by storytelling, as a methodological strategy, to introduce to students literary texts from oral tradition. Finally, based on the presented stories, games were made by students using an interactive fiction creator, named Inklewriter. We hope with this work to bring some contributions to expand the discussion of teaching literature in its intersection with ICT and digital games.

**Keywords:** Literature teaching. Digital games. New information and communication technologies. Literacy. Interactive Fiction.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	<i>Laptop</i> escolar PROUCA .....	36
<b>Figuras 2 e 3</b> –	Projektor MEC/ProInfo (Diebold) .....	38
<b>Figuras 4 e 5</b> –	Projektor MEC/ProInfo (Daruma).....	38
<b>Figuras 6 e 7</b> –	<i>Tablet</i> Educacional .....	39
<b>Figura 8</b> –	TV Multimídia (Pendrive) .....	44
<b>Figura 9</b> –	Laboratório de informática da Escola de realização da pesquisa de campo: computadores ProInfo e PRD .....	45
<b>Figura 10</b> –	Laboratório de informática da Escola de realização da pesquisa .....	46
<b>Figura 11</b> –	Estatística de uso do PRD – Relatório sintético: janeiro de 2015.....	47
<b>Figura 12</b> –	Estatística de uso do PRD – Relatório sintético: agosto de 2015.....	48
<b>Figuras 13 e 14</b> –	Jogo: “Golf Literário” .....	104
<b>Figuras 15 e 16</b> –	Jogo: “Desafio Épico de Camões” .....	105
<b>Figuras 17 e 18</b> –	Jogo: “Tudo vale a pena” .....	106
<b>Figuras 19 e 20</b> –	Jogo: “Enem Wars” .....	107
<b>Figuras 21 e 22</b> –	Jogo: “Drummond e o Jogo da Pedra” .....	108
<b>Figuras 23 e 24</b> –	Jogo: “Palavras Cruzadas – Machado de Assis” .....	109
<b>Figuras 25 e 26</b> –	Jogo: “Jogo da literatura” .....	110
<b>Figura 27</b> –	Captura de tela do jogo <i>Dante's Inferno</i> .....	112
<b>Figura 28</b> –	Captura de tela do jogo <i>Assassin's Creed IV Black Flag</i> .....	113
<b>Figura 29</b> –	Estado de <i>flow</i> - a qualidade da experiência acontece em função da relação entre desafios e habilidades.....	118
<b>Figura 30</b> –	Laboratório de informática da Escola .....	131
<b>Figuras 31 e 32</b> –	Laboratório de informática da Escola .....	132

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> –	Estatística de uso do PRD – Relatório por mês (ano 2007) .....	49
<b>Gráficos 2 e 3</b> –	Estatística de uso do PRD – Relatório por mês (2009-2011) .....	50
<b>Gráficos 4 e 5</b> –	Estatística de uso do PRD – Relatório por mês (2013-2015) .....	51
<b>Gráfico 6</b> –	Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura, por região geográfica e unidade da federação (2013).....	75
<b>Gráfico 7</b> –	Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura, por região geográfica e unidade da federação (2014).....	76
<b>Gráficos 8 a 11</b> –	Questionário Questionário inicial aplicado a alunos: “Em seu tempo livre, que tipo de conteúdo na internet você acessa?” .....	135
<b>Gráficos 12 a 18</b> –	Questionário Questionário inicial aplicado a alunos: “Em seu tempo livre, que tipo de conteúdo na internet você acessa?” .....	136
<b>Gráficos 19 e 20</b> –	Contagem de idade e série dos participantes.....	140
<b>Gráfico 21</b> –	Práticas de leitura (escala com nível de interesse por literatura) .....	141
<b>Gráfico 22</b> –	Práticas de leitura (definição da atividade de leitura) .....	142
<b>Gráfico 23</b> –	Frequência de empréstimo para leitura por prazer/vontade própria .....	143
<b>Gráfico 24</b> –	Nível de interesse por jogos eletrônicos .....	144
<b>Gráfico 25</b> –	Frequência de uso de jogos.....	145
<b>Gráfico 26</b> –	Avaliação de utilização do programa <i>Inklewriter</i> .....	151
<b>Gráficos 27 e 28</b> –	Contagem de idade e série dos participantes do questionário final .....	159
<b>Gráfico 29</b> –	A criação de sua própria FI ajudou a entender melhor a história?.....	159
<b>Gráfico 30</b> –	Impressão acerca das histórias contadas.....	160

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição percentual dos níveis de proficiência em português de alunos ao final do ensino médio (1995-2005).....	74
<b>Tabela 2</b> – Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000 .....	77

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Celepar	Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná
CEP-UEL	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina
Copel	Companhia Paranaense de Energia
CRTE	Coordenação Regional de Tecnologia na Educação
DITEC	Diretoria de Tecnologias Educacionais
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DUTE	Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais
EaD	Educação a Distância
FI	Ficção Interativa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i>
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NRE	Núcleo Regional de Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ( <i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> )
OLPC	<i>One Laptop per Child</i>
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas

PISA	Programa Internacional para Avaliação de Alunos ( <i>Programme for International Student Assessment</i> )
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGL	Programa de Pós-graduação em Letras
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRD	Programa Paraná Digital
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROUCA	Programa um Computador por Aluno
RPG	<i>Role-Playing Game</i>
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância ( <i>United Nations Children's Fund</i> )
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	18
<b>1</b>	<b>TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO</b> .....30
1.1	INFORMATIZAÇÃO NA ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO .....32
1.1.1	Programas do Governo Federal.....33
1.1.2	Programas do Governo do Estado do Paraná .....41
1.1.3	Portais educacionais.....52
1.1.4	Outros recursos tecnológicos educacionais atuais .....53
1.2	DOCUMENTOS OFICIAIS E TECNOLOGIAS .....54
1.3	MUDAM-SE OS MEIOS, MUDAM-SE AS MENSAGENS? .....59
1.4	AVANÇOS E DESAFIOS.....62
<b>2</b>	<b>LETRAMENTO(S) E JOGOS DIGITAIS NA ESCOLA: ESCRITA, ORALIDADE, LEITURA E LITERATURA</b> .....67
2.1	A TECNOLOGIA DA ESCRITA E A ORALIDADE.....67
2.2	A QUESTÃO DO (MULTI)LETRAMENTO NA ESCOLA.....70
2.2.1	Avaliações externas e leitura .....73
2.3	A LITERATURA NA ESCOLA .....80
2.3.1	Desafios para o ensino de literatura .....84
2.3.2	O letramento literário .....90
2.4	OS JOGOS DIGITAIS.....92
2.4.1	Jogos literários no Portal Dia a Dia Educação .....101
<b>3</b>	<b>LITERATURA EM JOGO NA ESCOLA</b> .....121
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA .....122
3.1.1	Natureza da pesquisa e delimitação do campo .....123
3.1.2	Perfil da instituição – Projeto Político-Pedagógico e dados (in)oficiais.....125
3.2	A PESQUISA NA ESCOLA .....129
3.2.1	Primeira etapa: reconhecimento e organização do espaço .....130
3.2.2	Segunda etapa: ambientação no laboratório e educação digital .....133



3.2.3	Terceira etapa: apresentando o Projeto aos alunos .....	137
3.2.4	Quarta etapa: sondagem inicial – jogos e literatura .....	139
3.2.5	Quinta etapa: adaptando a prática ao meio – a ficção interativa .....	147
3.2.6	Sexta etapa: oralidade como estratégia didática e reescritura criativa dos contos .....	152
3.2.7	Sétima etapa: encerramento e análise do processo .....	158
<b>CONCLUSÃO</b> .....		166
<b>REFERÊNCIAS</b> .....		173
<b>APÊNDICES</b> .....		194
APÊNDICE A –	Atividade (fórum) para alunos de graduação em letras: exploração do <i>site Livro e Game</i> .....	195
APÊNDICE B –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	196
APÊNDICE C –	Questionário inicial .....	198
APÊNDICE D –	Questionário final .....	199
<b>ANEXOS</b> .....		200
ANEXO A –	Projeto político-pedagógico (excertos da ementa da disciplina de Mídias e suas Linguagens) .....	201
ANEXO B –	Conto: o Compadre da Morte .....	206
ANEXO C –	Conto: História do Fogo .....	208
ANEXO D –	Exemplo de trecho inicial de história escrita por aluno, no aplicativo <i>Inklewriter</i> .....	217
ANEXO E –	Exemplo de encadeamento narrativo no desenvolvimento de história, no aplicativo <i>Inklewriter</i> .....	218
ANEXO F –	Exemplo de trecho final de história, com desfecho duplo, escrita por aluno .....	219

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte da hipótese de que as novas tecnologias da informação e comunicação, mais especificamente os jogos digitais, podem auxiliar o ensino de literatura em ambiente escolar. A pesquisa busca verificar, a partir de revisão bibliográfica e de pesquisa de campo, se o uso destas mídias poderia incentivar positivamente os alunos a desenvolverem competências relacionadas a atividades de recepção, interpretação e produção de textos literários, constituindo, deste modo, instrumento viável para a abordagem pedagógica de literatura para as novas gerações.

Nesta introdução, apresento uma retrospectiva acerca das motivações geradoras do tema da pesquisa, bem como a consequente justificativa para sua realização. Para isso, farei uma retomada de meu percurso profissional, perpassada por inquietações e interesses particulares, como o gosto por jogos de *video game*, assim como as posteriores investigações acadêmicas que contribuíram para a delimitação e a consecução da pesquisa.

Dentre as motivações iniciais para a realização deste trabalho, estão algumas constatações feitas ao longo dos primeiros anos de minha atuação profissional, na área de educação básica. O percurso destas constatações foi trilhado inicialmente, entre os anos de 2005 e 2007, enquanto professor de língua portuguesa da rede pública de educação do Estado do Paraná, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Posteriormente, os trabalhos desenvolvidos como assessor técnico-pedagógico para uso de tecnologias, junto à Coordenação Regional de Tecnologia na Educação (CRTE), no Núcleo Regional de Educação (NRE)<sup>1</sup> de Londrina, no estado do Paraná, entre 2008 e 2013, também contribuíram com minhas percepções sobre o assunto.

Durante esse período, pude perceber – a partir do trabalho realizado em dezenas de estabelecimentos de ensino de Londrina e região, em escolas centrais e periféricas – que, apesar da ampliação da disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas públicas, sua utilização significativa se dava de forma ocasional no desenvolvimento das atividades pedagógicas cotidianas, muitas vezes

---

<sup>1</sup> Órgão representante da Secretaria de Estado da Educação (SEED), vinculado ao governo do Paraná.

motivadas por afinidade e iniciativas particulares dos professores. Considerando especificamente a área de literatura – minha área de interesse e de formação acadêmica – o uso parecia ser ainda menor, apesar de existirem alguns objetos educacionais digitais à disposição. A proximidade cotidiana com diversas políticas públicas de inserção de tecnologias nas escolas me proporcionou contato com propostas institucionais de uso de tecnologia, as quais eu considerava, de modo geral, de alcance, efetividade e continuidade problemáticos. Inicialmente, eu supunha que a falta de familiaridade com os recursos, a inadequação dos materiais, bem como as contingências de infraestrutura só agravavam tal quadro.

Presenciei o processo de instalação de laboratórios de informática do Programa Paraná Digital (PRD) em algumas escolas da cidade de Londrina, assim como a ampliação de laboratórios com o Programa ProInfo. Pude acompanhar a distribuição de *tablets* educacionais para professores e participar de oficinas de capacitação para sua utilização. Ministrei diversos cursos de formação em educação digital para professores e funcionários de escolas, além de prestar atendimentos individualizados – em formato de assessoria para uso de tecnologias da informação e comunicação – nos estabelecimentos de ensino de Londrina e região. Durante tal processo, observei que a capacitação inicial, para operação básica dos equipamentos e aplicativos, era muito requisitada e usualmente bem-vinda nas escolas, por parte dos educadores, mas o uso avançado dos recursos tecnológicos era exceção.

Pude constatar, empiricamente, que as novas tecnologias da informação e comunicação (doravante NTIC)<sup>2</sup> passaram a fazer parte do cotidiano de professores e alunos das escolas públicas, embora grande parte realizada para pesquisas individualizadas ou para organização de atividades. Com isso, existia, a meu ver, a necessidade de aprimoramento das atividades de formação, no tocante às metodologias aplicadas em áreas específicas de conhecimento, uma vez que o uso efetivo das tecnologias no ambiente escolar dependia, com frequência, do nível de familiaridade, criatividade e entusiasmo próprios de cada professor, originando iniciativas de uso meramente esparsas. Essa foi outra inquietação que motivou o presente trabalho a empreender pesquisa de campo em uma escola pública de

---

<sup>2</sup> As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem se referir aos meios de comunicação como rádio, televisão e imprensa. Os recursos de informática e conexão com a internet, que se desenvolveram e se popularizaram paulatinamente a partir de meados da segunda metade do século XX, serão enquadrados aqui na categoria de NTIC.

ensino fundamental, da cidade de Londrina, buscando ampliar a discussão do uso de recursos tecnológicos para ensino de literatura, na educação básica.

Ainda como parte de minha experiência empírica, posso fazer a afirmação – mesmo consciente do perigoso reducionismo das generalizações – de que as escolas públicas ainda não estão habituadas ao uso sistemático de jogos digitais em seus métodos de ensino. Mais recentemente, podemos notar tentativas de utilização de NTIC de forma mais abrangente, como visto nas recentes discussões da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015b), que incluem o uso de jogos em algumas disciplinas como, por exemplo, no apoio para aprendizagem de língua estrangeira.

Além disso, muitas vezes, os estabelecimentos de ensino não contam com equipamentos apropriados para trabalhar com os jogos, o que faz com que o índice de utilização deste recurso seja baixo. De acordo com dados da pesquisa CETIC educação 2014: “Entre os tipos de conteúdo citados por uma proporção menor de professores, estão os que envolvem um engajamento mais interativo por parte dos estudantes, tais como *software* educacionais (47%) e jogos (44%)” (TIC..., 2015a, p. 127).

Outras experiências profissionais minhas contribuíram para reforçar a percepção problemática do uso de NTIC. Primeiramente, a partir de 2006, como tutor eletrônico em curso de licenciatura em Letras, na modalidade de Educação a Distância (EaD). Posteriormente, a partir de 2009, como professor em disciplinas da área de literatura e de tecnologias educacionais, em instituição de ensino superior privada. Neste outro contexto educacional, minha percepção não foi muito diferente da observada na educação básica pública: a potencialidade dos recursos de NTIC é imensa, mas ainda não atingimos seu ponto ideal de utilização, pois, muitas vezes, os recursos permanecem subutilizados; ou simplesmente se adéquam práticas tradicionais às novas ferramentas, concedendo-lhes apenas nova roupagem; ou, então, criam-se vícios de utilização, como a prática de “copiar e colar” conteúdos indiscriminadamente, sem respeito aos direitos autorais.

Ao ingressar como doutorando no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), entrei em contato com o Grupo de Pesquisa Cartografia de Poéticas Orais do Brasil, coordenado pelo Professor Dr. Frederico Fernandes. Dentre as cinco linhas de pesquisa do Grupo, havia uma que versava sobre mídia e performance, que me possibilitou ampliar as

reflexões sobre o tema. Integrando-se a esta linha de pesquisa, a UEL recebeu a visita do Professor Dr. Tamer Thabet, como parte do projeto intitulado “Jogos de Videogame: arte e cultura numa perspectiva multidisciplinar e empreendedora”, também de autoria de Fernandes. Thabet, autor de tese de doutorado acerca de estrutura narrativa e textual de *video games* (THABET, 2013), ministrou um curso de estudos avançados no Programa de Pós-graduação em Letras (Estudos Literários), sob o título “Literatura e Jogos de Videogame”, do qual fui participante. A partir das leituras e discussões realizadas neste curso, comecei a figurar a possibilidade de uso das NTIC nas escolas com a intersecção do uso de jogos e o ensino de literatura.

Ademais, o Prof. Thabet constituiu, após o término do estudo avançado, uma equipe multidisciplinar – com alunos e profissionais voluntários de cursos de Artes visuais, Ciências da computação, Jornalismo, Letras e Música – para auxiliar a confecção de um *game design document*<sup>3</sup>. Esta foi uma das ações do *Local Video Games Project* (THABET, 2014) que objetivava incentivar a criação de jogos de *video game*, desenvolvidos localmente. Participei deste Projeto, em sua fase inicial, integrando a equipe de concepção de roteiro e escrita do jogo, fazendo levantamento de fontes históricas e referências culturais da cidade de Londrina, em busca de uma ambientação regional do jogo. Posteriormente, o *game design document* foi utilizado, em parte, como base para a criação de um jogo para computador, empregando tais referências em sua ambientação. Como resultado do Projeto, foi lançado, em dezembro de 2014, em comemoração ao aniversário de 80 anos da fundação da cidade de Londrina, o jogo “Saga Pé Vermelho” (SAGA... 2014), que pode ser jogado gratuitamente por meio de navegador de internet<sup>4</sup>.

Esta experiência de participação no processo criativo de um *game* também foi inspiradora para mim e me motivou a dar sequência à ideia de utilização de jogos para fins educacionais; pressupondo, de algum modo, o envolvimento dos participantes em suas etapas de construção. A possibilidade de uso de jogos na educação parecia-me muito atraente, sobretudo para a faixa etária do público da

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma espécie de roteiro da concepção criativa do jogo para auxiliar sua subsequente concretização. De acordo com Ryan (1999, s.p.), seu propósito é expressar uma visão geral do jogo, descrevendo seus conteúdos e apresentando um plano para sua implementação.

<sup>4</sup> As menções a conteúdos digitais se encontram nas referências, organizadas segundo as normas da ABNT. Considerando que as informações oriundas da internet podem sofrer alterações, algumas delas se tornando indisponíveis, as citações de *sites* e documentos digitais foram compiladas e disponibilizadas por meio do *link*: <[goo.gl/94HtDD](http://goo.gl/94HtDD)>.

educação básica, pois recordo-me de forma afetiva e saudosa dos jogos como parte de minha infância e adolescência. Lembro-me do meu forte e crescente interesse por jogos eletrônicos tão logo tive os primeiros contatos com o Atari e os fliperamas<sup>5</sup>, nos idos de 1980 – ainda que esta atividade fosse considerada socialmente como distração frívola<sup>6</sup>. Já na década de 1990, meu contato com os jogos de computador iniciaram uma nova experiência com os jogos eletrônicos, que, ainda hoje, conseguem prender minha atenção de uma maneira especial.

Apesar de não me considerar um jogador *hardcore*, já perdi algumas noites de sono tentando – confesso que de forma um pouco obsessiva, mesmo depois de adulto – seguir adiante em um jogo. Buscando na memória os jogos eletrônicos da minha infância e adolescência, relembro de forma positiva das minhas experiências fortemente imersivas com os *games*.

Ainda que hoje eu mantenha interesse por jogos eletrônicos – embora de forma mais ocasional, por vezes dividindo espaço com meus filhos em suas brincadeiras virtuais – considerar o uso de jogos digitais na escola parecia-me um desafio fascinante e, ao mesmo tempo, complexo. Talvez, se conseguíssemos utilizar o interesse de muitos jovens por jogos, conseguindo ainda que uma parcela pequena do estado de fluxo, de que trata Csikszentmihalyi (1990, 1997, 2004, 2014), para propósitos educacionais, teríamos uma possibilidade motivacional interessante. A noção de *flow*, ou estado de fluxo, criada pelo psicólogo húngaro pode ser descrita sumariamente como “um estado de elevado foco e imersão em atividades como arte, jogo e trabalho” (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, s.p.).

No entanto, um dilema impunha-se: como aliar os universos dos estudos literários e dos jogos eletrônicos, aparentemente díspares em suas formas básicas de apresentação, em uma proposta pedagógica viável? E como “trabalhar com os jogos”? – retomando aqui a epígrafe da tese em que os termos (trabalho e diversão) tornam-se ironicamente intercambiáveis, do ponto de vista da jovem personagem de Mark Twain.

Uma experiência informal de uso de jogos com temáticas literárias que realizei juntamente com alunos do sexto semestre do curso de graduação em Letras, na modalidade de EaD, no início de 2013, produziu resultados interessantes,

---

<sup>5</sup> As obras de Goldberg (2011), Gularte (2010), Luz (2010) e Novak (2010) realizam retomada histórica do período de popularização dos *arcades* e consoles de *video games*.

<sup>6</sup> A má fama dos fliperamas é mencionada no ambiente obscuro, descrito como “antro sujo”, na canção “Diversões Eletrônicas”, de Arrigo Barnabé (1980).

ainda que a atividade não tivesse sido fortemente sistematizada. Sugeri aos alunos explorarem um dentre três títulos de jogos digitais do *site Livro e game* (SANTIAGO, [201-]). As opções de *games* a serem analisadas eram *O Cortiço*, *Memórias de um Sargento de Milícias* e *Dom Casmurro*. A intenção desta abordagem era verificar a viabilidade de aplicação pedagógica dos jogos para ensino de literatura na educação básica (Apêndice A). A matéria de análise consistia na adaptação de três romances da literatura brasileira para o formato de jogo eletrônico, que, de acordo com o *site* de seus desenvolvedores, “surgiu para mostrar aos jovens internautas que os clássicos são divertidos e interessantes” (SANTIAGO, [201-]).

Os resultados das análises feitas pelos alunos foram postados em ambiente virtual de aprendizagem, em um fórum de discussão da disciplina. Para minha surpresa, os comentários dos graduandos – de diferentes faixas etárias e oriundos de realidades educacionais diversas, como é comum aos estudantes nesta modalidade educacional assíncrona – foram unânimes ao ressaltar aspectos positivos do uso destes jogos para ensino de literatura. Apesar de possuir os registros digitais destas atividades, não apresentarei aqui detalhes dos resultados desta experiência, pois, na ocasião, não solicitei aos alunos autorização de uso das informações. Convém mencionar que todos os demais dados mencionados na pesquisa de campo desta tese possuem consentimento de utilização e seguem os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL), de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde.

Embora eu, particularmente, considerasse aquelas três opções de jogos avaliados pelos alunos como rudimentares – e em alguns casos um pouco enfadonhos, apesar da bela apresentação gráfica – a boa aceitação por parte dos graduandos pareceu confirmar minha incipiente noção do potencial dos jogos para aproximação de conteúdos literários. Em seguida, ao realizar busca de outros títulos de *games* voltados aos temas da área de literatura, constatei lacuna na disponibilidade de jogos digitais educativos livres de qualidade satisfatória, ou seja, que atendessem às minhas expectativas de jogador e de professor de literatura.

Deste modo, minhas impressões e constatações acerca do uso de tecnologias relacionadas à ideia de uso pedagógico de *video games* começaram a delinear os rumos da presente tese. Neste ponto, contribuições de estudos teóricos

vieram corroborar a possibilidade de aliar os jogos para finalidades educativas, ainda que também houvesse certa dificuldade em encontrar pesquisas que versassem mais especificamente a respeito da área de ensino de literatura. Assim, para concretização deste trabalho, foi eleita metodologia que compreendesse tanto a pesquisa bibliográfica acerca do tema quanto a realização de pesquisa de campo, empreendendo utilização prática de jogo digital<sup>7</sup> com alunos, para abordagem de conteúdos literários.

Deste modo, o objetivo principal desta tese constrói-se em torno da realização de proposta de uso de jogos digitais na educação básica, para auxiliar o ensino de literatura, buscando detectar suas possibilidades e limitações. Como objetivo secundário, que surge como desdobramento daquele, temos a reflexão acerca do atual estado do ensino de literatura na educação básica, pensada a partir do uso de novas tecnologias. Além disso, faz-se necessário compreender melhor a efetividade do uso de jogos educacionais, discutindo sua pertinência como ferramentas para auxílio na abordagem de conteúdos literários.

Para lidar com estas questões, este trabalho de pesquisa foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, realizei um levantamento das NTIC na educação em um contexto recente, descrevendo alguns dos principais programas e políticas governamentais, relacionados ao uso de aparatos tecnológicos nas escolas. Analisei, em busca do “estado da arte” do uso de tecnologias educacionais, a recente inserção de recursos de NTIC, com destaque para iniciativas do estado do Paraná – região de realização da pesquisa – que, segundo avaliação institucional de programa de inclusão digital, contara com “modelo original e bem sucedido de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano da comunidade escolar” (PARANÁ, 2010c, p. 116). A apresentação de dados oficiais acerca da disponibilidade e uso de NTIC também foi feita com a intenção de serem confrontados, mais adiante, com a infraestrutura disponível no estabelecimento de ensino eleito para a realização de pesquisa de campo.

O capítulo seguinte trata de questões de diversas áreas do conhecimento, que se relacionam, em certa medida, com o objeto da pesquisa em

---

<sup>7</sup> Ao longo do trabalho, preferi o termo “jogo digital” em lugar de *video game*, pois este, habitualmente, é associado a jogos para consoles. Optei por um termo mais abrangente, que abarcasse as produções feitas para serem jogadas em tela de vídeo, incluindo aqui os jogos criados exclusivamente para computador, como é o caso dos jogos destacados nos capítulos seguintes.



questão. Ainda que de forma breve, retomei discussões acerca da escrita, oralidade e (multi)letramento na escola. Destacaram-se aqui, para tratar das relações entre oralidade e escrita, as discussões encontradas em McLuhan (2007), Havelock (1996) e Ong (1998). Busquei em Rojo (2010, 2012) dados acerca da questão dos letramentos múltiplos. Abordei também a suposta crise escolar brasileira relacionada às demandas de letramento, de ensino de literatura e do papel do profissional de letras na contemporaneidade, a partir de apontamentos de Gens (2008), Ginzburg (2012), Jobim (2000) e Leahy-Dios (2004). Encerrando as discussões do capítulo – já fazendo uma aproximação ao trabalho da pesquisa de campo com o uso de jogos digitais na educação – tratei do tema dos jogos digitais, em uma discussão voltada às suas potencialidades para fins pedagógicos. Retomam-se aqui considerações de estudiosos como Gee (2007), Murray (2003), Prensky (2006) e Tavinor (2009), que tratam dos *video games*, como uma mídia inovadora, com potencial para além do entretenimento.

Convém mencionar que autores como Arruda (2011), Bogost (2011) Freitas e Maharg (2011), Gabriel (2013), Gee (2005, 2007), Kapp (2012), Kee (2008), Khine (2011), Michael e Chen (2006), Neville (2010), Smith-Robbins (2011), Squire (2011), Wagner (2012), Whitton (2011), Ronimus et al. (2014), Santaella e Feitoza (2009) dentre dezenas de outros estudiosos, já observaram o efetivo potencial dos jogos em práticas e finalidades diversas – para além do entretenimento – incluindo a educação. Portanto, aproximar o interesse inerente dos “nativos digitais”<sup>8</sup> pelas NTIC e pelos jogos, da “necessidade universal de ficção e fantasia” (CANDIDO, 1972, p. 82), proporcionada pela literatura, de que trata Antonio Candido em sua palestra “A literatura e a formação do homem”, parecia, ao menos teoricamente, uma possibilidade profícua e, ao mesmo tempo, desafiadora.

Outro dado relevante para compreender a pluralidade de assuntos abarcados no segundo capítulo da tese está relacionado à multiplicidade de abordagens envolvidas nos *game studies*, que abrigam teorizações em áreas distintas como, por exemplo, narratologia, educação, *design* e psicologia. Deste modo, para evitar prolixidade nas discussões teóricas realizadas, busquei seguir o fio condutor que relaciona as NTIC – focando os jogos digitais – ao ensino de

---

<sup>8</sup> Conforme termo criado por Marc Prensky (2001a) para se referir às gerações que já nasceram cercadas por aparatos das novas tecnologias, em oposição aos “imigrantes digitais”, familiarizados tardiamente com as novas tecnologias.

literatura, almejando não perder de vista os aspectos artísticos que particularizam a disciplina de literatura, como uma forma de linguagem marcadamente estética e criativa. Assim sendo, veremos de forma recorrente considerações de Marshall McLuhan, acreditando que o autor sintetiza e antecipa em suas discussões, realizadas por volta da metade do século XX, questões essenciais para esta tese, como a estreita relação dos meios tecnológicos com as artes. Ou mesmo do papel redentor do jogo e da arte que, segundo o autor, possibilitaria livrar os homens da melancolia e da dessensibilização; lembrando que: “Sem arte e sem as artes populares dos jogos, o homem tende a afundar-se no automatismo” (MCLUHAN, 2007, p. 271).

Para a revisão de literatura da tese, houve, a princípio, dificuldade em encontrar publicações a respeito do tema nos acervos físicos de algumas bibliotecas universitárias consultadas localmente e em outros estados da federação. Porém, a realização de estágio de doutorado no Canadá, pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, com financiamento da Capes, no ano de 2014, permitiu o levantamento de vasta bibliografia acerca do tema, no acervo da biblioteca James A. Gibson, sediada na *Brock University*, na cidade de St. Catharines. Além disso, a experiência do estágio levou-me a conhecer pesquisadores e iniciativas diversas de produção de jogos, como os abrigados no *Centre for Digital Humanities*, da mesma universidade localizada ao sul da província de Ontário. Além disso, durante o estágio doutoral, pude conhecer e vivenciar diferentes práticas com uso de NTIC e jogos digitais – incluindo experiências voltadas à educação básica – o que possibilitou contato com discussões realizadas por profissionais da área das humanidades digitais, certamente ampliando as reflexões e os horizontes da presente pesquisa.

Dando prosseguimento às discussões realizadas ainda no segundo capítulo da tese, empreendi, em seu encerramento, uma análise sucinta dos conteúdos de sete jogos digitais, com temas literários, disponibilizados no Portal Educacional Dia a Dia Educação – *site* institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Busquei, com isso, observar a adequação destes jogos às propostas curriculares do estado do Paraná para ensino de literatura na educação básica.

No capítulo três, estão descritos os métodos e os resultados da pesquisa de campo intervencionista realizada em estabelecimento de ensino da rede

estadual de educação, ao longo do ano de 2015. Aqui foi feito, primeiramente, um detalhamento do lócus desta etapa da pesquisa: uma escola pública da cidade de Londrina, tendo como público-alvo turmas dos anos finais do ensino fundamental II (de 6º a 9º anos). Para esta pesquisa de campo, elegeu-se, mais especificamente, o método de pesquisa-ação (ABDALLA, 2005; TRIPP, 2005). Como parte da proposta de ensino de literatura aliada ao uso de NTIC, os alunos criaram jogos digitais, na modalidade de ficção interativa, buscando conjugar a apropriação do texto literário à escrita criativa, por meio de atividade prática.

Na pesquisa de campo foi privilegiada uma abordagem qualitativa, apesar de que dentre os instrumentos auxiliares utilizados figuraram também análises quantitativas: além dos relatos verbais informais, foram analisados dois questionários semi-estruturados, com questões abertas, fechadas e duplas. O questionário inicial visava a reconhecer, dentre outras questões, o perfil dos alunos em relação à utilização de tecnologias, jogos e interesse por leitura literária. Já o questionário final, por seu turno, buscou realizar uma avaliação subjetiva dos métodos e resultados do projeto de criação de jogo digital a partir de texto literário.

Ainda neste capítulo, também foram descritos os critérios de escolha do nível de ensino, do estabelecimento de realização da pesquisa, bem como eleição do método de transmissão oral dos textos literários (contação de histórias) para os alunos, assim como a escolha do gênero de ficção interativa para criação dos jogos. Ao final, analisei os resultados da implementação da proposta, buscando realizar uma síntese das discussões precedentes, dos quais podemos destacar alguns aspectos positivos como: (1) estímulo à apropriação do texto literário, (2) reescrita criativa, (3) trabalho colaborativo, (4) aprimoramento dos letramentos linguístico, literário e digital, por meio do (5) uso de NTIC para além de mero treino técnico e mecânico de equipamentos e programas.

A proposta teve como intento estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, bem como a auxiliar a tarefa de formação de leitores literários na educação básica, com apoio das NTIC. Naturalmente, diversos entraves se apresentaram nesta abordagem, como, por exemplo, limitações de infraestrutura para uso de jogos digitais na escola. No entanto, pensando positivamente, podemos tomar tais dificuldades como balizas para outras iniciativas de uso de NTIC em ambientes de aprendizagem.

Considerando o atual cenário educacional no país, no qual observo as instituições e seus profissionais empregarem os jogos digitais com certa cautela – o que considero uma demonstração salutar de criticismo e resistência frente a um “inovacionismo” pedagógico – teríamos, em contraponto, o desperdício de uma boa oportunidade de aproximação do interesse dos jovens por jogos aos objetivos educacionais. Tal interesse, que o presente trabalho conseguiu confirmar *in loco* (ao menos parcialmente), durante realização da pesquisa de campo, também serve como justificativa para a tentativa de aproximação entre jogos eletrônicos e educação.

É sabido que a discussão da inclusão de tecnologias na escola não é nova, como aponta Larry Cuban (1986) a partir da década de 1920; passando pelas propostas de utilização de computadores, por Seymour Papert (1994), nos idos da década de 1960. O Manifesto do Grupo Nova Londres (CAZDEN et al., 1996), citado por Rojo (2012), também já tratava, na década de 1990, da necessidade de uso de tecnologias, bem como da necessidade de desenvolver múltiplos letramentos, em consonância com as diversas culturas de um mundo marcadamente globalizado.

No capítulo final, à guisa de conclusão, retomei a hipótese central do trabalho, agora confrontada com os resultados da pesquisa, na tentativa de responder a alguns dos questionamentos iniciais: (1) o uso de jogos eletrônicos pode contribuir para ensino de literatura na escola? (2) Os jogos atuais para ensino de literatura são adequados aos pressupostos pedagógicos da área? (3) A utilização de NTIC pode se constituir como um instrumento viável para motivação positiva no processo de letramento(s) – incluindo aqui o literário – dos alunos? (4) A criação de um jogo, na modalidade de ficção interativa, ajuda a desenvolver habilidades nos alunos que não poderiam ser conseguidas utilizando outros métodos e suportes tradicionais? (5) É possível, com a estrutura tecnológica atual disponível na escola, realizar uma proposta de uso de jogos digitais? (6) Como os alunos reagem diante de tal proposta (deslumbramento, crítica, ceticismo)? (7) Essa atividade contribui de alguma forma para aproximação com os objetos e temas literários, ou para o estímulo ao hábito de leitura? Com estas questões, pretende-se fazer uma discussão analisando as potencialidades e limitações das NTIC, sem discurso reducionista ou deslumbrado, dois pontos extremos da crítica.

Obviamente, a incorporação de recursos tecnológicos na educação, pela complexidade e amplitude dos diversos aspectos envolvidos, não pode ser feita por decreto – o processo é intrincado, instigante, atual, sem respostas prontas ou milagrosas – por isso mesmo o tema é tão desafiador. A presente pesquisa, consciente de tal dificuldade, intenta, principalmente, mostrar resultados de uma experiência prática, suscitando reflexões; em lugar de indicar uma metodologia redentora ou de prescrever uma receita pedagógica revolucionária. Isso seria, além de pretensioso, certamente pouco efetivo e efêmero, considerando as diversas nuances do vasto sistema educacional brasileiro e a rápida mudança tecnológica vivenciada atualmente.

Espero, ao cabo da pesquisa, que a mesma tenha contribuído, ainda que de forma pontual, com a ampliação das discussões acerca do uso de NTIC e jogos digitais relacionadas à área de ensino de literatura na educação básica. Discussões como as realizadas a partir da atual disponibilização de programas institucionalizados na área tecnológica das escolas públicas; ou a partir do levantamento de uso dos recursos tecnológicos em uma escola da cidade de Londrina; ou ainda partindo da análise da legislação acerca do ensino de literatura em confronto com os jogos disponibilizados em portal educacional institucional; ou a partir da experiência concreta de redimensionamento do uso das NTIC, para além do treino técnico e mecanizado, empregando a estratégia da contação de história como ponto de partida para a criação de jogo digital.

Empreendo tal jornada consciente de que, ao mesmo tempo em que a discussão se faz urgente e necessária, incorro no risco de que esta pesquisa, em um futuro próximo, possa se transformar em um objeto de curiosidade arqueológica, como bem nos relembra o verso inicial do famoso soneto camoniano: “*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*”.

## 1 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

Os recursos tecnológicos, em sentido lato, abrangem as invenções humanas ao longo dos tempos. A escrita, o papel, o lápis, a prensa de tipos móveis, dentre inúmeras invenções, são responsáveis por mudanças na maneira com que os seres humanos se relacionam com o meio, transformando hábitos e interferindo em seus processos mentais, conforme demonstram McLuhan (2007), Havelock (1996) e Ong (1998). A partir da segunda metade do século XX até o presente, a evolução e a popularização dos recursos de informática e das novas tecnologias da informação e comunicação – a chamada revolução da informática (KALLEN, 2010) – propiciaram mudanças em diversas áreas das atividades humanas: trabalho, produção de bens, comércio, medicina, telecomunicações, entretenimento e, dentre outras, a educação.

Martha Gabriel (2013) confirma o dado de que as modificações tecnológicas, em ritmo acelerado nas últimas décadas, trazem transformações consideráveis para as atividades humanas, incluindo a educação. A autora – retomando discussões de Sir Ken Robinson e Noam Chomsky acerca do confronto dos modelos educacionais tradicionais na atualidade – menciona mudança profunda de paradigmas em curso, dando origem a uma nova era: a digital. Isso ocasiona uma série de mudanças sociais nas quais não cabem mais o modelo educacional tradicional “idealizado e estruturado para uma época diferente: a cultura intelectual do iluminismo e circunstâncias econômicas da revolução industrial” (GABRIEL, 2013, p. 100).

Para a autora, os jovens na atualidade, expostos a estímulos diversos, acabam por se entediar com as aulas tradicionais, organizadas em horários e espaços baseados em padronização similar a de linhas de produção em série. Isso porque o público das escolas atuais não é semelhante ao de gerações anteriores, como já observava, por volta da virada do milênio, Marc Prensky (2001a), ao intitular as novas gerações de “nativas digitais”: “nossos instrutores Imigrantes Digitais, que falam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando

para ensinar uma população que fala uma linguagem inteiramente nova”<sup>9</sup> (PRENSKY, 2001a, s.p.).

A sensação de deslocamento dos estudantes na escola já fora mencionada por Marshall McLuhan (2007), que também prenunciava, em meados da década 1960, o limiar de uma nova era: a da eletrônica – trazendo consigo implicações culturais diversas. Para o autor, “Nós estamos entrando na nova era da educação, que passa a ser programada no sentido da descoberta, mais do que no sentido da instrução” (MCLUHAN, 2007, p. 13). McLuhan menciona, nesse mesmo contexto, a percepção de modificação de experiência geracional propiciada pela tecnologia observando que as crianças que entravam para a escola naquela época já possuíam experiências muito diversas de seus ascendentes. Com isso, iniciava-se a discussão de um redirecionamento das práticas pedagógicas em que mesmo o papel do professor seria alterado, de transmissor de conteúdos para o de mediador, cujo papel seria o de orientar e auxiliar os alunos a interpretar dados, estabelecendo relações e contextualizando-os, conforme discussões realizadas por Moran (2000, 2007, 2013).

Considerando a mudança de paradigmas vigente, encontramos em Piovesan, Colcioni e Strôngoli (2001, p. 11) a afirmação de que vivemos contemporaneamente um “novo paradigma cultural, no qual as imagens, a comunicação e a informática ocupam um papel preponderante na formação da sociedade e, sobretudo, na educação”. A importância da comunicação e da informática na atualidade parecem evidentes, exigindo novas habilidades: “ler o mundo, hoje, é ler também tecnologia.” (PIOVESAN; COLCIONI; STRÔNGOLI, 2001, p. 60). No entanto, ao analisarmos a utilização da informática educacional no Brasil, observaremos que seu papel não é propriamente preponderante. Lacunas na formação dos profissionais e falta de sistematização para o uso de tecnologias parecem ser pontos críticos, além dos lapsos relacionados à infraestrutura tecnológica geral e à conectividade, como discutiremos adiante.

A falta de infraestrutura adequada para a realização de propostas pedagógicas inovadoras pode, naturalmente, inviabilizá-las. No entanto, somente o investimento em equipamentos também não garante efetividade para tal proposição,

---

<sup>9</sup> Em tradução livre de: “our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language.” (PRENSKY, 2001a, s.p.).

muito menos ganho qualitativo em processos de ensino e aprendizagem, de forma automática. Parece algo óbvio que a incorporação de recursos tecnológicos exija o desenvolvimento de habilidades, para seu manejo. No entanto, a constatação de Valente e Almeida (1997), da falha na formação humana para uso dos recursos tecnológicos, no final da década de 1990, ainda hoje permanece como ponto crítico. Deste modo, a preparação docente de forma inadequada, “descontextualizados da realidade do professor” (VALENTE; ALMEIDA, 1997, p. 16), constitui-se ainda como um obstáculo a ser superado.

A seguir, retomando brevemente a história recente da informática na educação, observaremos que as dificuldades de formação humana e de criação de propostas pedagógicas relevantes é persistente, mesmo com a solução dos problemas de ampliação de acesso aos computadores.

### **1.1 INFORMATIZAÇÃO NA ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO**

Nas últimas duas décadas, o Brasil contou com diversos programas governamentais voltados à informatização e conectividade dos estabelecimentos de ensino. Brito e Purificação (2008, p. 65) observam que a informática educacional em países como “França, Espanha, Portugal, Alemanha e Estados Unidos”, também estrutura-se a partir de políticas públicas. Tais iniciativas, vistas em retrospecto, nos mostram possibilidades, a partir dos erros e acertos das tentativas de inovação e modernização educacional.

Pierre Lévy (1993), ao mencionar a experiência da inclusão de informática nas escolas francesas, ainda na década de 1980, observa que, apesar dos investimentos consideráveis em equipamentos e formação de professores, o resultado do projeto foi decepcionante. Segundo o autor, a falha deve-se à escolha de material ruim – pouco interativo e pedagogicamente inadequado – enquanto a formação docente ficou limitada a rudimentos de programação.

Nos Estados Unidos da América, a experiência inicial parece não ter sido muito diferente em seus resultados. Segundo Valente e Almeida (1997), apesar da intensa aquisição de computadores e *software* no país, as mudanças – do ponto de vista pedagógico – são praticamente inexistentes: “As mudanças pedagógicas são sempre apresentadas ao nível do desejo, daquilo que se espera como fruto da informática na educação” (VALENTE; ALMEIDA, 1997, p. 3).



Valente e Almeida atestam ainda que o Brasil, influenciado por experiências da França e dos EUA, iniciou sua história da informática educacional na década de 1970, em algumas universidades públicas. De acordo com os autores, o país conseguiu criar um programa de informatização educacional diferenciado, com a vantagem de partir de propostas descentralizadas, sugeridas por técnicos e estudiosos da área:

[...] a primeira grande diferença do programa brasileiro em relação aos outros países, como França e Estados Unidos, é a questão da descentralização das políticas. No Brasil as políticas de implantação e desenvolvimento não são produto somente de decisões governamentais, como na França, nem consequência direta do mercado como nos Estados Unidos (VALENTE; ALMEIDA, 1997, p. 13).

Apesar desta suposta vantagem brasileira na concepção de seus programas de tecnologias educacionais, o país também enfrenta dificuldades semelhantes aos outros países, principalmente no tocante à formação humana para uso tecnológico. A análise de Gilberto Lacerda Santos (2012) do recente Projeto Um Computador por Aluno (UCA) aponta tal lacuna:

[...] a condição de imigrantes digitais da quase totalidade dos docentes em exercício é fator dificultador – muitas vezes impeditivo – para que os mesmos sejam positivamente influenciados para integrarem as NTICE [Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão] em seu trabalho pedagógico; para que eles atuem como construtores de conhecimento e fomentadores da construção de conhecimentos por meio da nova mídia [...] (SANTOS, 2012, p. 9).

Com isso, observa-se que o sucesso dos programas educacionais depende de diversos fatores concatenados, dos quais a formação dos profissionais envolvidos se torna um aspecto de fundamental relevância, a despeito do volume e qualidade dos equipamentos disponibilizados nas escolas. A seguir abordaremos algumas iniciativas governamentais, com objetivo de fazer uma breve contextualização acerca dos recursos tecnológicos empregados na educação atualmente.

### **1.1.1 Programas do Governo Federal**

De 1997, ano em que foi criado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO (FNDE, 2012a), aos dias atuais, observa-se a ampliação e consolidação de iniciativas do Governo Federal para disponibilizar recursos de

informática e conectividade em escolas públicas brasileiras. O ProInfo, criado “para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2016a), juntamente com o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) são exemplares da intenção de levar microcomputadores conectados à internet às escolas públicas do Brasil (FNDE, 2012c).

A Escola em que a pesquisa de campo desta tese foi desenvolvida contava com estes dois programas, com computadores do ProInfo (Pregão eletrônico nº72/2011) e banda larga provida pela Sercomtel, com velocidade de *download* de 10Mbps, segundo aferição de velocidade realizada, em julho de 2015, por meio do *site* da Copel Telecom (com teste provido pela OOKLA). Outro teste realizado em junho de 2016, por meio da página *Internet na Escola*, corroborou tal velocidade (INTERNET..., 2016).

Os dados institucionais vultosos acerca dos investimentos em recursos tecnológicos podem ser acessados no Portal do Ministério da Educação (MEC), que registra, por exemplo, mais de 87 mil laboratórios entregues pelo ProInfo, cumulativamente de janeiro de 1999 a junho de 2015, ultrapassando a casa de dez bilhões de Reais em equipamentos (BRASIL, 2016d).

No caso do ProInfo, a contrapartida dos governos estadual e municipal foi a disponibilização de infraestrutura apropriada para instalação dos laboratórios (PARANÁ, 2016a), bem como a capacitação dos “educadores para uso das máquinas e tecnologias” (BRASIL, 2016a, s.p.). Dentre os diversos benefícios do Programa, estaria “a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional público brasileiro” (BRASIL, 1997, p. 16), respeitando a autonomia e as peculiaridades dos sistemas educacionais estaduais, para a concretização da proposta.

O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), por sua vez, tem o objetivo de disponibilizar conexão banda larga com a internet, a todas as escolas públicas urbanas do país, até o final de 2025, sem ônus para a União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2016c). O PBLE, que é uma contrapartida das operadoras ao Estado para exploração de telefonia fixa, pode beneficiar mais de 50 milhões de alunos por todo o país, segundo estimativas do Ministério da Educação (ANATEL, 2016).

Contudo, segundo informações do *site* da *Campanha Internet na Escola* – que promoveu, em 2015, evento para medição das conexões das escolas em todos os estados do país – “81% das escolas públicas não têm internet rápida o suficiente para acessar conteúdos educativos” (INTERNET..., 2016, s.p.). A página na internet da *Campanha Internet na Escola* – criada pela Rede Nossas Cidades, em parceria com a Fundação Lemann, Instituto Inspirare e Instituto de Tecnologia & Sociedade do Rio (ITS) – publicou o documento “Escolas Conectadas: equidade e qualidade na educação brasileira” (FUNDAÇÃO..., 2016, s.p.). Neste documento, que contou com a colaboração de especialistas de diversas instituições – incluindo a academia, empresas, poder público, organizações sociais e comunidade escolar – é notado que o cenário atual de conectividade nas escolas pode melhorar, pois ainda gera baixo impacto na aprendizagem. A distribuição da conectividade é desigual ao longo do território e as ações são fragmentadas. Uma das fragilidades apontadas pelo documento é a de que os programas, como o PBLE, não garantiram qualidade de conectividade razoável: “parte considerável delas [unidades de ensino] continua desconectada. Nas demais os índices de velocidade são, em média, de 1 a 2 *Mbps* para *download* nas urbanas e de 512 *Kbps* nas rurais, o que as impede de usar recursos educativos digitais com maior potencial de impacto na aprendizagem.” (FUNDAÇÃO..., 2016, s.p.).

No início de 2016, o então Ministro do MEC, Aloizio Mercadante, e o diretor de banda larga do Ministério das Comunicações, Arthur Coimbra, reiteraram a presença de velocidade insatisfatória nas conexões das escolas com a internet (MORAIS, 2015). Coimbra, de acordo com reportagem da *Folha de S. Paulo*, afirmou em audiência na Câmara dos Deputados que: “Muitas vezes essa capacidade não é suficiente sequer para uso administrativo desse acesso à internet, quanto mais para um acesso efetivamente de aplicação pedagógica” (FOREQUE, 2016, s.p.).

Além destes programas, ao longo da última década, foram realizadas outras iniciativas de inclusão digital nas escolas como o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). Integrando esta iniciativa, o Projeto piloto UCA (FNDE, 2012d) disponibilizou mais de 150 mil *laptops* (Figura 1) para alunos e professores de escolas da educação básica, em 300 escolas do país (UCA..., 2016). No estado do Paraná, o projeto UCA, em escala piloto de testes e avaliação, limitou-se a sete escolas estaduais e seis escolas municipais. Os estabelecimentos foram escolhidos por conta da “dificuldade de acesso” (PARANÁ, 2016b, s.p.) – dentre

alguns outros critérios estabelecidos pelo MEC/FNDE – com o intuito de “promover a inclusão digital, pedagógica e social mediante a aquisição e a distribuição de computadores portáteis em escolas públicas” (SAMPAIO; ELIA, 2012, p. 7).

Figura 1 – *Laptop* escolar PROUCA



**Fonte:** Portal de Compras FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/laptops-educacionais-prouca>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

Na região da cidade de Londrina, onde a pesquisa de campo desta tese foi desenvolvida, nenhuma escola foi contemplada. No norte do estado do Paraná, a cidade de Santa Cecília do Pavão participou do Programa UCA total, no qual todas as escolas públicas de educação básica da cidade receberam os *laptops* de baixo custo para seus professores e alunos. O município, com 3.646 habitantes segundo o Censo/IBGE de 2010 (INSTITUTO..., 2016), recebeu nas quatro escolas da cidade os equipamentos, seguindo tal proposta inovadora de democratização de NTIC.

Durante o período de implementação deste Programa, acompanhei – enquanto assessor da CRTE de Londrina – uma visita técnica de avaliação preliminar das escolas, da cidade de Santa Cecília do Pavão, que receberam os *laptops*, em 2010. A expectativa dos administradores, professores e, principalmente, dos alunos em relação ao PROUCA era enorme. Assim como era grande a preocupação a respeito da formação para o uso, manutenção dos equipamentos, além de outras questões práticas como ausência de tomadas elétricas em número

suficiente para recarregar as baterias ou a falta de armários para acondicionar todos os aparelhos em segurança.

No entanto, esta iniciativa promissora e empolgante do PROUCA – baseada na proposta do OLPC – *One Laptop per Child* (ONE..., 2016), adotada em 42 países do globo – acabou não sendo estendida para outras escolas, por conta do encerramento do Programa (FNDE, 2012b). O PROUCA, apesar de contribuir pontualmente para democratização de recursos de informática, não surtiu os efeitos esperados para melhoria de resultados educacionais, conforme sugerem estudos em diferentes países, como Uruguai (DE MELO; MACHADO; MIRANDA, 2014), Peru (BEUERMANN et al., 2015) e Brasil (SOUZA; TEIXEIRA; CARMINATI, 2015). De modo similar, Lavinias e Veiga (2013) revelam baixo nível de aproveitamento do Projeto UCA Total, ao analisarem resultados de pesquisa de avaliação de impacto e de processo. Apesar de o Projeto atender a uma demanda de inclusão digital por meio da escola e também impactar positivamente no início do processo de alfabetização, constatou-se

[...] que seus custos são elevados e os efeitos ficam aquém do esperado. A infraestrutura de rede instalada nas escolas e nas cidades não atende aos propósitos do Projeto e, embora tal fato tivesse se tornado uma obviedade de imediato, não houve ajustes por parte da coordenação geral [...]. (LAVINAS; VEIGA, 2013, p. 14).

Em seguida, as autoras sugerem ações para aproveitar ao máximo a potencialidade do UCA:

A pesquisa mostrou que se a autoestima dos alunos aumentou com a aquisição do computador, a de muitos professores ficou abalada, e alguns se sentiram diminuídos em face dessa novidade da qual ainda não conseguem se apropriar. Nesse sentido, eles precisam ser alvo de ações específicas e permanentes para a expansão progressiva das habilidades digitais, ações que considerem a realidade em que atuam e o papel fundamental que têm na vida de seus alunos (LAVINAS; VEIGA, 2013, p. 14-15).

Com isso, ressalta-se que a implantação de Programas como este deva traçar metas para além da distribuição de equipamentos e melhoria de infraestrutura, para conseguir resultados mais extensos.

Mais recentemente, outra iniciativa do Governo Federal foi o Computador Interativo com Lousa Digital, também chamado de Projetor ProInfo, fornecidos por dois fabricantes: Diebold e Daruma (Figuras de 2 a 5). O dispositivo integra um projetor, *kit* multimídia e lousa digital a um computador portátil (com

sistema operacional Linux), contando com possibilidade de conexão à internet via rede sem fio.

Figuras 2 e 3 – Projetor MEC/ProInfo (Diebold)



**Fonte:** WebEduc – Portal de Conteúdos Educacionais do MEC – Projetor ProInfo. Disponível em: <<http://webeduc.mec.gov.br/projetorproinfo>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

Figuras 4 e 5 – Projetor MEC/ProInfo (Daruma)



**Fonte:** Portal de Compras FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/computador-interativo-projetor>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

A distribuição destes equipamentos, no entanto, teve abrangência limitada se comparada ao ProInfo, pois nem todas as escolas receberam os projetores. Como exemplo, a Escola em que a pesquisa de campo desta tese foi realizada não contava, até a data de sua conclusão, com este dispositivo. Por conta disso, utilizávamos um projetor portátil (*Data Show*) adquirido pela escola, para facilitar o trabalho de explanação das atividades do projeto, que serão detalhadas no terceiro capítulo.

No ano de 2013, além de pregão eletrônico para compra de computadores portáteis (projetores) foram abertos também outros pregões, de abrangência nacional, para aquisição de *tablets* educacionais (Figuras 6 e 7), a princípio para distribuição aos professores do ensino médio da rede pública de educação básica, com o intuito de proporcionar maior mobilidade no acesso a conteúdos educacionais diversos (FNDE, 2012e).

Reportagem do Jornal *Folha de S. Paulo*, citada anteriormente, observa que o MEC adquiriu “497.860 tablets, ao custo de R\$ 152 milhões” (FOREQUE, 2016), apontando que a disponibilização destes aparelhos ainda causa controvérsia entre os professores, entre aprovações e objeções à sua real utilidade em ambiente escolar: Um professor de educação física de Belém/PA afirma que: “A proposta é até bonita. Se funcionasse seria perfeito. Aqui, as escolas não têm internet banda larga de alta velocidade. Não tem como conectar o tablet para fazer pesquisa.” (FOREQUE, 2016, s.p.).

Figuras 6 e 7 – *Tablet* Educacional



**Fontes:** Respectivamente, MEC/FNDE *Tablet* Educacional e Caderno “Vida e Cidadania”, Jornal Gazeta do Povo/PR Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/tableteducacional>> e <<http://www.gazetadopovo.com.br/ra/grande/Pub/GP/p3/2013/01/25/VidaCidadania/Imagens/Tablet.jpg>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

Enquanto assessor técnico-pedagógico da CRTE de Londrina, pude acompanhar a distribuição dos *tablets* educacionais aos professores. Também participei do processo de formação dos docentes para familiarização com os dispositivos, ministrando oficinas para uso do *tablet* e da lousa digital. A princípio, grande parte dos professores ficou entusiasmada com a disponibilidade dos equipamentos; mas, pouco tempo depois de distribuídos os *tablets*, seu uso se mostrou pouco eficiente. Durante as oficinas, o equipamento apresentava frequentemente lentidão e travamentos para execução de atividades, como, por

exemplo, navegação na internet e uso de câmera de vídeo. Em relação à possibilidade de conexão do equipamento à internet, o resultado também foi muito frustrante, pois usualmente a conexão *Wi-Fi* apresentava nível de sinal insatisfatório ou inexistente. Quando a conexão se fazia possível, ao realizar acessos simultâneos à rede, a velocidade de transmissão de dados se tornava extremamente lenta, inviabilizando a almejada mobilidade tecnológica, o que seria um ponto forte do equipamento, ainda que houvesse a possibilidade de *download* de conteúdos educacionais no dispositivo, para uso *off-line*.

Com estas observações, reitero a constatação da existência de múltiplos fatores que interferem na utilização dos recursos de informática e internet nas escolas, principalmente no tocante ao uso pedagógico com os alunos. Ainda que a ampliação da disponibilidade de equipamentos na atualidade seja fato, a possibilidade efetiva de sua utilização no cotidiano escolar depende de diversas condições propícias, incluindo a familiaridade e o interesse particulares do professor em empregar tais recursos, uma vez que seu uso não é obrigatório, apesar de constantes recomendações institucionais para sua utilização.

Pesquisas do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) corroboram os dados de ampla disponibilidade de equipamentos de informática e conectividade em escolas públicas de todo o país (TIC..., 2014, 2015a). Estas pesquisas também confirmam a prevalência da utilização de tecnologias para finalidades de pesquisa, preparação de aulas, seleção de questões para avaliações, e/ou acesso a textos variados, apresentando uso em menor escala para jogos. Tais informações reforçam as constatações empíricas feitas enquanto professor e assessor pedagógico, reiteradas por questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa de campo desta tese. Estes dados também servem para justificar a realização do presente trabalho, ampliando a possibilidade de uso de recursos de informática e internet para ensino de literatura nas escolas.

Segundo pesquisa sobre uso da internet por crianças e adolescentes, também promovida pelo Cetic.br, a utilização de internet, por este público em dispositivos móveis, foi ampliada, mas ainda de forma insuficiente:

Outro ponto de destaque para as políticas públicas é o uso reduzido da Internet por crianças e adolescentes nas escolas. Segundo a pesquisa, apenas 38% dos jovens utilizam a Internet na escola, sendo esse um local que tem um grande potencial para incentivar as crianças e adolescentes a



aproveitar as oportunidades de informação que a Internet proporciona (TIC..., 2015b, p. 164).

Como pudemos observar até então no presente capítulo, as NTIC passaram, claramente, a fazer parte do ambiente escolar, ainda que sua efetiva utilização, em práticas pedagógicas inovadoras, continue sendo um desafio para o cotidiano das escolas, muitas delas motivadas por limitações infraestruturais diversas. O *marketing* acerca das novas tecnologias educacionais não corresponde propriamente a uma completa modernização ou evolução dos recursos e métodos das escolas, como uma análise superficial pode levar a crer. Assim sendo, os objetivos de inserção de NTIC são apenas parcialmente atingidos. Considerando isso, sugere-se a elaboração de estratégias que propiciem mediação mais consistente dos usuários com os recursos tecnológicos.

Nos capítulos posteriores, discutirei em que medidas tais limitações interferem na realização de uma proposta de ensino de literatura baseada na utilização de NTIC, assim como a presente pesquisa buscou constatar, na prática, com a criação de jogos digitais. Por ora, continuaremos fazendo um breve detalhamento dos programas de tecnologia relacionados mais especificamente com o lócus de recorte da presente tese, com a finalidade de apresentar e explorar algumas especificidades do ambiente em que foi realizada a pesquisa de campo.

### **1.1.2 Programas do Governo do Estado do Paraná**

No tópico anterior, vimos alguns dos programas federais presentes em todos os estados do país. Além destas ações, o estado do Paraná conta com o PRD – Programa Paraná Digital (PARANÁ, 2016c, 2016d, 2016e), de iniciativa do Governo Estadual (ACS, 2008), em parceria com a Companhia Paranaense de Energia (Copel), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (Celepar) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Dentre os objetivos iniciais deste Programa estavam a promoção da “inclusão digital no Estado do Paraná e a melhoria da qualidade da educação básica por meio do uso adequado das novas tecnologias da informação e comunicação”, bem como propiciar “o acesso ao Portal Educacional Dia a Dia Educação e sua difusão” (PARANÁ, 2010c, p. 11).

De acordo com informações institucionais do Programa (PARANÁ, 2010c), o PRD foi responsável pela instalação de laboratórios de informática

conectados à internet em mais de 2,1 mil estabelecimentos de ensino da rede pública de ensino, distribuídos nos 399 municípios do estado, constituindo, na época de seu lançamento, um programa revolucionário pelo desenvolvimento de soluções em informática com baixo custo de implantação e manutenção. A partir de 2005, as escolas paranaenses passaram a receber os computadores *desktops*, em sistema de multiterminais (*Four Head*), desenvolvido pela Universidade Estadual do Paraná; funcionando com sistema operacional GNU/Linux (distribuição Debian) e *software* educacionais livres (pacote de escritório BrOffice/LibreOffice, GIMP, Xaos, JClick, Inkscape, Cmap Tools, Xlogo, dentre outros). A conectividade ficou sob responsabilidade da Copel, provida por meio de fibra ótica, rádio ou satélite. Após a conclusão de instalação dos equipamentos, grande parte das escolas possuía conexão via fibra ótica, sendo que “Até março de 2008, a velocidade de transmissão de dados era 10Mbps” (PARANÁ, 2010c, p. 96).

Por sua vez, a Companhia de Informática do Paraná ficou responsável pelo desenvolvimento de aplicações para o PRD, “além das tecnologias empregadas no desenvolvimento e estruturação dos servidores utilizados.” (PARANÁ, 2010c, p. 96). Com isso, o PRD conseguiu, a princípio, cumprir o desafio de ampliar o acesso a computadores conectados à internet em todas as escolas do estado, criando um “modelo original e bem sucedido de incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano da comunidade escolar” (PARANÁ, 2010c, p. 116), a partir do desenvolvimento de soluções inovadoras de *hardware* e *software*. Iniciativas como esta são louváveis, não apenas por possibilitarem democratização de acesso às NTIC, mas também por criarem alternativas viáveis de superação da condição de grande dependência tecnológica do país.

Uma avaliação do Programa PRD, realizada com apoio do PNUD, elencou alguns pontos fortes da iniciativa, dentre eles “a universalidade de acesso”, a implementação de “soluções em *software* livre” e “redução de custos de *hardware*” (PARANÁ, 2010c, p. 21). Observando o Programa em retrospecto, realmente tais experiências foram positivas. Já dentre os pontos fracos a superar estariam as “barreiras culturais que impedem mudanças e geram resistência ao uso da tecnologia”, a “falta de formação das equipes pedagógicas e dos gestores para orientar e instigar o uso pedagógico das tecnologias”, a “falta de articulação, dentro da SEED, entre os setores que tratam de tecnologia na educação e os que tratam de

especificidades curriculares”, “ausência de diretrizes política e pedagógica formalizadas e sistematizadas na área de tecnologia na educação”, bem como a “manutenção de equipamentos da rede e dos laboratórios” (PARANÁ, 2010c, p. 21-22). Como pudemos constatar, durante a elaboração desta tese, tais dificuldades ainda se faziam presentes, como será detalhado posteriormente.

Ainda segundo a referida avaliação do PRD, a concepção de que o investimento em infraestrutura não significa propriamente inclusão digital é reforçada na análise, que sugere, para além da compra de equipamentos, a preparação de recursos humanos para solucionar desafios educacionais:

A avaliação do PRD comprova que a simples disponibilidade de tecnologia ou de infraestrutura não basta para garantir melhor grau de inclusão digital. A tecnologia, por si só, não representa solução dos problemas. Ela depende também da ação humana, na qual a tecnologia é um elemento complementar (PARANÁ, 2010c, p. 27).

De modo similar, Araújo e Ribeiro (2014), ao avaliarem o uso de recursos tecnológicos no estado da Bahia, apontam para a falta de formação para professores, problemas de conectividade e manutenção técnica dos equipamentos, que colaboraram para a frustração com os resultados atingidos naquele estado:

Conforme se constatou na pesquisa, os recursos tecnológicos existem na escola, no entanto, verificaram-se problemas em relação ao uso dos mesmos pelos professores, no sentido de oportunizar as inovações tão esperadas pelos governantes (ARAÚJO; RIBEIRO, 2014, p. 249).

Vale lembrar que os laboratórios de informática do PRD não foram concebidos, a princípio, para atender aos alunos das escolas, mas sim para utilização “prioritária aos professores durante hora-atividade ou contraturno para pesquisas e produção de material pedagógico” (PARANÁ, 2010b, p. 12), pois as turmas regularmente eram mais numerosas do que o número de equipamentos disponibilizados nos laboratórios.

Na mesma época da implantação dos laboratórios do PRD, também foram instalados aparelhos de televisão multimídia (Figura 8), nas salas de aula das escolas estaduais do Paraná. O equipamento possui entradas para vídeo (com conectores do tipo *RCA* e *S-Video*), cartão de memória (tipo *SD card*) e *pendrive* (*USB*), bem como saídas para áudio e vídeo (PARANÁ, 2007). Tais aparelhos objetivavam possibilitar a utilização de recursos didáticos diversos, incluindo os disponibilizados pelo Portal Dia a Dia Educação, como os arquivos de áudio,

imagem estática e vídeo, nas salas de aula da rede estadual de educação. Cerca de 22 mil salas de aula foram equipadas com as “TV Pendrive” e os professores receberam dispositivos de armazenamento (*pendrives* de 2GB) para transportar os conteúdos educacionais acessados no Portal, via laboratórios do PRD, às salas de aula.

Figura 8 – TV Multimídia (Pendrive)



**Fonte:** *TV Pendrive*. (PARANÁ, 2007). Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual\\_tvpendrive.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpendrive.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2016.

Estes projetos constituíam iniciativas significativas de ampliação de uso das NTIC nas escolas. Porém, a descontinuidade dos mesmos – por vezes motivadas por divergências no encaminhamento de políticas públicas – fez com que nos últimos anos a estrutura tecnológica dos estabelecimentos de ensino se tornasse obsoleta, com funcionalidade limitada. Note-se que mesmo a relevante meta do PRD, almejada em 2010, de ampliação da velocidade de acesso à internet nas escolas, com “conexões mais rápidas” (PARANÁ, 2010c, p. 115), parece ter sido deixada de lado. Outra dificuldade surgida recentemente diz respeito à falta de manutenção e *upgrade* dos laboratórios: os equipamentos do PRD, nos dias de hoje com aproximadamente 10 anos de uso, apresentam problemas técnicos constantes, por vezes difíceis de solucionar, devido à falta de peças de reposição compatíveis.

Além disso, o sistema operacional destes computadores, até a data de conclusão da pesquisa de campo, não vinha recebendo mais atualizações técnicas, o que tornava certas operações corriqueiras inviáveis – como o acesso a determinados conteúdos via navegadores da internet (*browsers*). Por conta das

versões desatualizadas dos *browsers*, certos aplicativos, como, por exemplo, o *Google Drive* e mesmo algumas ferramentas de *e-mail*, não funcionavam. Como toda a manutenção do sistema operacional do PRD, incluindo atualizações de aplicativos, era feita remotamente – pela Celepar, via servidor central da escola – não era possível aos estabelecimentos resolverem localmente por si sós tais dificuldades.

Mesmo com tais limitações, os computadores do PRD foram os escolhidos para a realização da pesquisa de campo da presente tese, por contar com melhor conectividade com a internet (via fibra ótica), se comparada à conexão do PBLE, via linha telefônica/ADSL. Além disso, a conexão do PRD já contava com alguns bloqueios de conteúdos configurados pelo provedor, negando acesso a *sites* que poderiam servir como distratores durante o uso pedagógico do laboratório, como redes sociais ou páginas de conteúdos pedagogicamente inadequados, como pornografia.

Outro fator decisivo para a eleição do laboratório do PRD, em lugar dos computadores do ProInfo (Figuras 9 e 10), foi a maior quantidade de multiterminais em funcionamento disponíveis na escola.

Figura 9 – Laboratório de informática da Escola de realização da pesquisa de campo: computadores ProInfo (pretos) e PRD (brancos)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 – Laboratório de informática da Escola de realização da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal.

Apesar de o laboratório do ProInfo possuir computadores alguns anos mais novos, com capacidade de processamento e sistema operacional mais atualizados e dinâmicos do que o do PRD, o problema da conectividade foi primordial para a escolha do equipamento mais adequado, pois os aplicativos empregados durante a pesquisa funcionavam exclusivamente *on-line*, via navegador.

Retomando os programas de inclusão de NTIC nas escolas da esfera administrativa estadual do Paraná, além do PRD, recentemente, poucas iniciativas foram lançadas, como o Projeto piloto Sala de Aula Conectada Paraná (PARANÁ, 2016f, 2016g), lançado em 2013, que contou com “16 escolas” (PARANÁ, 2016h, 2016i) participantes no estado (totalizando 0,7% do total de estabelecimentos), nenhuma delas pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Londrina. Este Projeto visava ampliar o acesso à conexão com internet (*wireless*) nas escolas, contando com possibilidade de registro de frequência e conteúdos por meio de aplicativo *on-line*. O Projeto, com previsão de expansão de sua abrangência em 2014, não foi ampliado até dezembro de 2015. Mais recentemente outro Projeto, lançado em outubro de 2015, intitulado Conectados, distribuiu equipamentos para melhoria de conectividade (roteadores e *range extenders*) e *tablets*, para 70 escolas do estado (3,2% do total de estabelecimentos). Os equipamentos recebidos pelas



escolas eram remanescentes de reserva técnica do programa federal de *tablets* educacionais ou provenientes de doação da Receita Federal (PARANÁ, 2015b).

Decerto as iniciativas de ampliação de acesso aos recursos devem ser valorizadas e reconhecidas, no entanto, a referida descontinuidade de programas e projetos – que ficam atrelados a políticas de governo e não a políticas públicas – fazem com que eles acabem esquecidos ou limitados a ações pontuais, sem abrangência relevante. Outro dado importante diz respeito à utilização pedagógica destes recursos. Enquanto professor e assessor da CRTE, constatei, ao longo da rotina de trabalho em aulas, oficinas e atendimentos realizados, que a utilização dos computadores e aplicativos era feita de maneira ocasional, como também mencionado anteriormente.

A partir de dados coletados no sistema de estatística de uso do PRD, podemos analisar melhor tal situação. Filtrando a pesquisa para o ano de 2015, considerando todas as regionais do estado do Paraná, gera-se um relatório com a quantidade de horas em que os computadores foram efetivamente utilizados por usuários do sistema no período. No mês de janeiro de 2015, período de férias escolares segundo calendário oficial (PARANÁ, 2015a), a utilização foi de aproximadamente 110 mil horas (Figura 11).

Figura 11– Estatística de uso do PRD: análise de uso de computadores nas escolas – Relatório sintético: janeiro de 2015

### RELATÓRIO SINTÉTICO

[Página Inicial](#) | [Relatório Por Mês](#) | [Relatório Por Período](#) | [Relatório Sintético](#)

Entre com as datas para os relatórios:

Data Inicial:

Data Final:

Regional:  ▼

Obs: Esta consulta pode levar alguns minutos.

---

Escolas Monitoradas: 1140 de 2219 (51,37%)  
 Usuários Distintos: 5433  
 Horas de Uso: 110.269,36

**Fonte:** PRD Estatística. Disponível em: <<http://www.prdestatistica.seed.pr.gov.br/>> Acesso em: 9 jun. 2016.

Vale lembrar que, neste período do ano, as atividades nas escolas restringem-se basicamente a serviços administrativos. Comparando este relatório com o do mês de agosto (Figura 12) – mês com a maior quantidade de dias letivos em 2015 – notamos que o total de horas de uso aumenta para aproximadamente 477 mil horas.

Assim, o uso dos computadores na escola, sem professores e alunos, seria de aproximadamente um quarto do tempo total utilizado durante o período de maior uso. Podemos ainda pressupor que parte deste tempo total de utilização dos equipamentos é destinado a atividades de organização do trabalho pedagógico e de preparação de aulas por parte dos docentes. Assim, observa-se que a quantidade de tempo de utilização pedagógica das NTIC com alunos é ainda diminuta, usualmente com a justificativa de cumprir o planejamento e os conteúdos disciplinares obrigatórios.

Figura 12 – Estatística de uso do PRD: análise de uso de computadores nas escolas – Relatório sintético: agosto de 2015

**RELATÓRIO SINTÉTICO**

[Página Inicial](#) | [Relatório Por Mês](#) | [Relatório Por Período](#) | [Relatório Sintético](#)

Entre com as datas para os relatórios:

Data Inicial:

Data Final:

Regional:  ▼

Obs: Esta consulta pode levar alguns minutos.

---

Escolas Monitoradas: 1279 de 2219 (57,64%)  
 Usuários Distintos: 23088  
 Horas de Uso: 476.943,84

**Fonte:** PRD Estatística. Disponível em: <<http://www.prdestatistica.seed.pr.gov.br/>> Acesso em: 9 jun. 2016.

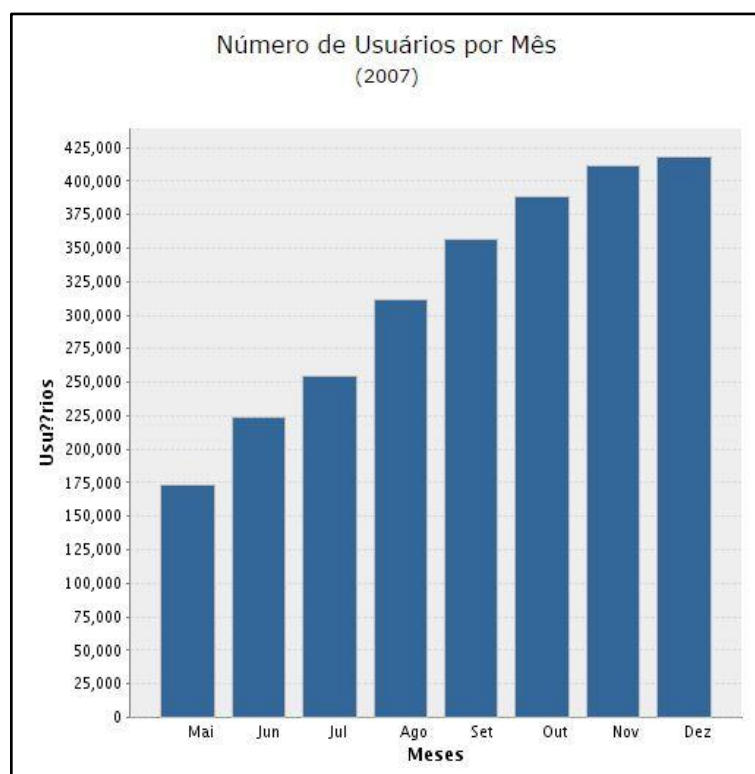
Aproximadamente a mesma proporção de utilização se repete em relação ao total de usuários distintos. Nos mesmos relatórios analisados constam, respectivamente, 5433 usuários em janeiro e 23088 em agosto – mesmo considerando que a porcentagem de escolas monitoradas em agosto (57,64%) foi



ligeiramente maior do que em janeiro (51,37%). Ao repetirmos o mesmo procedimento em anos anteriores, constatamos que a referida proporção se manteve similar.

Outro dado interessante nesse contexto é a recente diminuição dos usuários totais do sistema do Paraná Digital. Ainda de acordo com as estatísticas de uso do PRD, em um total geral do número de usuários distintos que usam o sistema no estado todo, poderemos constatar que de 2007 a 2015, analisando dados apenas dos anos ímpares, veremos que no início do período do monitoramento (maio de 2007) houve um crescimento gradual de utilização (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Estatística de uso do PRD: análise de número de usuários nas escolas (Relatório por mês – ano de 2007)



**Fonte:** PRD Estatística. Disponível em: <<http://www.prdestatistica.seed.pr.gov.br/>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

Nos anos seguintes, o número de usuários distintos aumentou atingindo, no ano de 2009, o pico de cerca de 750 mil usuários distintos/mês (Gráfico 2). Após esse período, iniciou-se um decréscimo no total de usuários (Gráficos 3 a 5), provavelmente por conta da obsolescência dos equipamentos, bem como pela implantação de outros laboratórios nas escolas, como os do ProInfo, e de outras conexões com a internet, como do PBLE.

Gráfico 2 – Estatística de uso do PRD por mês (ano de 2009)

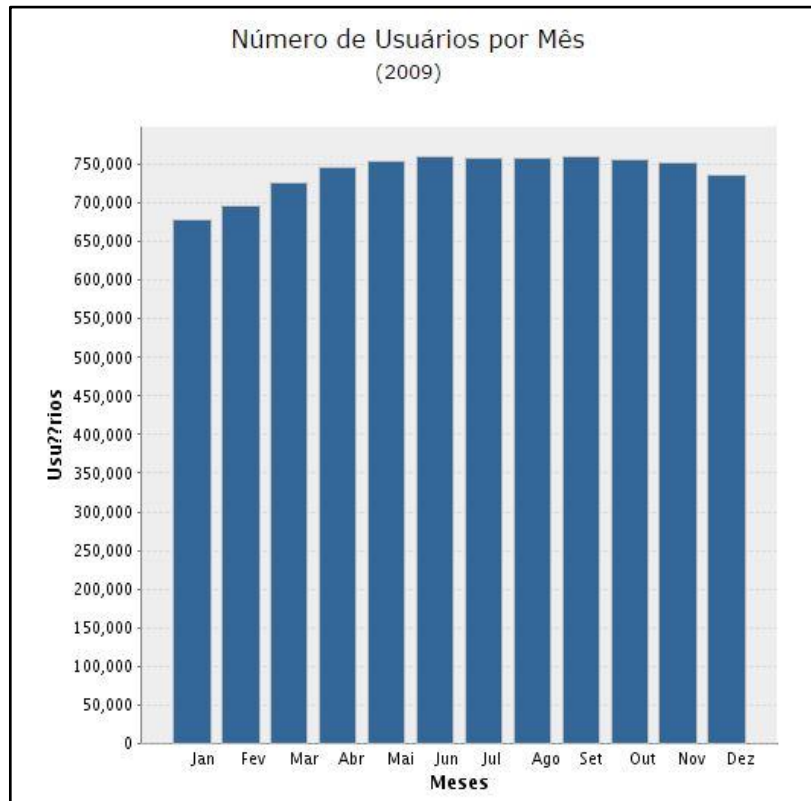


Gráfico 3 – Estatística de uso do PRD por mês (ano de 2011)

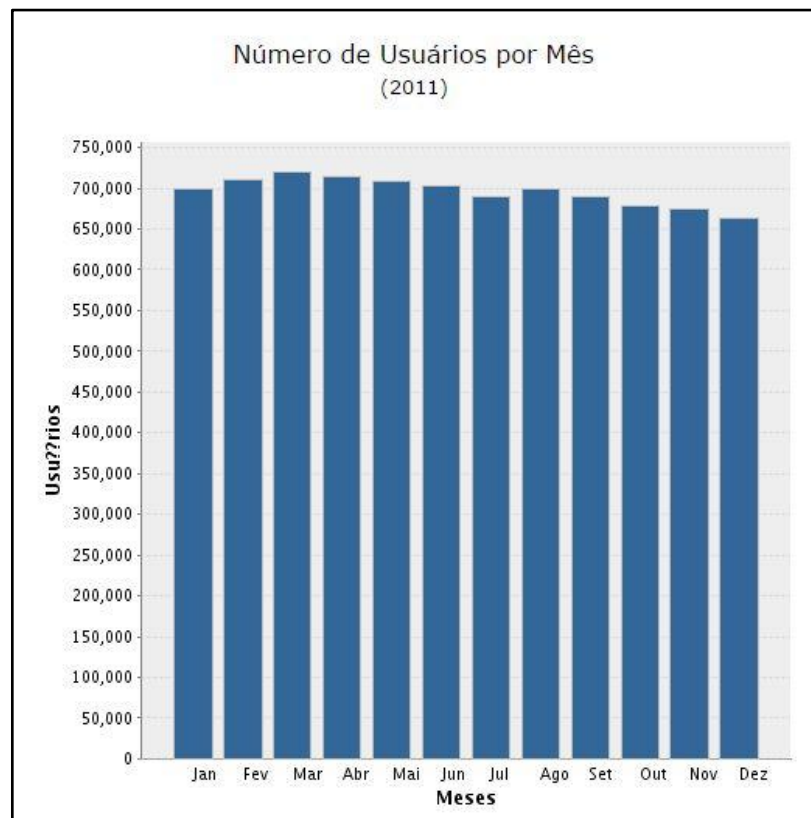


Gráfico 4 – Estatística de uso do PRD por mês (ano de 2013)

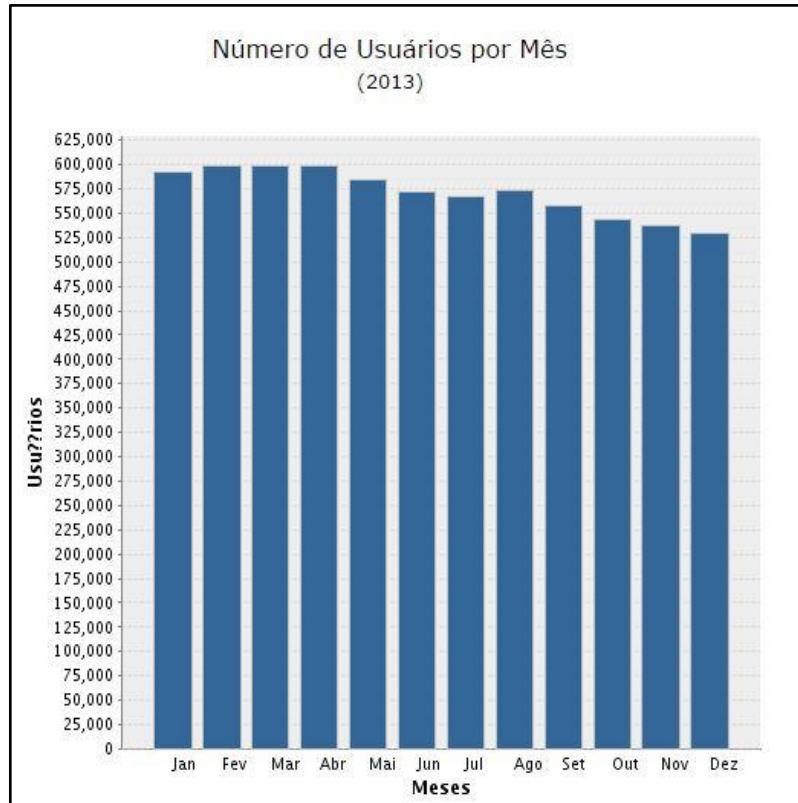
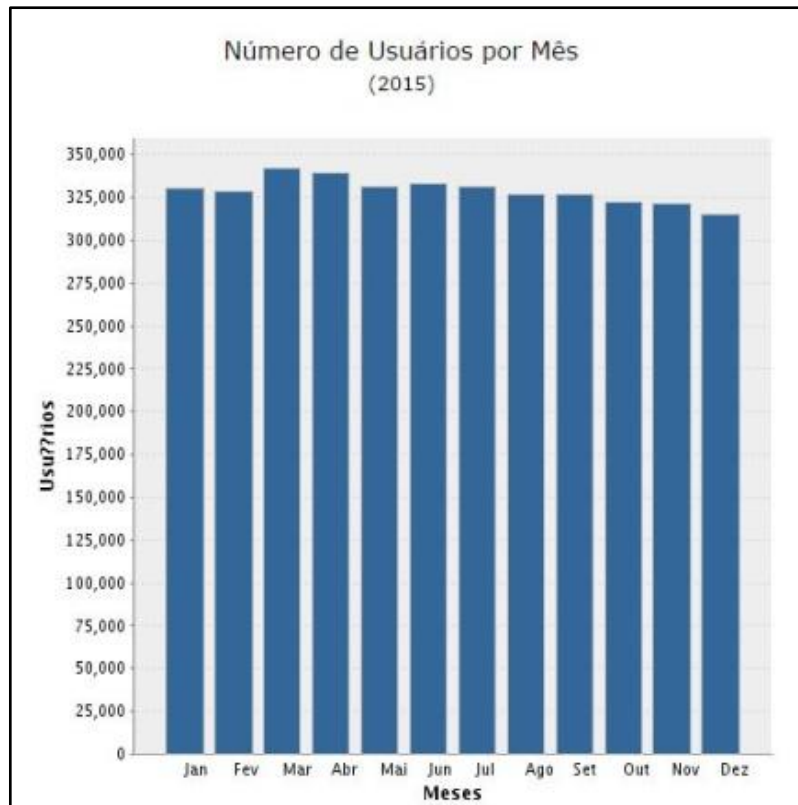


Gráfico 5 – Estatística de uso do PRD por mês (ano de 2015)



Fonte: PRD Estatística. Disponível em: <<http://www.prdestatistica.seed.pr.gov.br/>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

Também podemos obter mais informações a respeito da utilização das NTIC nas escolas a partir dos resultados de questionário *on-line* disponibilizados pela SEED/PR, em 2011, sobre o uso de tecnologias nas escolas públicas do estado. Nesta pesquisa, respondida por aproximadamente 33 mil professores, constatou-se que “somente 33% dos professores utilizam com frequência o laboratório de informática com seus alunos” (PARANÁ, 2016g). Com isso, ratifica-se a percepção, enquanto professor e assessor da CRTE, de utilização não significativa das NTIC com alunos nas escolas, em relação ao aumento da disponibilidade de acesso. Durante a realização da presente pesquisa, analisando questionários e procedendo à observação de campo, confirmou-se tal cenário, ainda que localmente.

### **1.1.3 Portais educacionais**

Paralelamente à ampliação de acesso a equipamentos de informática e a conexões com a rede mundial de computadores, observamos também a disponibilização de portais educacionais públicos, como, por exemplo, o Portal do Professor, o Portal de Domínio Público, o Banco Internacional de Objetos Educacionais, o Portal do Canal TV Escola, todos esses de iniciativa do Governo Federal, e o Portal Dia a Dia Educação, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Por certo estes portais constituem importantes ferramentas pedagógicas, pois disponibilizam variados conteúdos educacionais, facilitando o acesso a produções em texto, áudio e vídeo. Também possibilitam a utilização de recursos diversos – objetos educacionais, animações, simuladores, jogos, dentre outros – funcionando também como um repositório colaborativo. São milhares de documentos de acesso livre e gratuito, consultados a partir de dispositivos conectados à internet.

Como mencionado, um dos objetivos da instalação dos computadores do Programa PRD foi a promoção de acesso e difusão do Portal Educacional Dia a Dia Educação. Este Portal, assim como o Portal do Professor do MEC, foi criado para compartilhar materiais pedagógicos, contanto com a possibilidade de colaboração autoral de professores a partir da submissão de conteúdos.

No entanto, assim como observado acerca dos equipamentos de informática, apesar de todas as possibilidades propiciadas por estes recursos digitais, dados acerca de sua utilização apontam para subutilização para práticas que fujam das atividades tradicionais das escolas. Lavinhas e Veiga (2013, p. 14) constata o alcance limitado dos recursos digitais ao discutirem os rumos das políticas públicas de inclusão digital nas escolas: “os aplicativos já existentes com novos conteúdos digitais de aprendizado continuam negligenciados por alunos e professores, involuntariamente.”

Podemos notar que os Portais educacionais, de modo geral, reúnem materiais para buscar atender uma demanda em crescimento. Porém, ao observamos mais atentamente os conteúdos dos jogos digitais disponibilizados para a área de literatura, constatamos que, de modo geral, os mesmos atendem apenas parcialmente aos objetivos a que se propõem, como trataremos posteriormente.

#### **1.1.4 Outros recursos tecnológicos educacionais atuais**

Como discutido anteriormente, nas últimas décadas presenciou-se a consolidação de iniciativas de disponibilização das NTIC, nas instituições de ensino. Seja para organização do trabalho pedagógico, pesquisa, criação, ou para a realização de atividades administrativas. Com os equipamentos, ampliou-se o acesso à internet, bem como a aplicativos e portais educacionais de conteúdos pedagógicos. Surgiram, então, novas possibilidades de uso das tecnologias, aproximando-se da chamada convergência digital, relacionada à integração de diversos dispositivos microprocessados, oferecendo acesso a informações importantes como: “dados dos alunos, dos professores, notas, relatórios, textos, bibliotecas, publicações, etc.” (PEREIRA, 2007, p. 19).

Recentemente, a educação a distância vem se expandindo rapidamente, por meio de plataformas institucionais que se tornaram um grande disseminador da educação superior e de cursos diversos. Também se ampliou o acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem, como os baseados na plataforma em *software* livre do MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*).

Há ainda os MOOC (*Massive Open Online Course*) de universidades tradicionais ao redor do mundo que disponibilizam cursos gratuitos como na plataforma de ensino do Coursera (COURSERA, 2016). Ou as palestras do TED,

“com ideias que merecem ser divulgadas” (TED, 2016). Ou ainda os recursos de aprendizagem personalizados, incluindo vídeos e atividades, oferecidos pela *Khan Academy* (KHANACADEMY, 2016). Todas essas iniciativas, para citar apenas brevemente algumas delas, trazem possibilidades de disseminação de conhecimentos a partir de computadores conectados à internet, modificando as relações entre professores, aprendizes e o conhecimento.

Outra possibilidade que se apresenta com mais intensidade nas últimas décadas é a utilização de jogos digitais para finalidades educacionais. Esta ferramenta vem conquistando a atenção de estudiosos de diversas áreas, que discutem e vislumbram maneiras de empregá-los.

Realizando, mais uma vez, uma busca no referido diretório do Google Acadêmico (*Scholar*) com termos como *Game Studies*, *Digital Game-Based Learning* e *Gamification*, podemos ter uma dimensão do crescimento do interesse a respeito do assunto, com milhares de resultados. Já uma pesquisa simples na base de periódicos da Capes, como o termo “*video games*” retornou 104.634 resultados, o que pode ser um indício do aumento de interesse nas pesquisas envolvendo jogos digitais.

## 1.2 DOCUMENTOS OFICIAIS E TECNOLOGIAS

Analisando os documentos oficiais que regem a educação no país, notamos que as tecnologias passam, no decorrer dos últimos anos, gradualmente a figurar de modo mais frequente. Temos, como exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, de 1998, a sugestão de se fazer o melhor uso possível da diversidade de recursos didáticos disponíveis, incluindo os tecnológicos, no tocante à seleção de recursos didáticos (BRASIL, 1998b). A utilização de materiais de circulação social – e não somente os escolares – também já era recomendada, pois “os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar” (BRASIL, 1998b, p. 96).

Deste modo, um dos argumentos que justifica a incorporação dos recursos de informática na escola fica ligado à atualização proporcionada pelas

NTIC e, conseqüentemente, o seu domínio para atender a possíveis demandas sociais:

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

Ainda segundo os PCN, ao tratar da importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea, constata-se que as TIC reordenam a experiência humana: “com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo” (BRASIL, 1998b, p. 135). Logo, as modificações nos processos de comunicação e produção de saberes “geram transformações na consciência individual, na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social” (BRASIL, 1998b, p. 136). Aqui se encontra outro argumento para abordagem das novas tecnologias nos processos educativos: o de ganho qualitativo na aprendizagem aliado à utilidade pragmática e social da mídia.

Por outro lado, o documento também menciona o potencial aspecto alienante da tecnologia, pois a simples disponibilização de tecnologias não significa necessariamente democratização das informações ou conhecimento crítico do mundo em que vivemos. Além disso, a tecnologia também “gera centralização na produção do conhecimento e do capital” (BRASIL, 1998b, p. 136), uma vez que a disponibilidade de acesso à tecnologia se vincula ao poder aquisitivo das pessoas. Contudo, podemos observar que, na atualidade, tal acesso vem se ampliando.

Como amostra de tal crescimento, tomamos os dados da 26ª Pesquisa anual de uso de TI da Fundação Getúlio Vargas, de 2015, que constata o crescimento no uso de dispositivos, como computadores e *smartphones*. Segundo a Pesquisa, o total de computadores em uso no Brasil no início de 2015 era de 152 milhões de unidades, equivalente a 75% do total populacional do país. Como a quantidade total de equipamentos vem dobrando a cada 4 anos, se tal proporção for mantida, a estimativa da Pesquisa para o ano de 2017 é que a proporção de computadores por habitante seja de 1 *per capita* (MEIRELLES, 2015). Obviamente tais números não demonstram as desigualdades relacionadas às classes sociais e regiões do Brasil, mas refletem, em certa medida, a ampliação de acesso, também presenciada nas instituições de ensino.

Retomando os documentos oficiais, além dos PCN (BRASIL, 1998a), há também nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCNEB) orientações voltadas para a necessidade do uso das TIC com finalidades pedagógicas desde a educação infantil até o ensino médio:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais [...] (BRASIL, 2013, p. 25).

As DCNEB pressupõem ainda que as tecnologias devam ser inseridas no cotidiano escolar, como ferramentas de apoio à aprendizagem, a partir da criação de métodos didático-pedagógicos novos, reforçando os encaminhamentos já observados nos PCN.

Ainda que haja na Constituição Federal, nas DCNEB e no Plano Nacional de Educação (PNE), a presunção de um currículo comum na educação básica para todas as unidades da federação (BRASIL, 2016e), estamos presenciando apenas recentemente a condução de um processo de discussões para sua concretização, com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). No documento preliminar da BNCC (BRASIL, 2015b), disponibilizado para consulta pública até março de 2016, podemos observar que as tecnologias digitais perpassam objetivos de aprendizagem de vários componentes curriculares como um tema integrador, buscando seu emprego como meio para que os alunos construam múltiplos saberes e possam, com isso, atuar no local em que vivem, desenvolvendo habilidades necessárias para suas vidas, em uma sociedade marcadamente tecnológica.

No componente curricular de língua portuguesa, os objetivos de aprendizagem se organizam em cinco eixos relacionados às práticas de linguagem: (1) apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, (2) oralidade, (3) leitura, (4) escrita e (5) análise linguística. A estas práticas associam-se seis campos de atuação em que elas ocorrem e que auxiliam na orientação dos gêneros textuais a serem trabalhados. Estes campos estão ligados a práticas: (1) da vida cotidiana, (2) artístico-literárias, (3) político-cidadãs, (4) investigativas, (5) culturais das tecnologias de informação e comunicação, e (6) práticas do mundo do trabalho (BRASIL, 2015b, 36-40). Os objetivos de aprendizagem trazidos pelo documento são balizados por princípios dos Direitos de



Aprendizagem, considerando sempre suas dimensões ética, estética e política. Observa-se também um discurso orientado para os hábitos recentes dos jovens com tecnologias:

As novas tecnologias de informação e comunicação vêm incorporadas a diferentes campos de atuação, abarcando múltiplos usos que delas fazem os jovens, reconhecendo-se a necessidade de atenção especial a esse campo como fator de inclusão no mundo digital (BRASIL, 2015b, p. 40).

Seguindo este mesmo enfoque, podemos perceber que em algumas áreas, como o ensino de língua estrangeira moderna, o uso de aplicativos e jogos é sugerido para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Observamos na BNCC, por exemplo, a seguinte orientação para o 6º ano do ensino fundamental: “[...] fazer uso de ferramentas como dicionários, tradutores, GPS, mapas virtuais, tutoriais, jogos e sites identificando novas possibilidades de aprendizagem e usando-as para a prática de vocabulário, pronúncia etc.” (BRASIL, 2015b, p. 73). Tal encaminhamento aponta para uma iniciativa de utilização de práticas pedagógicas afinadas com alguns dos interesses dos jovens atrelados às NTIC.

O tema da aprendizagem socialmente significativa é recobrado em diversos momentos na BNCC, quando se pressupõe, por exemplo, o uso da linguagem contextualizada socialmente para se aprofundar em novos letramentos:

É importante *considerar as culturas juvenis*, bem como o contato com as *expressões literárias, artísticas* e corporais mais complexas, *ampliando o repertório de obras e autores conhecidos e de vivências significativas* com outras línguas e culturas (BRASIL, 2015b, p. 32, *grifos nossos*).

Estes encaminhamentos são dados buscando objetivos diversos, dentre os quais figura o de: “aproximar-se das diversas tecnologias, permitindo não apenas sua utilização como instrumentos de comunicação e informação, mas também o entendimento crítico das relações entre sociedade e tecnologia e o intercâmbio cultural” (BRASIL, 2015, p. 33).

Considerando mais especificamente a região da presente pesquisa de tese, encontramos documentos estaduais paranaenses que também trazem orientações em relação ao uso de tecnologias. As *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (DCE) de Língua Portuguesa, da SEED/PR também tratam da necessidade do trabalho com a multiplicidade de suportes e gêneros na escola, sem detalhar, no entanto, usos específicos para as NTIC. As DCE preconizam que os

estudantes devam receber uma formação escolar “a um só tempo, humanista e tecnológica” (PARANÁ, 2008, p. 20), para que consigam enfrentar as transformações da realidade social, política e econômica da atualidade.

No ano de 2010, foi publicado no estado do Paraná um documento com proposição de diretrizes para o uso de TIC em escolas públicas de educação básica: as *Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais* (DUTE). Estas diretrizes, elaboradas pela Diretoria de Tecnologias Educacionais do Estado do Paraná, abordam o papel do professor como mediador diante do novo contexto tecnológico educacional, a mídia impressa, a TV educativa, os ambientes virtuais de aprendizagem e a pesquisa escolar na internet, de forma abrangente, sem se ater a conteúdos e áreas de conhecimentos disciplinares.

As Diretrizes partem do pressuposto de que o professor deve ser criativo e crítico ao usar os recursos tecnológicos:

A extensão do uso desses recursos tecnológicos na educação não deve se limitar simplesmente ao treinamento de professores para o uso de mais uma tecnologia, tornando-os meros repetidores de experiências que nada acrescentam de significativo à educação (PARANÁ, 2010a, p. 5).

Mais adiante, o documento sugere que “é importante que essas ferramentas tecnológicas estejam aliadas a um procedimento continuado de formação docente, potencializando o pensamento sobre as práticas pedagógicas” (PARANÁ, 2010a, p. 5). O que podemos perceber é que, apesar de um esforço institucional para constituir direcionamento para uso de tecnologias, mais uma vez a descontinuidade das políticas públicas educacionais e o escasso treinamento dos professores acabam por inviabilizar projetos de médio e longo prazo relacionados a uso de tecnologias.

Como exemplo, basta observarmos atualmente o setor responsável pela formação tecnológica nas dependências dos Núcleos de Educação no Paraná que contam com poucos funcionários. Convém lembrar que todos os estados possuem Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), no Paraná este setor recebeu a designação de Coordenação Regional de Tecnologia na Educação (CRTE). Segundo página institucional do governo, compete à CRTE: “instituir mecanismos de formação e de supervisão do trabalho pedagógico com as tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas estaduais de sua área de abrangência, com vistas à utilização dos recursos tecnológicos disponíveis” (PARANÁ, 2016j).

Quando o Programa Paraná Digital foi concebido, um dos eixos de ação previa “fortalecimento e expansão das Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação” (PARANÁ, 2010c, p. 12). Assim sendo, no ano de 2008, o Núcleo de Educação de Londrina contava com doze assessores pedagógicos da CRTE para ministrar cursos e realizar atendimentos nas escolas do município e da região (PARANÁ, 2010c, p. 73). Mais recentemente, no ano de 2015, o mesmo órgão conta com somente um assessor pedagógico (PARANÁ, 2016j) para atendimento de 120 estabelecimentos de ensino, em 19 municípios e 8683 professores (PARANÁ, 2016k)<sup>10</sup>. Deste modo, observa-se que os investimentos em recursos humanos para apoio pedagógico e suporte técnico diminuíram consideravelmente, apesar de haver demanda para tal.

Ainda que existam no estado do Paraná as DUTE e as DCE, de cada uma das disciplinas, não há orientações específicas para uso das tecnologias relacionadas às diferentes áreas do conhecimento. As capacitações são esporádicas e generalistas. Não há sugestões que tratem de temas mais específicos, como, por exemplo, o uso pedagógico dos jogos – disponibilizados em portais educacionais governamentais. Considerando que receitas pedagógicas ou metodológicas possam restringir e “engessar” as práticas docentes, a ausência delas também pode gerar sentimento de lacuna de projeto pedagógico consistente, deixando o uso restrito às iniciativas automotivadas dos professores, o que definitivamente não constitui uma política pública efetiva para uso de tecnologias nas escolas.

A seguir, abordaremos brevemente a questão das tecnologias, em sentido lato, tratando mais especificamente da tecnologia da escrita e das mudanças propiciadas nas formas de transmissão de conhecimentos, partindo do pressuposto de que o meio interfere sensivelmente na mensagem, conforme apontamentos de Marshall McLuhan (2007).

### **1.3 MUDAM-SE OS MEIOS, MUDAM-SE AS MENSAGENS?**

É interessante notar como as invenções tecnológicas, até sua aceitação plena, parecem carregar consigo uma combinação de euforia e repulsa:

---

<sup>10</sup> De acordo com informações obtidas na página de informações institucionais do governo do estado (PARANÁ, 2016k), com os parâmetros “Professores/especialistas”, mês de referência “6/2015”, forma de consulta “por cargo”, nível de agregação “Núcleo regional de educação/Londrina”.

enquanto alguns entusiastas as veem com olhar redentor, os pessimistas repudiam-nas como uma forma de corrupção da tradição. Retomaremos essa discussão no capítulo posterior, mas por enquanto podemos mencionar o aspecto ambigualmente edificante e perturbador das novas invenções.

McLuhan (2007) afirma que a tecnologia é responsável por criar uma desestruturação: “Toda tecnologia nova cria um ambiente que é logo considerado corrupto e degradante” (MCLUHAN, 2007, p. 12). É certo que mesmo a tecnologia do alfabeto – hoje amplamente assimilada e, com isso, naturalizada em nossa sociedade – mudou a relação do homem com o mundo ao separar signos orais e visuais “de seus significados semânticos e emocionais” (MCLUHAN, 2007, p. 107).

O autor notara ainda que todas as tecnologias criam gradualmente ambientes humanos totalmente novos, como a escrita, que no tempo de Platão foi responsável pela destribalização do homem, criando uma nova relação deste com o conhecimento e o mundo. O mesmo autor, em sua obra *A galáxia de Gutenberg* (1972), analisando a invenção dos livros como “máquinas de ensinar”, trata a imprensa como uma fase extrema da cultura alfabética, fundamental para que a Europa ingressasse em uma nova etapa tecnológica de progresso.

Ainda que este autor tratasse mais especificamente dos meios elétricos do rádio, TV e telefone, suas reflexões certamente anteviram muitas situações da era da internet. O autor mencionara, por exemplo, a mistura cultural a que estamos expostos, em meio a uma inundação de informações e culturas: “A velocidade elétrica mistura as culturas da pré-história com os detritos dos mercadologistas industriais, os analfabetos com os semiletrados e os pós-letrados<sup>11</sup>” (MCLUHAN, 2007, p. 31). É curioso notar que, segundo McLuhan, um dos resultados do desarraigamento, ocasionado pelas novas estruturas informacionais, não seria necessariamente positivo, mas geraria, antes disso, crises de esgotamento nervoso e mental.

Como mencionado, enquanto alguns entusiastas veem as NTIC com olhar redentor, os pessimistas repudiam-nas como uma forma de corrupção da tradição. Na escola isso não se dá de forma diversa. Na atualidade, precisamos lidar com estes extremos para conseguirmos encontrar posições arrazoadas, também

---

<sup>11</sup> O termo “pós-letrado” aqui estaria ligado à ideia de comunicação, propiciada pelas novas mídias, para além da linguagem escrita. O *website Beyond literacy* (BEYOND..., 2012) traz discussões acerca do assunto (em inglês), como parte de um experimento pedagógico da Universidade de Toronto.

para não incorrerem na falha de nos tornarmos acríticos ou idiotizados em meio a uma inundação de informações<sup>12</sup>.

Umberto Eco, em conferência intitulada “Da Internet a Gutenberg”, proferida em 1996, menciona o impacto da invenção da escrita e do livro para ponderar acerca das mudanças tecnológicas recentes. O autor relata o receio, natural, mantido em gerações que presenciaram grandes avanços tecnológicos: o medo de que novos inventos tecnológicos pudessem destruir algo caro e útil à humanidade. Traz, como exemplo, o episódio mítico da invenção da escrita, extraído do diálogo *Fedro*, de Platão, em que Hermes, após apresentar sua criação ao faraó Thamus, recebeu um elogio e também uma crítica:

[...] a memória é o maior dom que precisa ser mantido vivo via treinamento contínuo. Com sua invenção as pessoas não mais serão obrigadas a treinar a memória. Lembrar-se-ão não por esforço interno, mas por virtude de um dispositivo externo (ECO, 1996, s.p.).

Outro receio similar, ainda segundo Eco (1996, s.p.), teria se dado posteriormente quando da invenção do livro impresso, mencionando um episódio de *O Corcunda de Notre-Dame*, de Vitor Hugo:

Mais de um milênio depois Victor Hugo, em *O Corcunda de Notre-Dame*, mostrou-nos um padre, Claude Frollo, apontando seu dedo primeiro para um livro e, então, para as torres e as imagens dessa amada catedral, dizendo “ceci tuera cela”, isso matará aquilo. (O livro matará a catedral, alfabeto matará imagens).

Eco (1996), apesar de retomar estes exemplos do imaginário de épocas remotas, demonstra como tal receio persistente em relação às inovações é inócuo. O autor observa também que não há uma lógica positivista de progresso nas invenções, pois nem sempre os avanços tecnológicos culminam em melhora – seria antes uma mudança de “linguagem”, como teria ocorrido com a substituição das imagens nas catedrais pela instrução escrita. O autor ainda relativiza o progresso qualitativo das produções com a melhora da tecnologia, mostrando dissonâncias entre conteúdo e suporte<sup>13</sup>. Podemos notar isso no argumento (bem humorado) do

<sup>12</sup> Como na polêmica crítica de Umberto Eco à popularização da tecnologia, na qual o autor cita as redes sociais que deram voz a uma “legião de imbecis” (L’HUFFINGTON, 2015). Versão em português da matéria disponível em UOL... (2015).

<sup>13</sup> Parte destas discussões se encontra em artigo de minha autoria publicado em periódico (SILVA, A. 2013).

autor, ao tecer um elogio às imagens das catedrais medievais em detrimento dos conteúdos televisivos:

Na Idade Média, a comunicação visual era, para as massas, mais importante que a escrita. [...] As catedrais eram as TVs daqueles tempos, e a diferença para as nossas TVs era que os diretores da TV medieval liam bons livros, tinham um pouco de imaginação, e trabalhavam para o benefício do público (ECO, 1996. s.p.).

Retomando McLuhan (2007), o autor assevera que os suportes tecnológicos modificam a maneira como nos relacionamos com o mundo e, por consequência, o nosso pensamento. As tecnologias figurariam como extensões do corpo humano, mas de formas diversas: enquanto as tecnologias anteriores à elétrica – “meras extensões das mãos, dos pés, dos dentes” (MCLUHAN, 2007, p. 77) – eram parciais e fragmentárias, a contemporânea seria uma projeção e extensão do “sistema nervoso central”, do “cérebro” e da “consciência” (MCLUHAN, 2007, p. 282), configurando-se, assim, como uma tecnologia total e inclusiva.

Atualmente, podemos dispor do computador como ferramentas complexas – não apenas uma espécie de calculadora potente, como costumava ser em sua origem – mas como uma biblioteca imensa, ou como uma memória auxiliar, ou como centro de entretenimento, ou como comunicador global e instantâneo... No entanto, ainda que as NTIC apresentem uma linguagem multimidiática atraente e de forte apelo audiovisual, a linguagem escrita continua mantendo sua importância em nossa cultura grafocêntrica (MENDES, 2009). Considerando tal dado, a presente pesquisa procurou unir ambas as linguagens na tentativa de aproximar o ensino de literatura das NTIC.

#### **1.4 AVANÇOS E DESAFIOS**

Considerando o contexto brasileiro atual, podemos observar que a disponibilidade dos recursos de NTIC atingiu, em maior ou menor grau, todos os estados da federação. Segundo dados do Inep/MEC, de 2000 a 2013, os investimentos públicos diretos em educação quase triplicaram. Ainda de acordo com dados do Portal do Inep, citando dados do indicador financeiro educacional “Investimento público direto em educação cumulativo por estudante ao longo da duração teórica dos estudos nos níveis de ensino” (INEP, 2011a), o investimento por

aluno, na Educação Básica, passou de R\$ 26.577, no ano de 2000, para R\$ 76.940, em 2013, conforme valores atualizados para 2013 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

A perspectiva de maior investimento governamental em educação era promissora – antes do atual cenário de recessão econômica, crise política e cortes orçamentários no setor – por meio do repasse de *royalties* oriundos do lucro da extração petrolífera do Pré-sal. Estes recursos pareciam ser uma tábua de salvação para o problema de financiamento educacional público do País, corroborando a perspectiva de valorização da área proposta no já mencionado Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE trouxe em sua formulação a ampliação progressiva de investimentos educacionais, no decênio de 2014 a 2024, com a finalidade de atingir o nível de investimento equivalente a 10% do Produto Interno Bruto do país no final do decênio. Certamente, tal previsão de aumento de recursos atendia aos anseios de valorização profissional e de melhoria da infraestrutura na área.

Todavia, como mencionado, tal expectativa de ampliação de investimentos aparentemente deixou de ser prioritária para o desenvolvimento da nação, como nos faziam acreditar os lemas de *marketing* de campanhas políticas Federal e Estadual<sup>14</sup>. Naturalmente, a falta de recursos dificulta ou inviabiliza o investimento financeiro no sistema educacional. Por outro lado, somente o investimento, sem planejamento, também não é garantia de bons resultados. O processo de aquisição e distribuição de novas tecnologias segue a mesma lógica. Podemos notar que a utilização das NTIC ainda é um processo em construção, com avanços e retrocessos, como vimos anteriormente, dependendo, em grande parte, de projetos políticos para serem consolidados.

A descontinuidade de políticas públicas e programas educacionais pode fazer com que boas iniciativas, com a de uso do *software* livre, por exemplo, acabem por ser preteridas ou substituídas por outros empreendimentos, trazendo em seu bojo interesses corporativos e financeiros, por vezes alheios a um real desenvolvimento.

As iniciativas mencionadas nos tópicos anteriores contribuíram, seguramente, umas mais que outras, para a inclusão de recursos tecnológicos no

---

<sup>14</sup> Como, por exemplo, “Brasil, pátria educadora” (PORTAL, 2015). Ou “Educação, prioridade absoluta” (PARANÁ, 2013).

ambiente escolar e a democratização de acesso à rede mundial de computadores. Em uma perspectiva diacrônica, podemos notar que apenas alguns dos programas governamentais têm abrangência total das escolas. Projetos como UCA, *tablet* Educacional, Lousa Digital e Projetor Multimídia atingiram apenas parte dos profissionais/estabelecimentos de ensino. Sua manutenção é muitas vezes comprometida por fatores, como a ausência de recursos, lentidão nos processos de licitação, distribuição e capacitação para uso dos equipamentos, dificuldade de manutenção técnica, contribuindo com a acelerada obsolescência dos equipamentos, o que configura uma das faces negativas das políticas públicas de inclusão tecnológica.

Paralelamente à inserção de NTIC nas escolas, observa-se ampliação das discussões, estudos e publicações relativas ao tema nas mais diversas áreas do conhecimento. Uma rápida consulta em motores de busca nos dá uma dimensão disso: buscando os termos “informática” e “educação” na base de periódicos da Capes obtivemos 1929 entradas. Já o banco de teses da Capes retornou 14257 registros com os mesmos termos. A ferramenta de busca acadêmica do Google (*Scholar*) retornou aproximadamente 17400 resultados para os mesmos termos<sup>15</sup>.

Incluem-se na ampliação dos estudos acadêmicos, as incursões entre este tema com a literatura, ainda que em menor grau, como aponta Marcelo Silva (2013), em levantamento realizado em pesquisa de doutorado. O autor observa existência de hiato no que diz respeito, mais especificamente, ao ensino de literatura e uso de computadores ligados à internet: “ainda são poucas experiências que buscam demonstrar sua utilização [da internet] como forma de auxílio na aula de literatura” (SILVA, M. 2013, p. 16).

Longe de se conseguir consenso acerca da utilização da informática na educação, as discussões são, naturalmente, dissidentes. O mote que perpassa as reflexões sobre o tema é, em vários momentos, o dilema a respeito de como utilizar os recursos tecnológicos na educação, pois as práticas entusiásticas podem trazer resultados insatisfatórios e frustrantes, como, por exemplo, a experiência do Programa UCA relatada anteriormente.

---

<sup>15</sup> Acessos realizados em: 23 nov. 2015.



Em alguns casos, as práticas e os discursos em torno das atividades de uso das tecnologias não são condizentes. Tal impasse reforça a justificativa para realização da presente pesquisa: considerando o atual contexto de inserção de recursos tecnológicos na escola, somado às amplas mudanças de práticas sociais por conta das NTIC, em contraste com a falta de métodos e conteúdos adequados para o uso de jogos digitais na escola.

Não podemos também deixar de mencionar as afirmações generalistas acerca do potencial revolucionário e redentor – por vezes, quase mágico – construídas em torno das NTIC. Comumente, nota-se um discurso progressista raso, no qual a adoção dos recursos tecnológicos configura-se quase como sinônimo de progresso e modernidade. Não é raro encontramos publicidade de instituições de ensino privadas que mencionam os dispositivos ou a interatividade de seu material como um diferencial vanguardista frente à concorrência.

A construção de um discurso consensual, apontando para a necessidade e a positividade das tecnologias para a educação, foi assunto abordado por Michelle Prazeres (2013), em tese de doutorado. A autora observa que a adesão institucional às tecnologias constitui antes uma adequação ao movimento consensual de modernização do que uma proposta consistente de projeto político e pedagógico governamental. Prazeres assevera que tal consenso pode ser pernicioso, por acabar ocultando problemas educacionais profundos. Segundo a autora, “a modernização parece ser uma espécie de ‘verniz’ para escamotear outros problemas educacionais, em um país em que apenas um em cada quatro pessoas domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática” (PRAZERES, 2013, p. 152), assim como atender a interesses do lucrativo mercado tecnológico.

Considerando o colonialismo tecnológico que enfrentamos no país, este pode ser também um ponto nebuloso de tais iniciativas de adoção de NTIC, pois dependendo dos encaminhamentos dados aos projetos, pode ser criada necessidade ainda maior de componentes de *hardware* e de *software*, que podem não surtir os resultados educacionais esperados, além de se tornarem muito dispendiosos. Aqui as universidades podem ter um papel importante, como no desenvolvimento de soluções – como foi o caso de adoção de multiterminais do PRD e ProInfo, operando com *software* livres – possibilitando maior acesso às iniciativas, a partir da diminuição de custos, proporcionando maior democratização e inclusão digital. Afinal, os resultados alcançados em ambos os casos, seja com

*software* livres ou proprietários, é qualitativamente semelhante, mas os custos, não. No próximo capítulo, faremos uma discussão mais detalhada da relação entre os diversos letramentos, os jogos e a literatura.

## **2 LETRAMENTO(S) E JOGOS DIGITAIS NA ESCOLA: ESCRITA, ORALIDADE, LEITURA E LITERATURA**

Como observado no capítulo anterior, o termo *tecnologia* pode possuir diversas acepções. Na atualidade, dentre os sentidos usuais, a forma mais difundida popularmente aparenta ser a que se relaciona às técnicas ou aparelhos modernos e complexos (HOUISS, 2009) – a intitulada tecnologia de ponta, que emprega técnicas de última geração.

Porém, segundo Chaves (1999, s.p.), de forma abrangente, podemos considerar tecnologia “qualquer artefato, método ou técnica criado pelo homem para tornar seu trabalho mais leve, sua locomoção e sua comunicação mais fáceis, ou simplesmente sua vida mais satisfatória, agradável e divertida”. Deste modo, também consideramos lápis e papel como tecnologias. Chaves (1999) enumera, em meio às tecnologias, as que estendem a capacidade de comunicação humana: a fala, a escrita alfabética e a imprensa. Vejamos, em seguida, algumas das relações entre a tecnologia da escrita com a oralidade.

### **2.1 A TECNOLOGIA DA ESCRITA E A ORALIDADE**

Retomando o conceito lato de tecnologia – apesar de neste trabalho empregarmos predominantemente o conceito de tecnologias relacionado às NTIC – podemos considerar a tecnologia da escrita como uma invenção revolucionária. Assim como as novas tecnologias estão redimensionando diversas atividades humanas na atualidade, a tecnologia da escrita também foi, e continua sendo, importante na maneira pela qual as pessoas organizam conhecimento e aprendem. Por isso a relevância de valorizarmos a tecnologia da escrita no trabalho de pesquisa de campo, aliada às NTIC.

A possibilidade de representar ideias e acontecimentos com um número reduzido de caracteres foi, sem dúvidas, uma invenção formidável. Havelock (1996), em sua obra *A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais*, afirma que o alfabeto grego constituiu uma tecnologia revolucionária, diferente de qualquer outra invenção, por conta dos resultados que produziu na cultura humana, após sua assimilação. O autor apresenta, nesta obra, a tese de que a escrita introduziu o que ele chama de um novo estado mental: a mente alfabética.

Com o alfabeto grego, que incluiu as vogais em sua organização, a língua passa a ser um objeto, passível de ser analisada, de forma diferente do que acontecia com o discurso oral. Embora, como o próprio autor aponta, apenas depois de aproximadamente 300 anos de uso do alfabeto, por volta do século V a.C., “as categorias sintáticas e as partes do discurso vieram a tornar-se tema de análise.” (HAVELOCK, 1996, p. 16).

Assim, enquanto a linguagem falada voltava-se mais à descrição de eventos e ações, a letrada inicia uma possibilidade de enunciar proposições. Ocorre assim uma ruptura, ou uma modificação qualitativa, motivada pelo novo meio de expressão que despontava.

Uma espécie de energia que antes não se achava disponível foi liberada nos afazeres humanos: um impulso que operou em muitas esferas de atividade, além da comunicação em si, e que efetivamente mudou um bocado os nossos hábitos intelectuais (HAVELOCK, 1996, p. 327).

Com isso, Havelock (1996) reforça a ideia, desenvolvida anteriormente por McLuhan (2007), de que o “meio é a mensagem”, ou seja, os conteúdos são comunicados por tecnologias diversas e estas tecnologias interferem no modo como organizamos nosso pensamento.

A invenção alfabética grega permitiu, por exemplo, que gregos e romanos pudessem compartilhar “um universo comum de leitura, uma comunidade literária” (HAVELOCK, 1996, p. 339). Isso favoreceu a construção de uma cultura clássica letrada que fincava raízes em uma cultura tradicionalmente oral. A moderna didatização da literatura, no entanto, centra o foco de sua atenção principalmente na palavra escrita. Walter Ong (1998), lembrando observações de Ferdinand de Saussure, nota a tendência predominante de privilégio da escrita, como forma básica da linguagem, em detrimento da linguagem oral, que, de fato, sustenta toda comunicação verbal. A escola reproduz tal tendência motivada, em parte, pelo imperativo das avaliações, usualmente escritas, preterindo a oralidade. Ong observa a oralidade como elemento essencial e fundador de inúmeras culturas, e que conserva forte poder de fascinação mesmo “séculos depois de a escrita ter sido posta em uso” (ONG, 1998, p. 17). O autor relativiza até mesmo a preponderância da manifestação literária ao caracterizá-la como fenômeno comunicativo restrito, se comparada à oralidade básica: em um universo de cerca de 3 mil línguas faladas, apenas 78, aproximadamente, possuem literatura (ONG, 1998).

Durante a pesquisa de campo desta tese, observei que os alunos participantes possuíam notável desenvoltura no trato com a oralidade – muito superior à escrita. Certamente esta oralidade mencionada aqui não é a oralidade primária de culturas sem escrita ou impressão, a que se refere Ong, mas sim de uma oralidade secundária, na qual os aparatos tecnológicos desempenham um papel importante, não prescindindo da escrita para seu funcionamento. Por isso, na pesquisa de campo na escola, trabalhamos com a tentativa de aproximação entre as duas manifestações, oral e escrita, buscando cumprir o papel da escola em promover diferentes letramentos. Desta forma, elegemos<sup>16</sup> como método inicial de aproximação dos alunos com o texto literário a contação de histórias, usando como base textos de tradição oral. Os alunos, durante o contato com as histórias narradas oralmente, mostraram-se fortemente interessados em seus enredos, confirmando o poder de fascinação da oralidade de que trata Ong.

Outro dado interessante foi o fato de alguns alunos, durante o desenvolvimento das atividades, procurarem-me para compartilhar histórias vividas por eles, com conteúdos comoventes, em alguns casos envolvendo morte ou violência. Pareceu-me que o fato de eu ter contado histórias, com as quais eles se identificaram pessoalmente, fez com que se envolvessem de forma afetiva com a proposta pedagógica, tornando-os mais receptivos e abertos ao diálogo.

Paul Zumthor observa a força da voz na sociedade humana, em sua relação com a cultura e também com a arte:

Eu gostaria de enfatizar o fato de que, dentro da existência de uma sociedade humana, a voz é verdadeiramente um objeto central, um poder, representa um conjunto de valores que não são comparáveis verdadeiramente a nenhum outro, valores fundadores de uma cultura, criadores de inumeráveis formas de arte (ZUMTHOR, 2005, p. 61).

Vale lembrar que a ampliação da produção industrial dos recursos de NTIC, aliada à redução de custos, proporcionando sua conseqüente popularização, fez com que os usuários pudessem entrar em contato com aparatos e as diversas linguagens das novas mídias, incluindo os hipertextos. Apesar disso, a oralidade não é descartada por estas novas mídias: seus usuários gravam e trocam mensagens de áudio ou de vídeos com aplicativos de mensagens; assistem a filmes e tutoriais; ou, ainda, acompanham ou produzem podcasts, *vlogs*, etc. A prevalência

---

<sup>16</sup> Ao longo do trabalho, quando a primeira pessoa do discurso é apresentada no plural, pressupõe-se o envolvimento de outros envolvidos no processo, como, por exemplo, o orientador ou os alunos.

da valorização da cultura transmitida pela letra impressa dentro dos espaços escolares passa agora dividir espaço com outras formas de interação, o que pressupõe adaptação dos currículos escolares para o que se convencionou chamar de multiletramentos, de que trataremos a seguir.

## 2.2 A QUESTÃO DO (MULTI)LETRAMENTO NA ESCOLA

Roxane Rojo (2010), traçando uma cronologia do conceito de letramento, observa que, no ano de 1958, a Unesco já apontara a necessidade de ampliar a concepção de alfabetização, uma vez que “conhecer o alfabeto e saber codificar e decodificar palavras escritas já é insuficiente para as lides urbanas modernas” (ROJO, 2010, p. 24). Nas décadas seguintes, alguns termos como (an)alfabetismo funcional e letramento foram adotados para tratar de uma forma de conhecimento mais aprofundado das práticas letradas.

A autora assinala diferença qualitativa entre as práticas de alfabetização e letramento: enquanto a alfabetização pode ser compreendida como a aquisição das primeiras letras, o letramento é entendido como uma apreensão mais elaborada do sistema de códigos alfabéticos, voltado à sua utilização social. Magda Soares (2010) observa que o termo *letramento* começa a ser utilizado por especialistas da área de Educação e de Ciências Linguísticas no Brasil na segunda metade da década de 1980. O termo, traduzido do inglês *literacy*, é definido pela autora como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2010, p. 18).

De modo similar, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) trata o conceito de letramento em leitura como: “a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (RELATÓRIO..., 2012, p. 38).

O apelo para que os letramentos pudessem intervir na realidade social fora realizado pelo Grupo Nova Londres, ao criar, no ano de 1996, o manifesto intitulado “Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando futuros sociais”. Este Manifesto, que amplia a gama de letramentos necessários para uma melhor

educação, trazia em si o desejo de modificar realidades sociais, por vezes conflituosas e violentas:

O Grupo de Nova Londres é pioneiro: em sua grande maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, seus membros indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude (ROJO, 2012, p. 12).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e o artigo 206 da Constituição Federal pressupõem a necessidade de democratização do acesso e permanência na escola, conforme metas e princípios retomados pela Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). Com isso, a escola passa a enfrentar práticas de letramento culturalmente exigidas pelos textos multimodais, que são os que envolvem, em conjunto, mais de um tipo de linguagem, para além da verbal (ROJO, 2010, 2012). Surgem, então, nas discussões acerca do papel da escola outras categorias de letramento como, por exemplo, o digital, o científico e o literário. Vejamos, rapidamente, a que se referem tais letramentos.

O letramento digital – também denominado letramento eletrônico e ciberletramento (DURAN, 2008) – está relacionado às práticas letradas ligadas ao uso de computadores e internet. Segundo Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 9), “Letramento digital é o nome que damos [...] à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto pra ler quanto pra escrever).” Por seu turno, Solimar Silva (2012, p. 4) aponta que o letramento digital pressupõe práticas de leitura e escrita que diferem, em certa medida, das práticas corriqueiras. Para o autor, ser digitalmente letrado

É saber pesquisar, selecionar, utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados, é se relacionar com seus pares, aprender constantemente, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento etc., sempre utilizando os recursos da Web, quer para sua vida pessoal ou profissional (SILVA, 2012, p. 4).

Já o letramento científico, segundo definição encontrada nos marcos referenciais para o PISA 2015, “é a capacidade de se envolver com as questões relacionadas com a ciência e com a ideia da ciência, como um cidadão reflexivo. Uma pessoa letrada cientificamente, portanto, está disposta a participar em discurso fundamentado sobre ciência e tecnologia [...]” (OECD, 2015, p. 7). É interessante

frisar aqui que o índice de letramento científico, assim como as demais formas de letramento, depende em grande parte da habilidade de leitura e interpretação de textos e gráficos, conforme itens da escala de proficiência, presentes em questionário de sondagem do Indicador de Letramento Científico (GOMES, 2015).

Por seu turno, o letramento literário, segundo Graça Paulino (2001, p.117), aproxima-se da concepção de letramento de Magda Soares, como a “inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas”. Dentre os vários tipos de texto, figura o literário. Deste modo, a autora declara que

[...] um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p.117-118).

Conforme discussões de Cosson (2012) acerca do letramento literário, um leitor de literatura na escola precisa possuir competências além da fruição prazerosa do texto. Para ele, o aprendizado crítico da leitura literária pressupõe

[...] posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando os protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2012, p. 120).

Como podemos notar, os letramentos podem se desdobrar em vários – o que pode ser chamado de multiletramento. De acordo com Rojo (2012, p. 8), os multiletramentos podem envolver tecnologias ou não, mas necessariamente tal atividade se configura em um

[...] trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Em consonância com as orientações federais acerca dos múltiplos letramentos, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) de Língua



Portuguesa, da SEED/PR, recomendam a leitura de diversos gêneros e linguagens, não deixando de fora a leitura da esfera digital, acompanhando as modificações sociais de nosso tempo: “A leitura de hipertextos exige que o leitor tenha ou crie intimidade com diferentes linguagens na composição do texto eletrônico, bem como os aparatos tecnológicos” (PARANÁ, 2008, p. 73). No entanto, na prática, observamos falta de consonância desta proposta com os materiais disponibilizados para ensino de literatura, como veremos em capítulo posterior.

Somando-se a isso, ao analisarmos os dados estatísticos acerca do nível de proficiência de leitura no país, observamos que a escola, sobretudo a pública, cumpre apenas parcialmente seus objetivos relacionados à leitura, como abordaremos na sequência.

### **2.2.1 Avaliações externas e leitura**

Ao consultar dados estatísticos acerca do analfabetismo no Brasil, fornecidos pelo IBGE, percebemos que o país vem reduzindo gradualmente tais índices. Rojo constata que, paralelamente à redução do índice remanescente de analfabetismo, o acesso à escola ampliou-se em tempo recorde. No entanto, os resultados nas avaliações de “competências/capacidades de leitura e escrita deixam muito a desejar” (ROJO, 2010, p. 19).

No cenário da virada do milênio, ao serem analisados os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2001, a autora constatou que somente 5,3% dos estudantes do final do ensino médio atingem um nível adequado de proficiência em leitura. Os demais estudantes foram avaliados em 52,54%, com nível intermediário, e 42%, com nível crítico ou muito crítico, não sendo considerados, com isto, bons leitores.

Agrupando os resultados nacionais do Saeb (BRASIL, 2006b), de 1995 até 2005<sup>17</sup>, utilizando o mesmo critério de análise adotado por Rojo (ao distribuir os estudantes nos níveis: adequado, intermediário, crítico e muito crítico), temos o seguinte quadro:

---

<sup>17</sup> Estes são os dados mais recentes disponibilizados pelo Portal do Inep. Os resultados das últimas edições do Saeb trazem somente a possibilidade de consulta por unidade escolar participante, de forma individualizada.

Tabela 1 – Distribuição percentual dos níveis de proficiência em português de alunos ao final do ensino médio (1995-2005)

Ano	Nível crítico ou muito crítico	Nível intermediário	Nível adequado
1995	22,73%	64,18%	13,09%
1997	27,42%	59,78%	12,81%
1999	41,12%	51,92%	6,95%
2001	42%	52,54%	5,3%
2003	38,59%	55,17%	6,24%
2005	45,26%	50,9%	3,83%

**Fonte:** Portal Inep. Área de documentos da Aneb e Anresc (Prova Brasil) Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/portugues-uf-\(urb\\_s\\_fed\)95-05-11a.xls](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/portugues-uf-(urb_s_fed)95-05-11a.xls)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

Podemos observar que, apesar da variação, o número de alunos com pontuação que os coloca em nível adequado de proficiência em português ao final do ensino médio após a virada do século fica abaixo de 7%, enquanto o nível crítico ou muito crítico permanece em torno de 40%.

Rojo constata, a partir dos dados analisados referentes ao ano de 2001, que, no país, existe “[...] um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização” (LÍNGUA..., 2010, p. 22). Efetivamente, ao observarmos o documento *Mapa do Analfabetismo no Brasil*, publicado em 2003<sup>18</sup> pelo Inep, constatamos que historicamente o analfabetismo vem diminuindo: “a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século passado, saindo de um patamar de 65,3% em 1900 para chegar a 13,6% em 2000” (p. 6). No entanto, o mesmo documento recobra a dificuldade de reduzir o analfabetismo em números absolutos ou de combater o analfabetismo funcional, que faz com que o número de analfabetos salte “para mais de 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais” (BRASIL, 2003, p. 7).

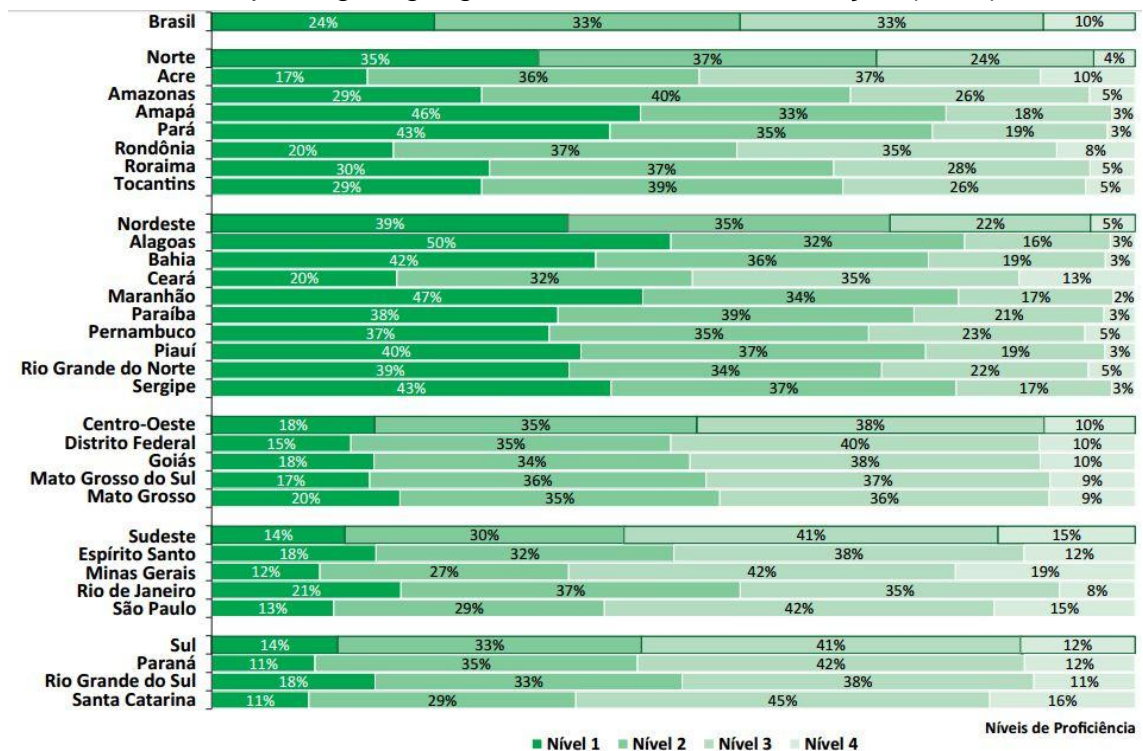
Segundo a autora, para sanar tal problema seriam precisos “eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade” (ROJO, 2010, p. 22-23).

<sup>18</sup> Para obter tais dados, também considerei as informações mais atualizadas disponíveis no Portal do Inep.

Tendo em vista a superação de dificuldades educacionais como a erradicação do analfabetismo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) elenca diversas ações, dentre elas a avaliação do processo educacional (BRASIL, [20--]), unindo resultados do desempenho da Prova Brasil com os dados de desempenho apurados pelo censo escolar em um único indicador: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A partir da constatação de média de desempenho baixo, foram estipuladas metas de progressão para alcançar os níveis semelhantes a de outros países que integram a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD). Estes processos de avaliação institucional externos, apesar de receberem críticas em relação à padronização dos conhecimentos e de seus objetivos, têm se mostrado como um potencial delineador para construção de políticas públicas educacionais (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012).

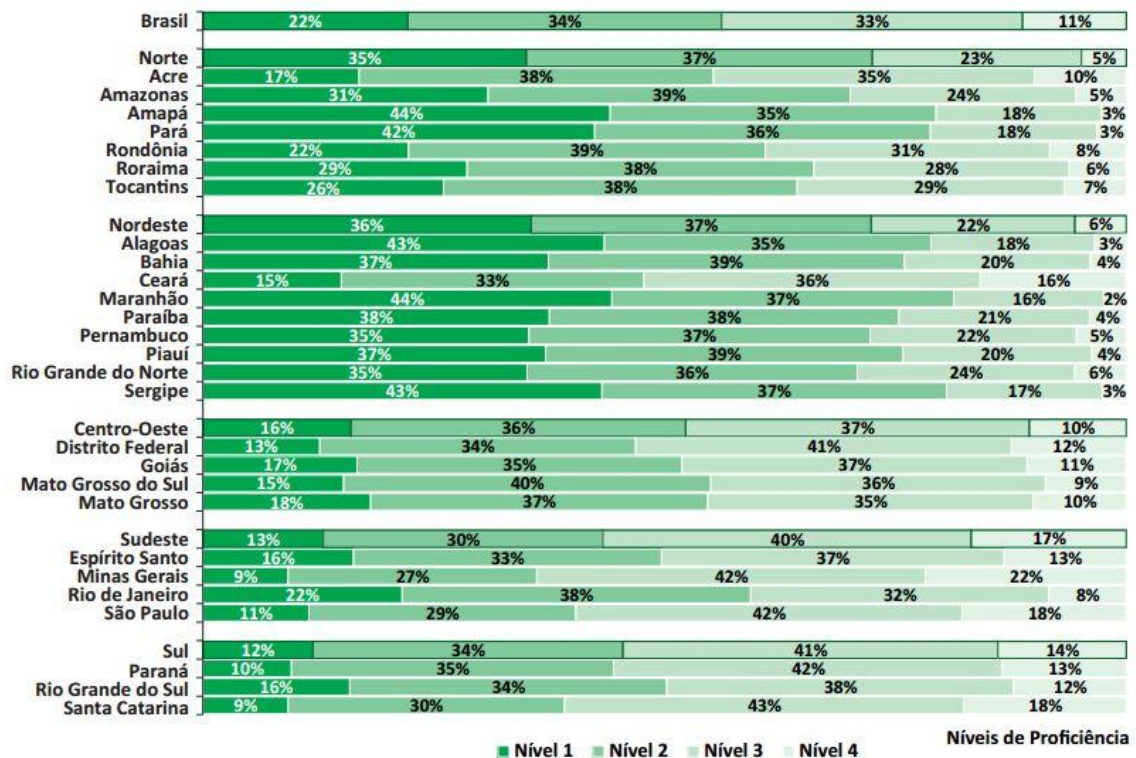
A *Avaliação Nacional da Alfabetização* (BRASIL, 2015a), realizada com estudantes da rede pública do ciclo de alfabetização (correspondente aos 3 anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos), apresenta resultados similares aos observados ao final do ensino médio (Gráficos 6 e 7).

Gráfico 6 – Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura, por região geográfica e unidade da federação (2013)



Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2015a, p. 25).

Gráfico 7 – Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura, por região geográfica e unidade da federação (2014)



Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2015a, p. 41).

Apesar de observarmos diferenças regionais nos índices e também uma escala de níveis diferente da adotada pelo Saeb (mas que também passa do nível 1, mais simples, progressivamente até o nível 4, mais complexo), notamos que a proporção dos resultados dos níveis de proficiência de leitura em nível avançado é semelhante aos dos anos finais do ensino médio.

Ainda tratando da questão da competência leitora, os *rankings* de leitura de diversas organizações apontam para aspectos críticos da formação dos leitores no Brasil, como é o caso dos resultados trazidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Dentre 65 países participantes do PISA no ano de 2012, o Brasil ocupa a 55ª posição, do *ranking* de leitura (INEP, 2011b). Observamos um ligeiro e progressivo aumento na pontuação do país no quesito leitura neste início de milênio – exceto pelo pequeno recuo nas notas das edições de 2006 e 2012, conforme tabela a seguir.

Tabela 2 – Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

**Fonte:** Portal Inep (PISA – Resultados). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

Apesar da posição ruim do Brasil na classificação geral dos países participantes, as considerações finais do *Relatório Nacional Pisa 2012* apontam alguns ganhos na educação brasileira como a inclusão de estratos menos favorecidos da população e a diminuição das taxas de distorção idade/série (RELATÓRIO..., 2012, p. 63).

Outras avaliações externas, como a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil (INEP, 2011c), ou o Saep – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP..., 2016), também recobram as dificuldades relacionadas à formação dos leitores, o que faz com que sejam bem-vindas as reflexões sobre metodologias adequadas ao letramento dos jovens (SAEP..., 2013).

Ratificando tais dados, outras pesquisas também colocam os índices de leitura e de proficiência leitora do país em posição crítica na atualidade. Segundo dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 3 (2012)* 50% da população se declarou leitora, em 2011, trazendo uma pequena diminuição, de 5 pontos percentuais, em relação ao ano de 2007. De modo similar, as práticas de leitura diminuíram de 36%, em 2007, para 28%, em 2011, na preferência de atividades desenvolvidas em tempo livre (RETRATOS..., 2012, p. 283). Vale lembrar que a definição de leitor empregada na pesquisa é “é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (RETRATOS..., 2012, p. 254).

A atividade desenvolvida em tempo livre mais citada nas entrevistas foi assistir TV. Segundo a pesquisa, “85% das pessoas preferem assistir tevê em seu tempo livre e 52%, ouvir música ou rádio. A opção pela leitura aparece em 7º plano, com 28%” (RETRATOS..., 2012, p. 8). Dentre os gêneros de livros lidos com

maior frequência estão, respectivamente, os didáticos, a Bíblia, os religiosos e os técnicos. Os livros de gêneros literários (contos, romances e poesias) ocupam níveis mais baixos na preferência dos leitores (RETRATOS..., 2012, p. 290).

A pesquisa também observa que um dos desafios a ser superado está em despertar o interesse dos jovens pela leitura. Paralelamente a isso, a organizadora da pesquisa, Zoara Failla, trata também da necessidade de ampliar o número de leitores diante das mudanças tecnológicas:

Não podemos deixar de considerar a complexidade do momento que vivemos. Se, por um lado, ainda nos deparamos com números expressivos de analfabetos absolutos ou funcionais no Brasil, e descobrimos que 50% dos brasileiros não leram nenhum livro nos três meses anteriores à pesquisa Retratos da leitura no Brasil; por outro, encontramos jovens com nível superior que não têm interesse em ler livros por acreditarem que seja um objeto ultrapassado pela tecnologia da informação (RETRATOS..., 2012, p. 22).

De acordo com a pesquisa, os professores são as pessoas que mais influenciam o hábito de leitura (RETRATOS..., 2012, p. 297), reforçando novamente a importância da escola para a formação do leitor. Paralelamente a isso, mantém-se a necessidade de formar efetivos professores-leitores, conforme discussões de Ferreira e Dias (2002).

Os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro, atestam que, no país, a população alfabetizada funcionalmente aumentou de 61%, em 2001, para 73%, em 2011. Ainda segundo o Inaf, apenas um quarto dos brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática (INAF..., 2011).

Além destes dados gerais de desempenho educacionais, também existe o sistema de consulta de informações do MEC/Inep que traz informações detalhadas para cada um dos estabelecimentos de ensino participantes das avaliações. Considerando os dados relativos à escola envolvida na pesquisa de campo desta tese, o IDEB não traz informações de resultados das séries/anos abarcadas (INEP, 2016).

Já o SAEP, que contou com avaliações de escolas da rede pública estadual de educação nos anos de 2012 e 2013, traz o acesso aos dados particulares de cada um dos estabelecimentos participantes feito de forma restrita, mediante informação de *login* e senha. Entrei em contato com o Núcleo de Educação em busca destes dados, conforme Lei nº 12.527/2011 que presume

acesso público à informação. Recebi a orientação de que precisaria solicitar o acesso à equipe gestora da escola, que, prontamente, forneceu as informações.

Os dados do SAEP demonstram que, no ano de 2012, o índice médio de proficiência em língua portuguesa no estado, para o 9º ano, foi de 241,4 pontos. O município de Londrina ficou acima da média estadual, com 243 pontos, enquanto a Escola em questão obteve 218,3 pontos no nível de proficiência. Desta pontuação atingida pela escola, o padrão de desempenho dos alunos em língua portuguesa foi de 35% com nível abaixo do básico, 50% com nível básico, 15% com nível adequado e nenhum aluno em nível avançado.

Já os dados disponibilizados para o ano de 2013 trazem apenas a avaliação do 6º ano que demonstram índices similares: enquanto a média estadual foi de 197,1 pontos, a do município foi de 183,8 e da escola 173,7. Esta nota da escola foi composta de 45,7% dos alunos com nível abaixo básico, 48,6% básico, 2,9% adequado e 2,9% em nível avançado.

Estes dados corroboram as dificuldades mencionadas no Projeto Político-Pedagógico da Escola, que veremos mais à frente, bem como as observações realizadas pela pesquisa de campo desta tese, o que, a meu ver, valoriza ainda mais o trabalho desenvolvido pelos profissionais da escola para enfrentamento e superação de tais dificuldades.

Para encerrar este tópico, sugiro uma breve reflexão acerca destas avaliações externas e os objetivos educacionais. Analisar o processo educacional a partir de índices obtidos em testes pode ser um reducionismo do efetivo papel da educação na vida das pessoas, incorrendo somente em uma gradação, muito generalista, da apreensão de conteúdos.

A este respeito, as considerações do pesquisador chinês Yong Zhao (2014), acerca dos resultados de testes padronizados, são esclarecedoras. Segundo Zhao, em entrevista, apesar de a China conseguir resultados excelentes em avaliações como o PISA, o sistema educacional é limitado, por ser fortemente centrado em avaliações, proporcionando uma parca experiência educacional<sup>19</sup>: “consequentemente, a experiência educacional dos alunos, dentro e fora da escola, está focada em poucos assuntos” (ZHAO, 2014, p. 12). Com isso, o pesquisador chinês relativiza os resultados dos testes, ao afirmar que bom desempenho no PISA

---

<sup>19</sup> Conforme crítica de Zhao ao sistema educacional norte-americano que se aproximou recentemente do modelo chinês (TATLOW, 2014, s.p.).

não significa educação de qualidade – considerando, contudo, que a afirmação oposta também não seja considerada verdadeira: colocação baixa no exame não significa educação de qualidade. Deste modo, Zhao (2014, p. 14) busca refletir acerca dos objetivos finais da educação:

Se você acredita que educação significa ter todos os seus estudantes dominando o mesmo conteúdo prescrito e demonstrando esse domínio por meio de testes focalizados, a China já demonstrou ser a melhor, ao menos de acordo com o Pisa. Mas, se você pensa que educação significa ajudar a melhorar e desenvolver habilidades individuais, produzir a diversidade, cultivar a criatividade e prover uma experiência balanceada para o desenvolvimento da criança como um todo, talvez a China seja a pior.

Essa discussão também pode ser estendida às práticas de leitura nas escolas: qual sua finalidade e que tipo de educação queremos? Discussão que buscaremos realizar na sequência.

### **2.3 A LITERATURA NA ESCOLA**

Vincent Jouve (2012), em sua obra *Por que estudar literatura?*, interroga o motivo de se ensinar literatura na escola diante de currículos atualmente sobrecarregados. Problematizando a questão, o autor coloca a leitura literária para além da fruição estética, considerando que ensinar, normativamente, o prazer estético seja tarefa impossível e inútil:

No quadro do ensino, temos todo o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem que – *pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo* – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que significa e representa (JOUVE, 2012, p. 135).

Deste modo, o autor reconhece, para além do gosto estético, a legitimidade dos estudos literários, que possuem um valor específico, na medida em que possibilitam enriquecer nossa existência, ainda que não tenham utilidade claramente prática. Assim, a literatura também se constitui em uma forma valorosa de conhecimento, uma vez que “pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos [...] evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros” (JOUVE, 2012, p. 165).



Vale lembrar que o termo *literatura* – etimologicamente proveniente do termo latino *littera* – significa literalmente “letra do alfabeto” (HOUAISS, 2009, s.p.), remetendo-nos, assim, principalmente ao aspecto gráfico da textualidade. Tal termo serve para designar diferentes produções artísticas ao longo da história: como, por exemplo, as epopeias e os dramas gregos, ou as cantigas medievais. Estas manifestações culturais, apesar de chegarem até nossos dias por meio dos registros escritos, eram produções que se originavam ou dependiam, em alguma medida, de uma performance oral.

Mesmo a matéria de que tratam os textos da chamada literatura ocidental também passou por modificações ao longo de sua história, como, por exemplo, nas crônicas de viagem ou na literatura de informação do Quinhentismo, nas quais não havia necessariamente um conteúdo estético e ficcional, como nos textos literários da modernidade.

Jouve recobra a modificação do termo literatura ao longo da história, como a associação com a alta cultura, observando, por exemplo, que o termo designa, no século XVI “a ‘cultura’ e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*” (JOUVE, 2012, p. 29). A partir do século XIX o termo adquire o “sentido moderno de ‘uso estético da linguagem escrita’.” (JOUVE, 2012, p. 30). Naturalmente, a escolarização da literatura também acompanha tais mudanças de concepção.

Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), ao tratarem da abordagem do texto literário na escola, apontam que o caráter estético das obras não seria preponderante para a formação do leitor de literatura, mas sim o aspecto lúdico, que configuraria uma “mola propulsora” para a leitura

[...] acreditando na premissa psicológica de que só há motivação para a leitura quando essa corresponde a uma necessidade interna que deve ser satisfeita e desafiada. Isso significa que o simples atendimento do interesse do aluno, se não sustenta toda a ação escolar, pelo menos a impulsiona (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 152).

Durante a realização da pesquisa de campo, detalhada no capítulo seguinte, buscamos considerar ambos os aspectos – o estético e o lúdico – como importantes para a aproximação dos alunos com os conteúdos literários, uma vez que eles foram complementares nas etapas de apropriação e recriação das histórias pelos participantes.

As *Orientações curriculares para o ensino médio* (OCEM), em seu primeiro volume, ao tratarem mais especificamente do ensino de literatura, recomendam a necessidade de conciliação de uma seleção de textos variada (incluindo textos da atualidade), com a mediação adequada do professor, para por em prática a “centralidade da obra literária [...] privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 76-77). No nosso projeto executado na escola, privilegamos a estratégia de desenvolvimento das atividades a partir do contato sensível com o texto literário, propiciando reflexão constante acerca de seus significados, buscando, com isso, descartar seu emprego meramente como “pretexto” para realização de atividades diversas.

Jouve menciona o processo de aproximação dos leitores com os conhecimentos, a partir de uma boa mediação – deste modo é propiciada uma progressiva tomada de consciência a respeito dos saberes, que se tornam, ao final do processo, conhecimento

[...] o (simples) leitor percebe certo número de *informações* veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói *saberes* a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em *conhecimento*. Um *saber* não se torna efetivamente *conhecimento*, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal, que passa pela tomada de consciência (JOUVE, 2012, p. 135).

Deste modo, o processo de ampliação dos horizontes de leitura também é consequência da descoberta do prazer do texto. Bordini e Aguiar tratam da necessidade de extrapolar os interesses imediatos dos leitores, para, com isso, conseguir ampliar seus horizontes de leitura

[...] limitar-se a responder aos interesses imediatos da criança ou do jovem pode redundar num ensino inerte, por mais prazeroso que seja. Cumpre, no âmbito dos interesses manifestos, descobrir tendências que possibilitem o seu desdobramento, de modo a que o feixe de preferências do aluno se amplie incansavelmente (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 153).

Neste sentido, podemos afirmar que os participantes da pesquisa de campo, após a conclusão das atividades, se apropriaram dos conteúdos literários abordados, colocando suas marcas pessoais criativas nos textos, conseguindo, deste modo, maior intimidade com os contos em sua reescritura. Segundo informações colhidas no questionário final da pesquisa de campo, bem como relatos espontâneos dos alunos, as atividades foram realizadas, em grande parte, de forma prazerosa.

Para Bordini e Aguiar, todos os livros podem criar condições para descoberta de sentidos, mas os literários o fazem de modo mais amplo, uma vez que são abertos e plurissignificativos: “Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 13).

Aguiar (2013, p. 156), ao analisar o processo de leitura associado à linguagem, afirma que

[...] o livro, ao registrar a linguagem verbal através do código escrito, tem se mostrado o documento mais eficaz para conservar a expressão do conteúdo da consciência humana individual e cumulativamente social. Isso acontece porque de há muito tempo, com a invenção da escrita, substituímos a memória pelos sinais gráficos para registrar nossas experiências e descobertas.

Magnani (2001) ratifica a ideia de que a escola abriga o potencial de contribuir com a formação do gosto para leitura de bons textos: “[...] pode-se *aprender a ler* e a gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se *formar* o gosto. E mais: a passagem da quantidade para a qualidade de leitura [...] pressupõe um processo de aprendizagem” (MAGNANI, 2001, p. 136), tarefa que o projeto de pesquisa de campo buscou realizar por meio da contação de histórias e de recriação das mesmas em formato de ficção interativa.

Por fim, relembremos Candido (1972), em sua palestra *A literatura e a formação do homem*, que trata de algumas funções da literatura, como a aquisição de conhecimento, a satisfação de uma necessidade universal de fantasia inerente ao homem, a contribuição para a formação da personalidade ou a sua força humanizadora, destacando o papel desta última, em uma época em que os estudos literários se voltavam mais para a análise da estrutura constitutiva dos textos. Na atualidade, apesar de encontrarmos orientações e diretrizes que tratam do ensino de literatura na educação básica, preterindo uma abordagem meramente estruturalista, na prática, presenciemos dificuldade em realizar tal intento, como observaremos um pouco mais à frente ao tratar dos jogos digitais para o ensino de literatura.

### 2.3.1 Desafios para o ensino de literatura

Atualmente, no país, o ensino de literatura na educação básica faz parte de uma exigência curricular, em parte vinculada ao aprimoramento linguístico e ao desenvolvimento da habilidade de leitura dos estudantes. Por outro lado, a leitura do texto literário seria responsável por uma ampliação de aspectos culturais e humanizadores, como menciona Candido (1972).

Em linhas gerais, no ensino fundamental, a abordagem da literatura é feita de forma mais “diletante”, com intuito de estimular a formação de leitores; enquanto no ensino médio seu estudo é feito de modo mais sistematizado, usualmente seguindo um roteiro diacrônico de leitura e balizado pela seleção de obras exigidas em exames para ingresso no ensino superior. Segundo as OCEM, no ensino fundamental, o ensino de literatura

[...] caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento (BRASIL, 2006, p. 61).

Cereja (2005) observa que usualmente os objetivos do ensino de literatura na escola não são alcançados e grande parte dos alunos egressos do ensino médio não desenvolvem o hábito de leitura regular, seja ela literária ou não. Segundo o autor, isso ocorre pelo fato de ser privilegiado um enfoque cronológico dos principais autores e obras, a partir de uma concepção conteudista e enciclopédica do ensino de literatura.

Por seu turno, Magnani (2001), traçando um retrospecto do ensino escolar de literatura, também acredita que a escola não cumpra sua intenção de formar leitores críticos. Quando ocasionalmente consegue realizar tal intenção, os leitores se ocupam habitualmente de literatura de pouca qualidade estética.

Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) atestam, de forma similar, a problemática posição da literatura na escola, que fica relegada a uma posição secundária na formação dos alunos. Por sua vez, Maia (2007), ao tecer análise acerca da “crise da leitura”, afirma que o problema se atrela a diversos fatores – incluindo as implicações da formação dos professores nas licenciaturas até o “[...] fraco desempenho do professor como leitor (de obras literárias, de livros sobre

literatura para crianças e jovens, sobre linguagens, sobre análise literária e sobre leitura) [...]” (MAIA, 2007, p. 35).

Por conta de diversas questões, como, por exemplo, a carga horária dividida com a disciplina de língua portuguesa e a comodidade em relação ao uso do livro didático, o texto literário em si acaba sendo tratado de forma secundária ou fragmentária, em ambiente escolar. Tal discussão certamente não é nova, como Neide Rezende (2013) observa ainda no século XIX, retomando Lanson, “o pai da história literária” (REZENDE, 2013, p. 105), que relatara o problema do ensino de literatura nos liceus, realizada sem que os alunos conhecessem as obras de que tratavam.

Mais recentemente, a autora aponta para um quadro cada vez mais problemático em que se veem “aulas entediadas, improdutivas, desnecessárias, cujo conteúdo passa efetivamente longe de literatura. Na maior parte das vezes, não há aula, como, de resto, pode ocorrer em outras disciplinas” (REZENDE, 2013, p. 105), fazendo uma reflexão mais ampla acerca do papel da escola na atualidade. Rezende (2013, p. 101), tratando do ensino escolar da literatura, na atualidade, observa a predominância da perspectiva historiográfica:

A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná para ensino de Língua Portuguesa também podemos encontrar breve retomada histórica do ensino de língua e literatura no Brasil, que constata sua abordagem predominantemente tradicional. No documento, ressalta-se o habitual aspecto prático do ensino de literatura como um auxílio para transmissão da norma culta da língua ou “como pretexto para se ensinar gramática” (PARANÁ, 2008, p. 45). Tal postura é criticada nas DCE, uma vez que abordaria os textos literários de forma simplista e descontextualizada. Como alternativa a tal reducionismo, é proposta a adoção de uma pedagogia histórico-crítica que “vê a educação como mediação da prática social” (PARANÁ, 2008, p. 45), retomando pressupostos teóricos que recusam abordagens meramente historiográficas, estruturalistas ou pragmáticas da literatura:

[...] propõe-se, nestas Diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética (PARANÁ, 2008, p. 58).

Para cumprir os objetivos da abordagem literária em sua dimensão estética, o documento menciona o método recepcional e a teoria do efeito, baseado nas considerações de Bordini e Aguiar, como encaminhamento para ensino de literatura, visando colocar o leitor em uma posição ativa, crítica e efetivamente participativa no processo de leitura. Vale lembrar que o conteúdo estruturante da disciplina de Língua Portuguesa é o *discurso como prática social*, tanto para a abordagem do ensino de língua quanto de literatura. Com isso, o documento norteia o desenvolvimento de competências linguísticas juntamente com o desenvolvimento crítico dos alunos para intervenção na realidade – o que está de acordo com outros documentos norteadores oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Deste modo, as Diretrizes do estado do Paraná (2008, p. 78) orientam que

[...] a Literatura no ensino pode ser somente um corpo expansivo, não-orgânico, aberto aos acontecimentos a que os processos de leitura não cessam de forçá-la. Se não for assim, o que há é o fechamento do campo da leitura pela via do enquadramento do texto lido a meros esquemas classificatórios, de natureza estrutural (gramática dos gêneros) ou temporal (estilos de época).

Entretanto, como o próprio documento atesta, ainda persistem em algumas salas de aula as práticas baseadas em esquemas meramente classificatórios, mantendo uma pedagogia arcaica e não condizente com os pressupostos educacionais da atualidade. O ensino de literatura nas escolas descende de uma tradição de ensino de língua a partir do estudo das criações literárias nacionais, ou do estudo dos clássicos, como um princípio de educação humanizadora.

Cyana Leahy-Dios (2004) observou, em pesquisa realizada na década de 1990, a dissociação do ensino de literatura em sala de aula com as especificidades do texto literário. Neste estudo, a autora distinguiu duas propostas básicas de ensino: uma objetiva e explícita, visando resultados mensuráveis, e outra

subjetiva, feita com modelos personalizados de avaliação (LEAHY-DIOS, 2004, p. 203). Em ambos os casos, a autora ressalta a abordagem do texto literário frequentemente de forma acrítica: “[...] os modelos reforçam as relações e os efeitos de literatura que, de forma aberta ou oculta, ignoram o confronto de culturas e sociedades, deixando o componente político das questões literárias fora das situações pedagógicas.” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 204). Na prática, a almejada aproximação da leitura literária às práticas sociais não se mostra, portanto, como tarefa fácil.

Assim sendo, segundo a autora, a concepção de educação literária se mantém baseada em um modelo elitista “que atende à seletividade da escola” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 227). Ao comparar os sistemas educacionais inglês e brasileiro, Leahy-Dios confirma que “nenhum modelo valoriza a construção e o significado cotidianos como co-construções múltiplas, complexas, abertas e mutáveis [...]” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 227). Assim, tanto o Brasil quanto a Inglaterra apresentam dificuldades em implementar modelos educacionais que consigam cumprir seus objetivos ao mesmo tempo em que sejam considerados pertinentes pelos alunos.

Por seu turno, José Luís Jobim (2000), por volta da virada do milênio, também assinala dilemas ligados ao ensino de literatura no nível superior, que vão desde a formação profissional à constituição de diretrizes curriculares para os cursos de Letras. Um problema estaria ligado à ambiguidade da proposta das diretrizes: estimula-se a liberdade de escolha dos currículos, no entanto a existência de provões institucionais em larga escala, realizados a partir de conteúdos específicos, limita a pretensa liberdade curricular: “Assim, parece que temos uma situação potencialmente esquizofrênica [...]” (JOBIM, 2000, p. 129). O ensino de literatura ficaria, mais uma vez, em dissonância entre os encaminhamentos curriculares e as práticas efetivas.

Outra discordância acontece entre o que se pratica nos cursos de Letras e as atividades cotidianas na educação básica. Há, usualmente, nos cursos universitários a apresentação de abordagens teóricas diversas para apreciação e análise de obras literárias, atividade muito minuciosa e complexa. Todavia, ao tratarmos do ensino de literatura no ambiente escolar, quase sempre o ensino fica restrito ao reconhecimento de estilos de época, de aspectos biográficos dos autores,

ou de elementos composicionais do texto, partindo, com frequência, da leitura fragmentária dos mesmos<sup>20</sup>.

Jaime Ginzburg (2012) corrobora tal percepção ao afirmar que a leitura crítica de literatura nas instituições de ensino não é feita a contento. O autor constata que a literatura escolarizada, tanto na educação básica como na superior, torna-se objeto, comumente, relacionado à finalidade de aprovação em avaliações, como os exames vestibulares. Deste modo, nestas avaliações

[...] a imagem do conhecimento de literatura predominante em muitas questões [...] está associada a um campo limitado de exercício do conhecimento: nomes de autores associados a nomes de obras, períodos literários, gêneros literários, características consagradas [...] (GINZBURG, 2012, p. 212).

Mais uma vez notamos o descompasso entre os objetivos almejados pelas políticas públicas e as práticas educacionais concretizadas, demonstrando que ainda há um longo caminho a ser trilhado para tais metas serem atingidas. Ginzburg (2012, p. 219) expressa parte deste anseio no seguinte trecho:

Estabelecendo como horizonte afirmativo do ensino de literatura elementos como a reflexão crítica, o debate sobre livros, a constante possibilidade de pensar em problemas complexos, e a discussão de perspectivas individuais e coletivas de entendimento desses problemas, é difícil imaginar as etapas necessárias para ultrapassar as limitações e as dificuldades atuais e chegar, tanto em escolas quanto em universidades, a um ensino qualificado, voltado para a transformação intelectual e as mudanças sociais.

Na avaliação de Armando Gens (2002), a formação do professor de literatura brasileira mantém velhos cacoetes. Supomos, por consequência, que a postura destes profissionais na escola também se inclina à reprodução de costumes metodológicos, como na leitura fragmentada de textos literários. Além disso, o autor elenca outros problemas na organização dos cursos superiores destinados “ao aluno ideal” (GENS, 2002, s. p.), em confronto com a realidade de alunos despreparados, além da “reverência devotada ao estruturalismo” (GENS, 2002, s. p.), na qual a leitura reflexiva do texto literário se torna secundária.

Este mesmo autor, em outro artigo, trata do desafio de elaborar projetos de leitura diante do atual contexto tecnológico – inundado por imagens e comunicação instantânea – que dificulta os momentos de introversão necessários à

---

<sup>20</sup> Parte destas discussões encontra-se em artigo de minha autoria, escrito em parceria com o Prof. Frederico Fernandes, publicado em periódico (SILVA; FERNANDES, 2016). A utilização na presente tese, dos trechos de minha autoria, foi realizada com o consentimento do coautor.



leitura. Gens (2008) menciona, além disso, a dificuldade de saber escolher, discernir e selecionar conteúdos na miríade de informações disponibilizadas pela internet. No entanto, apesar desta crítica ser pertinente a esse novo contexto cultural e tecnológico, talvez seja sensato buscar estratégias que consigam empregar tais recursos, para a criação e implantação de técnicas mais condizentes com a realidade social contemporânea, como uma maneira de contornar a “crise na educação” (GENS, 2008, p. 29), sobre a qual versa Gens, citando Hannah Arendt.

Como possibilidade metodológica de contornar a situação crítica do ensino de literatura, Annie Rouxel (2013) sugere que, no ensino fundamental I, professores e alunos busquem uma aventura interpretativa das leituras, colocando na recepção do aluno um ponto forte a ser explorado, pois “As pesquisas atuais em didática da literatura [...] mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura” (ROUXEL, 2013, p. 31).

Além disso, Rouxel menciona a importância de considerar conjuntamente os domínios cognitivo e afetivo na exploração da literatura, para construção da humanidade no sujeito leitor. No entanto, a autora observa que o campo das emoções permanece pouco explorado no trabalho didático da literatura, considerando que “é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura” (ROUXEL, 2013, p. 32). Efetivamente, esse parece ser um ponto forte no trabalho de formação de público leitor, conforme a presente pesquisa constatou em ambiente escolar, como veremos mais à frente.

Todorov (2009), ao fazer uma revisão de sua trajetória enquanto estudioso da literatura, em sua obra *A literatura em perigo*, propõe uma retomada do aspecto humanista da literatura, em detrimento das aproximações formalistas. O autor, ao observar o programa francês de ensino de literatura, critica o uso instrumental da literatura e propõe seu resgate para refletir acerca da condição humana

Ler poemas e romances [na escola] não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim o que falam os críticos (TODOROV, 2009, p. 27).

Para que isso seja cumprido, o autor trata da aproximação prazerosa com o texto literário e para isso faz concessões para que o cânone seja preterido para aproximarem-se mais das preferências e interesses dos jovens, postura que causa ainda muito desconforto no ambiente escolar, pois a literatura “não canônica” é vista como conteúdo de qualidade estética inferior. Talvez o mesmo critério seja utilizado para a resistência em relação ao uso de jogos: esta mídia de entretenimento ocuparia um lugar menor diante dos temas pedagogicamente “mais pertinentes” a serem abordados em ambiente escolar. Todorov (2009, p. 82) critica tal postura e sugere que a escola seja mais sensível aos anseios e expectativas juvenis

É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito de leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas.

Outro extremo desta postura tradicional seria a adoção de gêneros textuais diversos, provenientes de outras esferas sociais que não sejam os historicamente usados na escola, como os anúncios e propagandas, diminuindo o contato dos alunos com os textos produzidos com finalidades estéticas, como o literário. Em lugar do extremismo, parece de bom tom aceitar um equilíbrio entre as posturas, no tocante à seleção textual, assim como a respeito dos suportes empregados para sua difusão. Os jogos eletrônicos, suponho eu, entrariam nesta mesma perspectiva ponderada de utilização de recursos diversos, buscando equalizar os interesses dos aprendizes com o aumento progressivo do contato com textos de complexidade crescente, com a finalidade de alcançar o que alguns autores chamam de letramento literário, que veremos a seguir.

### **2.3.2 O letramento literário**

Assim como os índices de letramento linguístico do país ficam em patamares baixos em avaliações em larga escala, presenciamos atualmente também uma suposta “crise” relacionada à área de estudos literários e, por consequência, ao letramento literário.

O termo letramento literário, originário do conceito de letramento já amplamente utilizado nas áreas de Letras e Educação – como observa Magda Soares (2002) – trata de uma apreensão significativa dos sentidos do texto literário. Nas OCEM, para o ensino de literatura, o termo letramento literário pode ser pensado como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55).

Rildo Cosson (2012), em seu livro *Letramento literário*, acredita em um ensino significativo de literatura, no qual o leitor consiga desenvolver competência de leitura que “ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, de um leitor literário” (COSSON, 2012, p. 120). Para que isso aconteça, o autor sugere que o aprendizado crítico da leitura literária ocorra a partir do encontro pessoal e estético do aluno com o texto, algo que precisa ser “reinventado” em cada escola, turma e aula, de forma muito particular.

Cabe ressaltar nestas discussões a respeito da formação do leitor literário competente que, apesar da alegada falta de interesse dos jovens pela leitura – como apontada por Oliveira (2008, 2013), em estudos acerca de práticas de leitura literária – observa-se a existência de uma parcela de jovens leitores. Silveira (2013) também verifica interesse dos jovens por leituras diversas, incluindo títulos relacionados a jogos de *video game*, como os da série *Assassin's Creed*.

Dados apresentados na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* apresentam 50% de leitores entre os entrevistados na 3ª edição da pesquisa (RETRATOS..., 2012). De modo semelhante, a pesquisa de campo realizada na escola – partindo de instrumentos diversos como sondagem, observação e relatos – comprovou parcela de leitores regulares entre os alunos, ainda que os títulos preferidos sejam *best-sellers*, em lugar dos títulos indicados pela escola. No entanto, a constituição plural da escola abriga em si concepções diversas acerca da leitura e da literatura, em que encontramos a reprodução de discurso positivo acerca da matéria ou o extremo oposto que trata a literatura como dispensável e desinteressante, a exemplo do relato de uma aluna participante da pesquisa de campo, ao afirmar que “literatura é coisa antiga, hoje em dia ninguém lê mais”.

Vale lembrar que parte das obras consideradas canônicas na atualidade já foram obras populares em seu contexto de produção, como os

romances românticos e as produções folhetinescas publicadas ao longo do século XIX, conforme aponta Paes (1990). As fronteiras entre popular e erudito podem ser questionadas quando pensamos, por exemplo, nos poemas épicos gregos clássicos, originários da tradição oral.

Oliveira (2013), buscando aproximação e empatia com os jovens, baseando-se em teóricos diversos, relativiza a necessidade de basear o ensino de literatura somente em “clássicos”, propondo maior flexibilização do repertório de obras para ensino de literatura na escola, partindo da necessidade de escuta dos “adolescentes sobre suas próprias práticas de leitura” (OLIVEIRA, 2013, p. 267).

Além das leituras automotivadas, alguns jovens também participam de outras práticas letradas empregando suportes tecnológicos, de forma autônoma, para além dos limites da escola, como observa Zappone (2008) a respeito das *fanfics*. Segundo Zappone (ZAPPONE, 2008, p. 8), “designam-se como fanfics as produções narrativas veiculadas por sites que publicam contos, romances ou histórias em quadrinhos que exploram um certo gênero ou uma certa personagem.”

Um exemplo de tais práticas pode ser visto no *site NYAH! Fanfiction* (NYAH..., 2016), no qual milhares de usuários criam e compartilham seus próprios textos ficcionais, trocam ideias a respeito das suas produções (submetendo seus textos para os “*beta readers*”) e/ou aprimoram suas técnicas de redação e gramática (com aulas de Português) de maneira espontânea.

Quiçá o estímulo aos letramentos literário e digital conjugados possa favorecer o almejado desenvolvimento de uma inteligência coletiva, de que trata Lévy (LÉVY, 2007, p. 209), como uma forma de conhecimento libertadora, dando “sequência à proposta de emancipação da filosofia das Luzes.”

## **2.4 Os JOGOS DIGITAIS**

Um estudo publicado em 2013, pelo *New Media Consortium*, demonstra a crescente tendência de incorporação de recursos digitais em atividades de aprendizagem diversas, dentre eles os jogos, na intitulada “gamificação” (do inglês *gamification*) ou “ludificação”, como instrumento pedagógico. Segundo o Relatório publicado em 2013, “Os jogos atravessaram a esfera da recreação e se infiltraram nos mundos do comércio, produtividade e educação, provando ser uma ferramenta útil de treinamento e motivação” (JOHNSON, 2013, p. 22).

Johan Huizinga, em sua obra *Homo Ludens*, de 1938, já observara o interesse que os jogos – aqui em sentido lato – podem despertar em culturas e épocas diversas. O autor inicia sua discussão mencionando, naquela época, sua crescente convicção de que o jogo seria um fator essencial para a criação e o desenvolvimento da própria civilização.

Dissemos no início que o jogo é anterior à cultura; e, em certo sentido, é também superior, ou pelo menos autônomo em relação a ela. Podemos situar-nos, no jogo, abaixo do nível da seriedade, como faz a criança; mas podemos também situar-nos acima desse nível, quando atingimos as regiões do belo e do sagrado (HUIZINGA, 1993, p. 23).

Já McLuhan (2007) vê o jogo como uma extensão do nosso “eu”, como meio de comunicação e também como uma espécie de arte necessária para liberação de tensões particulares.

Os jogos são artes populares, *reações* coletivas e sociais às principais tendências e ações de qualquer cultura. Como as instituições, os jogos são extensões do homem social e do corpo político, como as tecnologias são extensões do organismo animal. [...] os jogos são modelos fiéis de uma cultura. Incorporam tanto a ação como a reação de populações inteiras numa única imagem dinâmica (MCLUHAN, 2007, p. 264).

O autor aproxima, com isso, arte e jogo como elemento catártico e civilizatório da cultura, cumprindo assim certo aspecto pedagógico nas formas de relação entre o homem e o mundo.

A transformação da Arte numa espécie de substituto civilizado dos jogos e rituais mágicos é a estória de destribalização que ocorreu com a alfabetização. A Arte, como os jogos, tornou-se uma catarse e um eco mimético da velha magia do envolvimento total (MCLUHAN, 2007, p. 266).

A ideia que permeia os aspectos pedagógicos do jogo remontam à antiguidade clássica. Na *República*, de Platão, a noção do jogo (*paidia*) seria essencial para a aquisição de uma educação filosófica, conforme discussões de Krentz. Para este autor, “O jogo educacional da criança é central na *República*; porém, há também conexões importantes entre jogo e a prática da dialética dos filósofos na aquisição de uma educação filosófica” (KRENTZ, 1998, s.p.)<sup>21</sup>.

A partir da segunda metade do século XX, com os avanços das novas tecnologias computacionais, sua conseqüente miniaturização e popularização,

<sup>21</sup> Em tradução livre de: “The educational play of children is central to the *Republic*; however, there are also important connections between play and the practice of dialectic of philosophers in the acquiring of a philosophical education” (KRENTZ, 1998, s.p.).

assistimos ao florescimento de novas categorias de jogos: os eletrônicos, representados pelos videogames, pelos jogos digitais de computadores e, mais recentemente, dos jogos para dispositivos portáteis como *tablets* e *smartphones*.

Paralelamente a isso, observamos a progressiva adoção destes equipamentos, para usos diversos, tanto pelas instituições de ensino quanto, particularmente, por seus alunos. Amplia-se igualmente o uso de aplicativos educacionais – em que se incluem os jogos digitais – e de recursos diversos proporcionados pela conectividade com a rede mundial de computadores, a *World Wide Web* (WWW). Tal contexto, como mencionado na introdução deste trabalho, nos faz presumir serem pertinentes as reflexões acerca do uso de novos aparatos tecnológicos em seu entrecruzamento com novas possibilidades pedagógicas. Para Gularte (2010, p. 156), os jogos educativos, “além de oferecerem desafios, têm como objetivo agregar conhecimento educacional aos jogadores, ensinando algo. Geralmente, seus temas abordam questões politicamente corretas e lúdicas, por isso são considerados os jogos mais difíceis de conceber”.

Segundo Marc Prensky (2001, s.p.), os nativos digitais, que passam a frequentar os ambientes escolares no início de século XXI, acostumados com diversas categorias de entretenimento digitais, possuem novas características cognitivas e novos interesses, exigindo, com isso, adequações nas práticas educacionais. De acordo com Prensky (2001b, s.p.),

Enquanto alguns educadores referem-se a jogos como “cobertura açucarada”, dando uma conotação fortemente negativa – e, muitas vezes, com um sorriso de escárnio – são de grande ajuda para os Nativos Digitais. Afinal, este é um meio ao qual eles estão muito familiarizados e realmente apreciam.<sup>22</sup>

De modo semelhante, Michael e Chen (2006, p. 115-116) defendem que o alcance dos jogos eletrônicos pode extrapolar o aspecto meramente lúdico, por meio de abordagem pedagógica diferente das tradicionais.

Jogos têm se mostrado como ferramentas de ensino eficazes e os desenvolvedores estão trabalhando com os professores para integrar esses jogos em sala de aula [...] os estilos de aprendizagem desenvolvidos a partir

---

<sup>22</sup> Em tradução livre de: “While some educators refer to games as ‘sugar coating,’ giving that a strongly negative connotation — and often a sneer — it is a big help to the Digital Natives. After all, this is a medium they are very familiar with and really enjoy” (PRENSKY, 2001b, s.p.).

de jogos de *video games* são muito diferentes dos esperados nas salas de aula tradicionais<sup>23</sup>.

Os jogos, de modo abrangente, independente das categorizações a que se atrelam, podem possuir diversas funções, presumidamente positivas: divertir, simular, informar, treinar, educar, etc. Segundo Bettega (2010, p. 26) os jogos são programas aplicativos de entretenimento indicados para lazer e diversão, apresentando “[...] grande interatividade e recursos de programação muito sofisticados. É motivo de preconceito pelos educadores, porém os jogos são ferramentas de que os professores dispõem para ministrar aulas mais divertidas e atraentes aos alunos”.

Por outro lado, os jogos também podem ser utilizados de forma obsessiva e desmedida, levando até mesmo à falência (como no caso dos jogos de azar) ou causando diversos outros transtornos. Podemos encontrar relatos de alguns dos problemas ocasionados por jogos eletrônicos no *site On-line Games Anonimous* (ON-LINE..., 2016). Isso também pode ser indício da força, neste caso destrutiva, relacionada aos jogos.

Pensando nestes dois polos, retomamos uma questão essencial para este trabalho: os jogos digitais podem ser motivadores como ferramenta auxiliar no trabalho pedagógico com o texto literário? Discutiremos a questão mais à frente, após apresentação dos resultados da pesquisa de campo.

Parece claro que a indústria dos jogos de entretenimento já tenha se consolidado há anos. No Brasil, por exemplo, podemos encontrar várias iniciativas de produção de jogos digitais, contando inclusive com apoio governamental estimulando a criação de jogos, como o é caso do *BrGames*, programa criado pelo MEC para fomentar a produção e exportação de jogos eletrônicos brasileiros, motivando a indústria nacional neste setor (BRASIL, 2009).

O Brasil vem efetivamente se mostrando como um forte produtor e consumidor de jogos, com perspectivas de melhorias no setor, em meio a um mercado mundial bilionário (LANDIM, 2011). Ainda que a pirataria seja um problema para esta indústria no país (PASE, 2013), segundo informações do SEBRAE, o Brasil foi considerado o quarto maior mercado consumidor de jogos do mundo, no

---

<sup>23</sup> Em tradução livre de: “Games are being shown as effective teaching tools, and developers are working with teachers to integrate those games in the classroom. [...] the learning styles developed from video games are vastly different from those expected in traditional classrooms” (MICHAEL; CHEN, 2006, p. 115-116).

ano de 2012 (SEBRAE, 2012). Para se ter ideia do alcance da indústria no País, a feira *Brasil Game Show*, em sua edição de 2015, recebeu a visita de mais de 300 mil pessoas (BRASIL GAME..., 2016). Moraes (1998) apontara, já na virada do milênio, a dinâmica da globalização de processos de industrialização do entretenimento, o que significa, em certa medida, controle e, paradoxalmente, uniformização cultural: “nunca a oferta cultural foi tão diversificada e abrangente, e no entanto jamais se registrou uma conglomeração tão acentuada na esfera de produção, da circulação e do consumo de bens simbólicos” (MORAES, 1998, p. 136).

No entanto, paralelamente a isso, observa-se que a produção de jogos eletrônicos com finalidades educacionais é ainda incipiente no País, particularmente na área de Ciências Humanas, mais especificamente voltados para a área de literatura. Podemos constatar lacuna nesta área, na disponibilização de jogos não comerciais e abertos, a partir de pesquisa em portais educacionais, como o Banco Internacional de Objetos Educacionais ou o Portal do Professor do MEC.

Como vimos anteriormente, um dos desafios a ser superado na educação brasileira da atualidade diz respeito aos baixos níveis de aproveitamento e evasão na educação básica. Uma das causas deste quadro seria o desinteresse dos jovens pela escola, conforme considerações do *Relatório 10 Desafios do Ensino Médio no Brasil*, do UNICEF, do ano de 2014. Esta publicação, oriunda de pesquisa realizada com adolescentes em risco de abandono ou já fora das escolas, indica que a ausência de propostas pedagógicas inovadoras é um dos fatores que afastam os jovens das escolas, independente do lugar em que vivem (10 DESAFIOS..., 2014).

Esta pesquisa, realizada pelo Observatório da Juventude, da Universidade Federal de Minas Gerais, recomenda a manutenção das recentes conquistas na educação do país, buscando ampliação qualitativa no ensino. Segundo Mário Volpi (UNICEF..., 2015, s.p.), coordenador do Programa Cidadania dos Adolescentes do UNICEF no Brasil, em comentário acerca da pesquisa: “Isso será possível por meio de metodologias de ensino que estejam em sintonia com o contexto, as vivências e as expectativas dos próprios adolescentes”.

Parece natural que aproximar as práticas pedagógicas das expectativas dos aprendizes pode, a princípio, gerar empatia dos aprendizes. Mas somente isso não seria suficiente para se atingir os objetivos almejados na educação. Silveira (2013) observa que alunos, participando de pesquisa de campo para sua tese de doutorado, demonstraram grande interesse por jogos de *video*



*games* comerciais, como o título *Dante's Inferno*, utilizado em sala de uma escola pública. No entanto, as conclusões da tese demonstram que a construção de significados durante o jogo é preterida em razão da diversão: o objetivo principal dos jogadores é vencer os desafios.

Em entrevista com a estudiosa da área de *games*, Lynn Alves, a pesquisadora menciona que enquanto os jogos comerciais trazem narrativas mais sedutoras, os educacionais enfatizam mais os conteúdos, didatizando o jogo, que “vira um livro eletrônico”, esquecendo-se do aspecto lúdico (PARANÁ, 2012a). Com isso, o jogo ficaria enfadonho. Alves trata da necessidade de transformar as atividades de forma lúdica e desafiadora, e que haja recompensas, com aumento gradativo dos desafios. No entanto, não recomenda a busca de recompensas o tempo todo, pois isso torna o jogo behaviorista.

Retomando, de forma brevíssima, alguns expoentes da origem dos *video games*, notamos que os primeiros jogos interativos por meio de vídeo surgem há aproximadamente 50 anos, como aponta Luz (2010), com jogos rudimentares para os grandes e caros computadores da época. Surgem, então, experiências pioneiras como o *Spacewar!* (1961) e *Pong* (1972). Com a miniaturização, aprimoramento da capacidade gráfica e de processamento dos computadores os jogos passam a, gradativamente, crescer em complexidade, possibilitando criação de diferentes ambientes, como é o caso do jogo *Adventure* (1979). Assim, o avanço tecnológico criou a possibilidade de se ampliarem os elementos narrativos dos *games*, com criação de personagens com personalidade envolvidos em aventuras, como no jogo *Mario Bros* (1983). Convém lembrar que paralelamente ao progresso do *design* dos jogos eletrônicos, outra categoria de jogos de computador, sem interface gráfica, floresce por volta desta época, as *interactive fiction*, baseadas em parte nas experiências proporcionadas pelos *role-playing games* (RPG), ou jogos de representação de papéis.

A partir da década de 1980, alguns jogos “apresentavam grandes aberturas e *cut-scenes*<sup>24</sup>” (LUZ, 2010, p. 51), ampliando ainda mais o universo narrativo dos *games*, que, nesta época, dividiam espaço entre os consoles domésticos, os *arcades* e os jogos para computador. Os jogos passam a se tornar,

---

<sup>24</sup> Segundo Luz (2010, p. 51), *cut-scenes* são “cenas animadas intercaladas às ações e à parte interativa do jogo, ajudando a construir o universo narrativo.”

cada vez mais populares e atrativos, como afirmam Goldberg (2011), Gularte (2010) e Novak (2010) em retrospectiva histórica dos *video games*.

Como o interesse principal do presente trabalho é a relação dos jogos com os estudos literários, é natural a aproximação daqueles com os elementos presentes na área literária, como os narrativos. Vale lembrar que a produção de jogos de *video games* já lançou diversos títulos baseando-se em obras literárias, como, por exemplo, a partir do livro *Fahrenheit 451*, que deu origem ao jogo homônimo, de 1986; *O Médico e o Monstro*, que inspirou o jogo *Dr Jekyll and Mr Hyde*, de 1988; *Os Três Mosqueteiros*, obra que inspirou o jogo *Touché: The Adventures of the Fifth Musketeer*, de 1995; *Alice no País das Maravilhas*, que inspirou *American McGee's Alice*, de 2000; ou *A Divina Comédia*, que inspirou o jogo *Dante's Inferno*, de 2010, dentre outros.

Janet Murray (2003, p. 41), em sua obra *Hamlet no Holodeck*, ao tratar das novas possibilidades de interação com o ciberespaço, defende a possibilidade narrativa dos jogos, considerando-os uma nova maneira de se contar histórias:

[...] o reino digital assimila, o tempo todo, mais capacidades de representação, à medida que pesquisadores tentam construir dentro dele uma realidade virtual tão densa e rica quanto a própria realidade. O cultivo técnico e econômico desse fértil e novo meio de comunicação gerou muitas variedades novas de entretenimentos narrativos [...] Essa abrangente gama de arte narrativa traz consigo a promessa de um novo meio de expressão tão diversificado como os livros e o cinema.

A discussão acadêmica acerca de jogos eletrônicos, que já possui mais de uma década, vem recebendo maior atenção recentemente, como constatamos desde a disputa entre narratólogos e ludólogos (JUUL, 2001) iniciada com a publicação da revista *Game Studies: the international journal of computer game research*, em 2001.

Grant Tavinor (2009) afirma que os jogos de *video game* claramente envolvem narrativas em sua composição, mas de um modo diverso do que ocorre na ficção tradicional, pois nos *video games* normalmente o jogador desempenha um papel na narrativa. Por outro lado, as narrativas dos *games* apresentam-se de forma insatisfatória, com raras exceções: “Mas uma grande parte do problema tem sido a introdução de narrativas artísticas nos jogos: elas são muitas vezes desajeitadas,

clichês, terrivelmente dubladas, ou simplesmente desinteressantes”<sup>25</sup> (TAVINOR, 2009, p. 110).

Considerando estes aspectos, parece óbvio que o simples emprego dos jogos para exploração de conteúdos narrativos e literários, como ferramenta auxiliar de aprendizagem, não garantiria, por si só, o aprendizado, como mencionado anteriormente, pois o objetivo final, de acordo com o modelo educacional vigente a quem devemos certa fidelidade, seria levar o aluno a entrar em contato com o texto literário. O papel de mediação do professor, neste contexto, é indispensável. Também, por este motivo, se faz necessário ampliar ainda mais a discussão em meio acadêmico, para que possamos compreender as particularidades e possibilidades de uso dos jogos para finalidades de aprendizagem, como elemento motivador.

James Paul Gee (2007, p. 216), de acordo com tal concepção, afirma que a aprendizagem não se dá simplesmente a partir do contato com as ferramentas tecnológicas, mas sim a partir da interação: “O verdadeiro aprendizado provém dos sistemas sociais e de interação, nos quais uma tecnologia poderosa como jogos de *video game* está colocada, não do jogo por si só”<sup>26</sup>. Por sua vez, Squire (2011) afirma que a cultura participatória dos *games* pode mudar a escola, mencionando aspectos como a auto-organização e as comunidades de aprendizagem criadas pelos próprios jogadores, que demonstram o empoderamento dos aprendizes quando se sentem estimulados para levar adiante seus interesses.

Pode parecer estranho e dispensável utilizar pedagogicamente uma atividade para estimular outra (como jogar para estimular a leitura), mas isso já é realizado com sucesso em algumas áreas, como, por exemplo, no uso de simuladores diversos, para treinamento em corporações. Uma forma de treinamento se dá com a operação simulada de máquinas que podem apresentar riscos de acidentes em ambientes de trabalho<sup>27</sup>.

No caso particular da nossa experiência realizada em pesquisa de campo com criação de jogo de ficção interativa, pudemos observar maior

---

<sup>25</sup> Em tradução livre de: “But a large part of the problem has to be the artistry with the narratives have been introduced into games: they are all too often ham-fisted, clichéd, awfully voice-acted, or simply lacking in interest” (TAVINOR, 2009, p. 110).

<sup>26</sup> Em tradução livre de: “Real learning comes from the social and interactional systems within which a powerful technology like video games is placed, not from the game all by itself” (GEE, 2007, p. 216).

<sup>27</sup> Alguns exemplos podem ser visualizados na página da empresa *Oniria* (ONIRIA, 2016a): os simuladores para linha amarela demonstram quais podem ser suas aplicações (ONIRIA, 2016b).

aproximação dos conteúdos literários (recriação de roteiro narrativo), o uso efetivo de NTIC para produção criativa de (hiper)texto e estímulo ao trabalho colaborativo em equipe.

Deste modo, a aproximação do jogo com a expressão artística literária poderia se relacionar com o aspecto libertador de que trata McLuhan (2007, p. 267).

A arte e os jogos nos facultam permanecer à margem das pressões materiais da rotina e das convenções, para observar e interrogar. Os jogos como formas artísticas populares oferecem a todos um meio imediato de participação na vida plena de uma sociedade.

É interessante notar como o jogo, ainda que regido por limitações claras e regras comuns aceitas por seus participantes, possua tal possibilidade libertadora, livrando o homem do automatismo, de forma quase paradoxal.

O jogo é uma máquina que começa a funcionar só a partir do momento em que os participantes consentem em se transformar em bonecos temporariamente. Para o homem individualista ocidental, muito de seu “ajustamento” à sociedade tem o caráter de uma rendição pessoal aos imperativos coletivos. Nossos jogos nos auxiliam tanto a aprender esta espécie de ajustamento como a nos libertar dele (MCLUHAN, 2007, p. 267-268).

Se a escola conseguisse aliar jogos e arte seria algo muito interessante para tornar a aprendizagem mais sensível e lúdica. Justifica-se tal abordagem considerando que os alunos já utilizam equipamentos para jogos de entretenimento e considerando também, conforme Pesquisa CETIC educação 2014, que os jogos educacionais são ainda pouco utilizados, apesar de a mesma pesquisa considerar os jogos como ferramentas interessantes e familiares aos alunos.

Ainda de acordo com a Pesquisa CETIC educação, o uso de jogos educativos é feito, sobretudo, na fase inicial do ensino fundamental, constituindo-se como

[...] a segunda atividade mais comum entre os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (81%), ao passo que menos da metade dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio (42%) declaram ter realizado essa tarefa nos três meses que antecederam a pesquisa (TIC..., 2015a, p. 132).

Em relação aos professores, a utilização é semelhante: os computadores são mais utilizados como ferramentas de apoio para atividades

tradicionais, enquanto as atividades que envolvem engajamento mais interativo por parte dos alunos, “tais como software educacionais (47%) e jogos (44%)” (TIC..., 2015a, p. 127) se encontram em proporção menor. Outros dados da Pesquisa (TIC..., 2015, p. 127) com os professores apontam que os recursos obtidos na internet mais utilizados pelos professores para aulas ou atividades são primeiramente “imagens, figuras, ilustrações ou fotos” (84%), seguido de “questões de provas ou avaliações” (82%), “textos variados” (80%), “vídeos, filmes ou animações” (77%), “videoaulas” (71%), “listas com indicações de leitura” (62%), “apresentações prontas” (47%), “programas educacionais de computador ou software” (47%), “jogos” (44%), “podcasts” (21%) e “outros” (6%).

A partir destes dados, corroboramos, mais uma vez, a percepção de que o uso de jogos de *video games* para finalidades educacionais é ainda incipiente no Brasil, sobretudo para tratar da área de literatura. Quando tentativas são feitas, não raro, encontramos jogos inadequados para tratar dos assuntos da área. Como mencionado, podemos constatar tal lacuna a partir de pesquisa em portais educacionais abertos, como o Banco Internacional de Objetos Educacionais ou o Portal do Professor (MEC). Ainda outro repositório consultado, que mantém o mesmo padrão, é o Portal Educacional Dia a Dia Educação, do Governo do Estado do Paraná, que analisaremos em seguida.

#### **2.4.1 Jogos literários no Portal Dia a Dia Educação<sup>28</sup>**

Para realizar um recorte mais próximo do contexto de realização da pesquisa de campo, analisamos os jogos disponibilizados no Portal educacional da rede pública estadual: o Dia a Dia Educação. Este Portal tem como intuito “disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar” (PARANÁ, 2016l, s.p.), funciona como um repositório de conteúdos voltados para as práticas pedagógicas da educação básica. Lá podemos encontrar materiais produzidos pela própria Secretaria de Estado da Educação, bem como *links* com direcionamento a outras páginas de conteúdos educativos, como é o caso dos objetos educacionais que abordaremos a seguir.

Navegando no Portal, podemos encontrar, além dos jogos digitais mencionados anteriormente, simuladores e animações. Temos como exemplos

---

<sup>28</sup> Parte da análise presente neste item também se encontra em artigo publicado em parceria com o Prof. Frederico Fernandes (SILVA; FERNANDES, 2016), já referido anteriormente.

destas últimas categorias a animação “Pra Onde Vai o Pensamento?” (PARANÁ, 2016), que se trata de um conto narrado e visualmente animado com o *plug-in Adobe Flash Player*, que permite ao usuário fazer algumas intervenções durante a contação da história. Ou a animação do conto de Machado de Assis, “Noite de Almirante” (PARANÁ, 2016n), na qual trechos da história são colocados juntamente com um desenho animado, para que se desperte o interesse para a leitura das obras, com linguagem adaptada à fala dos jovens. Encontramos ainda outra animação de conto machadiano, “A cartomante” (PARANÁ, 2016o), que apresenta uma trilha sonora, em estilo de *rock ‘n roll*, tratando do triângulo amoroso retratado no conto, deixando o desfecho em suspensão para que o aluno procure ler a obra original.

Dentre as categorias de *animação* – composta por filmes curtos, de contos tradicionais, fábulas e lendas – e *simulador* – com testes, atividades de preenchimento de lacunas e caça-palavras – encontramos um total de 36 títulos. Se comparados aos jogos, também disponibilizados no Portal, eles possuem interação bem mais limitada. É interessante observar que, na categoria de “jogos” do Portal, há conteúdos similares às simulações – como é o caso dos jogos “Palavras Cruzadas - Machado de Assis” e o “Jogo da Literatura”, de que trataremos a seguir – o que demonstra falta de definição na categorização dos limites destes gêneros digitais.

Os “Jogos *on-line*” do Portal podem ser encontrados no ambiente destinado aos educadores, mais especificamente em Recursos Didáticos, onde se organizam segundo disciplinas. Nesta página, realizando uma busca entre as diversas categorias disciplinares, constatamos quantidades variadas de jogos, por exemplo, 50 relacionados à disciplina de ciências, 41 voltados para ensino de matemática e 17 relativos à disciplina de língua portuguesa (PARANÁ, 2016q)<sup>29</sup>. Dentre estes, apenas 7 relacionam-se especificamente a obras literárias, autores, narrativas ou elementos de teoria literária, ratificando o número reduzido de jogos relacionados à área.

Cabe mencionar aqui que estes jogos não foram utilizados com os alunos durante a pesquisa de campo primeiramente por conta da impossibilidade de sua execução simultânea nos equipamentos do laboratório: testes prévios

---

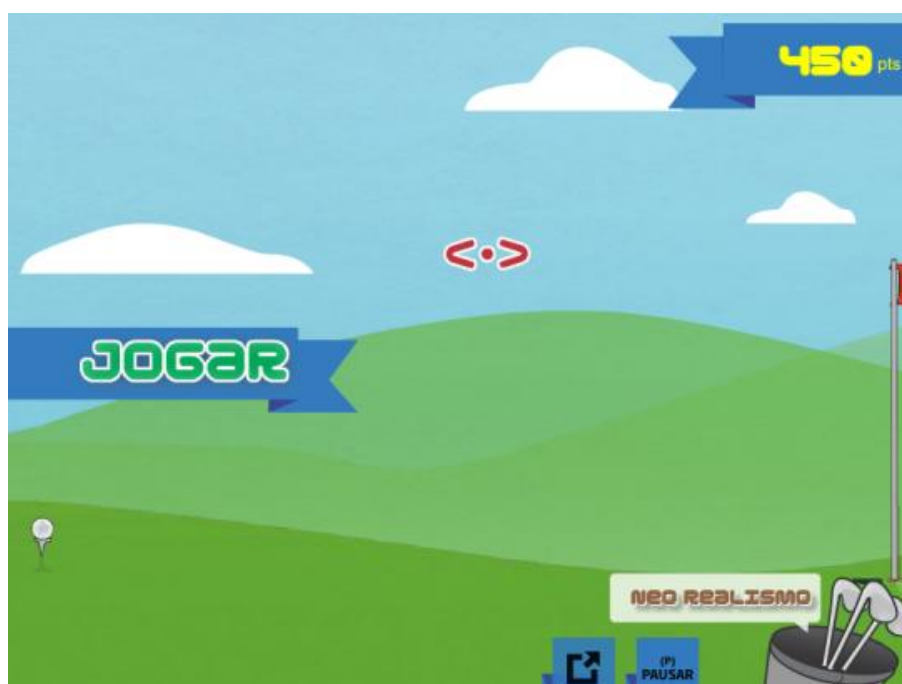
<sup>29</sup> Conforme consulta realizada em 18 de agosto de 2013 (PARANÁ, 2016q).

comprovaram que as máquinas ficavam extremamente lentas, apresentando travamentos. Além disso, os jogos foram considerados inadequados para o público, uma vez que as obras abordadas não faziam parte do currículo desta etapa do ensino fundamental. Finalmente, outro motivo relaciona-se ao encaminhamento pedagógico das atividades que foi, de modo geral, considerado insatisfatório, conforme análises que se seguem, uma vez os jogos não atenderam a uma aproximação crítica e humanista do texto literário, conforme orientações curriculares.

Na sequência, estão transcritos os títulos e uma breve descrição dos jogos, extraídos da referida página do Portal, bem como duas capturas de telas de cada um deles, para ilustrar seus conteúdos:

1. “Golf Literário: O jogo Golf Literário foi desenvolvido pela Retoque Comunicação (*sic*). Uma maneira lúdica de conhecer as escolas literárias no Brasil.”

Figuras 13 e 14 – Jogo: “Golf Literário”

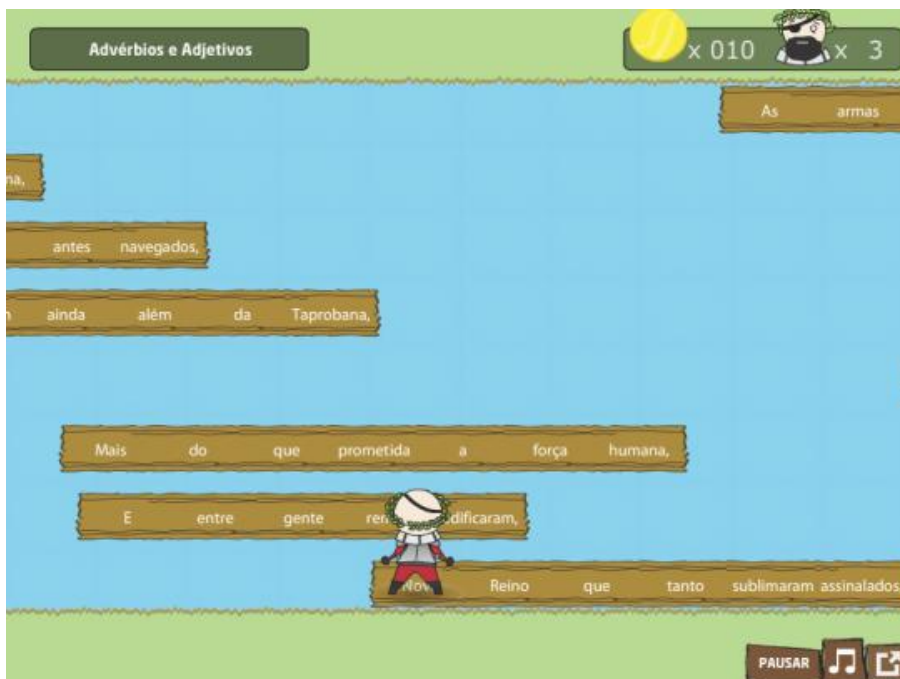


**Fonte:** Portal Dia a Dia Educação. Recursos Didáticos – Jogos *on-line* – Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/links/links.php?categoria=13>>. Acesso em: 18 ago. 2013.



2. “Desafio Épico de Camões: A partir do jogo você vai conhecer os versos famosos da obra ‘Os Lusíadas’ e aprender um um (*sic*) pouco sobre a classificação de palavras na língua portuguesa.”

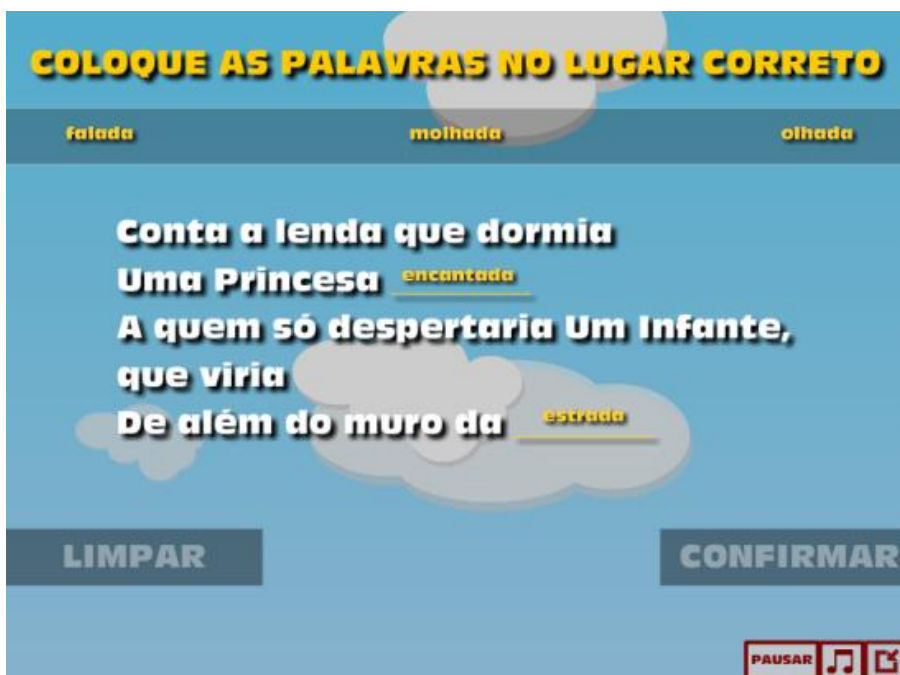
Figuras 15 e 16 – Jogo: “Desafio Épico de Camões”



**Fonte:** Portal Dia a Dia Educação. Recursos Didáticos – Jogos *on-line* – Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/links/links.php?categoria=13>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

3. “Tudo vale a pena: O jogo ‘Tudo vale a pena’ é um objeto educacional desenvolvido pela Retoque Comunicação, baseado no livro ‘O cancionero’ de Fernando Pessoa.”

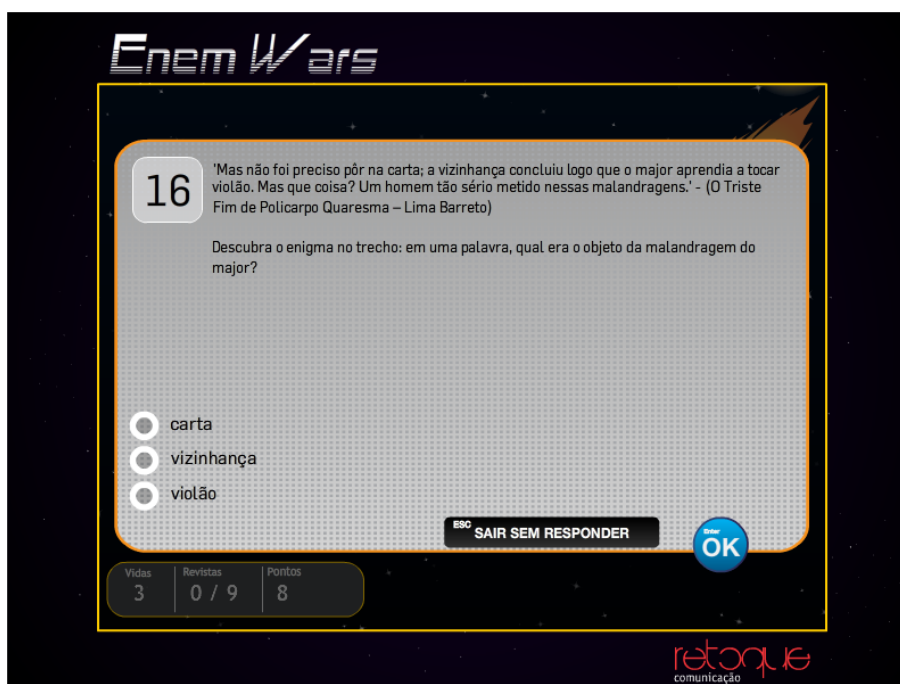
Figuras 17 e 18 – Jogo: “Tudo vale a pena”



Fonte: Portal Dia a Dia Educação. Recursos Didáticos – Jogos *on-line* – Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/links/links.php?categoria=13&start=4>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

4. “Enem Wars: O jogo Enem Wars desenvolvido pela agência Retoque Comunicação com charadas literárias, nove textos e nove enigmas para desafiar a sua capacidade de compreensão.”

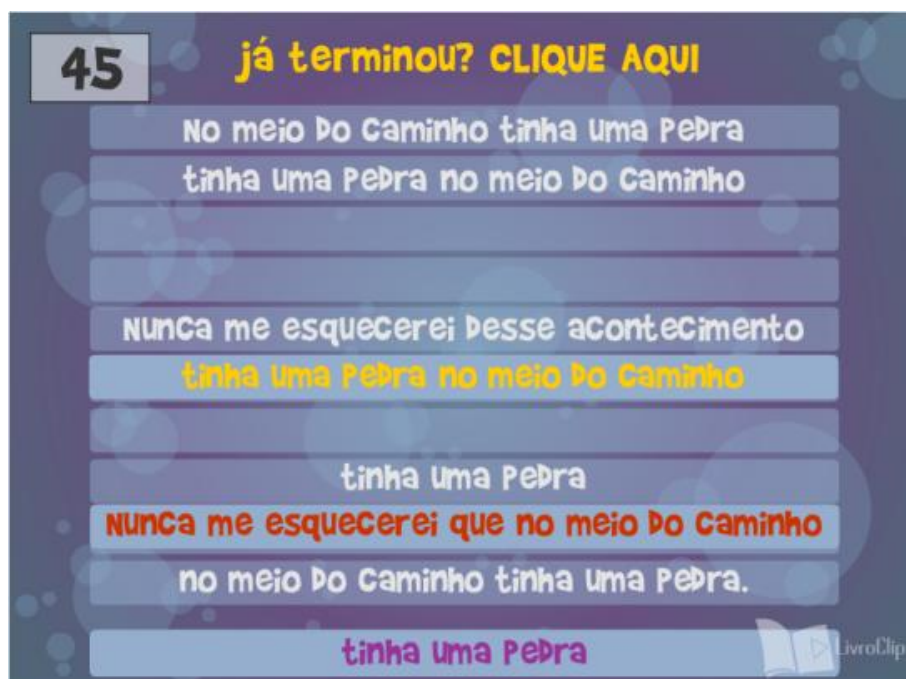
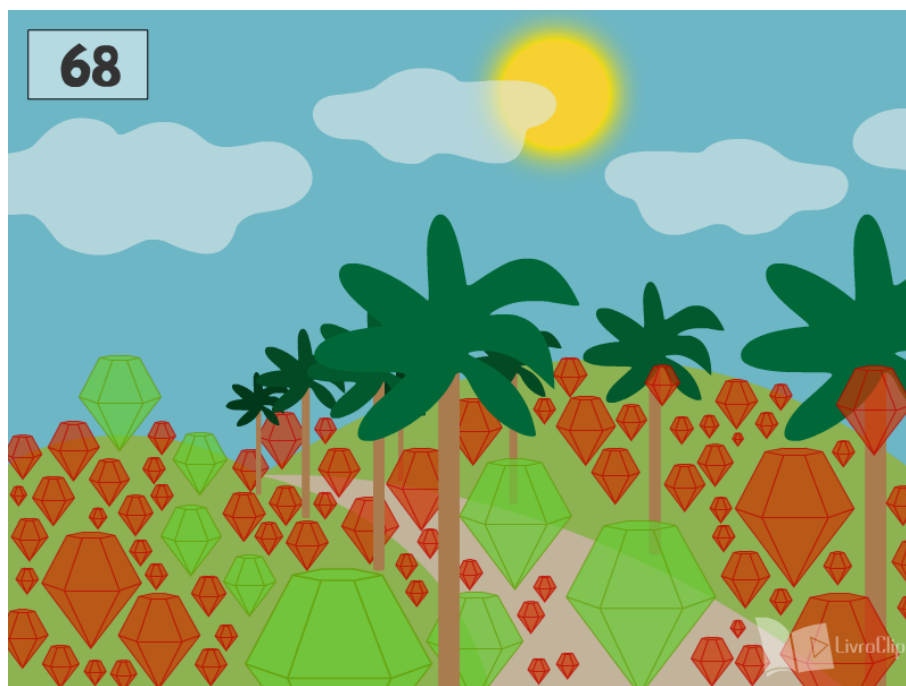
Figuras 19 e 20 – Jogo: “Enem Wars”



**Fonte:** Portal Dia a Dia Educação. Recursos Didáticos – Jogos *on-line* – Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/links/links.php?categoria=13&start=4>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

5. “Drummond e o Jogo da Pedra: Este jogo ajuda você a conhecer o poema ‘No Meio do Caminho’ de Carlos Drummond.”

Figuras 21 e 22 – Jogo: “Drummond e o Jogo da Pedra”



**Fonte:** Portal Dia a Dia Educação. Recursos Didáticos – Jogos *on-line* – Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/links/links.php?categoria=13&start=4>>. Acesso em: 18 ago. 2013.





7. “Jogo da Literatura: Avaliar o conhecimento sobre 25 livros nacionais e estrangeiros relacionando os trechos apresentados às respectivas obras.”

Figuras 25 e 26 – Jogo: “Jogo da literatura”



**Jogo da literatura** escola Gestão Escolar

Leia o trecho abaixo e o relacione a um dos livros da estante.

"Mas viera com ele no mesmo navio, não sei fazer o quê, uma certa Maria da Hortaliça, quitandeira das praças de Lisboa, salaia rechonchuda e bonitota. O Leonardo, fazendo-se-lhe justiça, não era nesse tempo de sua mocidade mal apessoado, e sobretudo era maganão."

**Memórias de um Sargento de Milícias (1852/1853), Manuel Antonio de Almeida, Ed. Globo**

Voltar ao início Questão 04 de 10

**Fonte:** Portal Dia a Dia Educação. Recursos Didáticos – Jogos *on-line* – Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/links/links.php?categoria=13&start=12> Acesso em: 18 ago. 2013.

Estes jogos são acessados via navegador de internet (*browser*), em linguagem *Adobe Flash*. São visualmente atrativos, quase todos coloridos, e todos, exceto pelo “Jogo da Literatura”, têm trilha sonora. Possuem simplicidade temática, trazendo orientações precisas dos procedimentos e objetivos de jogo. Em relação à jogabilidade, os comandos são básicos e fáceis de serem manipulados, não sendo requeridas grandes habilidades de coordenação viso-motora do jogador. Isso faz com que possam ser empregados para complemento do ensino de literatura nas escolas, uma vez que trabalham, de forma lúdica, conteúdos relativos à matéria. No entanto, quando abertos simultaneamente em diversos computadores, “travam” os equipamentos, como informado anteriormente.

Reiterando a discussão feita no tópico anterior, de acordo com Martha Gabriel (2013, p. 219), o emprego de jogos na educação pode ser benéfico, uma vez que

Os jogos sempre foram um instrumento poderoso para a educação, pois sua estrutura envolve objetivos e metas que, para serem atingidos, requerem a superação de obstáculos. Além disso, os jogos têm um poder de diversão e entretenimento que podem catalisar mudanças importantes de comportamentos, funcionando como estímulos positivos no engajamento.

A afirmação da autora soa coerente, pois ressalta alguns dos vários aspectos positivos proporcionados pelos jogos, como a superação de desafios, por meio de engajamento, para obtenção de objetivos e metas. De modo similar, Murray (2003) menciona categorias como imersão, agência<sup>30</sup> e transformação como algumas das propriedades da estética deste meio.

Um ponto favorável para a aprendizagem seria a imersão, ao proporcionar envolvimento e concentração maximizada do sistema sensorial para o desempenho de uma atividade. Janet Murray trata do conceito de imersão ao falar de experiência psicológica atingida ao ser transportado a um ambiente virtual “primorosamente simulado” (MURRAY, 2003, p. 101). Ela define imersão como “um termo metafórico derivado da experiência física de estar submerso na água” (MURRAY, 2003, p. 102), ou seja, estar totalmente envolto com a experiência proporcionada. Mais adiante, ao tratar da imersão, pondera

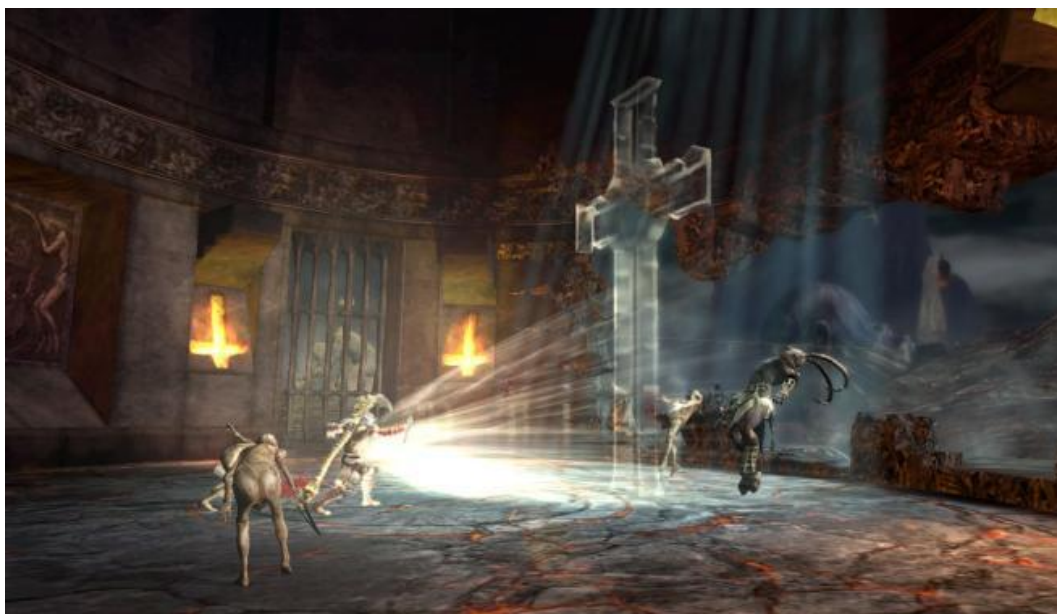
---

<sup>30</sup> O termo “agência” é aqui utilizado com o significado de “capacidade de agir [...] diligência, atividade” (HOUAISS, 2009).

A prazerosa rendição da mente a um mundo imaginário é geralmente descrita, nas palavras de Coleridge, como 'a suspensão intencional da descrença'. Mas essa é uma formulação muito passiva, mesmo para os meios de comunicação tradicionais. Quando entramos num mundo ficcional, fazemos mais do que apenas 'suspender' uma faculdade crítica, também exercemos uma faculdade criativa (MURRAY, 2003, p. 111).

Parece-me razoável afirmar que os jogos mencionados anteriormente podem proporcionar imersão, ainda que não tão profunda, aos seus jogadores. No entanto, se compararmos a ambientação, a trilha sonora e o próprio *design* gráfico destes *games* aos jogos (*blockbusters*) amplamente comercializados (Figuras 27 e 28), observaremos sensível diferença em relação ao nível de elaboração e complexidade, o que pode fazer com que os jogadores habituais se sintam enfadados com facilidade.

Figura 27 – Captura de tela do jogo *Dante's Inferno*



**Fonte:** EA Games: Dante' Inferno. Disponível em: <<http://www.ea.com/dantes-inferno/images/d7a544cf9f700210VgnVCM100000ab65140aRCRD>>. Acesso em: 19 ago. 2013.



Figura 28 – Captura de tela do jogo *Assassin's Creed IV Black Flag*

**Fonte:** Ubisoft: *Assassin's Creed*. Disponível em: <<http://assassinscreed.ubi.com/en-us/media/index.aspx>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

Obviamente, o número de profissionais envolvidos, a quantidade de recursos técnicos e financeiros são muito diversos para a produção dos jogos mencionados anteriormente. Então, uma comparação destes critérios seria muito reducionista e imprópria. Não levando em consideração estas particularidades de *design*, nem as restrições temáticas dos jogos, como violência ou linguagem inadequada<sup>31</sup>, ambos exemplos acima possuem em comum a presença de protagonista que, ambientado em uma narrativa complexa, envolvente e cinematograficamente construída, precisa vencer desafios para acompanhar o desenrolar da trama.

Já os jogos educacionais observados não trazem exploração de elementos narrativos em suas composições, mesmo tratando especificamente de temas literários. Ainda que dois deles versem mais particularmente sobre obras ligadas ao gênero lírico (“Tudo vale a pena” e “Drummond e o jogo da pedra”), notamos a presença de personagens que precisam executar determinadas tarefas para darem acesso aos testes propostos em cada um dos jogos. Isso configuraria uma forma rudimentar de lidar com um enredo, o que pode nos conduzir à presunção de que ainda existe um potencial narrativo a ser explorado em jogos educacionais uma vez que, nos demais exemplos mencionados anteriormente, a

<sup>31</sup> Como nas classificações de adequação de conteúdos para idades da *Entertainment Software Rating Board* (ESRB), que indicam ambos os jogos acima para jogadores acima de 18 anos (ESRB, 2016).

utilização destes recursos nos jogos vinculados às obras literárias é praticamente inexistente. Os jogos se parecem mais com uma espécie de jogo-treino priorizando memorização de conteúdos, como os habitualmente exigidos em avaliações e exames.

Naturalmente, estas considerações não intentam menosprezar o esforço louvável dos desenvolvedores de colaborar com a criação de jogos para ensino de literatura, mas estas considerações constituem, antes disso, uma reflexão com o intuito de apontar caminhos para aperfeiçoamento. Em alguns exemplos destes jogos educativos, os recursos de interação restringem-se a fazer apenas associações, como nas atividades que relacionam nomes de autores e títulos de suas respectivas obras, como uma espécie de formulário de suplemento literário, em formato digital. Tal modelo de atividade reproduz uma abordagem pedagógica que privilegia a memorização ou a utilização do texto literário como “pré-texto” para análises de sua linguagem, em detrimento da reflexão sobre elementos e significados do texto literário.

Parece claro que tal enfoque também pode cumprir, de forma lúdica, um papel de reconhecimento e familiarização do jogador com nomes de autores, características, trechos e títulos de obras, o que é positivo, pois aproximam os possíveis leitores de informações acerca dos conteúdos da área. No entanto, isso acaba por reproduzir os modelos de exercícios consagrados nas atividades de suplementos literários, que comumente acompanhavam os livros paradidáticos para leitura escolar, em uma concepção tecnicista da educação, que aborda a literatura privilegiando um viés meramente estruturalista e de recorte historicista dos textos.

Ainda sob essa perspectiva de análise, em alguns casos, o fragmento do texto literário no jogo serve apenas como base para estudo de gramática, como, por exemplo, ao recortar trechos literários para reconhecimento de classes de palavras, demonstrando uma concepção formalista de linguagem. Neste sentido, podemos observar o jogo “Desafio épico Camões” que traz como personagem, em terceira pessoa, a figura de Camões laureado posta em uma margem de um rio. A mecânica do jogo é simples, retomando a fórmula do clássico *Frogger*, do Atari: o objetivo inicial do jogo é levar Camões para a outra margem do rio, para isso é preciso saltar sobre troncos em movimento sobre as águas. Cada tronco traz grafado um verso de oitavas extraídas do poema épico *Os Lusíadas*. Neste jogo, há a intenção dos desenvolvedores de “apresentar de maneira divertida alguns dos

versos da épica Camoniana”, mas o objetivo imediato, com o qual o jogador consegue progredir no jogo, é o reconhecimento de classes gramaticais das palavras presentes nos versos do poema. Os versos, lidos fora da ordem original, “de baixo para cima” nas estrofes dispostas em tela, são apresentados, deste modo, de maneira invertida e descontextualizados, trazendo efetivamente pouca relevância para conhecimento da obra do escritor lusitano.

Assim sendo, a grande epopeia camoniana fica restrita ao exercício “lúdico” de reconhecimento das classes de palavras, ocorrendo desvio em relação às recomendações curriculares presentes nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE)*, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), que desestimulam o uso instrumental e descontextualizado de textos como pretexto para ensino de gramática. Logo, o discurso da escola não coaduna com o discurso praticado na escola. A experiência de leitura literária transmuta-se em mero ato mecânico, quase behaviorista, uma vez que passa a ser apreendida pelo caráter utilitário do reconhecimento gramatical, esvaziada de possível conteúdo humanizador. Considerando isso, tal abordagem certamente não condiz com os encaminhamentos das *DCE*, em que

A literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros (PARANÁ, 2008, p. 57).

No caso do jogo intitulado “Golf Literário”, temos *a priori* um desafio esportivo. O jogo inicia-se a partir da escolha do taco: surge na tela uma caracterização de um movimento literário, com exemplos de alguns escritores. Dentre as opções de escolha dos “tacos”, constam quatro nomes de escolas literárias, que serão associados às quatro tacadas disponíveis no jogo. Independente da escolha do “taco correto”, o jogador pode fazer a tacada; mas só acumula pontos caso tenha escolhido a opção correta. O resultado da tacada e da escolha do taco é mostrado ao final de cada uma das rodadas. A jogabilidade geral não é boa: você controla apenas a direção da bola com o cursor do *mouse*, realizando a jogada com um clique, no entanto, não há indicador de intensidade da tacada.

Desta forma, o jogo se torna pouco imersivo e interessante, pois há apenas uma vaga noção de controle. Além do que a forma de apresentação gráfica do jogo (uma partida de golfe) não possui uma relação clara com o objetivo principal do jogo que é levar o jogador ao conhecimento das escolas literárias brasileiras. Deste modo, parece não haver conjugação apropriada entre forma e conteúdo no jogo. A proposta do jogo, neste caso, parece confirmar o objeto de estudo literário escolarizado, conforme observa Rezende (2013, p. 102), comumente aproximado à história da literatura

[...] à pergunta sobre o objeto do ensino de literatura, pode-se responder que se pretende ensinar algo sobre movimentos estéticos e estilos de época seguindo-se uma determinada linha do tempo, dar informação sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto.

Certamente, as atividades propostas nos jogos digitais mencionados podem ser exploradas por professores e alunos, como ferramenta diferenciada para abordagem de conteúdos da área de estudos literários. No entanto, o texto em si é visto de forma fragmentada e fora de contexto, frequentemente tratado como mero ornamento – surge, por vezes, como uma espécie de mensagem subliminar dentre os protocolos de ações exigidas do jogador, para que o jogo se torne *utile*, para além de meramente *dulce*.

Podemos notar discrepância entre os temas e o fluxo de ações nestes jogos do Portal, quando os *jogos literários* minimizam o valor dos elementos narrativos dos textos, privilegiando, em vez disso, uma disputa esportiva (no “Golfe Literário”), um teste de memorização (em “Drummond e o Jogo da Pedra”), um jogo de guerra espacial (no “Enem Wars”), um *quiz* (no “Jogo da literatura”) ou um desafio tradicional de palavras-cruzadas (nas “Palavras cruzadas – Machado de Assis”).

Tomemos como um modelo simples e bem-sucedido na conjugação de tema ao fluxo de ações em uma organização narrativa no famoso jogo *Super Mario Bros* (1985), da Nintendo. Neste jogo, o protagonista, Mario, em busca de salvar a princesa Peach, precisa derrotar os inimigos e percorrer diversos “mundos” para concluir sua missão. Assim, a figura (forma plástica que se apresenta visualmente) e o tema (conteúdo do jogo) parecem caminhar em consonância. Algo que definitivamente não acontece na exploração dos jogos literários disponíveis no Portal educacional, nos quais forma e conteúdo estão vagamente conectados. Ainda

que eles proporcionem imersão, esta aparenta ser moderada, o que pode ser desperdício de uma boa possibilidade de abordagem.

Relacionemos aqui a situação imersiva com o estado de fluxo (ou *flow state*), de que trata Csikszentmihalyi, mencionado na introdução desta tese. O conceito de *flow* refere-se a uma experiência intrinsecamente motivada, chamada de experiência de fluxo (*flow experience*). A metáfora do fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1997) é usada para descrever o sentido de ação sem esforço descrito comumente, por exemplo, por atletas, místicos religiosos e músicos.<sup>32</sup>

Segundo Csikszentmihalyi (2014, p. 24), quando uma pessoa se encontra em *flow*:

[...] está totalmente concentrada na tarefa em questão. Há uma sensação de que ação e consciência se fundem em um único feixe de consciência focalizada. Em *flow*, é muito claro o que precisa ser feito de um momento para o outro; objetivos são claramente ordenados e sequenciados. Sabe-se também imediatamente quão bem se está realizando [a tarefa]: o *feedback* é inequívoco.<sup>33</sup>

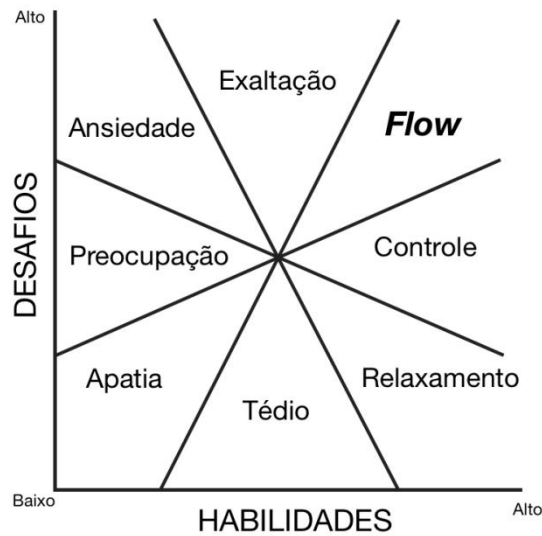
Desta forma, a pessoa em *flow* encontra-se em um estado em que sua “energia psíquica flui sem esforços” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 39), em uma espécie de experiência ideal/otimizada. Nesta situação, as habilidades da pessoa e os desafios enfrentados encontram-se bem equilibrados, criando-se uma noção de controle e de estar fazendo a coisa certa. A figura a seguir demonstra como o estado de fluxo, ou experiência otimizada, ocorre quando as duas variáveis (habilidades e desafios) são elevadas.

---

<sup>32</sup> Conforme descrição habitual do estado de fluxo: “Atletas se referem a ele [fluxo] como ‘estar na zona’, místicos religiosos como estando em ‘êxtase’, artistas e músicos como arrebatamento estético”. Em tradução livre de: “Athletes refer to it as ‘being in the zone,’ religious mystics as being in ‘ecstasy,’ artists and musicians as aesthetic rapture” (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, p. 29).

<sup>33</sup> Em tradução livre de: “In flow, a person is fully concentrated on the task at hand. There is a feeling that action and awareness merge in a single beam of focused consciousness. In flow, it is very clear what needs to be done from one moment to the next; goals are clearly ordered and sequenced. One also knows immediately how well one is doing: feedback is unambiguous” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014, p. 24).

Figura 29 – Estado de *flow* – a qualidade da experiência acontece em função da relação entre desafios e habilidades



**Fonte:** Traduzida e adaptada de Csikszentmihalyi (1997, p. 31)

Na figura anterior, observamos que caso os desafios sejam elevados e as habilidades baixas, podem aparecer sentimentos como preocupação e ansiedade. Já em caso de altas habilidades e baixo nível de desafio, surgem o tédio e o relaxamento. Durante a pesquisa de campo com os alunos na escola, busquei ter em mente o equilíbrio entre as habilidades que eles possuíam (conhecimentos textuais e de informática), diante dos desafios propostos, para que se propiciasse uma experiência otimizada.

Acredito que a motivação intrínseca dos jogadores para exploração (muitas vezes automotivada) de *games* possa servir como estímulo para diversificação de abordagem de conteúdos curriculares, por parte dos alunos. Jogos podem ajudar a contar histórias, a criar ambientes de imersão e a desenvolver habilidades cognitivas, como vêm nos mostrando recentemente as experiências com os *serious games* ou os simuladores, empregados, por exemplo, em treinamentos institucionais e corporativos (SGI, 2016).

Celia Pearce (2004), ao discutir e problematizar a narração em jogos de video game, menciona que algumas categorias de jogos, como os *massively multiplayer online role-playing games* (MMORPG), possuem a característica de contar histórias a partir da interação social. Neste sentido, acredito que os jogos podem sim ser ferramentas úteis para contar histórias, ao explorarem a construção narrativa como um dos elementos do desenvolvimento da experiência de jogo.

Outro exemplo do potencial dos jogos, para além da diversão, pode ser visto no jogo *Trace Effects* (EUA, 2016a) disponibilizado pelo Departamento de Estado dos EUA. Segundo descrição encontrada na página do *game*, trata-se de “um *video game* para aprendizagem de inglês americano e cultura”<sup>34</sup>.

Ainda empregando mais um exemplo norte americano, Simon Penny (2004, s.p.) atesta a força das simulações ao mencionar o investimento institucional do governo dos Estados Unidos da América nesta categoria de *software*.

O fato de que os militares dos Estados Unidos têm investido milhões em Simnet, STOW e outros sistemas de treinamento de simulação é prova suficiente de que simulação é uma ferramenta efetiva para essa formação. É claro que ambientes de simulação imersiva são eficazes na produção de tal treinamento e que tal treinamento se transfere de maneira útil para o ‘mundo real’.<sup>35</sup>

Por conta disso, acredita-se que a presente pesquisa possa contribuir com a reflexão acerca da utilização e do potencial dos jogos digitais, para que os futuros investimentos em aquisição de equipamentos, melhoria de infraestrutura e manutenção de repositórios digitais no Brasil sejam acompanhados pela inovação e criação crítica de conteúdos educacionais pertinentes à melhoria da educação. Espera-se, deste modo, que a almejada articulação entre os princípios éticos, estéticos e políticos, referidos no documento preliminar das BNCC, possam ser aliados ao trabalho de valorização da literatura, como elemento humanizador na educação dos estudantes, aliados ao uso das NTIC.

Sobre esta questão, trazemos uma reflexão, extraída de McLuhan (2007, p. 15), acerca da arte e da tecnologia:

A finalidade da arte [...] não é tanto de preparar-nos para as transformações quanto a de permitir-nos manter um roteiro estável em direção a metas permanentes, mesmo em meio a inovações as mais perturbadoras. Pois já percebemos a futilidade que é mudar nossos objetivos quando mudamos nossas tecnologias.

Deste modo, o papel da arte, para o autor, torna-se indispensável como um treino perceptivo universal – e não como uma espécie de dieta privilegiada para uma elite, já iniciada em alta cultura. Neste contexto, o desafio que se

---

<sup>34</sup> Em tradução livre de: “A video game for learning American English and culture” (EUA, 2016b).

<sup>35</sup> Em tradução livre de: “The fact that U.S. military have invested millions in Simnet, STOW and other simulation training systems is proof enough that simulation is an effective tool for such training. It is clear that immersive simulation environments are effective in producing such training, and that such training transfers usefully to the ‘real world’ ” (PENNY, 2004, s.p.).

apresenta é o de empregar os recursos tecnológicos como ferramentas que não apenas facilitem o acesso aos conteúdos presentes nas obras literárias, mas que também permitam um contato sensível e significativo com tais manifestações artísticas. Durante a realização da pesquisa de campo desta tese, procurei manter tal direcionamento em mente: aliar arte e tecnologia com propósito humanizador. Considerando estas reflexões, no próximo capítulo será feito um detalhamento da pesquisa-ação que buscou utilizar jogos digitais para aproximação dos alunos aos temas e conteúdos literários.



### 3 LITERATURA EM JOGO NA ESCOLA

Conforme considerações realizadas no primeiro capítulo, apesar de presenciarmos a crescente disponibilidade de equipamentos de informática conectados à internet, pouco se evoluiu em relação ao uso efetivo de informática nas escolas brasileiras da rede pública de educação. Se pensarmos na área de ensino de literatura, observamos que tal proposição se torna ainda mais incipiente, conforme discussão realizada no capítulo anterior.

Marcelo Silva (2013), em tese acerca do uso de ambientes virtuais para ensino de literatura, aponta para a crescente utilização de tecnologias, por parte de professores e alunos de forma personalizada, sem que os recursos sejam explorados satisfatoriamente em instituições de ensino. Silva observa também lacuna na formação dos professores para uso das NTIC. Em pesquisa de campo, o autor constatou – a partir da utilização do ambiente MOODLE e de blogues como apoio para ensino de literatura entre estudantes de curso de Letras – que a relação dos alunos com a literatura foi afetada positivamente, aproximando-os mais do texto literário. Com isso, Silva chama a atenção para a necessidade de criar estratégias mais efetivas para o desenvolvimento do letramento digital dos professores

concluimos que existe a necessidade de ações que busquem desenvolver o LD [letramento digital] dos professores, para capacitá-lo ao uso consciente dos equipamentos e conseqüentemente criar nestes a confiança para integrar as TICs no currículo escolar (SILVA, M. 2013, p. 97).

Uma das intenções do presente trabalho de pesquisa foi realizar uma intervenção que aliasse o estímulo à formação do leitor literário ao uso de NTIC e jogos digitais em ambiente escolar. Procurávamos, com isso, observar o nível de interesse e de aceitação da proposta por parte dos alunos; analisando a viabilidade de uso prático de tais recursos no contexto atual de uma escola da rede pública estadual de educação.

Com os resultados da pesquisa, confirmei a hipótese inicial de que jovens podem se interessar positivamente por jogos para finalidades pedagógicas. Espera-se que estes resultados, ainda que obviamente não indiquem soluções definitivas e miraculosas, tragam algumas possibilidades de encaminhamento e cautelas a serem tomadas em futuras iniciativas semelhantes.

Ainda que antes da pesquisa de campo eu já conhecesse razoavelmente a estrutura de TIC das escolas da região, a pesquisa precisou passar por várias adaptações, conforme contingências se apresentavam. Assim sendo, os planos iniciais de aplicação do projeto foram modificados diversas vezes, buscando ajustar-se à realidade local de infraestrutura, bem como aproximar-se das expectativas do público-alvo.

Também foram realizados outros ajustes, como a adequação da proposta de aproximação dos textos literários aos jogos: inicialmente, imaginava-se que uma estratégia de gamificação pudesse ser uma alternativa interessante, mas como avaliar a adequação da abordagem? Talvez aplicando uma avaliação de conteúdos assimilados? Ou trabalhando com um grupo de controle, que utilizasse somente método tradicional de aprendizagem ou que ainda não fizessem intervenção alguma. No entanto, tais abordagens foram descartadas por parecerem inadequadas para os propósitos almejados, uma vez que uma das críticas feitas pela pesquisa diz respeito ao direcionamento reducionista e voltado à abordagem formalista e pautada em reprodução de conteúdos, o que não condiz com a concepção de leitura literária humanizadora almejada.

Além disso, o simples fato de trabalhar com as NTIC em um dos grupos no espaço escolar poderia gerar, entre os próprios alunos, uma comparação e a conseqüente sensação de que esta abordagem da matéria seria a interessante, por ser “mais moderna”, independente dos outros pressupostos metodológicos envolvidos no trabalho com o texto literário. O resultado seria, então, pouco revelador. A seguir, será feito um detalhamento das etapas de realização da pesquisa de campo, incluindo algumas etapas de seu planejamento.

### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA**

Desde o projeto inicial de tese, optamos pela modalidade de pesquisa-ação, com a intenção de intervir em práticas de ensino de literatura na educação básica. Buscávamos com isso, para além da essencial discussão teórica, uma aproximação do ambiente escolar, em seu cotidiano, na tentativa de empregar recursos de NTIC para o apoio ao ensino de literatura. Vejamos, na sequência, como se configurou a natureza da pesquisa em relação ao ambiente escolhido para seu desenvolvimento.

### 3.1.1 Natureza da pesquisa e delimitação do campo

Inicialmente, no projeto preliminar de tese, foi planejada uma pesquisa de campo buscando aliar reflexões teóricas às práticas escolares, ao mesmo tempo em que se procurava evitar o reducionismo dos “exageros do praticismo” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 516). Ainda que reconheçamos a limitação das possibilidades da ação individual docente, acreditamos que iniciativas como esta possam confrontar dificuldades reais com tentativas de solução de desafios. Com isso, elegeu-se a estratégia de pesquisa-ação, que, de acordo com Santos (2007, p. 128), “é o estudo em que o pesquisador participa do processo, convive com os sujeitos [...] analisando os resultados e propondo uma ação modificadora daquela realidade.”

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma das várias formas da investigação-ação, que inclui, em suas etapas de planejamento, implementação, monitoramento/descrição e avaliação, em um processo cíclico, com o objetivo de aprimorar as práticas envolvidas no processo.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (TRIPP, 2005, p. 445).

Abdalla (2005) também menciona a importância da pesquisa-ação, não apenas como método investigativo, mas principalmente como estratégia de reflexão acerca da prática docente. Além disso, a pesquisa-ação seria uma “estratégia de conhecimento teórico-prático capaz de ampliar o nível de conscientização: a capacidade incessante que temos de captar a realidade e expressá-la em proposições teóricas, transformando o desconhecido em conhecido” (ABDALLA, 2005, p. 399).

Intentava-se, na proposta inicial da presente tese, um direcionamento da pesquisa a estudantes do ensino médio, uma vez que o estudo de literatura é realizado de modo mais sistêmico nesta etapa, com estudo diacrônico de autores e obras, seguindo divisão didática dos períodos literários. No entanto, o número reduzido de aulas de língua portuguesa – usualmente 2 ou 3 aulas semanais, dependendo do ano (série); divididas entre ensino de língua (gramática;

leitura, interpretação e produção de textos, etc.) e de literatura – nos fez reconsiderar a proposta inicial, pois o desenvolvimento da pesquisa reduziria ainda mais a carga horária da disciplina e poderia, por isso, não ser bem recebida nas escolas.

Outra possibilidade aventada seria a realização das atividades em contraturno escolar, mas isso poderia gerar dificuldades, como baixa adesão, por conta de eventuais dificuldades de transporte dos alunos; ou ainda possível indisponibilidade de espaço físico na escola; ou, quem sabe, falta de interesse dos alunos, conseguindo, deste modo, somente um número inexpressivo de participantes. Além disso, esta escolha também poderia gerar dados de somente uma amostra exclusiva de participantes interessados no tema da pesquisa, o que não representaria a realidade heterogênea de uma sala de aula, que abriga estudantes com interesses diversos.

Deste modo, considerando o maior número de aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, com cinco aulas semanais, mudamos o foco da pesquisa para esta etapa, que também pressupõe o trabalho com o texto literário, ainda que mais direcionado para a sensibilização e a formação do leitor. Por sorte, uma possibilidade ainda mais profícua se afigurou: a cidade de Londrina contava, no ano de 2015, com uma escola, na modalidade de educação integral, que acabou sendo eleita para a realização da pesquisa, por abrigar em sua organização curricular condições mais favoráveis para o desenvolvimento das atividades.

A Escola Tiradentes ofertava, no período matutino, aulas de oito disciplinas da Base Nacional Comum: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso (opcional), Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa – esta com seis aulas semanais. Já no período vespertino, eram ministradas disciplinas da parte diversificada da composição curricular: L.E.M. Inglês, Leitura e Informação em Língua Espanhola, Educação Musical, Mídias e suas Linguagens, Aprofundamento Esportivo, Narrativas Históricas Audiovisuais e Componente Curricular, esta com preferência de escolha temática pelo aluno (PARANÁ, 2016p)<sup>36</sup>.

Dentre estas disciplinas, a de Mídias e suas Linguagens trazia em sua ementa (trechos no Anexo A), encontrada no Projeto Político-Pedagógico

---

<sup>36</sup> Pesquisa realizada com os seguintes parâmetros de consulta: NRE - Londrina, Município - Londrina, nome da Escola - Tiradentes, informações - ensino - matrizes curriculares.

(PPP)<sup>37</sup> da Escola, elementos que propiciaram condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa de campo. Os conteúdos estruturantes de leitura, escrita e oralidade, aliados a um dos objetivos da disciplina de análise crítica do “papel social da mídia” (PROJETO..., 2014, p. 170), trouxeram possibilidade de adequação da proposta da pesquisa às metas curriculares da disciplina de Mídias. Além disso, a disciplina contava com duas aulas semanais exclusivas, sem a necessidade de dividir o planejamento com outros conteúdos e objetivos, alheios ao tema da pesquisa de campo.

Dentre os pressupostos da disciplina em questão estava o trabalho com suportes midiáticos diversos para favorecimento de leituras. Presumia-se, então, o uso de computadores e aplicativos para o desenvolvimento de letramentos variados, incluindo o digital. Deste modo, os alunos estariam em um ambiente em que seriam desenvolvidas as habilidades de leitura, bem como os conhecimentos relacionados às NTIC e ao letramento digital, configurando, a princípio, um ambiente ideal para o desenvolvimento das atividades planejadas. No entanto, como é natural em qualquer proposição investigativa, algumas dificuldades se apresentaram antes mesmo de iniciar-se a pesquisa, como veremos à frente. Antes disso, faremos uma breve caracterização da instituição para reconhecermos algumas peculiaridades que podem nos auxiliar na realização de uma análise mais acurada dos dados resultantes da pesquisa.

### **3.1.2 Perfil da instituição – Projeto Político-Pedagógico e dados (in)oficiais**

De acordo com o PPP da Escola, a instituição, criada em 1963, passou por diversas mudanças ao longo de sua história, incluindo mudança de nomenclatura e de oferta de modalidades de ensino. No momento de realização desta pesquisa, a escola ofertava ensino regular, em nível fundamental, de 6º a 9º ano, na modalidade de educação em tempo integral, sendo a única escola estadual do NRE de Londrina em tal categoria, em 2015.

Na justificativa do PPP da Escola, encontramos uma retrospectiva com a menção de adequação das práticas pedagógicas a um novo contexto de público, interesses e comportamentos diversos aos de outrora:

---

<sup>37</sup> Versão mais recente deste documento é datada de 2014 (PROJETO, 2014).

A análise da história dos quarenta anos da Escola Estadual Tiradentes [em 2003] aponta para um período de muitas conquistas acerca da qualidade da formação humanística e da excelência da aprendizagem dos alunos que pela escola passaram, permeada por um período de declínio desse contexto, agravado nos últimos anos por situações de indisciplina e violência (PROJETO..., 2014, p. 7).

O documento nota também a modificação dos resultados de aproveitamento escolar como decorrência de fatores diversos, incluindo “problemas sociais e econômicos”. O PPP verifica igualmente certa modificação no papel social da escola, bem como do recebimento de alunos que, há algumas décadas, permaneciam fora dos bancos escolares, agora constituindo um desafio para as práticas escolares almeçadas.

Cabe ressaltar que os resultados até então apresentados não foram consequência apenas de fatores pedagógicos, evidenciaram também que os problemas sociais e econômicos da vida da maioria de nossos alunos, contribuem para os efeitos da evasão escolar e o baixo desempenho na aprendizagem (PROJETO..., 2014, p. 7).

A clientela da escola, que no final da década de 1970, era “composta principalmente, de alunos pertencentes à classe média e a média inferior, apresentando nível cultural médio” (PROJETO..., 2014, p. 9), ainda que não encontremos com precisão no PPP o que a expressão “nível cultural médio” significa, observa-se que parcela significativa de seu público principal passa a ser, mais recentemente, constituído de classes sociais de baixa renda. Dados coletados a partir de questionário socioeconômico realizado pela Escola apontam que a “renda média de aproximadamente 40% das famílias é entre 1 e 2 salários mínimos.”<sup>38</sup> (PROJETO..., 2014, p. 10), sendo que “Aproximadamente 45% das famílias dos alunos da Escola recebem algum benefício Federal e Municipal” (PROJETO..., 2014, p. 11).

Poderíamos presumir, com isso, que atualmente poucos alunos teriam acesso a recursos de informática e internet fora do ambiente escolar, pois o PPP fora elaborado no ano anterior ao de realização desta pesquisa. No entanto, tal dado foi refutado por informações coletadas posteriormente durante sondagem inicial em que 85,3% dos alunos informaram possuir acesso a computador com internet em casa, enquanto 9,3% com acesso em *lan houses*, casa de amigos ou

---

<sup>38</sup> Segundo critérios de classificação por faixa de renda familiar do Centro de Políticas Sociais, da Fundação Getúlio Vargas, em 2014, as classes E e D abrangiam rendas entre R\$ 0,00 a R\$ 2.004,00 (FGV..., 2016).

parentes e apenas 5,3% sem acesso. Isso poderia demonstrar que o acesso aos recursos de informática e internet efetivamente se popularizou, mesmo entre camadas sociais de baixa renda, o que constitui um dado positivo no processo de democratização dos recursos de NTIC.

Outra informação coletada no questionário realizado pela Escola diz respeito à escolaridade dos familiares dos alunos atendidos pelo estabelecimento. Aproximadamente um terço dos entrevistados não possui escolarização ou não possui ensino fundamental completo e apenas 4,4% possui formação superior, o que poderia influenciar na percepção de importância da escola em suas vidas, bem como o acompanhamento que as famílias prestam em relação à rotina escolar dos filhos.

Durante minha rotina de trabalho na Escola, pude notar que o número de pais que compareciam às reuniões ordinárias bimestrais de entrega de boletins e de acompanhamento de aproveitamento era baixo. Segundo estimativas da equipe pedagógica da escola, em conversa informal, menos da metade dos pais compareciam às primeiras convocações de reuniões, ainda que fossem realizadas em horários flexíveis, em 3 turnos. Usualmente, os pais que compareciam eram os de alunos que possuíam desempenho e comportamento satisfatórios.

Um dado interessante diz respeito à percepção dos alunos da função e importância da escola em suas vidas. Em conversa informal com outra pesquisadora, que desenvolvia projeto de pesquisa na Escola, ela constatara, a partir de questionário com os alunos, que a maioria deles via a escola primordialmente como um espaço de convívio social e de diversão. Poucos mencionaram a escola como um local de aprendizagem e ampliação de conhecimento, demonstrando qual a percepção da função social da escola por parte dos estudantes.

Além destas particularidades da Escola, podemos obter dados oficiais acerca do estabelecimento de ensino via internet. Estão disponíveis dados administrativos para consulta pública, como, por exemplo, o número de matrículas, taxas de distorção idade/série, rendimento escolar, profissionais trabalhando no estabelecimento, recursos financeiros recebidos, prestação de contas, dentre outras, o que demonstra consonância com a crescente publicidade das informações na esfera do poder público.

Consultando tais dados, podemos corroborar algumas constatações como, por exemplo, turmas pouco numerosas, se as compararmos à média de alunos da rede estadual. O total de alunos matriculados na escola, de acordo com dados do sistema de consulta escolar da SEED/PR, é de 141 alunos (PARANÁ, 2016p)<sup>39</sup> no ensino fundamental, distribuídos em 6 turmas, com média de aproximadamente 23 alunos por turma. Estes números talvez se justifiquem pela própria novidade da educação em tempo integral, que pode diminuir o interesse pelo sistema diferenciado. O limite de alunos por turma no Estado varia entre 30 alunos (no 6º e 7º anos) e 35 (no 8º e 9º anos), conforme informações institucionais (PARANÁ, 2012b). Observa-se na Escola em questão que as turmas mais antigas são menos numerosas – dado originado provavelmente por evasões e reprovações – enquanto as turmas mais recentes, de 6º ano, operam com o limite máximo de alunos por turma recomendado pela SEED.

Se por um lado nesta Escola existe o privilégio de não trabalhar em salas de aula lotadas, por outro, há dificuldades relacionadas ao aproveitamento do trabalho pedagógico. Segundo informações do Censo/Inep, a taxa de distorção idade/série<sup>40</sup> na Escola, no ano de 2014, era de 30,3%, enquanto a média estadual foi de 21%, demonstrando que há mais alunos fora da idade adequada ao ano (série) do que a média. O rendimento escolar do estabelecimento, no ano de 2013, segundo o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) da SEED/PR, traz taxa de 80,80% de aprovados, sendo destes 34,65% a taxa de aprovados por Conselho de Classe. Já as taxas de reprovação e abandono ficam, respectivamente, em 8,80% e 10,40% (PARANÁ, 2016p)<sup>41</sup>. Nos dados preliminares fornecidos pelo SERE, para o ano de 2014, observa-se aprovação de 90,20%, das quais 41,30% ocorreram por Conselho de Classe, com valores menores de reprovação 2,94% e de abandono 6,86%.

Isso pode ser indício do período inicial turbulento de implantação e adaptação da comunidade escolar à nova modalidade de educação em tempo integral, com a posterior diminuição da taxa de desistência e reprovação, ainda que haja aumento do número de alunos aprovados por Conselho de Classe. Observa-se,

---

<sup>39</sup> Consulta realizada com os seguintes parâmetros: NRE - Londrina, Município - Londrina, nome da Escola - Tiradentes (PARANÁ, 2016).

<sup>40</sup> Que indica a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais (BRASIL, 2016f).

<sup>41</sup> Utilizados os mesmos parâmetros da consulta anterior (PARANÁ, 2016p), incluindo a seleção da opção “Indicadores Educacionais” - “Rendimento escolar”.



por exemplo, ainda no ano de 2014, o 6º ano com 47,06% de alunos aprovados por Conselho, enquanto os sétimos e oitavos anos com 50% de aprovados por Conselho. Segundo relato de equipe administrativa e professores do estabelecimento, a Escola Tiradentes vem assistindo, ano após ano, a um ganho qualitativo no aproveitamento escolar dos alunos, o que demonstra superação de algumas das dificuldades iniciais encontradas na implantação da modalidade de educação integral.

Vale lembrar que o corpo docente, segundo o PPP da Escola, é composto por “uma equipe com 19 professores. Este corpo docente apresenta-se majoritariamente especializado” (PROJETO..., 2014, p. 15), contando com professores especialistas, mestres e doutores em suas áreas de atuação. Deste modo, considerando todos estes elementos somados à carga horária de 45 horas semanais de atividades, constata-se que os níveis de aproveitamento são baixos. Talvez abordagens metodológicas diferenciadas pudessem auxiliar os processos de aprendizagem e atender às expectativas dos alunos, assim como a presente pesquisa almejou, com o auxílio das NTIC e dos jogos.

Ainda considerando o PPP da Escola, no item destinado aos princípios legais e didático-pedagógicos da instituição, encontramos uma contextualização da escola frente às novas tecnologias:

A nova sociedade decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação apresentam características possíveis de assegurar à educação um salto qualitativo. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento da cognição e da cultura, exigidos para o pleno desenvolvimento humano, passam a coincidir com o que se espera na esfera da produção (PROJETO..., 2014, p. 16).

Assim sendo, a Escola está alinhada com os demais documentos oficiais que mencionam a necessidade de adequar a educação aos anseios da contemporaneidade para alcançar o desejado “salto qualitativo” na educação, por meio das novas tecnologias.

### **3.2 A PESQUISA NA ESCOLA**

Iniciando o ano letivo de 2015, como professor efetivo da disciplina de Mídias, participei à direção e equipe pedagógica minha intenção de desenvolver

o projeto de pesquisa em questão. A equipe gestora aprovou sua realização e a proposta foi muito bem recebida na Escola. Em seguida, iniciou-se o trabalho de reconhecimento das cinco turmas em que lecionaria durante o ano: duas turmas de 6º ano, uma turma de 7º, uma de 8º e outra de 9º ano, totalizando 114 alunos. Concomitantemente, deu-se início ao processo de documentação do Projeto de pesquisa de campo junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da UEL (CEP-UEL). A partir de então, os trabalhos foram realizados de acordo com as etapas que se seguem.

### **3.2.1 Primeira etapa: reconhecimento e organização do espaço**

A primeira etapa da pesquisa na Escola tratou, além do referido reconhecimento das turmas, de uma avaliação diagnóstica para conhecer o nível de conhecimento e de interesse no uso de tecnologias por parte dos alunos. Também fez parte desta etapa a organização e adequação do espaço do laboratório de informática da escola para a realização das atividades. O laboratório era utilizado apenas esporadicamente pelos alunos por conta de diversos fatores impeditivos, como, por exemplo, a organização e conveniência de uso do espaço. Foram removidas duas mesas de pingue-pongue embaladas e um trampolim de ginástica artística que estavam armazenados no local. Também foi necessário proceder a uma reorganização do ambiente do laboratório, providenciando a readequação de mobiliário. Foram dispostas novas mesas e cadeiras – as mesas novas chegaram no início do ano de 2015 – depois disso foram reinstalados mais computadores, do Programa Paraná Digital, que se encontravam guardados em depósito do colégio, por falta de espaço, bem como por conta da obsolescência destes equipamentos. Isso foi necessário para buscar atender aos alunos com número suficiente de máquinas. Ainda que o espaço entre as mesas tenha diminuído consideravelmente, desta forma permitia-se o acesso de todos os alunos aos computadores individualmente ou em duplas (nas turmas mais numerosas).

Foi necessário também providenciar readequação das tomadas de energia das mesas novas, com padrões de plugues diferentes, e extensões elétricas para que os equipamentos funcionassem. Além disso, foram criadas contas de usuário específicas para cada um dos multiterminais. O *login* e senha anotados em etiqueta no monitor buscavam evitar confusão no momento de fazer acesso ao

sistema operacional dos computadores (Linux), facilitando também o trabalho de gerenciamento de acesso e manutenção das contas de usuários.

O laboratório de informática contava inicialmente com um quadro negro de giz, remanescente da sala de aula readequada para receber os equipamentos. Mas o uso de giz escolar (calcário) fazia com que a poeira se espalhasse e se acumulasse no chão e nos equipamentos, em parte pela ausência de anteparo na base do quadro. Para solucionar tal questão, foi improvisado um quadro branco, colando-se um *banner* revestido por material plastificado na parede, que permitia o uso de pincel marcador para escrita. Também foi providenciada uma tela para projeção portátil, que facilitava muito o trabalho de exposição e desenvolvimento das atividades. No entanto, a ausência de projetor fixo no laboratório exigia transporte e instalação diárias do equipamento.

Figura 30 – Laboratório de informática da Escola

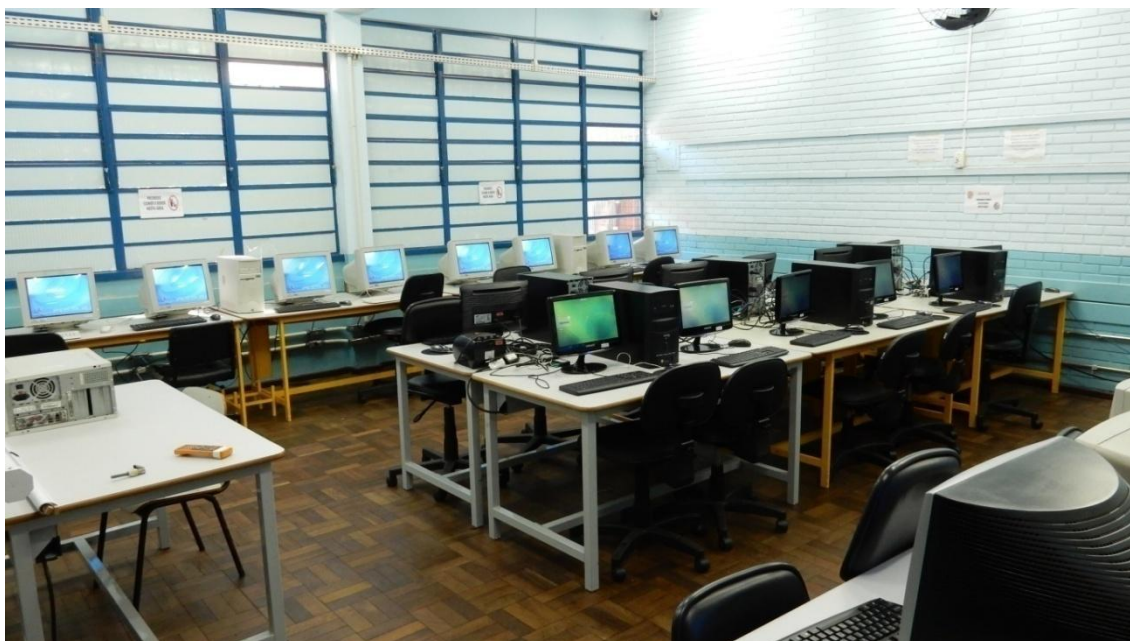


**Fonte:** Arquivo pessoal.

Além destas questões de organização, que foram satisfatoriamente contornadas, havia o problema do calor e da falta de ventilação do ambiente. A sala não possuía condicionador de ar e dos dois ventiladores instalados apenas um funcionou por algumas semanas. Depois disso, permaneceram quebrados por falta

de peças de reposição, ao longo de todo o período de desenvolvimento das atividades do ano letivo.

Figuras 31 e 32 – Laboratório de informática da Escola



Fonte: Arquivo pessoal.

As janelas basculantes antigas emperravam e permaneciam quase totalmente fechadas, não permitindo boa circulação de ar no recinto. Em dias mais quentes a sensação térmica era muito elevada e desconfortável, agravada pelo calor gerado pelos equipamentos e monitores CRT, e pelo fato de os alunos sentarem-se

sem muito espaço entre si. Constantemente os estudantes se queixavam disso e alguns sentiam-se mal, apesar de a maioria demonstrar empolgação, em relação ao uso dos computadores do laboratório, no início do ano letivo.

### **3.2.2 Segunda etapa: ambientação no laboratório e educação digital**

A segunda etapa contou com um trabalho de ambientação dos alunos no laboratório de informática, noções básicas para acesso e uso das máquinas, com o estabelecimento de normas de utilização, elaboradas colaborativamente, utilizando ferramentas de edição de texto. A este trabalho seguiu-se uma capacitação em informática básica, a partir de leitura e produção de textos de gêneros diversos, como fábulas, notícias, anúncios, dentre outros, empregando, além dos computadores, outros suportes como vídeo, áudio e texto impresso. Durante estas atividades, eu buscava conciliar os objetivos e conteúdos da disciplina de Mídias com as práticas de educação digital que costumava trabalhar na formação de professores e funcionários das escolas, enquanto assessor pedagógico da CRTE, em busca de uso mais contínuo e consciente dos recursos de TIC disponíveis no ambiente escolar.

Nesta etapa, pude notar que o trabalho foi, a princípio, aceito com muita empolgação pelos alunos. Mas quando começamos a realizar as atividades orientadas para produção pedagógica de conteúdos, muitos deles se desinteressaram e alguns pediam para terem aulas convencionais. No entanto, pude perceber, pelos relatos espontâneos dos mesmos, que a maioria dos alunos considerava as aulas no laboratório interessantes. Por outro lado, mais de um aluno relatou que preferiria atividade de cópia no quadro negro do que ir ao laboratório, por não gostar das atividades desenvolvidas.

Pude constatar, durante a pesquisa de campo, que muitos alunos estavam acostumados com a abordagem tradicional dos conteúdos, preferindo – como eles próprios relatavam – cópia, ou outra forma de reprodução mecânica de procedimentos, a realizar outras atividades mais interativas. A abordagem criativa do texto literário encontrou, com isso, certa resistência por parte de alguns alunos. O professor responsável pelas aulas de música relatou, por exemplo, que a maioria dos alunos gostava de cantar e/ou tocar músicas populares já conhecidas, de

estrutura simples, não apresentando interesse em aprender músicas mais complexas ou em adquirir conhecimentos de teoria musical.

Um fator que poderia gerar tal repulsa, seria a quebra de expectativa em relação ao uso dos computadores – eles não podiam usar redes sociais, ver vídeos, escutar músicas, jogar ou explorar livremente as máquinas durante as aulas. Alguns alunos apresentavam dificuldades para a realização das atividades por falta de intimidade com os aplicativos, ou, às vezes, até com o teclado e o *mouse*, fazendo com que demorassem mais tempo do que a maioria para cumprir as atividades. Isso, por vezes, causava certo desconforto ou desentendimento entre os alunos. Por vezes, os estudantes, que já tinham mais facilidade em operar os computadores, ridicularizavam outros colegas por não possuírem habilidades com as máquinas. Eu procurava sempre estimular um ambiente saudável de aprendizado, observando que independentemente do nível de conhecimento de cada um, sempre temos mais a aprender.

Uma constatação que me chamou a atenção durante o desenvolvimento do projeto na escola foi a de que vários alunos utilizavam com frequência aparelhos de telefone celular e consoles de *video game* portáteis (como o Nintendo DS) para jogar. Alguns deles se reuniam no intervalo em torno de um console antigo (de cartuchos) disponível na Escola. Muitos me relatavam gostar de “tecnologia” e possuíam contas em redes sociais diversas, principalmente *Facebook*. No entanto, durante a formação dos alunos em informática básica, pude notar que a familiaridade com computadores para criação e gerenciamento de pastas e arquivos, utilização de editores de texto, planilhas e apresentações, ou até mesmo pesquisas na internet eram feitas de maneira muito rudimentar, demonstrando conhecimento de informática especificamente voltado às áreas de interesse particulares deles, apontando também para a necessidade da escola ampliar o letramento digital dos alunos.

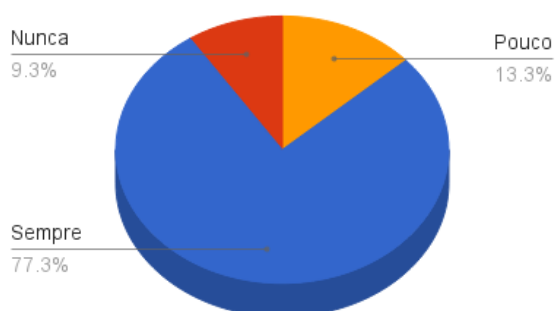
Sobre a utilização de dispositivos móveis pelos alunos, o questionário inicial da pesquisa mostrou que 81,3% dos alunos possuem acesso a equipamentos com conexão à internet (*smartphone, tablet, laptop*), a partir de aparelho próprio. Apenas 6,7% declararam ter acesso por meio de aparelho de terceiros, enquanto 12% informaram não possuir acesso. Números semelhantes aos de acesso a computadores conectados à internet, que comprovam a suposição inicial generalista de amplo acesso a recursos de NTIC por parte dos alunos.



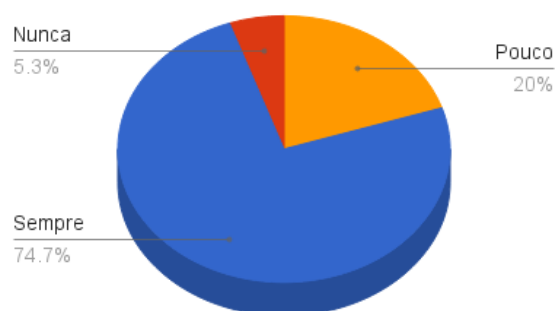
Já em relação à utilização da internet em tempo livre, constatou-se que o uso mais frequente é relacionado a entretenimento, como podemos observar nos gráficos a seguir.

Gráficos 8 a 11 – Questionário inicial aplicado a alunos: “Em seu tempo livre, que tipo de conteúdo na internet você acessa?”

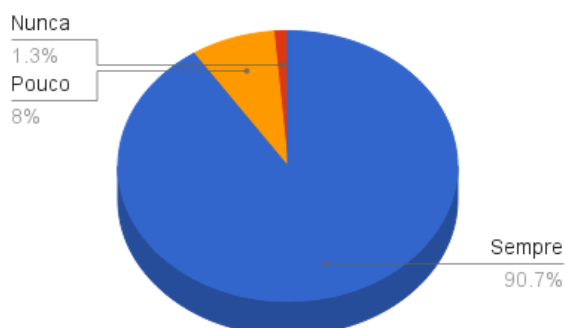
Redes Sociais (Facebook, Twitter, Instagram)



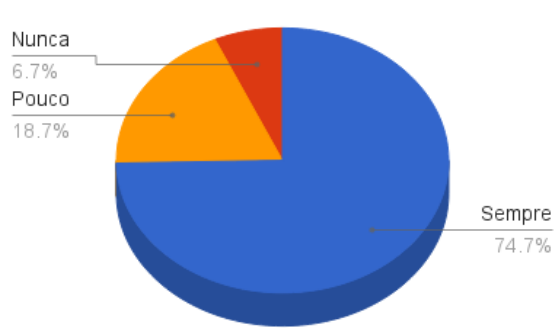
Músicas



Vídeos (You Tube, Vimeo, Netflix)



Jogos

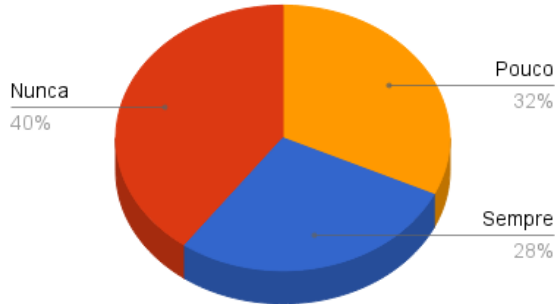


**Fonte:** Coleta de dados da pesquisa de campo.

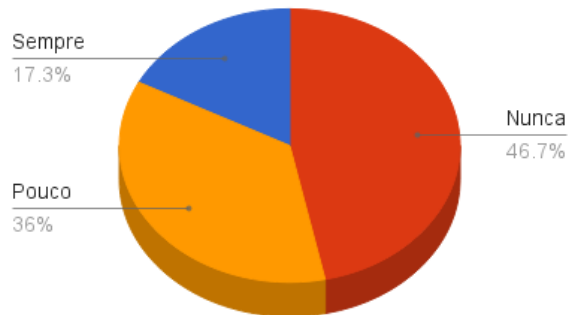
Analisando comparativamente as respostas dadas nesta parte do questionário, constatamos que os jovens acessam com mais frequência os conteúdos relacionados a atividades de lazer, principalmente vídeos, redes sociais, músicas e jogos, com mais de 74% dos entrevistados acessando-os regularmente.

Gráficos 12 a 18 – Questionário inicial aplicado a alunos: “Em seu tempo livre, que tipo de conteúdo na internet você acessa?”

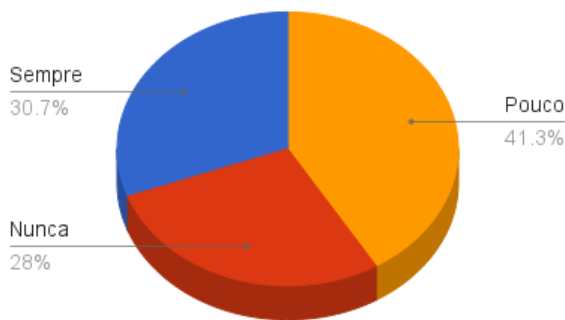
Blogs



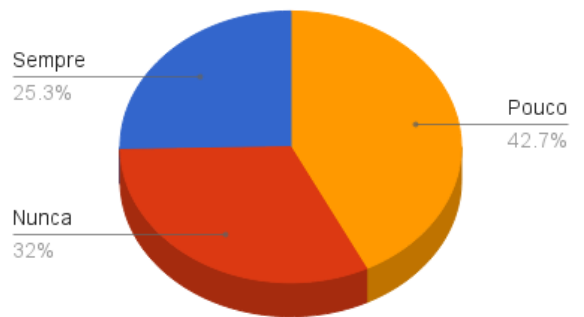
Conteúdo sobre celebridades



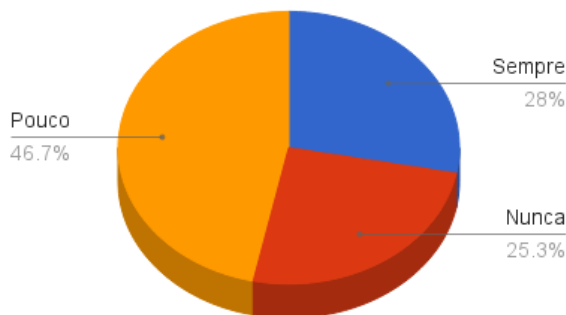
Serviços de mensagem/e-mail



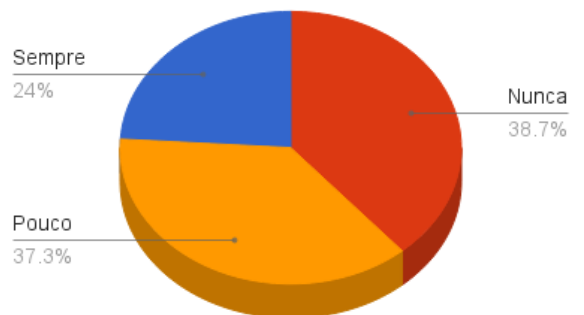
Esportes



Humor/piadas

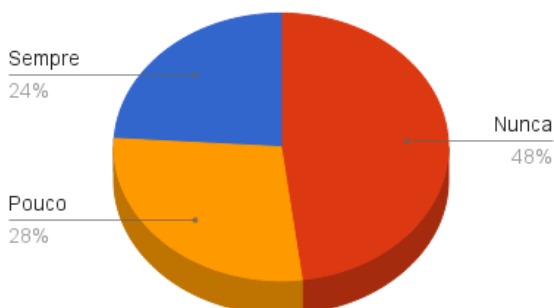


Notícias/informações/atualidades





Comportamento/moda/tendências



**Fonte:** Coleta de dados da pesquisa de campo.

Já a utilização para acesso a *blogs*, serviços de mensagem/e-mail e esportes dividem os acessos (sempre, pouco e nunca) de modo mais uniforme, em aproximadamente um terço cada. Os conteúdos sobre celebridades, humor/piadas, notícias/informações/atualidades ou conteúdos sobre comportamento, moda/tendências, tiveram porcentagem de acesso frequente visivelmente menor, se comparado às demais categorias. Deste modo, podemos confirmar a impressão anterior, constatada a partir dos relatos espontâneos dos próprios alunos, de que eles acessam os conteúdos de internet mais voltados às atividades de lazer (vídeos, jogos, músicas) e comunicação (via redes sociais), e, em segundo plano, as demais atividades acima referidas.

### 3.2.3 Terceira etapa: apresentando o Projeto aos alunos

Nesta etapa, após aprovação do Projeto pelo CEP-UEL – registrado na Plataforma Brasil (BRASIL, 2016g), sob número CAAE 44807715.0.0000.5231 – em 16 de junho de 2015, os alunos tomaram conhecimento da proposta, em uma breve explicação sobre a origem do Projeto, suas intenções e o roteiro de trabalho a ser desenvolvido. Em seguida, foram distribuídos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os responsáveis legais pelos alunos também tomassem conhecimento da proposta pedagógica aliada à pesquisa em questão e pudessem autorizar a participação dos alunos.

Os alunos foram informados de que as atividades gerais do Projeto, excluindo-se os questionários, estariam de acordo com os conteúdos curriculares previstos para a disciplina, sendo portanto extendidas a todos eles. Contudo, a

participação respondendo aos questionários seria voluntária, só sendo realizada pelos alunos que trouxessem de volta o TCLE (Apêndice B), preenchido com a identificação dos participantes e o consentimento de participação por parte dos responsáveis.

Este encaminhamento foi realizado considerando três motivos: primeiramente, em caso de uma atividade totalmente voluntária, corria-se o risco de haver adesão muito pequena para realização das atividades, tendo em vista que os alunos já possuíam uma grande e diversificada quantidade de atividade durante a permanência na escola, por nove horas consecutivas. Além disso, a participação apenas de alunos interessados poderia gerar, em sua conclusão, dados de uma amostra tendenciosa, uma vez que seus participantes estariam particularmente afeitos ao tema da pesquisa. Outro motivo relaciona-se com o fato de que os demais alunos não participantes, em caso de inscrição voluntária, ficariam ociosos durante a realização do Projeto, sem que houvesse outro profissional à disposição para realização de atividades alternativas com esses alunos, o que atrapalharia a organização e rotina pedagógica da escola.

Ainda que a estratégia de encaminhamento da pesquisa buscasse trabalhar com a totalidade dos alunos, houve dificuldades em fazer com que todos trouxessem o TCLE para dar início ao trabalho de coleta de dados. Os alunos que se mostraram mais eufóricos com o Projeto trouxeram os termos assinados na aula seguinte. No entanto, alguns deles, desinteressados, nem mesmo guardaram os termos em suas bolsas e, em várias ocasiões, encontrei os formulários jogados no chão das salas. Esse parecia ser um hábito comum entre alguns alunos, pois não era raro encontrar bilhetes, emitidos pela secretaria para os responsáveis, no chão. Um aluno, logo após receber o TCLE de minha mão, jogou o termo no chão, na minha frente, dizendo que não participaria de projeto algum, proferindo xingamentos. Isso com certeza foi decepcionante, pois logo percebi que não seria uma tarefa fácil o convencimento da totalidade dos alunos para participação.

Algumas semanas após a entrega dos termos, diante do baixo índice de retorno dos mesmos, com menos da metade dos alunos trazendo-os preenchidos, fiz novas cópias e outra tentativa de redistribuição dos termos em todas as turmas. Reforcei a importância disso para a realização do Projeto, informando que só poderíamos começar as atividades depois de concluída essa etapa. Ainda assim, poucos alunos retornaram os documentos. Minha suposição

inicial, talvez um tanto presunçosa, de que o projeto seria um grande sucesso entre os alunos – por envolver histórias, tecnologias e jogos – não se confirmara diante de tal recepção. Enquanto isso, a minoria interessada dos alunos se mostrava frustrada pela procrastinação do início das atividades e reclamavam disso.

Mais uma tentativa foi então realizada, buscando outra estratégia: solicitar a autorização de participação diretamente aos responsáveis na ocasião da entrega bimestral dos boletins. Mesmo assim, como o comparecimento dos responsáveis nunca abarcava a totalidade dos alunos matriculados, conseguimos apenas mais algumas autorizações, totalizando ao final 86 termos assinados, o que representava 75% do total de alunos matriculados nas turmas. Com isso, já seria possível dar início à sondagem de opinião, iniciando a etapa de implementação do projeto.

#### **3.2.4 Quarta etapa: sondagem inicial – jogos e literatura**

A sondagem inicial buscava conhecer melhor o público, seus hábitos de leitura e uso de tecnologias dentro e fora do ambiente escolar. Uma preocupação era fazer um questionário simples e direto, em linguagem acessível e não muito extenso, disponibilizado *on-line*, para facilitar a coleta de dados para análise. Esta etapa também foi realizada tendo em vista conhecer melhor as classes em termos de “expectativas, interesses, necessidades e aptidões” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 155), com o objetivo de realizar as atividades seguintes de forma mais relevante e significativa.

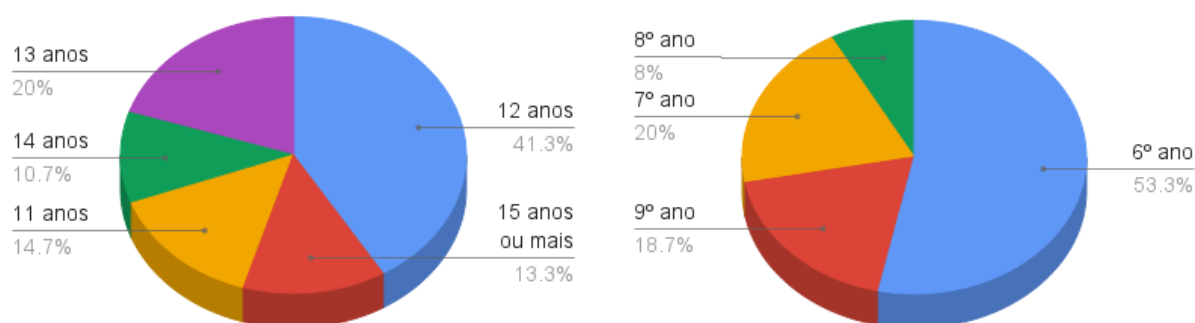
A aplicação do questionário inicial (Apêndice C) – acessado em formulário criado com aplicativo *Form*, do Google Drive – funcionou a contento. Os alunos receberam orientações básicas de como responder às questões, abertas e fechadas, ressaltando que o questionário não era uma avaliação, logo, não existiam respostas certas ou erradas. O que eu pedi aos participantes é que as respostas fossem sempre sinceras e verdadeiras. O vocabulário das questões foi simplificado para evitar equívocos. As supostas eventuais dificuldades, como compreender a gradação das escalas de intensidade em tabelas, foram explicadas antes de se iniciarem as respostas. Então, terminadas as orientações iniciais, os alunos digitaram diretamente na barra de endereço do navegador o *link* encurtado do questionário.

Notei que os alunos participaram de forma muito interessada. Eles concluíram os questionários, quase sem exceções, rapidamente, com poucas dúvidas em relação ao preenchimento, que eu sanava durante o processo. Claramente os alunos demonstraram satisfação em participar da pesquisa, emitindo suas opiniões, o que me surpreendeu, pois eu acreditava que alguns alunos se sentiriam constrangidos ou acanhados em registrar informações pessoais e preferências particulares em um formulário. Os questionários, inicial e final, aplicados traziam dados de controle como nome, idade, sexo e turma, para identificação dos participantes e para me certificar de que os alunos responderiam somente uma vez. Os alunos que não trouxeram os termos assinados realizaram outras atividades relacionadas ao conteúdo da disciplina, que todos, ao final da aula, precisariam realizar igualmente.

Um fato curioso aconteceu durante a aplicação dos questionários, alguns dos alunos que inicialmente não haviam demonstrado interesse em participar do Projeto em seu início, pediram para responder ao questionário, ao verem que os colegas estavam respondendo atentamente e com satisfação. Informei que poderiam responder também, mas que as respostas não seriam empregadas na pesquisa caso os termos não voltassem assinados. Com isso, mais alguns alunos passaram a fazer parte da pesquisa, trazendo o TCLE preenchido posteriormente.

O questionário inicial demonstrou que o número mais expressivo de participantes foi de alunos mais jovens, 56% com idades entre 11 e 12 anos (Gráfico 19).

Gráficos 19 e 20 – Contagem de idade e série dos participantes

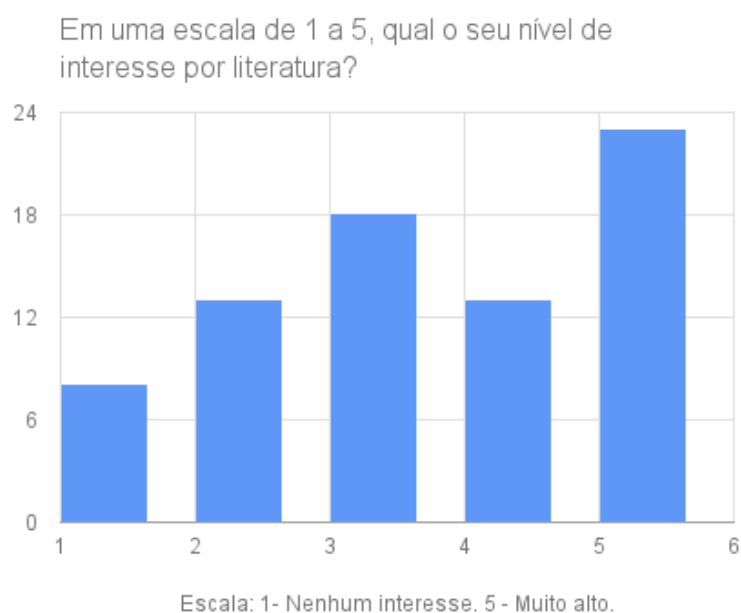


**Fonte:** Coleta de dados da pesquisa de campo.

O maior número de participantes de faixa etária mais jovem ocorreu não apenas pelo maior número de alunos matriculados com esta idade – o 6º ano foi responsável por 53,3% dos participantes que responderam ao questionário inicial – mas também por haver maior empatia com a proposta do Projeto, como pude perceber ao longo de todo o desenvolvimento da proposta. Talvez isso seja um indício de que a abordagem realizada seja mais adequada e efetiva para faixas etárias de estudantes mais jovens.

Outro intuito do questionário era conhecer as práticas de leitura e o grau de interesse dos alunos por leitura literária. Na questão acerca do nível de interesse por literatura/leitura (Gráfico 21), 23 alunos responderam ter interesse muito alto, 13 interesse moderadamente alto, 18 interesse mediano, 13 com interesse moderadamente baixo e 8 sem interesse. O que demonstra que existe um discurso predominante de que a leitura é importante.

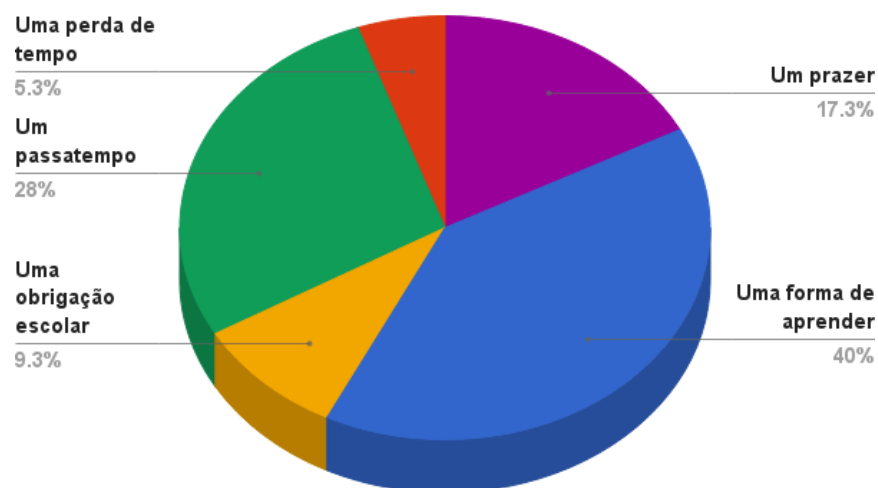
Gráfico 21 – Práticas de leitura (escala com nível de interesse por literatura)



**Fonte:** Coleta de dados da pesquisa de campo.

Na sequência, observando a percepção da função da leitura (Gráfico 22) temos “uma forma de aprender” (40%), seguida de “um passatempo” (28%), notando aqui que o discurso acerca da função didática ou de distração da leitura é predominante.

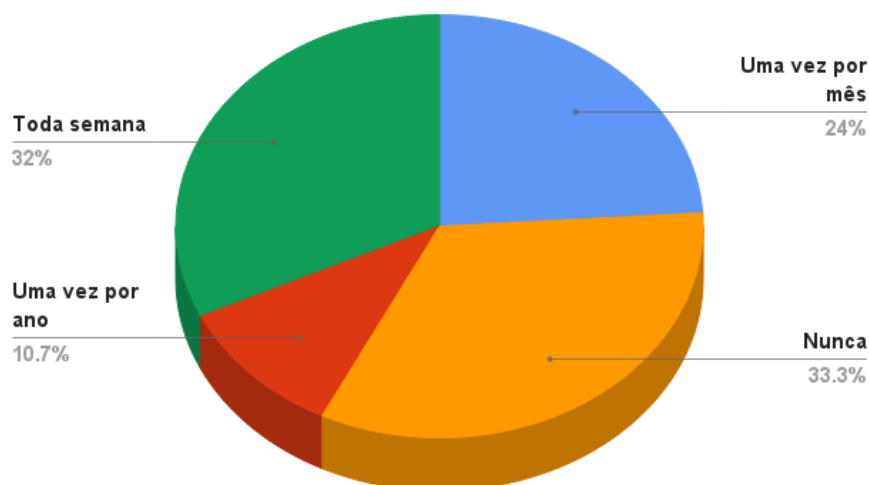
Gráfico 22 – Práticas de leitura (definição da atividade de leitura)  
Para você, a leitura é principalmente



**Fonte:** Coleta de dados da pesquisa de campo.

Comparando estas respostas com a quantidade de livros emprestados, podemos observar que aproximadamente a metade (56%) dos alunos possui o hábito de ler por prazer – isto é, sem que alguém os tenha obrigado a fazê-lo, emprestando livros toda semana ou ao menos uma vez por mês (Gráfico 23). Dentre os entrevistados, 62% afirmam que costumam ler livros de literatura. No entanto, em conversa com a responsável pela biblioteca da Escola, a informação a respeito do número total de leitores não foi confirmada. Segundo ela, apenas uma pequena parte dos alunos realizava empréstimos de livros por prazer com regularidade, principalmente os alunos mais jovens, na faixa etária de aproximadamente 12 anos, coincidindo com a faixa etária dos alunos que mais se engajaram nas atividades do projeto.

Gráfico 23 – Frequência de empréstimo para leitura por prazer/vontade própria



**Fonte:** Coleta de dados da pesquisa de campo.

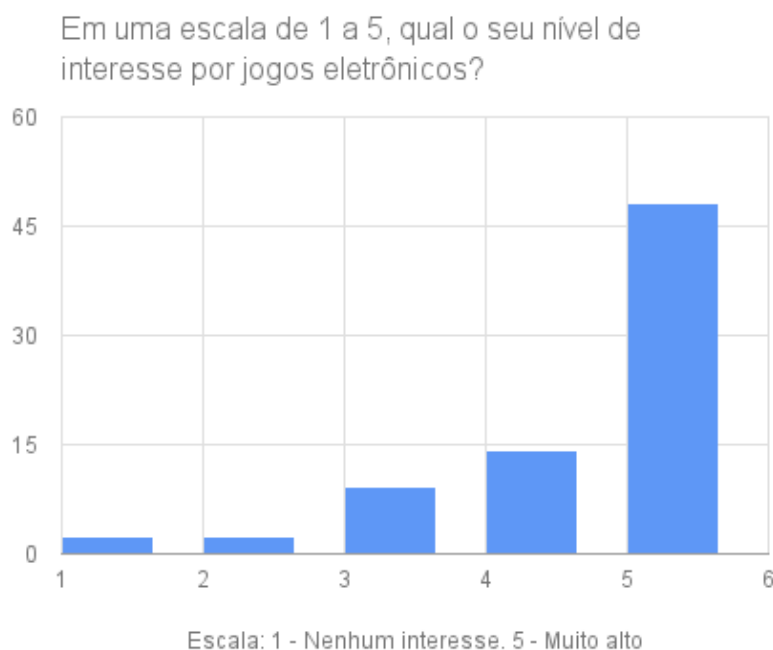
Pude observar na Escola que alguns alunos realmente cultivavam hábito de leitura e disputavam o empréstimo de alguns títulos da biblioteca, como os da série *Percy Jackson*, *Diário de um Banana* e *Assassin's Creed*. Segundo dados de empréstimo, fornecidos pela bibliotecária da Escola, além destes títulos, as obras mais requisitadas eram as adquiridas recentemente pela escola, quando do recebimento de recursos do Programa Mais Educação (BRASIL, 2016h), que incluía títulos como os da saga *Crepúsculo*, *A Culpa é das Estrelas*, *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis*, *O Diário de Dan*, *Dane-se!*, *Como ser um Pirata* e *A Menina que Roubava Livros*. Um detalhe interessante acerca desta lista é a relação de vários títulos com outros produtos midiáticos, como filmes e jogos. O apelo de outras mídias parece, portanto, favorecer a curiosidade para a leitura dos títulos homônimos.

Ao questionar os alunos acerca de seus livros ou autores favoritos, constatamos efetivamente a presença de alguns sucessos de vendas atuais (em diversas mídias), como *Harry Potter*, *Jogos Vorazes*, *Diário de um Banana*. Com menor frequência, foram citados nomes de outros autores consagrados na literatura paradidática infantojuvenil, como Monteiro Lobato, Ziraldo e Ruth Rocha. Há ainda referências a quadrinhos como *Turma da Mônica* e *Homem Aranha*, demonstrando a variedade de gostos e também a ausência de fronteiras classificatórias nas leituras realizadas pelos alunos, uma vez que os conceitos relacionados ao texto literário ainda estão em formação nesta etapa da educação básica – o que talvez poderia ser traduzido na frase de um dos participantes: literatura é “leitura de livros”.

Apoiando-se em tal suposição, na questão “Para você, o que é literatura?” encontramos diversas respostas, demonstrando falta de clareza em relação ao termo. A maior parte dos alunos associa a palavra a ideia de leitura, de qualquer material impresso. Nas repostas encontramos o conceito de literatura vinculado ao termo “ler” por 24 vezes e “leitura”, 17 vezes; enquanto 13 não souberam definir. Vários alunos me perguntaram durante o processo de preenchimento do questionário o que seria literatura. Informei que gostaria de conhecer qual ideia eles tinha a respeito disso e caso não soubessem, deixassem sem definição. Alguns conversaram entre si, em busca de uma resposta, outros somente afirmaram não saber.

Mudando o foco das perguntas para o interesse dos alunos em jogos eletrônicos, percebemos que o discurso é bem mais homogêneo (Gráfico 24) entre os entrevistados: 82% afirmam ser muito interessados ou de interesse moderadamente alto.

Gráfico 24 – Nível de interesse por jogos eletrônicos



**Fonte:** Coleta de dados da pesquisa de campo.

Este gráfico demonstra, mais uma vez, o grande interesse dos alunos por *games*. As categorias de jogos preferidas por eles são: Aventura/Ação (Max Payne, GTA), com 71% da preferência dos jogadores, seguido de Luta (Mortal

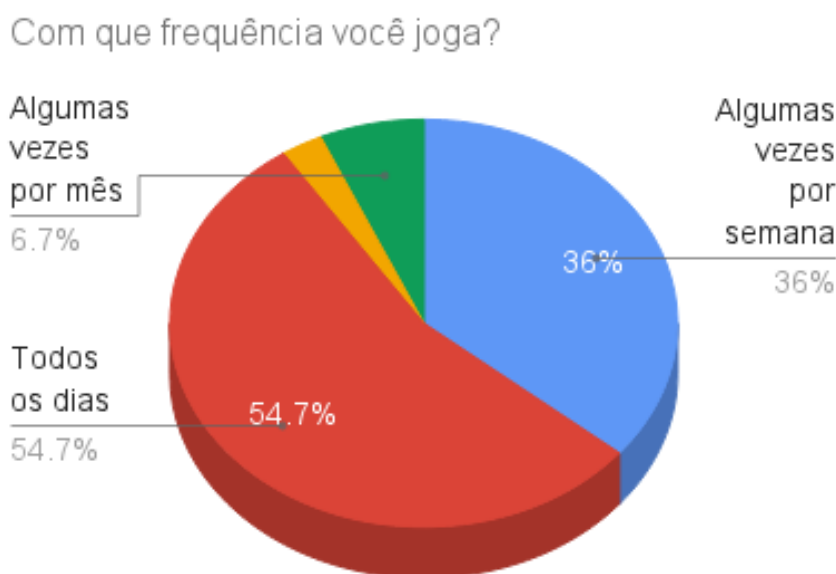


Kombat, Street Fighter), Corrida (Need for Speed, F1), *Sandbox* (Minecraft, Terraria), Esportes (Fifa World Cup, PES), Simulação (The Sims, Microsoft Flight Simulator), Casual (Candy Crush, Farm Ville), Estratégia (Warcraft, Age of Empires) e, por fim, RPG (Mass Effect, Fallout), com apenas 10% de menção de jogadores. Aqui podemos observar que os jogos de simulação, estratégia e RPG, que mais se aproximariam da categoria de jogos com conteúdo narrativo, ficam no final da lista de preferências dos alunos.

Tais dados indicam predileção dos jogadores pelos aspectos predominantemente lúdicos e procedimentais dos jogos. Neste sentido, visam principalmente superar desafios, nos quais elementos como a narrativa seriam secundários (ESKELINEN, 2001, s.p.). Lembramos neste ponto a referida contenda na área de estudos de jogos entre narratologia e ludologia, já esboçada na primeira edição da publicação da revista *Game Studies*, citada no capítulo anterior.

Na sequência, temos gráfico relacionado à frequência de uso dos jogos, que reafirma a importância da atividade na rotina dos jovens.

Gráfico 25 – Frequência de uso de jogos



**Fonte:** Coleta de dados da pesquisa de campo.

Neste item da pesquisa, constatamos que 90,7% dos entrevistados jogam todos os dias ou ao menos algumas vezes por semana, enquanto 6,7% afirmam jogar somente algumas vezes ao mês e apenas 2,7% dizem nunca jogar.

Outros dados desta pesquisa inicial mostram ainda que 65,7% dos alunos conhecem a classificação indicativa de jogos por idade. No entanto, dentre os que conhecem o sistema de classificação indicativa, apenas 37% seguem suas sugestões de adequação de idades a temas. Tal informação pode demonstrar que os pais possuem pouco controle ou simplesmente ignoram os conteúdos associados aos jogos preferidos dos filhos.

Um dos jogos preferidos pelos jovens, mencionado na pesquisa, é *Grand Theft Auto (GTA) V*, que possui classificação indicativa para maiores de 18 anos, junto ao Ministério da Justiça (BRASIL, 2016i), por conter temas com conteúdo sexual, drogas e violência. Os alunos relatavam-me com frequência os *games* que costumavam jogar em casa e em *lan houses*, incluindo jogos para público adulto, não demonstrando preocupação em relação à questão de adequação de conteúdos a faixas etárias. Curiosamente, o cuidado que as instituições escolares possuem com alguns temas presentes na literatura, parece não se manter nas práticas sociais de muitos alunos. Isso talvez possa gerar um interessante tema de estudo buscando compreender as implicações destes conteúdos ficcionais na formação do imaginário das crianças.

Podemos notar que existe uma preocupação internacional a respeito da adequação dos conteúdos dos jogos ao público segundo faixa etária. Como exemplo disso, temos o sistema IARC (*International Age Rating Coalition*)<sup>42</sup>, que estabelece critérios de classificação dos conteúdos de jogos e aplicativos distribuídos em formato digital (IARC, 2016). Na América, um dos membros da IARC é a ESRB – *Entertainment Software Rating Board* (ESRB, 2016), que apresenta rótulos com classificações etárias em grande parte dos jogos, para computador e consoles, comercializados em países como os EUA e o Brasil. Outro grupo que utiliza o sistema IARC é o PEGI – *Pan-European Game Information* (PEGI, 2016), que traz informações diversas, em português, sobre a classificação de jogos.

No Brasil, o Ministério da Justiça (BRASIL, 2016j) também adota o sistema IARC, trazendo um canal específico para consulta da classificação indicativa de jogos eletrônicos em seu portal na internet, incluindo consulta pública para avaliação da adequação das classificações disponibilizadas (BRASIL, 2016i). Todas essas ações demonstram uma preocupação institucional generalizada com os

---

<sup>42</sup> Coalizão Internacional de Classificação Etária, em português.

conteúdos veiculados por jogos, que certamente não são inócuos às crianças e adolescentes. No entanto, o controle parental dos participantes da pesquisa parecia não acompanhar a mesma orientação, o que nos abriria caminho para outra discussão: a segurança em relação ao uso de jogos e internet pelas crianças e qual o papel da escola diante disso.

A questão da mediação parental também foi um dos pontos destacados por pesquisa realizada pelo CETIC, que apontou a preocupação dos pais em relação à segurança no uso de internet pelos filhos e a carência de mediação da escola sobre o tema. Outro dado interessante, trazido pela edição anterior (2011) da pesquisa com crianças acerca do uso de TIC, constatou a prevalência de jogos nas atividades preferidas por este público: “atividades lúdicas, principalmente os jogos *on-line*, são as mais citadas pelas crianças mais novas em relação ao uso da Internet.” (TIC..., 2015b, p. 116). Corroboram-se, deste modo, os dados coletados e mencionados na pesquisa realizada na escola.

### **3.2.5 Quinta etapa: adaptando a prática ao meio – a ficção interativa**

Depois de aplicado o questionário inicial, começaram a ser desenvolvidos os trabalhos relativos à intersecção entre literatura e jogos digitais na escola. A princípio, o projeto idealizava a leitura de textos literários que serviriam como um roteiro inicial para sua transposição para a forma de jogos, que privilegiassem a construção coletiva da narrativa.

Cogitei, então, o uso de jogos de RPG, com interface gráfica, ainda que simplificada, e jogabilidade familiar à maioria dos alunos (RMN..., 2016). Pensei no *RPG Maker* (RPG..., 2016), mas a necessidade de pagamento de licenças de uso e a baixa capacidade de processamento das máquinas seriam impeditivos. Naturalmente, o ideal de trabalho seria um laboratório com bons equipamentos, com conexão rápida, com possibilidade de aquisição e instalação de aplicativos, com muitos alunos voluntariamente interessados no tema, etc. Mas a realidade e suas contingências se impunham. Iniciei, então, a procura de aplicativos que pudessem ser utilizados satisfatoriamente nas condições de infraestrutura disponibilizada pela escola e adequada ao perfil do público.

A ficção interativa (de agora em diante, FI) mostrou-se como uma possibilidade mais simples, porém proveitosa. A FI – do termo inglês *Interactive*

*Fiction* – segundo Joe Pereira (2013, p. 19): “é um gênero de vídeo game baseado em texto, que mistura literatura e resolução de problemas em um mundo simulado, onde o jogador se transforma no protagonista de uma narrativa e controla suas ações [...]”<sup>43</sup>.

Pereira (2013, p. 28) considera a FI como uma forma de literatura eletrônica e também um jogo digital, destacando o potencial e a singularidade deste gênero de jogo para contar histórias não-lineares:

É uma narrativa potencial – que é moldada pelo jogador ao explorar e interagir com o mundo do jogo, e é uma série de quebra-cabeças lógicos dentro deste mundo, que devem ser vencidos para que a narrativa avance. A narrativa só vai se revelar com a interação do jogador e ao contrário de um livro tradicional, a narrativa não é linear, mas é trazida à vida e se bifurca seja qual for a maneira que o jogador decida explorar o mundo do jogo. Como tal, a FI é uma forma única de contar histórias não-lineares participativas.<sup>44</sup>

Um dos motivos da escolha da FI foi determinada por sua possibilidade efetiva de uso. A criação deste gênero de jogo mostrou-se descomplicada, sem necessidade de computadores com configurações avançadas, programadores, *designers*, ou elaboração de trilhas e efeitos sonoros. Além disso, pode servir como um estímulo para entender como um roteiro de jogo pode ser criado, considerando a interatividade do jogador, e isso pode ser uma maneira interessante de se engajar na construção de narrativas.

Alguns testes prévios com jogos “leves”, utilizando *Adobe Flash*, nos equipamentos disponíveis na Escola, comprovaram a inviabilidade do trabalho concomitante no laboratório com aplicativos de interface gráfica mais elaborada. Optou-se, deste modo, por empregar a ficção interativa como modalidade de jogo digital a ser utilizada com os alunos. Não havia necessidade de empregar equipamentos modernos, com processadores e placas de vídeo potentes, um simples navegador de internet já seria suficiente para criar e jogar as FI. Isso foi uma

---

<sup>43</sup> Em tradução livre: “Interactive Fiction (IF) is a text-based genre of video game which blends literature and puzzle-solving in a simulated world where the player becomes the protagonist of a narrative and controls her actions [...]” (PEREIRA, 2013, p. 19).

<sup>44</sup> Em tradução livre: “It is a potential narrative – one that is shaped by the player as she explores and interacts with the game-world, and it is a series of logical puzzles within this world, which must be overcome in order for the narrative to advance. The narrative will only reveal itself with interaction from the player and unlike a traditional book, the narrative is not linear, but is brought to life and forks in whichever way the player decides to explore the game-world. As such, IF is a unique form of non-linear participatory storytelling” (PEREIRA, 2013, p. 28).

escolha fundamental, pois representou adequação à especificidade técnica do local de realização da pesquisa.

Foram realizados testes com os seguintes aplicativos para criação de ficções interativas: *Inklewriter* (2016), *Twine* (2016), *Inform* (2016), *Quest* (2016), *TADS* (2016), *ADRIFT* (2016), *Chat Mapper* (2016) e *Trizbort* (2016). O aplicativo que se mostrou mais adequado aos propósitos do Projeto foi o *Inklewriter*, por possuir interface mais amigável e intuitiva (parte dos comandos são apresentados em forma de ícones), considerando que a necessidade de aprender linguagem de programação específica poderia dificultar a realização das atividades. Além disso, foi importante o funcionamento a partir de navegadores da internet, sem a necessidade de instalação, uma vez que o sistema operacional do PRD não o permitiria. O fato de o programa ser gratuito, bem como poder ser executado em diversos computadores simultaneamente, sem travamentos no sistema, fez com que o aplicativo fosse considerado apropriado para os propósitos da pesquisa.

Como o programa *Inklewriter* não possui versão em português, fiz uma tradução dos principais tutoriais para criação de uma FI, com o objetivo de levar os alunos a se familiarizarem brevemente com o gênero<sup>45</sup>, bem como levá-los a conhecer as ferramentas básicas do editor de FI. Para exemplificar o uso do aplicativo, enquanto o tutorial era projetado em tela e explicado aos alunos, foram escritas histórias de enredo simples, com auxílio dos próprios estudantes, para demonstrar as funcionalidades do aplicativo.

A princípio, como mencionado anteriormente, imaginava-se, durante a pesquisa, trabalhar com uma turma de controle, que não utilizaria o aplicativo para a realização de uma proposta de criação de história similar, mas sem utilização do laboratório de informática. No entanto, o fato de trabalhar com os computadores em lugar de trabalhar com papel e lápis já poderia fazer com que os alunos tendessem a aprovar *a priori* a abordagem digital como mais vantajosa, pelo simples uso dos recursos de informática. Preferiu-se, então, trabalhar com todas as turmas usando o mesmo método para verificar, dentre os participantes, as diferenças entre a aceitação da proposta e das impressões pessoais de cada grupo. Visava-se, com isso, observar a empatia dos alunos pelos textos e pelo aplicativo, buscando observar a viabilidade concreta de uso em ambiente escolar.

---

<sup>45</sup> Catálogos de FI podem ser encontrados em repositórios com centenas de títulos (IFDB..., 2016).

Uma possibilidade descartada dizia respeito ao método de avaliação da eficácia do uso do aplicativo. A princípio imaginei realizar uma avaliação objetiva, com intenção de medir os resultados da aprendizagem de conceitos relativos aos elementos da narrativa, bem como buscar detectar se haveria maior interesse dos alunos em abordar tais conteúdos por meio dos jogos. No entanto, tal proposta de avaliação recairia no mesmo modelo de ensino de literatura baseado na reprodução de conteúdos criticado anteriormente. Isso provavelmente afetaria o aspecto da empatia da recepção do conteúdo literário e a criatividade que se procurou privilegiar no Projeto. Deste modo, acabaríamos por apenas reproduzir o modelo baseado em resultados unívocos e objetivos, estruturalista, de memorização de categorias abstratas e reprodução de conteúdos apreendidos pelos alunos, como no treinamento da leitura “instrumental” do texto literário destinado a avaliações.

Ainda outra possibilidade cogitada foi a utilização de algum aplicativo, que pudesse monitorar a quantidade de tempo e os progressos dos alunos fora do ambiente escolar (como na interessante iniciativa do *Geekie lab*<sup>46</sup>), mas as condições materiais para realização de tal proposta mostrou-se inviável, pois não encontrei um sistema simples e aberto que atendesse a este propósito específico.

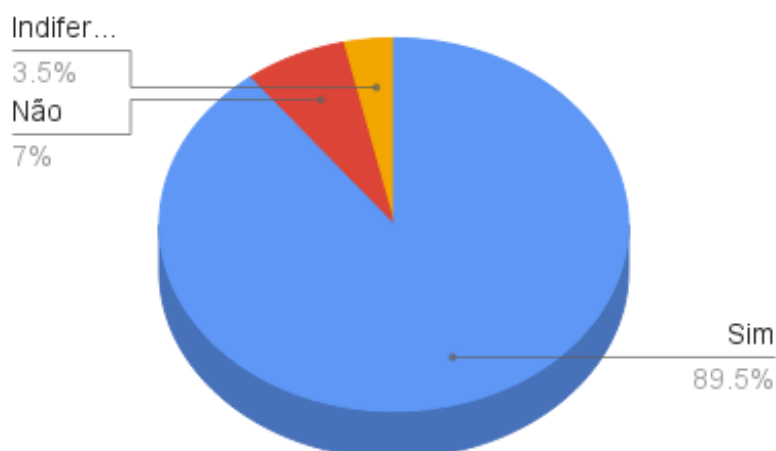
Uma das finalidades de uso do aplicativo era aliar a proposta de criação de um jogo, ainda que baseado apenas em palavras e sem interface gráfica elaborada, estimulando a criatividade e a aproximação com o texto literário. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 62), ao abordarem método para ensino de literatura, entende-se por criatividade

[...] a operação que confere uma forma a certa interação estabelecida entre o homem e seus mundos externo e interno. Essa forma é investida de materialidade e se produz por uma atuação em que participam subjetividade e exterioridade, razão e intuição, personalidade e tradição cultural, consciente e inconsciente, sensibilidade e intelecto, espontaneidade e cálculo, impulso e disciplina.

Ao final da pesquisa, a maioria dos alunos participantes (89,5%) considerou válido o uso do programa *Inklewriter* (Gráfico 26), o que nos leva a acreditar na efetividade da escolha deste aplicativo, bem como do gênero de FI para o trabalho no laboratório de informática.

---

<sup>46</sup> Que procura realizar aprendizagem personalizada “respeitando os interesses e habilidades de cada um” e de “forma eficiente e divertida” (GEEKIE, 2016).

Gráfico 26 – Avaliação de utilização do programa *Inklewriter***Gostou de utilizar o programa Inklewriter na escola?**

**Fonte:** Coleta de dados da pesquisa de campo.

Na modalidade de texto observada nas FI, que se ramifica em possibilidades variadas, nos aproximamos da concepção de hipertexto e de sua possibilidade de criação de múltiplas conexões e ramificações. Lévy, ao tratar da navegação hipertextual, já observara tal dinamismo

A reação ao clique sobre um botão [...] leva menos de um segundo. A quase instantaneidade da passagem de um nó a outro permite generalizar e utilizar em toda sua extensão o princípio da não linearidade. Isto se torna a norma, um novo sistema de escrita, uma metamorfose da leitura, batizada de navegação (LÉVY, 1993, p. 37).

Neste ponto, naturalmente, pode surgir o questionamento: mas o papel não permitiria proporcionar a mesma experiência? Por que o uso do computador é, então, necessário? A resposta é que a criação e a fruição do texto não ocorrem exatamente da mesma forma.

No suporte digital, com o emprego da FI, o texto criado traz *hiperlinks*, fazendo com que o desdobramento da narrativa seja praticamente imediato, a partir do clique em um dos nós da ramificação textual. No papel, essa referência secundária também seria possível, mas somente a partir de uma imbricada indexação dos conteúdos, ocasionando, provavelmente, uma quebra no fluxo da narrativa. Outra diferença seria a de que, no papel, o leitor poderia ficar “tentado” a espiar as outras possibilidades, para escolher (não que isso seja, por princípio, ruim) a mais acertada para suas expectativas, ou então, lesse linearmente o texto, ignorando o planejamento do enredo e as estratégias narrativas criadas pelo

autor. Enquanto isso, no programa criador de FI só seria possível realizar tais ações retrocedendo ao ponto da narrativa em que se dá a bifurcação das peripécias. Tratam-se, portanto, de experiências diversas com o texto narrativo.

Questionando os alunos acerca da dificuldade no uso do aplicativo *Inklewriter*, 20 atestaram não ter dificuldades, 18 alunos afirmaram ter dificuldade moderada e 6 alunos disseram ter muita dificuldade. Acredita-se que a explanação inicial, seguida de apresentação de demonstração, bem como a disponibilização de tutorial e o acompanhamento contínuo na realização das atividades tenham contribuído para minimizar as possíveis dificuldades de utilização do aplicativo.

### **3.2.6 Sexta etapa: oralidade como estratégia didática e reescritura criativa dos contos**

Outra modificação realizada na proposta inicial da pesquisa estava relacionada ao modo de apresentação do texto literário aos alunos. Durante as aulas de reconhecimento das turmas, constatei que os alunos apresentavam certa dificuldade e/ou resistência em relação à leitura e produção de textos escritos. Após algumas experiências com leitura de textos, ainda que breves, percebi que os mesmos não surtiam o efeito esperado nos alunos e a recepção era, quase sempre, ruim. Alguns alunos declaravam-se cansados de “ler e escrever o dia todo”.

Apesar disso, pude notar que o trabalho de interpretação de fábulas curtas despertava o interesse dos alunos, que comentavam entre si as ações das personagens e julgavam as consequências de seus atos, emitindo juízos de valor. Para Bordini e Aguiar (1993, p. 18), a formação do hábito de leitura pressupõe leituras que agradem às expectativas dos jovens, para isso, um primeiro passo “é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele”.

Alves (2013) observa que, ainda que nenhuma história da literatura brasileira traga como matéria de estudo a literatura oral, a abordagem do texto literário na escola pode retomar textos populares, como os folhetos de cordel, aliados ao uso da voz de forma produtiva. Segundo o autor, que cita dois experimentos em que se aproximam literatura erudita e popular, a leitura oral de textos se constitui como estratégia metodológica de contribuição importante no auxílio da formação de leitores na educação básica.



O Grupo de Pesquisa Cartografia de Poéticas Oraís do Brasil, citado na introdução deste trabalho, possui, dentre as suas cinco macrocategorias de abordagem, uma que trata de questões de oralidade e educação, incluindo a contação de histórias como recurso metodológico. Parecia, então, que esta seria uma boa oportunidade de colocar em prática a experiência da oralidade como estratégia metodológica.

Retomando o contexto de realização da pesquisa de campo, ainda que o gosto pela leitura e escrita ficassem em segundo plano nas habilidades demonstradas pelos alunos participantes, a desenvoltura e a fluidez na fala eram notórias. Isso comumente causava certo tumulto nas aulas, pois os alunos gostavam de comentar assuntos diversos, a todo o momento, sem respeitar turnos de fala, apresentando dificuldades em ouvir o outro. Unindo estes elementos, tínhamos uma pista de uma estratégia plausível para realizar a aproximação dos alunos ao conteúdo literário – a contação de histórias. Memorizar e narrar oralmente as histórias, contando com a ajuda de uma performance, parecia ser uma boa opção neste caso.

Passamos, então, a buscar contos de tradição oral que pudessem trazer tema de interesse dos alunos. Foi eleito primeiramente o conto: O Compadre da Morte (Anexo B), compilado por Câmara Cascudo, na coletânea intitulada *Contos Tradicionais do Brasil*. A escolha deste conto se deu por ser uma narrativa curta, originada na cultura oral, trazendo por personagem principal o ardiloso Compadre, que consegue enganar a morte com sua astúcia e engenho. Buscou-se uma narrativa que tivesse algum tema universalizante, que pudesse chamar a atenção dos alunos de todas as faixas etárias: a história de um homem que consegue se livrar de problemas por meio de sua inteligência, ainda que às vezes empregue meios heterodoxos, como a mentira, para atingir seus objetivos.

O resultado da recepção do conto foi, surpreendentemente, muito satisfatório. A surpresa se deu por conta da aceitação muito positiva dos alunos da estratégia de narração oral e performatizada do conto, o que para mim era uma novidade – escrevo isto com certo constrangimento, pois, mesmo depois de mais de uma década atuando como professor, a contação de história não figurava como uma de minhas práticas pedagógicas corriqueiras.

Outras estratégias metodológicas que eu empregava – incluindo textos impressos, vídeos, músicas, apresentações de *slides* e uso de aplicativos de

computador – não conseguiram, a meu ver, a mesma adesão com as turmas: as minhas palavras e a história faziam sentido para eles. O interesse e o envolvimento dos alunos com o conto foi muito forte, atingindo, quando não totalmente, a maioria dos alunos, que reagiam mudando suas expressões faciais e vibrando com as peripécias do conto. Os olhos dos alunos se fixavam atentos em mim e quando algum aluno eventualmente interrompia a narração, para fazer algum comentário, os próprios colegas tratavam de pedir silêncio e atenção – um comportamento regulatório não usual durante as demais aulas. Era comum no cotidiano a desatenção e a interrupção constante dos turnos de fala, o que não acontecia durante a contação da história.

Alguns alunos demonstraram ter gostado muito da história. Repetiam-me os trechos que acharam mais interessantes ou me faziam perguntas dos motivos de determinadas ações. Alguns dos ouvintes recontavam a história para alunos de outras turmas na hora do recreio, ou para seus familiares, como alguns deles me relataram. Isso me permite afirmar que tais alunos se apropriaram significativamente da história e foram tocados de alguma forma pelo conteúdo da narrativa literária.

Depois disso, o passo seguinte do planejamento presumia a reconstrução da história por parte dos alunos; enfatizando, neste momento, a forma de expressão escrita. Este trabalho prático foi organizado a partir da formação de grupos de dois ou três alunos, dependendo da relação entre a quantidade de alunos na sala e de computadores disponíveis. Os alunos escolhiam seus grupos livremente, reunindo-se segundo suas afinidades pessoais, com a finalidade de trabalhar colaborativamente. Alguns poucos estudantes preferiram trabalhar sozinhos, o que foi permitido.

Na sequência, foi solicitado aos alunos que recontassem a história ouvida anteriormente, segundo suas lembranças, fazendo ao menos duas modificações no enredo: podiam, por exemplo, encontrar outras maneiras de enganar a morte; ou criar um final diferente para o texto; ou, também, dar um presente diferente para o compadre da Morte, além da premonição; ou, ainda, conceder-lhe uma profissão diferente; ou, então, criar uma situação em que ele perde o poder de adivinhar, depois de enganar a morte pela primeira vez, etc. Ou seja, objetivava-se estimular, além da reconstrução em grupo do conto, a

criatividade dos alunos a partir da criação de um roteiro alternativo coerente com a história original.

Uma intenção era respeitar seus saberes, sua criatividade e sua voz, para com isso possibilitar a ampliação do conhecimento sobre o texto. Os alunos revisavam e conversavam entre si sobre como poderiam melhorar suas próprias histórias. A princípio, não me preocupei com aspectos ortográficos ou gramaticais do texto, as eventuais correções eram apontadas pelos próprios parceiros de grupo. Esta experiência inicial também visava identificar o nível de fluência escrita, bem como observar as dificuldades relativas ao uso do aplicativo *Inklewriter* para a escritura da ficção interativa.

Nas atividades iniciais com as turmas, bem como durante o questionário inicial aplicado, pude perceber dificuldades de escrita e interpretação de texto, que se esperava melhorar, em alguma medida, com o desenvolvimento do Projeto. Depois de finalizada a história, solicitei aos alunos que enviassem os *links* de suas histórias para meu endereço de *e-mail*. Muitos alunos tiveram dificuldades, pois não possuíam o hábito de enviar mensagens de correio eletrônico. Tal situação nos faz questionar mais uma vez que tipo de inclusão digital acontece, de fato, em ambiente escolar, considerando que quase todas as turmas já haviam participado de aulas de informática, em anos anteriores.

Iniciaram-se, então, os trabalhos com a segunda narrativa: a História do Fogo (Anexo C). Para a escolha deste conto, lembrei-me de um relato do Prof. Dr. Claudemir Belintane, em palestra proferida em 25 de agosto de 2015, na UEL, a respeito de uma experiência de sucesso com uso de literatura na formação de leitores no ensino fundamental. Nesta ocasião, o palestrante mencionou um conto que agradava muito as crianças: tratava-se de uma lenda Xavante sobre a origem do fogo. Esta história também foi ao encontro da proposta de abordagem interdisciplinar de diversidade étnica no currículo, tema da semana cultural de final do ano na Escola.

Antes de as turmas ouvirem a história, foi feita uma introdução falando de diversidade cultural. Para introduzir a conversa, aproveitando a proximidade com o aniversário de 81 anos da cidade de Londrina, questionei quem habitava a nossa região antes da criação do município e colonização das terras. Os alunos citaram prontamente os índios – alguns poucos lembraram-se dos Kaingangs, nativos da região. Comentei brevemente acerca das reservas em que

moram hoje e mencionei a diversidade cultural que nos cerca. Dialogando com os alunos, chegamos ao consenso de que diferentes povos têm diferentes formas de se comunicar, de ver o mundo e de dar explicação para o surgimento das coisas. Assim introduzi o tema da história do fogo, dos Xavantes. Em seguida, mostrei o livro aos alunos, algumas de suas belas ilustrações e fotos. Alguns alunos estranharam ou acharam graça no fato de os índios estarem nus. Depois disso, com a empatia e a curiosidade despertadas, comecei a contar a história, previamente memorizada por mim.

Em todas as turmas, a recepção foi muito boa. Assim como na primeira contação sobre o Compadre da Morte, consegui atenção quase da totalidade da sala; apesar desta segunda história ser mais longa e complexa, os alunos acompanharam, em todas as turmas, de forma atenta e respeitosa. Ao final, alguns alunos elogiaram a história. Em todas as turmas me pediram para contar outras histórias, mas isso não foi possível por causa da proximidade do fim do ano letivo e da necessidade de seguir o cronograma de atividades previsto. Com isso, demos continuidade ao trabalho, voltando ao laboratório de informática.

Nas aulas seguintes, retomamos o uso do aplicativo *Inklewriter*, agora já mais familiar aos alunos. A maioria dos alunos lembrava de seus *logins* e senhas de acesso (que ficavam vinculados aos seus e-mails pessoais), mas alguns precisaram recriá-los. A dificuldade de acesso via *login* pessoal foi um problema recorrente, pois frequentemente o “dono da senha” faltava ou esquecia-a, com isso, o grupo precisava começar o trabalho do início, atrasando o andamento das atividades. Uma possibilidade encontrada para contornar isso foi a criação um *login* e senha em conjunto, conhecido e anotado por todos os membros do grupo. Outra dificuldade surgida estava relacionada às ausências dos alunos: os que perdiam, por algum motivo, a sequência de atividades – o que acontecia com alguma frequência – era sugerido que se integrassem aos grupos e que se inteirassem da história e da atividade, para contribuírem criativamente.

O roteiro das atividades a serem desenvolvidas no aplicativo *Inklewriter* ficava escrito no quadro branco e era constituído basicamente das seguintes tarefas (adaptadas ao nível de desenvolvimento de cada uma das turmas):

1. criar um título diferente do original: com isso identifica-se o conteúdo temático;

2. inventar nomes para personagens, podendo, inclusive, criar personagens diferentes;
3. alterar o foco narrativo (de terceira para primeira pessoa do discurso);
4. mudar o desfecho, criando duas possibilidades diferentes de finais e, por fim;
5. enviar o *link* da história criada por *e-mail*.

Estas atividades foram desenvolvidas com intuito de aproximar mais os alunos do texto literário abordado, trabalhando com conceitos relativos à estrutura narrativa da história, bem como com a valorização da criatividade e do aspecto lúdico de sua reconstrução. Almejou-se, também, propiciar o reconhecimento de culturas diversas; realizando um exercício de alteridade ao se colocar no lugar do diferente, pensando, com isso, em sensibilizar e estimular a necessidade de tolerância, a partir da assunção do olhar do outro.

Durante a escrita dos alunos, eu, intencionalmente, não fazia censura aos conteúdos que eles criavam, apenas me limitava a questionar o porquê das escolhas feitas. Também procurava dar sugestões no caso de “falta de ideias”, ou na quebra de sequência lógica, ou, ainda, nos lapsos de encadeamento narrativo. Além disso, eu não fazia correções ortográficas nas produções dos alunos, para não tolher o fluxo criativo, tornando, com isso, a criação da FI em uma espécie de exercício rigidamente normatizador – eles já faziam isso em várias situações durante as outras quase 7 horas de aula em que permaneciam na escola, diariamente. Antes disso, deixei-os livres para criar e errar livremente, para que os próprios alunos, em seus grupos, observassem a adequação e clareza do texto, que eu frisava ser importante em vários momentos. Naturalmente, em uma proposta de trabalho mais extensa, poderíamos abordar, em etapas posteriores, a questão da adequação textual à norma linguística padrão, como sugestão de atividade de desdobramento desta produção inicial.

No encerramento da atividade, sugeriu-se a troca das histórias entre os grupos, mas muitos alunos manifestaram descontentamento com a proposta – receosos de receberem críticas ou simplesmente se dizendo envergonhados – com isso tal ideia foi consensualmente abandonada. O planejamento inicial presumia ainda maior *feedback* aos alunos acerca de suas FI, bem como a exploração dos

jogos entre os grupos. Porém, o atraso na previsão de início dos trabalhos – por conta de alguns imprevistos ao longo do ano letivo, como a interrupção das aulas por motivo de greve ou a demora em conseguir retorno dos TCLE – não nos permitiu cumprir integralmente todo o planejamento, por falta de tempo.

Ainda assim, acredita-se que o trabalho de contação de histórias aliado à experimentação do aplicativo para criação de ficção interativa tenha se cumprido a contento. Certamente, seria interessante realizar uma ampliação da proposta, para concretizar uma revisão mais cuidadosa dos textos finais, com a posterior troca de jogos entre os alunos, realizando uma avaliação das produções feita pelos próprios pares. Seguramente, depois deste processo de aprimoramento teríamos boas contribuições a acrescentar à proposta inicial, como a realização de uma leitura crítica mais atenta, mas isso demandaria outro planejamento, bem como maior disponibilidade de carga horária.

### **3.2.7 Sétima etapa: encerramento e análise do processo**

Na etapa final da proposta, foi aplicado um segundo questionário (Apêndice D) semi-estruturado para que os participantes pudessem expressar suas opiniões acerca do processo. Este foi um questionário mais aberto e subjetivo do que o primeiro, que visava coletar impressões dos participantes, bem como avaliar a empatia diante da estratégia de utilização do texto oral, como ponto de partida, e do texto escrito, como ponto de chegada.

Preferimos esta abordagem por acreditar ser mais apropriada aos propósitos da pesquisa, em lugar de uma avaliação da aprendizagem de conceitos literários ou de testes de proficiência de interpretação de texto ou algo que se aproximasse de um teste tradicional do ensino de literatura na escola.

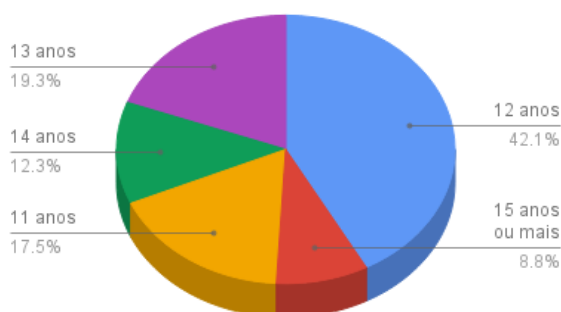
Priorizamos conhecer a impressão subjetiva dos alunos em relação à proposta com intuito de observar a percepção de questões como: o uso do aplicativo e o interesse geral acerca da proposta; assim como a identificação com as histórias ouvidas e recriadas por eles. Em suma, buscamos constatar se houve aproveitamento positivo do uso do aplicativo aliado à contação de histórias.

Neste questionário, o total de alunos participantes foi de 57. O número menor de participantes, nesta etapa, foi devido ao fato de a escola estar em processo de encerramento das atividades do ano de 2015. Alguns alunos estavam

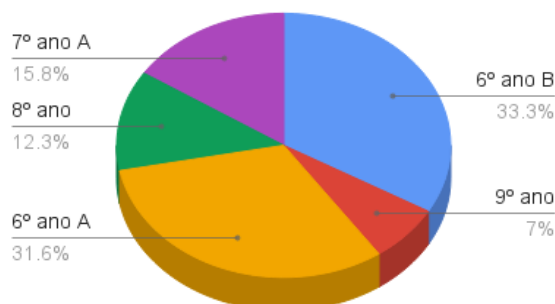
realizando ensaios para apresentações da semana cultural, que encerraria as atividades do ano. Apesar disso, mantiveram-se, com ligeiras modificações, as proporções de idade série dos participantes do último questionário, como podemos observar nos gráficos a seguir.

Gráficos 27 e 28 – Contagem de idade e série dos participantes do questionário final

**Contagem de Idade**



**Contagem de série dos participantes**

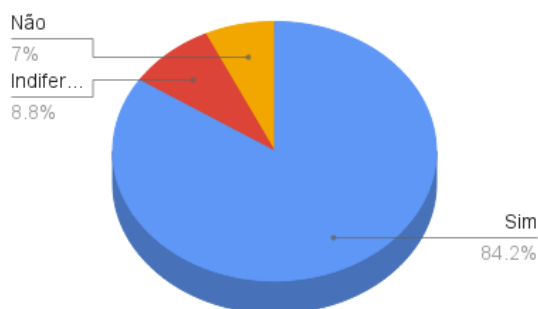


**Fonte:** Coleta de dados da pesquisa de campo.

A seguir, observamos os dados acerca da utilização de ficção interativa no Projeto, que demonstram que a maioria dos alunos (71,9%) não conhecia o gênero antes da proposta. Em seguida, observamos que 84,2% dos entrevistados julgaram válido o uso de FI para compreender melhor a história contada anteriormente.

Gráfico 29 – A criação de sua própria FI ajudou a entender melhor a história?

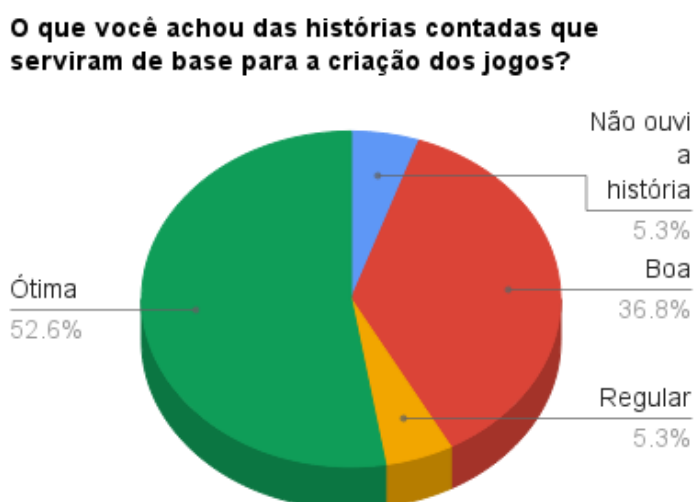
**Você acredita que a criação da sua própria ficção interativa ajudou a entender melhor a história?**



**Fonte:** Coleta de dados da pesquisa de campo.

Outra questão aplicada dizia respeito ao interesse dos alunos acerca do uso de jogos digitais para abordagem de conteúdos escolares. As respostas foram 51 positivas, 3 negativas e 3 não souberam responder ou eram indiferentes, confirmando a suposição inicial do interesse dos alunos por jogos para fins pedagógicos. Além disso, os participantes, questionados a respeito de sua impressão a respeito das histórias contadas (no gráfico a seguir), expressaram nível de aceitação e empatia consideráveis (89,4% julgaram os contos “ótimos” ou “bons”), o que nos leva a crer que a seleção de contos foi acertada, uma vez que não houve respostas nas categorias “ruim” ou “péssima”.

Gráfico 30 – Impressão acerca das histórias contadas



**Fonte:** Coleta de dados da pesquisa de campo.

Com estes dados, podemos corroborar as impressões coletadas durante o desenvolvimento das atividades da pesquisa de campo e afirmar que o fato de envolvermos o aspecto lúdico do jogo digital, com a criação, por parte dos alunos, de suas próprias FI, foi positivo. Dentre os métodos de trabalho com o texto propostos por Bordini e Aguiar (1993), fazemos aqui aproximação com o método criativo, no qual a criatividade “[...] ultrapassa o puro lazer e pode converter-se em aquisição de conhecimento quando se processa planejadamente” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 63).

A respeito do funcionamento do laboratório de informática, de modo geral, as atividades puderam ser desenvolvidas a contento, apesar da existência de dificuldades técnicas como: (1) a indisponibilidade de internet por algumas semanas,



por conta de equipamento (*modem*) danificado; (2) a morosidade na manutenção técnica especializada dos equipamentos, motivadas pela sobrecarga de demandas dos profissionais de suporte técnico vinculados ao NRE; (3) demora na reposição de dispositivos danificados (monitor, teclado, *mouse*), (4) lentidão, esporádica, da conexão com a internet; (5) travamentos (mais constantes do que a lentidão da internet), do sistema operacional e, esporadicamente, dos multiterminais que reiniciavam por si sós, dificultando ou impedindo o desenvolvimento dos trabalhos em todos os computadores do laboratório; (6) também o chamado “efeito borracha”<sup>47</sup> na tela de alguns computadores, o que inviabilizava o desenvolvimento desejado das atividades. O funcionamento satisfatório também se deu por conta da compreensão dos alunos, que colaboraram para não utilização de vários aplicativos ou abas do navegador ao mesmo tempo, para evitar lentidão, algo que era muito difícil de ser conseguido nas primeiras aulas de ambientação no laboratório.

Dentre os participantes, 15 avaliaram o funcionamento do laboratório de informática como ótimo. A quantidade de alunos que o avaliou como mediano foi de 12 alunos e 4 indicaram péssimo funcionamento. Isso certamente foi positivo como resultado final, considerando as dificuldades enumeradas acima, pois um receio recorrente era o de que o mau funcionamento do laboratório impedisse o desenvolvimento das atividades. Tal dado demonstrou que a escolha do aplicativo em relação à funcionalidade dos computadores foi adequada, também indicando a possibilidade de realizar atividades mais complexas, utilizando o laboratório para além do treino de informática básica e pesquisa na internet, desde que haja um planejamento respeitando suas capacidades e limitações.

Além das questões operacionais do laboratório, houve também algumas dificuldades relacionadas aos conhecimentos de informática dos alunos, como o caso da dificuldade de envio do resultado das atividades, por *e-mail*, por não lembrarem a senha ou por não conseguirem cadastrar conta, por falta de aparelho celular pessoal disponível para envio de código de validação.

Bettega (2010), analisando o uso das salas de informática no estado de São Paulo, observara algumas dificuldades – que também foram constatadas durante a presente pesquisa de campo – tais como desatualização de *software*;

---

<sup>47</sup> Trata-se do inoportuno “congelamento” da imagem da tela, que só é atualizada ao passar o cursor do *mouse* por toda a área visível no monitor. Isso faz com que se a imagem antiga seja “apagada” paulatinamente, sendo substituída pela mais atual, inviabilizando o uso do terminal.

dificuldade de manutenção dos equipamentos ou quantidade insuficiente de computadores para todos os alunos.

Apesar das diversas contingências, o projeto pode apontar também vários pontos positivos. Podemos destacar a concretização de uma atividade envolvendo diversos letramentos – o linguístico, o literário e o digital – a partir do uso de NTIC, com finalidade de produção de jogos, na modalidade de FI, nos quais a criatividade, o trabalho colaborativo e a utilização de mídias foram estimulados.

Os alunos, em geral, melhoraram sensivelmente o comportamento no laboratório de informática e a depredação diminuiu consideravelmente, tornando-se praticamente inexistente ao final do projeto. A organização das turmas na realização das atividades, na utilização dos equipamentos, e, até mesmo, o cuidado com a produção e o gerenciamento do lixo no laboratório melhorou muito. Os próprios estudantes se conscientizaram e passaram a tratar o laboratório como um ambiente mais familiar, em uma mudança qualitativa, que poderíamos aliar a um senso de pertencimento, conquistado ao longo do processo. Arrisco-me a dizer que, com isso, ocorreu um processo de amadurecimento dos mesmos ao longo do ano letivo.

Além disso, poderíamos elencar que grande parte dos alunos gostou de contar suas próprias histórias, utilizando o aplicativo *Inklewriter*. Paralelamente à forte empatia de alguns alunos, outros não se mostraram interessados em seguir o roteiro proposto, mas, curiosamente, exercitaram a escrita de forma livre, utilizando o aplicativo, em uma manifestação de empoderamento para o uso das NTIC. Alguns contavam histórias que fugiam da proposta original das atividades, mas que não deixavam de ser interessantes: muitas delas marcadas por elementos autobiográficos – algumas histórias de amor com final feliz, e, não raramente, histórias com elementos de violência e angústia. Alguns dos alunos, que se mostravam apáticos e insensíveis a outras metodologias, se empenharam em criar suas histórias e pediam sugestão de como poderiam melhorá-las, ou dicas de como utilizar outros recursos do aplicativo, o que foi gratificante.

Naturalmente, algumas turmas foram mais participativas que outras. Em uma das turmas do 6º ano, os alunos se mostraram particularmente interessados, pois apenas uma minoria não se engajou na atividade. As turmas do 8º e 9º anos foram, em geral, menos presentes no desenvolvimento das atividades: alguns alunos se mostraram muito desmotivados. Alguns alunos escreviam frases

soltas, sem nexos, no editor de FI, apenas para “cumprirem a obrigação” da atividade. Outros simplesmente se recusavam a fazer as atividades. Já alguns alunos em um dos grupos ficavam propositalmente “derrubando” outros usuários e continuavam a fazer isso, dissimuladamente, mesmo após reiterados pedidos e advertências para que parassem de prejudicar o trabalho dos colegas interessados. Mas eles se divertiam com isso, continuando com a brincadeira, enquanto eu atendia a outros alunos. Um dos alunos respondeu ao questionário final com palavras de baixo calão e ofensas.

De modo geral, os alunos faziam diversos questionamentos durante as aulas e demonstravam sentir prazer em criar suas próprias histórias. Alguns alunos perguntaram-me se poderiam usar o aplicativo em casa. Vários deles criaram, por conta própria, histórias fora da proposta das aulas, que me mostravam posteriormente. Isso confirma o princípio de que a motivação intrínseca para realização de tarefas faz com que as atividades sejam feitas com maior satisfação, conforme pressupostos da teoria psicológica da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*), elaborada pelos psicólogos Ryan e Deci (1985, 2000).

Esta teoria trata da inter-relação entre as forças extrínsecas agindo nas pessoas e as motivações intrínsecas inerentes à natureza humana. Um protótipo da motivação intrínseca seria a curiosidade exploratória das crianças e suas brincadeiras, em que competência e autonomia figuram como papéis relevantes (RYAN; DECI, 2000).

Grande parte dos alunos participantes da pesquisa de campo avaliou positivamente o trabalho com as histórias aliado ao uso do aplicativo para criação de jogos, conforme dados anteriormente citados. De modo geral, ainda que algumas limitações tenham, a meu ver, minimizado o resultado final, os participantes, sobretudo os de faixa etária menor, demonstraram satisfação e contentamento com o processo e os resultados das atividades. Isso reiterou o teor de comentários pessoais espontâneos favoráveis de participantes no questionário de avaliação, demonstrando o potencial de motivação dos alunos, a partir da abordagem de conteúdos curriculares literários, com auxílio do uso de NTIC.

Retomarei a seguir, de forma resumida, algumas das atividades realizadas pelos alunos para a “História do fogo”, de acordo com o roteiro de atividades proposto, mencionado no item 3.2.6. Algumas capturas de tela, com

exemplo de trechos de histórias criadas por alunos (com nome de autor borrado para preservar a identidade), encontram-se nos anexos D, E e F.

De modo geral, posso afirmar que muitos alunos conseguiram seguir o roteiro dado sem grandes dificuldades: criaram títulos originais para a história, como por exemplo: “Avô onça”, “O vô onço”, “A aldeia indígena”, “A lenda do fogo”, “O menino e o vô onça”, “O cunhado pilantra”, “A luta pelo fogo”, “A origem do fogo”, dentre outros.

Também inventaram nomes para as personagens presentes na história contada, criando outras personagens. Alguns alunos me pediam sugestões de nomes para personagens ou me perguntavam como eles se chamavam na história. Eu dizia que eles não tinham nomes no conto original e que eles deveriam escolher, lembrando-se que se tratavam índios Xavantes. Então, que nomes poderiam receber? Dentre os nomes que apareceram, muitos eram comuns ao convívio deles na escola: Rafael, Bruna, Felipe, João, Lucas, Danilo, Guilherme, Gustavo, Julio, Fernandinho, etc. Outros nomes que surgiram pareciam mais incomuns: Michael, Jeff, Lucineia e Tauá (este último, talvez o único que remeta a um nome indígena).

Um ponto que sugeri apenas para os alunos mais velhos, do 8º e 9º anos, era o de modificar o foco narrativo de terceira para primeira pessoa. Durante a explicação mencionei que eles deveriam contar a história como se eles fizessem parte dos acontecimentos. Os alunos tiveram dificuldade em realizar tal alteração. Mas algo que aparecia com frequência era o tom oral da narração, como, por exemplo, em: “Vou te contar agora”, referindo-se a um narratário.

Outra atividade sugerida era a mudança do desfecho, criando duas possibilidades de finais diferentes. Diversos alunos conseguiram fazer (em alguns casos até mais do que duas propostas). Alguns deles conseguiram realizar ramificações em diversos níveis. Mas vários alunos tiveram dúvidas em como utilizar a ferramenta para realizar a sequência de ações de forma adequada, trabalhando o enredo de forma linear, com as possibilidades caminhando paralelamente de forma independente. Outros mencionavam dificuldades em criar opções diferentes de desfecho e simplesmente desistiam de prosseguir. Houve dois casos de alunos que “copiaram e colaram” integralmente textos pesquisados da internet como se fossem de autoria deles mesmos. Em geral as histórias apresentavam razoável encadeamento de fatos, mas em alguns casos, os alunos simplesmente deixavam

de concluir suas histórias e mesmo incentivados a continuar, se recusavam a dar prosseguimento.

O último item do roteiro dizia respeito ao envio do *link* da história via correio eletrônico. Neste ponto, muitos alunos tiveram dificuldades, pois não costumavam enviar mensagens, via *e-mail*. Ou casos de alunos que não se recordavam do nome de usuário ou senha de suas contas de *e-mail*. Em alguns casos, eu fazia o *login* em minha própria conta para conseguir realizar o envio do *link*.

Convém mencionar que, após o encerramento das atividades da pesquisa na escola, a direção e a equipe pedagógica receberam um *feedback* a respeito das atividades desenvolvidas no laboratório de informática, bem como um breve relato das dificuldades e conquistas, em uma análise geral dos trabalhos realizados com os alunos. Não pude também deixar de agradecer o acolhimento e suporte da equipe gestora da escola para realização da proposta.

Majoritariamente, a avaliação dos resultados do Projeto foi satisfatória, atingindo-se os objetivos principais propostos. A autoavaliação dos alunos também foi positiva. Em um campo aberto para comentários acerca dos pontos positivos de criação de FI, algumas das frases encontradas foram: “gostei de fazer a história”, “aprendi a criar um jogo”, “foi positivo porque neles podemos escrever o que quisermos e inventar opções diferentes”, “de poder fazer o seu mundo de histórias”, “podemos ter uma interação dentro da narrativa que lemos então isso acaba nos interessando”. Em seguida, apresentarei as considerações finais, retomando a hipótese e os objetivos da pesquisa, esboçando conclusões, reforçando e sintetizando as discussões realizadas ao longo deste trabalho.

## CONCLUSÃO

Na introdução deste trabalho foi apresentada a hipótese de que as NTIC, mais especificamente os jogos digitais, poderiam contribuir com o ensino de literatura na escola. Considerando o percurso realizado na pesquisa – a partir de discussões teóricas, bem como de resultados da pesquisa de campo – podemos concluir que tal tese se confirma de modo parcial. O uso dos recursos de NTIC mostrou-se atrativo aos alunos, ainda que não atingisse a totalidade dos envolvidos na pesquisa. Contudo, isso não nos impede de afirmar que as estratégias empregadas constituíram possibilidade positiva e viável de incentivo aos alunos para o desenvolvimento do letramento literário, incluindo competências relacionadas a atividades de recepção, interpretação e fruição de textos. Com isso, a produção de jogos, na modalidade de ficção interativa, por parte dos alunos, para auxílio do ensino de literatura, configurou-se – apesar de diversas limitações e contingências – como uma ferramenta potencialmente eficaz.

Retomando, resumidamente, o percurso trilhado neste trabalho, foi constatado, a princípio, a partir de experiências profissionais empíricas na área de educação, o uso tímido e assistemático de recursos inovadores de NTIC, o que configurava um problema inicial de pesquisa a ser superado. Paralelamente a esse contexto, notava-se um discurso institucionalizado, amplamente difundido, de prescrição do uso de NTIC para “modernizar” a educação. Tais enunciados – presentes em discursos políticos e em documentos oficiais que regem as práticas pedagógicas – no entanto, não davam pistas de como a tal transformação poderia ocorrer. Obviamente, a simples substituição dos quadros negros de giz por lousas interativas, dos livros didáticos por aplicativos e dos cadernos por *laptops* ou *tablets* parece não ser suficiente para conseguir o almejado ganho qualitativo.

Partindo da exploração, ainda não muito sistematizada, de algumas possibilidades de uso de jogos relacionados à área de literatura – primeiramente, em atividade de análise de jogos com alunos de curso de graduação em Letras e, posteriormente, como integrante da equipe de escrita criativa de um *Game Design Document*, que resultou no jogo “Saga Pé Vermelho” – vislumbrou-se a possibilidade de utilização concreta do jogo como ferramenta metodológica para aproximação didática com a área de estudos literários.

No entanto, durante levantamento inicial de viabilidade de concretização da proposta de pesquisa – apesar da existência de recursos diversos de NTIC nas escolas, conforme detalhamento realizado do primeiro capítulo – foram constatados fatores que dificultavam sua realização, como, por exemplo: a falta de orientações específicas para uso de tecnologias relacionadas à área de ensino de literatura; a dificuldade de levantamento bibliográfico acerca do tema; as diversas restrições de infraestrutura, como as relacionadas à conectividade, *hardware* e *software*; ou ainda as limitações na organização do tempo, espaço e currículos escolares. Reconhecendo tais obstáculos, foram elaboradas estratégias para empreender a aplicação da proposta em uma escola pública da cidade de Londrina.

À medida que a pesquisa de campo foi cumprindo as etapas de seu planejamento, diversos ajustes precisaram ser feitos, para que seus objetivos fossem cumpridos adequando-se à realidade da escola eleita para sua realização. Conhecendo melhor o público participante, foi escolhida como estratégia metodológica a contação de histórias para apresentação dos textos literários, de origem popular/folclórica. Em seguida utilizamos o aplicativo *Inklewriter* para a criação de jogos, na modalidade de ficção interativa, baseados nos textos literários apresentados.

As reflexões teóricas realizadas antes da concretização da pesquisa-ação na escola – provenientes, em parte, de estágio de doutorado realizado no exterior – precisaram ser revisitadas, para tornar a discussão mais pertinente aos propósitos da tese, em busca de respostas para as questões iniciais levantadas. Durante estágio doutoral no Canadá, pude conhecer a organização da produção de jogos a partir da universidade. Cursos de criação de jogos uniam profissionais de diversas áreas, reunidos em torno da pesquisa e produção de *games*. O *Centre for Research in Multiliteracies*, da Brock University, por exemplo, desenvolvia estudos acerca dos jogos e sua influência nas práticas de letramento de estudantes do ensino fundamental. Além disso, iniciativas como a da *Innovate Niagara* faziam uma aproximação da academia com a indústria de jogos, abrigando incubadoras de projetos como a *iHub*, que concentravam esforços para o desenvolvimento de pesquisa e inovação na área educacional.

Confrontar este cenário com a realidade de nossas escolas trouxe uma série de inquietações e também de possibilidades. Um ponto primordial estava ligado à viabilidade e pertinência do uso de jogos digitais para o ensino de literatura

nas escolas brasileiras. Afinal, o que tal proposta de criação de jogos poderia acrescentar às práticas atuais de ensino de literatura, que já não pudesse ser feito utilizando os métodos e suportes tradicionais?

Respeitando limitações e contingências diversas, buscamos concretizar o objetivo de empregar o jogo digital na escola aliado ao ensino de literatura – ainda que com proposta simples e em pequena escala. A pesquisa de campo confirmou a suposição de que os jogos constituem uma mídia capaz de despertar o interesse dos alunos nativos digitais, mesmo quando utilizados na escola para fins educacionais. Assim, a popular arte do *video game*, lembrando Grant Tavinor (2009), parece servir para despertar interesse por outra forma de arte, a literária, que passa por momento de desprestígio no ambiente escolar, segundo autores como Gens (2008), Ginzburg (2012), Jobim (2000) e Leahy-Dios (2004).

Além disso, os resultados da pesquisa nos levaram a crer que é importante utilizar as NTIC de forma mais consciente e consistente. Sugere-se, a partir das conclusões, que uma maneira significativa de se concretizar tal intento é por meio de sua união com as artes, confirmando as indicações visionárias de McLuhan, evitando, com isso, uma mecanização alienadora. Levando em conta tal afirmação, este trabalho se fez pertinente ao buscar estimular a ampliação dos usos que os nativos digitais já fazem das NTIC, trazendo possibilidades de reflexão éticas, estéticas e políticas oriundas de seu emprego.

A experiência prática empreendida no laboratório de informática possibilitou aproximar os jovens da linguagem literária de forma lúdica e criativa. Com isso podemos concluir que, ao final da experiência, a efetividade da proposta de uso da ficção interativa para aproximação com a literatura, apontou possibilidades positivas. Um exemplo disso está na utilização das NTIC de forma diversa das propostas empreendidas, por exemplo, pelos jogos do Portal Dia a Dia Educação, observadas no segundo capítulo. Podemos afirmar que enquanto aqueles jogos comumente tratam a linguagem como treino de gramática ou exercício de memorização de categorias e conceitos, as FI criadas têm a linguagem como ação criativa. Ampliando esta comparação, enquanto aqueles jogos trabalham com a repetição de estruturas, em uma quantidade de ações previamente programadas; nas FI os próprios alunos são autores, podendo criar múltiplas opções narrativas. Isso faz com que aquelas categorias de jogos tenham, durante sua experiência de jogo, uma quantidade limitada de opções, de acordo com os algoritmos



programados por seus criadores, enquanto as FI trazem, potencialmente, inúmeras possibilidades.

Isso nos leva a crer mais uma vez que a estratégia de uso da FI – mesmo com suas restrições técnicas e ausência de interface gráfica elaborada, em uma estrutura hipertextual simples – ainda aparenta ser mais profícua para a aproximação aos conteúdos dos textos literários, do que os jogos atualmente disponibilizados pelo Portal. Estes aplicativos, na tentativa de se aproximarem mais de uma linguagem audiovisual, multimidiática e atrativa dos *games blockbusters*, acabam por se afastar das metas desejadas pelos documentos oficiais, que buscam uma formação crítica, socialmente engajada e humanista.

Decerto jogos digitais e literatura constituem objetos distintos, baseados em diferentes suportes. No entanto, alguns de seus subgêneros, propiciam certa aproximação – como é o caso das FI com as narrativas literárias. O contato dos alunos com textos literários, narrados oralmente, seguindo-se da prática de construção dos jogos de FI, pode contribuir para a sensibilização do aluno para os temas literários, assim como o estímulo da criatividade e o trabalho colaborativo, propiciando oportunidade de desenvolvimento dos letramentos linguístico, digital e literário.

Recobrando outros pontos positivos ao final da pesquisa, podemos citar, segundo sondagem final e avaliação do processo, que para os alunos, principalmente os mais jovens (na faixa etária de 11 e 12 anos), a experiência foi considerada predominantemente interessante. Embora alguns dos participantes manifestassem o desejo de criar um jogo com interface gráfica, a fim de manejar personagens (avatars) em tela, em um ambiente virtual, em vez de apenas jogar por intermédio de palavras, como é característico das FI. Todavia, a atual limitação tecnológica/infraestrutural da escola não nos permitiria concretizar uma tentativa como essa.

Outro aspecto avaliado como muito positivo foi a seleção das histórias e o método de transmissão oral, atendendo às expectativas do público-alvo. O interesse dos alunos pelas narrativas foi despertado, o que provavelmente colaborou com o posterior engajamento para a produção das FI. A criação dos jogos buscou estimular a reflexão e a criatividade, conseguindo adesão muito significativa. Alguns dos alunos, usualmente indiferentes a outras metodologias ou com comportamentos repetidamente inadequados e/ou indisciplinados, se mostraram

interessados, o que foi surpreendente enquanto estratégia didática. Alguns deles não cumpriram a contento o roteiro proposto, mas se interessaram em escrever suas próprias histórias livremente, explorando possibilidades narrativas com a ferramenta de criação de jogos de FI. Deste modo, os jogos digitais demonstraram efetivo potencial para além do entretenimento, ratificando o que estudiosos como Gabriel (2013), Gee (2007), Michael e Chen (2006), Murray (2003), Prensky (2001) e Tavinor (2009) atestam em suas discussões teóricas.

Relembrando aqui os aspectos éticos, estéticos e políticos – mencionados como princípios norteadores da educação, na elaboração da Base Nacional Comum Curricular – durante a pesquisa de campo buscou-se empregar a linguagem como instrumento de exercício da alteridade, fazendo com que o foco narrativo fosse alterado para que pudesse ser experienciada uma visão alternativa de mundo. Intentou-se, como isso, incentivar a percepção dos alunos em relação ao espaço – não só a construção do espaço da narrativa, mas também da percepção do espaço frequentado por eles na escola, como, por exemplo, na questão do “pertencimento” ao laboratório de informática. Ou ainda ao problematizar o enredo das histórias, analisando e discutindo coletivamente os comportamentos e ações das personagens, realizando, com isso, uma apropriação significativa do texto literário.

Igualmente foi pertinente o trabalho colaborativo de escrita, que fazia com que os próprios grupos se atentassem para os aspectos de adequação linguística e clareza dos textos produzidos. Tal prática parece propiciar um exercício alternativo de aprimoramento linguístico, para além da repetição mecânica de padrões, como observamos nos jogos disponibilizados no Portal Dia a Dia Educação.

Obviamente, também se apresentaram aspectos negativos durante o desenvolvimento das atividades. Como exemplo, podemos mencionar os problemas recorrentes relacionados à estrutura de funcionamento do laboratório de informática, bem como as falhas técnicas e restrições de conectividade. Além disso, houve também dificuldades relacionadas ao público participantes da pesquisa, como a morosidade para conseguir autorização formal dos responsáveis, por meio dos termos de consentimento (TCLE); ou, ainda, a falta de interesse de alunos para o desenvolvimento de algumas das atividades propostas.

Contudo, ainda que algumas das condições para o desenvolvimento das atividades não fossem ideais, tivemos, por outro lado, muitos pontos positivos, como a boa recepção da proposta por parte da administração da escola e a adequação das atividades à ementa da disciplina de mídias e suas linguagens, na educação integral. Com isso, tornou-se possível concretizar a proposta de forma satisfatória. Ainda que a pesquisa atuasse apenas pontualmente e em dimensão reduzida, acreditamos que o Projeto tenha sido válido como um efetivo exercício de aplicação prática de proposta de ensino de literatura – o que pode apontar direções a seguir e armadilhas a evitar.

O trabalho propôs uma sugestão de estratégia pedagógica para abordagem literária – assim como já o fazem outras abordagens auxiliares, tradicionalmente empregadas nas aulas de leitura/literatura, como os jograis, as leituras dramáticas, as encenações, os filmes, as ilustrações textuais, dentre outras – com a finalidade de contribuir com o a aproximação dos alunos aos textos literários. Neste sentido, a contribuição desta pesquisa foi a construção de alternativa metodológica para o ensino de literatura, para além do emprego dos livros didáticos e paradidáticos impressos, buscando solucionar dificuldades de letramento(s), sobretudo o literário. Convém lembrar que a criação de ficção interativa utilizando o suporte digital proporciona a navegação textual instantânea por meio de *hiperlinks*, o que seria feito de forma diversa empregando suportes tradicionais, como o papel.

Encerramos esta conclusão arriscando mais algumas recomendações, que podem até parecer truísmos, mas que seguramente fazem diferença para realização de propostas como a apresentada por este trabalho. Destacamos a necessidade de atenção institucional para a melhoria da infraestrutura tecnológica, incluindo aquisição/atualização regular de equipamentos, assim como ampliação de acesso à internet de banda larga nas escolas.

Além disso, mas não menos significativa, faz-se necessária a capacitação continuada dos profissionais envolvidos – desde sua formação inicial nas licenciaturas – para uso dos recursos de NTIC em propostas pedagógicas inovadoras com os alunos. Para contribuir com este último ponto, a aproximação das instituições de ensino superior às escolas de educação básica parece ser essencial para a realização de intervenções relevantes. Seria igualmente importante a ampliação do diálogo entre produtores de jogos com estudiosos ligados à área da

educação no país, para que pudessem ser delineadas intersecções produtivas entre as duas áreas na criação de conteúdos educativos. Ainda outra forma de fomentar a produção de jogos digitais seria por meio da exploração da estrutura e dos recursos humanos das universidades para a criação de propostas de ensino aliadas ao desenvolvimento de soluções tecnológicas, que não utilizassem os conteúdos criados apenas como “iscas” para atrair a atenção dos estudantes – enfadados com os métodos de ensino tradicionais – para temas e conteúdos curriculares, mas que possibilitem, sobretudo, a utilização das ferramentas de NTIC de modo mais significativo.

## REFERÊNCIAS

*10 DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL*: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. [coordenação Mário Volpi, Maria de Salete e Silva e Júlia Ribeiro]. 1. ed. Brasília, DF: UNICEF, 2014. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v13n48/27557.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

ACS – Assessoria de Comunicação Social (UFPR). *Desenvolvido em parceria com a UFPR o Projeto Paraná Digital já reúne mais de 560 mil usuários*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/blog/noticias/desenvolvido-em-parceria-com-a-ufpr-o-projeto-parana-digital-ja-reune-mais-de-560-mil-usuarios>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

ADRIFT. [Website]. 2016. Disponível em: <<http://www.adrift.co>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ALAVARSE, Ocimar; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. “Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro.” *Trabalho aprovado para apresentação no III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Vol. 14. 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse\\_res\\_int\\_GT3.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf)>. Acesso em 26 set. 2015.

ALVES, José Helder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ANATEL. *Perguntas Frequentes sobre o Programa Banda Largas nas Escolas*. 2016. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalNivelDois.do?acao=&codItemCanal=1539>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

ARAÚJO, Sílvia; RIBEIRO, Abimailde. As Dificuldades Encontradas Pelos Docentes no Processo de Ensino, a partir do Uso dos Recursos Tecnológicos Disponíveis na Rede Estadual de Ensino da Bahia. *Revista de Educação do Vale do São Francisco - REVASF*, América do Norte, 4, fev. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/590/270>>. Acesso em: 15 Fev. 2016.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Aprendizagens e jogos digitais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

BARNABÉ, Arrigo. “Diversões Eletrônicas”. In.: *Clara Crocodilo*. 1980. Letra de canção. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/arrigo-barnabe/272243/>>. Acesso em: 29 maio 2016.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. 1955. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/obec/assets/acervo/arquivo/benjamin\\_reprodutibilidade\\_tecnica.pdf](http://www.ufrgs.br/obec/assets/acervo/arquivo/benjamin_reprodutibilidade_tecnica.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2016.

BETTEGA, Maria Helena Silva. *A educação continuada na era digital*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEUERMANN, Diether W.; CRISTIA, Julian; CUETO, Santiago; MALAMUD, Ofer; CRUZ-AGUAYO, Yyannu. One Laptop per Child at Home: Short-Term Impacts from a Randomized Experiment in Peru. *American Economic Journal: Applied Economics*, v. 7, n. 2, abr. 2015, p. 53-80(28). Disponível em: <<https://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/app.20130267&fnd=s>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

BEYOND LITERACY. *What is Post-Literacy? Part 1*. 2012. Disponível em: <<http://www.beyondliteracy.com/what-is-post-literacy-part-1/>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

BOGOST, Ian. *How to Do Things with Videogames*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 2011.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014 : volume 2 : análise dos resultados*. Brasília: Inep, 2015a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular* [documento prévio para consulta pública – revisado em 25/10/2015]. 2015b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. *Classificação Indicativa*. 2016j. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MinC). *Edital BRGAMES - Programa de Fomento à Produção e Exportação do Jogo Eletrônico Brasileiro*. 2009. Disponível em: <[http://www.cultura.gov.br/noticias-sav/-/asset\\_publisher/QRV5ftQkjXuV/content/edital-brgames-programa-de-fomento-a-producao-e-exportacao-do-jogo-eletronico-brasileiro-217816/10889](http://www.cultura.gov.br/noticias-sav/-/asset_publisher/QRV5ftQkjXuV/content/edital-brgames-programa-de-fomento-a-producao-e-exportacao-do-jogo-eletronico-brasileiro-217816/10889)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Inep. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/186>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. [20--]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *O Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento*. 2016e. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. *Plataforma Brasil*. 2016g. Disponível em: <[www.saude.gov.br/plataformabrasil](http://www.saude.gov.br/plataformabrasil)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *ProInfo: apresentação*. 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *ProInfo: perguntas frequentes*. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/152-programas-e-acoes-1921564125/proinfo-1460344698/236-proinfo-perguntas-frequentes>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *Programa Banda Larga nas Escolas*. 2016c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15808-programa-banda-larga-nas-escolas>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *Painel de Controle do MEC*. 2016d. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. 1. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). *Programa Nacional De Informática Na Educação (ProInfo): diretrizes*, 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001166.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. *Relatório Nacional Saeb 2003*. Brasília: Inep, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Resolução Nº 17, de 10 de junho de 2010*. Brasília: FNDElegis. 2010. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql\\_tipo=RES&num\\_ato=00000017&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2010&sql\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_tipo=RES&num_ato=00000017&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sql_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 7 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Saiba Mais - Programa Mais Educação. 2016h. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>> Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. *Sistema de Classificação Indicativa*. 2016i. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Portal Brasileiro de Dados Abertos. *Taxas de distorção idade-série Escolar na Educação Básica*. 2016. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica> Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL GAME SHOW. [Website]. 2016. Disponível em: <<http://www.brasilgameshow.com.br/sobre>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e Novas Tecnologias: um re-pensar*. 2. ed. Curitiba: Ed. IBPEX, 2008.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, vol. 24, n. 9, set. 1972. Disponível em: <<http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8635992/3701>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. [Compilado por Luís da Câmara Cascudo]. 12. ed. São Paulo: Global, 2003.

CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, primavera 1996. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CHAT MAPPER. [Website]. 2016. Disponível em: <<http://www.chatmapper.com>>. Acesso em: 12 jun. 2016.



CHAVES, Eduardo O. C.. A Tecnologia e a Educação. 1999. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20C%20continuada/Tecnologia/chaves-tecnologia.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CONAE 2010. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação*. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2016.

COURSERA. [Website]. 2016. Disponível em: <<https://www.coursera.org>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Applications of Flow in Human Development and Education: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Claremont, CA: Springer, 2014.

\_\_\_\_\_. *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York: BasicBooks, 1997.

\_\_\_\_\_. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1990.

\_\_\_\_\_. *Flow, the secret to happiness*. [s.l.]: Ted Talks, 2004. (18 min.). Legendado. Palestra. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/mihaly\\_csikszentmihalyi\\_on\\_flow](https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow)>. Acesso em: 29 maio 2016.

CUBAN, Larry. *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press, 1986.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DE MELO, Gioia; MACHADO, Alina; MIRANDA, Alfonso. The Impact of a One Laptop per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay. *IZA Discussion Paper*. Bonn/Alemanha, n. 8489, Set. 2014. Disponível em: <[http://www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/viewAbstract?dp\\_id=8489](http://www.iza.org/en/webcontent/publications/papers/viewAbstract?dp_id=8489)>. Acesso em: 07 jun. 2016.

DURAN, Débora. *Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações*. Orientação Marta Kohl de Oliveira. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: s.n., 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07052013-162230/publico/debora.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ECO, Umberto. Da Internet a Gutenberg. 1996. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~jbosco/InternetPort.html>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

ESKELINEN, Markku. The Gaming Situation. *Game Studies: the international journal of computer game research*, [s.l.], v. 1, n. 1, [s.p.], jul. 2001. Disponível em: <<http://www.gamestudies.org/0101/eskelinen/>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

ESRB - ENTERTAINMENT SOFTWARE RATING BOARD. [Website]. 2016. Disponível em: <<http://www.esrb.org>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

EUA. U.S. Department of State. EUA. U.S. *American English* - for english language teachers around the world. 2016b. Disponível em: <https://americanenglish.state.gov/trace-effects> Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. U.S. Department of State. *Trace Effects*. [Video Game]. 2016a. Disponível em: <<http://traceeffects.state.gov>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n. 1, p. 39-49, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a05.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2016.

FGV SOCIAL. *Qual a faixa de renda familiar das classes?* 2016. Disponível em: <<http://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *ProInfo*: apresentação. 2012a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *ProInfo*: perguntas frequentes. 2012b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-perguntas-frequentes>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)*. 2012c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-banda-larga-nas-escolas-pble#>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Projeto um computador por aluno (UCA)*. 2012d. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Tablets*. 2012e. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-tablets>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

FOREQUE, Flávia. Velocidade da internet em escolas públicas é apenas 3% da adequada. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, [s.p.], 02 jan. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/01/1725115-velocidade-da-internet-em-escolas-publicas-e-apenas-3-da-adequada.shtml>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

FREITAS, Sara de; MAHARG, Paul (Orgs.). *Digital games and learning*. London ; New York : Continuum, 2011.

FUNDAÇÃO LEMAN. *Escolas conectadas: equidade e qualidade na educação brasileira*. 2016. Disponível em: <<http://www.internetnaescola.org/wp-content/uploads/2016/05/sumario-escolas-conectadas.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GABRIEL, Martha. *Educ@r: a (r)evolução digital na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan, 2007.

\_\_\_\_\_. *Why video games are good for your soul: pleasure and learning*. Altona, Vic.: Common Ground, 2005.

GEEKIE. [Website]. 2016. Disponível em: <<http://www.geekie.com.br>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. *Revista Fórum Identidades*, Ano 2, v. 4. jul.-dez. p. 21-36. 2008. Disponível em: <[http://200.17.141.110/periodicos/revista\\_forum\\_identidades/revistas/ARQ\\_FORUM\\_IND\\_4/DOSSIE\\_FORUM\\_Pg\\_21\\_36.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_21_36.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. O ensino de literatura brasileira nas faculdades de formação de professores: propostas metodológicas. *Anais do 13º Congresso de Leitura no Brasil*. Campinas ALB, 2002. CD-ROM.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista ANPOLL*. v. 1., n. 33, 2012. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/637/648>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

GOLDBERG, Harold. *All Your Base Are Belong to Us: How Fifty Years of Videogames Conquered Pop Culture*. New York: Three Rivers Press, 2011.

GOMES, Anderson S. L. (Org.). *Letramento Científico: um indicador para o Brasil*. São Paulo: Instituto Abramundo. 2015. Disponível em: <[http://institutoabramundo.org.br/wp-content/uploads/2015/09/ILC\\_Letramento%20cientifico\\_um%20indicador%20para%20o%20Brasil.pdf](http://institutoabramundo.org.br/wp-content/uploads/2015/09/ILC_Letramento%20cientifico_um%20indicador%20para%20o%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2016.

GULARTE, Daniel. *Jogos eletrônicos: 50 anos de interação e diversão*. Teresópolis, RJ: Novas Ideias, 2010.

HAVELOCK, Eric. A. *A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais*. Trad. Ordep José Serra. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. [CD-ROM]. 2009.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

IARC - INTERNATIONAL AGE RATING COALITION. [Website] 2016. Disponível em: <<http://www.globalratings.com>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

IFDB – INTERACTIVE FICTION DATABASE. [Website]. 2016. Disponível em: <<http://ifdb.tads.org>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

INAF BRASIL 2011: principais resultados. [s.l.]: Instituto Paulo Montenegro, 2011. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinabrazil/Documents/inaf2011-2012.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

INEP. *IDEB - Resultados e Metas*. 2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Investimento público direto em educação cumulativo por estudante ao longo da duração teórica dos estudos nos níveis de ensino*. 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-financeiros-educacionais/investimento-publico-direto-em-educacao-cumulativo-por-estudante-ao-longo-da-duracao-teorica-dos-estudos-nos-niveis-de-ensino>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *O que é o Pisa*. 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Saeb*. 2011c. Disponível em: <<http://provabrazil.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

INFORM. [Website]. 2016. Disponível em: <<http://inform7.com>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

INKLEWRITER. [Website]. 2016. Disponível em: <<http://www.inklestudios.com/inklewriter>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

INTERNET NA ESCOLA. [Website]. 2016. Disponível em: <<http://www.internetnaescola.org>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Santa Cecília do Pavão. *Cidades*. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/9BI>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

JOBIM, José Luís. A formação profissional em Letras: do currículo à avaliação. *Acta Scientiarum*. v. 22. n. 1. p. 127-133, 2000. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/4121/2826>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

JOHNSON, L.; Adams Becker, S.; CUMMINS, M.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A.; LUDGATE, H.. *NMC Horizon Report*. Edição Ensino Superior 2013. Austin, Texas: O New Media Consortium, 2013. Disponível em: <<http://www.nmc.org/pdf/2013-Horizon-Report-HE-PT.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JUUL, Jesper. Games Telling stories? - A brief note on games and narratives. *Game Studies: the international journal of computer game research*, [s.l.], v. 1, n. 1, [s.p.], jul. 2001. Disponível em: <<http://www.gamestudies.org/0101/juul-gts/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

KALLEN, Stuart A.. *The information revolution*. Detroit, Mich.: Lucent Books, 2010.

*KHANACADEMY*. [Website]. 2016. Disponível em: <<https://pt.khanacademy.org>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

KAPP, Karl M.. Games, gamification, and the quest for learner engagement. *T+D*, v. 66, n. 6, p. 64–68, jun. 2012. Disponível em: <<https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2012/06/Games-Gamification-and-the-Quest-for-Learner-Engagement>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

KEE, Kevin. Computerized History Games: Options for Narratives. *Simulation & Gaming*, 24 dez. 2008. Disponível em: <<http://sag.sagepub.com/content/early/2008/12/24/1046878108325441>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

KHINE, Myint Swe (Org.). *Learning to play: exploring the future of education with video games*. New York : Peter Lang, 2011.

KRENTZ, Arthur A.. *Play and Education in Plato's Republic*. 1998. Artigo apresentado no Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts. Disponível em: <<http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducKren.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

LANDIM, Wikerson. *O tamanho da indústria dos vídeo games*. 2011. Infográfico. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/infografico/9708-o-tamanho-da-industria-dos-video-games-infografico-.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

LAVINAS, Lena; VEIGA, Alinne. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 43, n. 149, p. 542-569, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n149/09.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvio e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 5. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

L'INGTON POST (ITALIA). *Umberto Eco: "Internet? Ha dato diritto di parola agli imbecilli: prima parlavano solo al bar e subito venivano messi a tacere"*. 2015. Disponível em: <[http://www.huffingtonpost.it/2015/06/11/umberto-eco-internet-parola-agli-imbecilli\\_n\\_7559082.html](http://www.huffingtonpost.it/2015/06/11/umberto-eco-internet-parola-agli-imbecilli_n_7559082.html)>. Acesso em: 9 jun. 2016.

LUZ, Alan Richard da. *Vídeo Games: história, linguagem e expressão gráfica*. São Paulo: Blucher, 2010.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MCLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

\_\_\_\_\_. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.

MENDES, Angelita. *Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos*. 2009. 162 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-135449/pt-br.php>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

MEIRELLES, Fernando. (São Paulo). Fundação Getúlio Vargas. *26ª Pesquisa Anual do Uso de TI*. 2015. Apresentação de resultado de pesquisa em Tecnologia de Informação. Disponível em: <<http://eaesp.fgvsp.br/sites/eaesp.fgvsp.br/files/pesti-gvcia2015ppt.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

MICHAEL, David; CHEN, Sande. *Serious Games: games that educate, train, and inform*. Mason, OH: CENGAGE Learning, 2006.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. de Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v11133.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016

MORAES, Dênis de. *O Planeta Mídia: tendências da comunicação na era global*. Campo Grande: Letra Livre, 1998.

MORAIS, Ginny. Debatedores e parlamentares defendem uso do fundo de telecomunicações nas escolas. *Agência Câmara Notícias*, Brasília, [s.p.], 17 nov.

2015. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/500181-DEBATEDORES-E-PARLAMENTARES-DEFENDEM-USO-DO-FUNDO-DE-TELECOMUNICACOES-NAS-ESCOLAS.html>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na Educação: Teoria e Prática*. Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, n.1, v.3, p. 137-144, set. 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica* / José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. 21.ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. Os modelos educacionais na aprendizagem online. 2007. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/modelos.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf) >. Acesso em: 11 dez. 2015.

MURRAY, Janet. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Trad. Elissa Khoury Daher, Marcelo Fernando Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NEVILLE, David. Literary and Historical 3D Digital Game-Based Learning: Design Guidelines. *Simulation & Gaming*, v. 41, n. 4, p. 607–629, 1 ago. 2010.

NOVAK, Jeannie. *Desenvolvimento de games*. Tradução de Pedro Cesar de Conti. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NYAH! FANFICTION. [Website]. 2016. Disponível em: <<http://fanfiction.com.br>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

OECD PISA 2015. *Matriz de Avaliação de Ciências*. 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2015/matriz\\_de\\_ciencias\\_PISA\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2015/matriz_de_ciencias_PISA_2015.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2016.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. 377 p. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31012014-121057/publico/GABRIELA\\_RODELLA\\_DE\\_OLIVEIRA\\_rev.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31012014-121057/publico/GABRIELA_RODELLA_DE_OLIVEIRA_rev.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. 2008. 317 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Usp, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07102008-101148/publico/DissertacaoGabrielaRodella.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

ONE LAPTOP PER CHILD [Website]. *Over 2 million children and teachers in 42 countries are learning with XO laptops today*. 2016. Disponível em: <<http://one.laptop.org/about/countries>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ONIRIA. [Website]. 2016a. Disponível em: <<http://oniria.com.br/sites/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Saiba qual tipo de simulador é mais indicado para seu treinamento*. 2016b. Disponível em: <<http://oniria.com.br/sites/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

ON-LINE GAMERS ANONYMOUS. [Website]. 2016. Disponível em: <<http://www.olganon.org>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

PAES, José Paulo. *A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PAPERT, Seymour. *A Máquina das Crianças – repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *A Cartomante*. 2016o. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/objetos\\_de\\_aprendizagem/PORTUGUES/a\\_cartomante.swf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/objetos_de_aprendizagem/PORTUGUES/a_cartomante.swf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Beto Richa destaca que educação é prioridade no seu governo*. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=4157> Acesso em: 9 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Calendário Escolar 2015*. 2015a. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/calendario\\_2015\\_reformulado.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/calendario_2015_reformulado.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Consulta Escolas*. 2016p. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Dia a Dia Educação: Portal Educacional do Estado do Paraná*. [Website]. 2016q. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/> Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED/PR, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. *Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais / Secretaria de Estado da Educação*. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. Curitiba: SEED/PR., 2010a. (Cadernos temáticos). Disponível em:



<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015327.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Noite de Almirante*. 2016n. Disponível em:  
<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/objetos\\_de\\_aprendizagem/PORTUGUES/almirante.swf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/objetos_de_aprendizagem/PORTUGUES/almirante.swf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. *Normatização de Uso dos Laboratórios de Informática dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Público*. Curitiba: SEED/PR., 2010b. Disponível em:  
<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/parana\\_digital.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/parana_digital.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Pra onde vai o pensamento?*. 2016m. Disponível em:  
<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/objetos\\_de\\_aprendizagem/PORTUGUES/PraOndeVaiPensamento.swf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/objetos_de_aprendizagem/PORTUGUES/PraOndeVaiPensamento.swf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Paraná Digital*. 2016d. Disponível em:  
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=89>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. *Paraná Digital: tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses*. Curitiba: SEED/PR., 2010c. Disponível em:  
<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/parana\\_digital.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/parana_digital.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Programas e Projetos - Paraná Digital*. 2016c. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=407>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Programas e Projetos - Paraná Digital*. 2016e. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=166>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Programas e Projetos - Sala de Aula Conectada - Conheça o Programa*. 2016h. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=507>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Programas e Projetos - Sala de Aula Conectada - Estabelecimentos de Ensino Participantes*. 2016i. Disponível em:  
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=511>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Programas e Projetos - Sala de Aula Conectada Paraná - Projeto Piloto*. 2016f. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=508>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Programas e Projetos - Sala de Aula Conectada Paraná - Saiba mais*. 2016g. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=510>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Programas e Projetos - UCA*. 2016b. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=75>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Proinfo*. 2016a. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=214>>. Acesso em: 20 jun. 2016

\_\_\_\_\_. Agência de Notícias do Paraná. *Redução do número de alunos em sala de aula já é realidade no Paraná*. 2012b. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=71715>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *SEED disponibiliza equipamentos e recursos tecnológicos*. 2015b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6147&tit=SEED-disponibiliza-equipamentos-e-recursos-tecnologicos->>. Acesso em: 9 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *SEED em Números*. 2015k. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Sobre o Portal Dia a Dia Educação*. 2016l. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=212>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. *TV Pendrive*. Curitiba: SEED/PR., 2007. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual\\_tvpdrive.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpdrive.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. NRE Londrina. *Tecnologia Educacional*. 2016j. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=780>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Uso de Games na Educação - Parte 2*. 2012a. Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/singlefile.php?id=23602>>  
> Acesso em: 20 jun. 2016.

PASE, André Fagundes. Pirataria no Brasil, dos produtos baratos às práticas culturais. *Proceedings do XII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital* (SBGames 2013). 2013. Disponível em:  
<<http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/industria/06-full-paper-indtrack.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. *Revista da FAGED*. nº 05. 2001. Disponível em:  
<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>>. Acesso em 10 mar. 2016.

PEARCE, Celia. Towards a Game Theory of Game. *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*. Eds. Noah Wardrip-Fruin and Pat Harrington. Cambridge, MA: MIT Press, 2004. Disponível em:  
<<http://www.electronicbookreview.com/thread/firstperson/tamagotchi>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

PEGI - PAN EUROPEAN GAME INFORMATION. [Website] 2016. Disponível em:  
<<http://www.pegi.info/pt/index>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PENNY, Simon. Representation, Enaction, and the Ethics of Simulation. *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*. Eds. Noah Wardrip-Fruin and Pat Harrington. Cambridge, MA: MIT Press, 2004. Disponível em:  
<<http://www.electronicbookreview.com/thread/firstperson/machanimate>>. Acesso em 20 mar. 2016.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PEREIRA, Joe. Video Game Meets Literature: language learning with interactive fiction. *E-Teals: an e-journal of teacher education & applied language studies*. v. 4, p. 19-45, 2013.

PIOVESAN, Laís; COLCIONI, Magda M. Gardelli; STRÔNGOLI, Maria Thereza de Queiroz Guimarães. *Livros e Computador: palavras, ensino e linguagens*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

PORTAL BRASIL. *Dilma toma posse e anuncia lema do novo governo: "Brasil, Pátria Educadora"*. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/01/dilma-toma-posse-e-anuncia-lema-do-novo-governo-201cbrasil-patria-educadora201d>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

PRAZERES, Michelle. *A moderna socialização escolar: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação*. 2013. 169 p. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Usp, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10102013-113416/>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants, Part I. *On the Horizon*. Vol. 9, n. 5. Out. 2001a. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really *Think* Differently? Part 1. *On the Horizon*. Vol. 9, n. 6. Dez. 2001b. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>> Acesso em 15 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. “*Don't bother me Mom, I'm learning!*”: how computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success and how you can help. St. Paul, Minn.: Paragon House, 2006.

*PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO* – Escola Estadual Tiradentes – Ensino Fundamental. 2014. Disponível em: <[http://www.ldatiradentes.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/362/arquivos/File/PPP\\_TIRADENTES\\_2014.pdf](http://www.ldatiradentes.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/362/arquivos/File/PPP_TIRADENTES_2014.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2015.

*RELATÓRIO NACIONAL PISA 2012* – resultados brasileiros. 2012. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf). Acesso em: 06 mar. 2016.

*RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL 3*. Organizadora Zoara Failla. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento múltiplos: como alfabetizar letrando? *LÍNGUA PORTUGUESA: ensino fundamental*. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. *Multiletramentos na escola*. Roxane Rojo, Eduardo Moura (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RONIMUS, Miia et al. Children's engagement during digital game-based learning of reading: The effects of time, rewards, and challenge. *Computers & Education*, v. 71, p. 237–246, fev. 2014.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

RMN - RPG MAKER NETWORK. *Engines*. 2016. Disponível em: <http://rpgmaker.net/engines>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

RPG MAKER - MAKE YOUR OWN ROLE-PLAYING GAMES. [Website]. 2016. Disponível em: <http://www.rpgmakerweb.com> Acesso em: 20 jun. 2016.

RYAN, Richard. M., DECI, Edward. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, p. 68-78. 2000. Disponível em: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

RYAN, Tim. *The Anatomy of a Design Document: Documentation Guidelines for the Game Concept and Proposal*. 1999. Disponível em: [http://www.gamasutra.com/view/feature/131791/the\\_anatomy\\_of\\_a\\_design\\_document\\_.php](http://www.gamasutra.com/view/feature/131791/the_anatomy_of_a_design_document_.php)>. Acesso em: 26 maio 2016.

SAEP - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ. [Website]. 2016. Disponível em: <http://www.saep.caedufjf.net>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Revista do Sistema de Avaliação: rede estadual*. 2013. Disponível em: <http://www.saep.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SAEP-RS-RE.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

SAGA PÉ VERMELHO. 2014. [*Jogo de video game*]. Disponível em: <http://www.sagapevermelho.com.br>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

SAMPAIO, Fábio Ferrentini; ELIA, Marcos da Fonseca (Orgs.). *Projeto Um Computador por Aluno: pesquisas e perspectivas*. Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/ginape/livro-prouca/LivroPROUCA.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna. *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. [s.l.]: Cengage Learning, 2009.

SANTIAGO, Celso (Brasil). *Livro e game*. [201-]. Website. Disponível em: <http://www.livroegame.com.br/>>. Acesso em: 30 maio 2016.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Análise do Projeto UCA (Um Computador por Aluno) na perspectiva da promoção da inclusão digital de professores da educação básica. *Informática e telemática na educação: integração das novas tecnologias em contextos educacionais*. Brasília: Líber Livros, 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2105b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2105b.pdf)>. Acesso em 15 dez. 2015.

SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol. Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos. Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol Santos, Nilcemara Leal Molina, Vanda Fattori Dias. Curitiba, Ibpex, 2007.

SEBRAE. *Brasil tem o maior mercado de games no mundo em 2012*. 2012. Disponível em: <[http://www.sebrae2014.com.br/Sebrae2014/Alertas/Brasil-tem-o-maior-mercado-de-games-no-mundo-em-2012#.UjmKcT\\_K2D4](http://www.sebrae2014.com.br/Sebrae2014/Alertas/Brasil-tem-o-maior-mercado-de-games-no-mundo-em-2012#.UjmKcT_K2D4)>. Acesso em: 18 jun. 2014.

SEREBURÃ; HIPRU; RUPAWE; SEREZABDI; SEREÑIMIRÃMI. *Wamrême Za'ra – Nossa Palavra: mito e história do povo Xavante*. Tradução: Paulo Supretaprã Xavante e Jurandir Siridiwê Xavante. 2. ed. São Paulo, Editora do SENAC São Paulo, 2005.

SGI - *SERIOUS GAMES INSTITUTE*. [Website]. 2016. Disponível em: <[www.seriousgamesinstitute.co.uk](http://www.seriousgamesinstitute.co.uk)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVA, Adriana de Souza e; DELACRUZ, Girlie C.. Hybrid Reality Games Reframed Potential Uses in Educational Contexts. *Games and Culture*, v. 1, n. 3, p. 231–251, 1 jul. 2006.

SILVA, Alexandre Vilas Boas da; FERNANDES, Frederico. Leitura em jogo: considerações sobre o ensino de literatura e jogos digitais no Paraná. *Revista Língua&Literatura*, v. 17, n. 30, p. 133–158, 14 fev. 2016. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/2074/2044>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre Novas Tecnologias e Educação. *Alere*, [Tangará da Serra], v. 7, n. 1, p.149-166, jul. 2013. Disponível em: <[http://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/490/pdf\\_6](http://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/490/pdf_6)>. Acesso em: 03 jun. 2016.

SILVA, Marcelo José. *Do Presencial ao Virtual: contribuições do uso de ambientes virtuais e ferramentas on-line para o ensino de literatura*. 2013. 114 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000192451>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

SILVA, Solimar Patriota. Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar?. *Hipertextus Revista Digital*, Recife, v. 8, n. 1, p.1-13, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume8/01-Hipertextus-Vol8-Solimar-Patriota-Silva.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da. *O jogo da leitura e a leitura do jogo: semiótica, games e ensino*. 2013. 243 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000186885>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

SMITH-ROBBINS, Sarah. "This Game Sucks": How to Improve the Gamification of Education. *Educause Review*, v. 46, n. 1, p. 58–59, 1 fev. 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*. Vol. 23, n. 81. Campinas/SP, CEDES, dez. 2002, p. 143-160. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf) Acesso em: 20 mar. 2016.

SOUZA, Luani de Liz; TEIXEIRA, Lisley Canola Treis; CARMINATI, Celso João. Um Computador por Aluno: um dos ícones da modernização da escola brasileira na segunda década do século XXI. *Educação em Revista*. Belo Horizonte ,v. 31, n. 3, p. 379-404, Set. 2015 . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698136515>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

SQUIRE, Kurt. *Video games and learning : teaching and participatory culture in the digital age*. New York: Teachers College Press, 2011.

TADS. [Website]. 2016. Disponível em: <http://www.tads.org>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

TATLOW, Didi Kirsten. Q. and A.: Yong Zhao on Education and Authoritarianism in China. *The New York Times*. New York, 14 set. 2014. Sinosphere. Disponível em: <http://sinosphere.blogs.nytimes.com/2014/09/14/q-and-a-yong-zhao-on-education-and-authoritarianism-in-china/>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

TAVINOR, Grant. *The Art of Videogames*. Malden: Wiley Blackwell, 2009.

TED. [Website]. 2016. Disponível em: <https://www.ted.com>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

TEXTADVENTURES. [Website]. 2016. Disponível em: <http://textadventures.co.uk/quest>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

THABET, Tamer. *Response in video Games: Personal Experience in Fictional Worlds*. Tese (Doutorado) 2013.

\_\_\_\_\_. *The Red Foot Saga Launched*. 2014. Disponível em: <http://www.tamerthabet.net/2014/12/the-red-foot-saga-launched.html>>. Acesso em: 29 maio 2016.

*TIC educação 2013*: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. [coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

*TIC educação 2014*: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. [coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015a. Disponível em:

<[http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Educacao\\_2014\\_livro\\_eletronico.pdf](http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2016.

*TIC Kids Online Brasil 2014: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil* [coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015b. Disponível em: <[http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Kids\\_2014\\_livro\\_eletronico.pdf](http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2016.

TIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIZBORD. [Website]. 2016. Disponível em: <<http://trizbort.genstein.net>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

TWAIN, Mark. *The Adventures of Tom Sawyer*. 1884. Disponível em: <<https://www.gutenberg.org/ebooks/74>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

TWINE. [Website]. 2016. Disponível em: <<https://twinery.org>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

UCA BAHIA [Weblog]. *Breve histórico do Projeto UCA*. 2016. Disponível em: <<https://blog.ufba.br/ucabahia/breve-historico-do-projeto-uca>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

UNICEF BRASIL. Relatório do UNICEF apresenta desafios do ensino médio no Brasil. 2015. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_29109.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/media_29109.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2016.

UOL NOTÍCIAS. *Redes sociais deram voz a legião de imbecis, diz Umberto Eco*. 2015. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2015/06/11/redes-sociais-deram-voz-a-legiao-de-imbecis-diz-umberto-eco.jhtm>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: A questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 1, p. 45-60, 1997. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/2324-3711-1-SM.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

WAGNER, Rachel. Learning with Digital Games: A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education. *Teaching Theology and Religion*, n. 1, p. 91, 2012.

WHITTON, Nicola. Digital Games in an age of Austerity. *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning*, p. 632–638, jan. 2011.

ZAPPONE, Mirian H. Y. *Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura*. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008. Disponível em:



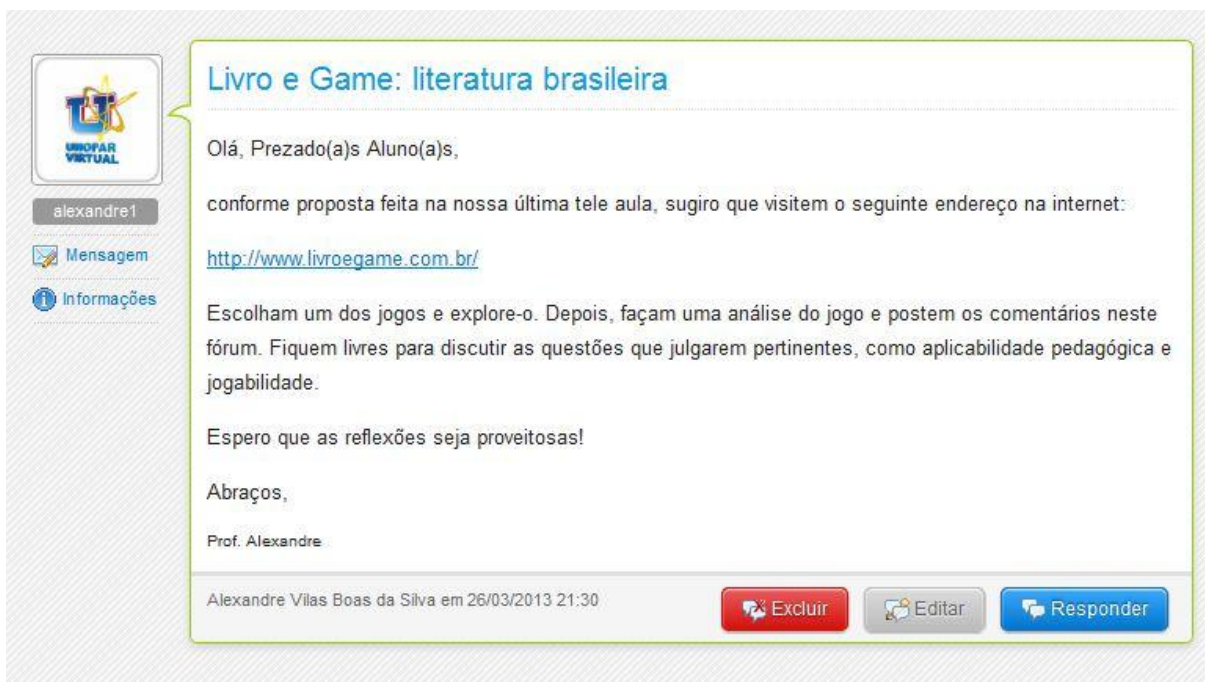
<http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/Aberturas/Fanfics.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

ZHAO, Yong. O céu e o inferno da educação. *Carta na Escola*. Confiança: SP, n. 92. nov.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/o-ceu-e-o-inferno-da-educacao/>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e Nomadismo*: entrevistas e ensaios. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Sônia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Atividade (fórum) para alunos de graduação em Letras:  
exploração do site *Livro e Game***



The image shows a forum post interface. On the left, there is a profile section for 'alexandre1' with a logo for 'UNIFAR VIRTUAL' and options for 'Mensagem' and 'Informações'. The main content area has a title 'Livro e Game: literatura brasileira'. The post text reads: 'Olá, Prezado(a)s Aluno(a)s, conforme proposta feita na nossa última tele aula, sugiro que visitem o seguinte endereço na internet: <http://www.livroegame.com.br/> Escolham um dos jogos e explore-o. Depois, façam uma análise do jogo e postem os comentários neste fórum. Fiquem livres para discutir as questões que julgarem pertinentes, como aplicabilidade pedagógica e jogabilidade. Espero que as reflexões seja proveitosas! Abraços, Prof. Alexandre'. At the bottom, it shows the author 'Alexandre Vilas Boas da Silva em 26/03/2013 21:30' and three buttons: 'Excluir', 'Editar', and 'Responder'.

**Livro e Game: literatura brasileira**

Olá, Prezado(a)s Aluno(a)s,

conforme proposta feita na nossa última tele aula, sugiro que visitem o seguinte endereço na internet:

<http://www.livroegame.com.br/>

Escolham um dos jogos e explore-o. Depois, façam uma análise do jogo e postem os comentários neste fórum. Fiquem livres para discutir as questões que julgarem pertinentes, como aplicabilidade pedagógica e jogabilidade.

Espero que as reflexões seja proveitosas!

Abraços,

Prof. Alexandre

Alexandre Vilas Boas da Silva em 26/03/2013 21:30

Excluir Editar Responder

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Pesquisa: “Criando Narrativas e Jogos Digitais na Escola”

Prezado(a) Senhor(a) Responsável:

Gostaríamos de convidar seu(sua) filho(a) para participar da pesquisa “Criando Narrativas e Jogos Digitais na Escola”, a ser realizada na Escola Tiradentes, ao longo deste ano letivo, sob responsabilidade do pesquisador Alexandre Vilas Boas da Silva. O objetivo da pesquisa é promover a leitura de textos literários e, a partir de suas narrativas, criar jogos digitais para computador. A participação de seu(sua) filho(a) é muito importante e ela se daria por meio de leituras, criação de roteiros e confecção de jogos digitais no laboratório de informática da escola, integrando-se esta pesquisa aos conteúdos da disciplina curricular de mídias e suas linguagens. Os participantes também responderão a questionários no decorrer da pesquisa, para coleta de dados sobre suas impressões pessoais do processo, bem como para observação da compreensão de conceitos relativos a literatura e informática. Também faremos registros do processo por meio de fotos e gravação dos resultados obtidos, sempre preservando a confidencialidade das informações e a identidade de todos os participantes.

A pesquisa trata-se de um estudo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina (área de Estudos Literários), sob orientação do Prof. Dr. Frederico Augusto Garcia Fernandes, que tem como objetivo principal a compreensão do jogo de *video game* como facilitador ao acesso de conteúdos literários. Os participantes não serão expostos a equipamentos e materiais perigosos, bem como a conteúdos inadequados ou pedagogicamente nocivos. Caso aceite que seu(sua) filho(a) participe, estará contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas de novas práticas pedagógicas utilizando tecnologias e jogos, um dos caminhos já trilhados pela educação em países como Estados Unidos, Canadá e Japão.

Esclarecemos que a participação é totalmente voluntária. Se depois de consentir na participação, houver desistência de continuar participando, há o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados,

\* Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme normas da Resolução do CNS 466/12, de 12 de dezembro de 2012.

independente do motivo e sem qualquer ônus ou prejuízo aos participantes. A participação não gera nenhuma despesa e também nenhuma remuneração.

Esclarecemos, também, que as informações coletadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes. Os resultados serão analisados e publicados, mas a identidade de todos os participantes não será divulgada, permanecendo guardadas em sigilo. Os dados coletados serão armazenados digitalmente por um prazo de dois anos após o término da pesquisa e, depois disso, serão apagados.

Caso o(a) Senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá contatar diretamente o pesquisador responsável por e-mail: alexandrevbs@seed.pr.gov.br ou pessoalmente no endereço Rua Barão do Cerro Azul, 213, Vila Recreio, Londrina, Paraná, telefone (43) 3329-0133, no período vespertino; ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) Senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**Pesquisador Responsável:** Prof. Me. Alexandre Vilas Boas da Silva

RG: 7.143.752-3

Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Nome completo do Aluno: \_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_

Nome completo do Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2015.

\* Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme normas da Resolução do CNS 466/12, de 12 de dezembro de 2012.

**APÊNDICE C – Questionário Inicial (cópia do questionário completo disponível em: [goo.gl/EWKtw3](https://goo.gl/EWKtw3))**

The image shows a Google Form titled "Questionário inicial - 'Criando Narrativas e Jogos Digitais na Escola'". The form is set against a blue background with various icons related to education and technology, such as a gear, a book, a die, a domino, and a person. The form itself is white and contains the following fields:

- Hábitos de leitura e de uso de tecnologias**
- \*Obrigatório**
- Nome \***  
Teste de nome|
- Idade \***  
11 anos
- Sexo \***  
Masculino
- Série \***  
6º ano

At the bottom of the form, there is a "PRÓXIMA" button and a progress bar showing "20% concluído". Below the form, there is a disclaimer: "Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais". The Google Forms logo is visible at the bottom center.

**APÊNDICE D – Questionário final (cópia do questionário completo disponível em: [goo.gl/8RL5dM](https://goo.gl/8RL5dM))**



## Questionário final - “Criando Narrativas e Jogos Digitais na Escola”

\*Obrigatório

Nome Completo \*

Idade \*

Sexo \*

Série \*

Powered by  Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.  
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

**ANEXOS**



## **ANEXO A – Projeto Político-Pedagógico (excertos da ementa da disciplina de Mídias e suas Linguagens)**

169

Será levado em conta o processo criativo dos alunos, como também memória e percepção ao reproduzir as técnicas apreendidas em sala de aula, sendo estas voltadas neste momento à música.

### **INSTRUMENTOS**

1º Atividades de sala de aula

2º Prova teórica e individual

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

-PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares: Arte para a Educação Básica**. Curitiba: SEED/DEB, 2007.

-PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

-COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo Arte**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

-LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

-BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e Não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

- GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

### **10.4 MÍDIAS E SUAS LINGUAGENS**

#### **JUSTIFICATIVA**

Na sociedade contemporânea, a produção midiática por um lado é uma forte aliada

170

na disseminação de informações e na produção do conhecimento, por outro, a produção dos meios de comunicação (televisão, rádio, cinema, jornais, revista e internet, etc...), presente na escola e na vida do jovem, muitas vezes, apresenta recortes de contextos sociais e discute conteúdos de forma aparentemente naturalizada, provocando um distanciamento da realidade.

Qual é o papel da mídia? Educar? Informar? Formar? Direcionar? Influenciar? Além de informar ela deve formar. A escola como espaço de conhecimento, tem um importante papel na formação dos sujeitos sociais. O trabalho em sala de aula, local de transmissão de saberes, deve contribuir para o desenvolvimento dos estudantes na percepção do mundo e na formação de conceitos e ideias, deve incentivar novos olhares, provendo aos jovens os conhecimentos necessários para a compreensão da estrutura e da dinâmica da informação, bem como os efeitos sociais que dela advêm. Nesse contexto, a análise do papel social da mídia deve ser caracterizado por uma postura crítica diante das mensagens transmitidas por ela. Dessa forma, a finalidade da disciplina é oportunizar ao aluno conhecer as várias linguagens da mídia, articulando saberes teóricos com a dimensão prática.

**CONTEÚDOS ESTRUTURANTES:** Leitura, Escrita e Oralidade

**CONTEÚDOS BÁSICOS:**

**6º ANO:**

**Escrita Colaborativa online (PBWORKS -WIKI)** como suporte para os gêneros: contos fantásticos, folhetos, textos de divulgação científica, haicais, mitos

**Página de WEB** como suporte para os gêneros: notícia, reportagem, vídeos gravados, etc.

171

**Redes Sociais**-Modelo de redes como mecanismos de criar perfis de personagens fictícias de obras literárias para estudar e discutir. Auxílio à aprendizagem por meios de links e postagem de informações.

**Chat**-suporte para inserir informações e discussões sobre aprendizagem e revisões de conteúdos.

**Fórum** –suporte para inserir informações, discussões sobre aprendizagem, revisões de conteúdos e avaliações de aprendizagem

7º ANO

**Conteúdos Básicos:** Escrita colaborativa online (PBWORKS-WIKI) como suporte para os gêneros: contos fantásticos, folhetos, textos de divulgação científica, haicais, narrativas de terror, etc.;

Páginas da WEB como suporte para os gêneros: notícias reportagens, vídeos gravados, etc;

Redes sociais: modelos de redes como mecanismos de criar perfis de personagens fictícias de obras literárias para estudar e discutir. Auxílio à aprendizagem por meio de links e postagem de informações;

Chat: suporte para inserir informações e discussões sobre a aprendizagem e discussões de conteúdos;

Fórum: suporte para inserir informações, discussões sobre aprendizagem, revisões de conteúdos e avaliações de aprendizagem;

Rádio Escolar: suporte para diversos gêneros orais e escritos;

**Metodologia:**

Leitura de textos de diversos gêneros e tipos em jornais, revistas, periódicos, etc;

Idas ao laboratório de informática para pesquisas nos computadores;

Apresentação de vídeos diversos;

- Conteúdo temático;
- Finalidade;
- Argumentos;
- Papel do locutor e interlocutor;
- Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas...;
- Adequação do discurso ao gênero;
- Turnos de fala; variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas entre outras);
- Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição, conectivos;
- Semântica;
- Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc.);
- Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito.
- Operadores argumentativos;

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

O trabalho neste disciplina envolve leitura de textos de diversos gêneros e tipos em jornais, revistas, periódicos, etc. bem como o uso do laboratório de informática para pesquisas nos computadores para prática dos diversos recursos ali presentes (softwares, editor de textos, manipulação e edição de imagens, programação audiovisual, etc;

Levar os alunos a conhecerem emissora de TV e jornais locais.

**AVALIAÇÃO:**

A avaliação deverá ser contínua, diagnóstica, somativa e processual, priorizando a qualidade e o processo de aprendizagem, de acordo com o desenvolvimento do aluno nas aulas, indicando ao professor caminhos concretos que o aluno está trilhando para aprimorar sua capacidade linguística e discursiva.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BELLONI, M.L. O que é mídia educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

LIMA, L.C. Teoria da cultura de massa. Editora Paz Terra, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares Orientadora da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED/DEB, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Caderno de Expectativas de Aprendizagem. Curitiba, 2012.

**10.5 APROFUNDAMENTO ESPORTIVO****ÁREA: Educação Física**

**Justificativa:** as Diretrizes Curriculares de Educação Física, propõe uma forma de tematizar o ensino através da cultura do movimento, onde a metodologia utilizada contribui para que o aluno seja capaz de visualizar os componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais do campo esportivo, com possibilidades de ampliação nos conteúdos, questionando o verdadeiro sentido dos esportes.

Esta disciplina amplia as vivências motoras e cognitivas dos alunos por ser trabalhada de forma interdisciplinar, como em trabalhos com exposições, festivais, campeonatos e seminários.

## ANEXO B – Conto: O Compadre da Morte

### O COMPADRE DA MORTE

Diz que era uma vez um homem que tinha tantos filhos que não achava mais quem fosse seu compadre. Nascendo mais um filhinho, saiu para procurar quem o apadrinhasse e depois de muito andar encontrou a Morte a quem convidou. A Morte aceitou e foi a madrinha da criança. Quando acabou o batizado voltaram para casa e a madrinha disse ao compadre:

– Compadre! Quero fazer um presente ao meu afilhado e penso que é melhor enriquecer o pai. Você vai ser médico de hoje em diante e nunca errará no que disser. Quando for visitar um doente me verá sempre. Se eu estiver na cabeceira do enfermo, receite até água pura que ele ficará bom. Se eu estiver nos pés, não faça nada porque é um caso perdido.

O homem assim fez. Botou aviso que era médico e ficou rico do dia para a noite porque não errava. Olhava o doente e ia logo dizendo:

– Este escapa!

Ou então:

– Tratem do caixão dele!

Quem ele tratava, ficava bom. O homem nadava em dinheiro.

Vai um dia adoeceu o filho do rei e este mandou buscar o médico, oferecendo uma riqueza pela vida do príncipe. O homem foi e viu a Morte sentada nos pés da cama. Como não queria perder a fama, resolveu enganar a comadre, e mandou que os criados virassem a cama, os pés passaram para a cabeceira e a cabeceira para os pés. A Morte, muito contrariada, foi-se embora, resmungando.

O médico estava em casa um dia quando apareceu sua comadre e o convidou para visitá-la.

– Eu vou, disse o médico – se você jurar que voltarei!

– Prometo – disse a Morte.

Levou o homem num relâmpago até sua casa.

Tratou-o muito bem e mostrou a casa toda. O médico viu um salão cheio, cheio de velas acesas, de todos os tamanhos, uma já se apagando, outras vivas, outras esmorecendo. Perguntou o que era:

– É a vida do homem. Cada homem tem uma vela acesa. Quando a vela acaba, o homem morre.

O médico foi perguntando pela vida dos amigos e conhecidos e vendo o estado das vidas. Até que lhe palpitou perguntar pela sua. A Morte mostrou um cotoquinho no fim.

– Virgem Maria! Essa é que é a minha? Então eu estou morre-não-morre!

A Morte disse:

– Está com horas de vida e por isso eu trouxe você para aqui como amigo, mas você me fez jurar que voltaria e eu vou levá-lo para você morrer em casa.

O médico quando deu acordo de si estava na sua cama rodeado pela família. Chamou a comadre e pediu:

– Comadre, me faça o último favor. Deixe eu rezar um Padre-Nosso. Não me leves antes. Jura?

– Juro – prometeu a Morte.

O homem começou a rezar o Padre-Nosso que estás no céu... E calou-se. Vai a Morte e diz:

– Vamos, compadre, reze o resto da oração!

– Nem pense nisso, comadre! Você jurou que me dava tempo de rezar o Padre-Nosso mas eu não expliquei quanto tempo vai durar minha reza. Vai durar anos e anos...

A Morte foi-se embora, zangada pela sabedoria do compadre.

Anos e anos depois, o médico, velhinho e engelhado, ia passeando nas suas grandes propriedades quando reparou que os animais tinham furado a cerca e estragado o jardim, cheio de flores. O homem, bem contrariado disse:

– Só queria morrer para não ver uma miséria destas!...

Não fechou a boca e a Morte bateu em cima, carregando-o. A gente pode enganar a Morte duas vezes mas na terceira é enganado por ela.

*João Monteiro.  
Natal. Rio G. do Norte.*

## ANEXO C – Conto: História do Fogo



*Ti'ārewa te Isaproni Wasu'u*  
HISTÓRIA DO FOGO

Esta é a história do homem que levou o cunhado para pegar *rata'ra*, filhote de arara-vermelha.

- *Ai'āre*, vamos juntos pegar *rata'ra*?
- Vamos, *īza'ōmo*. Vamos pegar *rata'ra*.
- Você vai subir e pegar os filhotes.

Saíram da aldeia e andaram. Andaram, andaram... Até chegar lá, no Urébé, na rocha vermelha onde a arara faz ninho.

É assim. A arara-vermelha só cria os filhotes bem escondido. Nas escarpas da serra.

– É aqui. Eu vou arrumar um pau para você subir no barranco e pegar *rata'ra* que está no ninho, lá em cima.

O cunhado colocou um tronco encostado no barranco e o *ai'repudu* subiu até onde estava o ninho. Quando chegou lá em cima, ficou admirado com a beleza dos filhotes de arara e gritou:

- *īza'ōmo*! Ainda tem ovos!
- Mas já era tempo dos filhotes estarem com penas!
- Então, mas ainda tem só ovos aqui...
- Mas eu ouvi os gritos dos filhotes pedindo comida!
- Não! Só tem ovos! Já que você está insistindo, prepare a mão que eu vou jogar o ovo. Pegue aí!

O cunhado estendeu a mão e se preparou para pegar o ovo e...

– Tuummmm!

Caiu no chão, desmaiado. O *ai'repudu* havia jogado uma pedra.

O cunhado começa a se recuperar, gemendo de dor.





– Hummmm, ai, ai, ai, hummm.

O *ai'repudu* fica lá em cima admirando os filhotes. Nem percebe o que está acontecendo.

O cunhado se recupera. Ele tira o pau que servira de escada, joga no chão e vira as costas. Nem olha para trás.

O menino lá de cima da escarpa começa a gritar.

– *Īza'õmore*, toma aqui, toma o filhote de arara! Eu estou te dando o filhote de arara!!!  
Ai, ai, ai... *īza'õmore*, olha o filhote de arara!

Mas o cunhado está muito zangado. Não dá atenção. Larga o *ai'repudu* lá em cima e vai embora, sem dó.

Quando ele chega na casa do sogro, sua mulher pergunta:

– Onde está o meu irmão? Você não tinha levado seu cunhado com você? Por que você voltou sozinho?

– Ah! Ele vinha voltando comigo... Estava por perto, caçando passarinho. Pensei que ele já tinha chegado aqui.

O *ai'repudu* tinha muitos parentes mas ninguém deu atenção, ninguém saiu para procurá-lo.

O tempo passou. Noite se juntando a noite.

O avô conhecia todos os caminhos. O avô onça andava à noite, nos vales da serra. Andava fazendo hu, hu, hu, hu. Fazia barulho e dava botes nas moitas de capim.

O avô foi andando. Não andou uma noite só. Foram muitas noites. Por um caminho, pelo outro... Rodeando a serra. Foi cercando. De manhã ele voltava para a aldeia, de noite virava onça e saía procurando o menino.

Um dia passou. Muito quente. O *ai'repudu* estava agüentando, no alto da pedra. Mais uma noite passou. Ele estava sofrendo. Esperando, esperando.

Ouviu o esturro da onça...

Outro dia passou, o sol foi embora. Outra noite veio.



O avô continuava percorrendo os caminhos, rodeando. Estava mais perto. Quase chegando!

Uhrrrr... Uhrrrr!!! O esturro da onça dá medo!

O *ai'repudu* estava sofrendo muito no alto da pedra. Estava magrinho, fraco... Para não morrer de sede ele bebia sua própria urina.

Uhrrrrr, uhrrrrrr...

O avô chegou! No pé da serra, onde o menino estava!

O *ai'repudu* se assustou com o barulho da onça. Ficou com muito medo. E gritou de lá de cima:

– Meu avô! Meu avô! Aqui tem filhote de arara! Tome, meu avô, segure *rata'ra* para mim!

– Pode jogar. Eu vou segurar para você!

O *ai'repudu* jogou um filhote de arara e o avô devorou.

Jogou outro filhote e o avô devorou.

Foi jogando os filhotes e o avô devorando! Quando acabou de jogar os filhotes, pediu para o avô colocar o pau para que ele pudesse descer. Aí, escorregou pelo tronco e caiu no chão. Desmaiado.

O avô assoprou no ouvido para ele se recuperar. Quando melhorou um pouco, falou baixinho:

– Vovô, não tem água?

– Não, meu neto. Aqui não tem água. A água está muito distante, muito longe.

O avô levantou o menino e o colocou montado sobre suas próprias costas. E saiu andando. Foi em direção à várzea, onde havia um pouco de água no chão úmido.

A barriga do menino começou a roncar: *rec, rec, rec, rec...*

O menino escorregava das costas do avô onça e caía no chão. O avô assoprava no ouvido para ele se recuperar, colocava de novo sobre as costas e voltava a andar. A barriga do *ai'repudu* ia fazendo: *rec, rec, rec, rec...*





Quando chegaram, o avô pôs o neto no chão para ele chupar a terra úmida. O menino foi chupando, chupando, chupando...

– Meu avô, não tem mais água? Não tem outro lugar? Não tem mais água?

– Ah! Meu neto, a água está longe, muito longe...

O avô pôs o menino de novo sobre as costas e saiu andando rápido.

A barriga dele ia fazendo: rec, rec, rec, rec...

O avô entrou na mata fechada, arrastando folhas, galhos, cipó, palha... Era uma mata muito grande. Ele ia fazendo barulho pelo caminho: crach, crach, crum...

Arrastando tudo à sua passagem. Chegou na margem do rio e pôs o menino no chão.

O *ai'repudu* começou a beber desesperadamente, engolindo água sem parar: glub, glub, glub...

Tomou tanta, mas tanta água que desmaiou. O avô assoprou no seu ouvido e ele se recuperou. Tinha bebido tanta água naquele lugar que interrompeu o curso do rio. Subiram um pouco mais e o *ai'repudu* começou a beber de novo: glub, glub, glub, glub...

Bebeu tanta água que o rio ficou raso e se dividiu. Aí desmaiou e o avô teve que assoprar mais uma vez no seu ouvido.

– Meu neto, vamos embora. Você precisa comer. Vou levar você para comer.

Andaram, andaram. E quando chegaram, o menino viu que tinha muita carne de queixada moqueada. O avô onça era grande caçador e caçava para o neto só carne de queixada que era para ele ficar bem forte. Ele comeu, comeu bastante mesmo!

O avô preparou cordinhas para seus braços e pernas. Mandou que o *ai'repudu* fosse se banhar no rio todos os dias, bem cedo, para ficar forte.

O tempo passou...

A avó, esposa da onça, chama então o neto:

– Meu neto, vem para cá! Vem que eu vou fazer cafuné em você. Vem para eu catar o seu piolho!



O *ai' repudu* senta para ela fazer cafuné e catar piolho. Ela começa a catar os piolhos... De repente abre uma boca muito grande e mostra a língua para assustar o neto.

– Ahrrrrr, ahrrrrr...

E o menino gritou de susto!

– Ahhhh!!! Ahhh!!!!

– O que você está fazendo com ele? Por que ele está gritando? – o avô perguntou.

– Não, não é nada! Eu só estava mostrando o piolho para ele!

De novo a avó chama o neto para catar piolhos e de novo abre a boca e mostra a língua para assustar o menino. E ele grita:

– Ahhhhhh!

– O que você está fazendo? – perguntou o avô.

– Não, não é nada! Eu só estava mostrando o piolho para ele!

O avô então perguntou para o neto o que estava acontecendo e ele contou:

– Ela está abrindo a boca e mostrando a língua para mim!

O avô preparou uma flecha de tucum, de ponta bem fina e preta. Quando terminou de preparar a flecha, ele falou para o neto:

– Se ela abrir de novo e mostrar a língua para você, na primeira vez você não faz nada. Mas na segunda vez você pode enfiar a flecha na boca da sua avó. Assim deitado, dá para ver bem a boca, não erre!

Amanheceu outro dia e a avó chamou o menino de novo:

– Vem cá, meu neto. Vem para eu fazer cafuné e catar o seu piolho!

O menino atende ao pedido da avó e senta. Ela mais uma vez dá um susto no neto e o avô pergunta:

– O que você está fazendo?

– Não é nada. Eu só estou mostrando o piolho!

O neto já estava preparado... Quando ela começou a abrir a boca de novo, ele enfiou a flecha bem na boca da avó e foi apertando. Quando ele soltou a avó, ela correu cambaleando.





Ela corria e caía, corria e caía, levantava e corria de novo e foi cagando pelo caminho. Ela foi embora, desapareceu. Se transformou em *padi*. É por isso que tamanduá-bandeira tem a língua igual a flecha de pegar peixe e sai cambaleando e cagando quando é flechado.

O avô onça e o neto ficaram sozinhos.

O avô preparou pintura e pintou o menino. Mas não ficou bom. Ele ainda estava magro... O avô mandou o menino seguir a dieta para se recuperar, comer bastante carne de queixada e banhar bem cedo no rio.

O tempo passou.

O rapaz já estava bem forte, do jeito que o avô queria. Estava na hora de ir embora para casa... O avô preparou o neto. Amarrou o cabelo, pôs cordinhas no seu pulso e tornozelo, pintou seu corpo com urucum e carvão, amarrou gravata no pescoço. Preparou também uma cesta com carne assada e disse:

– Você vai levar essa carne assada. Se alguém perguntar, você diz que eu assei na pedra quente. Você não pode contar o meu segredo. Não pode falar que eu tenho o fogo... Se você revelar o meu segredo, eu não vou ter mais dó de ninguém... Vou caçar e comer as pessoas cruas.

Naquele tempo o povo A'uwê não conhecia o fogo. Só comia coró e pau podre. E dormia na escuridão.

O rapaz pegou uma brasa e escondeu no crânio de uma queixada assada, bem no fundo da cesta, sem o avô perceber.

Eles seguiram o caminho da aldeia. O avô ia carregando a cesta de carne. Andaram, andaram muito. Quando chegaram perto da aldeia, o avô pôs a cesta no chão e se despediu do neto.

Ele ficou escondido, na margem do rio, esperando a irmã ou a mãe irem tomar banho.

Quando viu a irmã chegando, deu um sinal, quebrando um galho seco. A irmã ouviu o barulho e percebeu que tinha alguém. Foi ver quem era. Quando viu o rapaz escondido ficou muito surpresa e feliz.



- Por que você está com a cabeça raspada? – perguntou o rapaz.
- Por sua causa. É seu luto. Pensamos que você tinha morrido!
- Meu cunhado está lá em casa?
- Está. Ele está lá deitado.

A irmã chorava muito de emoção e de saudade.

- Não chore alto. Senão as pessoas vão ouvir! Minha mãe está lá?
- Sim, está.
- Então você vá chamar a nossa mãe. Diga para ela não ficar emocionada, não chorar, nem falar com ninguém.

A irmã enche rápido a cabaça de água e vai correndo para casa avisar a mãe:

- Minha mãe, meu irmão está lá no rio!!!
- É verdade???
- Sim, é verdade! Ele está chamando. É para você ir agora, sem ninguém perceber...

A mãe vai correndo. Quando chega, abraça o filho emocionada, chorando muito. Fica tocando nele para ter certeza de que é verdade...

Ela carrega a cesta de carne e os dois chegam na aldeia. Os parentes vão correndo, querendo abraçar o rapaz. Mas ele estava sério. Não parou. Queria chegar logo em casa.

Os parentes se reuniram e todos choraram muito de saudade. Quando mataram a saudade, pararam de chorar.

O cunhado que estava deitado, escondido, se levanta. O rapaz pega então o cunhado pelo braço e pela perna e o atira fora da casa. Todos os seus filhos e os pertences também. Não ficou com dó dos sobrinhos. A irmã não falou nada.

Ele voltou para dentro de casa e se deitou.

Os parentes decidiram a distribuição da carne e um irmão viu a brasa escondida no crânio da queixada. Perguntou o que era aquilo e ele contou, bem baixinho, que era o fogo. O irmão respondeu então:

- Era isso mesmo que eu queria saber.





A notícia se espalhou rápido e fizeram um Warã. Todos queriam saber o que era aquilo.

Um velho se levantou e perguntou como a carne tinha sido assada. Ele respondeu:

– Meu avô assou para mim na pedra quente.

– Não, não é verdade. A carne foi assada com fogo!

– Está bem, é verdade. Ele assou para mim com o fogo...

– É isso mesmo que eu queria saber! Ainda bem que agora nós vamos ter o fogo!

Então o rapaz conta toda a história. E conta onde está o fogo, escondido no pé de jatobá.

No dia seguinte, o povo se reuniu de novo para discutir e fazer um plano. Se prepararam com pinturas e paramentos e decidiram como buscar o fogo. Quem ia primeiro e a ordem de quem ia ficar pelo caminho esperando para passar o fogo.

– Deixa que eu vou primeiro! – disse *uhödö*.

– Não, você corre fazendo muito barulho!

O segundo a se apresentar foi *pózé*:

– Pode deixar que eu sou o segundo.

– Não, você corre de perna aberta...

Os dois escolhidos foram na frente. Os outros seguiram atrás. As mulheres e as crianças foram também...

*Uhödö* foi chegando no pé de jatobá bem devagar, pé ante pé. Ele viu o fogo e a onça dormindo, bem do lado, roncando. Ele foi agachado, chegando mais e mais perto. Quando estava bem pertinho, levou a mão para alcançar o fogo e fez um barulho: *tlac!*

Ficou parado, sem respirar... mas a onça não acordou, continuou roncando. Ele então pegou um pedaço de lenha em brasa, com cuidado, colocou no ombro e correu, *toc, toc, toc, toc*, fazendo barulho com suas passadas.

O avô onça acordou assustado com o barulho do *uhödö* correndo. Percebeu o que tinha acontecido e gritou:

– Meu fogo! Devolve meu fogo! Eu pensei que você gostasse de mim! Por que você entregou o meu segredo? De agora em diante não vou mais ter dó de ninguém!!!



Quando *uhödö* correu com o fogo, os meninos seguiram gritando:

– *Arh! Arh! Köe, köe, köe. Arh! Köe, köe...*

Foi assim que começou o grito da corrida de tora de buriti.

Eles foram revezando a lenha em brasa, de ombro em ombro, como na corrida de buriti.

*Uhödö* começou a corrida na mata fechada, passou o fogo para *pózé* que corre no campo alagado. Que passou para *aihö*, que passou para *ubdö* atravessar o rio. Ele quase ia mergulhando com o fogo! Os meninos viram que ia cair na água e apagar. *Buru'ötöre* voou rápido e pegou o fogo ainda no ar e passou o fogo para *ma*.

Os meninos que iam correndo atrás foram pegando os foguinhos e brasinhas que voavam e começaram a passar pelo corpo para se enfeitar. E todos iam se transformando em passarinhos. Dependendo da cor do fogo ou da brasa que pintava o seu corpo, dependendo das cores e dos desenhos que se formavam em azul, amarelo, vermelho, preto, branco... Se transformavam em *prérãprére*, *siño'utu'uhöre*, *a'a'apré*, *arãru...*

Depois da corrida, chegaram com o fogo no Warã. O velho, que tinha esperado na aldeia, recebeu o fogo e de lá começou a distribuir para todo o povo.

Foi assim que surgiu o fogo.

Foi assim que os meninos viraram passarinho.

Foi assim que os *A'uwê* viraram animais.

Nós que sobramos, somos humanos.

Agora, todas as casas ficam iluminadas à noite.

*Ãné!*



ANEXO D – Exemplo de trecho inicial de história escrita por aluno, no aplicativo *Inklewriter*

## O avô onça

Um dia, o cunhado do pequeno menino Guarani achou aonde se localizava o pequeno ninho de araras. O cunhado e o menino saíram atrás desse ninho de araras.

Quando estava para chegar perto do ninho de araras escutou alguns piados, foi quando ele seguiu e achou as araras.

Quando eles acharam as pequenas arararinhas, o cunhado disse para ele subir, colocou um tronco para ele subir, ao chegar lá em cima se encontrou com os lindos filhotes de araras.

O cunhado lhe perguntou: tem alguma arara aí em cima. O menino lhe respondeu: não não há nenhuma arara aqui.

Com essa resposta o cunhado ficou bravo, e pegou o tronco e saiu andando e o menino ficou lá em cima da árvore.

## ANEXO E – Exemplo de encadeamento narrativo no desenvolvimento de história escrita por aluno, no aplicativo Inklewriter

---

*não encherrou*

Nessa mata existia um avô onça que o encontrou e como estava com fome pensou em come-lo, e o menino com medo começou a gritar

---

*“socorro”*

E o avô onça com muita fome ele pensou em comer a criança e o menino com muitos pássaros, que tinha pegado poderia ajudar na fome que o avô onça estava então ele pensou.

---

*ajudar com a fome do avô onça*

Depois de muito tempo o menino começou a ficar adulto. O avô onça para ele crescer forte deu uma carne para ele.

Quando estava forte o avô onça levou ele de volta para aldeia e todo mundo celebrou e esta festa durou 3

---

**ANEXO F – Exemplo de trecho final de história, com desfecho duplo, escrita por aluno**

O cunhado lhe perguntou: tem alguma arara ai em cima. O menino lhe respondeu: não não há nenhuma arara aqui.

Com esse resposta o cunhado ficou bravo, e pegou o tronco e saiu andando e o menino ficou la em cima da árvore.

Quando o cunhado chegou em casa a mulher dele perguntou: cade o menino. E ele respondeu: ele gostou da flor,esta e ficou la, mais a mulher dele não acreditou muito nessa história

---

*ele não conseguiu descer da árvore*

---

*ele conseguiu descer da árvore*

---

\* \* \* \* \*