



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

EMANUEL FELICIANO DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS
os games como interface para o ensino de
Língua Portuguesa**

CAMPINA GRANDE – PB
2014

EMANUEL FELICIANO DA SILVA

MULTILETRAMENTOS
os games como interface para o ensino de
Língua Portuguesa

Dissertação apresentada a Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586m Silva, Emanuel Feliciano da
Multiletramentos [manuscrito] : os games como interface para o ensino de língua portuguesa / Emanuel Feliciano da Silva. - 2014.
137 p. : il. color.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2014.
"Orientação: Profa. Dra. Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Ensino de Língua Portuguesa 2. Game 3. Multiletramento
4. Processo Ensino-Aprendizagem I. Título.

21. ed. CDD 372.6

EMANUEL FELICIANO DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS:
os games como interface para o ensino de Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada a Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

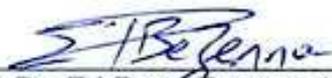
Aprovada em 01/09 2014.



Profª Drª. Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita / UEPB
Orientadora



Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa / UEPB
Examinador



Prof. Dr. Ed Porto Bezerra / UFPB
Examinador

A Deus, pela inspiração e energia necessária à concepção desta obra.

À Minha Mãe Terezinha incentivadora dos meus estudos.

Para Minha Filha Clarice Vitória que me provocou a aprendizagem
da complexa arte de renascer a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus nosso Pai Criador, pelo o dom da vida; a Jesus nosso Irmão Salvador pelo exemplo de perseverança; e ao Espírito Santo pelos dons concebidos.

A minha mãe Terezinha Feliciano da Silva, que de forma humilde me mostrou o caminho da retidão, incentivando-me a valorizar os estudos, assegurando ser o maior bem do ser humano.

A toda minha Família em especial as minhas irmãs: Maria das Dores Feliciano Bezerril, Maria Edna Bernardo da Silva e Marilene Feliciano da Silva, pelo apoio e força que me fizeram perseverar neste propósito.

A professora Filomena Moita, minha eterna orientadora e amiga, pela paciência, compreensão e expressão contínua de confiança no meu trabalho e incentivo constante e essencial para a execução do mesmo.

A minha namorada e companheira Michelle Pinto da Silva, pela paciência em tolerar minha ausência, e, sobretudo, pela motivação, confiança e carinho constante.

As professoras Simone Dália e Paula Castro, coordenadoras da Pós-Graduação, pela demonstração de atenção, compreensão e paciência ao que concernem as questões pedagógico-administrativas.

A todos os professores e professoras da Pós-Graduação em Formação de Professores, pela construção de conhecimentos e saberes durante o transcurso de nossa formação.

Aos Professores e examinadores da banca Antonio Roberto Faustino da Costa e Ed Porto Bezerra, por contribuírem de forma significativa com este estudo.

A todos os colegas, amigos e companheiros de curso pelo companheirismo e troca de experiência, em especial: Wallace, Shelzea, Francisco, Gregório, Ana Maria, Wellington, Cristian e demais alunos da turma. A lembrança de vocês está contida nas páginas deste trabalho.

Aos funcionários da UEPB (Campus I), especificamente a Bruno Nunes (Técnico Administrativo) pela presteza, dedicação e responsabilidade na execução de suas atividades.

A todos os professores participantes da pesquisa pela contribuição efetiva ao que concerne a coleta de dados e informações, bem como a disponibilidade de tempo para responder aos questionamentos que lhes foram direcionados.

Aos meus amigos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para a realização deste valioso momento.

A todos que acreditarem neste trabalho. Partilho com vocês os momentos de crescimento pessoal e acadêmico.

“Para efetivação dos Multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: de produção nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor”.

Roxane Rojo

“Games lhe serão tão pessoais quanto seus sonhos, emocionalmente, tão profundos e significativos para você quanto seus sonhos”.

Will Wright

RESUMO

Considerando a nova era em que vivemos, percebemos que a humanidade tem perpassado por diversas mutações e reconfigurações ao que concerne ao modo de viver, pensar, ensinar, aprender, ler e escrever, isso em decorrência do extraordinário avanço técnico-científico-informacional que tem favorecido o caminhar por novas trilhas do conhecimento na contemporaneidade. São notáveis as inúmeras contribuições das tecnologias para as diversas áreas. Todavia, os *games* merecem uma atenção maior, visto que têm se expandido num ritmo acelerado e se tornaram o fascínio dos habitantes da sociedade digital, sobretudo dos jovens. Nessa perspectiva objetivamos investigar as contribuições dos *games* para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, bem como identificar práticas de leitura e escrita que estejam diretamente ligadas à utilização dessa ferramenta digital. Para efetivação desta pesquisa, adotamos uma metodologia de caráter qualitativo, a qual compreendeu a utilização de instrumentos como: questionário e entrevista aplicados a professores de Língua Portuguesa que são usuários de redes sociais de comunicação e interação. Para aprofundamento e embasamento da temática vigente recorreremos a autores como: (MATTAR, 2010), (MOITA, 2007), (GEE, 2004), (ROJO, 1998/2012), (BAGNO, 1999/2001), (SOARES, 2009), (CASTILHO, 2000), (BAKHTIN, 1997), entre outros que respaldaram este estudo. Percebemos tanto por meio dos pressupostos teóricos, quanto dos próprios professores entrevistados, a necessidade real da escola enquanto espaço de formação de implementar ações que estejam intrinsecamente ligadas a utilização de *games* criando novas possibilidades de leitura, escrita e multiletramento, relacionando assim, as práticas sociais desenvolvidas pelos alunos fora do âmbito escolar aos conteúdos direcionados na escola, favorecendo um novo modo de ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Games. Ensino de Língua Portuguesa. Multiletramentos.

ABSTRACT

Considering the new era we live in, we realized that humanity has permeated through several changes and reconfigurations to respect the way of living, thinking, teaching, learning, reading and writing, that due to the extraordinary informational - technical-scientific progress that has favored by new walking trails knowledge nowadays. The many contributions of technologies for various areas, however, the games deserve more attention, as they have expanded at an accelerated pace and become the fascination of the inhabitants of the digital society, particularly among young people are remarkable. In this perspective we intend to investigate the contributions of the games for the process teaching-learning of Portuguese Language and identifying practices of reading and writing that are directly linked to the use of this digital tool. For realization of this research, we adopt a qualitative methodology, which included the use of instruments such as: questionnaire and interview applied to teachers of Portuguese Language and they are users social network of communication and interaction. To deepen and basement of existing thematic resort to such authors as: (MATTAR, 2010), (MOITA, 2007), (GEE, 2004), (ROJO, 1998/2012), (BAGNO, 1999/2001), (SOARES, 2009), (CASTILHO, 2000), (BAKHTIN, 1997) and others who have supported this study. We realized both through theoretical assumptions, as the own teachers interviewed, the real need of the school as an area of training to implement actions that be intrinsically linked the application of games creating new opportunities for reading, writing and multiliteracies, relating thus, the social practices developed by students outside the school setting, the targeted content in school, encouraging a new way of teaching and learning.

KEYWORDS: Games. Teaching of Portuguese Language. Multiliteracies..

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01 - Geração Digital e o modo de ensinar e aprender	49
TABELA 01 - Classificação dos games	66
TABELA 02 - Vantagens e possibilidades do uso do Geekie Games	74
TABELA 03 - Os jogos mais acessados no Facebook	91
TABELA 04 - Descrição dos sujeitos entrevistados	101
TABELA 05 - Competências motivadas pelos games	118
FIGURA 01 - Novo perfil do Professor	46
FIGURA 02 - Processo de aprendizagem dos nativos digitais	53
FIGURA 03 - Nova Geração e o uso das mídias digitais	54
FIGURA 04 - Cartaz de divulgação da plataforma Geekie Games	73
FIGURA 05 - Visualização da tela do simulado final da plataforma Geekie Games	75
FIGURA 06 - Tela do jogo do jogo FarmVille	92
FIGURA 07 - Tela do jogo do jogo Megacity	93
FIGURA 08 - Envio inbox do questionário socioeconômico	97
FIGURA 09 - Página do Grupo Focal: GameON em educação: vislumbrando redes de sociabilidade e aprendizagem	99
FIGURA 10 - Apresentação inicial aos participantes da grupo e da pesquisa	107
FIGURA 11 - Perguntas direcionadas aos participantes da pesquisa	108
GRÁFICO 01 - Sexo dos sujeitos-participantes	104
GRÁFICO 02 - Idade dos sujeitos-participantes	104
GRÁFICO 03 - Grau de instrução dos sujeitos-participantes	105
GRÁFICO 04 - Condições de moradia dos sujeitos-participantes	106

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA – START	12
1.1 Contextualização, Problemática e Justificativa	12
1.2 Delineando objetivos e traçando hipóteses	14
1.3 Procedimentos metodológicos	14
2 MULTILETRAMENTOS: DIFERENTES INTERFACES E CONTEXTOS	16
2.1 Letramento: contextualizando e delineando conceitos	19
2.2 Letramento Digital: configurando o ensino e a aprendizagem.....	23
3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLETINDO SOBRE CONCEPÇÕES E PARADIGMAS	28
3.1 Língua Portuguesa: uma análise do ensino na escola pública.....	34
3.2 O ensino de língua portuguesa: formando leitores e escritores digitais	38
4 ESCOLA: DA ANALÓGICA À DIGITAL	42
4.1 A escola digital: reconfigurando os perfis docentes e discentes	45
4.2 Alunos multiletrados: quem são e como vivem?	51
5 GAMES: PRINCÍPIOS, CARACTERÍSTICAS E CLASSIFICAÇÕES	57
5.1 Games: jogando ensinando e aprendendo	68
5.2 Os games e o ensino de língua portuguesa: possibilidades e contribuições	76
5.3 Games Sociais: novas possibilidades de socialização e aprendizagem	87
5.3.1 Jogando no Facebook: estabelecendo diálogos e conexões	90
6 TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO	95
6.1 Instrumentos metodológicos	95
6.1.1 Questionário Socioeconômico	96
6.1.2 Pesquisa online	97
6.2 Descrição da interface de entrevista: a rede social Facebook como instrumento de pesquisa	99
6.3 Sujeitos participantes da pesquisa	101

7 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>, DISCUSSÃO E RESULTADOS	103
7.1 Interpretando o Questionário Sócio Econômico	103
7.2 Entrevistas online: uma análise dos diálogos entre os teóricos e os professores participantes da pesquisa	106
8 PONTO DE CHEGADA – GAME OVER	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	

1. PONTO DE PARTIDA – START¹

Nesta seção inicial pontuaremos toda a organização estrutural do trabalho, destacando a contextualização temática, a problemática que motivou a tessitura desta pesquisa, justificativa da escolha do tema, objetivos e hipóteses traçados previamente, bem como os instrumentos metodológicos utilizados.

1.1 Contextualização, Problemática e Justificativa

A tessitura deste trabalho parte diante da consideração de que estamos imersos em cultura totalmente digital, na qual todos os partícipes dessa, independentemente da faixa etária, escolaridade, classe social, tornam-se usuários de uma “tecnoestrutura”, oportunizada com o advento da tecnologia e, sobretudo, posterior a democratização e processo de inclusão digital ocorrido nesta última década.

Essa reconfiguração social tem vislumbrado diversas inquietudes e pesquisas ao que concerne o processo formativo dos indivíduos, mediante suas relações diretas e/ou indiretas com as variadas tecnologias disponíveis no cotidiano, isso porque torna-se evidente que a escola não é mais o único lugar que favorece o acesso a informação, conhecimento, interação e aprendizagem. Hoje, graças a revolução técnico-científica-informacional, podemos aprender por meio da utilização de múltiplas ferramentas, interfaces e contextos.

Em contraponto a essa realidade pautada diante das possibilidades oportunizadas por meio da utilização das tecnologias digitais, ainda notamos alguns impasses e entraves, sobretudo ao que concerne o ensino de língua portuguesa.

Na aplicação das atividades que pressupõem a leitura e escrita – eis os grandes vilões da disciplina – quando a aula pauta-se nessas habilidades muitos alunos, nas variadas etapas e modalidades de ensino (da alfabetização ao ensino médio) resistem ou têm aversão a essas práticas, isso porque na maioria das vezes eles não conseguem ler e/ou escrever como deveriam de acordo com as necessidades do ano de escolarização que está inserido.

¹ Palavra inglesa que significa em português começo, início.

Logo, torna-se evidente uma problemática, muitos alunos escrevem (reproduzem, copiam), mas não sabem o que estão fazendo. Outros leem, porém não entendem nem interpretam as informações lidas. E ainda há aqueles que não sabem ler e nem escrever, mesmo estando em níveis/ anos que já deveriam dominar essas competências linguísticas.

Considerando essa realidade surgem algumas indagações referentes a essa problemática: O que fazer diante de situações como essas? Por que a maioria dos alunos não gostam das aulas de leitura e escrita? Será que é porque eles não sabem ler e/ou escrever? Se eles não sabem ler nem escrever, de quem é a culpa? O problema está na aprendizagem ou no ensino da língua materna? Como resolver esse problema? Quais posturas, metodologias e ferramentas pedagógicas devem ser adotadas pelos professores diante desse problema? Qual a função do professor de Língua Portuguesa neste caso?

Ao longo deste estudo tentaremos responder esses questionamentos, seja através dos pressupostos teóricos adotados, ou por meio das entrevistas realizadas com os professores que constituem o *corpus* da pesquisa.

O ensino da língua portuguesa tem sido muito discutido em virtude das inúmeras dificuldades que as escolas têm enfrentado em relação à efetivação das habilidades de leitura, escrita e interpretação textual. Isso é observado nos variados níveis de escolaridade e tem culminado na ineficiência da linguagem oportunizando consequências e implicações em outras áreas do conhecimento, haja vista que tais habilidades também são necessárias para a concretização da compreensão em outros componentes curriculares.

Esse contexto subjaz reflexões e indagações relativas ao desafio e perspectiva pedagógica que se configura no âmbito educacional para o ensino de língua portuguesa, conotando e fomentando novos fazeres e saberes aos professores da contemporaneidade, entre esses merece destaque a necessidade de “letrar digitalmente” a geração dos nativos digitais - crianças e adolescentes que nascem, crescem, desenvolvem e convivem diariamente com as variadas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), favorecendo-lhes o acesso amplo a informação e ao conhecimento.

1.2 Delineando objetivos e traçando hipóteses

Nessa perspectiva objetivamos investigar as contribuições dos *games* sociais para o processo de ensino de língua portuguesa, e identificar práticas de leitura e escrita que estejam diretamente ligadas à utilização dessa ferramenta digital.

Portanto, através deste estudo tentamos encontrar e até mesmo propor direcionamentos relevantes que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, visto que trata-se de uma disciplina que na maioria das vezes é instrumentalizada com a utilização de recursos e metodologias descontextualizadas da realidade dos alunos, seguindo modelos e perspectivas tradicionais de ensino.

Logo, diante da busca por um instrumento que viabilizasse um dinamismo, interação, e, sobretudo, que estimulasse as práticas de leitura e escrita, nos deparamos com os *games*, visto que acreditamos que essa interface pode ser um recurso facilitador da ação de ensinar e aprender, ler e escrever, considerando suas narrativas, contextos e ações ficcionais, além das inúmeras habilidades e possibilidades oportunizadas pela utilização dessa ferramenta.

As tecnologias digitais, interfaces colaborativas da Web 2.0, as redes sociais e os *games* tornaram-se instrumentos imprescindíveis nas diversas áreas como: marketing, negócios, comunicação e educação. Isso em decorrência da objetividade, rapidez, simultaneidade, entretenimento, interatividade e aprendizagem possibilitada por meio da utilização desses recursos, diante da relação homem x máquina.

1.3 Procedimentos metodológicos

Para efetivação deste estudo utilizamos uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 1991) de caráter exploratório e descritivo (ALMEIDA, 2011), que compreendeu a aplicação de questionários e entrevistas não-padroneizadas e semiestruturadas (MANN e STEWART 2000), contendo perguntas fechadas e abertas, realizadas na rede social Facebook, via *posts* ou *chats*, em conversas em tempo síncrono ou assíncrono.

Como respaldo e sustentação teórica utilizamos o levantamento bibliográfico de acordo com as áreas aqui elencadas (letramentos, TIC, *games* e ensino de língua

portuguesa), essa revisão de literatura foi realizada em livros, artigos, teses, dissertações e websites, fomentando reflexões e suscitando discussões e corroborações concernentes a temática desenvolvida.

A pesquisa foi realizada e desenvolvida a partir da criação de um grupo focal online, na rede social Facebook – “GameON em educação: vislumbrando redes de sociabilidade e aprendizagem”.

Esse grupo é constituído por duzentos e setenta e nove membros, todos esses são estudantes universitários de variadas instituições, dos cursos de letras e pedagogia, professores, pesquisadores e escritores que trabalham com o ensino de língua portuguesa, ou em áreas correlatas.

O *corpus* deste estudo foi organizado a partir de uma delimitação temática, no qual selecionamos nesse grupo focal, cinco professores do Rio Grande do Norte e cinco da Paraíba, totalizando um conjunto de dez entrevistados, de ambos os sexos, que lecionam a LP² nas escolas públicas nos respectivos estados.

Diante do exposto, esta pesquisa está estruturada em cinco partes: iniciando pela **fundamentação teórica**, subdividida em seções, abordando as temáticas que nos dispusemos estudar, entre essas podemos destacar: multiletramentos, ensino de língua portuguesa, escola digital, games; **percursos e instrumentos metodológicos; análises dos dados**; seguido posteriormente das **reflexões finais** e, por conseguinte das **referências** que embasaram este estudo.

² Língua Portuguesa

2 MULTILETRAMENTOS: DIFERENTES INTERFACES E CONTEXTOS

A educação assim como todo segmento da sociedade passa por diversas alterações, cada vez mais estudiosos buscam em seus estudos aprimorar e renovar as práticas e concepções das mais diversas áreas, sobretudo no contexto educacional, essa busca constante tem como objetivo ressignificar hábitos, posturas e práticas educativas, viabilizando novas diretrizes e novos olhares para o processo de ensino e aprendizagem.

Traçando uma reflexão histórica acerca do contexto educacional, observamos que as práticas desenvolvidas na escola correspondiam a um ensino centrado nos moldes tradicionais onde o aluno tinha como incumbência a memorização dos conteúdos “transmitidos” pelo professor. É nesse processo de memorização que se baseavam as práticas de alfabetização, sendo possível perceber o fracasso, observados nos elevados índices de reprovação, dos sujeitos que iniciavam o processo de escolarização (FAGUNDES, 2010).

O fracasso diante do processo de alfabetização representava não somente a incapacidade de dominar a escrita, mas, principalmente, a incapacidade de ser um sujeito da cultura escrita, um indivíduo civilizado. Deste modo a escrita chegou à escola enraizada por uma série de questões de ordem social, cultural, política e econômica.

Durante muitos anos, a propriedade do código escrito determinava se o aluno devia continuar ou estacionar sua escolarização até que fosse possível constatar sua habilidade de ler e escrever consoante ao modelo de leitura e escrita que a escola possuía. Além disso, a escrita, não era uma tecnologia acessível a todos os seres. Se considerarmos os modelos estabelecidos nas sociedades antigas, observaremos, que na Antiguidade Egípcia, por exemplo, a escrita era dominada apenas pelos escribas, na Idade Média, estendia-se ao domínio católico composto pelos nobres e membros do clero. (FAGUNDES, 2010).

Em meio a toda essa problemática e preocupação envolvendo a escrita e respectivamente o processo de alfabetização, surge a partir do século XX transformações significativas relativas ao conceito de alfabetização. Os estudos teóricos de Ferreiro e Teberosky apontam que o desenvolvimento da escrita vai

além da mera e mecânica associação entre sons e letras, tendo como referência histórias pessoais de vida (SENNÁ, 2005).

Essas reflexões iniciaram-se a partir do final da década de 70 com as contribuições Ferreirianas que suscitaram uma análise crítica concernente ao modelo imposto no processo de alfabetização, esses estudos propunham indagar o quê “devemos ou não devemos ensinar” favorecendo questões em torno das preocupações do processo de ensino-aprendizagem das crianças. (FERREIRO, 2001, p.103). Todavia, isso só fora levado em consideração depois que observaram na contextura educacional o fracasso escolar do analfabetismo, redirecionando novos olhares acerca do processo mecânico de alfabetização, permitindo novos questionamentos em torno das possíveis capacidades e metodologias necessárias para aprender a ler e escrever.

É válido salientar que os pressupostos teóricos de Ferreiro (1985) foram de grande valia para o contexto histórico, social e, sobretudo, educacional, uma vez que fomentava repensar a concepção de língua, e as teorias de aprendizagens. Para a autora era extremamente necessário favorecer e viabilizar na ação de ensinar e aprender possibilidades sócio-interacionista, conforme aponta Vygotsky, e construtivista encontrado na teoria piagetiniana.

Essas concepções oportunizaram o entendimento de que os sujeitos sociais apresentam comportamentos variáveis diante da prática de escrita, e isso não caracteriza-os como deficientes cognitivos, conforme definições e juízos cravados nas sociedades antigas e tradicionais. Logo, o foco do educador deve estar centrado na aprendizagem, visto que essa é construída por meio da interação com o mundo, através de situações de aprendizagens contextualizadas, permitindo atribuir significados a partir das experiências vividas.

Em contra ponto a ideia de alfabetização, surge a concepção de letramento permitindo ao sujeito social inserido na escola o trânsito entre a cultura oral e a cultura escrita de modo a se comunicar eficientemente nas diferentes situações sociais em que se encontra levando em consideração a pluralidade dos modos de pensamento que existem na sociedade (FAGUNDES, 2010).

É válido destacar que o termo letramento foi inserido em nosso contexto brasileiro a partir de 1980, mesmo sendo conhecido no cenário internacional desde o final da década de 40.

Letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas 10 anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. (SOARES, 2009, p. 15)

De acordo com Soares, no início dos anos 90, os estudos acerca do letramento possibilitaram diversas discussões na área das Ciências Linguísticas e, por conseguinte, os processos de letramento revestiram-se, de um sentido essencialmente político, envolvendo uma inquestionável relação de poder econômico-social. Essa afirmação pode ser observada na fala de Soares (1998, p. 17) quando relata que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguística, quer para o grupo social, quer para o indivíduo que aprende a usá-la”.

Considerando a ideologia de Soares, compreendemos que a escrita é marcada e influenciada de forma considerável, por diversos fatores, entre eles os socioculturais e políticos, que permeiam a linguagem oral e escrita. Nessa perspectiva Bagno (2002, p. 55) descreve que,

A consideração dessas políticas orais também é muito importante se quisermos ampliar o conceito de letramento, aplicando-o também a capacidade que os seres humanos sempre tiveram, nas mais distintas épocas e culturas, de transmitir conhecimentos, preservar a memória do grupo e estabelecer vínculos de coesão social por meio de práticas que independem do conhecimento de qualquer forma de escrita.

A contribuição de Bagno é muito importante, pois sabemos que desde o princípio da humanidade que os homens organizam-se em pequenos e grandes grupos, os quais estabelecem signos, criam tecnologias, formam vínculos afetivos, desenvolvem economia e constroem os mais diversificados tipos de comunicação, aprendizagem e produção de conhecimento. As estruturas desses grupos modificam e são modificadas de forma intrínseca com os instrumentos, técnicas e tecnologias criadas por eles. Pensemos, por exemplo, na cultura escrita sistematizada com o surgimento da oralidade, posteriormente com o sistema escrito, e potencializada com a prensa de Gutenberg, estabelecendo transformações na maneira como os indivíduos comunicam-se e relacionam-se enquanto sujeitos.

Essas mudanças são influenciadas de acordo com o momento em que vivemos, se considerarmos a história e a evolução da tecnologia, veremos que em menos de cinco décadas os computadores deixaram de ser uma mera ferramenta da

indústria e foram nos diversos contextos: residências, comércios, e, sobretudo, nas escolas.

Com a propagação do computador, agora de uso doméstico e conseqüentemente com o surgimento da Internet, notificamos mudanças consideráveis na linguagem oral e principalmente na escrita, configurando um novo modo de processamento de informação e comunicação, isso graças aos novos mecanismos tecnológicos que por meio das TIC – tecnologias da informação e da comunicação, permitiram a transferência da linguagem escrita/ página impressa para a tela do computador.

[...] a hipótese é de que essas mudanças tenham conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151)

É notório que estamos vivenciando um considerável avanço tecnológico, esse fenômeno traz implicações para os diversos segmentos da sociedade, especialmente para a linguagem, visto que estamos imersos em um mundo cercado por várias mídias tecnológicas, sendo assim, essa aproximação oportuniza reconfigurações nos comportamentos sociais, nas relações pessoais e na utilização da linguagem.

2.1 Letramento: contextualizando e delineando conceitos

Como vimos anteriormente à palavra letramento é nova no vocabulário brasileiro, o termo “letramento” foi usado pela 1ª vez por Mary Kato, em 1986, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Kato (1986, p. 7) acredita que: “a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é conseqüência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”.

Diante dessa afirmação, Kato busca explicar aos educadores, e estudiosos como produzir e socializar o conhecimento, através da leitura e da escrita, em diversos ambientes e por meio de variados recursos e instrumentos. Rojo e Moura

(2012, p. 11) relata-nos que, surgiu em 1996 a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos

afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

Esse manifesto tinha como objetivo afirmar a necessidade da escola utilizar os letramentos emergentes e contemporâneos, incluindo nos currículos escolares a diversidade de culturas presentes na sociedade/mundo globalizado e visto na escola com indiferença e intolerância. (*ibid.* 2012)

Segundo esses autores (*ibid.*), as discussões no Grupo de Nova Londres, partiam do pressuposto de que a juventude contemporânea há quase duas décadas tinham ao seu alcance, instrumentos que favoreciam o contato com a comunicação e informação, e esse favorecia a aquisição de “novos letramentos, de caráter multimodal ou multisemiótico”

O prefixo “multi”, refere-se justamente a multiculturalidade, predicado da sociedade globalizada, digital, virtual e conectada de diversos modos, por isso multimodal; os habitantes desse modelo de sociedade usam variados recursos semióticos, entre esses destacam-se: música, imagens, vídeos, textos e hipertextos (multisemiótica); fomentando a circulação social seja nos meios impressos, mídias audiovisuais, digitais ou não, favorecendo a multiplicidade de linguagens. A partir dessas reflexões o GNL criou o termo/conceito: multiletramentos (ROJO e MOURA 2012).

Mas, afinal o que é letramento? Partindo desse pressuposto e na busca pelo significado dos questionamentos acerca da palavra letramento, duas pesquisadoras brasileiras em áreas distintas (KLEIMAN, 1995) na Linguística e (SOARES, 2009) na Educação, traçam uma análise etimológica da palavra letramento, segundo as autoras, o vocábulo *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que significa qualidade, condição, estado, fato de ser.

A criação do vocábulo, se deu após tradução “ao pé da letra”, considerando a palavra *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, denotando o resultado

de uma ação, o estado ou a condição que um grupo social ou indivíduo adquire como consequência de ter se apropriado da escrita.

Ainda diante da perspectiva da definição do vocábulo letramento, Soares (2009, p. 16) relata que a palavra em discussão ainda não foi dicionarizada.

Essa palavra aparece, porém, num dicionário da língua portuguesa editado a mais de um século, o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete: na sua 3ª edição brasileira, o verbete “letramento” caracteriza a palavra como “ant.,” isto é, “antiga, antiquada”, e lhe atribui o significado de “escrita”; o verbete remete ainda para o verbo “letrar” a que, como transitivo direto, atribui a acepção de “investigar, soletrando” e, como pronominal “letrar-se”, a acepção de “adquirir letras ou conhecimentos literários” – significados bem distantes do que hoje se atribui a letramento [...].

Contudo, mesmo a terminologia ainda não sendo dicionarizada, o letramento atualmente é utilizado com frequência e com diferentes sentidos nos meios acadêmicos. Diversos são os estudos e conceitos sobre essa perspectiva, contudo selecionamos apenas as definições que julgamos ser pertinentes, e, sobretudo, que permita-nos fazer um viés com as questões das práticas de linguagem social e escolar.

Segundo Tfouni (1997, p.20), “[...] o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Ainda no mesmo livro: “Letramento e Alfabetização” (*ibi.*, p.21) a autora afirma que: “[...] letramento é apontado como sendo um produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção”.

Os pressupostos teóricos de Tfouni são muito relevantes, visto que se considerarmos os fatos históricos e o desenvolvimento da humanidade observaremos que os diversos segmentos e áreas da sociedade são fortemente influenciados pelos aspectos sócio-históricos e diversificados através dos meios de produção.

Não seria diferente com a aquisição do sistema escrito, que já perpassou por alterações consideráveis, e cada vez mais torna-se necessário refletir acerca das questões relacionadas, sobretudo no atual período que estamos vivendo, no qual notamos uma reconfiguração do letramento analógico para o letramento digital, ou ainda identificamos os multiletramentos utilizados na sociedade da informação e do conhecimento.

Quando refletimos sobre letramento, é possível elencar outros questionamentos como: “o que é ser letrado?” na procura por essa resposta encontramos a afirmação de Goulart (2006, p. 451), que em seu artigo “Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo”, define que: “[...] ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever”.

Diante dessa definição, compreendemos que houve uma ressignificação no modo de considerar a acessibilidade à leitura e escrita, partindo da mera decodificação de letras, símbolos e códigos das ações descontextualizadas de leitura e escrita, para um novo paradigma que considera as habilidades de ler e escrever como práticas sociais, configurando desta forma uma nova concepção, compreendendo que o indivíduo, mesmo não sendo alfabetizado, pode interagir e participar de um determinado discurso.

É do nosso conhecimento que os alunos na maioria das vezes sentem inúmeras dificuldades ao que concerne a utilização do código escrito e falado da língua portuguesa, isso porque comumente os professores estão fadados a práticas tradicionais que limitam o desenvolvimento e estímulo da LP, coibindo ações de interação entre os participantes do processo de comunicação, produção e interação.

É pertinente entender que os eventos de letramentos devem partir da interação entre pessoas para o processo de interpretação dessa interação, pautadas em práticas contextualizadas. Segundo Heath (1982, p. 83) “A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participant’s interactions and their interpretive processes³”.

Os pressupostos de Heath coadunam com o conceito de letramento apresentado por Soares (2002, p. 145), letramento é pontuado pela autora como: “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”.

Em meio à busca pela definição do vocábulo letramento, não podemos esquecer os subsídios de Kleiman (1995, p. 19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema

³ Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação (SOARES, 2002, p. 145).

simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Em texto posterior, a autora declara entender letramento "como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita" (*ibid.*, 1998, p. 181).

Nessa concepção, letramento de acordo com esses apontamentos teóricos correspondem às práticas sociais de leitura e escrita, bem como os eventos, ações e consequências dessas sobre a sociedade.

2.2. Letramento Digital: configurando o ensino e a aprendizagem

Na seção 2.1 buscávamos definir o conceito de letramento, agora partimos da comparação da ideia concebida no Brasil em meados das décadas de 80 e 90, para um novo direcionamento observado na contemporaneidade, ao qual corresponde e é definida como letramento digital.

Considerando a atual contextura social percebemos que muitas ações, conceitos e concepções têm se reconfigurado em virtude da inserção das múltiplas ferramentas digitais, sobretudo, da internet e suas interfaces e plataformas. Nessa propositura torna-se evidente que,

O acelerado desenvolvimento atual da tecnologia da informática nos obriga a incluir em nosso interesse um outro tipo de letramento, o *letramento digital*, uma vez que a tela do computador se tornou um novo portador de textos (e de hipertextos), suscitando novos gêneros, novos comportamentos, sociais referentes às práticas de uso da linguagem oral e escrita, e cobrando de nós novas teorizações e novos modelos de interpretação dos fenômenos da linguagem. (BAGNO 2002, p. 55-56. Grifo do autor)

Sendo assim, percebemos que diante desse novo período que estamos vivendo, o conceito de letramento que no início tratava exclusivamente das práticas sociais da leitura e da escrita convencional, agora inclui entre outros campos a construção do conhecimento dos instrumentos digitais/virtuais, bem como a utilização desses nos diversos contextos, oportunizando múltiplas possibilidades de letrar o indivíduo.

O letramento digital é um conceito que ainda está sendo solidificado na cultura acadêmica, é um fenômeno contemporâneo, e está associado à inserção das variáveis realizadas pela sociedade da informática nas práticas de escrita de mundo.

A partir dessas práticas, questões polêmicas emergem em torno da clássica e problemática alfabetização (SENNA, 2005).

Para Soares (2009, p. 78), não é possível que exista um “conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político”. Essa afirmação subjaz uma reflexão acerca do tempo e do espaço, que os indivíduos estão inseridos, ou seja, em pleno século XXI, período marcado pelo grande avanço tecnológico, momento que influencia de forma significativa na vida dos sujeitos que usufruem das tecnologias da informação e da comunicação. Portanto, torna-se notório a existência dos multiletramentos favorecendo possibilidades e fazeres diversos.

Nessa contextura Barton e Hamilton (1998) afirma que, os padrões de letramentos mudam porque são centrados na história e desta forma acompanham as alterações de cada contexto tecnológico, político, socioeconômico ou cultural em uma dada sociedade, e ainda defende a existência de diversos tipos de letramento. Nessa perspectiva, o letramento digital seria mais um tipo de letramento imposto à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas. Segundo esse autor (*ibid.*, 1998, p. 9):

Letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes Letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional (computer literacy).

Sabemos que atualmente o letramento está vinculado à tecnologia digital e isso significa que além do indivíduo saber como utilizar a internet, é necessário saber para quê usar essa tecnologia, ou seja, não basta apenas ser alfabetizado digital, mas sim letrado digital, tendo a consciência da utilização correta dos diversos ambientes, ferramentas e aparatos tecnológicos.

Antigamente tínhamos uma separação entre pessoas: alfabetizadas e analfabetas, agora diante da era digital temos uma nova divisão: analfabytes e alfabytizados, entendemos por analfabytes, as pessoas que, embora saibam ler e escrever, não dominam a utilização das mídias, sobretudo, do computador e da Internet, ao contrário das alfabytizadas. Essa nova nomenclatura está vinculada a discussão do letramento digital. A atribuição do adjetivo digital, ao substantivo

letramento admite, com facilidade, qualquer dispositivo que aplique tecnologia digital.

Deste modo, quando um sujeito se dispõem a fazer um curso sobre a utilização de um determinado software seja ele de edição de um texto, imagem ou planilha eletrônica, ele fica apto a dominar os códigos das linguagens, ou seja, torna-se um alfabetizado digital, mas esses conhecimentos e linguagens adquiridos só farão sentido se realmente for incorporado o uso no seu cotidiano, passando a ser um letrado digital, onde todo conhecimento obtido, terá sentido para sua vida. Fazendo um paralelo com o contexto educacional os educadores têm a responsabilidade de contextualizar e sistematizar essas tecnologias relacionando-as com os conteúdos, currículos e propostas escolares, de modo que todo conhecimento tenha sentido e significado para a vida dos alunos.

Com o uso da internet na educação passamos a incorporar novos mecanismos no contexto educacional, ressignificando concepções e práticas educativas. Diante desse aspecto temos uma nova roupagem dada ao letramento fruto da cultura digital que nos rodeia, oportunizando mudanças nos padrões da sociedade e nos modos de ensinar e aprender, implicando, por conseguinte na reformulação das práticas pedagógicas. Para Freitas (2003) o confronto dos professores com as experiências do letramento digital de adolescentes, num trabalho formativo de reflexão, pode levar a novas aprendizagens que conduzam a uma transformação de sua prática pedagógica.

Se fizermos uma analogia do tipo de letramento proposto anteriormente entenderemos que, a nova proposta de Letramento digital corresponde aos níveis de propriedade dos gestos e das técnicas de ler e escrever em ambientes que empregam tecnologia digital. Segundo Coscarelli (2005, p. 9) “letramento é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

Sabe-se que o uso da escrita ao longo do tempo sofrera a influência de variáveis que viabilizaram a distribuição das informações no corpo do texto, cogitando determinações sociais, em decorrência do uso de elementos no suporte midiático (SENNA, 2005). Portanto, o Letramento digital implica diante da realização de práticas de leitura e escrita diferentes dos formatos convencionais e tradicionais de alfabetização e letramento.

O indivíduo passa a ser letrado digital quando assume mudanças nos modos de ler e escrever, utilizando códigos e sinais verbais e não-verbais, como desenhos e imagens, além de praticarem uma leitura não linear realizada na tela do computador, visto que é permitido o contato direto com textos e hipertextos, ligando o leitor/internauta, por meio dos links a diversas informações, contextualizadas com o conteúdo de interesse do usuário.

A terminologia hipertextual aplicada para designar todas as tecnologias pós-escrita reforça sua característica mais particular, que consiste em ir além das limitações da escrita tradicional, linear e estática, por meio dos hipertextos e hipermídias disponíveis na escrita e leitura contemporânea (SENNA, 2010).

Em relação à diferença do texto lido no papel impresso/livro (*versus*) hipertexto podemos considerar a afirmação de Soares (2002, p. 150):

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida.

A leitura linear e sequencial realizada no papel, não é tão instigante, nem dinâmica quando comparada com a leitura na tela – os *links* (hipertexto) permitem um vasto acesso a variadas possibilidades contextualizadas a temática lida, permitindo ao leitor informações complementares e interatividade.

As mutações referentes ao uso do papel como suporte à produção de textos entre os séculos XVI e XXI estão relacionadas ao conceito de mídia que lhe foi sendo atribuído ao longo da Modernidade (SENNA, 2005).

Atualmente diversas são as discussões sobre a inclusão digital, tais discussões e estudos viabilizaram a adesão de políticas públicas educacionais voltadas para a implementação de centros de inclusão digital, tudo isso mediante a procura constante dos recursos disponibilizados na internet. Através dessa implementação as pessoas que até então eram letradas “analogicamente”, estão podendo por meio dessa oportunidade, tornarem-se letradas digitais.

Apoiando-nos nas ideias de Buzato (2003), encontramos um conceito mais abrangente o qual define que o letramento digital é o conhecimento necessário para a utilização de práticas mediadas pelos suportes eletrônicos da sociedade

contemporânea, construindo sentido, filtrando informação e o conhecimento dos estilos que conduzem a comunicação mediada por computador.

O letramento digital acende uma série de situações de comunicação até então não vivenciadas, com o advento das inovações tecnológicas computacionais. E, por conseguinte, o surgimento de salas de bate-papo, chats, e-mails, blogs, fotologs, homepages, sites, listas de discussão, e-foruns, [...] etc. além de trazerem “informações léxico-neológicas, abertas no campo da Internet” (Galli, 2004, p. 121), designando as novas formas de socialização no meio digital, conhecidas como conversas simultâneas ligando duas ou mais pessoas ao mesmo tempo, desenvolvendo habilidades de escrita e “fala”, independentemente do tempo e/ou espaço geográfico que os interlocutores estão inseridos. A conversa simultânea era um evento comunicativo impossível até a implementação da grande rede de comunicação.

Considerando esse contexto, escolas, professores e alunos estão ressignificando paradigmas, fazeres e saberes em decorrência deste momento que estamos vivenciando, isso graças aos avanços tecnológicos, que tem resultado novas formas de ação, interação e produção do conhecimento.

Todas as pessoas independente de idade, sexo, cor, raça e religião usufruem das diversas mídias e tecnologias digitais, para diversas finalidades como: entretenimento, informação e comunicação oportunizando a mutação considerável do perfil dos alunos, uma vez que esses estão cada vez mais conectados nessa rede digital de saberes colaborativos e aprendizagem ubíqua.

3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLETINDO SOBRE CONCEPÇÕES E PARADIGMAS

As aulas e ensino de língua portuguesa⁴ são alvos e temas para várias pesquisas científicas, sobretudo, dos linguistas, gramáticos, pedagogos e até mesmo psicólogos ou outras áreas afins. Essas investigações partem mediante diversos prismas, considerando, por exemplo, os métodos, instrumentos, metodologias, paradigmas teórico-conceituais, entre outras finalidades conforme interesse do pesquisador.

Nossa pretensão com esta seção é de pontuar algumas reflexões em torno do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, além de destacar as concepções teóricas e paradigmáticas, partindo da perspectiva tradicional a contemporânea.

Quando falamos em contemporaneidade referindo-se a qualquer língua, não podemos nos esquecer de que a língua é viva e flexível, logo, sempre passa e passará por mudanças e variações, influenciadas por variados aspectos e motivações, sendo esses sócio-políticos ou até de modificação natural, considerando, por exemplo, o processo de variação linguística.

Por ser mutável, a língua também passa por constantes modificações, recentemente houve algumas alterações na LP (novo acordo ortográfico) que entrou em vigor em janeiro de 2009. Esse acordo teve como propósito unificar a língua portuguesa nos países em que a mesma assume o posto de língua oficial.

Essa breve contextualização inicial, favorece-nos algumas reflexões, haja vista à proporção que a LP, assumiu ao longo dos anos, tornando-se oficial em vários países, sendo assim, outros olhares e pesquisas são necessários para efetivar o fortalecimento dessa língua, sobretudo, por vivermos em pleno século XXI, momento marcado por mutações, desafios e superações ao que concerne os perfis e modelos de sociedade, escola, professores e alunos.

Todavia, se considerarmos o cenário do ensino de línguas nas escolas atualmente vemos que desde o ensino da língua materna (português) ao ensino da

⁴ A língua portuguesa é uma das mais falada do mundo (há aproximadamente 250.000.000 falantes), faz-se necessário salientar que é a língua oficial de oito países, entre esses: Portugal, Brasil, Angola, Guiné Bissau, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé, Timor Leste e Príncipe.

língua estrangeira, pauta-se na maioria das vezes em um estudo gramaticalista, isso porque as práticas e metodologias de ensino estão enraizadas em paradigmas tradicionais, que são produzidos e reproduzidos. “A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura, gramatical como eixo principal” (BRASIL, 1999, p. 137). Sabemos que esse modelo de ensino, centrado em metodologias gramaticalistas, não possibilitam e nem estimulam no aluno o desenvolvimento das habilidades esperadas por ele no final de sua vida escolar. Os pressupostos teóricos de Bagno (1999, p. 58) afirmam que

A prática tradicional de ensino da língua portuguesa no Brasil deixa transparecer, além da crença no mito da ‘unidade da língua portuguesa’, a ideologia da necessidade de ‘dar’ ao aluno aquilo que ele ‘não tem’, ou seja, uma ‘língua’. Essa pedagogia paternalista e autoritária faz tabula rasa da bagagem linguística da criança, e trata-a como se seu primeiro dia de aula fosse também seu primeiro dia de vida. Trata-se de querer ‘ensinar’ ao invés de ‘educar’.

Portanto, é necessário ir além, dos paradigmas tradicionais e corriqueiros comumente utilizados para o ensino de língua, limitado ao uso do livro didático, regras gramaticais isoladas e desvinculadas, práticas orais e escrita desconexas da realidade dos alunos e sem considerar os conhecimentos inerentes e provenientes da relação social.

Contudo, é preciso perceber a língua como atividade social, e como tal corresponde a

Um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadoras (CASTILHO, 2000, p. 12)

As contribuições de Castilho permiti-nos entender que o uso da língua corresponde a uma ação histórica situada e heterogênea, ou seja, pode acontecer mudanças e variações no transcurso de tempo e espaço. Logo, faz-se necessárias adequações de acordo com a vivência dos usuários, de modo que esses sintam-se locutores e interlocutores da língua, agindo, interagindo e apropriando-se do conhecimento sistematizado.

Nessa perspectiva Labov (1972) enfatiza que as comunidades de fala são definidas pela ação e participação em um determinado grupo estabelecendo normas que são compartilhadas socialmente. Todavia, percebemos que em termos de ensino na concepção de língua e gramática, geralmente a língua é entendida como um sistema homogêneo, logo, configura-se como um elemento linguístico descontextualizado das questões histórico-sociais dos usuários.

Já a gramática, na maioria das vezes, é estudada de forma fragmentada, haja vista, os níveis que a compõe: fonológico, morfológico, sintático e semântico, isolando-se e desvinculando-se também da realidade de seus 'aprendentes', ela determina e estabelece regras de como escrever e falar bem, considerando a norma culta e padrão da língua. O processo didático-metodológico nessa perspectiva classifica as ações do usuário em "certas" e "erradas", isso porque o padrão/modelo deve ser seguido pela regra cravada na gramática, caso contrário, conota-se "erro" e, portanto, deve ser corrigido (GÖRSKI e COELHO, 2009).

Essa realidade ainda é constante nas escolas de hoje, nas quais o modelo identificado corresponde a práticas conhecidas como tradicionais, isso porque, centra-se em métodos, metodologias e conteúdos desvinculados das ações cotidianas dos usuários, oportunizando um distanciamento entre a escola e a vivência de sua clientela.

Ao contrário desse modelo, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que a escola possibilite condições de modo que os alunos desenvolvam seus conhecimentos, fomentando: a leitura e escrita de acordo com seus objetivos e considerando a realidade da demanda social; utilização de expressões adequadas em contextos de interação oral diferindo-se do universo ao qual está inserido (linguagem formal x informal); reflexões em torno da língua como atividade social, apresentando característica heterogênea e variedade linguística distanciando-se de estigma, discriminação e preconceito do uso da língua. (BRASIL, 1998b, p. 59).

Essa proposta norteadada pelos PCN favorecem-nos relacionar com a prática de letramento que pressupõe a efetivação das práticas de leitura e escrita considerando o contexto, necessidade e usabilidade social, nessa proposição Bakhtin, afirma que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias

esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (1997, p. 279)

Logo, a dinamização e heterogeneidade do ensino de língua (oral e escrita) deve partir de situações concretas efetivando a interação entre os integrantes nas variadas esferas e atividades humanas, essa perspectiva bakhtiniana popularizada pelos PCN propõe um trabalho articulado, de forma que o uso da língua oral e escrita incorpore práticas de escrita e de leitura, de produção de texto orais e escritos e análise linguística, viabilizando reflexões acerca da língua e da linguagem (GÖRSKI e COELHO, 2009).

Sabemos que as práticas e o domínio da língua, oral e escrita, tem grande pertinência, ao que concerne a participação e inserção social, visto que o processo de comunicação humana é oportunizado por meio do uso dela. Portanto, é válido pensar acerca do valor e aplicabilidade social da língua, destarte, podemos destacar diversas contribuições, a saber: acesso a informação, exposição de concepções e pontos de vista, construção, produção e partilha de conhecimentos.

O ensino de língua pressupõe além de outros objetivos, o estímulo, valorização e desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção textual, de acordo com os moldes ditados pela norma padrão da língua portuguesa, respeitando as diversidades e especificidades de cada falante, inseridos nos variados contextos sociais.

Nessa contextura a partir do entendimento e da concepção da língua como uma atividade social é possível que a escola, enquanto instituição formadora viabilize condições para que os alunos apropriem-se dos mecanismos linguísticos, discursivos, instrumentalizando-os para interação social em variadas situações e contextos.

Considerando as diversas abordagens, perspectivas, tendências pedagógicas e teóricas, sobretudo, ao que corresponde o ensino de línguas, especificamente língua portuguesa, faz-se necessário pontuar que as concepções de ensino devem estar intrinsecamente associadas às teorias de aprendizagem, que respaldam consequentemente os métodos e metodologias do processo de ensinar e aprender.

As ações de ler e escrever ao longo dos anos tem oportunizado a detenção de “poder”, acesso ao conhecimento e participação social. Nesse contexto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 15) determinam que:

O domínio da língua oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-lo, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Portanto, o ensino de línguas se configurou como sendo de extrema relevância nas ambiências escolares, deste modo faz-se necessário refletir acerca desse ensino, no nosso caso da Língua Portuguesa, e os recursos utilizados para esse fim de modo que favoreça o acesso desse conhecimento tão necessário para a efetivação da cidadania.

Muitas discussões têm sido realizadas em torno das perspectivas, concepções e paradigmas pedagógicos concernentes ao ensino de língua portuguesa. Atualmente os estudos teóricos têm sugerido e fomentado a utilização dos diversos gêneros textuais na sala de aula, viabilizando aos alunos o contato com variados textos estimulando-os a prática textual e discursiva, além de considerar a realidade em que esses sujeitos estão inseridos. Para Marcuschi (1999, p.7), a prática textual é tão antiga que:

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. c., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação.

Destarte, percebemos que os gêneros textuais surgem de acordo com as atividades e necessidades culturais da sociedade, temos observados que o advento e expansão da tecnologia tem reconfigurado os meios de comunicações, tanto na oralidade quanto na escrita ascendendo novas formas de letramento.

Nesse prisma, percebemos o quanto a inovação das práticas de leitura e escrita, tem sofrido mutações consideráveis, além de se tornarem alvos de diversas pesquisas de distintos campos: cognitivos, pragmático, social e didático. Portanto, é importante que sejam oferecidos a todos a oportunidade de se apropriar dessas competências, para que assim sintam-se cidadãos de alto grau de letramento. Esse é um dos princípios norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que

por sua vez defende o ensino da língua portuguesa, utilizando textos utilitários e reflexivos, para a linguagem, leitura, escrita e interpretação.

Em se tratando de leitura, escrita e interpretação, é válido destacar as concepções de leituras elencadas por: Kleiman (1984), Goodman (1967/ 1971) e Orlandi (1983 / 1993), esses autores caracterizam em: Linguística Estruturalista (leitura ascendente), Abordagem Psicolinguística (leitura descendente), Abordagem Interacionista (leitura ascendente e descendente) e a Abordagem Discursiva.

Os teóricos que analisam as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna (português), definem essas concepções de leitura calcadas nos estudos das ciências da cognição e da inteligência artificial. Kato (1985, *apud*, CORACINI, 1995, p. 13), entende “leitura como processo de decodificação”, seus estudos permitem a divisão de modelos teóricos referentes ao processamento de informação: o primeiro refere-se às concepções ascendentes que trata-se de uma perspectiva estruturalista que segundo Bezerra (2001, p. 34-35): “concebem a leitura como decodificação sonora da palavra escrita [...], a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, a qual é associada ao significado [...] a informação flui do texto para o leitor [...]”, essa concepção centra-se no texto, modelo de processamento que passa por etapas indutivas.

O modelo descendente considera as teorias cognitivas de base psicolinguística, *ibidem* (2001, 40) “ampliam a unidade de estudo (não mais a palavra, mas sim o texto) e defendem a ideia de que o significado do texto está na mente do leitor. A informação vem do leitor, através de seus conhecimentos prévios, de suas hipóteses, para o texto”. Esse segundo modelo permite, portanto a efetivação da leitura como construção de sentido.

Na concepção interacionista o ato de ler envolve tanto a informação impressa no papel quanto aos conhecimentos que o leitor traz para o texto, e o significado não está apenas no texto, nem na mente do leitor, através da interação entre o leitor e o autor por meio do texto, entretanto o leitor usa sua competência como leitor e interage com o autor por meio de procedimentos interpretativos (MOITA LOPES, 1996).

A abordagem discursiva trata-se da relação leitor/autor de modo que seja construída uma interação entre ambos, favorecendo e atribuindo significado a leitura, a partir dos conhecimentos prévios de mundo, adquirido socialmente (CORACINI, 1995).

As teorias psicanalíticas de Lacan (2007, *apud*, RIOLFI e BARZOTO, 2011, p. 93) permitiu uma “preocupação com o sujeito e o escrito” notificando a existência de duas definições acerca do termo “escrita”: “as construções lógico-matemáticas” favorecendo a compreensão dos significantes de modo reflexivo e as “formalizações gráficas” que considera os aspectos específicos de cada cultura.

Os pressupostos teóricos de Allouch (1995, *apud*, RIOLFI e BARZOTO, 2011, p. 93-94), descreve “três modos diferentes de leitura da linguagem oral”, relativos as questões de interpretação textual: “transcrição, tradução e transliteração”, o primeiro trata-se da possibilidade de registrar literalmente e diretamente tudo do mesmo modo que se ouve; o segundo refere-se a “representação das coisas por meio das palavras”, considerando o real sentido das palavras atribuindo-lhes identidade; o terceiro corresponde a possibilidade ampla de transcrever e traduzir, oportunizando interpretações mais complexas, inferências pessoais e relação transcendentais do texto.

A escola durante muito tempo estabeleceu uma cultura em que os indivíduos eram treinados a repetir, copiar e reproduzir formas e conteúdos, coibindo a possibilidade de qualquer tipo de autonomia e produção de conhecimento. Atualmente percebemos a real necessidade de fomentar interpretação, inferência e criticidade dos alunos.

Em suma, essas corroborações teóricas vislumbram a possibilidade de criação e formação de sujeitos, críticos e reflexivos, que consigam desenvolver interpretações além das linhas, percebendo efetivamente as entrelinhas, correlacionando com seus conhecimentos prévios e contexto cultural ao qual está imerso.

3.1 Língua Portuguesa: uma análise do ensino na escola pública

Considerando os direcionamentos pontuados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, notamos que a disciplina Língua Portuguesa é parte integrante da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com as disciplinas Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Informática. Essa área tem como objetivo o desenvolvimento das competências gerais de representação e comunicação, definidas nos PCN+, como competências de “manejar sistemas simbólicos e decodificá-los” (PCN+, 2002, p. 24).

Nessa perspectiva é válido questionar, qual a finalidade do manejo dos sistemas simbólicos? Quais as razões norteiam o trabalho com a linguagem? Por que e para que ensinar e aprender Português? A representação da linguagem tal como a concebemos, refere-se ao “domínio das linguagens e suas tecnologias”?

Em meio a essas indagações é inevitável afirmar que nossa compreensão acerca da linguagem, bem como a usabilidade e aplicabilidade dessa na vida humana, resulta no sentido pelo qual ensina-se a disciplina LP. Portanto, faz-se necessário destacar as contribuições dos PCN, no qual é estabelecido que o ensino de Língua Portuguesa pressupõe a preparação e qualificação do aluno para a vida, e efetivação da cidadania.

Conforme citamos anteriormente a língua corresponde a uma atividade que oportuniza a interação e constituição dos sujeitos como sendo sociais, logo, essa preparação para a vida refere-se a formação de indivíduos (locutores e interlocutores) capazes de fazer o uso social da língua materna para entender o que ouvem, leem e expressam diante de várias/diferentes situações comunicativas e interativas. Ao passo que qualificar para a efetivação da cidadania corresponde não somente a formação de leitores, mas a qualificação e instrução de sujeitos capazes de refletir de forma crítica acerca da língua como atividade social. Nessa propositura, os PCN afirma que

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais (...) Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 2000 p. 32).

Destarte, a seleção dos conteúdos e das práticas devem convergir para formação e qualificação de cidadãos capazes de participar socialmente dos variados contextos, tendo a convicção do seu papel frente à sociedade democrática, lutando pela superação das desigualdades sociais e econômicas.

Antes de pensar, repensar, introduzir ou mudar o currículo, programas e conteúdos, é necessário compreender que o aluno independentemente de estar matriculado na escola ou não, faz uso da língua materna (portuguesa) em seu cotidiano, ou seja, ele já articula sua oralidade a partir das vivências com o meio ao qual está inserido, logo não trata-se um recipiente vazio, tendo essa consciência,

torna-se necessário aproveitar/ utilizar os conhecimentos intuitivos dos alunos/falantes, e a partir desses viabilizar uma relação com a norma padrão.

Logo, a escola deve fomentar a expansão da capacidade da utilização, motivando o desenvolvimento e efetivação das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discursos e textuais. Neste caso talvez

a questão imediata não seja a de introduzir ou retirar itens do currículo. Talvez o mais urgente seja se tentar estabelecer localmente etapas de um plano de educação lingüística para os alunos daquela escola, daquela série ou turma. O que significa dizer, encarar de fato a questão da heterogeneidade sociocultural e lingüística do país. Signorini S/D (*apud* BUENO, 2008)⁵

Torna-se evidente que os conteúdos curriculares, programáticos, e as práticas didático-metodológicas, só devem ser selecionados mediante a análise diagnóstica/prévia acerca das competências, habilidades e da reflexão do uso da língua, heterogeneidade sociocultural da turma, e não restringindo-se somente a utilização de conceitos e classificações. Ainda nessa mesma discussão Bagno S/D (*apud* BUENO, 2008)⁶ afirma

não é preciso mudar o currículo: basta seguir as diretrizes definidas nos documentos que vêm sendo produzidos pelo MEC desde 1997. “Nestes documentos, fica claro que o objetivo principal da aula de português é levar o aprendiz a se tornar um eficiente leitor e produtor de textos. E, por incrível que pareça, a pessoa só aprende a ler e a escrever... lendo e escrevendo! Com isso, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, a escola deveria se concentrar ‘apenas’ em fazer isso: ler e escrever”, afirma. “Além disso, o ensino, em vez de reprimir a fala autêntica dos alunos, deve partir dessa fala, desse conhecimento lingüístico poderoso que eles já têm, para ampliar seu repertório lingüístico”, completa.

Deste modo, torna-se evidente que a organização do currículo da disciplina LP pressupõe a seleção de conteúdos que sejam considerados essenciais para vida social e exercício da cidadania, conforme descrito anteriormente, sobretudo, os que fomentam conhecimento, aprendizagem e criticidade, além de propor mediação e intervenção sistemáticas da escola, a exemplo desses temos as práticas de leitura e escrita. Todavia, é necessário ter muito cuidado para que essas habilidades não sejam podadas, ou seja, não é satisfatório que o aluno decodifique os textos escritos. É preciso que ele saiba reconhecer a leitura e a escrita como atividades sócio-interativas tornando-se capazes de participar de quaisquer situações

⁵ Fonte: http://www.labjor.unicamp.br/midiaciencia/article.php3?id_article=560

⁶ *Ibid*

comunicativas, para isso é necessário que ele tenha um nível de letramento que o habilite a compreender e produzir variados gêneros textuais com autonomia.

Logo, a organização curricular deve ser estruturada considerando as condições e as necessidades dos alunos e principalmente diante das disponibilidades da instituição, sendo assim a escola busca em meio a sua realidade favorecer a sua clientela um espaço de aprendizagem visando uma interação dos alunos com o mundo globalizado favorecendo o acesso e o conhecimento de novas tecnologias. Destarte:

Pensar um [...] currículo [...] coloca em presença dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunam com as exigências desta sociedade. (BRASIL, 1999, p. 16)

Os conteúdos da disciplina LP devem ser escolhidos considerando a realidade da turma. Logo, a seleção dos textos, os procedimentos didático-pedagógicos, as atividades de leitura e produção textual, e os variados recursos linguísticos antes da escolha devem ser alvo de reflexão, de forma a considerar as finalidades imbuídas na escolha.

A utilização de texto, por exemplo, deve ser oportunizado aos alunos o acesso a diversos gêneros orais e escritos de acordo com a circulação e utilização social. Isso não significa dizer que o professor deve ensinar todos os gêneros, haja vista que não seria possível em decorrência da infinidade, nem tampouco ensinar todos de uma única vez. Nesse contexto, Bagno (2001, p. 59) acredita que “a escola deve dar espaço ao maior número possível de manifestações lingüísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua [...]”, isso tornará possível quando abarcarmos o “todo” da língua, e não somente nas situações comunicativas mais formais.

É válido que o professor esclareça que os gêneros são criados historicamente de acordo com a necessidade social e histórica. Contudo, é necessário dar preferência aos textos mais próximo das vivências dos alunos, desde que esses sejam reais e que estejam em circulação na sociedade.

3.2 O ensino de língua portuguesa: formando leitores e escritores digitais

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VYGOTSKY, 1998, p, 86)

Levando em consideração a perspectiva vygotskyana, o contexto educacional e principalmente o processo de ensino e aprendizagem, sabemos que cada professor diante de sua realidade e às vezes superando desafios, procuram em meios as diversas possibilidades existentes, métodos, que acham convenientes para o exercício de sua prática educativa.

Todavia, um dos desafios encontrados atualmente pelos profissionais da educação, é justamente a implementação das ferramentas tecnológicas, no âmbito escolar. Isso acontece pelo avanço demasiado da tecnologia, onde cada vez mais, surgem novos equipamentos eletrônicos, e esses passam a ser utilizados pelos alunos que estão inseridos nessa “aldeia digital”, criando e recriando signos, linguagens multimodais.

A partir dessa reconfiguração social somos e nos tornamos a favor, de uma formação libertadora, autônoma, ubíqua e contextualizada, em que

O acesso à pluralidade lingüística é que permitirá ao indivíduo eleger sua própria norma, compô-la com as regras que bem quiser, aquelas que mais correspondem a seus desejos, suas pulsões, suas crenças, seus apetites. De posse do conhecimento de muitos usos possíveis das estruturas da língua, é que o indivíduo poderá se posicionar diante da norma padrão, criticá-la, aceitá-la ou recusá-la e lutar por sua transformação (BAGNO, 2001, p. 293).

Nas últimas décadas, mutações têm ocorrido no campo da linguagem, isso em virtude da utilização desenfreada das tecnologias de informação e comunicação que têm reconfigurado as perspectivas didático-metodológicas nos diversos níveis educacionais, não sendo diferente com o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Nesta contextura, torna-se inevitável traçar reflexões e discussões em torno das concepções de linguagem existentes e emergentes, e dos modelos de aprendizagem, considerando as modificações observadas nas práticas sociais dos habitantes da cultura digital.

A denominada revolução da “informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. (BRASIL, 1999, p. 15)

Essa ideia nos permite afirmar que o surgimento das tecnologias de informação e comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais mudanças são notadas de forma significativa nas práticas de leitura e escrita que influem no cotidiano de professores e alunos, isso em decorrência da adesão as TIC, oportunizando novas possibilidades de interação e ensino de língua materna.

Percebemos, entretanto, que graças ao avanço da tecnologia é possível ocorrer aprendizagem, mesmo não estando no espaço escolar, por meio da utilização das mídias/tecnologias. Paralelo a essa hipótese, podemos destacar a ideia de Alves (2002 p. 1) para enfatizar tal evidência.

Uma breve observação no cotidiano das pessoas hoje é suficiente para que se constate que o homem se *forma* e se *informa* através da interação com as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Cinema, televisão, vídeo, Internet, CD-ROM, simuladores visuais, telas interativas... É um mosaico de diversas mídias interagindo no universo material, afetivo e cognitivo dos indivíduos.

Vivemos imersos em uma sociedade onde a velocidade do fluxo de informações aumenta diariamente e cada vez mais os indivíduos tornam-se dependentes dos recursos tecnológicos, principalmente a juventude que nasceu em meio a essa “explosão” da tecnologia.

Sendo assim, vemos que o processo de ensino e aprendizagem de língua, não pode, nem deve limitar-se ao uso de metodologias tradicionais, pois nesse modelo as coisas já vêm explícitas, ou seja, prontas para os alunos, deixando que eles não analisem, pesquisem, descubram e até mesmo, aprendam com novos recursos midiáticos que são oferecidos atualmente.

Todavia, o ensino de língua portuguesa sempre foi centrado em práticas orais e escritas, seguindo os moldes e regras da gramática normativa e/ou dos livros didáticos. A produção textual escrita ou falada continua sendo a mesma, mas nossa relação com ela, diferencia-se visto que temos novos modelos, tipologias e gêneros textuais, os suportes para esses textos não limitam-se apenas aos livros, revistas,

jornais, hoje temos outras possibilidades (papel, áudio, vídeo ou formato digital), essas exercem influência e ressignificam a relação que estabelecemos com o texto.

Os gêneros vão surgindo de acordo com as necessidades específicas. Os *blogs*, *fotologs*, *podcasts* são novos gêneros, com características próprias. O acesso às tecnologias digitais, especificamente, o computador/internet pode facilitar o processo do ensino e aprendizagem de língua, por exemplo, uma vez que o usuário conectado a rede tem a possibilidade de obter variadas informações em diversas fontes, por meio de uma leitura e pesquisa não linear, procurando e encontrando caminhos diferentes (*links*), nessa busca o leitor tem a liberdade de trilhar múltiplos percursos, os quais são denominados como hipertexto. Segundo Xavier (2009, p.119),

O hipertexto se diferencia, essencialmente do texto impresso por hospedar e exibir em sua superfície formas outras de textualidade, além da modalidade escrita da linguagem. Ele acondiciona outros modos de enunciação, tais como as imagens, vídeos, ícones animados e sons, todos interpostos ao mesmo tempo na tela.

Essa convergência das mídias tem fomentado reconfigurações da linguagem na modalidade escrita, logo, faz-se necessário utilizar esses instrumentos digitais viabilizando uma aprendizagem dinâmica e interativa.

Os educadores que adotam uma visão construcionista da utilização das tecnologias digitais têm proposto a criação de ambientes de aprendizagem baseados em uma “mistura de mídias”, onde os alunos combinam tecnologias mais sofisticadas e as tradicionais para o design e a criação de novos artefatos. Abrahamson (*apud* VALENTE 2008, p. 14).

Logo, torna-se necessário que o educador aproprie-se de diversas ferramentas interativas que viabilizem o ensino de LP como um meio de proporcionar interação em sala de aula, propondo uma dinamicidade não mais limitada apenas a escola, mas principalmente para o uso de outros recursos tecnológicos que favoreçam ultrapassar os muros, grades e portões das instituições que na maioria das vezes aprisionam os alunos com conteúdos descontextualizados da realidade, currículos engessados e metodologias tradicionais.

Nessa contextura é pertinente ressaltar os postulados teóricos de Kenski (2007, p. 88) quando afirma-nos que “As tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e

alunos na mesma sala de aula”. Através da utilização da internet como uma ferramenta metodológica é possível uma interação e conseqüentemente uma aprendizagem recíproca, ou seja, tanto educando quanto educador tornam-se autores/construtores dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

4 ESCOLA: DA ANALÓGICA À DIGITAL

Atualmente vivemos em um momento de constante reflexão no que se refere ao espaço escolar, visto que estamos vivenciando um período muito forte denominado Era Digital. Esse momento reflete de forma significativa nos diversos setores da sociedade, principalmente nas instituições de ensino, que engloba uma clientela altamente diversificada advinda de variadas camadas sociais, deste modo é necessário ter a consciência que a escola é um ambiente plural e, portanto precisa repensar e refletir sobre sua função diante do contexto educacional.

Diante dessa perspectiva e levando em consideração o avanço abundante da tecnologia, se faz necessário a implementação de recursos tecnológicos e digitais no contexto escolar, a fim de vincular uma mediação pedagógica cada vez mais inovadora, alçando novos voos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Alves e Preto (1997 p. 6) em seu artigo publicado na revista Comunicação e Educação, a escola deve:

Criar um espaço dialógico, aberto e confortável onde as crianças se expressem [pudessem se expressar] espontaneamente sobre a sua relação com as máquinas de um modo em geral, com o rádio, TV, vídeo, games, computadores, Internet, a fim de que, com o poder de uso das diversas linguagens, usufruam [usufruíssem] publicamente deste direito.

Desta forma, a escola deve partir de uma postura analógica – tradicional, assumindo uma posição cada vez mais digital, criando possibilidades dialógicas, em que os indivíduos possam se expressar e interagir.

Nessa perspectiva, práticas educativas que limitam apenas ao uso do giz e da lousa devem ser repensadas, pois com a era digital a aprendizagem se torna mais dinâmica para o aluno, uma vez que o mesmo, em seu universo social interage com diversas mídias, integrando sons, imagens e vídeos, permitindo-lhes através deste contato um leque de informações e conhecimentos.

A escola tem o papel de formar cidadãos críticos, ativos e participativos na sociedade, para que isso ocorra faz-se necessário que as instituições de ensino e os professores estejam preocupados com os conteúdos direcionados em sala, para que não sejam postos conteúdos insignificantes, desmotivando conseqüentemente os alunos. É imprescindível que as escolas estejam abertas para os novos mecanismos

educacionais, bem como as novas tecnologias. As alterações em benefício ao futuro dos cidadãos críticos e reflexivos requerem mudanças na estrutura escolar como aponta Kenski (2006, p. 224): [...] há necessidade de novas concepções para abordagens dos conteúdos, novas metodologias de ensino e novas perspectivas para a ação de professores, alunos e todos os profissionais da educação.

Segundo Sancho (1998), as novas tecnologias oportunizam novos horizontes ao contexto escolar, sendo assim professores e alunos podem estar mais próximos e o processo de ensino-aprendizagem pode ganhar um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados, em relação à aprendizagem ocorrerá através da descoberta no qual o professor passará a ser um guia do aluno. Marcuschi (2004, p. 17), reflete acerca do novo papel da escola na era da Internet, para ele: “já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um *e-mail* e outros gêneros do discurso eletrônico ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escreve cartas pessoais e bilhetes”.

Esse pensamento nos faz refletir de forma considerável sobre o novo perfil do ambiente escolar, que mediante a inserção das ferramentas tecnológicas, sobretudo, a internet em nosso cotidiano, não é mais compreensível que a escola ignore esses recursos. Considerando a ideologia de Moran (2007, p.95) compreendemos que: “uma classe hoje, precisa ter ao seu alcance aparelhos de vídeo, DVD, projetor multimídia e, no mínimo, um ponto de internet, para acesso a sites em tempo real pelo professor ou pelos alunos, quando necessário”.

Isso porque com a utilização das diversas mídias em sala de aula torna-se mais prazeroso estudar, aprender e participar da aprendizagem promovida pelo professor. As mudanças decorrentes do avanço tecnológico têm oportunizado a utilização de novos métodos e instrumentos, que, por conseguinte viabilizam novas formas de ensinar e aprender.

As tecnologias possuem uma função mediadora encontrada em quase todos os lugares que está interferindo na escola, é pertinente lembrar que elas não funcionam como substitutos de professores e nem amenizam a dedicação ao estudo, ao contrário, intensificam a forma de pensar para uma interatividade, originando novas possibilidades de se formar o conhecimento (ASSMANN, 2000).

Todo o processo de educação foca-se na ampliação dos conhecimentos, na relação entre o processo de ensino e a aprendizagem e, principalmente, na formação de cidadãos. Desse modo, cada vez mais, procura-se ir além dos métodos

tradicionais de ensino. Todavia, entre as atuais possibilidades para a educação está à inclusão das mídias digitais e virtuais como ferramenta pedagógica na sala de aula, como um meio de relacionar o ensino às ações cotidianas dos alunos, já que torna-se notório que os jovens hoje cada vez mais estão conectados as diversas mídias como: TV, Videogame, aparelho de som, computador, celular e etc. Para Kenski, (2007, p. 86):

Um programa de TV, a notícia no telejornal, a campanha feita pelo rádio, mensagens trocadas na internet, jogos interativos de todos os tipos são fontes de informações e de exemplos que ajudam a compreensão de conteúdos e a aprendizagem.

Considerando esse pensamento, notamos que existe uma grande diversidade de recursos e tecnologias que viabilizam contribuições significativas para a aprendizagem. Estamos imersos em uma sociedade cada vez mais tecnológica e digitalizada, sendo assim não é mais possível desconsiderar e/ou ignorar essas ferramentas, mas integrá-las nos diversos contextos, sobretudo, no âmbito educacional, criando possibilidades de ação e interação dos indivíduos participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessa perspectiva é válido salientar que as (TICs) Tecnologias da Informação e Comunicação, além de outros fins, acendem mudanças nas trocas comunicacionais e nas possibilidades de interação humana, constituindo o que Costa (2003) denomina *cultura digital* (SANTANA, 2006).

As revoluções e transformações causadas pelo advento tecnológico, seja ele digital ou não, estruturam novas formas de vir a ser, pensar e produzir. A Galáxia de Gutemberg, como define McLuhan (1996), por exemplo, modificou a forma como a informação e o conhecimento eram disseminados pela Europa e pelo mundo, promovendo variações estruturais e culturais na sociedade. Revolução similar nas relações sociais ocorreu em função do surgimento das mídias, especialmente aqui, as digitais. Estas (interfaces e elementos tecnológicos), inseridas na sociedade contemporânea, têm modificado a maneira como os indivíduos se comunicam, se relacionam e, inclusive, aprendem.

[...] o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar [...]. (VYGOTSKY, 1994, p. 73)

A teoria de Vygotsky aponta uma informação valiosa, no que se refere à utilização dos meios considerados por ele “artificiais”, e ao fazermos uma releitura acerca desse pensamento, interpretamos como meios digitais e/ou tecnológicos, essa relação é feita quando reportamos a ideia de “atividade mediada” – “uso de instrumento”. Esses pressupostos teóricos, permite-nos a concepção de que por meio da utilização dos instrumentos digitais e/ou meios tecnológicos é possível oportunizar novas funções cognitivas, novas e ilimitadas possibilidades e caminhos, além de efetivar consequentemente um ensino prazeroso e cada vez mais lúdico.

4.1 A escola digital: reconfigurando os perfis docentes e discentes

A humanidade de modo em geral está entrelaçada e fascinada com a criação e o desenvolvimento das técnicas e tecnologias, que objetivam facilitar as atividades e práticas humanas. Isso não é diferente nas instituições de ensino, cada vez mais torna-se evidente a necessidade de implementação, estruturação e aplicabilidade das diversas ferramentas digitais nas ambiências escolares de modo que favoreça, interação e construção do conhecimento, logo toda essa ação pressupõe também uma reconfiguração do perfil e da formação docente.

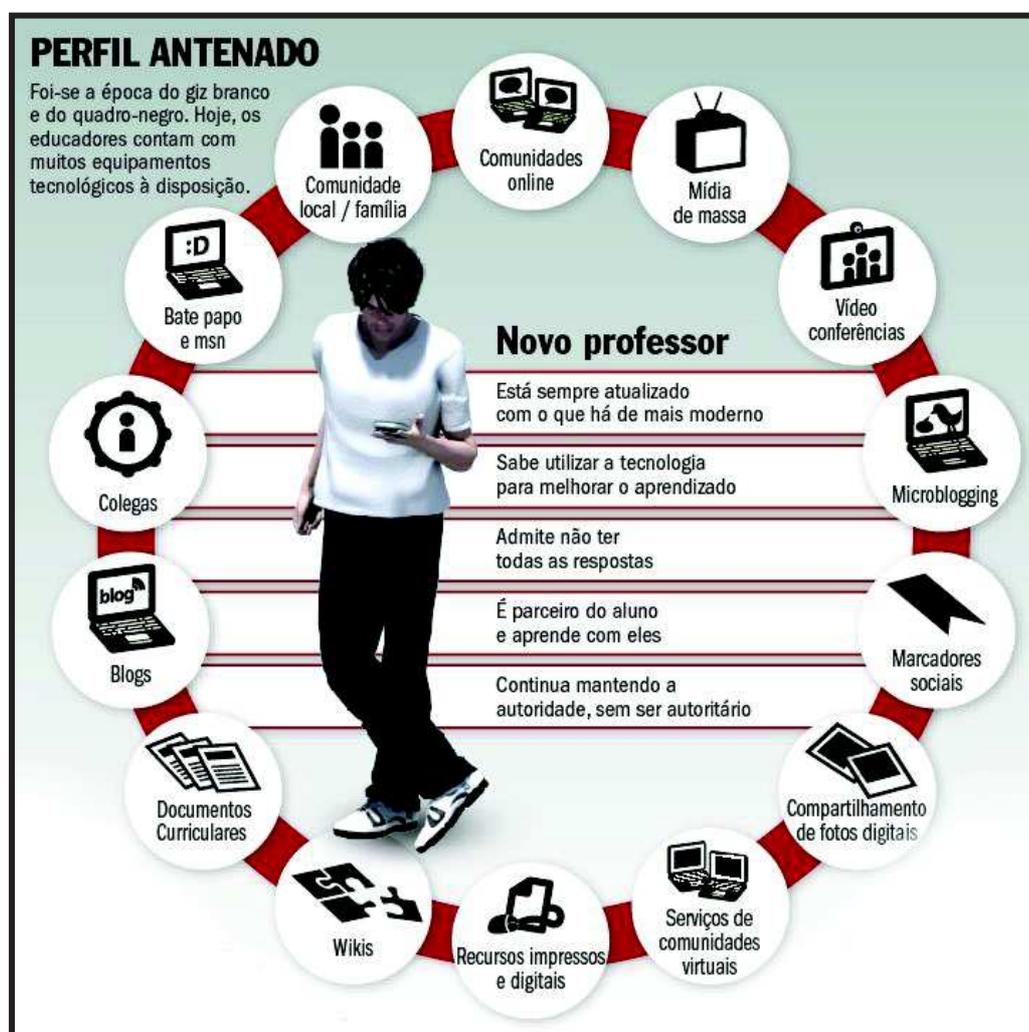
Portanto, eis o nosso desafio enquanto educadores da atual sociedade, implementar as novas tecnologias, no âmbito escolar em função desse avanço demasiado das ferramentas tecnológicas, que tem viabilizado o rompimento dos paradigmas estabelecidos pela sociedade além de fazerem parte da vida dos alunos, que de forma direta ou indireta, refletem nos modos de pensar, agir e interagir, tanto na sociedade, como na escola.

Todavia, além de todos os recursos pedagógicos e hipermediático existentes, os professores ainda continuam sujeitos cartesianos típicos, que utilizam hipermídias como se fossem línguas escritas grafadas em folhas de papel (SENNÁ 2010).

Logo, é necessário que o profissional da educação esteja cada vez mais antenado, com as diversas mídias e equipamentos tecnológicos que estiverem a sua disposição. Segundo Gadotti (2002), o professor que age desse modo deixará de ser um mero lecionador para ser um mediador, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, principalmente um organizador de aprendizagem e do conhecimento.

O novo perfil docente não pode, nem deve ficar alheio dessas novas tecnologias, pois elas rompem os paradigmas estabelecidos pela sociedade e fazem parte da vida dos alunos, que de forma direta ou indireta, refletem nos modos de pensar, agir e interagir, tanto na sociedade, como na escola. Desta forma o profissional da educação deve estar cada vez mais 'antenido', com as diversas mídias e equipamentos tecnológicos que estiverem a sua disposição. A Figura 1 apresenta o esboço do novo perfil de professor da contemporaneidade – perfil antenido.

Figura 1 – Novo Perfil de Professor



Fonte: <http://veja.abril.com.br/imagem/professorantenido.jpg>

Através dessa figura é possível refletir acerca da necessidade de reconfiguração do perfil docente. Estamos na era digital, logo, não é mais concebível que o professor limite sua prática didático-pedagógico somente em aulas expositiva-

dialogadas, com recursos tradicionais, reprisando o modo como foram ensinados em décadas passadas.

É imprescindível reconhecer que hoje dispomos de diversas ferramentas, instrumentos e interfaces tecnológicas, sendo assim, faz-se necessário a utilização desses equipamentos, serviços, funções e possibilidades com o propósito de atualizar-se enquanto profissional, oportunizando conseqüentemente a otimização do processo de ensino-aprendizagem.

O professor que sente essa necessidade de mudança passa a agir de forma diferenciada, admitindo que não é o único detentor do conhecimento, propondo uma aprendizagem colaborativa e significativa, agindo como facilitador da ação de ensinar e aprender com autoridade, mas sem autoritarismo.

Mediante essa perspectiva os professores além de ter a missão de instruir, preparar, conscientizar, informar entre outros verbos no infinitivo, devem considerar a realidade dos alunos e da escola integrando as mídias digitais e as diversas tecnologias, vendo-as como ferramentas aliadas diante do processo de ensino-aprendizagem, viabilizando um ensino dinâmico e conseqüentemente interativo, de modo que todos sintam-se parte integrante da construção de sua própria aprendizagem.

Os ambientes digitais têm o papel singular de promover níveis de interação tal como conceituou Pierre Lèvy (1999), do tipo: “*Todos - Todos* e não mais *Um - Um*, nem *Um – Todos*”. Portanto, diferentemente das outras mídias de comunicação, o computador conectado a rede (internet) proporciona uma interação em tempo real.

Para Kenski (2006, p.224) “[...] há necessidade de novas concepções para abordagens dos conteúdos, novas metodologias de ensino e novas perspectivas para a ação de professores, alunos e todos os profissionais da educação”. Haja vista que, os instrumentos hipermidiáticos, têm atingido tantas pessoas ao redor do planeta em um curto espaço de tempo. Isso porque tais recursos podem alcançar todo tipo de cultura: letradas e não letradas, ou seja, qualquer um, sem nenhum perfil cartesiano, pode fazer uso dos suportes das tecnologias pós-escrita para construir qualquer tipo de conhecimento (SENNÁ, 2010).

As tecnologias podem e estão colocando à disposição diversas opções, integrando-se às novas propostas de comunicação alternativas para a construção do conhecimento e favorecendo o trabalho em grupo e em colaboração.

O Século XXI direciona uma versão muito peculiar de Modernidade, no qual as tecnologias de escrita receberam numerosos novos instrumentos e suportes viabilizando a abertura à pluralidade cultural. Sendo assim, os jovens cidadãos modernos têm reinventado seus próprios espaços e meios de produção de conhecimento, sejam sozinhos ou reunidos em grupo. Isso ocorre em função das tecnologias contemporâneas proporcionarem a mesma alternativa de um mundo imaginário transbordando os juízos lógicos, ultrapassando, então, as fronteiras da cultura científica tradicional (SENNA, 2010).

Os alunos com o auxílio dessas tecnologias e do professor obtém êxito, o que antes era inalcançável em sala de aula, torna-se possível com o uso da internet e suas ferramentas.

Entretanto, faz-se necessário, que as TIC sejam utilizadas em sala de aula, como recursos metodológicos, haja vista que a aplicação de novas metodologias em sala de aula “quebra” a rotina, a mesmice e principalmente os paradigmas tradicionais postos no ato de ensinar.

Essa aplicação por sua vez contribui significativamente, visto que torna o ensino mais motivador, já que os discentes têm a prática diária da utilização dessas tecnologias fora da escola, cabe ao professor contextualizar e sistematizar o ensino pautado diante dessa perspectiva, ressignificando os conceitos educacionais.

O uso e influência das novas tecnologias devem servir ao docente não só em relação à sua atividade de ensino, mas também na sua atividade de pesquisa continuada. E a pesquisa com as novas tecnologias tem características diferentes que estão diretamente ligadas à procura da constante informação. (SANTANA 2007, p. 9)

Contudo, ainda vemos professores que se prendem em metodologias tradicionais limitando-se a quadro e giz e ao ensino isolado, possibilitando uma aprendizagem sem significado algum para a vida dos alunos. Nesta linha de raciocínio Tori *apud* (KENSKI 2007, p. 89) afirma:

Vemos muitos cursos tradicionais sustentando-se única e exclusivamente na proximidade natural de suas aulas presenciais, a educação mediada pelas tecnologias não pára de evoluir e de criar condições para a efetiva redução de distâncias. Esse avanço tecnológico pode ser utilizado não apenas em cursos à distância, mas em cursos presenciais.

Entretanto, percebemos que é imprescindível a utilização das tecnologias, como aliadas no transcurso do processo didático-pedagógico, haja vista as necessidades contemporâneas em virtude do avanço e evolução tecnológica. Portanto, torna-se inevitável que as práticas de ensino sejam revitalizadas por meio da inserção dos aparatos tecnológicos. Assumindo essa postura o professor parte de uma abordagem tradicional para uma abordagem inovadora, obtendo resultados satisfatórios diante da aprendizagem dos alunos.

Em meio a esse aspecto é válido relatar a pesquisa realizada por Tappscot em 1999. O referido pesquisador partiu da investigação das respostas coletadas por ele em um questionário realizado via internet, os sujeitos da pesquisa foram pré-adolescentes e adolescentes que estão crescendo imersos ao mundo da informática. Os dados revelados permitiu fazer uma comparação entre o JEITO VELHO e o JEITO NOVO de ensinar, bem como as possíveis implicações para o aluno, diante das duas maneiras, essas análises e conclusões foram publicadas no livro Geração Digital (1999). O pesquisador averiguou que os alunos, não limitavam-se apenas as informações direcionadas em sala de aula, mas buscavam em outras fontes de informação, mantendo-se cada vez mais informado não se prendendo mais ao professor ou ao livro didático. O Quadro 1 apresenta um paralelo entre o jeito velho e o jeito novo de ensinar, conclusões da pesquisa realizada por Tapscott (1999, *apud* ARAÚJO, 2008).

Quadro 1: Geração Digital e o modo de ensinar e aprender

“Jeito velho”	“Jeito novo”	Implicações para o aluno
Centrado no Professor	Centrado no aluno	Aprendizes ativos
Absorção passiva	Participação ativa do aluno	Muita motivação
Trabalho individual	Trabalho coletivo	Equipe constrói habilidades desenvolvidas coletivamente
Professor “sabe-tudo”	Professor articulador	Aprendizagem adequada às mudanças no mundo
Ensino estático	Ensino dinâmico	Material didático on-line substitui livros etc.
Aprendizado predeterminado	Aprender a aprender	Competências voltadas para a Era da Informação

Fonte: ARAÚJO, Júlio César **Letramentos e Gêneros na Tela: Interação e Mediação Pedagógica na Web**. Trabalho apresentado ao Colóquio Nacional de Linguagem e discurso - CONLID, 2008

Essa comparação pontuada por Tappscot (1999) refere-se justamente a questão dos paradigmas existentes no contexto educacional, de um lado percebemos características alusivas ao tradicionalismo, no qual o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem resume/resumia-se ao professor, e o aluno por sua vez exercia uma função meramente passiva e receptiva.

Do outro, observamos atributos relativos a uma nova perspectiva, abordagem, tendência preocupada com a participação, interação e socialização dos alunos, nesse modelo o cerne do processo passa a ser o aluno, e o professor torna-se um articulador/facilitador/mediador das ações de ensinar e aprender.

Levando em consideração as contribuições de Tappscot, verificamos que diante do avanço tecnológico, o contexto educacional e o processo de ensino e aprendizagem, passam por uma série de modificações que resultam em mudanças no modo de ensinar e de aprender, quebrando alguns paradigmas e mitos, por exemplo, o professor não é, e nem pode ser mais visto como o dono do conhecimento, porque esse deve ocorrer em conjunto e de forma articulada.

Os educadores necessitam utilizar essas tecnologias em suas aulas, viabilizando um ensino mais atrativo/dinâmico e proporcionando uma interação entre o ser humano e as máquinas. Assumindo esta postura ele passará a contribuir de forma satisfatória com a aprendizagem dos educandos, criando conseqüentemente novos ambientes de aprendizagem.

Todavia, para Kenski (2007, p. 88):

A grande revolução do ensino não se dá apenas pelo uso mais intensivo do computador e da internet em sala de aula ou em atividades à distância. É preciso que se organizem novas experiências pedagógicas em que a TICs possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valorizem o diálogo e a participação permanentes de todos os envolvidos no processo.

Considerando a visão de Kenski, notamos que o educador deve utilizar novas ferramentas como possibilidades pedagógicas, porém, o maior objetivo diante dessa utilização é a criação da interação e a valorização da participação e envolvimento de todos os alunos envolvidos no processo de aprendizagem.

Além disso, é válido ressaltar que graças ao avanço da tecnologia é possível ocorrer aprendizagem, mesmo não estando no espaço escolar, por meio da utilização das mídias/tecnologias.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem, não pode, nem deve limitar-se ao uso de metodologias tradicionais, pois na forma tradicional de ensinar e aprender, as coisas já vem explícitas, ou seja, prontas para os alunos, deixando que eles não analisem, pesquisem, descubram e até mesmo aprendam com novos recursos midiáticos que são oferecidos atualmente.

Diante de tanta novidade em termos tecnológicos, midiáticos, percebemos a necessidade de provocar questões, abrir espaços para a expressão e confronto de ideias, em busca de uma aprendizagem pautada na exploração, manipulação, observação, criação, participação que contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Portanto, os educadores devem estar preparados a lidar com essa nova realidade, buscando vincular a prática pedagógica, novos artefatos tecnológicos, com a utilização desses recursos em sala de aula, os próprios jovens levam para a escola práticas de leitura e escrita adquiridas na Internet e confrontam com o saber ensinado pelos professores (FREITAS, 2001). Este último deve elaborar estratégias mais ativas para o aluno, ajudando-o a descobrir os caminhos do saber sobre esses novos recursos, trata-se de uma pedagogia intercultural (RAMAL, 2000, p.09).

Por conseguinte, percebemos que professores e estudantes permanecem em dois mundos mentais distintos: um dependente da cultura científica clássica, habitado pelos professores, e outro, habitado pelos estudantes, os quais utilizam apropriadamente as tecnologias pós-escrita como ferramentas hipertextuais, de acordo com os padrões sociais contemporâneos de produção de conhecimento (SENNÁ, 2010).

Nessa contextura Pierre Lévy (1999, p. 237) afirma que: “cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita. A impressão e a televisão introduziram a divisão entre aqueles que publicam ou estão nas mídias e os outros”.

4.2 Alunos multiletrados: quem são e como vivem?

Estamos imersos em uma sociedade digital, em virtude do avanço notório, constante, demasiado e irredutível das tecnologias, hoje as variadas mídias invadiram a vida dos habitantes que compõem a aldeia ‘tecno-digital’, essa realidade

torna-se evidente quando percebemos que as TIC fazem parte de nossa vida cotidiana e estão cada vez mais presente nos fazeres e ações de todo ser vivente, independentemente de quaisquer classes, gênero, religião, etnia, raça ou faixa etária.

Nessa contextura, podemos inferir que somos seres multiletrados e multimidiáticos, independente de ser imigrantes ou nativos digitais.

Essa classificação dos seres em nativos e imigrantes digitais foi estabelecida por Marc Prensky (2001) em seu livro “Digital natives, digital immigrants”, esse autor utiliza esses conceitos para referir-se aos jovens (nativos digitais) que nasceram e vivem imersos com a tecnologia e são fluentes na linguagem digital dos computadores, dos games e da Internet.

Diferentemente, desses os adultos e idosos de hoje (imigrantes digitais) constituem o grupo dos que falam a linguagem digital, mas sem fluência e que apresentam dificuldade em compreender e expressar-se digitalmente.

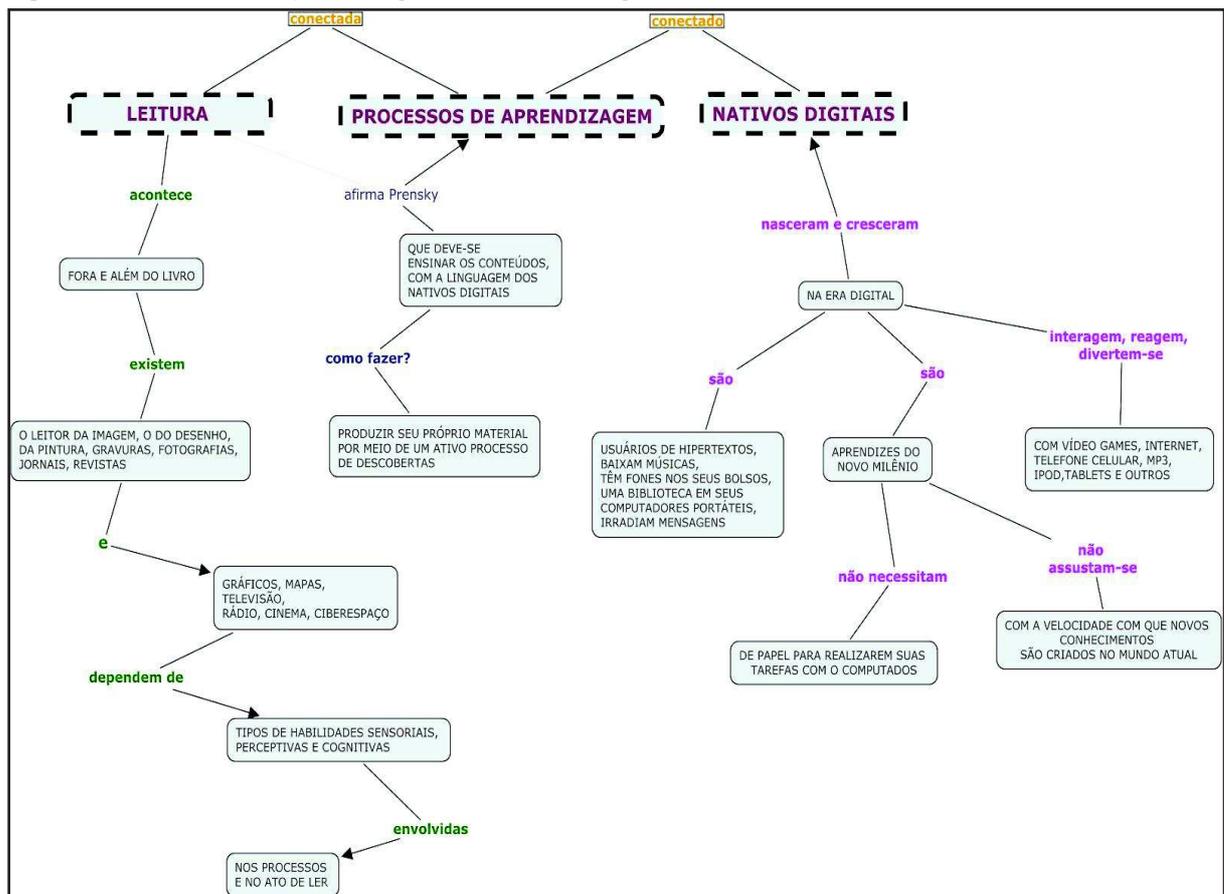
A humanidade de modo em geral está entrelaçada e fascinada com a criação e o desenvolvimento dessas técnicas e tecnologias, que objetivam facilitar as atividades e práticas humanas.

Considerando a realidade da atual juventude (Nativos Digitais), observamos que essa nova geração, está notavelmente cercada por computadores, videogames, câmeras digitais, celulares 3G, iPods, tocadores de MP3, Internet e todas as tecnologias digitais. Esses jovens diferem-se completamente da juventude de gerações anteriores.

A utilização dessas novas tecnologias reflete no modo de ver e interpretar o mundo, de aprender, de se comunicar, de se divertir, e especialmente de formar personalidade.

A Figura 2 descreve a relação e interação desses jovens quando estão conectados.

Figura 2: Processo de aprendizagem dos nativos digitais



Fonte: <http://dialogandocomelo.blogspot.com.br/2013/04/semana-de-15-19-de-abril-topico-1.html>

Esse mapa mental ilustra e contextualiza três questões pertinentes que merecem ser refletidas em torno do âmbito educacional da contemporaneidade: leitura, processo de ensino-aprendizagem e nativos digitais.

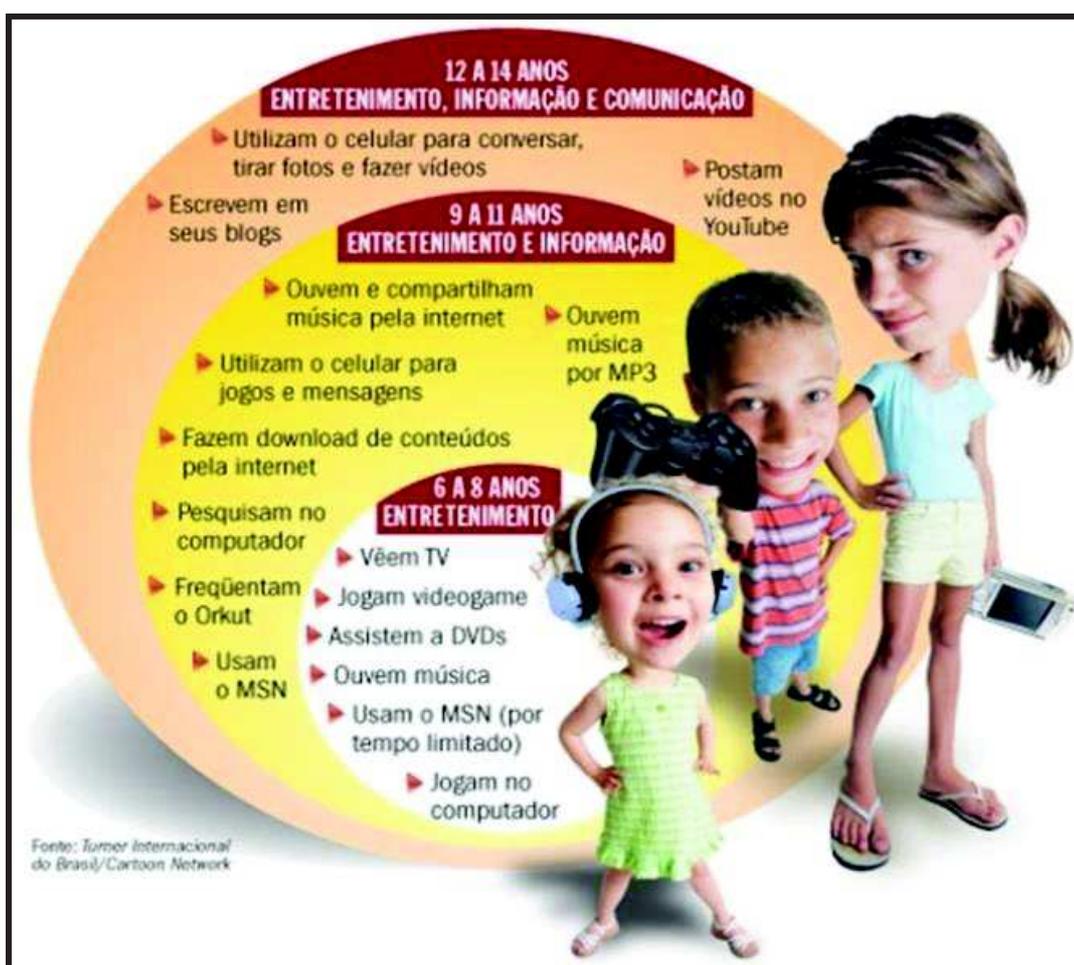
É do nosso conhecimento que estamos vivenciando um momento marcado pelo avanço demasiado da tecnologia, neste sentido, tem ocorrido reconfigurações diversas nos modos de viver, ensinar e aprender. Logo, é necessário entendermos que a leitura deve acontecer fora e além do livro didático e não limitar-se somente ao livro como único suporte para a efetivação da ação de ler. Sabemos que existem vários tipos de leitura, sejam dos textos verbais e não-verbais. A utilização desses vai depender dos tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas dos alunos inseridos no contexto educacional.

O processo de ensino-aprendizagem necessita considerar e ensinar os conteúdos utilizando a linguagem dos nativos digitais, logo, o material deve ser direcionado por meio de descobertas, de forma que desperte nos alunos o interesse pela curiosidade, motivando-os tornarem-se indivíduos autônomos e participativos.

Tal como pontua Prensky (2001) os nativos digitais nasceram e cresceram na era digital, são usuários de várias mídias, interfaces e ambientes digitais/virtuais, interagem por meio dessas ferramentas, redes sociais, games, internet, computador, tablet, celulares/smartphones entre outros. Esses jovens não precisam do papel para realizar suas atividades diárias, visto que, as utilizam outros instrumentos para os diversos fins.

De acordo com a Tumer Internacional do Brasil/ Cartoon Network, os jovens hoje cada vez mais estão conectados a variadas mídias e essas “são usadas em escalas crescentes conforme a faixa etária”. A Figura 3 mostra a faixa etária dos jovens usuários e a utilização das TIC.

Figura 3: Nova Geração e o uso das mídias digitais



FONTE: ARAÚJO, Júlio César **Letramentos e Gêneros na Tela: Interação e Mediação Pedagógica na Web.** Trabalho apresentado ao Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso - CONLID, 2008

A figura em questão apresenta informações relativas à utilização das ferramentas tecnológicas pelos nativos digitais, percebemos que tais equipamentos são usados com três finalidades, entretenimento, informação e comunicação.

As faixas etárias variam de seis a oito, nove a onze, e de doze a quatorze anos. Percebemos que independentemente da idade os jovens estão cada vez mais conectados, essa realidade vislumbra reflexões que necessitam ser realizadas em torno do contexto educacional, de modo que atentem para novos fazeres e saberes que estejam vinculados a tais práticas cotidianas dos alunos.

Esses dados retratam uma realidade óbvia, somos todos conscientes de que as mídias digitais e o computador conectado a Internet estão à frente do processo de formação dos indivíduos de diversas idades, e estes, quando integrante do ciberespaço é destituído do calor humano originado no contato real, porém, a diversidade que essas novas formas de linguagem lhe permitem, preservam uma riqueza intelectual criativa capaz de promover um maior aproveitamento da linguagem como fenômeno social (FREITAS, 2001).

O aluno com o auxílio dessas ferramentas tecnológicas e do professor obtém êxito considerável, além de sentir-se coautores do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Lèvy (1999) esses elementos tecnológicos são denominados de tecnologias da inteligência.

As tecnologias da inteligência [...] reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais. [...] Na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma [...] (LÈVY, 1999, p. 54)

Assim, aventuramos dizer que a interação com os computadores, games, livros, Internet, TV, vídeo, concebem a possibilidade de alteração das estruturas cognitivas do indivíduo, instaurando uma nova forma de pensar.

Diante dessa perspectiva, verificamos que tanto as crianças como os adolescentes vivem nesse mundo cada vez mais digital, construindo e aprendendo novas formas de ser e pensar.

Os jovens aprendem não só com o que lhes é diretamente ensinado, mas desenvolvem padrões de participação nas práticas desenvolvidas em cada comunidade [...], o que inclui as práticas discursivas, o saber fazer e a utilização de diferentes recursos. Os conhecimentos encontram-se, por isso, associados ao contexto que lhes dão sentido. (MOITA, 2006, p.18)

Portanto, torna-se imprescindível que os professores utilizem as tecnologias em suas aulas, viabilizando um ensino mais atrativo/dinâmico e proporcionando uma interação entre o ser humano e as máquinas. Assumindo essa postura o educador contribuirá de forma satisfatória com a aprendizagem dos educandos, criando conseqüentemente novas possibilidades e ambientes de aprendizagem.

5 GAMES: PRINCÍPIOS, CARACTERÍSTICAS E CLASSIFICAÇÕES

“[...] é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência”.
Chateau (1908)

Nos últimos anos os games têm crescido e fortalecido consideravelmente, esse crescimento tem ocorrido em função do fascínio que essa mídia tem produzido no ser humano (ALBORNOZ, 2009). Todavia, esse fenômeno é notório se considerarmos, por exemplo, a análise de dados quantitativos tomando como referência o ano de 2010, neste período a média de horas aplicadas em jogos digitais no mundo, já chegava a três bilhões por semana, totalizando dez mil horas por jogador na faixa etária de até de vinte anos de idade, essa é uma realidade dos países que apresentam uma cultura sólida e fortalecida de jogos digitais (MCGONIGAL, 2010).

Esse tempo dedicado ao uso dos games favoreceu a criação de uma geração de jogadores que têm suas ações e atividades diárias em torno dos jogos digitais, portanto, eis a nova possibilidade, fórmula e caminho para apreender a nova geração que está imersa nessa realidade digital, utilizar os games a favor da educação. (MCGONIGAL, 2010)

Segundo Mattar (2012, p. 69) “Mundos virtuais, games e simulações são hoje marcas registradas da cultura das mídias e da cibercultura. Nos últimos anos, seu uso em educação tem crescido intensamente, nas mais diversas áreas”.

Os jogos digitais ou não, sempre foram muito utilizados, todavia o uso dava-se apenas para entretenimento e diversão, com o passar dos anos, e, sobretudo depois de um olhar mais pedagógico de autores como Gee (2003, 2004, 2005), Prensky (2012), Moita (2006, 2007), Mattar (2010, 2012) entre outros, os jogos passaram a ser vistos e usados com propósito educativo, uma vez que mediante pesquisas realizadas por tais teóricos, tornou-se evidente as possíveis contribuições desses instrumentos para o contexto educacional, isso em decorrência das diversas possibilidades temáticas, ação, interação, dinamismo, movimento, elementos de sons, imagens e vídeos, tais características e ferramentas podem oportunizar uma relação com os conteúdos abordados em sala de aula.

Esses autores coadunam teórica e ideologicamente quando afirmam que independente do caráter educacional ou não, os games podem motivar e por

consequente viabilizar a aprendizagem do que é ensinado na escola de forma enfadonha, o jogo auxilia com dinamismo e interatividade efetiva.

Segundo Mattar (2010, p.55) os “Games geram envolvimento como nenhuma outra mídia, o que se deve a vários fatores: diversão, jogos, regras e estruturas, objetivos, interatividade, resultados e feedback, fluxo etc. E esses fatores devem ser aproveitados no design industrial.”

Em alguns casos os próprios games desenvolvidos e considerados para a aprendizagem são denominados como um tédio, por terem uma preocupação excessiva com conteúdos e ensino, esquecendo-se da parte motivacional. Nesse sentido Mattar (2010, p. 82) afirma-nos que:

O designer de games educacionais não pode entender apenas de pedagogia, mas precisa dominar também princípios como *gameplay* (jogabilidade) e *level design* (design de fases) que regem o design de games comerciais. Elementos lúdicos como a repetição, por exemplo, devem ser utilizados para não tornar o jogo chato, o que diminuiria o interesse dos alunos.

Segundo Prensky (2012) uma aprendizagem baseada em jogos digitais deve considerar o jogo como a chave para a promoção da aprendizagem do aluno a partir da interação. A respeito disso Moita (2007) ressalta que o jogo por ser um instrumento conhecido do aluno e de seu grupo de amigos, pode favorecer mais contribuições ao que concerne a aprendizagem em virtude de que os elementos já são comuns, conhecidos e socializados.

Em relação ao desenvolvimento de jogos digitais educacionais Mattar (2010), divide os procedimentos em três fases principais: pré-produção, produção e pós-produção. A primeira refere-se à formulação/ organização do conceito do jogo e seu design; a segunda trata-se da implementação; e a terceira corresponde a realização dos testes. Portanto, ao produzir um Jogo Digital Educacional é preciso “arquitetar experiências e ambientes para os aprendizes tomarem decisões e refletirem sobre as decisões tomadas” (*ibid*, 2010, p. 82).

Vivemos na era digital, em função disso os jogos têm passado por mutações e/ou têm sido criados de acordo com as necessidades e identificações dos usuários. Um dos princípios que possibilita atratividade nos jogos digitais são os elementos que propõem motivação, ou seja, aquilo que chama e prende a atenção dos jogadores, mesmo não atingindo os objetivos esperados nas fases do jogo, esses

elementos otimizam o interesse do aluno que na maioria das vezes se sente desmotivados para estudar nas salas de aula convencionais. (PRENSKY, 2012)

Os pressupostos teóricos de Gee (2007) relatam que bons jogos digitais agregam bons princípios de aprendizagem, em decorrência dessa afirmação percebemos que a utilização dos games/jogos digitais podem favorecer excelentes contribuições acerca de como ensinar e aprender dentro dos muros da escola ou fora deles, nos ciberespaço, por exemplo.

Mattar (2010, p. 121) pontua que:

Para promover o aprendizado, um jogo precisa ser centrado no jogador, construído, autêntico, distribuído, lúdico e com feedback constante. Ou seja, deve permitir que o jogador tome decisões, a forma com que o jogador irá completar os objetivos deve depender das decisões tomadas, deve ser estimulante e dinâmico e o conteúdo deve ser inserido sutilmente na maior parte do jogo.

Nessa propositura os jogos digitais podem ser considerados como instrumentos sofisticados de ensino e requer vários conhecimentos prévios. Para Gee (2003) os usuários de jogos eletrônicos são alfabetizados por um novo modo, visto que a forma de pensar e agir motivado pelos games refere-se diretamente a adaptação do mundo contemporâneo diferindo-se da forma ensinada pelas instituições de ensino.

De acordo com Perrenoud (2000, p.125), “As escolas não podem mais ignorar o que se passa no mundo, que o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e da comunicação transforma espetacularmente não só como se comunicar, mas também, a forma de trabalhar, de decidir e de pensar”.

Nesse contexto torna-se notório que as ambiências de ensino necessitam apropriar-se desses novos mecanismos tecnológicos objetivando uma relação dos conteúdos curriculares com as práticas diárias de usabilidade digital dos alunos da contemporaneidade. Logo, é mister compreendermos que os jogos digitais são ambientes de aprendizagem e portanto, necessitam ser explorados nas variadas áreas do conhecimento. Consoante a isso Alves (2005, p. 230) afirma que é “importante relaciona-se à compreensão dos jogos como espaços de aprendizagem que devem ser explorados principalmente nos ambientes escolares, já que possibilitam a construção de conceitos vinculados aos aspectos sociais, cognitivos, afetivos e culturais”.

É válido salientar que mesmo existindo jogos com fins educativos que gradativamente têm sido inseridos nas escolas como metodologia facilitadora no processo de ensino e aprendizagem, também há os que não foram criados com esse propósito, mas que poderão ser utilizados desde que haja uma relação direta com os objetivos previamente mensurados pelos professores. As pesquisas realizadas por Moita (2006, 2007), asseguram que um bom jogo para aprendizagem pode ser o que já é utilizado pelo aluno diariamente, de acordo com a preferência e identificação. Segundo Gee (2007, p. 202):

Os videogames modernos dão origem a uma situação de aprendizagem que se encontra situada no sentido em que os significados estão situados, [...], e também no sentido em que as competências e os conceitos são aprendidos, de uma forma personalizada, que leva a um entendimento real.

Por meio da utilização dos games também é possível que os pais mediante acompanhamento encaminhem seus filhos ressignificando os jogos digitais como um caminho para potencializar o acesso e utilização de livros, informações, museus, aspectos culturais, históricos e geográficos, ampliando e aprofundando a aprendizagem. (GEE, 2003)

Os games utilizados para fins educacionais devem oportunizar ambiências críticas, viabilizando a mobilização do usuário/aluno ao que concerne a apropriação de conteúdos de diversas áreas e disciplinas, bem como o desenvolvimento de estratégias e táticas necessárias para que se tenha êxito no jogo.

Nesse contexto Gee (2003, 2004, 2005) pontua alguns dos princípios de aprendizagem que os bons jogos incorporam:

Identidade: nos variados contextos para que aconteça uma aprendizagem eficaz é necessário que haja um compromisso e valorização, para que isso ocorra é necessário que os aprendizes adotem uma nova identidade. Os jogadores de videogames no mundo virtual vivem, agem, interagem, aprendem e reaprendem por meio do compromisso com o novo perfil identitário.

Interação: os livros foram caracterizados por Platão como “passivos” ao que refere-se a falta de um verdadeiro diálogo assim como ocorre em um encontro cara-a-cara. Diferentemente dos livros, os games conseguem responder e estabelecer esse diálogo através das narrativas, ações, reflexões e decisões tomadas pelos jogadores, através da interatividade possibilitada entre o jogador e o mundo.

Produção: a interação anteriormente pontuada favorece com que os jogadores tornem-se também produtores dos games que jogam e não somente consumidores. Eles são mais ativos mesmo no nível mais simples, conseguindo co-produzir mediante as ações que executadas e decisões tomadas.

Riscos: os videogames que apresentam características positivas sob o ponto de vista técnico e de produção tendem a reduzir as consequências dos erros/falhas dos jogadores, visto que eles têm a possibilidade de voltar ao último jogo salvo, não tendo que recomeçar tudo outra vez. Isso possibilita um encorajamento ao uso e exploração do game, porque favorecerá a tentativa de novas possibilidades e estratégias.

Customização: a interação mais produção resultam na possibilidade de customizar, deste modo os jogadores em geral podem, de uma forma ou de outra, customizar um game, de modo que ele se adeque ao estilo/forma de aprender, bem como os níveis/modos de jogar, assim os jogadores podem solucionar problemas de variadas maneiras.

Agência: a postura ativa dos jogadores permite uma espécie de autonomia e propriedade acerca do que pensam e fazem, logo torna-se perceptível a agência e o controle da situação.

Boa ordenação dos problemas: fazendo uma intertextualidade com o dito popular: “a prática leva a perfeição”, podemos inferir que os games oportunizam efetivamente essa possibilidade, uma vez que os jogadores ficam livres para enfrentar riscos e problemas, e, sobretudo, superá-los por meio de hipóteses e estratégias, alcançando soluções criativas para resoluções de problemas.

Desafio e consolidação: os jogos devem oportunizar situações e problemas desafiadores aos seus usuários, oferecendo aos jogadores um conjunto de problemas desafiadores. A cada novo desafio requer do jogador estratégias, hipóteses e conhecimentos para tentar consolidar o desafiado a priori proposto.

“Na hora certa” e “a pedido”: os games comumente viabilizam informações verbais “na hora certa”, quando os jogadores precisam e usam, ou “a pedido”, quando o jogador sente necessidade e ela está pronta para fazer uso.

Sentidos contextualizados: Os jogos digitais convergem imagens, sons e vídeos de forma contextualizada com os significados das palavras em termos das ações e diálogos a que elas se relacionam.

Frustração prazerosa: os problemas e riscos que os jogadores enfrentam permitem a motivação, os erros nos games podem implicar em situação de frustração prazerosa em virtude da possibilidade de recomeçar implicando em situações desafiadoras.

Pensamento sistemático: os videogames motivam os jogadores a pensar de forma contextualizada, sistemática e generalista e não somente de fatos e habilidades isoladas e específicas, nos games os jogadores precisam pensar como agir e realizar as etapas do game, superando cada desafio.

Explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos: Os games encorajam a uma postura de ação – reflexão – ação, ou seja, mediante os desafios enfrentados definidos faz-se necessário a tomada de decisões e a escolha de estratégias, em caso de falha é imprescindível repensar os objetivos para poder recomeçar.

Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído: o personagem ou os personagens virtuais que se manipula em um videogame – e muitos aspectos do mundo dos games – são de fato “ferramentas inteligentes”. Os personagens virtuais têm habilidades e conhecimentos próprios que emprestam ao jogador.

Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído: os games dispõem de ferramentas que possibilitam ao jogador o desenvolvimento de ações e habilidades mediante o acesso ao conhecimento necessário para jogar.

Equipes transfuncionais: possibilidade de usabilidade em equipe, ou seja, quando os jogadores utilizam um determinado game com múltiplos jogadores, nesse contexto cada jogador desenvolve diferentes habilidades.

Performance anterior a competência: os games podem favorecer ao jogador um bom desempenho e/ou performance mesmo antes deles tornarem-se competentes enquanto usuários.

Através desses princípios genianos podemos traçar algumas reflexões em torno do contexto educacional com vista ao perfil das escolas, sistema educacional, metodologias, currículos e posturas docentes. As instituições ainda estão muito aquém do esperado, é necessário ir além das práticas tradicionais de ensino que têm sufocado, aprisionado e engessado os alunos nos currículos escolares, sem permitir possibilidade de autonomia, enfrentamento de risco, situações desafiadoras e exploração das coisas.

Em paralelo a essa questão podemos traçar um viés com as hipóteses levantadas neste estudo, no qual pressupomos que os games podem contribuir de forma significativa com o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, haja vista, que trata-se de um instrumento bastante usado pelos alunos na contemporaneidade.

Os postulados teóricos de Mattar (2010, p. 121) mensuram que:

Para promover o aprendizado, um jogo precisa ser centrado no jogador, construído, autêntico, distribuído, lúdico e com feedback constante. Ou seja, deve permitir que o jogador tome decisões, a forma com que o jogador irá completar os objetivos deve depender das decisões tomadas, dever ser estimulante e dinâmico e o conteúdo deve ser inserido sutilmente na maior parte do jogo.

Paralelos a esses princípios Felipe (2011) elencou alguns elementos necessários para produção de um bom jogo. É válido salientar que não temos como objetivo produzir games ou analisar as produções, todavia, julgamos ser relevante pontuar os princípios imprescindíveis para a elaboração de um game, a saber:

Interatividade: As variadas possibilidades de interação devem ser um elemento primordial em um game, visto que os jogadores “precisam estar mentalmente ativos a cada passo” (CRAWFORD, 2003, p. 81).

Meaningful⁷ play: os games precisam ter ações e resultados significativos para que tenham uma aceitação considerável. (SALEN e ZIMMERMAN, 2004)

Imersão: As fantasias, imaginação e o afastamento da realidade oportunizados pelos games são características pertinentes dos bons jogos. (SALEN e ZIMMERMAN, 2004)

Desafio: o cerne da questão de um bom game não é o fim do jogo, mas os desafios enfrentados e superados pelos jogadores. (CRAWFORD, 2003)

Experiência emocional: os simuladores de realidade viabilizam o afloramento de variadas emoções, sensações, alegria, prazer e superação de desafios. (HUIZINGA, 1938).

Consistência interna: quando os jogadores aprendem as regras e mecânica dos games, inicia-se a experimentação de criação de novas soluções e estratégias, se não ocorrer essa ação, é porque o jogo não foi consistente. Logo, a consistência reforça a motivação e confiança do jogador. (GEE, 2005)

⁷ Meaningful: Significativo.

Segurança com ilusão de risco: A segurança deve ser a ação mais pertinente de um game, para “Jogar precisa ser seguro.” (CRAWFORD, 2003, p.31), nessa mesma perspectiva Gee (2005, p.6), relata que “Bons jogos devem diminuir as conseqüências de falhas”.

Huizinga (2010) em seu livro *Homo Ludens*, destaca algumas características fundamentais, segundo o autor um jogo deve: ser uma atividade de liberdade; não ser vida "corrente" nem vida "real", mas oportunizar uma evasão para uma esfera temporária de atividade com orientação própria; ser "jogado até o fim" considerando os limites de espaço e tempo; ser a ordem e criar ordem, quando não há obediência as ordens/regras o jogo acaba – *game over*; ser repetido quantas vezes for necessárias. “Uma de suas qualidades fundamentais reside nesta capacidade de repetição, que não se aplica apenas ao jogo em geral, mas também à sua estrutura interna” (HUIZINGA, p. 11); ser dinâmico.

A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a "representar" uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa. (HUIZINGA, p. 14)

Antes do jogo ser utilizado em sala de aula, é necessário que o professor analise didático e pedagogicamente todas as ações, atividade e designer do game em questão, isso favorecerá a seleção de uma ferramenta que esteja embasada nos reais objetivos pressupostos previamente definidos.

Já que esses elementos apontam-nos para a identificação de um bom jogo, é necessário mencionar o que é um *Serious Game* (SG), e suas contribuições. Em linhas gerais pode ser conceituado como jogos de computador com fins úteis e sérios.

De acordo com Mattar (2010, p. 79) “*serious games* é uma expressão nova, mas jogos e simulações já vêm sendo utilizados há bastante tempo para ensino e treinamento. [...] o mercado para *serious games* incluiria os setores militar, médico, acadêmico e empresarial”.

Segundo Hofmann⁸ (2012) “Através dos chamados "serious games", profissionais de várias áreas usam jogos de computador para fins úteis: médicos

⁸ Fonte: Disponível em: <<http://www.dw.de/serious-games-jogos-de-computador-com-fins-%C3%BAteis/a-15826910>>. Acesso em: março de 2014.

treinam cirurgias, analfabetos exercitam a escrita e a situação dos refugiados na Europa é simulada”.

Ainda nessa propositura Derryberry (2008, p. 4) enfatiza que “O que separa serious games do restante [dos jogos] é o foco em um resultado de aprendizado específico e intencional para alcançar mudanças de performance e comportamento sérias, mensuráveis e continuadas”.

Portanto, torna-se evidente que os *serious games* são jogos que apresentam características, ações e atividades com fins uteis e resultados de aprendizados específicos e intencionais para seus usuários.

Segundo Gee (2005) para produzir um bom serious game devem-se seguir as seguintes diretrizes: Interatividade dos conteúdos, Produção, Customização, Consolidação, Informação sob demanda, Sentidos contextualizados, Incentivo à lateralidade, Ferramentas inteligentes, Performance antes da competência.

Em suma é mister ressaltar que todo conteúdo a ser ensinado deve ser dinâmico e interativo, quando possível, imbricados nos desafios dos games. Essa interatividade oportunizará com que o jogador ajude a criar o game, tornando-se mais autor/ativo e menos passivo.

O Serious Game ensina a públicos diversos, por meio dos roteiros dos games, nesse sentido, é necessário que haja adaptações concernentes ao jeito de jogar e aprender consolidados pelo exercício em novos contextos.

No SG os conteúdos e informações devem aparecer de acordo com a utilidade e relevância dos mesmos. Contudo, para que isso ocorra é necessário que a ressignificação de sentidos e contexto para otimizar a assimilação dos conteúdos, habilidades, recursos e competências.

Entendemos que a classificação dos games em ‘sério’, embora seja recente, já era usada para fins de ensino e treinamento. Baseado nisso Prensky (2007) pontua as categorias dos games que podem ser utilizados para fins educacionais, por exemplo.

Games de perguntas e respostas, ou triviais: jogos de designs simples e/ou complexo. Exemplos: jogo da memória, quebra-cabeça, caça-palavras, palavras cruzadas e etc.

Games comerciais: games que foram criados para ensinar alguma coisa. Exemplos: Angry Birds, The Sims, Harry Potter e etc.

Games por e-mail: não requer muita tecnologia, porém há regras.

Templates: jogos conhecidos nos quais são adicionados conteúdos para utilização em sala de aula.

Games personalizados: jogos criados para atender aos objetivos particulares de uma instituição.

Mediante essas características imprescindíveis para os games é mister apresentar uma classificação tipológica dessa ferramenta digital. Essa tarefa não é fácil, visto que se considerarmos a evolução dos variados gêneros de jogos digitais/games, e seu modo híbrido, torna-se difícil classificá-los, isso porque não há um modelo padrão que os uniformizem.

Entretanto, Valente (2005) baseando-se em algumas características presentes nos games contemporâneos, pontua em seu estudo alguns direcionamentos conforme podemos visualizar na Tabela 1.

Tabela 1: Classificação dos games

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS	ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS
1.1 ÂNGULO DE VISÃO DO JOGADOR	
Primeira Pessoa	Jogador age, interage e toma decisões assumindo o papel de personagem principal do jogo.
Terceira Pessoa	Jogador vê suas próprias ações e decisões, bem como aos dos demais jogadores, tendo uma visão total do jogo.
1.2 ASPECTOS INTRÍNSECOS	
Árcade	Também chamado de fliperama é um videogame de caráter profissional utilizado comumente em estabelecimentos com fins de entretenimento. Nesses jogos há uma evolução linear dos jogadores, os quais enfrentam diversos obstáculos obtendo pontuações mediante cada desafio.
Puzzles	Jogos eletrônicos com características de quebra-cabeça. Os jogadores têm como meta resolver o desafio, exige do jogador habilidades, lógica, estratégia, solução de sequências e etc.
Aventura	Jogos que apresentam características com ênfase nas narrativas textuais, nessa tipologia são explorados os cenários objetivando a resolução dos enigmas presentes nos enredos.
Ação	Jogos que exprimem características de ação. Os jogadores são desafiados a todo o momento, tendo que assumir um perfil veloz, com reflexo e raciocínio lógico e rápido. Esses jogos incluem desafios, conflitos, organização de estratégias e etc.
Estratégia	Esses jogos têm como característica primordial o desenvolvimento de habilidades para tomadas de decisões e formulação de estratégias.
RPG (Role Playing Games)	Nos jogos de RPG as narrativas textuais são pré-determinadas, os personagens avançam de acordo com seus objetivos com o passar do tempo, esse tipo de jogo assemelha-se aos de aventura. O MEC tem indicado os jogos do tipo RPG para serem utilizados como metodologia de ensino.
MMO (Massively Multiplayer Online)	Nos jogos MMO os jogadores comumente estão presentes nas narrativas textuais e interagem entre si.

Fonte: Valente (2005)

Conforme podemos perceber, atualmente há inúmeros tipos de games e variados gêneros. Essa tabela ilustra de forma concisa alguns dos mais citados e usados pelos jogadores, entre esses, destacam-se os jogos online.

Segundo Fraga (2010, p. 307):

Os jogos online, principalmente os MMORPG (RPGs3 online com multyplayers, isso é, número ilimitado de jogadores), estão atualmente entre os mais jogados pelo público jovem. A ideia de se interagir com diversas pessoas e ao mesmo tempo jogar torna esse tipo de jogo um sucesso

Se compararmos os jogos antigos com os contemporâneos vemos uma grande diferença, antes tínhamos jogos curtos com uma arquitetura e design simples, mesmo assim sempre chamou a atenção dos usuários – crianças, jovens e/ou adultos, além disso, os usuários eram fadados a perder/morrer rapidamente tendo que recomeçar o jogo literalmente. Atualmente essa realidade foi modificada, temos games em que os usuários não têm somente o objetivo de vencer, são jogos duradouros que apresentam a possibilidade de salvar pontos e fases que foram atingidas no transcurso do jogo para não ser necessário recomeçar.

Essa versatilidade e hibridismo que os games possuem têm sido à característica mais marcante, tornando-os instrumento de diversão, entretenimento e, sobretudo de aprendizagem, por isso a necessidade de usá-lo como ferramenta no contexto educacional. Ancorada nessa ideologia Fraga (2010, p. 307) relata que:

[...] um ambiente de aprendizagem por meio de jogos atualiza em cada pessoa (aluno) sua complexidade antropossociocultural. Resgata a história do humano, presente em cada um, quando o ambiente potencializa os alunos como autores de conhecimentos. Passam a ser inteiros, seres integrais.

A respeito disso Levy (1984) afirma que a prática, utilização, e os níveis de complexidade envolvidos nos games, favorece a alteração e provoca mutações ao que concerne a complexidade das operações mentais e cognitivas.

5.1 Games: jogando ensinando e aprendendo

Considerando as variadas tecnologias que surgiram ao longo do contexto histórico, percebemos que rapidamente essas tornaram-se parte integrante de nossa rotina diária, o rádio, a televisão, o telefone fixo e móvel (celular), os computadores exemplificam alguns dos verdadeiros artefatos que mudaram consideravelmente o modo como vivemos, conotando a hipótese de não vivermos mais sem esses recursos.

Além das mídias citadas anteriormente, merecem destaque os games, as redes sociais e os diversos ambientes, interfaces e ferramentas virtuais que são excelentes exemplos de tecnologias que têm mudado a nossa forma de viver, comunicar, e até mesmo de pensar.

A expansão da comercialização e utilização dos games tem conotado reflexões que subjaz pesquisas, questionamentos e discussões acerca dessa mídia, sobretudo, em torno de suas contribuições para o campo educacional, visto que variados grupos sociais independentemente de classe social ou idade, tornam-se cada vez mais usuários desses contextos que fomentam a aprendizagem colaborativa.

Nessa perspectiva, compreendemos que a realidade da atual juventude, denominada por Moita (2007 a) como “geração @”, vive notadamente cercada por diversas ferramentas tecnológicas e digitais, principalmente, da internet e dos *games*.

A utilização dessas tecnologias tem reconfigurado o *modus vivendi* dos habitantes dessa geração, oportunizando novos saberes (conhecimentos) com sabores (significados) que transcendem os muros da escola, conotando a hipótese de que esses instrumentos podem viabilizar excelentes contribuições para as formas curriculares de ensinar, aprender e de se comunicar, portanto, “os games se inserem num contexto cultural-curricular juvenil” (MOITA, 2007a, p. 58), deste modo, torna-se imprescindível sua utilização nas ambiências de ensino.

Os pressupostos teóricos de Paul Gee (2004) apontam-nos para acreditar que os games instigam o desenvolvimento da criticidade reflexiva dos indivíduos. Isso é perceptível se considerarmos, por exemplo, a utilização/aplicação de games do tipo quebra-cabeça, que além de outras habilidades viabilizam o estímulo e ampliação do campo cognitivo dos usuários, de modo mais eficaz, do que se

compararmos a uma aula no qual é adotada o modelo convencional de ensino, visto que nessa os alunos tendem a agir passivamente diante do processo de ensino e aprendizagem.

A proposta dinâmico-interativa dos games oportuniza aos usuários diversas ações, entre essas podemos destacar: criatividade, atenção, elaboração de estratégias, planejamento, superação de desafios, motivação, acesso ao conhecimento e informação de diversas áreas dependendo do contexto e da narrativa específica do game, além de estimular as capacidades de pensar e agir em função dos acontecimentos, uma vez que para cada ação haverá uma reação, logo o jogador deverá estar preparado para as possíveis decisões que serão tomadas.

Os games, embora com algumas semelhanças em sua elaboração com os jogos tradicionais, possibilitam, para além da possibilidade de simulação, movimento, efeitos sonoros em sua utilização corriqueira, uma interação com uma nova linguagem oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais, da transformação do computador, em aparato de comunicação, e da convergência das mídias. (MOITA, 2007a, p. 45)

Neste sentido, torna-se evidente que a convergência das mídias e o conjunto multissemiótico presente nos games utilizam as variadas linguagens, símbolos e signos, textos verbais e não verbais, ampliam os recursos linguísticos, tornando-os extralinguísticos, como a utilização de imagens, vídeos, movimentos e todos os outros elementos que atribuem sentido e significado a narrativa peculiar do jogo, além de efetivarem a proposta do letramento digital.

Logo, os games constituem esse contexto de novas possibilidades de ensinar e aprender e estimular as habilidades de leitura e escrita, considerando isso Gee (2003 *apud* PAZ e PESSOA, 2012, p. 39), relatam que “quando as pessoas aprendem a jogar videogames estão aprendendo um novo letramento, mas não no sentido em que a palavra é utilizada (alfabetização – tradicionalmente conhecida como a capacidade de ler e escrever)”.

Ainda nessa perspectiva é válido pontuar as reflexões teóricas da pesquisadora Lynn (2005), relativas ao uso dos games. Para ela essa mídia pode funcionar como ambientes de sociabilidade, aprendizagem e prazer, no qual os jogadores são desafiados a cada momento, e isso proporciona uma motivação permitindo a integração do jogador com a realidade, além de potencializar a

experimentação de diferentes mundos e realidades e os respectivos conhecimentos conquistados por meio dessa exploração e vivência.

Os games do tipo simuladores permitem aos usuários a tomada de decisões e a efetivações de ações que comumente estão ligadas diretamente a vida de seus usuários, esse modelo favorece um respaldo significativo ao que concerne a aprendizagem e participação ativa de seus *gameplayers*⁹, uma vez que diferentes contextos e cenários do mundo real são simulados, favorecendo e facilitando a esses indivíduos o enfeitamento e resolução de atividades da vida diária. (NOGUEIRA, 1997 *apud*. MOITA, 2007b, p. 47).

Mediante a intensificação dos games e dos seus respectivos níveis, os usuários são estimulados a superar desafios, seguindo os direcionamentos das regras, cada jogador de modo peculiar toma caminhos diferentes, seguindo intuições e tomando decisões, por meio da criação de estratégias, isso com o intuito de resolver as diferentes e variadas tarefas solicitadas, que inicialmente são vistas como imprevisíveis, mas durante o transcurso tornam-se motivadoras, sobretudo, quando as respostas são positivas, ou seja, quando as etapas são superadas e as conquistas são atingidas.

As contribuições de Steven Jonhson (2006), possibilita-nos elencar algumas reflexões em torno da cultura de massa, o autor ressalta que nas últimas décadas, aprendemos a lidar com o *big bang* da cultura midiática digital, desse modo, passamos a conviver diariamente cercados dos variados tipos de tecnologias, e o contato com essas tem suscitado implicações desafiadoras para vida, relações e pensamentos.

Os respaldos teóricos de Moita (2007b, p. 56) revelam-nos que: “Os games permitem a organização de situações de aprendizagem, um espaço de aprender a aprender, onde se desenvolvem situações de aprendizagens diferenciadas e é estimulada a articulação entre saberes e competências”.

Logo, torna-se notório que esses recursos midiáticos estimulam e exigem dos usuários/alunos uma maior compreensão de forma lúdica, ativa, interativa e imediata, visto que a aprendizagem ocorre por meio da ação de brincar, pressupondo dos partícipes uma ação protagonista, tornando-os autores de suas

⁹ Termo usado para referir-se aos jogadores de videogame. Essa terminologia nominal inclui aqueles que não se consideram necessariamente serem gamers (os gamers casuais), é mais usado comumente para aqueles que passam seu tempo livre jogando ou aprendendo sobre jogos.

próprias conquistas e aprendizagens, diferentemente dos contextos escolares, nos quais as maiorias das vezes coíbem a participação ativa de seus alunos, engessando-os nos sistemas e paradigmas curriculares.

Nesse limiar é mister destacar os subsídios teóricos de Moita (2007a, p 56) quando descreve que a utilização dos games desenvolve habilidades, através de uma contextualização de conteúdos. “Em vez de decorar conteúdos (exemplo: nomes de civilizações, verbos), ele aprende-os, exercitando habilidade das quais se dá a aquisição de grandes competências”.

O jogo é um elemento da cultura que contribui para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos sujeitos, se constituindo assim, em uma atividade universal, com características singulares que permitem a ressignificação de diferentes conceitos. Portanto, os diferentes jogos e em especial os jogos eletrônicos, podem ser denominados como tecnologias intelectuais. (LYNN, 2007, p. 63)

A utilização dos jogos na história da vida humana segundo Lynn (2007) é marcada com a própria evolução do homem, muito antes do estabelecimento de regras e normas de relações e convivências, a exemplo disso, temos os rituais desenvolvidos como os da caça, da guerra que apresentava características lúdicas, de entretenimento, poder e força, traços marcantes dos games. Nessa contextura Huizinga (2010), reitera que o jogo corresponde a uma atividade universal que antecede a própria cultura, visto que segundo ele, os animais já desenvolviam atividades lúdicas. Com essa afirmativa percebemos a necessidade de refletirmos em torno dessa mídia que tem oportunizado contribuições culturais ao longo dos tempos.

Segundo Mattar (2010, p. 16) o mercado de games consolidou-se “comercialmente há menos de duas décadas. Entretanto, jogos, programas de computador e mesmo simulações já eram utilizados em educação bem antes disso”.

Todavia, durante muito tempo o jogo tinha um caráter especificamente lúdico, mas atualmente verificamos que essa realidade tem sido ressignificada, em favor das contribuições cónito-motoras que esse permite aos seus usuários. Portanto, a ação de jogar pressupõe, outras finalidades além de entreter, visto que

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e

confere um sentido à ação. Todo o jogo significa alguma coisa (HUIZINGA, 2010, p. 4)

As contribuições dos jogos enquanto interfaces de aprendizagens são muitas, para respaldar essa afirmativa podemos destacar os estudos da psicologia relativos a essa tema em foco.

Ainda nesse contexto, as teorias psicogenéticas (que estudam gênese dos processos psíquicos), mediante releitura de Lynn (2007, p. 66-67), relata que, “o brincar vai possibilitar a ressignificação do pensamento intuitivo, na medida em que as crianças podem exercitar situações do mundo dos adultos, a conviver com as regras sociais”.

O ato de brincar favorece aprendizagem de regras e ações de forma prazerosa. Portanto, os jogos permitem a mediação entre o desenvolvimento real x proximal, como resultado dessa relação tem-se o conhecimento e aprendizagem (VYGOTSKY, 1994).

Neste sentido, cada vez mais percebemos que alguns professores têm utilizado jogos digitais como ferramenta facilitadora para o ensino na sala de aula. Respalados nesse novo comportamento, o MEC, segundo o portal G1¹⁰ firmou parceria com o Geekie Games, plataforma online que tem como objetivo proporcionar aos estudantes diagnosticarem e testarem seus conhecimentos previamente antes da realização do ENEM, tudo isso por meio de jogos que complementam os estudos em sala de aula.

O pronunciamento do ministro da Educação, Aloizio Mercadante, no mês de dezembro de 2013, conforme publicação no G1, garante que,

Todos os estudantes da rede pública terão, a partir de 2014, acesso gratuito à plataforma on-line Geekie Games - O Desafio do Enem, de estudos, exercícios e simulado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). [...] os alunos poderão participar das atividades do Geekie Games entre o primeiro dia das inscrições do Enem (geralmente em maio), e a data do exame, que costuma ser aplicado entre o fim de outubro e o início de novembro.

As escolas que tiveram interesse em disponibilizar o Geekie Games aos estudantes tiveram até final do mês de junho para se inscreverem. Para que os alunos pudessem ter acesso ao site, os professores e/ou gestores das escolas e das

¹⁰ FONTE: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/mec-vai-oferecer-plataforma-de-treino-para-o-enem-alunos-da-rede-publica.html>

DIREED (Diretorias Regionais de Educação) deveriam preencher a planilha com dados da instituição de ensino e submetê-la a análise da Subcoordenadoria de Ensino Médio para ser realizada a validação do acesso.

A Figura 04 ilustra a campanha de divulgação realizada na web referente a plataforma em questão.

Figura 04: Cartaz de divulgação da plataforma Geekie Games



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-TUSNA28SZz0/U6GuSmiOEvi/AAAAAAAAACZw/rQA70DAJkj4/s1600/300x250.jpg>

O conteúdo do site é totalmente gratuito. O portal faz parte do Geekie Lab, uma plataforma online de aprendizado adaptativo que possibilita que todos os estudantes se preparem para o Enem por meio das ferramentas inovadoras de diagnóstico e estudo personalizado.

A plataforma Geekie Games - O desafio do Enem possibilita aos candidatos vários simulados elaborados nos moldes da prova do Enem. Os alunos têm acesso gratuito ao site por meio do link (<http://www.geekiegames.com.br>), basta criar o login e senha. Depois de conectados, eles podem participar das três fases do programa, a

saber: avaliação inicial (diagnóstica), desenvolvimento de plano de estudo (cronograma de estudo personalizado) e avaliação final. Durante esses estudos, os alunos são motivados a cumprir desafios e missões, bem como assistir aulas em texto e videoaulas escolhidas com o propósito de ajudá-los nos pontos frágeis identificados por meio da avaliação diagnóstica. De acordo com as informações coletadas no portal G1, a plataforma Geekie Games é,

Apresentado em formato de competição, o site motiva os estudantes a manter o foco nos estudos para aumentar o número de pontos no ranking. Nos dois anos de funcionamento do desafio em 2013, o site acumulou 2 milhões de usuários, segundo os dados divulgados no evento, que também lançou a edição de 2014 da plataforma.

É de suma importância que os professores devem motivar os alunos a participarem de modo que possam diagnosticar se eles estão preparados ou se precisarão de mais estudo para participar do ENEM. É válido salientar que o aluno não precisa ter inscrição no ENEM para participar e pode ser de qualquer série do Ensino Médio.

A plataforma do Geekie Games¹¹ pontua as vantagens e possibilidades que tanto os alunos, quanto os professores têm diante da utilização desse recurso digital. A Tabela 2 ilustra essas questões.

Tabela 2: Vantagens e possibilidades do uso do Geekie Games

ALUNOS	PROFESSORES
Faz um teste diagnóstico;	Motivação da participação dos alunos.
A plataforma identifica o que o aluno sabe e o que não sabe e sugere um plano de estudos personalizado.	Visualiza relatórios de desempenho e proficiência de seus alunos.
O aluno estuda em um plano de estudos personalizado com aulas disponíveis na própria plataforma.	Sugere conteúdo e agenda atividades para os alunos com base nas informações obtidas.
O estudante pode fazer novos diagnósticos, recebendo novos planos de estudo e novas aulas.	O aluno estuda em plano de estudo personalizado pelo professor em parceria com a equipe da plataforma.
E ainda pode prever quanto tirará no ENEM com simulados no mesmo formato do Exame.	Acompanha tudo em tempo real.
Terá um professor particular gratuito 24 horas por dia.	Atua com um assistente para cada um dos alunos.

Fonte: Informações coletadas na plataforma Geekie Games e adaptadas pelo autor

Esse produto muda completamente os moldes da escola, visto que o professor pode acessar a plataforma e analisar como estão as turmas, identificando

¹¹ Fonte: <http://www.geekiegames.com.br>

de acordo com as potencialidades, as dúvidas e fragilidades nos assuntos específicos. Trata-se de uma proposta ubíqua, favorecendo o acesso ao conhecimento em qual tempo ou espaço, rompendo as fronteiras e muros das escolas, faz relação da prática cotidiana dos alunos - utilização dos games, por exemplo, com os conteúdos trabalhados em sala de aula, ou seja, completa o aprendizado da escola.

As missões, simulados (iniciais e finais) desafios e os rankings ferramentas possibilitadas pela plataforma motivam os alunos a superarem as dificuldades e dúvidas. Através dessa proposta torna-se divertido aprender, porque, não há uma preocupação demasiada com notas e/ou conceitos, mas sim com a própria aprendizagem, cooperação e interação.

A Figura 05 ilustra justamente a visualização da aplicação do simulado final realizado por meio da plataforma Geekie Games.

Figura 05: Visualização da tela do simulado final da plataforma Geekie Games



Fonte: http://www.aopra.com.br/Assets/Noticias/M_83a9685cdcba386.jpg

Essa proposta configura uma quebra nos paradigmas educacionais, rompendo as fronteiras entre o tradicional e o inovador. Isso implica também em reflexões relativas às formas de ensinar e aprender, haja vista os modelos que vemos cotidianamente. É necessário, portanto, ir sempre além ao que concerne a utilização de estratégias e metodologias para facilitar o ato de ensinar.

5.2 Os games e o ensino de língua portuguesa: possibilidades e contribuições

Esta pesquisa objetiva investigar as contribuições dos *games online* para o processo de ensino de língua portuguesa, além de identificar práticas de leitura e escrita que estejam diretamente ligadas à utilização dessa mídia.

Portanto, no transcurso deste estudo buscamos elencar essas possíveis contribuições seja por meio dos teóricos, ou mediante a coleta de informações realizada através das entrevistas aplicadas com os professores que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Em meio a essa análise de fatos, argumentos, afirmações, declarações, suposições, intuições e sugestões, tentamos nesta seção pontuar de que forma os games podem tornar-se aliados no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Inicialmente é mister desconstruir um ideia que agora não pode ser mais concebida, os games/jogos não servem somente para diversão e/ou entretenimento, eles agora devem ser vistos como uma ferramenta que viabiliza ações educativas e promoção do conhecimento.

O jogo é um modo de viver que faz com que a prática educacional se torne prazerosa e promova a construção do conhecimento, pois instaura, através do envolvimento lúdico, um querer-saber no sujeito, que tem sido fadado a dever-saber, ou seja, a aprender. Esse querer-saber é manifestado através do querer-jogar, ou seja, através do prazer que pode se multirramificar do jogo, à exploração do vasto mundo do conhecimento (FRAGA, 2010, p. 310).

As contribuições de Fraga corroboram de forma significativa com a hipótese levantada neste estudo, uma vez que torna-se notório as contribuições dos games para o processo de ensino-aprendizagem dos usuários desse instrumento digital, a dinamicidade e motivação oportunizados pelos jogos propõem uma distinção entre o “querer-saber” e o “dever-saber”, este refere-se ao conhecimento formalmente

institucionalizado, engessado, estático e descontextualizado da realidade dos alunos; aquele remete as possibilidades favorecidas pela utilização dos games no contexto educacional, favorecendo aos usuários um estímulo, vontade e desejo pelo saber, eis a grande diferença entre práticas didático-pedagógicas tradicionais e renovadas/inovadoras.

Nesse sentido, as escolas nas quais são usadas metodologias tradicionais comumente deparam-se com situações problemas como, por exemplo, a evasão escolar, essa realidade é decorrente de várias questões, mas, considerando que estamos em plena era digital, não é aceitável que os ambientes de ensino estejam desconexos e desconectados desse novo tempo.

Portanto, torna-se inevitável a inserção de novos métodos e metodologias que impulsionem e motivem o interesse dos alunos (crianças, jovens e/ou adultos). Uma das sugestões é o uso dos games como instrumento de ensino, óbvio que para que isso aconteça é necessário tecer objetivos e planejar as ações didáticas de modo que estejam vinculadas ao game utilizado para um determinado fim pedagógico.

Gee em seu livro “Bons Videojogos mais Boa Aprendizagem” relata um acontecimento que tem reconfigurados os moldes e paradigmas sociais e educacionais, segundo ele,

Aconteceu algo muito interessante na cultura popular das crianças. Tornou-se muito complexa e contém um número razoavelmente importante de práticas que envolvem estilos de linguagem extremamente técnicos. As crianças pequenas participam, muitas vezes, nestes práticas em contextos sociais, umas com as outras, em grupos de pares de aprendizagem informais. Além disso, alguns pais recorrem a estas práticas para acelerar a aquisição de competência linguística específica dos seus filhos (com as competências interactivas e pensamentos inerentes subentendido). (GEE, 2007, p. 231)

Esses postulados apresentam reflexões imprescindíveis para o contexto educacional, uma vez que propõe uma reestruturação da escola afim de que compreenda que o acesso a informação e ao conhecimento atualmente ocorre também fora dos ambientes escolares, seja em grupo, individualmente ou com o auxílio dos pais os jovens da era digital tem tido oportunidades inimagináveis antes da expansão tecnológica, favorecendo a aquisição de competências, habilidades e conhecimentos diversos, através do uso dos games, por exemplo.

Todavia, Prieto e Trevisan, (2005, p. 10) relatam que para tornar os games uma ferramenta de ensino “devem possuir um objetivo pedagógico e sua utilização

deve estar inserida em um contexto e em uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo.”.

É importante que nas ações didático-pedagógicas estejam inseridas a conscientização acerca de atitudes cooperativas e não competitivas, a intenção é oportunizar por meio da utilização dos games a interação entre os jogadores. Logo, os docentes precisam inserir estratégias de ensino motivadoras, agregando aprendizagem e valores comportamentais positivos, como a expressão, a socialização, e, sobretudo, a cooperação. Para ratificar isso Moita (2006, p. 76) corrobora afirmando que,

Os games constituem-se um meio para a construção e transformação da informação e do conhecimento. Por um lado, porque permitem ao jogador o acesso à rede de informações e, por outro, porque são instrumentos para o desenvolvimento das intenções entre as representações da comunidade de jogadores e permitem desse modo, a contextualização do conhecimento.

Nesse direcionamento, os games que apresentam um enfoque de cooperação e gerenciamento de estratégias, por exemplo, podem ser adotados como metodologia de ensino. Todavia, os RPG (Role Playng Game) são muito usados como possibilidade educativa. As narrativas e designers desses games, permitem entre outras questões a realização de tarefas em uma dada aventura, motivando a efetivação de responsabilidade e seriedade (mesmo tratando-se de um jogo), e, sobretudo, o cumprimento de regras e cooperação grupal. As narrativas ilustradas no contexto de RPG apresentam atividades de cooperação e de resolução de problemas organizados com uma abordagem lúdica, dinâmica e interativa.

As ações e atividades grupais possibilitadas pela utilização dos games fomentam um perfil cooperativo, nessa perspectiva o RPG assemelha-se ao contexto administrativo-empresarial, uma vez que, ocorre o gerenciamento de informações e tomada de decisões, mais uma contribuição dos games para as ambiências de ensino.

O uso dos games tem se fortalecido ao longo dos anos de forma ativa e efetiva, assim sendo, não trata-se de algo passageiro ou um modismo, mas de uma possibilidade que pode ser intensificada cada vez mais nas salas de aulas a favor da aprendizagem e formação/desenvolvimento humano.

A respeito disso os PCN ratificam a hipótese de que os jogos digitais educacionais podem possibilitar contribuições e benefícios para as ações de ensinar e aprender, visto que

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que esses sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas (BRASIL, 1998, p. 46).

As inúmeras possibilidades do uso dos jogos favorecem de forma estimulante, atrativa e criativa condições para a resolução de problemas previamente lançados pelas narrativas textuais dos games, isso é o que impulsiona os jogadores a superar cada desafio de forma participativa, ativa e autônoma tornando-se protagonistas de suas próprias ações. Essa deve ser a principal meta da educação formal e institucionalizada.

Nessa propositura Fraga (2010, p. 308) em seu artigo Linguagem, jogo digital e educação linguística afirma que,

O jogo é um texto narrativo, e este é a representação de ações do ser humano, cuja criatividade é que vai comandar essas ações. A narração, além de ser uma das mais importantes possibilidades da linguagem, é também umas das práticas mais comuns de nossa vida. Através da memória, pode-se fazer associações do mundo com a existência e ainda utilizar a imaginação para organizar a sequência do tema desejado. Nesse caso, todo e qualquer tipo de narrativa constitui-se em uma forma de reescrever fatos do mundo real ou do mundo imaginário

Esses pressupostos teóricos apontam-nos para o entendimento da possibilidade que os games oportunizam para o ensino de língua portuguesa, haja vista que atualmente uma das problemáticas vivenciadas nas ambiências escolares referem-se as dificuldades de leitura, escrita e interpretação textual ações e práticas inerentes e indissociáveis da escola tradicional. Nessa perspectiva Gee (2007, p. 231) relata que “a linguagem complexa e específica (“difícil”) é o problema, relativamente às lacunas da literacia tradicional [...]”.

Diversas são as dificuldades em torno do ensino de língua portuguesa, todavia, é necessário que os professores lancem mão em estratégias e

metodologias que viabilizem a erradicação desses ditos ‘problemas difíceis’, em meio a isso encontramos os textos narrativos dos games visto que referem-se a uma reescrita do mundo real ou imaginário, logo, é possível que essas narrativas contribuam para tais problemas linguísticos. Considerando essas prerrogativas Gee (2007, p. 221) assegura que,

Os videogames constituem uma nova “literacia”. Entendemos por “literacia” qualquer tecnologia que nos permita “decodificar” os significados e produzir significados através do uso de símbolos. O “alfabeta” é evidentemente uma dessas tecnologias, sendo que é a que possibilita a literacia impressa. As tecnologias digitais na origem dos jogos constituem outro exemplo desse tipo de tecnologias.

Os games abarcam um leque de ferramentas e símbolos multimodais que se convergem digitalmente com o propósito de dinamizar as narrativas, nesse sentido imagens, sons, textos ganham movimentos delimitados através do design utilizado, com fins específicos para chamar a atenção de um determinado grupo ou grupos, de modo que esses estabeleçam interpretem e atribuam sentido e significado. Nessa perspectiva Gee (2007, p 221) reitera dizendo que,

A concepção de um jogo envolve sempre um “código” – um código multimodal composto de imagens, ações, palavras, sons e movimentos – que comunica com os jogadores, porque estes últimos (convencionalmente) interpretam os significados específicos dos aspectos desta concepção.

Esses códigos multimodais podem e devem ser utilizados nas práticas de ensino de língua portuguesa com o intuito de despertar a atenção dos alunos, através desses recursos digitais é relevante que a motivação, interesse e necessidade sejam evidenciados como elos para otimizar o desempenho da aprendizagem significativa. Isso será efetivado, visto que de um lado tem-se a necessidade de aprender o português do outro a motivação viabilizada pela arquitetura dos games, portanto, basta unificar essas práticas favorecendo o interesse entre ambas. Segundo Signorini (2012, p. 282)

[...] essas práticas são contextualmente variáveis, envolvem a mídia eletrônica e as chamadas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (as TIC), as quais dão à hipermídia um caráter híbrido, interativo, não linear e metamórfico: linguagens multimidiáticas em arquiteturas hipertextuais.

O ensino de língua portuguesa pode respaldar-se nessas linguagens multimidiáticas objetivando a efetivação do letramento, abarcando assim as práticas de leitura e escrita de modo que os sujeitos envolvidos no processo aprendam de forma dialógica, tornando-os construtores sociais ativos e interativos, isso pode ser viabilizado por meio do uso dos games como instrumento potencializador do ensino de LP.

Acerca disso Koch (2006, p. 26) descreve que,

na concepção interacional (dialógica) da língua, consideram-se os sujeitos como atores / construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - constroem-se e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos sujeitos da linguagem. Desse modo, há lugar, em todo texto, para uma enorme gama de implícitos, dos mais variados tipos, só detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Logo, percebemos que as práticas de letramento podem ser concretizadas a partir dos games, visto que esses permitem as ações de ler e escrever, por meio das narrativas hipertextuais. Marcuschi (1999) denomina esse tipo de leitura como hipermodal, ou seja, a que é realizada por meio da navegação e acesso digital. Segundo Braga (2004, p. 149-150) “O texto hipermodal, ao relacionar dentro de uma estrutura hipertextual unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), gera uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades dos gêneros multimodais tradicionais”. Essa ‘nova’ realidade comunicativa pode permitir.

Segundo Gee (2007, p. 221) “todas as literacias envolvem vários conjuntos de relações entre consumo (ler) e a produção (escrever). A literacia dos jogos é interessante sob este aspecto, dado que o consumo envolve, de forma inerente algumas formas de produção por parte do jogador”.

Essa possibilidade de relação entre a leitura e escrita favorecida pelos jogos merece um respaldo mais depurado ao que concerne a interação verbal, nessa propositura Bakhtin e Volochínov (2009, p. 127), mensuram que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.” Concernente a essas discussões Bakhtin e Volochínov elaboraram cinco proposições objetivando pontuar a concepção de língua(gem), com ênfase na perspectiva do sociointeracionismo. Essas proposições

são fundamentadas com base nas concepções de língua(gem) como forma de expressão do pensamento e instrumento de comunicação.

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas.
4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*¹¹. (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2009, p. 131-132)

As conjecturas bakhtinianas e volochínovianas esclarece-nos que não podemos entender que a língua é um sistema imutável, nem um reflexo do pensamento individual, haja vista que ela corresponde a um fenômeno primordialmente sociológico, sobretudo se considerarmos os aspectos da cultura digital, logo perceberemos que essa imutabilidade não é possível.

Essas reflexões e contribuições estão associadas ao sociointeracionismo, mediante análise da aplicabilidade no ensino-aprendizagem de LP, logo percebemos há direcionamentos ao que concerne ao ensino de: gramática, que mediante essa vertente deve contextualizada partindo dos textos trabalhados em sala possibilitando sentido e reflexões aos alunos/leitores; a utilização dos gêneros textuais nas atividades escolares de escrita oportunizando reflexões acerca dos variados tipos de textos existentes, e seu respectivo funcionamento na sociedade; as atividades de leitura vão além da decodificação e da interpretação mecânica, logo é possível compreender e relacionar o conteúdo de um texto com o de outros textos lidos ou lembrados – intertextualidade.

Essas questões levam-nos a entender que o texto não deve ser mais entendido como algo estanque e/ou acabado, visto que é perceptível a presença de lacunas quando o leitor consegue fazer relações do mundo com o que está sendo

lido, agindo assim o texto e as leituras passaram a ter uma representação de sentido e significado.

Acerca dessa propositura com ênfase no sociointeracionismo, Halliday (1974) afirma que trata de um ensino produtivo, por meio do qual o educando aprende uma língua de forma mais eficaz, através da utilização da língua em situações reais.

A criança precisa [...] aprender as variedades da língua adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso de seus registros e línguas restritas. [...] é a amplitude e o uso das diferentes variedades da língua materna, mais do que a real introdução de novos padrões e elementos, que constitui o foco do ensino linguístico produtivo. (HALLIDAY, 1974, p.277).

Se fizermos uma relação dessa perspectiva com o uso dos games enquanto instrumento para a ação de ensinar e aprender, perceberemos que torna-se evidente essa possibilidade da aplicabilidade da língua de forma prática em função e atribuições propostas por essa ferramenta digital.

Nesse sentido Alves (2005, p. 17) assegura que “o uso de jogos eletrônicos poderá levar o aluno a ter acesso às diversas áreas do conhecimento, facilitando o seu aprendizado e contribuindo para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos sujeitos, podendo ser denominados ‘tecnologias intelectuais’”.

Essas contribuições de Alves corroboram com as hipóteses levantadas nesta pesquisa, ao que concerne a utilização dos games no ensino de língua portuguesa, isso porque, no período em que vivemos não é mais cabível ao professor utilizar em suas aulas somente o livro didático como ferramenta para o ensino.

Segundo Goulart (2006, p. 95), “se as cartilhas e os livros didáticos forem convidados para a sala de aula, que seja como material auxiliar da turma”. Isso implica dizer que há outras ferramentas, recursos e instrumentos disponíveis dos quais os professores podem e devem utilizar para facilitar os procedimentos didático-pedagógicos, entre esses podemos destacar os games, CDs, vídeos, animações, filmes, internet, as redes sociais e suas ferramentas.

Todavia, na maioria das vezes a realidade difere-se do que de fato é possível acontecer e até transformar significativamente os paradigmas educacionais. Muitos professores ainda limitam sua prática ao uso único e exclusivo do livro de didática. Richter (2005) aponta alguns aspectos referentes à utilização do livro pelo professor, segundo ele o uso pode variar de acordo com subordinação e adaptação de

materiais utilizados pelo docente em sala, outro ponto relevante é que o sistema educacional geralmente influencia na metodologia, método e abordagem de ensino.

Em um dos pólos – adoção do livro e subordinação irrestrita a ele –, **o conteúdo é ministrado com fidelidade e na ordem exata de apresentação: cada texto, cuidadosamente estudado; cada exercício, meticulosamente trabalhado.** [...] [Já no pólo oposto, tem-se] **um relacionamento mais balanceado entre professor e livro [que] se observa em contextos de adaptação de materiais, ou seja, onde professores são capazes de selecionar material** [no caso de LP, indicado pelo PNLD, por exemplo], ou onde, apesar da existência de um livro básico, este é apoiado por uma variedade de materiais complementares (que o professor pode produzir, corrigindo lacunas). Em situações desse tipo, mesmo que haja um livro principal – escolhido pelos próprios professores ou pela instituição –, ele é usado seletivamente, complementado por outro material na medida do desejável. (RICHTER, 2005, p. 5-6. **Grifo nosso**)

Os pontos destacados por Richter mostram-nos dois tipos de professores, os que veem o livro didático como a única ferramenta válida para ensinar, sendo assim utiliza-o respeitando criteriosamente cada passo. Segundo Richter (2005, p. 6) os profissionais que apresentam esse perfil ficam em desvantagens ao que trata-se a “falta de variedade nos procedimentos de ensino; adaptação reduzida às necessidades e problemas individuais do estudante; falta de espontaneidade na interação professor-aluno e aluno-aluno; drástica redução da criatividade na técnica de ensino e no uso da língua”

E o segundo referem-se aos que utilizam o livro didático (LD), mas também buscam outros recursos, adaptando materiais que possam dar respaldo para o ensino eficiente, vendo a realidade e atendendo as necessidades dos alunos. Para Richter (2005) o profissional que usa outros materiais além do LD destaca-se, visto que

- ✓ Estabelece limites para a criatividade de professores menos experientes e ao mesmo tempo lhes dá oportunidade para desenvolverem-se profissionalmente, uma vez que se tornam menos dependentes de livros e ganham confiança para experimentar materiais alternativos, inclusive criados por eles próprios;
- ✓ Viabiliza a recombinação de partes mais fracas do livro padrão com partes de outros livros ou o emprego de material próprio produzido para se adequar ao contexto específico de ensino;
- ✓ Contribui para uma maior variedade de atividades e técnicas, diminuindo a desmotivação dos alunos.
- ✓ Propicia uma resposta mais flexível às necessidades individuais, contribuindo assim para personalizar mais a relação professor-aluno. (RICHTER, 2005, p. 7).

Esses destaques traduzem a preocupação que devemos ter ao que refere-se as formas de ensinar e aprender na era digital, logo faz-se necessário repensar paradigmas, sistemas, currículos e métodos de ensino. Em consonância com essas perspectivas MOITA (2006, p. 147) enfatiza que “[...] não é mais possível pensar o conhecimento como algo estanque, que reside nos livros, e que currículo é só o oficialmente transmitido escolar”.

Portanto, as instituições de ensino em suas diversas estâncias precisam repensar estratégias para romperem com os moldes tradicionais, uma vez que o perfil dos alunos que tempos hoje, não querem, nem estão habituados a práticas repetitivas, cansativas, enfadonhas e desinteressantes, tais adjetivos são postos pelos jovens da geração digital ao modelo de escola que encontramos. Em relação a isso Prensky (2012, p. 40) menciona que

[...] boa parte do processo de ensino e aprendizagem – seja em escolas ou corporações, seja com a presença de professor ou a distância – tem essa incrível capacidade de ser desinteressante [...] Embora existam diversos pontos de vista sobre o assunto, [...] caberá a nós (e, no fim das contas, a pessoas dessa geração) inventar novos meios de aprender que estejam de acordo com o novo mundo, o novo estilo e os novos recursos das gerações X, Y e Z, e posteriores.

Esse alerta pontuado por Presnky remete a necessidade de mudanças paradigmáticas no contexto educacional em caráter de urgência, mesmo sabendo que os recursos didáticos analógicos utilizados às vezes por falta de opção ou de planejamento não atendem as necessidades dos alunos das gerações contemporâneas. Ao contrário desses os materiais digitais podem favorecer a aproximação entre alunos e conteúdos, a interação aluno x aluno e alunos x professor, em função das características peculiares tanto dos recursos digitais, quanto dos jovens contemporâneos que desfrutam cotidianamente do mundo tecnológico e digital. Hoje é possível se comunicar, estudar, compartilhar informações, vídeos e músicas, além de várias e diversas possibilidades de ações, pela internet.

Consoante a isso Tapscott (2010, p. 130) reitera

A Geração Internet não opera de maneira sequencial. Usando ferramentas como palavras-chave no Google, hipertexto e “clique, corte e cole”, o jovem de hoje pode procurar e organizar informações que contêm links para outras informações [...] [nessa geração], as crianças “pensam de uma maneira diferente ao resto de nós. Elas desenvolvem

mentes hipertextuais, Fazem saltos. É como se suas estruturas cognitivas fossem paralelas, e não sequenciais”.

Essas contribuições ratificam a necessidade de reconfiguração da escola e do currículo, atentando para novas propostas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, que vislumbrem a possibilidade de se ensinar – aprender – ensinar, por meio da utilização das mídias digitais. A adesão dessa proposta oportunizará maior eficiência na interação e construção de saberes de forma recíproca envolvendo todos os partícipes do ato educacional.

As contribuições dos estudos e publicações de Moita (2006, p. 60) pontuam as diversas possibilidades e contribuições mediante a utilização dos games, em meio a essas, escolhemos um excerto da tese doutoral, na qual ressalta a importância dos games para os novos moldes e perspectivas de alfabetização, segundo a autora,

Os games proporcionam uma nova forma de alfabetização. Uma alfabetização, não nos moldes a que os adultos estão habituados: de aprender a ler e escrever, mas uma alfabetização com “domínios semióticos”: imagens, símbolos, gráficos, diagramas e muitos outros símbolos visuais significantes. Podemos dizer que, mas do que alfabetização, um letramento que vai além da velha concepção de alfabetização. Embora com uma mesma base, novos elementos produzem sentido, explicam, segundo forças que se encontram e se agitam, virtuais já enrolados, envolvidos nos signos que se lhes apresentam.

Os equipamentos digitais, mediante uma perspectiva de convergência, os games, por exemplo, unificam de forma interativa áudio, imagens e vídeos, despertando o interesse e atraindo o desejo dos jovens da era digital, sem contar que esse recurso possibilita a experimentação e o contato direto, ativo e interativo com diversas possibilidades que antes era inimaginável, hoje é possível por meio da simulação, por exemplo.

A língua portuguesa é comumente denominada pelos alunos como uma disciplina difícil, todavia, o que dificulta a aprendizagem é a metodologia de ensino que rotula os componentes curriculares como fáceis ou difíceis, porém, é preciso desmistificar isso, criando possibilidades que vislumbrem novas roupagens ao modo de ensinar, não limitando-se somente a práticas tradicionais, mas alçando novos voos com ênfase em perspectivas e estratégias motivadoras e desafiadoras,

favorecendo e estimulando o aluno a tornar-se um protagonista do seu próprio conhecimento e formação. Nesse limiar Gee (2004, p. 23) expõe que

Quando nós aprendemos a vivenciar o mundo de modo mais ativo, três princípios estão em jogo: nós aprendemos a experimentar (vendo, sentindo, mexendo em algo) o mundo de um novo modo; normalmente esse conhecimento é compartilhado por grupos de pessoas que carregam histórias de vida e práticas sociais distintas, o que nos leva a ganhar conhecimento ao nos filiar-mos a esse grupo social e finalmente nós ganhamos recurso que nos preparam para futuras aprendizagens e resoluções de problemas.

Nessa perspectiva percebemos que os professores devem favorecer aos alunos novas possibilidades de experimentar de forma prática e ativa o acesso ao conhecimento, de modo que esse efetive uma aprendizagem significativa fazendo relação das questões experimentadas por meio dos games, por exemplo, com os conteúdos direcionamentos em sala de aula. Essa prática difere-se completamente da que comumente nos deparamos no ensino tradicional, no qual

[...] A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. [...] Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que [...] seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive.). (TRAVAGLIA, 2000, p. 22)

Portanto, não é mais possível pautar o ensino numa perspectiva estanque com normas fixas, isoladas e descontextualizadas, ou em um sistema de traços fonéticos, gramaticais e lexicais que obedecem regras engessadas, assim como os currículos e sistemas educacionais.

5.3 Games Sociais: novas possibilidades de socialização e aprendizagem

Se pararmos para refletir acerca do mercado de games, perceberemos que trata-se de algo maior do que possamos imaginar, e tem crescido consideravelmente nos últimos anos. De acordo com o portal G1¹²,

Em 2010, o mercado de games arrecadou 18,58 bilhões de dólares. Houve uma queda de 16% em relação ao ano passado, devido às crises

¹² Fonte: <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2011/01/o-grande-mercado-dos-jogos-sociais.html>

financeiras pelas quais o mundo passou, mas mesmo assim o número é expressivo em um mercado que ainda é ignorado por muitos. E grande parte deste valor se deve aos jogos sociais, os que estão no Facebook, por exemplo.

Esse dado é muito significativo, pois aponta para a utilização de uma categoria de jogos que tem crescido de forma expressiva – Games Sociais. De acordo com Silva e Falcão¹³ (2010).

Jogos sociais, a rigor, são quaisquer jogos que precisem ser jogados socialmente – ou seja, por duas ou mais pessoas – para que possam produzir sentido. Em tempos de copa, vale pontuar que o futebol deve ser provavelmente o melhor exemplo de jogo social em terras brasileiras.

Logo, compreendemos que os games sociais são os jogos utilizados através das redes sociais, os quais necessitam de outras pessoas conectadas em rede para a efetivação das ações dos games. Segundo Recuero (s/d, p. 1),

A partir de 2007, os chamados Sites de Rede Social passaram a incorporar cada vez mais aplicativos desenvolvidos por terceiros, incrementando a gama de ações proporcionadas aos seus usuários e ampliando suas apropriações. Inicialmente, o Facebook abriu o site para o desenvolvimento dessas ferramentas. Em seguida, o Opensocial proporcionou que esses aplicativos surgissem também no Orkut, MySpace, Friendster e em outros sites de rede social.

Atualmente temos notado consideravelmente a utilização e apropriação de aplicativos e ferramentas referentes às práticas sociais emergentes, por meios da socialização entre os usuários e suas respectivas redes sociais. A pesquisadora Recuero (s/d, p. 1) afirma com base nos dados adquiridos no Ibope/Nielsen, que o Facebook, é “o segundo site de rede social mais utilizado no Brasil, o uso de aplicativos cresceu 323% entre maio e novembro de 2009. Desde grupo, quase 50% das visitas foram direcionadas a apenas um aplicativo, um jogo, denominado FarmVille”.

O caráter social dos jogos é recente e refere-se a uma possibilidade de socialização dos indivíduos, por meio da constituição de momentos dinâmicos e/ou de lazer, estabelecendo laços sociais, nos quais os indivíduos utilizam-os quando estão mais livres das obrigações cotidianas podendo assim interagir uns com os outros. (WILLIAMS, 2006).

¹³ Fonte: <http://agexonline.blogspot.com.br/2010/06/intercom-2010-traz-oficinas-sobre-jogos.html>

Nesse sentido, o jogo social tem uma característica mais coletiva e não apenas individual, constitui-se em um ambiente de interação e conversação, no qual as ações são pautadas especificamente no uso dos jogos online. Os jogos realizados em rede social segundo Recuero (s/d, p. 6) são

[...] estruturas características multiplayer intrínsecas. Essas características podem aparecer de vários modos: o jogo em conjunto, o jogo em times, o jogo contra outros jogadores. Mesmo jogos que são jogados por um único ator possibilitam que este compare seus scores com os demais jogadores e, assim, compita com eles.

O crescimento do acesso às redes sociais, sobretudo, do Facebook(FB), motivou-nos a utilizar esse ambiente virtual como ferramenta para efetivação da pesquisa, bem como para análise dos games sociais. Optamos por essa rede social pelo fato da mesma ser usada atualmente em larga escala por jovens, adultos, idosos e em casos específicos, até mesmo crianças. E, sobretudo, pelas inúmeras possibilidades dos jogos existentes nessa referida rede.

O FB foi criado em Harvard, nos EUA, em fevereiro de 2004, por Mark Zuckerberg e três amigos, entre eles o brasileiro Eduardo Severin. Esses criadores inicialmente lançaram o TheFacebook.com, no mês de dezembro desse mesmo ano, a rede já tinha alcançado um milhão de usuários.

O Facebook¹⁴ foi o primeiro colocado entre as redes sociais mais visitadas em fevereiro de 2014 no Brasil, de acordo com dados da Hitwise, essa ferramenta atingiu 69,00% de participação de visitas no segundo mês de 2014, aumento considerável de 3,97 pontos percentuais em relação ao mesmo período de 2013.

O FB e todas as outras redes sociais têm conquistado um espaço notável, uma vez que seus usuários podem realizar várias tarefas, a saber: estabelecer contatos, compartilhar notícias e ideias; expor fatos e produtos importantes a um público específico; adquirir conhecimento e gerar discussões a respeito de diversos assuntos, aprender e entreter através dos games.

A rede social Facebook configurou-se um ambiente móvel e ubíquo, em decorrência da possibilidade de ser acessado pelo celular, diminuindo a distância entre a rede, usuário e a rede social. Nessa perspectiva Marteleto (2001) conceitua rede social como um grupo de utilizadores, que agem, interagem e participam de

¹⁴ FONTE: <http://noticias.serasaexperian.com.br/facebook-e-lider-entre-redes-sociais-em-fevereiro-no-brasil-de-acordo-com-hitwise/>

forma autônoma na conexão de ideologias e recursos num quadro de interesses compartilhados.

A utilização de uma rede social favorece a quebra de duas barreiras, a primeira relativa às questões geográficas, visto que o ambiente deixa de ser um entrave fomentando interação entre os diversos usuários inseridos no contexto sócio virtual, e a segunda refere-se ao tempo, uma vez que os indivíduos inseridos nessas redes a utilizam de acordo com a disponibilidade.

Neste sentido, Saccol *et. al* (2011, p. 25) falam de mobilidade e ubiquidade definindo-as como *M-learning*, ou seja,

aprendizagem móvel ou com mobilidade que se refere a processos de aprendizagem apoiados pelo de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, cuja característica fundamental é a mobilidades dos aprendizes, que podem estar distante uns dos outros [...] ou local de trabalho.

Essa conexão, mobilidade e interatividade tem oportunizado aos usuários da rede uma liberdade de comunicação viabilizando uma política de porta aberta e transparente, favorecendo com que as ideias fluam livremente fortalecendo a comunicação, permitindo a criatividade e construção de conhecimento de modo coletivo e participativo. Nessa contextura o sociólogo Castells (1999, p. 439), relata que “hoje existem milhões de usuários de redes no mundo inteiro, cobrindo todo o espectro da comunicação humana, da política e da religião ao sexo e à pesquisa”.

5.3.1 Jogando no Facebook: estabelecendo diálogos e conexões

Nesta subseção teceremos alguns apontamentos em torno da utilização dos games sociais do Facebook, visto que as possibilidades de jogabilidade dessa rede tem se expandido de modo considerável. O portal G1¹⁵ classificou os jogos mais acessados no Facebook (os dados foram mensurados no dia 13 de setembro de 2011 pelo site AppData, a Tabela 3 apresentará os nomes de cada game, a média de usuários ativos por mês e seus respectivos objetivos:

¹⁵ Fonte: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/09/conheca-os-10-games-sociais-mais-populares-do-facebook.html>

Tabela 3: Os jogos mais acessados no Facebook

GAME SOCIAL DO FACEBOOK	MÉDIA DE USUÁRIOS ATIVOS POR MÊS	OBJETIVOS
Cityville ¹⁶	75 milhões	O game tem como objetivo a construção e a administração de uma cidade, que pode ser feita do modo que o jogador, o prefeito do local, desejar.
The Sims Social	40 milhões	Os jogadores podem criar seus personagens, definir suas características e seus objetivos de vida. Como nos títulos de PC, é necessário cuidar das necessidades do Sim como fome, higiene e diversão.
Empires & Allies	39 milhões	Jogo de estratégia em que o jogador deve construir uma base militar para treinar soldados e enfrentar o adversário.
Zynga Poker	36 milhões	Tradicional jogo de pôquer na rede social, que permite entrar em partidas com amigos e “desconhecidos”.
Farmville	36 milhões	O game que já foi o mais popular do Facebook, com média de mais de 83 milhões de usuários ativos por mês, tem como objetivo criar e administrar uma fazenda.
Pioneer Trail	22 milhões	Com o objetivo de explorar o Velho Oeste, o título apresenta diversas missões que devem ser solucionadas no caminho.
Gardens of Time	17 milhões	Encontrar objetos que não fazem parte do período histórico é o objetivo do game. O jogador viajará por diversos períodos históricos, procurando pelos objetos no menor tempo possível.
Words With Friends	13 milhões	Jogo em que é necessário montar palavras em um tabuleiro, ganhando pontos pela dificuldade do termo criado.
Diamond Dash	11 milhões	Em uma espécie de tabuleiro com joias coloridas, o jogador tem 1 minuto para clicar em cima de grupos de no mínimo três dessas joias para eliminá-las.
The Smurfs & Co	10 milhões	Baseado no desenho animado e nos filmes dos Smurfs, o objetivo é construir uma cidade dos pequeninos azuis e descobrir ingredientes especiais que Papai

Fonte: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/09/conheca-os-10-games-sociais-mais-populares-do-facebook.html>

Com base nessa classificação, escolhemos analisar, mesmo que de forma sucinta dois games do Facebook, para que possamos compreender a usabilidade dos mesmos. Logo, optamos pelo FarmVille¹⁷ e o Megacity¹⁸, que segundo Seabra (2010, p. 23), são denominados de “games sociais”, porque englobam-se nesta categoria

vários jogos colaborativos, geralmente ligados a redes sociais, como o FarmVille ou o Social City, ambos no Facebook. Nestes games, o jogador

¹⁶ Game equivalente ao Megacity.

¹⁷ É um game social baseado em Flash, neste caso um simulador de uma fazenda em tempo real, desenvolvido pela produtora Zynga. Embora seu acesso possa ser feito pelo website da própria produtora, o grande sucesso do Farmville deu-se no momento em que foi disponibilizado como um aplicativo da rede social Facebook.

Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/FarmVille>>.

¹⁸ É um jogo eletrônico de simulação de cidade em tempo real produzido pela Vostu, disponível como um aplicativo nas redes sociais Orkut e Facebook. O jogo permite que membros das redes sociais possam administrar de uma cidade virtual, construindo edifícios e expandindo o território. Atualmente [...] tem cerca de 800 mil usuários ativos no Orkut e 350 mil usuários ativos no Facebook.

Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/MegaCity>>.

vai construindo, em ações de colaboração com outros jogadores, fazendas com plantações e criação de animais, ou cidades, com edifícios e toda a sua problemática administrativa.

Além dos dados pontuados na Tabela 3, um dos motivos que motivou-nos escolher o FarmVille, justifica-se pela usabilidade e acessibilidade, e, sobretudo, pela contribuição social e ambiental que o game propõe, uma vez que o jogador deve cuidar e zelar pela própria fazenda, mostrando o cuidado que devemos ter com a natureza.

A narrativa desse game propõe uma conscientização acerca das questões ambientais respaldadas através das ações permitidas pela simulação. É possível por meio dele, criar a fazenda dos sonhos usando centenas de plantações e árvores, milhares de animais e decorações.

Esse game permite que a imaginação aflore de forma significativa, oportunizando aos seus usuários vivenciar outras experiências ficcionais de um mundo virtual diferente da vida real.

A respeito disso Lévy (1999, p. 49) relata que um mundo virtual, considerando um conjunto de códigos digitais “é um potencial de imagens, enquanto uma determinada cena, durante uma imersão no mundo virtual, atualiza esse potencial em um contexto particular de uso”. Esse mundo virtual ao qual Lévy reporta-se é visível nos games escolhidos FarmVille e MegaCity.

Figura 6: Tela do jogo do jogo FarmVille



Fonte: www.facebook.com

Já o Megacity (variação do The Sims Social) oportuniza a criação de uma metrópole com a ajuda dos amigos da rede social. Os usuários podem construir edifícios e administrar a cidade idealizada, além disso, os jogadores enfrentam o desafio de favorecer o desenvolvimento dos aspectos socioeconômicos, além de aumentar a população e expandir territórios.

O game em questão abarca temas pertinentes que além de viabilizar entretenimento, propõe discussões e reflexões em torno das práticas administrativas, assuntos como economia, educação, saúde, meio ambiente, cidadania, política, cultura e etc., são algumas das diversas temáticas que poderão ser utilizadas pelo professor, mediante a exploração da ferramenta.

Figura 7: Tela do jogo do jogo Megacity



Fonte: www.facebook.com

O Megacity requer do usuário um perfil dinâmico, estratégico e ativo, visto que simula situações referentes ao desenvolvimento e expansão de uma cidade. Logo, o jogador deve apropriar-se dessas características para resolver os desafios. De acordo com Huizinga (1996, p.33),

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”

É justamente essa diferença que tem atraído à atenção dos usuários dos games, ou seja, a possibilidade de viver outras experiências diferentes da vida real, embora sejam fictícias, antes eram inimagináveis, hoje são possíveis por meio do uso dos games. Segundo Seabra (2010, p. 22) o grande sucesso e segredo do engajamento dos alunos.

está na vivência de situações que permitam ao jogador experienciar uma realidade, embora fictícia ou virtual. Também é fundamental garantir a jogabilidade, o interesse, a interação entre os jogadores, a fim de assegurar que a experiência vivida no jogo possa ser transportada para outras situações, permitindo abordagens conceituais, teorização dos fatos e processos de vivência.

No que diz respeito à análise dos games ao que concerne utilizá-lo como um ferramenta no ensino de LP, percebemos que as temáticas encontradas nas narrativas dos games selecionados são excelentes para propor discussões e debates (produção oral); estimular as prática de leitura e escrita (produção textual); oportunizar a intertextualidade com outras mídias e informações; revisar questões gramaticais e/ou linguísticas a partir de uma proposta contextualizada com o game. Nas palavras de Gee (2004, p. 26) “Os games exemplificam de um modo particularmente claro, melhor e mais específico, e incorporam teorias de significado, de ler e aprender”.

Mediante essas possibilidades percebemos a consolidação dos games como instrumento para o ensino de língua portuguesa e até mesmo de literatura, e se considerarmos, por exemplo, as narrativas textuais que envolvem os games, temos um novo gênero textual. Segundo Aarseth 2005 (*apud* MOITA, 2006, p. 50)

No livro “Cybertext: perspectivas sobre a literatura ergótica”, o autor explora a estética e a dinâmica textual da literatura digital e dos seus vários gêneros que inclui a hiperficção, os jogos de computador, a poesia e a prosa gerados por computador. Aarseth destaca a importância dos games enquanto um novo texto e a necessidade de se construir um modelo teórico para sua análise.

Esses apontamentos ratificam que os games podem e devem ser usados em sala de aula como ferramenta facilitadora para ensinar e aprender a língua portuguesa, disciplina denominada pelos alunos como difícil e enfadonha.

6. TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

Descrevemos nesta seção a metodologia, métodos e instrumentos que foram utilizados para o registro das informações e obtenção dos dados coletados na pesquisa, bem como o *corpus* que constitui este estudo.

Em linhas gerais é válido destacar, que este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, visto que coadunamos com o pensamento de Chizzotti (1991) quando define que, a MQ (metodologia qualitativa) “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Nessa perspectiva, a MQ tornou-se viável para nosso estudo, já que considera as pessoas a partir de suas atuações pautadas em sentimentos, crenças, valores e opiniões, refletindo em seu comportamento.

Pressupomos com este estudo investigar os multiletramentos e competências oportunizados pela utilização dos games como interface de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Esta pesquisa tem um caráter exploratório e descritivo. Para Gil (2007 *apud* ALMEIDA, 2011, p. 31) na pesquisa exploratória “explora-se a realidade em busca de maior conhecimento” e a pesquisa descritiva, “tem a finalidade de descrever o objeto de estudo, as suas características e os problemas relacionados, apresentando com a máxima exatidão possível os fatos e fenômenos”.

6.1 Instrumentos metodológicos

Estimamos nesse estudo que os meios tecnológicos, especificamente os games online são recursos que podem viabilizar o acesso a diferentes informações e conhecimentos, além de desenvolver e estimular variadas habilidades, sobretudo, ao que se refere o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Assim sendo, para realização desse estudo utilizamos instrumentos como: Questionário Socioeconômico (GRAFFAR, 1994); e a pesquisa online não-padronizadas e semiestruturadas (MANN e STEWART 2000), contendo perguntas

fechadas e abertas, realizadas no ambiente online (Facebook), via *posts* ou *chats*, em conversas em tempo síncrono ou assíncrono.

A partir das respostas adquiridas por meio desse procedimento metodológico, foi possível empregar de forma direta e/ou indiretamente a análise de discurso (AD), que permitiu a realização de algumas etapas: descrição/interpretação e a compreensão. Esses momentos permitiu-nos levar em consideração os julgamentos do analista do discurso/pesquisador frente aos posicionamentos ideológicos detectados dos participantes da pesquisa. Segundo Pêcheux (1995, p. 53)

Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso.

Essas corroborações teóricas ratificam o entendimento de que o discurso dá margens para variadas interpretações, portanto a análise pressupõe um esforço interpretativo do pesquisador.

Logo, a coleta dos dados adquiridos no questionário e na entrevista possibilitou-nos uma análise descritiva e interpretativa, visto que a presente pesquisa é pautada diante da abordagem qualitativa, e nessa julgamos que a coleta e análise dos dados “[...] são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 137)

6.1.1 Questionário Socioeconômico

Esta ferramenta metodológica oportuniza a descrição do professor entrevistado, visto que ele fala sobre si, relatando dados sócio-demográficos: idade, sexo, escolaridade e Nível Sócio-Econômico - N. S. E. Trata-se de uma classificação social internacional estabelecida pelo professor Graffar, adaptada por Méndez Castellano (1994)¹⁹, que se baseia no estudo, não apenas de uma característica social do indivíduo, mas num conjunto de cinco critérios: 1) profissão; 2) nível de instrução; 3) principais fontes de renda familiar; 4) conforto no alojamento e 5) aspecto da zona residencial.

¹⁹ Foi feita uma adaptação do questionário desenvolvido por MÉNDEZ Castellano H, MÉNDEZ M C. Sociedad y estratificación. Método Graffar - Méndez Castellano. Fundacredesa: Caracas, 1994 e já adaptado por Moita (2007).

A Figura 08 ilustra o procedimento de envio do arquivo contendo o questionário socioeconômico para o professor participante da pesquisa.

Figura 8: Envio *inbox* do questionário socioeconômico



Fonte: O autor

Nesta figura percebemos o diálogo entre o pesquisador e o sujeito pesquisado acerca do envio do questionário socioeconômico, posterior a permissão, o arquivo foi enviado e em seguida foi dado o *feedback* com as respostas para o pesquisador.

6.1.2 Pesquisa online

Utilizamos a pesquisa online por considerarmos que vivemos na sociedade da informação, e, sobretudo, pelo fato de que este estudo pressupõe a análise das contribuições da internet, redes sociais e games online para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Logo, julgamos pertinente e conveniente recorrer a esse modelo de pesquisa, por ser parte integrante do *corpus* ora pesquisado (internet).

Segundo Marcuschi (2004) a internet é um modelo de novas formas de comportamento comunicativo e pode ser usada para diversas práticas. Nesse sentido, justifica-se as contribuições e potencialidades da pesquisa online no estudo qualitativo.

Os postulados teóricos de Freitas *et al.* (2004), faz-nos compreender que a pesquisa online proporciona variadas vantagens quando comparada as outras pesquisas qualitativas, através dessa o pesquisador pode utilizar múltiplos recursos que não seriam possíveis no processo normal. Já o participante, é estimulado de várias formas, sendo essas: visuais, sonoras etc., que o incentivam a participação. Além desses benefícios esse instrumento favorece ao pesquisador a facilidade como as atividades são realizadas e, ao pesquisado, a liberdade da participação, considerando sua disponibilidade e conveniência.

A utilização e efetivação desse tipo de pesquisa, quando bem organizado e planejado, dispensam outras formas de coleta, evitando assim os custos com fotocópias, impressões, além de outros gastos. Outra contribuição importante desse modelo é a possibilidade da análise dos dados ocorrerem concomitantemente ao processo de coleta, o que representa um ganho de tempo e agiliza todo o processo (FREITAS *et al.*, 2004).

Os autores Mann e Stewart (2000) são conhecidos pelo trabalho pioneiro acerca das questões metodológicas e éticas em fazer pesquisa utilizando a Internet como instrumento, eles destacam quatro métodos de pesquisa online, todavia, escolhemos apenas as entrevistas não-padronizadas, por ser menos estruturadas, acontecerem no ambiente online, e pelo fato da possibilidade de ser efetivada através de e-mails, chats, postagens, conversas em tempo síncrono e assíncrono. Em relação às tipologias de entrevistas N-P, optamos pela semiestruturadas, haja vista que caracterizam-se como “relativamente formalizadas” e assemelham-se a “conversas” entre o entrevistador x entrevistado.

A entrevista é muito utilizada nas pesquisas qualitativas e, através desse instrumento o respondente é questionado por um entrevistador, com o objetivo de revelar motivações, crenças, atitudes e sentimentos a respeito de determinado tópico (MALHOTRA, 2001).

6.2 Descrição da interface de entrevista: a rede social Facebook como instrumento de pesquisa

A presente pesquisa foi efetivada considerando os instrumentos descritos anteriormente, contudo para a realização dessa recorreremos ao popular Facebook, rede social acessível para comunicação, interação e aprendizagem.

Considerando todas as vantagens e contribuições expostas anteriormente, acerca das redes sociais, especificamente do Facebook, uma das primeiras atividades realizadas para efetivação deste estudo foi a criação de um grupo focal online nomeado como: GameON em educação: vislumbrando redes de sociabilidade e aprendizagem²⁰, com o propósito de estabelecer conexões, fomentar discussões, partilhar e construir conhecimentos, aprendizagens e saberes. A Figura 9 apresenta a página do grupo.

Figura 9: Página do Grupo Focal: GameON em educação: vislumbrando redes de sociabilidade e aprendizagem



Fonte: O autor

A organização pressupôs traçar uma reflexão em torno das reais contribuições dos games para o ensino de línguas, especificamente a portuguesa. Motivados para esse fim, foram inseridos ao grupo pessoas com interesses educacionais e/ou sociais em comum, entre elas destacam-se: estudantes

²⁰ <https://www.facebook.com/groups/gameonnaeducacao/>

universitários dos cursos de letras e pedagogia, professores, pesquisadores, escritores que trabalham com o ensino de língua portuguesa ou afins, o Grupo Focal Online - GFO é constituído por duzentos e setenta e nove membros.

Contudo, tendo a consciência que para organização desta pesquisa vigente seria necessário delimitar o *corpus*, optamos por trabalhar especificamente com dez profissionais que atuam com o ensino de língua portuguesa nas escolas públicas das cidades/estados sendo cinco do Rio Grande do Norte e cinco da Paraíba.

Essa experiência realizada com a criação e acompanhamento do grupo focal permitiu-nos perceber que esse é um poderoso instrumento para o desenvolvimento de pesquisa qualitativa, realizados de forma online, visto que por meio desse espaço, os indivíduos tornam-se autônomos, agindo de modo interativo e participativo, independentemente do tempo e espaço geográfico.

Através do GFO, a comunicação e interação pode acontecer em tempo síncrono, ou seja, de modo real, imediato e simultâneo; ou assíncronos (não-real), quando os participantes não precisam estar necessariamente online ao mesmo tempo. No nosso caso foi constituído um grupo focal misto, visto que utilizamos uma combinação dos dois tipos pontuados anteriormente.

Os Grupos focais em tempo real são mais rápidos e altamente interativos, o que pode fornecer dados que se assemelham mais a situações de interação face a face. Entretanto, não apresentam oportunidades iguais a todos os participantes, pois aqueles que digitam mais rápido geralmente têm mais “poder” sobre a interação. (MENDES, 2009, p. 8)

Por isso, escolhemos o tipo misto, para contemplar e otimizar a participação de todos de acordo com sua disponibilidade e ritmo de produção, interação e manuseio com a máquina (computador). É válido salientar que os dados obtidos de forma assíncrona são mais lapidados, visto que são realizados com mais tempo, no qual “os participantes podem oferecer opiniões mais detalhadas e elaboradas, já que não há necessidade de resposta imediata” (MENDES, 2009, p. 8).

Nessa conjectura é válido ressaltar as contribuições de Morgan (*apud* MANN; STEWART, 2000), que descreve sobre as contribuições e objetivos primordiais dos grupos focais, para esse teórico por meio do GFO ocorre ação e interação entre membros, nas quais pode-se observar as atitudes, percepções e opiniões de cada participante de modo peculiar e distinto.

Destarte, esses grupos oportunizam informações e ações diferenciadas de outros métodos tradicionais de coleta de dados, visto que é possível com esses fomentar discussões e debates entre os participantes, analisar as opiniões (divergentes e convergentes), e tudo isso é possível mesmo não tendo a interação face a face. Outra vantagem da utilização dessa metodologia justifica-se pela rapidez, sobretudo, ao que concerne a “coleta de dados, o custo mais baixo e a maior abrangência, uma vez que é possível coletar dados de pessoas em diferentes locais” (MENDES, 2009, p. 8).

6.3 Sujeitos participantes da pesquisa

A população envolvida nesta pesquisa é composta por dez professores de ambos os sexos, que lecionam a língua portuguesa especificamente nas instituições públicas, esses profissionais foram selecionados a partir da criação do grupo focal online, conforme relatado anteriormente.

Salientamos que mediante postura ética não citamos os nomes dos entrevistados, mantendo a identidade real dos sujeitos-participantes em sigilo, a fim de evitar quaisquer futuros constrangimentos, logo, usamos a abreviação da palavra professor “Prof.” seguido das letras do alfabeto, variando de “A” a “J”, visto que o corpus é composto por dez docentes. Segundo Lankshear (2008) na pesquisa educacional a ética é imprescindível uma vez que refere-se aos interesses e bem-estar dos entrevistados, logo, é necessário ter cautela para que eles não sejam prejudicados em função da realização da pesquisa. Os prejuízos podem ser direto ou indiretamente. A Tabela 4 ilustra algumas informações pertinentes sobre os sujeitos participantes desse estudo.

Tabela 4: Descrição dos sujeitos entrevistados

SUJEITO PARTICIPANTE	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	ESTADO
Prof. A	30 anos	Masculino	Graduação em Letras	RN
Prof ^a . B	42 anos	Feminino	Graduação em Pedagogia Especialista em Ensino de Língua Portuguesa	RN
Prof ^a . C	49 anos	Feminino	Graduação em Letras Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa	RN
Prof ^a . D	56 anos	Feminino	Graduação em Letras; Especialista em LIBRAS	RN
Prof ^a . E	37 anos	Feminino	Graduação em Letras; Especialista em Didática do Ensino de Língua	RN

			Portuguesa; Mestranda em Literatura e Interculturalidade	
Prof. F	24 anos	Masculino	Graduação em Letras; Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa	PB
Prof ^a . G	26 anos	Feminino	Graduação em Letras;	PB
Prof ^a . H	29 anos	Feminino	Graduação em Letras; Especialista em Novas Tecnologias na Educação	PB
Prof. I	33 anos	Masculino	Graduação em Letras; Especialista em Língua Espanhola	PB
Prof ^a . J	49 anos	Feminino	Graduação em Letras; Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	PB

Fonte: O autor

A população envolvida na pesquisa compreende um grupo de professores com formação na área de Pedagogia e Letras, oportunizando uma relação favorável aos objetivos deste estudo, visto que, todos os docentes estão em exercício pleno da docência do ensino de português seja na rede pública ou privada.

Neste grupo estão presentes sete mulheres e três homens. É válido ressaltar que essa escolha não foi prevista inicialmente, visto que a proposta da pesquisa era de entrevistar professores de língua portuguesa. Logo, realizamos com os profissionais que se dispuseram participar da entrevista voluntariamente, independente do sexo.

7. ANÁLISE DO *CORPUS*, DISCUSSÃO E RESULTADOS

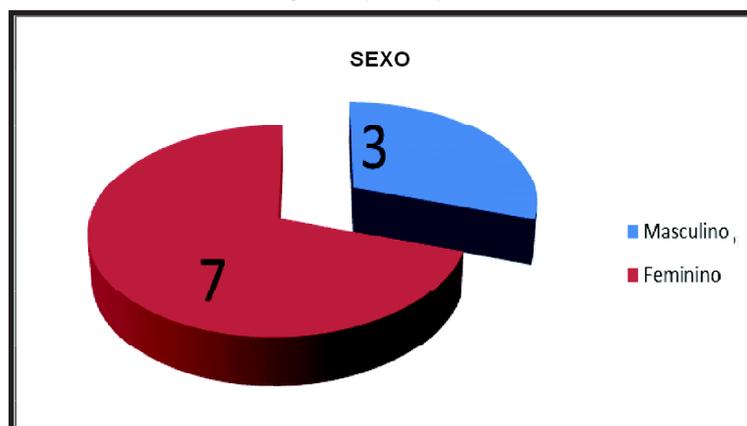
Nesta seção discorreremos acerca dos resultados obtidos por meio do *corpus* deste estudo e os resultados alcançados com a aplicação das entrevistas e questionários. Na subseção 7.1 apresentaremos algumas reflexões relativas ao questionário socioeconômico. A 7.2 contemplará as análises realizadas a partir das entrevistas.

7.1 Interpretando o Questionário Socioeconômico

Tomando como análise os instrumentos metodológicos utilizados na presente pesquisa, percebemos a grande valia deste estudo para o universo científico-acadêmico, visto que partiu das discussões realizadas por meio da coleta de dados no grupo focal online, perpassando pelos os pontos elencados no questionário socioeconômico (NSE de Graffar, 1994) e, por conseguinte analisando e refletindo as entrevistas, posterior a todo esse caminho metodológico, conseguimos delinear informações relevantes acerca dos questionamentos e pressuposições deste estudo.

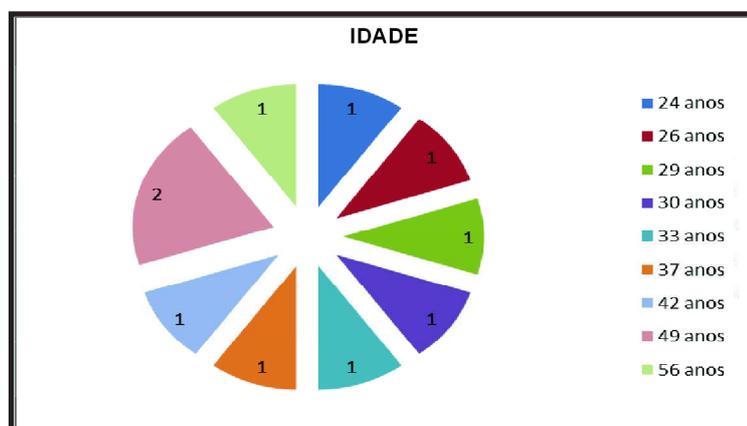
O grupo focal online foi importante, porque viabilizou reflexões e discussões em torno da temática em questão, haja vista que cada participante contribuiu de forma significativa para a produção deste estudo, cada um com sua realidade distinta.

Por meio da aplicação do questionário socioeconômico conseguimos traçar o perfil dos sujeitos participantes da entrevista, considerando alguns critérios como: idade, sexo, escolaridade/formação, condições de moradia entre outros. Para cada critério procuramos ilustrar por meio da utilização de gráficos. O Gráfico 1 mostra os gêneros presentes no estudo.

Gráfico 1: Sexo dos sujeitos-participantes

Fonte: O autor

Esse gráfico nos revela o número de participantes desse estudo, como podemos observar a pesquisa foi composta por dez pessoas, sendo que sete dos sujeitos são do sexo feminino e três do sexo masculino. O Gráfico 2 apresenta a faixa etária da população envolvida nesta pesquisa.

Gráfico 2: Idade dos sujeitos-participantes

Fonte: O autor

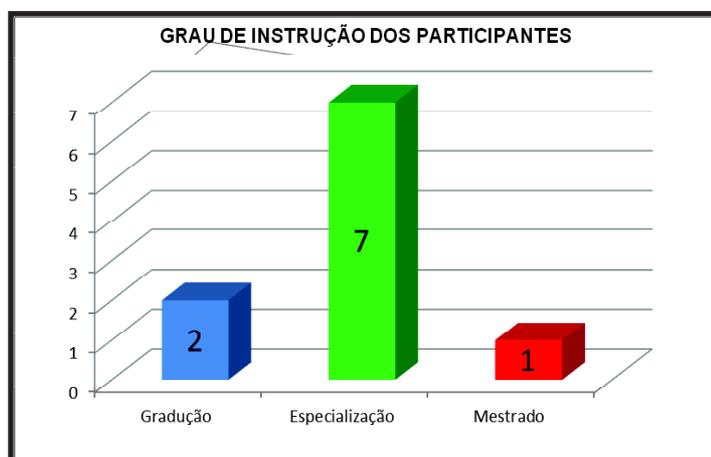
Observamos nesse gráfico que a população desta pesquisa é composta por uma faixa etária de professores que varia dos 24 aos 56 anos de idade, logo, percebemos que os sujeitos participantes deste estudo compõem um grupo bastante heterogêneo a iniciar pela idade.

Essa informação inicialmente permiti-nos uma análise prévia de que os professores mais jovens correspondem ao grupo dos profissionais que utilizam as ferramentas digitais, em específico os games como ferramenta de ensino, todavia,

uma informação surpreendente e relevante é que principalmente os(as) professores(as) com as idades (42, 49 e 56) são os que mais utilizam os games em sala, essa afirmativa torna-se evidente e verídica, porque somos amigos da mesma rede social, logo sempre os vemos enviando convites para jogar online no Facebook.

Em linhas gerais todos os docentes afirmaram que utilizam cotidianamente metodologias e práticas dinâmicas e interativas, viabilizadas por meio do uso das tecnologias. O Gráfico 3 ilustra o nível de formação dos profissionais participantes da pesquisa.

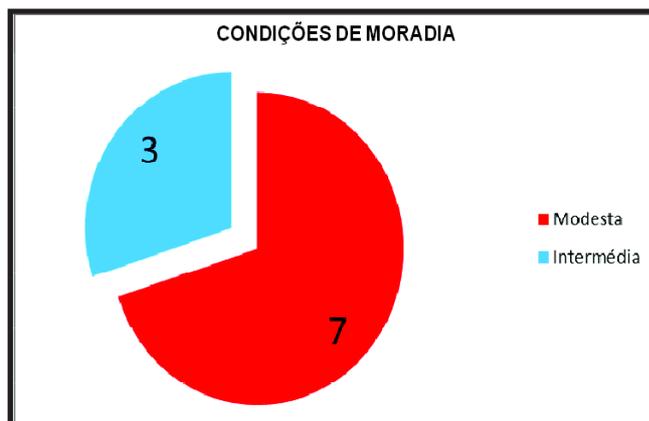
Gráfico 3: Grau de instrução dos sujeitos-participantes



Fonte: O autor

Torna-se visível que a população entrevistada é constituída por dois graduados, sete especialistas e um mestre. Portanto, percebemos que este estudo foi realizado com profissionais qualificados e bem instruídos, visto que 70 % (setenta por cento) desses professores já são especialista na área de educação, sendo assim, percebe-se que trata-se de um grupo que aparente ter preocupação com a formação docente.

Entre as questões do questionário Sócio Econômico, existe uma indagação acerca das condições de moradia do questionado, objetivando averiguar os aspectos relacionados à zona residencial dos participantes da pesquisa e o conforto dos domicílios de cada um, considerando as variantes: máximo de conforto, intermédia, modesta e sem conforto, essas informações estão presentes a seguir no Gráfico 4.

Gráfico 4: Condições de moradia dos sujeitos-participantes

Fonte: O autor

Com base na observação do gráfico supracitado, notamos que 70% (setenta por cento) dos entrevistados consideram sua área habitacional modesta (bem construída e em bom estado de conservação), incluindo a residência e bairro onde habitam. E 30% (trinta por cento) caracterizam suas residências como intermediária (espaçosa e confortável).

Essa informação é muito pertinente uma vez que possibilita afirmar que os indivíduos entrevistados têm um nível social considerável, variando as condições de moradia de modesta a intermediária, sendo assim podemos inferir que esses profissionais têm acesso às tecnologias da informação e comunicação, o que pode favorecer um respaldo e desempenho profissional satisfatório no transcurso da proposta didático-pedagógica.

Os dados presentes em cada gráfico apontam-nos que a população da pesquisa abarca um grupo de profissionais que em linhas gerais apresentam possivelmente condições econômicas favoráveis, tanto em nível social, econômico e instrucional, favorecendo-lhes possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico significativo durante a realização das atividades docentes.

7.2 Entrevistas online: uma análise dos diálogos entre os teóricos e os professores participantes da pesquisa

Considerando as contribuições realizadas por meio da organização e gerenciamento do Grupo Focal, GameON em educação: vislumbrando redes de sociabilidade e aprendizagem, faz-se necessário analisar e refletir acerca das

entrevistas online realizadas nesse grupo de discussão criado na rede social Facebook, conforme procedimentos metodológicos relatados anteriormente.

Os dados dispostos nos gráficos (1-4) e na Tabela 1 mostraram-nos informações acerca dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em relação a quantidade o *corpus* é constituído de dez informantes, divididos em dois estados, no qual cinco são do Rio Grande do Norte e cinco da Paraíba, todos os professores e professoras entrevistados lecionam a disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental maior e /ou no ensino médio, em escolas públicas e/ou privadas, em seu seus respectivos estados/cidades.

A Figura 10 ilustra a apresentação inicial postada no grupo com o propósito de mostrar aos participantes quais são os objetivos da ferramenta para a pesquisa, contextualizando a temática do estudo, pesquisador, orientadora, programa de pós-graduação e instituição de ensino superior (UEPB), além de ressaltar a importância da pesquisa para a academia.

Figura 10: Apresentação inicial aos participantes do grupo e da pesquisa

The image shows a screenshot of a Facebook group page for 'GAMEON EM EDUCAÇÃO'. The post, highlighted with a red box, is from Emanuel Feliciano da Silva, dated August 22, 2013. The post text reads: 'Saudações 'GAMENIANAS'!!!! Car@ professor (a), respondendo a este questionário você estará contribuindo de forma significativa para o fazer científico, colaborando e corroborando efetivamente para a produção do trabalho dissertativo intitulado: MULTILETRAMENTOS: OS GAMES COMO INTERFACE PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA, que será apresentado à UEPB no Mestrado Profissional em Formação de Professores. Agradecemos antecipadamente a todos que puderem colaborar com nossa pesquisa. Att, Emanuel Feliciano da Silva Mestrando em Formação de Professores (UEPB) Profª Drª. Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita Orientadora (UEPB)'. The right sidebar shows group details: 'SOBRE 282 membros', 'Grupo fechado', and 'Este grupo tem como objetivo fomentar reflexões, discussões e questionamentos acerca das contribuições... Ver mais'.

Fonte: O autor

Cada participante respondeu um bloco de sete perguntas, conforme visualização a seguir na Figura 07. Diante desses questionamentos selecionamos as respostas dos sujeitos que trouxeram contribuições significativas vinculadas ao objetivo da pesquisa. Para isso, utilizamos os pressupostos teóricos da análise do discurso. Visto que, segundo Fonseca (2000, p. 99),

(N)ossos gestos interpretativos e de deslocamento são uma tentativa de explorar o limite entre a interpretação e a descrição – limite este que se constitui como a própria análise do discurso –, já que o discurso-outro é necessariamente colocado em jogo como espaço de leitura dos enunciados.

Logo, a AD contribuiu significativamente para que pudéssemos efetivar uma interpretação e descrição das ideologias dos participantes. E, a partir disso, estabelecemos uma correlação das falas dos entrevistados com os teóricos de cada área envolvida na entrevista.

FIGURA 11: Perguntas direcionadas aos participantes da pesquisa

The image shows a screenshot of a Facebook post from the group 'GAMEON EM EDUCAÇÃO'. The post is by Emanuel Feliciano da Silva and contains seven numbered questions in Portuguese. The questions are:

1. Considerando sua experiência com o ensino de língua portuguesa, qual é a maior dificuldade que os alunos apresentam no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina?
2. Na instituição onde você trabalha tem laboratório de informática? Você o utiliza? Para quais atividades?
3. De que forma a tecnologia, especificamente os games podem contribuir para amenizar as dificuldades de aprendizagem observadas no ensino de português?
4. Você já usou algum game online em sala de aula como ferramenta didática? Como foi a experiência? Qual foi o game utilizado?
5. Como você utilizou e/ou utilizaria os games do Facebook? Você sugere algum game? Qual conteúdo e objetivo motivou/motivaria a escolha desse game? Relate a sequência didática seguida.
6. Em sua opinião de que forma os games online contribuem ou podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa?
6. Quais as habilidades e competências poderão ser desenvolvidas e/ou estimuladas nos alunos a partir do uso dos games no contexto escolar?
7. Você acredita que as narrativas dos games podem viabilizar o letramento digital e contribuir com as habilidades de leitura e escrita dos alunos? Justifique.

The post also includes a search bar, navigation tabs (Membros, Eventos, Fotos, Arquivos), and a sidebar with various group features and advertisements.

Fonte: O autor

A entrevista direcionada aos informantes pressupunha inicialmente analisar com base na realidade dos entrevistados, a maior dificuldade que os alunos apresentam no processo de ensino-aprendizagem de LP.

Na sequência foi perguntado aos participantes questões relativas a estrutura física da escola, sobretudo, ao que concerne a existência e utilização do laboratório de informática em cada instituição nas quais atuam.

Visando sondar acerca das possíveis contribuições da tecnologia, especificamente dos games foi indagado se a utilização desses podem amenizar as dificuldades de aprendizagem observadas no ensino de português. Posterior, foi questionado se os entrevistados usam os games online e/ou os do Facebook em sala de aula como ferramenta didática.

Por conseguinte, os participantes da pesquisa teceram opiniões acerca das contribuições dos games para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. E por fim, falaram sobre a possibilidade das narrativas dos games viabilizarem o letramento digital e contribuírem com as habilidades de leitura e escrita dos alunos.

A primeira pergunta: **“Considerando sua experiência com o ensino de língua portuguesa, qual é a maior dificuldade que os alunos apresentam no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina?”**.

A resposta da Profa. E (feminino, 37 anos) elenca a problemática enfrentada no ensino de língua portuguesa.

Atualmente eu trabalho em duas instituições públicas, atuo em turmas de ensino fundamental maior e ensino médio. Sabemos que são realidades distintas, mas, em relação à dificuldade com a norma culta da língua portuguesa são as mesmas. Os alunos das duas instituições apresentam as mesmas dúvidas e/ou dificuldades com a escrita (caligrafia e/ou ortografia), leitura, interpretação textual, normas gramaticais (pontuação, acentuação, regras diversas e etc). Essa realidade é preocupante, tento utilizar diversas ferramentas, para reverter o quadro que a priori parece ser irreversível, porém, com dedicação e compromisso, mesmo com pouco tempo disponível, sei que é possível amenizar essa problemática.

A angústia e/ou preocupação em questão descrevem de fato uma problemática que tem sido constatada no ensino de língua portuguesa não somente em escolas públicas, mas também nas instituições de iniciativa privada. Ainda a esse respeito o Prof. I (masculino, 33 anos) tece o seguinte relato,

Trabalho apenas na rede privada de ensino, em relação às fragilidades dos alunos na disciplina de português são muito recorrentes nas diversas etapas e modalidades de ensino. Eles têm muitas dificuldades quanto às práticas de leitura, escrita, produção textual, ortografia e gramática. Já tive experiência com o ensino superior e a realidade não é muito diferente, já vi alunos de graduação e pós-graduação cometer inadequações gramaticais inadmissíveis até mesmo para alunos do ensino fundamental.

As falas dos professores E e I servem com alerta acerca do ensino de língua portuguesa na contemporaneidade, é necessário que haja uma modificação de postura, métodos e estratégias dos profissionais da educação de forma que tais problemas não sejam tão recorrentes. Portanto, é necessário repensar o objetivo da escola ao que concerne o ensino de língua, acerca disso Bagno (2002, p. 80) relata que esse é necessário “[...] formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística”.

Mediante questionamento direcionado aos professores obtivemos as afirmativas declarando que em todas as instituições públicas e/ou privadas, nas quais eles atuam, há laboratório de informática, como podemos observar nestas falas: “Na escola onde trabalho tem uma sala de informática com 20 computadores, nesse ambiente são desenvolvidas algumas atividades com os alunos”. Prof^a. C (Feminino, 49 anos).

Com base nessas contribuições percebemos que muitas escolas ainda enfrentam diversos problemas em torno da manutenção dos laboratórios de informática e até mesmo das condições estruturais e humanas, visto que em muitas realidades não existe profissionais habilitados para acompanharem os alunos nas atividades com a utilização do computador. A declaração do Prof. F (Masculino, 24 anos) descreve um pouco dessa problemática:

As escolas nas quais eu trabalho dispõe sim de laboratório de informática, no entanto em sua maioria apresenta problemas de manutenção, como também de horários a serem utilizados, sendo assim esporadicamente é que posso contar com esse recurso.

Essa realidade declarada permiti-nos refletir em torno das políticas de inclusão digital que necessitam ser otimizadas, de modo que favoreçam a efetivação em todos os aspectos pedagógico-estruturais, viabilizando a emancipação digital,

nessa contextura é válido pontuar os postulados teóricos de SCHWARTZ (2006, p.1) quando relata que os:

Processo de emancipação digital buscam promover o deslocamento do paradigma da 'sociedade da informação' para um que tenha a 'sociedade do conhecimento' como horizonte, fazendo do acesso apenas um dos elos, necessário, mas insuficiente, na cadeia produtiva de informação que poderá dar sustentabilidade econômica, social e cultural dos cidadãos.

Portanto, torna-se imprescindível o fomento de políticas efetivas que visem essa promoção e fortalecimento do processo de emancipação digital, de forma que as informações adquiridas por meio do acesso a rede, possam ser configuradas em conhecimento significativo. Essa ação é pertinente para que o processo relativo a inclusão digital não acabe "servindo apenas para a ampliação do mercado consumidor de produtos de informática" (SILVEIRA, 2008, p. 62).

Levando em consideração essas afirmativas de que mesmo com dificuldades das condições estruturais, humanas e pedagógicas, cada instituição contemplada com esta pesquisa tem o laboratório de informática, indagamos aos entrevistados, **"Na instituição onde você trabalha tem laboratório de informática? Você utiliza-o? Para quais atividades?"**. Logo, tivemos como repostas:

O laboratório de informática é usado posterior a um planejamento, essa ação de planejar é muito importante, porque organizamos o uso dos computadores de acordo com os projetos pedagógicos realizados na escola. Esse planejamento geralmente acontece toda 2ª feira. Nessa reunião escolhemos o tema e conteúdo que vai ser trabalhado e posteriormente executado.

Na sala de informática são realizadas diversas atividades de acordo com o conteúdo, por exemplo, utilizamos vários programas para produção e exibição de vídeos, desenho e pintura, jogos para ensinar português e inglês, bem como as disciplinas de cálculo: matemática, física e química, visto que a escola atende do ensino fundamental II ao ensino médio. Profª. J (feminino, 49 anos)

Essa proposição justifica uma ação pertinente e imprescindível a atividade docente, o planejamento, visto que esse é uma das peças-chave para a efetivação do processo formativo de ensino-aprendizagem, logo, para esse fim faz-se necessário planejar a partir das respostas adquiridas a perguntas como: "que educação se quer, que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade?" (GADOTTI, 2000, p. 42). Esses questionamentos são relevantes para que o

processo didático-pedagógico seja otimizado de forma considerável atendendo as reais necessidades dos alunos.

Ainda em resposta ao questionamento direcionado aos entrevistados, o Prof. A (masculino, 30 anos), relata que:

A sala de informática da escola onde trabalho é ampla, portanto, é usada na maioria das vezes para fazer palestras e reuniões. Apenas alguns poucos professores a utilizam. Eu particularmente uso, faço debates utilizando as redes sociais: Facebook, Twitter e Blog, proponho atividades de leitura e interpretação textual, ao invés dos alunos escrevem em seu cadernos, eles postam nas redes sociais. Essa ação tem favorecido resultados consideráveis, visto que os alunos têm demonstrado mais interesse pela leitura, além de otimizar outras potencialidades como a interpretação textual.

Isso descreve as mudanças paradigmáticas que nossas instituições de ensino têm/devem passar em função do avanço notório das tecnologias, sentido a necessidade de implementação de novas interfaces digitais, de modo que favoreça o conhecimento na prática efetiva. Segundo Moran (2007, p. 18): “A educação é a soma de todos os processos de transmissão do conhecido, do culturalmente e de aprendizagem de novas ideias, procedimento e soluções desenvolvidos”.

Deste modo, é pertinente pontuar que as declarações adquiridas em torno desse questionamento supracitado, foram afirmativas nas quais cada professor/entrevistado pontuaram as finalidades relativas ao uso do laboratório de informática, contudo selecionamos esses excertos para representar o todo.

Na tentativa de saber a real utilidade dos games para o contexto educacional, e, sobretudo, na busca de respaldo para os objetivos delineados inicialmente, perguntamos aos pesquisados sobre o uso dos game na sala de aula como ferramenta didática, com esse questionamento pretendíamos, analisar se os professores utilizam/utilizaram essa mídia, e diante das respostas afirmativas, pedimos que relatassem a experiência e o game utilizado. Logo, os questionamos, **“De que forma a tecnologia, especificamente os games podem contribuir para amenizar as dificuldades de aprendizagem observadas no ensino de português?”**

Em consonância com esse estudo, a Prof^a. D (feminino, 56 anos) relata sua experiência com a utilização dos jogos como sendo prática cotidiana:

Os jogos que uso frequentemente em sala são os do “*Smartkids*” (www.samrtkids.com.br), visto que têm muitas possibilidades para facilitar a aprendizagem, eu sempre gosto de metodologias que vão além do

mecanicismo tradicional. Gosto de utilizar vários instrumentos, entendendo sempre o ritmo e nível de aprendizagem de cada aluno, para que eles de fato aprendam, por isso uso as redes sociais, os jogos do *Smartikids* entre outras ferramentas. Os jogos escolhidos são sempre relacionados aos temas trabalhados em sala de aula [...], ou como atividade de fixação dos conteúdos de português com jogos tipo: caça-palavras, cruzadinhas, jogo da memória e etc.

Esse relato traz elementos significativos ao que concerne o processo e estilo de aprendizagem dos alunos, pontua a utilização efetiva dos jogos e outras ferramentas e interfaces digitais, relata a preocupação da educação com o rompimento das barreiras paradigmáticas tradicionais do ensino mecanizado, por meio de uma visão crítica, inserindo-se no perfil pedagógico como uma agente letradora digital.

Logo, o respaldo teórico em torno dessas preleções são muitos, mas elegemos alguns que subsidiam essa narrativa. De acordo com Mattar (2010, p. 6): “estilo de aprendizagem é, a maneira pela qual cada aprendiz se concentra, processa, internaliza e retém informações ou habilidades novas e difíceis”. Percebemos que a professora em questão deixa claro que tem a preocupação com o ritmo e o nível, ou seja, com a forma estilo de aprendizagem de cada um.

Na proporção de que “é possível falar em estilos de aprendizagem, podemos falar em estilos de ‘ensinagem’. O desafio, portanto, seria adequar os estilos dos alunos”. (Mattar, 2010, p. 7). Logo, os alunos aprendem melhor quando o professor adequa os conteúdos e metodologias a realidade específica de cada ‘aprendente’, considerando seus estilos de aprendizagens, deste modo, torna-se notório a pertinência da utilização de variadas estratégias, favorecendo a aprendizagem significativa além de atender as especificidades da necessidade dos aprendizes participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao mecanismo tradicional pontuado pela entrevistada Mattar (2010, p. 10), relata que “os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais nossos sistemas educacionais foram projetados, e em virtude disso a escola tem ensinado habilidades do passado”.

A fala da Prof^a. D, elenca uma postura pedagógica, percebemos que ela demonstra ter uma prática baseada na proposta do letramento digital, ou seja, fomenta “à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. (COSCARELLI, 2005, p. 9).

Ainda em relação ao questionamento sobre a utilização dos games como ferramenta didática, merece ser destacado a experiência da Prof^a. H (Feminino, 29 anos),

Bem, eu trabalho uma escola pública estadual e em outra privada, em ambas eu procuro desenvolver o mesmo trabalho, independentemente. Sempre procuro utilizar o computador para diversos fins, mas entre esses destacam-se, os jogos digitais disponíveis na internet, utilizo jogos como, memória, forca, além de sites e softwares como: HagáQuê e o Fábrica de Quadrinhos (da Turma da Mônica). Os alunos amam principalmente quando eu uso os jogos, pois não ficamos limitados somente a texto escrito/impresso, gosto de usar outros recursos que tenham imagens e animações dinâmicas, isso porque atrai a atenção dos alunos, dessa forma os games ajudam muito... A interação com a máquina é muito estimulante pra eles, que na maioria das vezes não tem acesso ao pc em casa.

A realidade específica desse profissional subjaz reflexões pertinentes acerca processo de ensino-aprendizagem, visto que trata-se de duas realidades distintas, escola pública (*versus*) escola privada. No relato do entrevistado é exposto que diversas atividades são realizadas com os alunos independente de serem da rede pública ou não, isso mostra o compromisso da profissional em questão, que desenvolveu seu trabalho de modo imparcial.

A professora entrevistada afirma que procura utilizar diferentes mídias digitais com o propósito de efetivar a ação de ensinar e aprender, oportunizando o acesso ao saber para todos.

O uso das tecnologias da informação e comunicação favorecem a facilitação da aprendizagem dos alunos, portanto, essas corroborações ratificam nossa hipótese relativa as contribuições dos games para o ensino de língua portuguesa, uma vez que por ser um recurso dinâmico, interativo, também são ricos em ferramentas multimidiáticas, favorecendo portanto, a aprendizagem dos usuários.

A pesquisa online além de outras possibilidades e vantagens favoreceu a observação e análise dos docentes entrevistados através das ações e atividades desenvolvidas pelo Facebook, haja vista que os dez integrantes são meus “amigos” nessa rede social.

Neste sentido, dando continuidade a efetivação da entrevista online, indagamos aos entrevistados, **“Você já usou algum game em sala de aula como ferramenta didática? Como foi a experiência? Qual foi o game utilizado?”**. O objetivo dessa questão era justamente saber se eles já tiveram alguma experiência com a utilização dos games do Facebook, pedimos sugestões de games disponíveis

nessa rede e os conteúdos que motivaria a escolha e a sequência didática. A esse respeito Azzari e Lopes (2013, p. 193) enfatizam que “estruturar práticas de leitura e escrita que contemplem o ensino-aprendizagem de gêneros, seja em língua materna ou estrangeira, através de atividades sistematicamente organizadas, é isso o que se propõe a fazer as sequências didáticas”.

Na busca pelas respostas, inicialmente queremos pontuar as contribuições da Prof^a. D (feminino, 56 anos), segundo ela uma das atividades mais desenvolvidas é justamente a utilização dos games do Facebook, sempre a vemos convidando com frequência seus amigos do FB para jogar (inclusive eu), essa afirmativa é respaldada pela fala da própria entrevistada:

Entrevistador: vejo que você sempre usa os jogos do facebook.

Entrevistada: “kkkkkkkkkk... sim, amo jogar, e como professora, utilizo sempre os jogos com meus alunos”.

Posterior a essa declaração a Prof^a. D, descreveu como utiliza os games como ferramenta didática para o processo de ensino-aprendizagem:

Eu utilizo as redes sociais, especificamente o facebook, os alunos adoram... sabemos que essa forma de atividade facilita a aprendizagem. No face eu costumo usar o game FarmVille, através desse game os alunos têm que cumprir tarefas diárias, assim criam o compromisso, tornando-os responsáveis. Eu uso outros jogos, como Angry Birds, por exemplo, porém eu prefiro trabalhar com o FarmVille para o ensino de português nesse game há um compromisso de cumprir todas as tarefas, os alunos cuidam de suas plantações, ajudam o colega que ainda não sabe, pois com isso ele está socializando o que obtém com os vizinhos, a ajuda é mútua... nada de egoísmo, nem individualismos, um ajuda o outro... Procuro oportunizar por meios dessa prática a socialização do saber.

Esse relato de experiência ratifica o que temos discutido neste trabalho, percebemos que os games podem contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, basta que a atividade seja planejada com fins específicos, de modo que aproveite as habilidades permitidas por cada game. Nessa perspectiva Zanolla (2010, p. 39) afirma que: “Para Vygotsky, o jogo é a possibilidade de emancipação pela aprendizagem”. Deste modo, os indivíduos podem aprender a partir dessa relação direta com essa ferramenta dinâmica.

Nessa mesma proposição a Prof^a. B (feminino, 42 anos) enfatiza que,

É muito importante trabalhar com ferramentas que disponham de diversos recursos, os games unem várias possibilidades: sons, imagens, vídeos, textos e etc. Portanto, se for usado da forma correta, pedagogicamente

falando, pode garantir o acesso a variados conteúdos e conhecimentos, desde que estejam atrelados aos objetivos do professor. É possível sim, que os games ajudem durante o processo de ensino de português, reconfigurando práticas antigas, associando-as com novas formas de ensinar possibilitadas pelo advento e avanço da tecnologia, eis o chamado letramento digital.

Em sequência perguntamos aos professores, **“Em sua opinião de que forma os games contribuem ou podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa?”** A resposta da Prof^a. B elenca questões pertinentes acerca da utilização dos games no contexto educacional, sobretudo, no ensino de língua portuguesa, a entrevistada reitera os postulados teóricos de Signorini (2012, p. 283) quando ressalta,

Estamos compreendo os letramentos multi-hipermidiáticos como conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais.

Essas linguagens multimodais presentes nos games permitem o acesso ao conhecimento de forma mais prática e dinâmica, todavia, é preciso considerar o alerta pontuado pela professora em questão, ou seja, para efetivar os objetivos almejados, é imprescindível que o docente tenha um planejamento de modo que respalde sua prática pedagógica.

Ainda em resposta ao questionamento sobre a utilização dos games do Facebook, a Prof^a. G (feminino, 26 anos) tece um relato bastante pertinente relativo as hipóteses levantadas neste estudo.

Os jogos digitais são fortes aliados para o ensino de português. Eu comumente uso os games como roteiros para produção textual, aproveito as narrativas de cada um, principalmente os de ação e estratégia para direcionar atividades. Como costume jogar no Facebook, conheço alguns games, mas sempre peço sugestões aos alunos, já usamos: *CityVille*, *Social Wars*, *Criminal Case*, *Dragons and Titans*, *Family Farm*, *Megacity*, *Pirates of the Caribbean*, *Royal Story*, *Farm Heroes Saga*. Procedo da seguinte forma os levo ao laboratório de informática, peço que joguem, depois discutimos sobre as possibilidades de ação e estratégia que teriam durante o jogo, e por fim, peço para que eles produzam sobre tudo que vivenciaram. Essa ação tem favorecido um excelente desempenho nas atividades de produção textual.

As tecnologias, principalmente os games estão sendo tão aceitos, que às vezes fico refletindo se um dia os professores serão substituídos pelas máquinas. Enquanto isso, vou continuar usando-os a favor da aprendizagem dos meus alunos.

A postura relatada pela Prof^a. G descreve uma ação didático-pedagógica pautada na utilização dos games nas aulas de Língua Portuguesa. A referida professora utiliza os recursos possibilitados pelas ferramentas disponíveis nos jogos digitais a favor de suas aulas, logo, torna-se claro que a ressignificação dos recursos dessa mídia podem viabilizar um ensino mais dinâmico e inovador, reorganizando e recriando o processo de ensino-aprendizagem.

Como o uso de dispositivos computacionais tanto pode integrar práticas quanto criar novas, o interesse não está em classificar práticas e ventos de letramento multi-hipermidiáticos em novos ou convencionais, inclusive porque as práticas e eventos atuais estão em efervescência, isto é, em processo acelerado de mudança, e o que se tem muitas é um trânsito intenso e cada vez mais bidirecional entre práticas antigas e novas. (SIGNORINI, 2012, p. 286)

Tais asseverações enaltecem este estudo, visto que a cada resposta observamos a grande contribuição que os games online podem favorecer para o contexto educacional e, sobretudo para o ensino de Língua Portuguesa. Em relação a reflexão da Prof^a G quanto a substituição do professor pelas máquinas, Gee (2004) afirma que o uso de games em educação não significa o fim da função dos professores, e então discute a importância da tutoria no processo. O referido autor não concebe essa possibilidade, todavia, entende a necessidade que ressignificação da postura docente.

Nesse contexto é necessário que o professor deixe de limitar-se a uma prática egocêntrica, centralizadora e tradicional para agir como um tutor, mediador e facilitador do processo prático de ensinar-aprender. Segundo Zanolla (2010, p. 18) “o jogo manifesta atividade, possibilidade de reconhecimento e materialização do esforço humano, sua elaboração remete à manifestação de sentido, tripla interação entre homem, a sociedade e a cultura”. Enfim, os usuários aprendem brincando através ações práticas permitidas pelo uso dos games.

Partindo dessa possibilidade indagamos aos entrevistados, **“Quais as habilidades e competências poderão ser desenvolvidas e/ou estimuladas nos alunos a partir do uso dos games no contexto escolar?”**

Em resposta a essa questão organizamos uma tabela, contendo as possíveis competências motivadas diante da utilização dos games, elencando algumas habilidades oportunizadas na ação ‘ensinogamezagem’ (ensino + game + aprendizagem). Logo procuramos contemplar, sintetizar e ilustrar cada resposta

adquirida acerca da socialização e conversa realizada com os participantes, é válido, ressaltar que nem todos os professores utilizam os games como atividade didático-pedagógica, no entanto, questionamos quais 'seriam/são/serão' as competências que os games podem vir a desenvolver em seus usuários. Os entrevistados foram organizados em cinco grupos, cada um constituído de dois participantes, sendo um do Rio Grande do Norte e outro da Paraíba, essa organização deu-se mediante as respostas convergentes selecionadas.

A Tabela 5 contém a identificação de cada participante-respondente, seguido das respectivas competências por eles citadas e organizadas/classificadas por nós, sendo essas competências: educativas, linguísticas, cognitivas, motoras e letramentos.

Tabela 5: Competências motivadas pelos games

ENTREVISTADOS		COMPETÊNCIAS MOTIVADAS PELOS GAMES				
RN	PB	EDUCATIVAS	LINGÜÍSTICAS	COGNITIVAS	MOTORAS	LETRAMENTOS
Prof. A	Prof. F	Desenvolve a interação com a narrativa do game, com os personagens e outros colegas que jogam com eles; Realização de trabalhos individuais ou em grupo; Possibilidade de melhoria do desempenho escolar.	Ler, escrever, traduzir; compreensão dos textos narrativos dos games; regras e direcionamentos; estímulo a capacidades comunicativas; Análise dos textos verbais e não-verbais	Motivação; desperta a curiosidade do acesso a informação e conhecimento;	Estímulo a movimentos;	Saber manusear a máquina;
Prof ^a . B	Prof ^a . J	Melhoria da aprendizagem	Uso de uma língua de forma contextualizada	Lógica; matemática; sequenciação	Habilidade no tempo.	Utilizar adequadamente as ferramentas disponíveis;
Prof ^a . C	Prof ^a . G	Ações dialógicas dinamicidade	Interpretação do contexto do game. Exploração dos aspectos significativos e comunicativos	Raciocínio lógico; sequencia; memorização.	Aguça os sentidos (visão, tato e audição);	Comunicar-se, socializar e interagir online;
Prof ^a . D	Prof. I	Estímulo a capacidade de compreensão	Compreensão e ampliação de vocabulário; aquisição e desenvolvimento da linguagem; uso formal e informal da	Memorização; realização de cálculos matemáticos; criatividade.	Lateralidade.	Estimular as práticas de escrita e leitura através do uso pedagógico dos games, sobretudo, os de ação e

			língua.			estratégias.
Profª. E	Profª. H	repassar a informação de uma forma mais espontânea; interação com os jogos	leitura, escrita e interpretação; vocabulário; construção de competências relacionadas à oralidade e ampliação de repertório lexical. linguagens virtual	Prender a atenção; estimular concentração; habilidades de memorização dos vocábulos; raciocínio lógico		Exposição e comparação da realidade com as ferramentas digitais.

Fonte: O autor

Levando em considerações tais competências mencionadas pelos respondentes, percebemos que os professores participantes da pesquisa, reconhecem as reais e notórias contribuições desse instrumento digital para o processo de ensino-aprendizagem de português, mesmo sabendo que alguns ainda não têm a prática de utilizar os games como ferramenta didática.

Muitas são as competências oportunizadas pelos games e pontuadas pelos entrevistados, a esse respeito Zanolla (2010, p. 17) enfatiza que “o jogo expressa diferentes mentalidades, potencial, criatividade e possibilidade de interação social”. Destarte, os games são instrumentos que favorecem e estimulam inúmeras habilidades específica, uma pesquisa realizada por John Beck e Mitchell Wade (*apud*, MATTAR, 2010, p. 14) esclarece que as crianças usuárias dos videogames podem desenvolver “habilidades cognitivas mais desenvolvidas em visualização e mapas mentais, memória visual e novas maneiras de processar informações”.

As competências citadas pelos respondentes, mostram-nos de forma transparentes as inúmeras vantagens de trabalhar com os games, nas diversas áreas conhecimento, sobretudo no ensino de LP, desde que haja um planejamento específico relacionado diretamente a esse fim.

Sendo assim percebemos que aplicabilidade dos games no contexto educacional pode favorecer excelentes resultados ao que concerne a aprendizagem e desenvolvimento dos usuários, efetivando conseqüentemente a proposta de letramento digital.

Os pontos elencados na sétima coluna da Tabela 5 foram organizados a partir das ideologias dos entrevistados, tomando como eixo norteador o letramento, para tanto, consideramos os possíveis e supostos conceitos que os sujeitos têm acerca dessa temática.

Além dessas habilidades e competências pontudas anteriormente segundo a Prof^a. E (feminino, 37 anos) os “jogos permitem sempre a possibilidade refazê-lo quando não se alcança o resultado esperado, tornando-se sempre desafiadores, provocando assim nos discentes o desejo de serem os melhores, fato que estimula e favorece a aprendizagem”. Essa declaração converge com os postulados de Mattar (2010, p. 31) quando reitera que

Por meio dos videogames as crianças aprendem, por exemplo, a brincar com identidades assumindo e construindo diferentes personalidades virtuais. Em muitos casos, essas personalidades envolvem a identidade de solucionador de problemas, mediante a qual a criança aprende a lidar com erros de uma forma mais dinâmica e interativa do que ocorre na escola.

Essa dinamicidade dos games tem favorecido uma interatividade até então imaginável, nesse sentido, é necessário que a escola adote esses modelos interativos, de modo que possam ressignificar suas práticas e fazeres pedagógicos, em favor da clientela da era digital, visto que o avanço da tecnologia tem levado essa geração para dentro das páginas do conhecimento da TV, o cinema, vídeo, CD ou DVD, Games, meios audiovisuais que hoje tem desempenhado indiretamente, um papel educacional relevante. Isso porque,

O aprendizado baseado em jogos digitais está fundamentado em duas premissas: (1) os aprendizes mudaram em diversos pontos essenciais; e (2) são de uma geração que experienciou profundamente enquanto crescia, pela primeira vez na história, uma forma radicalmente nova de jogar – computadores e videogames. Assistimos então a uma descontinuidade, inclusive na maneira como essas gerações aprendem. (Mattar, 2010, p. 29)

Para finalizar as perguntas, indagamos: **“Você acredita que as narrativas dos games podem viabilizar o letramento digital e contribuir com as habilidades de leitura e escrita dos alunos? Justifique”**.

De acordo como a Prof^a. B (feminino, 42 anos) “Os games capacitam os alunos a assumirem a função de letrado digital, visto que esses alunos com o computador em mãos na maioria das vezes estão a nossa frente, em relação ao uso dessa tecnologia, realizando práticas de leitura e escrita de diversas formas e meios”. Esses jovens são denominados por Prensky como “nativos digitais”, ou seja:

são aqueles que já nasceram e cresceram na era da tecnologia, enquanto os imigrantes digitais nasceram na área analógica, tendo migrado para o mundo digital somente durante a vida adulta. Naturalmente, esses dois

grupos de pessoas pensam e processam informações de modo diferente. (MATTAR, 2010, p. 10)

Desta forma, os educadores necessitam utilizar esses recursos tecnológicos no contexto educacional, viabilizando um ensino mais atrativo/dinâmico e proporcionando uma interação entre o ser humano e as máquinas.

Nessa proposição Mattar (2010, p. 29) revela-nos que “Jogar videogames desenvolve a capacidade de deduzir regras pela observação em manipular sistemas complexos, características essenciais para o trabalho em ciências”. E enfaticamente afirma:

Jogando videogames, as crianças desenvolvem também habilidade metalinguísticas. Essa possibilidade de reflexão sobre o próprio código do jogo, por meio da consciência das diferenças de dificuldade entre as fases, da mudança das músicas em cada fase do jogo e assim por diante, levaria ao reconhecimento, mesmo que ainda precário, do design interno do jogo, do jogo como um sistema complexo de partes inter-relacionadas, o que contribuiria para o desenvolvimento do senso crítico da criança. (Mattar, 2010, p. 31)

Essas discussões permitem entender que os games além de ter seu papel de entretenimento, favorece e motiva o desenvolvimento de variadas habilidades que seriam impossíveis e inacessíveis de serem efetivadas somente com o ensino tradicional, mecanizado e engessado. É necessário, portanto, entender que “Os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais nossos sistemas educacionais foram projetados [...]”. (MATTAR, 2010, p. 10)

8. PONTO DE CHEGADA – GAME OVER²¹

Conhecendo as transformações que perpassam e perpassaram a história da humanidade nos diversos campos, especialmente na escola, acreditamos que as instituições de ensino estão cada vez mais preocupadas em superar os desafios que são postos diante do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, se considerarmos a era em que estamos (século XXI) e o atual modelo social que temos marcado pela cultura ‘tecno-digital’, conhecida como sociedade do conhecimento e da informação.

Considerando esse contexto social que a educação está inserida, permeada pela cultura digital, faz-se necessário uma mudança nos paradigmas tradicionais que comumente são adotados pelas instituições de ensino, pois deve ser levado em conta que estamos em um momento fortemente marcado pelas tecnologias da informação e comunicação.

Essas características aponta-nos para um novo fazer pedagógico e exige ‘multiconhecimentos’, ‘multisaberes’ e ‘multifazeres’ dos docentes e da escola enquanto instituição formadora.

Através desse estudo foi possível trilhar múltiplos caminhos, partindo pelas reflexões em torno dos multiletramentos, bem como esses contribuem para os multicontextos socioeducacionais na contemporaneidade, favorecendo uma reconfiguração da escola enquanto instituição formadora, ponderando as contribuições e implicações ocasionadas pelos games para o entretenimento e, sobretudo, para a aprendizagem dos alunos.

Esta pesquisa corresponde a mais um estudo realizado na área de games aplicados na educação. Todo, percurso aqui trilhado não contemplam todas as possibilidades que essa ferramenta digital pode favorecer para o contexto educacional, neste sentido ainda há muito que precisa ser feito concernente às constantes mutações na área tecnológica, bem como entendimento acerca dos conceitos e possibilidades favorecidas pelos jogos enquanto instrumento didático-pedagógico.

²¹ Corresponde ao fim de jogo, onde game significa jogo e over fim. A expressão é muito utilizada pra jogos de videogame, computador, jogos online e etc., e aparece sempre que a pessoa chega ao fim do jogo, ou acabou de perder.

No transcurso deste trabalho procuramos promover discussões sobre a utilização dos games no processo de ensino e aprendizagem, refletindo acerca das contribuições dessa ferramenta para o contexto educacional, cognitivo e, sobretudo, ao que refere-se o ensino de língua portuguesa.

Por meio da utilização dos procedimentos metodológicos empregados, verificamos que este estudo favoreceu uma reflexão em conjunto unindo os teóricos adotados com os sujeitos participantes dessa pesquisa, ambos asseguram e afirmam sobre as contribuições dos games para o processo formativo de ensino-aprendizagem dos alunos. A partir disso compreendemos que o indivíduo letrado digital, é um sujeito que realiza ações ativas e participativas, agindo, interagindo, interpretando e construindo, por meio de um conjunto de atividades concernentes aos processos socioculturais no qual está inserido.

Dentro dessa conjuntura, entendemos que os modos de ensinar e aprender, devem ser repensados, isso implica em adaptações e desafios que tanto a escola, quanto os professores devem superar. Portanto, faz-se necessário investigar a inserção de novos elementos no ambiente educacional, fomentando contextos de letramento digital, uma vez que com o avanço da tecnologia e o processo de comunicação e informação tem se fortalecido cada vez mais, resultando e influenciando conseqüentemente na formação e na aprendizagem dos indivíduos.

Nesse sentido é necessário refletir acerca das novas formas de 'ensinagem' e aprendizagem dos alunos da era contemporânea, objetivando a inserção de instrumentos e ferramentas tecnológicas no âmbito educacional, sobretudo, ao que se refere aos aspectos do letramento digital, visto que as novas linguagens inauguram uma maneira diferente de inserir os indivíduos, principalmente os "nativos digitais".

Essa transformação social tem refletido de forma significativa nos diversos setores da sociedade, principalmente nas instituições de ensino, que englobam uma clientela altamente diversificada, advinda de variadas camadas sociais.

Neste sentido a escola enquanto instituição formadora deve modificar as práticas de ensino/aprendizagem, a fim de valorizar os conhecimentos e letramentos adquiridos digitalmente pelos alunos fora da sala de aula, viabilizando a construção de saberes, oportunizando um ensino colaborativo, associando mídiatização dos saberes e mediação humana, incentivando a interação entre professor x aluno, aluno x professor e aluno x aluno.

Destarte, os professores devem oportunizar um novo modo de ensinar, dando atenção ao que é ensinado, preocupando-se com os conteúdos específicos das disciplinas, procurando trabalhar de forma multidisciplinar, desenvolvendo capacidades mais gerais que permitam aos alunos atribuírem um significado a esses conteúdos e principalmente vincular os conteúdos e os objetivos almejados com a utilização dos games, viabilizando conseqüentemente o ensino cada vez mais dinâmico e motivador.

A hipótese levantada neste estudo pressupunha estabelecer as contribuições dos games para o ensino de Língua Portuguesa, essa possibilidade foi ratificada se considerarmos, por exemplo, os pressupostos teóricos que respaldam essa proposta, e, sobretudo, mediante as declarações e afirmações coletadas e pontuadas pelos professores entrevistados no transcurso da pesquisa.

Contudo, a utilização dos games como recursos didáticos possibilita aos alunos a efetivação da aprendizagem, visto que essas mídias são multimodais e multissemióticas, constituídas, portanto, de variados recursos, entre esses: imagens, animações, vídeos, textos verbais e não verbais, em suma, o contato com os games favorece a aquisição dos multiletramentos e “multi” (conhecimentos, aprendizagens e saberes).

Os games contribuem de forma significativa, logo, acreditamos que eles quando bem aplicados e planejados têm uma papel relevante para potencializar as ações de ensinar e aprender, pois ameniza a passividade e imobilidade, e oportunizando a ação e interação. Sendo assim, o professor pode relacioná-los ao conteúdo estudado em sala, e com isso, os alunos serão estimulados a participarem das aulas, respeitarem as regras e trabalharem de forma coletiva e colaborativa.

Todavia, é imprescindível que os professores tenham sempre o bom senso e equilíbrio para julgar e analisar os games coerentes com a proposta didático-pedagógica a qual se dispõe, de modo que os games não seja o fim, mas sim um dos meios de oportunizar o acesso ao conhecimento de forma motivadora e instigante, é válido salientar ainda que o conhecimento é construído diante da interação entre o sujeito (aluno) e o objeto (game).

A partir desta pesquisa percebemos à descoberta de inúmeras outras pesquisas relativas a aplicabilidade dos jogos como uma ferramenta educativa, todavia, há uma limitação ao que refere-se a utilização dos games no ensino de língua portuguesa. Mesmo com essa escassez de trabalhos e pesquisas sobre o uso

de games no ensino de língua portuguesa, acreditamos que esta pesquisa contribuiu/contribuirá para a ampliação das discussões sobre essa temática, e servirá de estímulo e base para trabalhos futuros.

Motivados por isso, tentamos realizar um estudo relativo a utilização das tecnologias digitais, especificamente dos games aplicados no processo de ensino-aprendizagem de LP, visto que mediante os desenvolvimentos tecnológicos presentes na sociedade atual os alunos da contemporaneidade – usuários de games – apresentam um comportamento diferenciado dos de décadas passadas, compreendendo isso sentiu-se a necessidade de refletir e propor novos mecanismos potencializadores para o processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos por meio deste estudo apontam que a contextura educacional deve reconfigurar os moldes, parâmetros, tendências teóricas, metodologias, estruturas físicas e pedagógicas, currículos, em função da realidade dos alunos que compõem a instituição de ensino, viabilizando a democratização, inclusão e acessibilidade de todos partícipes do processo educativo-didático-pedagógico.

A partir da contextura teórico-metodológica utilizada neste estudo, entendemos que o indivíduo letrado digital, é um sujeito que realiza ações ativas e participativas, agindo, interagindo, interpretando e construindo, por meio de um conjunto de atividades concernentes aos processos socioculturais no qual está inserido.

Considerando todos esses pressupostos elencados, temos a plena consciência da pertinência e necessidade desta pesquisa, no entanto, outras pesquisas são necessárias, especificamente ao que concerne a relação dos games com a língua portuguesa. Portanto, esperamos que este seja um pequeno passo de outros que irão surgir para aumentar as discussões de modo que fomentem contribuições e melhorias para o processo de ensino e aprendizagem de LP.

REFERÊNCIAS

ACHKAR, Gisele; GRAVA, Caroline. **Computador: vilão ou herói?**. Revista Sentidos – ano 10, nº 64. Editora escala 2011

ALBORNOZ, Suzana Guerra. **Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi**. Cad. psicol. soc. trab., São Paulo, v. 12, n. 1, jun. 2009 . Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172009000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2012.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **A Comunicação Digital e as Novas Perspectivas para a Educação**. I Encontro da REDECOM: Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn_artigo/9aadc451f5.pdf>. Acesso em: agosto de 2013.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; PRETTO, Nelson. **Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer?** Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~pretto/textos/criancas.htm>>. Acesso em: junho de 2010.

ALVES, Lynn. **Jogos eletrônicos e SCREENAGENS: possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem**. In: SILVA, Eliane de Moura. Jogos eletrônicos: construindo novas trilhas. Campina Grande: EDUEP, 2007.

_____. **Game Over: Jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011.

ARAUJO, Maicon Hackenhaar de. **Jogo, serious games e boas práticas: uma análise dos aspectos conceituais do jogo SpaceCross da Volskagen**. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis: Design/UFSC Florianópolis: Design/UFSC, 2012.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. São Paulo: Vozes, 2000.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; Gagné, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BAKHTIN, Michail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia de linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BARTON, D; HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London, Routledge, 1998.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Livros didáticos de Português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva**. In: DIAS, Luiz Francisco. Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa. João Pessoa: ideia, 2001.

BUZATO, M.E.K. **Letramento e inclusão na era digital**. Disponível em: <www.iel.unicamp.br> [LetramentoInclusao_IEL.pdf] Acesso em: 05 abr. 2006.

BRAGA, D. B. A. **Comunicação interativa em ambiente hipermídia**. In: Marcuschi, Luiz Antônio (org.) Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: maio de 2013. MEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Leitura: decodificação, processo discurso...?** In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

COSTA, Rogério. **A cultura Digital**. São Paulo: Publifolha, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991

CRAWFORD, C. On game design. Indiana, EUA: New Riders Publishing, 2003.

DERRYBERRY, Anne. "Serious games: online games for learning". I'm Serious.net. Disponível em <http://www.adobe.com/products/director/pdfs/serious_games_wp_1107.pdf> Acesso em: 30 de mar. de 2012.

FAGUNDES, T B (2010) **O aluno e sua escrita: a construção do sujeito ideal e a negação do sujeito real**/ In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Painel "Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural", 2010, Belho Horizonte, MG. Anais do (ISBN: 21773360) / 1 a 32 / Idioma : POR – Meio : PDF 203Kb

FELIPPE, André Santos. **Análise dos conceitos e processos de desenvolvimento de jogos como projeto de design**. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis: Design/UFSC, 2011.

FONSECA, Ana Silvia Andreu da. **Além da “inadequação gramatical”: visão discursiva das instabilidades do “eu” em aprendizes de Português L2**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

FRAGA, Dinorá. **Linguagem, jogo digital e educação linguística**. VALENTINI, Carla Beatriz; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. (Org.) *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul, RS: EducS, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/article/viewFile/393/323>>. Acesso em: fev de 2014.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **Letramento digital e a formação de professores**. GT: Educação e comunicação/ n.16. CNPq/ FAPEMIG – UFJF. 2001-2003.

FREITAS, H.; JANISSEKMUNIZ, R.; ANDRIOTTI, F. K.; FREITAS, P.; COSTA, R. S. **Pesquisa via Internet: características, processo e interface**. Revista Eletrônica GIANTI, Porto Alegre, 2004, 11p.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido**. Abceducation, Ano III, n. 17, 2002.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALLI, F. C. S. **Linguagem da Internet: um meio de comunicação global**. In Marcuschi, L. A. & Xavier, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. pp. 120 - 134.

GEE, James Paul. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**. USA: Palgrave Macmillian, 2004.

_____. **Bons Videojogos + Boa Aprendizagem**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.

_____. **“Good vídeo games and good learning”**. Academic ADL Co-Lab. isponível em <<http://www.academiccolab.org/initiatives/papers.html>> Acesso em: 16 de jun. de 2012.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação. V.11, n. 33, set/dez, 2006

HALLIDAY, M.A.K. et. al. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Trad. Myriam Freire Moran. Petrópolis: Vozes, 1974.

HEATH, S. **Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions.** In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy.* Norwood, N.J.: Ablex, 1982.

HOFMANN, Sarah Judith. **"Serious games": jogos de computador com fins úteis.** 2012. Disponível em: <<http://www.dw.de/serious-games-jogos-de-computador-com-fins-%C3%BAteis/a-15826910>>. Acesso em: março de 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens – O jogo como elemento da cultura.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JONHSON, S. **Tudo que é mau faz bem.** Lisboa: FNAC, Colombo. Temática Comunicação, 2006.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística.** São Paulo: Ática, 1986.

KENSKI, Vani Moreira **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

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

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto a implementação.** Tradução: LOPES, Magda França

LÈVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

MACHADO, Paulo César. **A Mediação da Aprendizagem do Surdo Através da Informática: CD-ROM de Biologia.** São José – SC, 2003.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** Trad. Nivaldo Montingelli Jr. E Alfredo Alves de Farias. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANN, C.; STEWART, F. **Internet Communication and Qualitative Research: a handbook for researching online.** London: SAGE Publications: 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e Gêneros Digitais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto.** Línguas e instrumentos Linguísticos, Pontes, n 3, 1999.

_____. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam?** Recife, Loyola, 1999.

MARTELETO, R. M. **Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação.** Revista Ciência da Informação, vol.30 no.1 Brasília Jan./Apr. 2001

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010

MENDES, Conrado Moreira. **A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual.** hipertextus (www.hipertextus.net), n.2, jan.2009.

MCGONIGAL, Jane. **Gaming can make a better world.** In: TED2010, 2010, Palm Springs, California. Anais eletrônicos... TED, 2010, Palm Springs, California. Palestra. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/lang/en/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world.htm. Acesso em: 30 mar. 2012.

MOITA, Filomena. **Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @.** Campinas: SP: Editora Alínea, 2007a.

_____. **Games cultural e curricular de “saberes de experiências feitas.** In: SILVA, Eliane de Moura [et al.]. Jogos eletrônicos: construindo novas trilhas. Campina Grande: EDUEP, 2007b.

_____. **Games: contexto cultural e curricular juvenil.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2006, 181 f.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Campinas-SP: Papirus, 2007.

MOURA, M. C. **O surdo caminhos para uma Nova Identidade.** Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginário e representações na educação especial: a problemática ética da “diferencia” e da exclusão social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ORTIZ, Jesús Paredes. **Aproximação teórica à realidade do jogo.** In.: MURCIA, Juan Antonio Moreno. Aprendizagem através dos jogos. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PAZ, Tatiana, PESSOA, Marcos. **Games e Letramento Digital: Desvendando o Universo de Harry Potter.** Tarrafa - Revista do NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão) do DEDCI, 2012. Disponível em:

<http://www.uneb.br/tarrafa/files/2012/10/Games-e-letramento-digital.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRENSKY, Marc. **Digital game-based learning: practical ideas for the application of digital game-based learning**. St. Paul: Paragon House, 2007.

PRIETO, L. M. et al. **Uso das Tecnologias Digitais em Atividades**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 11, maio 2005.

RAMAL, Andrea; BUFFARA, Paula. **Muito além do quadro negro**. Porto Alegre: Revista páteo, Ano XI Nº 44 Nov. 2007/jan 2008.

RECUERO, Raquel. **Elementos para o estudo dos jogos em sites de redes sociais**. S/D. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/artigos/recuerointercom.pdf>>. Acesso em: julho de 2014.

RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. **Alunos que erram: os paradoxos entre o uno e múltiplo na produção textual**. In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo. *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/ FAPEMIG, 2011.

RITCHER, M. G. O material didático no ensino de línguas. In: **Linguagem e Cidadania**. Santa Maria, edição de 14, jul-dez 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/linguagemecidadania>>. Acesso em: 13 de julho de 2013.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo [Org.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-learning e U-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua**.

SALEM, Katie e ZIMMERMAN, Eric. *Rules of play – Game Design Fundamentals*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2004.

SANTAROSA, L.M.C.; LARA, A.T.S. **Telemática: um novo canal de comunicação para deficientes auditivos**. 1977. Disponível em: www.niee.ufrgs.br/publicacoes/artigos/da_ribie. Acesso em 15/08/2000.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTANA, Marilda Guirardelli. **O uso da internet no processo de ensino-aprendizagem de inglês: perspectivas de professores e alunos**. Estado do

Paraná. Professora PDE – 2007/2008. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/381-4.pdf>. Acesso em:
jun. de 2010.

SANTANA, Camila Lima S. Comunicação e cultura digital: o tecer inicial dos fios. In: **Seminário Gamepad – GT Cultura pop**. Novo Hamburgo- Rio Grande do Sul, Nov. 2006.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010. Disponível em:
<https://www.institutoclaro.org.br/banco_arquivos/Cartilha.pdf>. Acesso em 2014.

SENNA, L.A.G. (2005) “**Reflexões sobre mídias e letramento**”. In: OLIV ALVES, N; BARRETO, R G. Orgs. Educação – métodos, temas e linguag; Janeiro: DP&A (ISBN: 8574903655)

SENNA, L A G; SILVA, P S; (2010). **À luz do preconceito social: o fracasso escolar como conflito entre culturas/** In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Painel "Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural", Belo Horizonte, 2010

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **O que é letramento e alfabetização**. Disponível em:
<<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2004/0014.htm>>. Acesso em junho de 2010.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008>. Acesso em junho de 2010.

SCHWARTZ, G. **Educar para a emancipação digital**. Disponível em:
<HTTP://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=41>. Acesso em: 10 de fev. 2008.

SIGNORINI, Inês. **Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua**. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SILVEIRA, Sergio Amadeu. **A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania**. In: HETKOWSKI, Tânia Maria. Políticas Públicas & inclusão digital. Salvador: EDUFBA, 2008.

TAPSCOTT, Dan. **Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

_____. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Intrdação à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VALENTE, Luis. **Guff: Um Sistema Para Desenvolvimento De Jogos**. 2005. 131 f. Dissertação (Mestrado em Computação) – Programa de Pós-Graduação em Computação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: <<http://www2.ic.uff.br/PosGraduacao/Dissertacoes/255.pdf>>. Acesso em: 08 de jan de 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto [et alii.], São Paulo: Martins Fontes, 1994.

XAVIER, Antonio Carlos. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. **Videogame, educação e cultura: pesquisas e análise crítica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO



Car@ professor@, respondendo este questionário você estará contribuindo de forma significativa com o fazer científico, colaborando e corroborando efetivamente para a produção do trabalho dissertativo intitulado: MULTILETRAMENTOS: os games como interface para o ensino de Língua Portuguesa, que será apresentado a UEPB na Pós-Graduação em Formação de Professores.

Agradeço antecipadamente sua colaboração!

Atenciosamente,
Emanuel Feliciano da Silva

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO²²

1. Nome (opcional): _____

2. Sexo: masculino feminino

3. Idade: _____ anos

4. Trabalha? sim não

Em qual escola? _____

5. Formação acadêmica:

Graduação _____

Especialização _____

Mestrado _____

Outras _____

6. Estado civil: Solteiro (a) _____ Casado (a) _____ Outras _____

Tem filhos? sim não Quantos? _____

Idades? _____ Sexo? Feminino Masculino

7. Onde mora? Cidade _____ Bairro _____

8. Na tua opinião a tua casa ou apartamento é:

Cat. 1: grande e com o máximo de conforto

Cat. 2: categoria intermédia entre 1 e 3: é espaçosa e confortável.

²² Foi feita uma adaptação do questionário desenvolvido por MÉNDEZ Castellano H, MÉNDEZ M C. Sociedad y estratificación. Método Graffar - Méndez Castellano. Fundacredesa: Caracas, 1994 e adaptado por Moita (2007).

- Cat. 3: é modesto, bem construído e em bom estado de conservação.
- Cat. 4: categoria intermédia entre 3 e 4
- Cat. 5: é uma casa pobre ou apartamento sem conforto

9. Defina como é o bairro onde você habita:

- Bairro residencial elegante.
- Bairro residencial bom, de ruas largas com casas confortáveis e bem conservadas.
- Bairro de área residencial antiga menos confortável
- Bairro operário, conjunto habitacional.