



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**ELIANA APARECIDA DA SILVA GAVA**

**NARRATIVAS DIGITAIS:**

**Contribuições à Produção Textual e ao Letramento Digital no Ensino Fundamental**

CASCAVEL – PR

2015



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE  
MESTRADO PROFISSIONAL**

ELIANA APARECIDA DA SILVA GAVA

**NARRATIVAS DIGITAIS:**

**Contribuições à Produção Textual e ao Letramento Digital no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a) Greice da Silva Castela

CASCAVEL – PR

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G242n

Gava, Eliana Aparecida da Silva

Narrativas digitais: contribuições à produção textual e ao letramento digital no ensino fundamental. /Eliana Aparecida da Silva Gava.— Cascavel (PR), 2015.

191 p.

Orientadora: Profª. Drª. Greice da Silva Castela

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2015  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Narrativas digitais. 2. Produção textual. 3. Ensino fundamental. 4. Letramento digital. 5. TIC. 6. Conto de mistério. I. Castela, Greice da Silva. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 418  
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Beijo – CRB 8ª/965

ELIANA APARECIDA DA SILVA GAVA

**NARRATIVAS DIGITAIS:**

**Contribuições à Produção Textual e ao Letramento Digital no Ensino Fundamental**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de Concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Greice da Silva Castela  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)  
Membro Efetivo (convidado)

---

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel, 18 de Dezembro, de 2015.

Dedico esse trabalho ao meu anjo da guarda escolhido por Deus para me dar a vida e me ensinar o bom caminho. À minha doce e inesquecível mãe: Maria Tereza da Silva. (IN MEMORIAN)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida, por ter me ajudado a perseverar nesta longa caminhada e principalmente por colocar pessoas iluminadas em meu caminho, e por me proteger nos caminhos até chegar à sala de aula.

A minha mãe que esteve presente espiritualmente comigo nesta jornada. Mulher de fibra que me ensinou a não desistir dos meus sonhos, exemplo de virtude e amor, minha rainha que reina nos céus há quatro anos.

À minha sogra Terezinha e meu sogro Vagner, pela dedicação nos momentos em que precisei recorrer a algum auxílio.

À minha irmã Marlene pelo carinho dispensado a minha pequena em minha ausência.

A meu esposo Renato, minha fortaleza e minha base para empenhar-me em qualquer projeto da nossa vida. O melhor Pai e companheiro. Soube zelar pela nossa família nos momentos mais difíceis, fazendo-me admirar e amá-lo cada vez mais.

À minha pequena princesa Isabella, que soube ter paciência com a mamãe, nos momentos de ausência e principalmente pelos abraços e beijos recebidos a cada retorno da jornada de aulas.

A meu pequeno príncipe Davi Maurílio, que de dentro do meu ventre acompanhou grande parte desta jornada, e depois soube se comportar direitinho para a mamãe terminar este trabalho.

À minha orientadora Greice da Silva Castela, pela dedicação, carinho e compreensão das situações criadas durante o percurso desta jornada. Minha admiração extrema a essa profissional exemplar.

À minhas colegas de Mestrado, em especial Cássia, Rosmere e Marilu que dividiram comigo as angústias, alegrias, medos e, sobretudo a coragem de enfrentar chuva, calor, neblina e outras intempéries semanalmente no caminho até a Unioeste.

À secretária do Profletras, Cristina M. Santos Nicolau, pelo carinho, atenção e dedicação.

Aos professores do Mestrado em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, por compartilhar seus conhecimentos. Obrigada pela dedicação e carinho em cada uma das aulas ministradas.

Aos diretores do Colégio Estadual Euclides da Cunha de Matelândia, por permitir realizar o projeto nesta escola, da qual sou funcionária, e principalmente pela atenção em organizar os horários para que eu pudesse frequentar as aulas do Mestrado.

Ao anjo que Deus enviou para me ajudar nas horas mais difíceis, fazendo o papel de confidente e mãe, Eliete Aparecida Borges.

Aos alunos participantes da pesquisa, muito obrigada pela dedicação, compreensão e afinho nas atividades propostas durante a realização das aulas.

À Capes/Uab que apoiou e financiou esta pesquisa.

Todos os pesquisadores são pescadores da realidade. O educador não é um pescador. É um nadador e um mergulhador [...]. O melhor educador é aquele que espora o oceano do real ao ponto de ser o oceano. (René Barbier)



## RESUMO

Focamos a presente pesquisa em reflexões e análises envolvendo o tema das Narrativas Digitais e a produção textual no Ensino Fundamental. A partir de estudos e de nosso conhecimento empírico sobre a temática, despontou-nos o questionamento que se destacou como norteador de nossa investigação: Como estimular e motivar a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa a partir da utilização de Narrativas Digitais em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental? Com o propósito de encontrar resposta(s) a esta pergunta, traçamos como objetivo geral estimular e motivar a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa por meio das Narrativas Digitais. Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, sustentamos a pesquisa nos pressupostos teóricos de pesquisadores como Jesus (2010), Costa-Hubes (2012), Gehrke (1993), Boanova (2012), Bakhtin/Volochinov (2006), Paraná (2008), Gasparin(2009), Antunes (2006), Rojo (2012), Marcuschi (2004, 2005), Levy (1994), Geraldi (1997, 2004, 2012), Possenti (2005), Moran (2006), Pescador (2010), Passareli (2012), Prenski (2001), entre outros. Trata-se de uma pesquisa pautada na Linguística Aplicada, realizada por meio da Pesquisa qualitativa de intervenção e pesquisa-ação. As atividades realizadas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná, na cidade de Matelândia, foram voltadas à produção textual de contos de mistério e à publicação dos mesmos em esferas digitais como *prezi*, *blog*, *youtube* e *facebook*. A geração de dados foi possível por meio da proposta pedagógica elaborada a partir de contos de mistério e com utilização de recursos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, a observação participante das aulas, diário de campo das aulas, análise de produções dos alunos e questionários respondidos pelos participantes. Como resultado desse processo de investigação, entendemos que os resultados foram positivos ante a inserção de Novas Tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa, propiciando aos alunos uma motivação maior nas atividades desenvolvidas de produção textual e contribuindo para o seu letramento digital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas Digitais, Produção textual, Ensino Fundamental, Letramento Digital, TIC, Conto de Mistério.

## RESUMEN

Nos centramos esta investigación en las reflexiones y análisis que involucra el tema de las narrativas digitales y producción de texto en la Enseñanza Fundamental. A partir de estudios y nuestro conocimiento empírico sobre el tema, nos surgió el interrogatorio que se destacó como el guiado de nuestra investigación: ¿Cómo estimular y motivar a la producción de textos en las clases de portugués por medio de la utilización de las narrativas digitales en estudiantes del 9º año de la Enseñanza Fundamental? Con el fin de encontrar la respuesta (s) a este cuestionamiento, dibujamos como objetivo general, estimular y motivar a la producción de texto en clases de portugués a través de narrativas digitales y las nuevas tecnologías. Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto, apoyamos la investigación en supuestos teóricos de investigadores como Jesús (2010), Costa Hubes (2012) Gehrke (1993), Boanova (2012), Bajtín / Voloshinov (2006), Parana (2008) , Gasparin (2009), Antunes (2006), Rojo (2012), Marcuschi (2004, 2005), Levy (1994), Geraldi (1997, 2004, 2012), Possenti (2005), Moran (2006), Fisher (2010 ) Passareli (2012), Prenski (2001), entre otros. Es, por lo tanto, una búsqueda guiada por la Lingüística Aplicada a través de la investigación cualitativa de la intervención y la investigación-acción. Las actividades llevadas a cabo en una clase de noveno grado de la escuela primaria de la red pública Paraná en la ciudad de Matelândia se han centrado en la producción textual de cuentos de misterio y la publicación del mismo en las esferas digitales como *Prezi*, *blog*, *youtube* y *facebook*. La generación de los datos fue posible a través de la propuesta pedagógica extraídas de cuentos de misterio y uso de los recursos de la nueva información y tecnologías de comunicación, la observación participante de las clases, diario de campo de las clases, el análisis de las producciones de los estudiantes y cuestionarios contestadas por los participantes. Como resultado del proceso de investigación, creemos que los resultados fueron positivos en la inclusión de las nuevas tecnologías en clases de portugués, proporcionando a los estudiantes una mayor motivación en las actividades de producción textual desarrolladas y contribuyeron para su alfabetización digital.

**PALABRAS CLAVE:** Narrativas Digitales, Producción Textual, Enseñanza Fundamental, Alfabetización Digital, TIC, Cuentos de Misterio.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perguntas do Questionário Perfil .....	61
Quadro 2 - Perguntas do Questionário de Percepção .....	62
Quadro 3 - Etapas do Plano de Trabalho Docente .....	68
Quadro 4- Atividades Desenvolvidas Nas Aulas .....	105
Quadro 5 - Opções iniciais para escrita do conto da atividade 06.....	121
Quadro 6- Parte inicial e final do conto para realização da atividade 07 .....	124
Quadro 07 - Parágrafo final do conto para realização da atividade 08.....	129
Quadro 08- Ficha de Avaliação do Texto produzido .....	133

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Representação do Conto: O corvo no Blog da Turma.....	110
Figura 2 - 1ª Atividade do Facebook – Direcionamento da atividade.....	111
Figura 3 - 1ª Atividade do Facebook – Resolução do conto .....	112
Figura 4 - Produção do Aluno – Resolução do conto.....	113
Figura 5 - Alunos trabalhando na elaboração da apresentação no Prezi .....	115
Figura 6 - Alunos trabalhando na elaboração da apresentação no Prezi .....	115
Figura 7 - Alunos trabalhando na elaboração da apresentação no Prezi .....	116
Figura 8 - Conto: Tu és o Homem – Apresentação Prezi e Comentários.....	117
Figura 9 - Conto: Sherlock Holmes à beira da morte – Apresentação Prezi.....	117
Figura 10 - Webquest produzida para a realização da atividade. ....	118
Figura 11 - Narração do conto O grande mistério .....	119
Figura 12 - Publicação da coletânea de contos da turma.....	123
Figura 13 - Publicação das apresentações na fanpage da turma.....	126
Figura 14 - Publicação das apresentações no site Calameo.com.....	127
Figura 15 - Publicação do Conto no Blog .....	128
Figura 16 - Publicação de uma nova versão para o final do filme: O mistério da Rua 07 .....	129
Figura 17 - Publicação na <i>Fanpage</i> da turma.....	132
Figura 18 - Publicação no Blog da turma.....	132
Figura 19- Publicação dos contos no <i>Youtube.com</i> .....	134
Figura 20 - Publicação dos links no Facebook .....	135

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Número de Alunos que possui computador .....	90
Gráfico 02 - Número de alunos que tem acesso a Internet em casa .....	91
Gráfico 03 - Via de acesso à Internet mais utilizada .....	91
Gráfico 04 - Início das atividades com computador.....	92
Gráfico 05 - Frequência com que utiliza o computador .....	93
Gráfico 06 - Local onde utiliza o Computador.....	94
Gráfico 07 - Atividades que realiza utilizando o Computador .....	96
Gráfico 8 - Páginas Sociais que os alunos mais utilizam .....	97
Gráfico 9 - Frequência de utilização da Internet .....	98
Gráfico 10 - Nível de satisfação em trabalhar com o computador .....	99
Gráfico 11 - Uso de celular, tablet ou computador em atividades de Língua Portuguesa.....	100
Gráfico 12 - Gosto pela prática da escrita de histórias .....	102
Gráfico 13 - Gosto pela prática de leitura de histórias de mistério .....	102
Gráfico 14 - Publicação de trabalhos na Internet .....	103
Gráfico 15 - Desenvolvimento da escrita .....	137
Gráfico 16 – Desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa.....	138
Gráfico 17 - Desenvolvimento da atividade de Leitura.....	138
Gráfico 18 - Desenvolvimento da colaboração coletiva.....	139
Gráfico 19 - Desenvolvimento na apresentação de ideias .....	140
Gráfico 20 - Desenvolvimento da atenção às ideias do grupo .....	141
Gráfico 21 - Organização de ideias na produção Textual .....	142
Gráfico 22 - Aprendizagem no uso das Tecnologias.....	143
Gráfico 23 - Desenvolvimento da comunicação através das novas tecnologias .....	144
Gráfico 24 - Utilização de recursos na construção de ideias para se comunicar.....	145
Gráfico 25 - Interesse nas aulas de Língua Portuguesa com utilização de recursos midiáticos .....	146
Gráfico 26 - Interesse em aprender sobre características da narrativa .....	147
Gráfico 27 - Interesse em aprender as características da Narrativa Digital.....	148
Gráfico 28 - Interesse em aprender a escrever uma história de mistério.....	149
Gráfico 29 - Interesse em aprender a construir uma Narrativa Digital .....	150
Gráfico 30 - Interesse em participar das aulas com atividades sobre Narrativas Digitais.....	150
Gráfico 31 - Interesse em produzir textos .....	152

Gráfico 32 - Índice de satisfação em realizar as atividades propostas .....	152
Gráfico 33 - Índice de satisfação em ler Narrativas Digitais.....	153
Gráfico 34 - Índice de satisfação em trabalhar em grupo.....	154
Gráfico 35 - Índice de satisfação em se comunicar através de Tecnologias .....	155
Gráfico 36 - Índice de desafio ao realizar a experiência com Narrativas Digitais .....	156

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

MEC – Ministério da Educação

LA – Linguística Aplicada

TAC – Teoria da Atribuição da Causalidade

TA – Teoria da Atribuição

## SUMÁRIO

TECENDO AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	16
1. TECENDO O FIO TEÓRICO .....	21
1.1 NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO .....	21
1.2 LETRAMENTO, LETRAMENTO DIGITAL E MULTILETRAMENTOS .....	26
1.3 NARRATIVAS DIGITAIS .....	34
1.4 A ESCRITA E A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM .....	39
1.4.1 A prática da escrita e sua evolução no ambiente escolar .....	41
1.4.2 O processo de (RE) Escrita.....	47
1.5 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM .....	51
2. TECENDO O FIO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	57
2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	57
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: SUJEITOS E ESCOLA .....	59
2.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS:.....	60
2.3.1 Questionários: .....	60
2.3.2 Diário De Campo.....	63
2.4 BASE TEÓRICA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS AULAS .....	64
2.5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS .....	73
3. TECENDO O FIO ANÁLITICO DA PESQUISA.....	89
3.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PERFIL .....	89
3.2 RELATO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL PEDAGÓGICO .....	104
3.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO .....	136
3.4 TRIANGULAÇÃO DE DADOS .....	156
4. TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
TECENDO OUTROS LINKS: AS REFERÊNCIAS .....	165
APÊNDICES .....	172
Apêndice A.....	173
Questionário de perfil dos alunos: .....	173
Apêndice B.....	175
Questionário de percepção: .....	175
Apêndice C.....	177



Termo de Consentimento da Escola .....	177
Apêndice D.....	178
Termo De Consentimento Dos Alunos.....	178
ANEXOS.....	179
Anexo A .....	180
Resenha Do Conto De Edgar.....	180
Anexo B.....	181
Algumas Representações Do Conto: O Corvo .....	181
Texto Da <i>Webquest</i> .....	182
Anexo D .....	183
Textos Publicados no <www.issu.com>.....	183
Anexo E.....	185
Texto Em Ppt Publicados Em <WWW.CALAMEO.COM > .....	185
Anexo F .....	186
Conto Mistérios do 9ºc .....	186
Anexo G .....	187
Textos Frankstein A .....	187
Anexo H .....	190
Textos Frankstein Pós Reescrita.....	190

## TECENDO AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o advento da *internet* e demais avanços tecnológicos, muitas vezes, o ambiente escolar e os currículos básicos da educação têm se mostrado obsoletos em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

É comum, por exemplo, ver nas escolas a proibição de uso de aparelhos eletrônicos, como celulares, *tablets*, *iphone*, *ipad*, *notebooks*, entre outros, como forma de coibir o uso indevido destes equipamentos em sala de aula e, conseqüentemente, afastar qualquer coisa que possa atrapalhar o andamento da prática de ensino tradicional.

O que se pode perceber é que, com a inovação tecnológica, o mundo fora da escola tem oferecido informação de fácil acesso. São cores, formas e sons com os quais a escola não consegue competir com seu currículo e metodologias tradicionais de ensino. Diante disso, o aluno tem buscado o espaço escolar muito mais por obrigação, o que faz com que a prática e a vivência escolar tenham se tornado uma tarefa árdua e sem motivação para o aprendizado.

No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, a relação entre alunos e professores não se manifesta de forma diferente. Os estudantes têm mostrado cada vez mais, verdadeiro desafeto com a prática da produção textual. Na roda de conversa entre professores da área, por exemplo, é comum o assunto de que os alunos não gostam de escrever ou escrevem mal.

Quando os alunos são questionados sobre o porquê de não gostarem de escrever, apontam que não sabem como começar um texto ou não têm ideias para elaborá-lo. No entanto, o que podemos ver com frequência são esses mesmos alunos acessarem cotidianamente páginas de relacionamentos ou ambientes sociais virtuais para ler ou escrever algo em suas páginas pessoais. Sem contar é claro, que o meio de comunicação mais utilizado por eles é o SMS (serviço de mensagem curta) e no atual panorama o aplicativo *WhatsApp* que nada mais é que a escrita como meio de comunicação. Ou seja, nossos discentes que não gostam da escrita, têm contato diário com essa prática, mesmo que por um prisma diferenciado. Conforme aponta Marcuschi (2004, p.14), “tudo indica que hoje, de igual modo, a introdução da escrita eletrônica, pela sua importância está conduzindo a uma cultura eletrônica, com uma nova economia da escrita”.

Participando do pressuposto estabelecido por Yates, (2000, apud Marcuschi, 2004, p. 15) com o avanço das novas tecnologias digitais, está ocorrendo uma forma de radicalização no uso da escrita, tornando a sociedade “textualizada”. Pode-se dizer que, pensando nessa

perspectiva atual, em que a escrita digital se faz tão presente, esta pesquisa aborda como tema as Narrativas Digitais, propondo um estudo prático para incorporar às práticas de ensino, estratégias que estejam de acordo com a realidade de nossos alunos e que possam motivar a escrita enquanto produto escolar, ou seja, uma didática voltada para a aplicação de atividades que possam contribuir para o processo de aprendizagem e motivação a escrita, uma vez que se proponha ao aluno algo que soa paralelo a sua condição atual.

Sendo assim, nesse contexto em que devem prevalecer mudanças em relação ao pensamento sobre ensino e aprendizagem, surgem novas maneiras de pensar em materiais que despertem nos educandos mais interesse e atitudes mais significativas na hora de aprender. Esses recursos em sua maioria são apoiados na Tecnologia de Comunicação Digital (TCD) e possibilitam novos caminhos para a prática pedagógica.

As Narrativas Digitais desempenham esse papel, uma vez que possibilitam novos caminhos para a prática pedagógica da produção textual na esfera escolar e pode fazer a ponte entre a diversidade linguística disponível no ciberespaço, e a formalidade requerida em sala de aula.

Desta forma, o problema que norteia este trabalho gira em torno do seguinte questionamento: Como estimular e motivar a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental a partir da utilização de Narrativas Digitais?

Para Marcuschi (2004, p. 15), a penetração e o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas, afigura-se relevante pensar essa tecnologia e suas consequências numa perspectiva menos tecnicista e mais sócio – histórica. Para o autor, a escola deve lançar o olhar sobre as novas possibilidades diante de uma sociedade que está mergulhada em um contexto cibernético.

Diante desta premissa, o objetivo geral deste trabalho é o de estimular e motivar a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino fundamental utilizando Narrativas Digitais.

Perante essa proposta, nosso trabalho tem como objetivos específicos:

- Levar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a produzirem narrativas digitais, utilizando-se de novas tecnologias a partir da aplicação de proposta pedagógica elaborada pela pesquisadora;
- Contribuir para a motivação da escrita nas aulas de Língua Portuguesa;
- Ampliar o Letramento Digital dos alunos.

O uso da tecnologia na educação e as novas tendências educativas são alvos de estudos de diversos autores como, por exemplo, Marcuschi (2004) tratando de gêneros textuais

digitais emergentes no contexto da tecnologia, Lévy (1994) que trata da inteligência coletiva, Rojo (2012), que trata dos multiletramentos na escola, Moran (2000), que aborda as novas tecnologias e a mediação pedagógica possível, Prenski (2001), que trata da denominação de nativos digitais, dentre outros. Ademais, considerando outros estudos sobre as práticas educacionais inovadoras é possível encontrar a prática das Narrativas Digitais.

Segundo o site <<http://marinhos.wordpress.com>>, estas narrativas partem do antigo pressuposto da arte de contar histórias. Essa prática faz parte do cotidiano humano desde os tempos da caverna, uma vez que os homens usavam pinturas rupestres em sequências narrativas para propagar suas histórias de caça e guerra.

Assim, a proposta da narrativa digital é combinar a antiga arte de contar histórias com os recursos das tecnologias digitais. As narrativas são elaboradas com a utilização de linguagens múltiplas, através de recursos de multimídia como textos, fotografias, vídeos e áudios. Prontas, as narrativas podem ser publicadas na internet e tornam-se acessíveis a muitos.

Deste modo, o uso da prática de Narrativas Digitais em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, pode ser útil como uma proposta de ensino que resgata nos alunos o prazer pela prática de produção textual, fazendo com que esta atividade escolar seja algo mais completo e significativo para eles.

Na tentativa de apurar sobre os possíveis trabalhos realizados a respeito de Narrativas Digitais na esfera escolar fizemos busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>1</sup> e no Portal de Periódicos da Capes<sup>2</sup>. Constatamos que existem trabalhos referentes à pesquisa das Narrativas Digitais e de uma forma geral, pesquisas acerca dos gêneros digitais como ferramentas de ensino ou aliadas no processo de ensino aprendizagem. Entre os trabalhos já realizados destacamos dois:

- Narrativa Digital: uma abordagem multimodal na aprendizagem de Inglês, elaborada por Anabela Gomes de Jesus, dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: área de especialização em tecnologia educativa, Universidade do Minho, 2010.
- Da Narrativa a Narrativa digital: o texto multimodal no estudo da Narrativa, dissertação de mestrado Ciências da Educação: área de especialização em tecnologia educativa, Universidade do Minho, 2012.

<sup>1</sup> <<http://bdtd.ibict.br>> acesso em 08 set.2015.

<sup>2</sup> <[www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)> > acesso em 08 set.2015.

Além destes dois que figuram mais próximos do trabalho que segue nas próximas páginas, nas buscas realizadas na biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações constatou-se que há em torno de 101 trabalhos publicados sobre Narrativas Digitais, no entanto, destes, apenas 15 trabalhos estão efetivamente ligados ao campo da Educação. E embora possam ser encontrados vários trabalhos voltados para a questão dos diversos gêneros digitais, não foi possível localizar um trabalho específico na abordagem da Língua Portuguesa e/ou das narrativas digitais como motivação para a produção escrita. Além disso, no banco de periódicos da Capes estão listados 56 trabalhos para Narrativas Digitais sendo que, nenhum deles está voltado para a área de Língua Portuguesa.

Deste modo, a fim de voltar os olhos para a prática do cotidiano da sala de aula, faz-se necessário um estudo sobre o uso das Narrativas Digitais no processo de produção textual e da motivação nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, para desenvolver a proposta pedagógica efetivada nessa pesquisa foi escolhido o gênero textual contos de mistério, com a utilização dos textos de autores como Edgar Allan Poe e Stanislaw Ponte Preta.

De acordo com Bakhtin (2003), a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do autor. Da mesma forma o gênero conto de mistério foi escolhido a partir da observação da prática de sala de aula, onde foi possível notar que o mistério e suspense são apreciados pela maioria dos educandos, uma vez que estes em sua maioria gostam de viver aventuras e imaginar situações de perigo, justificando assim a escolha deste gênero para a realização do trabalho em sala de aula. Além disso, os contos de mistério são contemplados no plano de ensino do 9º ano do Ensino Fundamental.

Portanto, para o desenvolvimento da presente pesquisa a metodologia empregada partiu de um estudo na linha da Linguística Aplicada realizado por meio da Pesquisa qualitativa de intervenção e pesquisa ação. Para tanto as atividades foram realizadas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná, na cidade de Matelândia, no ano de 2014 e consta de diversas atividades voltadas a produção textual de contos de mistério e atividades de publicação dos textos em esferas digitais, como: *prezi, blog, youtube e facebook*.

Os alunos também responderam a dois questionários, um que foi aplicado ao início do trabalho e outro no final da pesquisa. O objetivo destes questionários foi traçar um perfil dos alunos participantes das atividades de produção de narrativas digitais e diagnosticar a percepção deles sobre as aulas de produção e publicação finalizadas.

A fim de alcançar os objetivos propostos esta dissertação se divide da seguinte maneira: O primeiro capítulo apresenta a revisão da literatura que fundamenta a pesquisa e a análise dos dados, abordando: o processo de escrita e reescrita textual, a motivação no campo educacional, o letramento digital, os conceitos de narrativa e narrativa digital, bem como as Novas Tecnologias.

O segundo capítulo apresenta a metodologia de investigação, apontando o conjunto da pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos da análise, bem como as atividades aplicadas aos participantes.

Já no terceiro capítulo, são apresentados e analisados os dados referentes ao questionário 01 (Apêndice A) que traça um perfil dos alunos participantes da pesquisa; ao relato e análise da implementação do material pedagógico elaborado e ao questionário 02 (Apêndice B), sobre a percepção dos alunos pós-realização das aulas.

Por fim, as considerações finais apresentam as conclusões e resultados da intervenção pedagógica em sala de aula e a explicitação das limitações ocorridas durante a pesquisa, com o objetivo de orientar futuros trabalhos.

## 1. TECENDO O FIO TEÓRICO

### 1.1 NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO

O atual cenário de avanço e utilização de tecnologias digitais modifica, cria e recria formas de convivência social, novas formas de textos, leituras, escritas e aprendizagens. No atual contexto, a mídia digital permite a articulação de palavras, sons, imagens e movimentos. Dentro do espaço escolar, por exemplo, telefones de última geração, os smartphones, adentraram o meio antes habitado apenas pelo professor e os seus velhos companheiros: lousa e giz.

Surgem, nesse contexto, novos desafios éticos, educacionais e linguísticos, pois as novas tecnologias ganharam e ganham, notória admiração da sociedade atual, chamados de nativos digitais<sup>3</sup>, principalmente devido o avanço que propiciou a multiplicidade de informações disponíveis por meio da Internet.

Os celulares são microcomputadores de mão, as relações sociais são via cabos de transferência simultânea, os programas disponíveis permitem inúmeras criações. É possível dizer que hoje com um computador conectado a Internet e uma ideia na cabeça as pessoas conseguem se reinventar, comunicar e divulgar para o mundo inteiro uma ideia ou um produto.

É o que Lévy (1999) configura como cibercultura. Segundo o autor, “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LÉVY, 1999, p. 15). Trata-se de um “novo dilúvio”, provocado pelos avanços tecnológicos das telecomunicações, em especial, o advento da internet. O neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores.

Neste sentido, estaríamos passando por um processo de universalização da cibercultura, na medida em que estamos cotidianamente mais imersos nas novas relações de comunicação e produção de conhecimento que ela nos oferece.

E nesse contexto da cibercultura, surge o ciberespaço, que é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. Segundo Lévy (1999), o termo denomina não somente a infraestrutura material da comunicação digital, como também

---

<sup>3</sup> O termo Nativo Digital foi sugerido por Prensky (2001), para designar os nascidos a partir de 1990 e que apresentam características como familiaridade com o computador e recursos da internet e a capacidade de receberem múltiplas informações, processando-as simultaneamente e desempenhando múltiplas tarefas.

o “universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. (LÉVY, 1999, p.17).

Diante desse panorama, as pessoas se modificaram e de espectadores passaram a participantes do processo de comunicação, onde além de receber informações passam a produzi-las.

Lévy (2010) aponta que a cada momento, mais pessoas passam a acessar a Internet, novos computadores são interligados, novas informações são adicionadas a rede, e quanto mais o ciberespaço se amplia, se torna universal e menos o mundo de informações se torna totalizável. Outro fenômeno que acompanha o crescimento do ciberespaço é a virtualização. O autor utiliza o conceito de que virtual não se opõe ao real, nem ao material. Mesmo que não esteja fixo em nenhuma coordenada de tempo e espaço, o virtual existe, ele é real, mas não está territorializado. Em suma, ele ocupa apenas um espaço físico menor: o computador. Desta maneira, o computador se tornou mais que uma ferramenta de produção de sons, textos e imagens é um operador da virtualização.

Segundo o autor, o crescimento do ciberespaço é orientado por três princípios fundamentais: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva.

A interconexão, mundial ou local, é um princípio básico do ciberespaço, na medida em que sua dinâmica é dialógica. As comunidades virtuais “são construídas sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos, em um processo mútuo de cooperação e troca” (LÉVY, 1999, p.127).

Já a inteligência coletiva pode ser considerada a finalidade última do ciberespaço, pois ela descreve um tipo de inteligência compartilhada que surge da colaboração de muitos indivíduos em suas diversidades. “É uma inteligência distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que, ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa” (LÉVY, 2007, p. 212).

Portanto, segundo o autor é estabelecido uma nova relação do homem com o saber, já que este se encontra agora imerso na cibercultura, pois o ciberespaço amplifica, exterioriza e modifica funções cognitivas humanas como o raciocínio, a memória e a imaginação. Nesse sentido, Lévy (1999) entende que:

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em ‘níveis’, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes ‘superiores’, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não



lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva (LÉVY, 1999, p. 158).

Desta forma, o autor coloca em cheque a organização do sistema educacional e o papel do professor. E define que ambos devem levar em conta o crescimento do ciberespaço e o avanço da cibercultura. O professor deve deixar o papel historicamente construído de centralizador do conhecimento para se tornar um indutor da inteligência coletiva.

No entanto, apesar da escola estar imersa neste contexto da cibercultura, Granetto (2014) defende que é necessário que esta considere as tecnologias como auxiliares no processo de aprendizagem, e não apenas como ferramentas novas para ensinar do modo antigo.

Para Dalmolin (2003, p.76), “a tecnologia traz mudanças, mas é a sociedade, é o fazer pedagógico que vai fazer uso dela”. Se a escola não se envolver poderá ser envolvida, por mecanismos tecnológicos que em nada contribui para a formação do aluno e de seu entorno e apesar de ser incontestável a sua abrangência os uso das novas tecnologias precisa ser significativo e não modal, no sentido de se usar por estar na moda.

Certamente o maior motivo para que se faça uso de novas tecnologias na escola se deve ao fato de que os alunos são o que Prenski (2001) chama de Nativos Digitais. Jovens habituados a conseguir informações de forma rápida que costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e à *Web* antes de procurarem em livros ou na mídia impressa. Em razão, desses comportamentos e atitudes e por entender a tecnologia digital como uma linguagem, o autor os denomina como Nativos Digitais, uma vez que “falam” a linguagem digital desde que nasceram.

Para o pesquisador, muitos jovens dessa geração estão acostumados a interagir com diversas mídias ao mesmo tempo em função de sua convivência diária com computadores, videogames, áudio e vídeo digital. Além disso, têm o hábito de estarem conectados com seus grupos, seja através de seus celulares, tanto por áudio como por mensagens instantâneas (os torpedos), assim como, através de seus computadores ligados à rede da Internet e formas de comunicação como *Messenger* (MSN), *WhatsApp* ( via celular) etc.

Essa geração, como o autor destaca, pensa e processa informações de forma diferente e sua familiaridade com a linguagem digital faz com que ela seja para eles como uma segunda língua.

De acordo com Pescador (2010), essa é uma das características que torna os nativos digitais tão diferentes de seus pais e de outros adultos de gerações mais velhas.

Enquanto os pais, por exemplo, em sua adolescência, escreviam seus pensamentos e segredos em pequenos cadernos, na forma de diários trancados com cadeado e a chave para que ninguém pudesse ler, os nativos digitais tornam essas informações, públicas, descrevendo seus segredos e pensamentos através de blogs em que compartilham listas com links que levam a outros blogs que o autor aprecia, de certa forma criando conexões entre pessoas que provavelmente nunca irão se encontrar pessoalmente. (PESCADOR, 2010, p.02)

Presky (2001), define ainda uma segunda categoria de Nativos Digitais, denominado imigrantes digitais. Estes imigrantes são aqueles que se introduzem no ambiente das novas tecnologias, se adaptam a esse novo espaço e tendem a buscar informações primeiramente em livros e outras formas de mídia impressa, coisas que jamais passariam pela cabeça dos nativos digitais.

As diferenças entre as gerações mais novas e mais velhas não são relacionadas apenas ao que esses jovens estão fazendo, mas também a maneira como estão fazendo. Pescador (2010), aponta que a geração dos imigrantes digitais vem de uma cultura de passividade em seu meio escolar, em que a aprendizagem se dava pela transmissão de conhecimentos do professor ao estudante e que este era um mero espectador/ouvinte em relação às tecnologias de comunicação de sua época (rádio e televisão). Por outro lado, temos os nativos digitais que querem ser usuários e não simplesmente ouvintes ou observadores. Eles se sentem estimulados e motivados a participar de atividades em que tem que interagir.

Os nativos digitais correspondem a uma geração que não consegue ficar presa a lugares pré-definidos, sentada em seus lugares, em aulas expositivas. Para eles, ler um manual para usar um aplicativo ou aparelho, não faz sentido. Preferem enredar por um processo de tentativas e erro, para utilizá-lo. Essa metodologia revela uma forma de aprendizagem, que não é baseada em informações/instruções (que seria dada pelo manual, ou professor), mas numa busca que se inicia por parte daquele que precisa, quer aprender e explorar.

Portanto, o ambiente escolar, diante desse contexto, necessita incorporar novas tecnologias nas práticas pedagógicas. Precisa buscar novas estratégias para um ensino mais significativo para os alunos, como assevera Rojo (2012):

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets*, etc) e novas práticas sociais de leitura e escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem, da escola trabalhos focados na realidade. (ROJO, 2012, p.99).

Em suma, os educadores precisam ter em mente que suas expectativas, desejos e necessidades estão relacionados a informações e recursos interativos, referentes a experiências

reais de vida. Devem reconhecer que atualmente o uso educacional da Internet e de recursos e ferramentas digitais acontece fora das atividades escolares, longe da orientação de qualquer professor. Por isso, os docentes devem oferecer aos alunos atividades interessantes baseadas na Internet a fim de alavancar o “aprender a aprender”, e isso ocorre de maneira natural quando professor e aluno estão situados em um mesmo contexto.

Assim, os professores, que em sua maioria são imigrantes digitais, precisam muitas vezes remontar suas práticas, levando em conta as características do seu público. Por isso, é fundamental o professor ser flexível, de certa humildade e com disposição para aprender com seus alunos para que possam juntos construir comunidades de aprendizagem eficazes. Sobre tal união, entre o professor e seus alunos nativos digitais, Pescador (2010) nos diz que:

O professor, com seu saber pedagógico, aliado ao saber tecnológico do aluno, podem produzir tecnologias educacionais, que aliem a produção e a construção com a participação interativa, resultando, possivelmente, em materiais didáticos mais atrativos para os alunos e, portanto, mais motivadores e em ações pedagógicas mais efetivas em função da participação efetiva e ativa de todos os atores do processo. (PESCADOR, 2010, p. 09).

Diante disso, uma vez inseridos em uma era de convergência, o ambiente escolar deve refletir sobre a sua atuação, e de acordo com Moran (2006), os educadores devem ser maduros, tanto intelectuais como emocionalmente, curiosos, entusiasmados, abertos e que saibam motivar e dialogar, pois para ele, o educador autêntico é humilde e confiante, posto que, mostra o que sabe e está atento ao que não sabe e seus alunos precisam ser motivados, tendo sua curiosidade aguçada, tornando-se interlocutores inteligentes e parceiros de caminhada do professor.

No entanto, Moran (2006) pondera que não basta introduzir computadores nas escolas e conectá-las a Internet esperando que só isso melhore ou resolva os problemas do ensino. Isso de nada adianta, sem antes investir na formação do professor para fazer uso de tais ferramentas. Tendo em vista que é por meio da formação que o professor será capaz de compreender que o as Novas Tecnologias são ferramentas que podem ajudá-lo no processo de ensino aprendizagem, não os substituirá, cabe ao professor saber integrá-las moderadamente e com responsabilidade, levando em conta o objetivo a que se propôs por meio de sua utilização, definindo quais competências pretende desenvolver e quais métodos tecnológicos surtirão mais efeito para o cumprimento do seu propósito, desempenhando um papel de orientador nesse processo.

Diante disso, a recente reforma nos cursos de graduação, para se adequarem as novas diretrizes do Ministério da Educação (MEC), já apontam um olhar para a questão das novas tecnologias na educação. Muitas instituições têm agregado a suas grades curriculares, disciplinas a serem desenvolvidas em ambientes virtuais, a fim de preparar os futuros docentes para a atuação em contexto digital.

Mas o que o professor deve entender por novas tecnologias que facilita aquisição do conhecimento para o aluno? Essa questão ainda soa como uma incógnita para vários professores, sendo que alguns nem dominam as ferramentas disponíveis em seu computador pessoal. Por isso, a necessidade de compreensão dos termos letramento, letramento digital e de um multiletramento se faz necessária para agregar esse conhecimento a sua vida profissional. Problemática a ser abordada no próximo tópico.

## 1.2 LETRAMENTO, LETRAMENTO DIGITAL E MULTILETRAMENTOS

No Brasil, na década de 1980, os pesquisadores da prática de uso da língua escrita em diversas esferas, sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos sócio-históricos dos usos da escrita sem a associação à palavra alfabetização. “Surgiu assim, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as”. (KLEIMAN, 2005, p.22).

Para Kleiman (2005), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. De acordo com estudos da autora:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet. (KLEIMAN, 2005, p. 22)

Compreende-se, a partir do exposto por Kleiman (2005), que o termo letramento é um fenômeno muito amplo, que não está restrito apenas ao espaço da escola. Como evidencia Soares (2002), letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita onde os indivíduos estão envolvidos,

ou seja, letramento inclui todo o seu contexto social. O letramento não é apenas ler e escrever, mas se apropriar das práticas de uso da língua, seja na esfera escrita ou leitora.

Soares (2004), afirma ainda que o termo Letramento constantemente é confundido com o termo alfabetização.

Provavelmente, devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. Pode-se admitir que, no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, bastando que se ressignificasse o conceito de alfabetização (como sugeriu Emilia Ferreiro em recente entrevista concedida à revista Nova Escola, n. 162, maio 2003); no plano pedagógico, porém, a distinção torna-se conveniente, embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes. (SOARES, 2004, P.97)

Sendo assim, é necessário reconhecer que a alfabetização entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, difere-se de letramento, tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Este fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. No entanto, é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis. Segundo assevera Soares (2004):

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p.97)

Assim, cabe a escola, primeiramente possibilitar aos seus alunos a participação em várias práticas sociais que utilizem a leitura e a escrita na sua vida cotidiana e, desta forma, aprender a lidar com os diversos mecanismos de aprendizagem e efetivação da língua.

Condição reforçada por Kato (2005) ao estabelecer que:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 2005, p. 07).

Segundo a autora, a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo pelo qual cabe a escola o papel de possibilitar o desenvolvimento do

aluno na área, pois o sujeito é letrado a medida que consegue fazer uso da linguagem para seu próprio crescimento cognitivo, atendendo a demanda que o contexto histórico social lhe exige.

Em decorrência do avanço das tecnologias de comunicação, o termo letramento passou a ser resignificado como Letramento Digital. Segundo Soares (2002), “letramento digital é certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela”. (SOARES, 2002, p.11).

Para Xavier (2002), falar em letramento digital implica abordar práticas de leitura e escrita, não de forma tradicional de letramento. Ser letrado no âmbito das tecnologias comunicacionais da cultura digital está intrinsecamente relacionado a fazer uso prático dos recursos oferecidos pelas tecnologias. Ideia que podemos comprovar com o excerto abaixo:

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens, desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p.135)

O termo surge então acoplado às novas necessidades práticas do cotidiano, devido à era da informação na qual estamos inseridos e ao avanço das tecnologias digitais, que são motivadoras das necessidades de leitura e escrita na tela.

Nas palavras de Araújo (2008), a ampliação do conceito de letramento para letramento digital é simplesmente a ideia de interação, a ação de interagir, para além de interpretar. O sujeito tem a possibilidade de, nas práticas de leitura e escrita, além de interpretar e repercutir sua interpretação no seu convívio social, avançar nas práticas interagindo com o texto, onde a interação passa a ser uma intervenção.

Corroborando com essa afirmativa, Soares (2002) nos diz que o letramento digital não diz respeito simplesmente saber usar ou não um computador. O conceito trata especialmente sobre o domínio de habilidades de uso de leitura e escrita em ambiente digital, especialmente a internet. O real letramento digital se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia.

Esse novo advento de letramento repercute da introdução e expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Com elas, o processo de troca e disseminação de informação e comunicação se torna muito mais dinâmico e acessível à sociedade.

No entanto, de acordo com Araujo (2008), a inclusão digital precede o letramento digital, pois mesmo vivendo em uma sociedade democrática, as oportunidades não são iguais para todos. Por isso, um dos primeiros passos da escola é de fato tornar as Tecnologias de Informação e Comunicação acessível à sociedade, propiciando o acesso à comunidade escolar a tais recursos. Mas, os saberes inerentes à prática do letramento digital vão além do manuseio do computador.

Segundo Almeida (2005),

A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados às informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos. (ALMEIDA, 2005, p.174)

Ou seja, a participação apenas como uma questão de acesso físico individual à tecnologia é equivocada, pois é preciso proporcionar a relação entre o saber usar os comandos e produzir de acordo com as regras que dominam a prática social da comunicação. Há a necessidade de se entender como funcionam os sistemas operacionais, ser alfabetizado digitalmente, e dominar os gêneros em que estão as informações do universo digital e virtual e as situações de uso dos textos, ou seja, os eventos de letramento.

Conforme Freitas (2008):

O computador e internet abrem novas possibilidades de aprendizagem por permitirem o acesso a uma infinidade de informações, pelas formas de pensamento que são por eles potencializadas, pelas interações possibilitadas e pela interatividade que proporcionam. Portanto eles possibilitam a construção compartilhada de conhecimento via interatividade, de que fala a teoria histórico-cultural. Estimulam novas formas de pensamento no enfrentamento com as hipertextualidades neles presente pela inter-relação de diversos gêneros textuais expressados por diversas linguagens (sons, imagens estáticas e dinâmicas, textos em geral). A plasticidade interativa própria das tecnologias digitais trazidas pelo computador e internet permite, ainda, a construção de diversos percursos de aprendizagem através da atividade do sujeito que interage com o outro e com o objeto do conhecimento. (FREITAS, 2008, p. 12)

O letramento digital confronta a ideia de educação bancária, criticada por Freire (1991) onde os professores preenchem as mentes vazias dos alunos, pois muitos educadores ainda perpetuam esse ideal de um provedor de conhecimento.

Ser letrado digital é assumir mudanças nos modos de ler escrever os códigos, sinais verbais e não verbais, ir contra a ideia de ensino/aprendizagem como preenchimento de mentes, sob essa perspectiva o leitor não será apenas um depósito de informações.

Pode-se dizer que o letramento digital, que acontece pelo uso contínuo de TICs, e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais, proporciona aos indivíduos que o adquirem agir em e na sociedade, torna-os também mais produtivo economicamente, contribuindo quanto ao desenvolvimento da capacidade analítica e crítica, o que já é objetivo em qualquer tipo de letramento.

No atual contexto sócio histórico, Murta (2012) nos diz que o letramento digital é de suma importância para a inserção do cidadão nas práticas sociais. E diante do cenário escolar atual as grandes inovações tecnológicas trazem um desafio aos professores que se veem diante de novas situações pedagógicas geradas pelo acesso a informação e a participação ativa do aluno no processo de ensino aprendizagem.

Cabe ao professor estimular nos alunos a busca pelo letramento digital, orientando-os a utilizar de maneira consciente, crítica e autônoma as novas tecnologias disponíveis. Logo, os professores também necessitam ser letrados digitalmente, pois a escola como a instituição social responsável pela instrução dos indivíduos, também, deve se responsabilizar pela formação digital de seus alunos preparando-os para a interação com a cultura digital.

Portanto, as escolas entendidas como agências de letramento deverão, diante do letramento digital, abrir espaço para essa nova diversidade, para as múltiplas formas de interpretação dos signos, para as intenções dos alunos. Os professores, por sua vez, também deverão desenvolver novas competências que atendam a essa nova demanda da sociedade da informação.

Graff (1998) afirma que o letramento não pode se separar do contexto social e histórico em que ele se dá. O letramento é sempre pensado e construído para atender a cada situação e a cada projeto político-pedagógico. Finaliza ainda afirmando que em geral as práticas sociais de letramento são fluidas, mutantes e também condicionadas simultaneamente pela cultura, tecnologia, política e ideologia. Sendo assim, ao observarmos as já citadas modificações, que estão presentes, todos precisam perceber a necessidade de, além de tornar-se letrado alfabeticamente, ou seja, saber ler as palavras e o mundo em todas as suas sutilezas, como defende Paulo Freire (1982), deve ser um letrado digital.

Por este motivo, esta é a hora do desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas que sejam mais eficazes e que explorem os diversos ambientes educacionais, para que possa preparar novos leitores e escritores a serem alfabetizados, letrados e letrados digitalmente.



Diante de um mundo contemporâneo que colocam novos desafios aos letramentos, surge um novo conceito, o de Multiletramentos. De acordo com Rojo (2012), este conceito foi articulado por um grupo de pesquisadores, denominado Grupo de Nova Londres, em 1996, quando depois de uma semana de discussões publicaram um manifesto, onde se afirmava a necessidade da escola pensar sobre os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, não somente em relação às novas TIC, mas levar para os currículos também a grande variedade de culturas presentes na sala de aula que é alvo de tanta intolerância em algumas delas.

Como é possível perceber, o conceito de multiletramentos, busca apontar desde o início, por meio do prefixo “multi” dois segmentos de compreensão: a multiplicidade que o letramento contemporâneo envolve na questão da ”multiplicidade de linguagens, semioses e textos midiáticos multimodais e a pluralidade da diversidade cultural trazida pelos autores e leitores contemporâneos a essa criação de significação”. (ROJO, 2013, p.14).

Assim, para abranger a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo criou o novo termo: multiletramentos. Portanto, o que caracteriza os multiletramentos é a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Conforme defende Rojo (2012), no que se refere a multiplicidades de culturas, o que hoje está a nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, com textos híbridos e diferentes letramentos, de diferentes campos, que se caracterizam pelo processo de escolha de cada um. Por isso, não cabe hoje essa visão tradicional do que possa ser cultura ou não. Vivemos em uma sociedade híbrida e fronteiriça.

De acordo com García Calclini (apud Rojo, 2012, p. 15), a produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização e de hibridação que permite que cada um possa fazer sua “própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias. Essa apropriação múltipla de patrimônios culturais possibilita a experimentação da comunicação, de forma democrática e desta maneira permite que a escola se abra também para a introdução de novos e outros gêneros de discurso, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades e linguagens.

No entanto, segundo Rojo (2012) para que isso possa ocorrer é requerida uma nova ética e novas estéticas:

Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *Web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou design baseie-se nos letramentos críticos...( ROJO, 2012, p.16).

Ainda segundo a autora, uma nova estética porque as escolhas de cada um podem passar por critérios diferentes de apreciação de uma pessoa para outra. A multiplicidade de gostos revelam novas estéticas.

Os textos contemporâneos apresentam uma multiplicidade de linguagens, modos e semioses e exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (modos ou semioses) exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada um, para que possa se tornar significativo.

De acordo com Lemke (apud Rojo, 2012, p. 20), o que realmente se precisa ensinar, e compreender antes de ensinar, é de que forma vários letramentos e tradições culturais combinam essa modalidade com múltiplas semioses e agregam significados maiores do que se tivessem separados. Para o autor, é importante notar que não é apenas o uso da hipermídia que as novas tecnologias tornam mais fácil, mas sim sua autoria. Por isso, Rojo (2012), propõe que do letramento para Multiletramentos são necessárias novas ferramentas, além da escrita manual e impressa, de áudio, de vídeo, tratamento de imagem, entre outros, são requeridas novas práticas de produção e de apreciação crítica como receptor. Segundo a autora, esses novos textos que requerem novos letramentos revelam ser não multi, mas hiper: hipertextos, hipermídias.

No entanto, apesar de todas essas mudanças nos textos contemporâneos, os novos letramentos não são novos, pois não ensinamos, por exemplo, os nossos alunos nem a integrar desenhos ou diagramas a sua escrita, muito menos imagens fotográficas, vídeos, efeitos sonoros, ou representações mais especializadas. Portanto os novos textos não constituem desafios aos leitores. O desafio é colocado pelas práticas escolares de leitura e escrita que se mostram restritas e insuficientes desde a era do impresso.

Rojo (2012), afirma que seja no sentido da diversidade cultural de produção e circulação de textos ou no sentido de linguagens que o constituem, o termo multiletramentos revela algumas características importantes:

1. Eles são interativos; mais que isso colaborativos;
2. Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (máquinas, ferramentas, ideias, textos verbais e não verbais);

3. Eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).

Para a autora “o melhor lugar para os “multiletramentos” existirem é nas nuvens e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias)” (ROJO, 2012, p.23)

Quando se pensa em uma pedagogia de multiletramentos, Rojo (2012, p.26) assevera que “precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender”. A pesquisadora propõe que em vez de proibir o celular em sala de aula, o professor use-o para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia, por exemplo.

A autora acredita ainda que a escola pode tomar para si a formação de uma visão ética e das várias estéticas, a fim de que se desenvolvam letramentos críticos, sendo necessário para tanto critérios analíticos que requerem a metalinguagem e extraposição. Ou seja, na atual contexto contemporâneo, uma educação aquedada ao alunado multicultural, implica no campo específico do Multiletramento, negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos, interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando línguas de certos contextos, estilos e registros presentes na vida cotidiana.

Os multiletramentos representam então uma “nova ordem emergente cultural, institucional e global, ou seja, a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural” (AGUIAR, 2012, p.07). Neste contexto, a pesquisadora aponta que, para o exercício de uma cidadania efetiva e o trabalho produtivo em práticas multiletradas e multisemióticas serão necessários linguagens e discursos múltiplos com padrões de comunicação que mais frequentemente cruzam os limites culturais das comunidades e das nações.

De acordo com Aguiar (2012) a respeito da construção do currículo dentro de uma pedagogia dos multiletramentos, estes têm em seu centro a ideia de um currículo responsivo ao social e ao cultural. Sendo assim, o objetivo pedagógico dos multiletramentos é atender aos textos múltiplos e multimodais e o amplo alcance das práticas de letramento a que os estudantes estão engajados.

Nesta perspectiva, os objetivos sociais e político dos multiletramentos são situar os professores e os estudantes como participantes ativos na mudança social, as peças fundamentais do futuro social.

Para Jewitt (2008, p. 242), ressaltar os textos multimodais nas práticas de sala de aula é um importante fator para o enriquecimento do processo de aprendizagem do aluno, o qual

traz de seu contexto fora da escola muito dessas práticas. Segundo a autora o foco está na multimodalidade, nas representações e nos potenciais de aprendizagem dos materiais de ensino e os modos com os quais os professores e estudantes ativam esses textos através da sua interação em sala de aula.

Em outros termos, professores e estudantes dos letramentos devem se ver como participantes na mudança social, como aprendizes, que podem desenhar, ou melhor, produzir e transformar significativamente dentro de sua comunidade.

Acreditamos que a experiência com Narrativas Digitais possa ser uma significativa contribuição para a prática de multiletramentos e desta forma no próximo tópico apresentamos seus os conceitos.

### 1.3 NARRATIVAS DIGITAIS

Segundo Marinho (2013), a Narrativa Digital também é conhecida em inglês como *Digital Storytelling* e pode ser definida como a arte de contar histórias fazendo uso de tecnologias. De acordo com Carvalho (2008):

A construção e produção de narrativas digitais constituem-se num processo de produção textual que assume o carácter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizar 'o contar histórias', tornando-se uma ferramenta pedagógica eficiente e motivadora ao aluno, ao mesmo tempo em que agrega à prática docente o viés da inserção da realidade tão cobrada em práticas educativas. (CARVALHO, 2008, p. 88).

Para este trabalho, adotaremos a definição de Narrativas Digitais apresentada por Carvalho (2008), pois instituímos nosso trabalho utilizando-as como uma ferramenta pedagógica que possa motivar o aluno na produção textual.

Para Paiva (2007), a narrativa digital aparece com o nome de multimodal e aponta o advento das tecnologias computadorizadas e novos formatos de produção de texto que emergiram nas práticas sociais da linguagem, como responsável pelo surgimento deste tipo de narrativa.

Na concepção de Vasconcelos e Magalhães (2010), as tecnologias permitiram que a narrativa incorporasse outros meios, no entanto, elas mantêm o mesmo propósito e os elementos básicos não se alteraram (enredo, narrador, personagem, tempo e espaço) mesmo com algumas mudanças.

Antes mesmo de aprender o alfabeto que conhecemos hoje, o homem já se utilizava de meios para deixar registrados os acontecimentos do seu cotidiano, para isso valia-se de pinturas rupestres nas paredes das cavernas. Assim, desde sempre o homem conta sua história, o que se mostrou fundamental para a comunicação. Contar histórias é uma característica universal de cada país e de cada cultura.

A proposta da Narrativa Digital é aliar essa antiga arte de propagar fatos com recursos das tecnologias digitais. Estas narrativas são elaboradas na perspectiva de múltiplas linguagens (textos, fotografias, vídeo, áudio, etc) e depois de prontas são divulgadas na rede mundial de computadores, a Internet, que tem o poder de propagar o texto a muitas pessoas.

Apesar de o termo parecer novo, a Narrativa Digital não é uma prática nova. Pode-se destacar como pioneiro dessa arte o cartunista e ilustrador Joe Lambert (2002), co-fundador do *Center for Digital Storytelling* (CDS), nos anos 90. Uma organização sem fins lucrativos, localizada na Califórnia, nos Estados Unidos, que tem como missão promover o valor da história como meio para a ação comunitária. Essa organização desenvolve programas que apoiam os indivíduos em redescobrir a ouvir uns ao outros e compartilhar histórias.

Marinho (2013, s/p) revela que Joe Lambert enfatiza como questão básica da razão de contar histórias o fato de que as histórias são o que o humano faz para dar sentido ao mundo. Segundo o autor, outro pioneiro no campo das narrativas digitais foi Daniel Meadows, fotógrafo, autor e educador britânico, que definiu histórias digitais como: “Contos multimídia, pessoais, breves contados com o coração” e que as histórias digitais são como “sonetos multimídia do povo”.

De acordo com Murray (2003, apud BOANOVA, 2012), as narrativas digitais são próprias dos ambientes digitais e nesses ambientes, a narrativa assume uma nova roupagem, contando com características do espaço gráfico computacional, tais como aspectos multimidiáticos, de interatividade e do hipertexto.

Segundo Boanova, “Entre as reinvenções estão textos elaborados a partir da participação de diversos internautas, os textos feitos dentro de padrões com cento e quarenta caracteres, os textos que recriam os contos clássicos, as web novelas, os jogos de interpretação, etc” (BOANOVA, 2012, p. 02).

Devido à ampliação da capacidade de armazenamento dos servidores, da velocidade de processamento de dados e do amplo mercado de aparelhos digitais, o ambiente pedagógico está apenas começando a lidar com o potencial educativo dessas novas formas de ler e, sobretudo, de escrever.

Para Jesus (2010, p.65) “a combinação de formas de comunicação multimodal e multimídia que envolve a construção da narrativa digital constitui característica fundamental para considerar uma metodologia de aprendizagem de grandes potencialidades cognitivas, expressivas e comunicativas”. Assim, o recurso do computador usado como ferramenta de aprendizagem da representação escrita é de grande valia para atividades que envolvem a língua materna.

Para essa autora, a história é uma ferramenta de aprendizagem com grande potencial e seu valor no processo de ensino aprendizagem consiste no seu poder de envolver as emoções do aluno e a sua imaginação nos conteúdos curriculares. Quando o ouvinte se apropria da história e a reproduz numa outra criação que melhor se identifique, há uma comunicação interativa. “O ouvinte percebe o outro indivíduo como um ser inserido em um processo histórico em constante movimento, transformando-se a partir da interação com os outros seres humanos e da apropriação da cultura” (BOANOVA, 2012, p.5). Portanto, a vida social é entendida como reguladora da conduta humana.

Partindo dessa premissa, é possível apontar o computador e a internet como instrumentos culturais de aprendizagem. Conforme postula Freitas (2008, p.02):

A criação do computador e da internet como resultado de um esforço do homem que interferindo na realidade em que vive constrói esses objetos culturais contemporâneos, se constituindo ao mesmo tempo como instrumentos tecnológicos e simbólicos – compreendendo o computador e a internet como instrumentos de linguagem, de leitura e escrita.

Desta forma, esses objetos culturais contemporâneos são instrumentos tecnológicos que atuam como fontes de conhecimento e servem de base para o trabalho com a linguagem, leitura e escrita.

Esse processo de apropriação da cultura, por meio das tecnologias digitais da informação, pode vir do entendimento de novas formas de apresentação das narrativas que sugerem a hibridação, a não-linearidade e a forma de circulação.

As novas tecnologias propiciam maior possibilidade de interação, o que pode acarretar em uma maior motivação por parte dos alunos, já que estes poderão, pelo uso dos gêneros digitais também publicar seus trabalhos na grande rede.

Assim, os gêneros digitais se apresentam como valiosas ferramentas educacionais, porque além de ser o local onde a língua é empregada de forma efetiva, os gêneros possibilitam, através do estudo desses enunciados, um contato com as “condições específicas e as finalidades de cada campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem

(seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas, por sua construção composicional”. (BAKHTIN, 2000, p. 263). O que acreditamos poder ampliar a competência discursiva dos alunos.

Conforme assevera Longhi (2001), as criações literárias digitais são diferenciadas por vários aspectos notáveis:

[...] abarcam um universo de representações que vão desde a palavra até o som, passando por toda espécie de imagem, em movimento ou não. Além disso, a estrutura destas narrativas apresenta-se sob formas inovadoras. Neste sentido, a não-linearidade aparece como um de seus grandes diferenciais. Contrapondo-se à idéia de seqüências lógicas estabelecidas pelo princípio aristotélico da trama, com começo, meio e fim, com a ausência total destas instâncias. Ao invés de seqüência, repetições; ao invés de temporalidade, utilização do espaço virtual da tela do computador; ao invés de linha, círculo. Pensar este ambiente digital de criação é também um exercício rumo à história das rupturas literárias (LONGHI, 2001, p.84).

Desta forma, por meio da quebra do que seja comum, é possível desencadear o processo criativo e também a motivação ao conhecimento. A ruptura com o esperado traz novos desafios e também novas curiosidades.

Para Ferreira (2004, p. 55), todo e qualquer texto que se apresente na sala de aula, pode provocar àquele que aprende uma reação estética. O diálogo com o texto também é indicativo dos aspectos culturais que entram na corrente do movimento interpretativo, dinamizando a constituição do sentido:

O sentido que as crianças atribuem às coisas é, inexoravelmente, dependente dos universos culturais que deixam marcas nas ações, nos dizeres e nos sentimentos. Decorre daí que a cultura subjaz na narrativa dos aprendentes, transformando as interlocuções em instrumentos significativos para indicar suas experiências sociais. Ao interagir com os textos, o aprendente deixa entrever os aspectos culturais que se tornaram internos ao seu organismo. Todos os homens são cultura interiorizada (FERREIRA, 2004, p.555).

Assim, torna-se possível ponderar que, ao aprender um novo aspecto da narrativa, o aprendiz internaliza o novo que passa a fazer parte de um movimento cíclico do conhecer.

Sob este aspecto, pode-se assegurar, por meio de Jesus (2010), que a narrativa digital apresenta-se como o novo, e apoiada em uma aprendizagem sócio construtivista, promove a autonomia, fazendo com que o sujeito desenvolva diversas capacidades, permitindo uma construção de significado, através das múltiplas informações e conhecimentos, o que torna a aprendizagem criativa centrada no aluno.

Esta criatividade parte da ideia de que o aluno na atual conjuntura social está sob o deleite de informações de livre acesso através da cibercultura e esta se faz presente em seu

cotidiano. Portanto, a construção de significados que os levam a aprendizagem se dá de maneira mais eficaz e mais próxima de sua realidade.

Metodologicamente, Jesus (2010), afirma que a narrativa digital permite a exploração do texto por diferentes caminhos e abre possibilidades a novas formas de pensar, interpretar textos e a novas criações no contexto escolar, pois envolve os alunos na produção de textos multimodais.

Na construção da narrativa digital, há o estímulo do envolvimento dos alunos que vai além dos trabalhos comumente desenvolvidos em sala. Por isso, é um instrumento de grande valia para a produção em sala de aula, uma vez que é uma aprendizagem criativa, centrada no aprendiz. Segundo Geraldi (2004), o texto concebido como unidade de ensino aprendizagem faz entendê-lo como uma porta de entrada para o diálogo com outros textos. Assim, textos passados fazem surgir novos textos. “Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com texto e com leitores”. (GERALDI, 2004, p. 22).

Na narrativa digital, a criação de pequenas histórias é um motivo autêntico para o processo de escrita. Nela, há a possibilidade do aluno assumir formas de expressão própria, desenvolvendo a sua autonomia e iniciativa. Jesus (2010) assevera que o recurso à construção de narrativas digitais, em contexto educativo, constitui um desafio com vários aspectos. Ao dar ênfase à voz pessoal dos alunos e a sua autonomia, também se permite aos estudantes tornarem-se mais visíveis e participantes na apropriação do seu papel na aprendizagem. Para tanto é fundamental que os docentes deem atenção às diferentes vozes dos alunos.

Portanto, a narrativa digital desafia a cultura epistemológica do sistema educativo, pois encara o conhecimento não como algo dado, mas como algo a explorar, a questionar de diferentes formas e ainda há o envolvimento coletivo dos alunos, pois estes colaboram na criação de histórias e as apresentam a outros.

A narrativa digital evidencia como as tecnologias podem apoiar processos de aprendizagem de forma coletiva e colaborativa e como o texto multimodal abre novos caminhos para o texto em contexto educativo. “Esta combinação de formas de comunicação multimodal e multimídia que envolve a construção da narrativa digital constitui característica fundamental para considerar uma metodologia de aprendizagem de grandes potencialidades de cognição, expressão e comunicação”. (JESUS, 2010, p. 65).

Segundo essa autora, o recurso do computador como ferramenta de aprendizagem da escrita traz vantagens que se traduzem mais especificamente em termos de intensificação das dimensões cognitivas e sociais da aprendizagem, pois, a particularidade da tecnologia que



transmite pixels para serem disponibilizados *online* é um fator de suma importância no processamento cognitivo, comparado com a tecnologia do livro que é menos interativa e maleável. De mais a mais, o recurso do computador para tarefas de escrita motiva o empenho dos alunos na realização das tarefas. Portanto, a narrativa digital poderá ter grandes potencialidades para associar o desenvolvimento da escrita a formas de representação e comunicação visual, por meio da construção de textos multimodais, sendo importante para que os alunos percebam como os diferentes sistemas semióticos podem ser incorporados na criação do significado. Além disso, para Jesus (2010) a criação de pequenas histórias digitais estabelece um propósito autêntico para o processo da escrita, que é o de possibilitar aos alunos formas de expressão própria que desenvolvam sua autonomia e iniciativa. Ou seja, a construção de Narrativas Digitais estimula os estudantes a envolverem-se com a linguagem, o que vai além do dispensado em outros tipos de atividades em que a escrita se dá por simples obrigação ou cumprimento de uma ordem sem propósito do professor.

Sendo a escrita um objeto importante para a produção das narrativas nosso foco na próxima seção será o processo de escrita dentro do espaço escolar e a nova forma de se dar esse processo por meio das narrativas digitais.

#### 1.4 A ESCRITA E A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

No estado do Paraná as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), doravante DCE, apontam encaminhamentos e reflexões necessárias ao desenvolvimento das atividades dos docentes em sala de aula. A DCE de Língua Portuguesa, documento que rege tais orientações sugere que o trabalho pedagógico deve priorizar as práticas sociais. A ação pedagógica, portanto, deve pautar-se na interlocução, em atividades elaboradas que possibilitem ao aluno a leitura e produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações.

Segundo esse documento (PARANÁ, 2008, p. 55), no processo de ensino-aprendizagem, “é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se tem de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo”.

Portanto, a concepção de Linguagem a ser adotada como instrumento de prática do professor é a linguagem como forma de interação, ou seja, a concepção de que a linguagem se constitui por meio do processo realizado por meio da interação verbal e social dos locutores.

Sob esse aspecto a linguagem pauta-se, nas ideias de Vygotsky (1991), para quem a linguagem tem a finalidade de comunicar, reger comportamentos, planejar a ação e generalizar conceitos e experiências. Ou seja, a comunicação é um processo interativo, com amplitude maior do que a mera transmissão de informações. Para esse autor, a linguagem é interação social. O indivíduo, ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas, as quais revelam muito de seu produtor.

Assim, a partir desta concepção de linguagem, Bakhtin/Volochinov (2006) defende o uso da língua como fenômeno social de interação verbal.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 123).

Partindo desse pressuposto, a linguagem ocorre na interação entre sujeitos e não isoladamente, o que nos faz entender que a linguagem está a serviço da interação entre os sujeitos, os quais estão socialmente estabelecidos, organizando seus discursos de acordo com as suas intenções e de acordo com contexto sócio-histórico no qual se inserem.

Nessa concepção, a linguagem só se realiza na interação com o outro. Sem interação, obviamente, não há linguagem. Sendo assim, os sujeitos são vistos como construtores sociais, pois é por meio da interação verbal, de diálogos entre os interlocutores que ocorrem as trocas e a construção de conhecimentos.

Diante do exposto, compreendemos que a concepção de linguagem que orienta a metodologia de trabalho com a língua é a linguagem como forma de interação social entre sujeitos, e é essa a concepção adotada neste trabalho, pois ela reconhece a natureza social da linguagem, que é produto de uma necessidade histórica do homem de se organizar socialmente e de interagir com os outros indivíduos (PARANÁ, 2008).

Ao estabelecermos a relação entre a escrita e a concepção de linguagem adotada nesta pesquisa, determinamos o rumo e as teorias levadas em consideração ao praticarmos o exercício da escrita na escola. Para tal feito, consideramos a DCE que enfocam a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Ou seja, o texto é entendido como forma de atuar no mundo. Escreve-se e se fala com um objetivo de convencer, vender, instruir, dentre tantas outras possibilidades. E o exercício da escrita em particular, não pode

ser entendido como algo restrito a um grupo de sujeitos, pois isso distancia os alunos de sua prática.

Quando a escrita é supervalorizada e descontextualizada, torna-se um exercício fadado à preencher o tempo e reforça a defasagem linguística dos alunos, que a veem como privilégio de alguns. Levando a deturpação da prática de linguagem escrita e ao afastamento dos usuários, que a entendem como um processo que não faz parte de seu mundo.

Contra esse tipo de prática Marcuschi (2005, p. 17) afirma que: “o educando precisa compreender o funcionamento de um texto escrito, que se faz a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), dentre outros.”

Ou seja, a forma de propor as atividades com a escrita interfere de modo significativo nos resultados a serem alcançados. O desejável é que as atividades com a escrita se realizem na forma de interlocução e que seja possível relacionar o escrito com as circunstâncias de sua produção. Conforme sugere a DCE:

É desejável que as atividades com a escrita se realizem de modo interlocutivo, que elas possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção. Isso implica o produtor do texto assumir-se como locutor, conforme propõe Geraldi (1997) e, dessa forma, *ter o que dizer; razão para dizer; como dizer, interlocutores para quem dizer*. (PARANÁ, 2008, p.69)

Deste modo, as produções textuais precisam estar de acordo com aquilo que se escreve fora da escola, ou seja, que seja feita sob a utilização do contexto em que o aluno está inserido, com gêneros que possuam uma função social determinada, de acordo com aquilo que se pratica na sociedade. Pois segundo Abaurre (2012), “a vida em uma sociedade letrada é marcada pelo contato com textos dos mais variados gêneros discursivos, e se textos a serem lidos povoam a nossa vida, a escrita também faz parte dela de modo significativo”.

Isso tudo porque precisamos escrever em diversos momentos e pelos mais variados motivos, que vai desde uma lista de supermercado a um pedido de liberação de corte de árvores, por exemplo. E conhecer os mais variados gêneros e o modo como se dá sua aplicação é fazer com que o processo de escrita seja algo concreto na vida do aluno, e, portanto próximo do que ele tem em sua rotina.

Sobre a maneira como se dá a escrita e a evolução desta atividade no ambiente escolar é o tema de nosso próximo tópico.

#### 1.4.1 A prática da escrita e sua evolução no ambiente escolar

Ao lançarmos o olhar de pesquisador sobre a proposição de produção textual em sala de aula, levamos em consideração a angústia de muitos profissionais que lecionam a Língua Portuguesa e vê, a cada dia, a dificuldade dos alunos em se lançar ao mundo da produção de textos. No entanto, o professor que muitas vezes se vê atordoado com a realidade de sala de aula, não lança um olhar sobre o seu próprio trabalho pedagógico com o universo da produção escrita.

Passarelli (2012, p. 46) afirma que “a produção de textos na escola é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito” e em se tratando de uma atividade de cunho reflexivo e também individual, depende de uma série de habilidades e neste momento evidencia-se o papel da escola, que é o de criar situações interlocutórias propícias para que o aluno desenvolva e amplie sua capacidade de escrever.

Neste ponto é possível perceber então, que pode ser esse o tropeço do trabalho com a prática da escrita, pois levando em consideração que o Texto é o espaço de concretização do discurso e que o discurso pressupõe o discurso de um grupo a que se pertence, os alunos que frequentam o espaço escolar no século XXI, não compactuam com os ideais de produção de muitos professores, que lançando mão de um ensino equivocado apenas dizem a seus alunos, elaborem “um texto sobre...”.

Para Passarelli (2012) esse tipo de prática está calcado numa tradição escolar que adota uma classificação com qual se pretende ensinar a redigir três tipos de textos – o descritivo, o narrativo e o dissertativo. Para tal prática leva-se em consideração apenas que o aluno saiba reconhecer as características mais evidentes de tais tipos textuais e que de forma pontual como exigência da escola, o aluno possa escrever uma redação fazendo uso específico de cada um dos textos mencionados. Isso nos leva a perceber que o ensino-aprendizagem de produção dos textos se restringe ao levantamento de características de tais tipos textuais e isso não é ensinar a produzir textos. Visto que:

Embora a escola não raramente ainda use tal expediente, escrever não se resume a essas técnicas. Assim, a escrita nem sempre é ensinada, embora seja cobrada mediante exercícios baseados nessas técnicas convencionais restritas à identificação de textos descritivos, narrativos e dissertativos. (PASSARELLI, 2012, p.47)

É evidente que, a produção textual na escola ainda é sinônimo de reprodução e caracterização de tipos textuais de uma atividade voltada apenas para satisfazer o enunciado dos livros didáticos e que está longe de sua verdadeira função social a qual o texto deve

assumir. Situação que se repete mesmo diante de tantos estudos sobre a necessidade da relação de interação entre a linguagem e sua prática.

Não se trata aqui de aniquilar os estudos sobre a tipologia textual, pois desde que atrelado às práticas sociais de linguagem, a mesma pode contribuir para um domínio mais consciente dos gêneros, mas antes apontar para a prática que realmente deveria estar presente nas salas de aula.

Antunes (2006) critica a falta de condições para que a escrita seja uma prioridade e ocupe, de fato, um plano significativo na escola. Certamente, essa é uma crítica de cunho muito relevante, pois, na construção de seu conhecimento sobre a linguagem escrita e seus usos, o aluno deverá aprender a diferenciar as várias situações em que a escrita é socialmente utilizada. Deverá ser capaz de produzir os mais diversos gêneros discursivos, e, sobretudo, ser capaz de conhecer as diversas funções socioculturais da atividade de escrever. Conhecimento fundamental para que o discente possa eleger quando se faz necessário e significativo escrever.

Para Abaurre (2012) esse conhecimento é necessário também para que ele aprenda que, ao escrever, deverá se adaptar às novas formas e convenções que regulamentam o uso da escrita em contextos específicos. Desta forma é possível entender então, a importância de conhecer esses aspectos que constituem a situação de produção de textos seja condição essencial para que qualquer atividade de escrita adquira um significado real para quem o faz. Uma vez que:

Um texto não é uma criação puramente individual. É também o resultado de um processo de elaboração que contou com a participação de diferentes agentes: o autor que o escreveu, o público para o qual foi escrito, o contexto em que foi produzido (social, político, cultural, etc) e os meios de circulação em que é divulgado ou publicado. Todos esses agentes discursivos influenciam, em maior ou menor grau, o produto final. (ABAURRE, 2012, p.13)

Logo, a prática textual não pode ser levada a cabo como simples reconhecimento de características de determinados tipos de textos.

Menegassi e Fuza (2007) também apontam a produção textual como uma atividade que valoriza o papel do sujeito na sociedade, pois por meio de enunciados escritos o indivíduo pode interagir em seu ambiente social, expondo suas ideias e agindo sobre o mundo. Travaglia (2005, p.22), também afirma que a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico.

É esta concepção de linguagem que orienta boa parte dos estudos e propostas para o ensino de Língua Portuguesa. E a partir desta proposta, o aluno é incentivado a produzir textos e não fazer redações, conforme aponta Geraldi (1997), pois, ao assumir a linguagem como interação, temos um interlocutor real, aquele que pode interagir com o que o aluno escreve, estabelecendo uma situação comunicativa com sentidos produzidos em determinada situação sócio histórica. Enfim o aluno passa a compreender em sua produção o porquê, para quê? , Para quem?

No entanto, embora os documentos oficiais deem conta da perspectiva do ensino em um trabalho que contemple os gêneros discursivos, muitos pesquisadores da área apontam que apesar de conhecerem as teorias, os professores não as traduzem em suas práticas. Menegassi (2005) aponta que muito pelo contrário, os professores tendem a realizar seu trabalho fazendo com que haja uma homogeneização da escrita em sala de aula. Ou seja, os textos dos alunos resultam em textos para a escola, nos quais o aluno não é responsável ativo de seus textos.

Foi a partir de Bakhtin (1992), que o gênero discursivo passou a ser entendido como a utilização da língua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes da esfera da atividade humana, cada uma com sua particularidade. Para o autor só é possível a comunicação por meio de gêneros do discurso.

Desta forma, os sujeitos, em qualquer de suas atividades, farão uso da língua e a partir do que se quer comunicar, a intenção e a finalidade, serão produzidos enunciados linguísticos que se organizarão de distintas maneiras. A isto se dá o nome de gêneros do discurso. Os gêneros do discurso são definidos por Bakhtin (1992, p.279) como tipos de enunciados, que estão atrelados a situações advindas da comunicação.

Nesse sentido, Marcuschi (2005), afirma que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, e da mesma forma é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Desta maneira, a produção de textos deve ser entendida como “ponto de partida” de todo processo de ensino aprendizagem da língua, porque é no texto que a língua revela sua totalidade. Mesmo tendo como premissa tal pressuposto é possível constatar que salvo raras exceções, “há ainda muitas aulas de redação, no lugar de produção textual”, Geraldi (1997 p. 136). Como resultado, tem-se um número inexpressivo de alunos proficientes na formação escolar no que se refere à escrita.

É importante atentar também para o fato de que as aulas de produção textual, de uma maneira geral, ocupam pouco espaço dentro da sala de aula, com pouco tempo para se produzir um texto dentro do que seja considerado de qualidade. O que se pode perceber é que a produção de textos, dentro do espaço escolar, é escassa, mesmo nas aulas de Língua

Portuguesa evidenciando que os alunos possivelmente passam a maior parte do tempo estudando nomenclaturas gramaticais.

Entendemos que a produção de textos deve ser um exercício contínuo, pois isso contribui para o desenvolvimento da habilidade de produção textual dos estudantes. Esse exercício contínuo também é defendido por Rosa (2013):

Em outras palavras, a produção escrita, como qualquer outra habilidade é uma prática que precisa ser exercitada na escola com determinada frequência, para que o aluno possa desenvolvê-la. No entanto, não basta o aumento de aulas de produção de texto, nem um contato maior do aluno com essas atividades, mas principalmente, uma mudança no paradigma teórico metodológico por parte dos professores, apoiando-se integralmente em uma concepção de linguagem que oriente essa prática escolar, de forma mais criativa, eficiente e que rompa com os modelos tradicionais de ensino. (ROSA, 2013, p. 49).

No entanto, apesar da necessidade de transformar, ousando e rompendo com os modelos tradicionais, há professores que aguardam que alguém resolva os problemas de sala de aula. Essa espera nos faz refletir: Esperar a solução não seria uma maneira simples de não assumir a condução de nossa prática? Jogando a culpa nos alunos, não seria uma desculpa para nossas próprias fraquezas? Sobre esses questionamentos Passarelli (2012), defende que quanto mais o professor se deixar levar por essas exigências do sistema, tanto menos pedagogicamente atua e menos contribui para uma atenuação da perspectiva desanimadora que envolve o ensino do processo de escrever.

Para atenuar possíveis medos ou aversão à escrita, é necessária uma mudança no enfoque. O primeiro passo seria esclarecer os alunos sobre o processo que envolve o ato de escrever, desmistificando a crença de que a redação só existe para eleitos que já nasceram com esse dom.

Na escola é comum o uso de textos de autores célebres para denominar determinado gênero e o professor pode se valer deste momento para demonstrar que também o autor célebre teve o desafio inicial para iniciar no papel em branco.

Além disso, uma produção escrita é uma atividade que passa por diversos processos, que vai desde a leitura de textos sobre o assunto que se pretende discorrer, a reflexão, discussão e em um último momento a escrita. Por esta razão, não deve ser uma atividade feita de improviso ou de um instante a outro (ANTUNES, 2006).

Evangelista (1998) afirma que para o aluno aprender a escrever é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas. Assim, quanto mais

o aluno escrever, analisar o próprio texto e produzir textos para atingir os mais variados objetivos e situações, poderá ampliar as suas habilidades de produtor de texto.

Antunes (2006) enfatiza que:

No que se refere às atividades em torno da escrita, ainda se pode constatar: um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua; a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas [...]; artificial e inexpressiva, realizada em exercícios de criar listas de palavras soltas, ou, ainda, de formar frases [...], sem função destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção [...]; que se limita a oportunidades de exercitar aspectos relevantes da língua [...], improvisada, sem planejamento e sem revisão. (ANTUNES, 2006, p.25-27)

Assim, a autora, defende a ideia de que dificuldade de muitos estudantes para produção escrita não é apenas de ordem quantitativa, mas, principalmente, da qualidade das aulas de produção textual, que, além de serem escassas, possuem modelos teóricos metodológicos ultrapassados, que não concebem a língua como forma de interação.

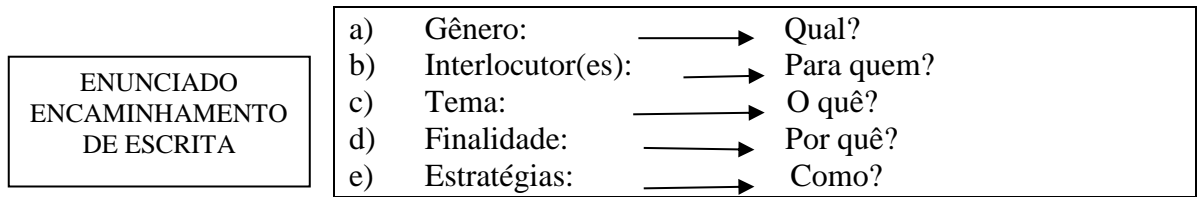
Na perspectiva interacionista de ensino, a finalidade ou os objetivos para a produção escrita não são relegadas para segundo plano, constitui-se como parte fundamental de todo o processo de ensino e aprendizagem da produção textual e são estabelecidas no início do processo.

Geraldi (1997) mostra-nos a distinção a respeito de uma aula de redação e uma de produção textual. Nesta, há que se levarem em conta, as condições de produção. Para o autor, qualquer manifestação discursiva, exige do enunciador certas condições à produção de um texto. Para isso, Geraldi (1997, p. 160) sistematizou condições de produção, que são:

a) Se tenha a dizer; b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer d) O locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...] e) Escolhem-se as estratégias para realizar todas as etapas anteriores. (GERALDI, 1997, p. 160)

Ao que se observam, essas orientações são de suma importância, uma vez que o aluno recebe orientação para produzir seu texto e não apenas apresentado a um tema. Nessa mesma perspectiva, Costa-Hübes (2012) assegura que o encaminhamento que vem antes de uma produção escrita de texto deve partir do pressuposto dos elementos que organizam o discurso e que venham a responder os questionamentos, conforme sequência elaborada pela pesquisadora:





Costa-Hübes (2012, p.11)

Ao que se pode notar pelo esquema acima, uma produção de texto deve conter elementos que garantam o aspecto interacional da linguagem. Dado que já havia sido apontado neste trabalho. Isso nos remete a lisura daquilo que fora dito até aqui.

Costa-Hübes (2012) afirma que o aluno só aprenderá a escrever se vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita, por meio do qual o aluno possa “mergulhar” em situações de interação, por isso são importantes os encaminhamentos que antecedem a produção de texto. Para essa autora, nós professores temos que ter clareza dos objetivos que orientem o trabalho com a língua, dos enunciados como forma de interação, dos gêneros como o elemento organizador dos enunciados e nesse contexto, do texto com materialidade discursiva da língua. Visto que o texto é uma forma dessa representação.

Para Antunes (2005), escrever é uma atividade de interação (intercâmbio verbal com o outro), uma atividade cooperativa (dois ou mais sujeitos agindo em conjunto para interpretar uma intenção), uma atividade contextualizada (situação de algum momento, em algum espaço, evento), uma atividade textual (só nos comunicamos por textos, quer orais, quer escritos), uma atividade tematicamente orientada (com uma ideia central, um tópico, um tema a ser desenvolvido, com especificidades linguísticas), uma atividade que se manifesta em gêneros, uma atividade que retoma outros textos (há intertextualidade) e com relação de interdependência com a leitura.

Para tal, os pressupostos teóricos apresentados nessa seção vão ao encontro da proposta de intervenção que será aplicada neste trabalho, uma vez que as Narrativas Digitais partem da premissa do trabalho com a produção de textos por meio da linguagem enquanto interação e escrita.

#### 1.4.2 O processo de (RE) Escrita

Segundo Gaffuri e Menegassi (2010), a escrita é uma construção que se processa na interação entre o enunciador (eu) e leitor (outro). Desta forma, a revisão é o momento que se demonstra a vitalidade desse processo construtivo, uma vez que o leitor (revisor) e escritor

dialogam a respeito do texto para obter uma melhor compreensão, resultando na reescrita do texto. Escritores planejam e revisam seus textos constantemente durante o processo da escrita, em momentos reflexivos e dialógicos pertinentes ao ato. Essa atividade de reescrita pode ser entendida como uma ação reflexiva e expressiva porque ao ler o que produziu o escritor reflete sobre a escrita engajando-se num importante processo de pensamento e reflexão. (GEHRKE, 1993, p. 116).

No entanto, nem sempre o escritor revisa seu próprio texto, e assim o revisor também participa deste processo de reflexão, visto que, além de procurar identificar os problemas do texto, o revisor o lê, com o objetivo de compreender a mensagem que o escritor quis passar com sua escrita, para na sequência, tomar uma atitude responsiva diante da tarefa.

Na grande maioria das vezes, o revisor do texto do aluno é o próprio professor. Dellagnelo (2000, p. 74) aponta que “os comentários do professor são de grande valia, úteis para futuras revisões, uma vez que estes apontamentos serão aplicados ao texto nas próximas versões do aluno”. Desta maneira, a revisão caracteriza como uma tarefa de retrabalhar um texto, ou seja, ajustar intenções e convenções, com o objetivo de tornar o texto mais claro e coeso, para melhor poder atingir o objetivo que se pretende.

Para Dellagnelo (2000), o professor que é consciente da importância dos seus comentários no processo de produção textual pode optar por duas estratégias. Primeiro oferecer sugestões por meio de comentários objetivos, que apontam os problemas encontrados e o identificam. Segundo, apresentar sugestões por meio de comentários curtos que apenas citam a existência do problema, sem identificá-lo. Qualquer das estratégias adotadas deve ser bem realizada e o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em uma reescrita, com as reformulações necessárias à reconstrução.

Durante a realização das aulas de aplicação da proposta pedagógica deste trabalho, procuramos manter a parecer de Dellagnelo (2000), fazendo sugestões por meio de comentários objetivos, apontando os problemas encontrados nas produções. Como muitas produções foram realizadas em sala, fazíamos esses comentários diretamente aos alunos, que voltavam à carteira e procuravam sanar os problemas.

Gehrke (1993) aponta que a etapa da reescrita está presente na revisão e que, muitas vezes, se confundem. Durante o processo, o revisor avalia o conteúdo e a forma do texto, tentando melhor adequá-lo à situação comunicativa em que está inserido. Quanto à reescrita, ela pode ser compreendida com o momento em que o escritor reconstrói seu texto tendo em vista os comentários feitos pelo revisor. O texto reescrito funciona como uma resposta às reflexões do revisor e o escritor pode atender ou não aos comentários dele. Assim, reescrever

requer análise, uma vez que o texto é lido uma segunda vez, com atenção aos comentários feitos.

Reescrever implica recriar, uma vez que, após acatar ou não alguma sugestão, o autor fará uma nova versão do seu texto, sendo a reescrita um processo resultante da “interação entre estratégias do leitor para abordar o texto e as habilidades do escritor de conformar a sua expressão aos julgamentos do seu outro, o leitor”. (GAFFURI e MENEGASSI, 2010, p. 110).

Ao se reescrever um texto, desmistifica-se a ideia de que este é um produto acabado, que vem de inspiração, pois a reescrita mostra que reescrever é significado de trabalho intelectual, é o resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado.

De acordo com os pressupostos de Bakhtin (2002), o enunciado é produto da interação. Assim, o locutor dirige sua fala para o ouvinte, que não será ouvinte passivo, mas responderá ao outro e logo este lhe dará uma nova resposta, construindo assim os sentidos. A esse fenômeno Bakhtin denominou dialogismo, que tem seu significado ampliado atrelado à prática social da linguagem. Neste caso, o discurso é mais do que uma comunicação entre duas pessoas, visto que é uma relação interativa e, em seus enunciados, há um diálogo com o social.

À luz da teoria Bakhtiniana para a formulação do seu dizer, o sujeito precisa dos dizeres dos outros, para então, formar o próprio. Nesse contexto, pode-se dizer que o dialogismo é constitutivo da linguagem e aparece em qualquer situação.

Nesse aspecto, de acordo com Padilha e Carrijo (2013), a reescrita, enquanto prática social da linguagem é um processo dialógico reflexivo, ou seja, a reescrita é um momento de reflexão que envolve os discursos de outrem, a fim de compor as ideias próprias ou dar novos sentidos ao discurso. Compreendemos também que na reescrita estão presentes construtos teóricos que correspondem à atitude responsiva, a compreensão ativa, a exotopia; aos atos estético e ético, que segundo Bakhtin (2002) compõe o dialogismo.

Na prática reflexiva da escrita se desenvolve a atitude responsiva ativa e constitui o sujeito-autor, notada assim a construção da autoria, que segundo Bakhtin (2002), caracteriza a atitude criadora do aluno, sobrevivida da compreensão ativa. Já os atos estético e ético significam a organização das ideias que se adequa a proposta em determinado gênero do discurso. Em suma, no ato de reescrever o aluno preocupam-se em organizar as suas análises valorativas, tendo em conta as particularidades do gênero, buscando também escrever de forma que seu destinatário também compreenda o que nos leva à exotopia (desdobramento do olhar, a partir de um lugar, neste caso o interlocutor) que se relaciona ao excedente de visão que o aluno tem sobre sua própria produção.

Desta forma, o aluno ao compreender o que é necessário mudar em sua produção, depois de ter recebido orientação do professor, que consiste em seu interlocutor, pode construir uma nova escrita a partir de um novo olhar, um olhar que vem do outro, mas que diz respeito a seu próprio texto, permitindo uma evolução e um aprimoramento do seu dizer.

Contudo, como ressalta Cavalcanti (2010), no ambiente escolar as práticas de escrita dedicam pouca ou nenhuma atenção à reescrita de textos e quando acontecem muitas vezes costumam ser e estar associadas a uma simples higienização do mesmo, isto é, “uma correção cujo propósito único é limpar o texto de erros de ortografia, pontuação, concordância e outros localizados na superfície”. (CAVALCANTI, 2010, p.161)

Isso ocorre porque não são feitas observações, como por exemplo, sobre a seleção de argumentos, a adequação do texto a seu público, se o tom está adequado ao propósito comunicativo, ou ainda como o escritor pode enriquecê-lo, observações que segundo Cavalcanti (2010), só podem ser feitas em sala de aula pelo professor capaz de avaliar se o aluno conseguiu interpretar de maneira adequada as condições de produção expostas em seu texto e não por alguém que esteja preocupado apenas em identificar os erros presentes. Atitude que apenas mascara o processo de escrita e reescrita e que pouco contribui na evolução textual do aluno.

Esse tipo de revisão quando acontece não contempla a dimensão dialógica da escrita. Costa Val (2003) assevera ainda que as propostas de revisão e reelaboração que contemplem apenas aspectos formais são improdutivas, pois se limitam a listar elementos que devem ser considerados e não oferecem critérios para que se possa fazer uma revisão, como exemplo cita que se o aluno não tem domínio da pontuação, ortografia ou regras de concordância, de nada adianta incluir esses itens na lista do que deve ser revisto sem ele saber como poderá descobrir e corrigir as falhas do texto.

Para Cavalcanti (2010), embora a ação de produzir textos no contexto escolar seja, muitas vezes resultado de algum tipo de comando em que é solicitado ao aluno executar uma tarefa, essa não pode ser apenas um preenchimento de linhas. Conforme Geraldi (1997) ressalta, é necessário que aquilo que o aluno tem a dizer deva se sobrepor as razões artificiais da escrita, e isso só pode ocorrer se o professor se colocar como interlocutor efetivo de seus alunos,. Para tanto, ao ler os textos, deve-se fazer comentários, sugestões, questionamentos e jamais se ater à higienização textual, com correção de erros de ortografia e/ou gramática. Em outras palavras, é preciso que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, caso contrário, o texto a ser produzido não faz sentido para alguém.

Embora algumas pessoas acreditem que escrever bem é escrever certo à luz da natureza ortográfica, Possenti (2005) afirma que não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical e textual. Para o autor, um bom texto deve incluir marcas de autoria, traços de maior densidade, como certas palavras ou conotações claras, como certos adjetivos e advérbios que pareçam expressar pontos de vista subjetivos, alusões a outros textos e/ou personagens.

Cavalcanti (2010) apresenta uma observação muito importante a respeito da escrita e reescrita de textos em sala. Para a estudiosa, acompanhar os alunos nestes dois processos é uma forma do professor também praticar a escrita, uma vez que este pouco o faz, devido o número excessivo de aulas que precisa assumir. Desta maneira, o professor se ocuparia da escrita e compartilharia seu texto, trocando ideias, o que além de motivar os alunos, torna a atividade bastante produtiva.

Em nosso trabalho, priorizamos a reescrita como processo motivador, de forma que se o aluno compreendesse o porquê escrever, como escrever e para quem escrever, levando em conta o funcionamento da escrita fora do âmbito escolar, produziria um texto e não uma redação escolar, o que conforme Geraldi (1997) assevera é uma prática de produção de texto que faz sentido para o estudante.

Motivar o aluno para que este corresponda à expectativa de ensino aprendizagem, certamente é um desafio a ser cumprido pelo professor. É algo que o faz pensar e repensar a sua didática. Desta forma o próximo tópico apresenta um panorama sobre a motivação e a aprendizagem.

## 1.5 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Motivar o aluno para um melhor resultado nas propostas pedagógicas escolares, certamente é o desafio do educador que está à frente de uma disciplina escolar. No entanto, o envolvimento do indivíduo em cada disciplina curricular pode variar dependendo de vários fatores, que podem ir desde a afinidade com determinada disciplina até o seu contexto. Situação que pode estar ligada diretamente à motivação.

Conforme aponta Menezes (2012) a relação de aprendizagem e a motivação “vão além de qualquer condição preestabelecida, ela é recíproca e a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação”.

De acordo com os pressupostos de ALCARÁ E GUIMARÃES (2005), o aluno que é motivado busca novos conhecimentos e oportunidades, demonstrando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e mostra disposição para novos desafios. É capaz de produzir melhores resultados no que se refere à aquisição do conhecimento. É sob esta premissa que os educadores têm se baseado ao pensar no desenvolvimento das habilidades cognitivas em suas disciplinas curriculares, pois o motivador espera obter maior comprometimento e melhor desempenho nas atividades escolares dos aprendizes.

A motivação do aluno é algo muito relevante nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, a medida que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconômica, um aluno pode obter melhor rendimento escolar se também estiver motivado a produzir e reconhecer esse conhecimento.

Menezes (2012) enfatiza que há muitos autores interessados no estudo sobre motivação, como Murray (1986), Garrido (1990), Boruchovitch (2009), Bzuneck(2000) e Balancho e Coelho (1996), que definem a motivação sob diferentes representações:

Segundo Murray (1986, p. 20), a motivação representaria "um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa". Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do sujeito e que o impulsiona a uma ação. Balancho, M. J., & Coelho, F. M. (1996) referem que o tema da motivação, ligado à aprendizagem, é o centro dos estudos da psicologia científica. Está, porém, provado que a motivação é a chave da criatividade e que vitaliza qualquer tipo de operacionalização (Boruchovitch, E.(2009). Conforme Bzuneck (2000, p. 9) "a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso". A motivação para Balancho, M. J., & Coelho, F. M. (1996), pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido. (MENEZES, 2012, p. 21)

Desta forma, a motivação pode ser entendida como tudo que suscita ou induz a um comportamento, sustenta uma atividade e dá sentido a ela, ou seja, a motivação é tudo aquilo que desperta, direciona e condiciona um comportamento. É pela motivação que o aluno encontra razões para aprender, aprimorar-se e desvendar competências e habilidades.

A motivação é importante sob qualquer área quando se quer que as pessoas se entreguem e deem o melhor de si nas mais variadas atividades. No campo da educação, experiências dão conta de que os indivíduos motivados são capazes de produzir mais e melhor suas atividades, como relata Menezes (2012).

Contudo, quando se considera a motivação para a aprendizagem, é necessário levar em consideração as características do contexto escolar (Paiva e Lourenço, 2010). De forma geral, as tarefas e atividades vivenciadas na escola estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente com a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas. Devido a estas características, Bzuneck (2002) afirma que aplicar conceitos gerais sobre a motivação humana no ambiente escolar não seria muito adequado sem a consideração das particularidades deste ambiente.

O interesse pelos aspectos motivacionais na aprendizagem é relativamente recente, as teorias mais antigas acerca da aprendizagem limitavam a motivação a uma pré-condição importante. Hoje em dia as investigações permitem concluir que a relação entre a aprendizagem e a motivação é de reciprocidade. Conforme apontado por Menezes (2012, p.04), “a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho, bem como a aprendizagem pode produzir um efeito na motivação”.

Para Paiva e Lourenço, (2010), a questão motivacional talvez esclareça a razão de alguns estudantes gostarem e aproveitarem a vida escolar, revelando comportamentos adequados, alcançando novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial. Outros demonstram pouco interesse nas atividades, muitas vezes, fazendo-as por obrigação, ou de forma pouco responsável e, em alguns casos, desprezando uma grande parte da vida escolar. Como assevera Boruchovitch (2009), há problemas motivacionais que são confundidos com dificuldades de aprendizagem. Atualmente são diversas as teorias que tratam da motivação para a aprendizagem.

Uma delas considera a motivação intrínseca e a extrínseca. Um aluno intrinsecamente motivado executa a tarefa por prazer, porque se interessa por ela e se satisfaz com a atividade em si. Já o aluno extrinsecamente motivado por causas externas, sobretudo com medo de ser punido, o desejo de obter reconhecimento ou uma premiação, ou ainda por entendê-la como necessária, mesmo não gostando de tal atividade. Por exemplo, não gosta de fazer cálculos, mas estuda para conseguir a média da escola, em virtude de uma possível reprovação escolar.

Há também a Teoria da Atribuição da Causalidade (TAC) que também é importante para o estudo da motivação. Segundo Paiva e Lourenço (2010) à luz desta teoria o ser humano empenha-se para compreender os acontecimentos que vivencia e para isso faz uma diferenciação entre as causas que podem ser devidas à pessoa como, por exemplo, os fatores de personalidade, a motivação para concretizar uma tarefa, o esforço gasto numa atividade e há também aquelas que podem ser atribuídas à situação, ou seja, às expectativas sociais.

Para Martini e Boruchovitch (1999), a TAC é de importante, porque permite perceber quais as causas que os alunos atribuem para o êxito e fracasso em diferentes atividades escolares, bem como os seus efeitos na motivação para a aprendizagem, para as emoções e para o seu desempenho acadêmico.

Deste conjunto de crenças relacionadas com a aprendizagem e com desempenho dos alunos sobressai o papel das atribuições de causalidade. A percepção de competência do aluno relativamente à tarefa pode ser muito prejudicada caso ele admita ter empreendido um grande esforço, no entanto, receba por parte do professor, um *feedback* de ausência de esforço. Sendo fundamental, portanto, que os professores conheçam as atribuições de causalidade dos seus alunos e, sempre que pertinentes, as utilizem de uma forma adequada.

Assim, é desejável que a abordagem à TAC possa motivar professores e educadores a diligenciarem estratégias de superação dos problemas motivacionais dos seus alunos, por meio da construção de crenças educacionais positivas e de um ambiente de sala de aula onde se evidencie o prazer de aprender e de ensinar (PAIVA E LOURENÇO, 2010).

Em contrapartida a TAC, Deci (1985) e Ryan (2002), (apud Paiva e Lourenço, 2010, p. 136), propõem a Teoria de Autodeterminação (TA), na qual há a defesa de que os “objetivos subjacentes à motivação são diferentes de indivíduo para indivíduo e é um *continuum* entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca”. De acordo com tais premissas:

A TA revela três necessidades psicológicas inatas inerentes à motivação intrínseca: (i) a necessidade de autonomia; (ii) a necessidade de competência; e (iii) a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. Segundo Deci e Ryan (1985) a interiorização pelo indivíduo destas três necessidades é considerada essencial para um bom desenvolvimento e saúde psicológica. A autonomia constitui-se como a aptidão de o sujeito se auto-governar; o direito ou capacidade de se dirigir por leis próprias, assim como a liberdade ou a independência moral ou intelectual. (Paiva e Lourenço, 2010, p. 136).

Nesta perspectiva, as pessoas tendem a realizar uma atividade por acreditar que a fazem por vontade própria e não por serem obrigados devido a pressões externas. Outro aspecto importante a considerar na TA é a motivação extrínseca. Um aluno extrinsecamente motivado é aquele que executa uma tarefa interessado em compensações externas ou sociais. Em um contexto escolar, na maioria dos casos, a motivação extrínseca, guiada pela utilização de estímulos que não a própria atividade, é mais frequente e necessária. Isso ocorre, por exemplo, pela diversidade das abordagens a um assunto, pois quanto mais especializada é a tarefa, maior é a motivação e a concentração, e melhor decorre a aprendizagem.



Assim, poder-se-á dizer que a motivação é afetada por incentivos intrínsecos e extrínsecos, bem como é impossível imaginar qualquer situação da nossa vida na qual pudéssemos agir de forma totalmente independente das influências externas. Desta maneira, o trabalho realizado com Narrativas Digitais, vale-se da realização de atividades que, além de permear o universo do estudante, o universo cibernético, tão comum no cotidiano dos jovens, motiva-os a publicarem seus textos e experiências para que outras pessoas possam vê-los e apreciá-las.

Se a escola é observada pela sociedade ocidental como uma componente de socialização com grande importância e influência na vida das pessoas, para atingir as suas finalidades é indispensável que se promova entre os alunos um interesse verdadeiro e um entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar, pois enquanto profissionais da educação, devemos focalizar no espaço micro de sala de aula as soluções que sejam mais estimulantes e praticáveis para que os alunos participem e tenham interesse relativamente aos conteúdos abordados.

Boruchovitch (2009) destaca a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente afável, em que o professor construa um espaço na qual o aluno se sinta integrado. Concretamente, a motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola. Desta maneira, das inúmeras formas de promover a motivação, a principal é que seja o próprio professor um modelo de pessoa motivada.

A aprendizagem é influenciada pela inteligência, incentivo, motivação, e, para alguns estudiosos, até pela hereditariedade. Os elementos fundamentais para manter as novas informações adquiridas e processadas pelo indivíduo são o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta. Um indivíduo motivado possui um comportamento ativo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor.

Para Vygotsky (2003), o processo de aprendizagem pode ser definido como uma mudança relativamente estável do comportamento, de uma maneira mais ou menos constante, conseguida pela experiência, pela observação e pela prática motivada. Assim, é relevante que as tarefas escolares tenham em consideração este aspecto, pois as tarefas tediosas, rotineiras e sem apelo à motivação, isto é, que não têm em conta os desejos dos alunos, tendem a ser assimiladas com mais dificuldade. Por outro lado, as que vão de encontro aos seus interesses, ou atendem à sua realidade, são por si interessantes, levando-os a realizar as tarefas e a participarem de uma forma motivada e, conseqüentemente, possibilitam uma aprendizagem efetiva.

No entender de Vygotsky (1991) a escola deve concentrar esforços na motivação dos alunos, o que estimula e ativa os recursos cognitivos. Conforme assevera Lima:

A motivação é um processo que se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas. Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento. (LIMA, 2011, p.03)

Assim, pensando no futuro, observamos que é indispensável que o professor use estratégias que possibilitem ao aluno integrar novos conhecimentos, usando métodos ajustados às suas necessidades e um currículo bem estruturado, não desprezando o papel basilar que a motivação representa para este processo.

As técnicas de incentivo que buscam as causas, para o aluno se tornar motivado garantem uma aula mais produtiva por parte do professor, pois ensinar está relacionado com a comunicação. O ensino só tem sentido quando interfere na aprendizagem, por isso é necessário conhecer como o docente ensina e entender como o estudante aprende (PAIVA, 2008), só assim o processo educativo poderá ter resultados positivos e o aluno conseguirá aprender a pensar, a sentir e a agir. Não há aprendizagem sem motivação, assim um aprendiz está motivado quando sente necessidade de aprender e atribui significado ao aprendido. E de acordo com Lima (2011):

Pode-se afirmar que a aprendizagem acontece por um processo cognitivo imbuído de afetividade, relação e motivação. Assim, para aprender é imprescindível “poder” fazê-lo, o que faz referência às capacidades, aos conhecimentos, às estratégias e às destrezas necessárias, para isso é necessário “querer” fazê-lo, ter a disposição, a intenção e a motivação suficientes. Para ter bons resultados acadêmicos, os alunos necessitam de colocar tanta voluntariedade como habilidade, o que conduz à necessidade de integrar tanto os aspectos cognitivos como os motivacionais. (LIMA, 2011, p. 03).

Portanto, um aluno motivado revela-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, insistindo em tarefas desafiadoras, despente esforços e manifesta entusiasmo na execução destas. Criar esta cultura de atuação na escola pode ser o pilar essencial para a ação de aprender.

Apresentados os pressupostos teóricos que embasam este trabalho, passamos à metodologia de investigação que aponta o conjunto da pesquisa, instrumentos utilizados e os procedimentos da análise e as atividades aplicadas aos participantes.

## 2. TECENDO O FIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

### 2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Segundo Tozoni-Reis (2010), a ciência é uma das mais importantes realizações da humanidade, pelo poder que o conhecimento dessa realidade lhe confere, pelo prazer intelectual provocado àqueles que a praticam e pelos resultados obtidos. No entanto, essa ciência não é absoluta, exige uma investigação constante e contínua.

Uma pesquisa em educação deve ser algo bem pensado e planejado, principalmente, no que tange ao rigor científico e à relevância social da pesquisa. Concordamos com Minayo que afirma:

A metodologia de pesquisa deverá ser um conjunto de procedimentos que não se resume à utilização das técnicas e instrumentos sociais de pesquisa, mas que as inclua, já que as reflexões teóricas têm importância fundamental. Além disso, a organização do processo de pesquisa deve obedecer a três principais dimensões: as consultas teóricas, as técnicas e a criatividade do pesquisador. (MINAYO, 2000, p.11)

Como resultado desta reflexão sobre a pesquisa na área da educação, nos propomos realizar uma pesquisa que contribuísse para relevância do trabalho em sala de aula, buscando identificar e aplicar técnicas que resultasse em propostas que pudessem auxiliar o professor na disciplina de Língua Portuguesa.

Desse modo, esta investigação acerca das Narrativas Digitais é um estudo na linha da Linguística Aplicada que será realizada por meio da Pesquisa qualitativa de intervenção. A Linguística Aplicada (LA), atualmente é considerada como área interdisciplinar, empenhada na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem. Moita Lopes (1996), afirma que:

A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele. (MOITA LOPES, 1996, 20)

De acordo com os estudos de Lopes-Rossi (2009), em resumos e congressos da área de Linguística Aplicada, temas como gêneros discursivos no ensino da leitura e produção escrita, caracterização de gêneros discursivos, formação de professores, práticas docentes, afetividade e cognição, novas tecnologias no ensino, educação à distância, práticas discursivas

em ambientes educacionais, entre muitos outros, passaram a integrar a pauta das pesquisas em LA.

Uma das linhas de pesquisa da LA predominantes atualmente são a aquisição e desenvolvimento da linguagem (materna e estrangeira) e o ensino de língua, incluindo aquisição e desenvolvimento de escrita, leitura e habilidade oral. Justamente o foco desse estudo, no que se refere ao desenvolvimento da escrita e da linguagem no âmbito da Língua Portuguesa.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX. Foi na área das ciências sociais que primeiro se questionou a adequação do modelo vigente de ciência aos propósitos de estudar o ser humano, sua cultura e sua vida social. Segundo Teis (2006), a abordagem qualitativa tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. Essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo. De acordo com Moresi (2003), as principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um intérprete da realidade.

No ambiente de nossa pesquisa consideramos alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada em Matelândia, no Paraná. A partir das atividades de escrita, reescrita textual, leitura e produção de Narrativas Digitais realizadas em sala de aula, foi possível realizar uma interpretação dos resultados obtidos e a comprovação ou não do nosso objetivo com esta pesquisa.

As contribuições desse tipo de investigação qualitativa estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, dado que retrata toda a riqueza do cotidiano escolar. Dessa forma, esse tipo de investigação “é importante por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais” (OLIVEIRA, 2008, p.16).

O presente estudo por se tratar de um trabalho que parte de uma situação problema dentro da sala de aula, pode ser denominada pesquisa-ação. Esta, segundo Tripp (2005, p.05), “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática”. De acordo com o autor, a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Desta maneira, a experiência com práticas de Narrativas Digitais vai ao encontro do pressuposto da pesquisa-ação, pois identificamos um problema, fizemos o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.

## 2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: SUJEITOS E ESCOLA

A turma participante das aulas de Narrativas Digitais pertence a uma escola pública, localizada no município de Matelândia, no estado do Paraná. A turma é formada por 33 alunos. Destes, cerca de 13 são repetentes, fato significativo, uma vez que no ano anterior a professora que aplica esta pesquisa era a docente e conhece as dificuldades apresentadas pelos mesmos, principalmente na escrita.

A escola é praticamente a única do município que oferece o Ensino Fundamental II, que vai do 6º ao 9º ano, e o Ensino Médio. Há outras duas escolas estaduais no município que oferecem o Ensino Fundamental II e Médio, no entanto, se localizam no interior e são denominadas escolas do campo, ou seja, os alunos que moram na sede do município só têm uma opção de escola pública para cursar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

A escola possui 24 turmas do Ensino Fundamental II, com 704 alunos matriculados, 14 turmas de Ensino Médio, com 384 alunos matriculados e conta ainda com uma turma de ensino médio técnico Formação de Docentes com 35 alunos, perfazendo um total de 1123 alunos matriculados neste estabelecimento de ensino.

Há atendimento profissional especializado para três alunos que possuem necessidades especiais: uma profissional é interprete de libras e duas fazem o acompanhamento de alunos portadores de deficiência físicos motores. A escola conta ainda com duas salas de apoio que são reforço para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ao todo o corpo docente soma 88 profissionais, 44 destes atuam no ensino fundamental II, 27 no Ensino Médio, 11 no curso técnico de Formação de Docente, 4 profissionais que atuam no Atendimento educacional especializado, e 2 profissionais atuam em atividades complementares, como o curso de língua estrangeira moderna – Celem, de Língua Espanhola.

Quanto à estrutura física, a escola possui 18 salas de aula, 02 banheiros para os alunos, 02 banheiros para os professores, 01 cozinha, 01 cantina, 01 sala de vídeo, 01 biblioteca, 01 laboratório de ciências e 01 laboratório de informática.

A biblioteca possui um acervo de 12000 obras e neste setor trabalham duas funcionárias que se revezam entre os 03 períodos de funcionamento da escola. O espaço para leitura da biblioteca não é satisfatório para comportar uma turma de 35 alunos, por isso a alternativa é agendar horários de atendimento, para que as mesmas possam fazer a troca dos livros emprestados e realizar a atividade de leitura em sala de aula.

Para que os alunos possam emprestar os livros é cobrado um valor simbólico que é empregado na compra de novos livros, o que ajuda a biblioteca manter o acervo com um número variado de obras, inclusive com os chamados *best sellers* que os alunos tanto gostam de ler.

O laboratório de informática possui 40 computadores, mas apenas 20 estão funcionando. Para orientar os trabalhos no laboratório, a escola dispõe de 02 funcionárias. No entanto, estas não são técnicas em informática e quando ocorrem problemas de mau funcionamento dos computadores é preciso solicitar junto ao núcleo regional de educação, uma visita de um técnico em informática.

A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. Das 24 turmas do ensino fundamental 07 são do 9º ano, sendo 03 turmas pela manhã, 03 turmas à tarde e 01 turma no período da noite. São três profissionais de Língua Portuguesa que trabalham com estas turmas.

## 2.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS:

As atividades da pesquisa sobre Narrativas Digitais foram aplicadas no terceiro trimestre de 2014, do dia 15/09/2014 a 15/12/2104. Foram 05 aulas semanais, totalizando 53 aulas. Estas atividades foram diversificadas e versaram desde a apresentação do gênero Conto de Mistério até aulas no laboratório de informática, para que os alunos aprendessem a manusear os programas necessários à prática da escrita multimodal das Narrativas Digitais.

Para gerar os dados optamos pela aplicação dos seguintes instrumentos:

### 2.3.1 Questionários:

A escolha pelo instrumento questionário deve-se ao fato de querermos traçar um perfil dos nossos participantes quanto ao uso de Novas Tecnologias e também analisar a percepção dos mesmos diante das atividades realizadas nas aulas de produção de Narrativas Digitais.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, nas questões de cunho empírico, o questionário é uma técnica que serve para gerar as informações.

Assim, com o intuito de traçar um perfil dos alunos que participaram da pesquisa sobre Narrativas Digitais, elaboramos um questionário<sup>4</sup> (APÊNDICE A) com perguntas referentes ao uso das novas tecnologias no cotidiano dos alunos. Este foi aplicado no início da investigação.

O primeiro questionário conta com 14 perguntas fechadas, com alternativas e foi aplicado no dia 23/09/2014:

#### Quadro 1- Perguntas do Questionário Perfil

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você possui computador?</li> <li>2. Tem acesso à Internet em casa?</li> <li>3. Com que idade você começou a utilizar o computador?</li> <li>4. Com que frequência costuma utilizar um computador?</li> <li>5. Onde utiliza o computador?</li> <li>6. O que costuma fazer no computador?</li> <li>7. Em quais páginas sociais você possui conta e mais utiliza?</li> <li>8. Com que frequência você tem acesso à Internet?</li> <li>9. Qual a via de acesso à internet que você mais utiliza?</li> <li>10. Você gosta de trabalhar com o computador para realizar atividades escolares?</li> <li>11. Você já utilizou celular, tablet, computador ou outras tecnologias para realizar atividades de Língua Portuguesa?</li> <li>12. Você gosta de escrever histórias?</li> <li>13. Você gosta de ler histórias de mistério?</li> <li>14. Já escreveu ou dramatizou algum conto, poesia, etc e publicou na Internet?</li> </ol> |
|---|

Este instrumento de geração de dados visava obter informações sobre o perfil dos participantes, no que diz respeito à utilização de mídias e tecnologias, fazendo referências ao uso destas nas atividades escolares e também a relação do participante com a atividade de escrever.

Responderam a esse primeiro questionário os 32 alunos da turma.

<sup>4</sup> Nosso questionário foi elaborado a partir de adaptações realizadas no questionário de Jesus(2010).

Outro questionário<sup>5</sup> (APÊNDICE B) foi aplicado, no dia 09/12/2014 para identificar as percepções dos sujeitos, envolvidos na experiência, com Narrativas Digitais a fim de verificar as percepções dos alunos sobre as atividades aplicadas, bem como identificar os resultados educativos obtidos ao final de todo o processo, com o objetivo de fazer com que o aluno avaliasse seu desempenho pós-atividades com as narrativas digitais.

No segundo questionário abordamos a opinião dos alunos envolvidos sobre a experiência na construção das Narrativas Digitais. Das sete questões, em seis os participantes deveria atribuir notas de 1 a 5 aos questionamentos.

### Quadro 2 - Perguntas do Questionário de Percepção

<p>1. Com esta experiência de criar narrativas digitais:</p> <p>a) Consegui desenvolver a minha capacidade de escrever melhor.</p> <p>2. Em relação à língua Portuguesa:</p> <p>a) Esta experiência deu-me possibilidade de melhorar o meu Português.</p> <p>b) A história que construímos aumentou meu desejo pela leitura.</p> <p>3. Nesta experiência considero que aprendi a:</p> <p>a) Colaborar mais com os meus colegas.</p> <p>b) Apresentar melhor as minhas ideias.</p> <p>c) Prestar mais atenção às ideias dos outros.</p> <p>d) A organizar melhor as minhas ideias para construir uma história.</p> <p>4. Ao construir Narrativa Digitais:</p> <p>a) Considero que aprendi a utilizar melhor as tecnologias multimídias do computador.</p> <p>b) Considero que aprendi a me comunicar melhor através das tecnologias.</p> <p>c) A utilização de recursos tais como imagens, música e sons, contribuiu para a construção das ideias que queria comunicar.</p> <p>d) A utilização de recursos tais como imagens, música e sons, ajudou a me interessar mais pelas aulas de Língua Portuguesa.</p> <p>5. Indique como classifica seu interesse nas atividades realizadas:</p> <p>a) Aprender sobre as características da narrativa.</p> <p>b) Aprender sobre as características da narrativa digital.</p> <p>d) Aprender a escrever uma história.</p> <p>e) Aprender a construir uma narrativa digital.</p> <p>6. Sentiu vontade de participar das atividades desenvolvidas nessas aulas? (assinale apenas uma opção)</p> <p>( ) nenhuma vontade</p> <p>( ) pouca vontade</p> <p>( ) indiferente</p>
---

<sup>5</sup> Nosso questionário foi elaborado a partir de adaptações realizadas no questionário de Jesus (2010)



- ( ) Mais vontade que nas outras atividades da disciplina.
- ( ) Muita vontade
7. Com esta experiência você: (dê nota de 1 a 5)
- a) Sentiu mais prazer ao aprender a produzir textos.
- b) Sentiu mais vontade de realizar as atividades propostas.
- c) Sentiu maior interesse em ler as narrativas digitais do que ao ler outros textos.
- d) Sentiu mais motivação para trabalhar em grupo.
- e) Sentiu maior gosto para se comunicar por meio das tecnologias.
- f) Sentiu-se desafiado ao realizar esta experiência.

Tais notas receberam uma escala de correspondência. Por exemplo, da pergunta de número 1 até a 4 as notas correspondiam a:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não discordo nem concordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

Nas perguntas 05 e 07 tivemos que adaptar a escala devido ao entendimento do questionamento e assim ficamos com a seguinte escala:

1. Ruim
2. Bom
3. Muito bom
4. Ótimo
5. Excelente

Já a pergunta de número 6 era um questionamento com alternativas para a escolha do aluno.

As respostas a esses questionários são apresentadas e analisadas no item 3.2 deste trabalho.

O questionário foi aplicado ao término da última atividade proposta com as Narrativas Digitais.

Além do questionário, realizamos registros em diário de campo.

### 2.3.2 Diário De Campo

Segundo Falkembach (1987), o diário de campo consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do profissional e do aluno. O diário de campo pode ser utilizado para registros de atividades de pesquisas e/ou registro do processo de trabalho. Esse autor aponta que o diário de campo “facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho” (FALKEMBACH,1987, p. 1).

Triviños (1987) considera o diário de campo um desenho que complementa as informações sobre o cenário onde a pesquisa ocorre e onde estão submerso os sujeitos, pois o registro traz informações que não aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários, etc. Para o autor, as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreendem descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo.

Lima, et al. (2007, p.100) aponta que “as anotações descritivas realizadas em diário de campo pretendem transmitir com exatidão a exposição dos fenômenos sociais – requisito essencial da pesquisa qualitativa e de uma intervenção profissional preocupada não somente com ações imediatas, mas com o planejamento destas”. É, portanto, primeiro passo para avançar na explicação e compreensão do conjunto do fenômeno em seu contexto, compreendendo seu dinamismo e as relações nele envolvidas.

O diário de campo deste trabalho, portanto, serviu de instrumento de ampla magnitude para analisar os fenômenos da pesquisa realizada com a proposta de produção textual por meio de Narrativas Digitais, pois o diário de campo possibilitou a análise dos acontecimentos que permearam as aulas aplicadas. Nele apontamos aspectos relevantes para a pesquisa.

## 2.4 BASE TEÓRICA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS AULAS

Buscando realizar uma série de atividades que possam colocar o aluno diante de um panorama real de ensino e aprendizagem, as propostas neste trabalho buscam ir ao encontro dos preceitos da didática de uma pedagogia histórico-crítica.

Segundo Gasparin (2009), as profundas mudanças que se acentuam na atual sociedade dão a impressão de que os professores já não são peças indispensáveis e que podem ser

substituídas por computadores e demais tecnologias como meio dos alunos adquirirem conhecimento.

No entanto, as mudanças efetivas que se desejam alcançar em sala de aula trazem a todo o momento, a figura do mestre, seja do ponto de vista didático-pedagógico ou político. Para o autor, as tecnologias não são dispensáveis, senão o contrário, sua presença no âmbito escolar é de suma importância, mas como meios de auxílio e não como protótipos que possam substituir os professores.

À luz da pedagogia histórico-crítica postulada por Gasparin (2009), a dimensão a ser considerada dentro do espaço escolar é a da finalidade dos conteúdos escolares. Por isso, essa filosofia aponta que os conteúdos sejam integrados e aplicados teórica e praticamente no cotidiano do aluno. Nesse contexto, professor e aluno são considerados coautores do processo ensino-aprendizagem. Sob essa perspectiva, o indicador de aprendizagem escolar consiste na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno em função das necessidades sociais a que deve responder.

O conhecimento escolar passa a ser teórico- prático e isso implica que seja apropriado teoricamente como elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade. “Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção”(GASPARIN, 2009, p.2). Desta forma, o marco inicial do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social e ampla.

A proposta pedagógica histórico-crítica, parte do referencial epistemológico da teoria dialética do conhecimento, seja para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem, quanto à ação professor-aluno. Nessa teoria, o conhecimento é construído, essencialmente, a partir da base material.

Para Corazza (1991), o conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de modificação da natureza por eles realizados. “Agindo sobre a realidade os homens a modificam, mas numa relação dialética, essa prática produz efeitos sobre os homens, mudando tanto seu pensamento, como sua prática”. (CORAZZA, 1991, p.84). Ou seja, é a existência social dos homens que gera o conhecimento.

Para Gasparin (2009):

Essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. (GASPARIN, 2009, p. 5).

Para esse estudioso, a nova metodologia de ensino-aprendizagem proclama o conjunto do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na edificação e reconstrução do conhecimento. É a unidade de todos os elementos que integram o processo educativo escolar.

A proposta pedagógica derivada da teoria dialética do conhecimento propõe que primeiro é necessário observar a prática social dos sujeitos da educação. A tomada dessa consciência sobre a prática deve colocar professor e aluno até a busca pelo conhecimento teórico que o ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático no dia a dia. Esta prática não se reduz somente ao seu cotidiano, mas também é a expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte. Em segundo lugar, ainda de acordo com o autor pesquisado, é necessário trazer a teoria desta prática social. O levantamento e questionamento do cotidiano de um grupo nos leva a busca de um suporte teórico que explique essa realidade.

Para Corazza (1991, p.88), “teorizar sobre a prática implica ir além das aparências imediatas, já que os resultados refletem, discutem e estudam criticamente o tema problematizado, buscando a essência dos fenômenos anteriormente percebidos”.

Para Gasparin (2009), o processo pedagógico deve possibilitar aos alunos, por meio do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, de maneira que se estabeleçam as ligações internas específicas do conteúdo com a realidade global, com o conjunto da prática social e histórica.

Assim, a teorização possibilita que o aluno passe do senso comum particular na explicação da realidade e avance até os conceitos científicos. É um processo fundamental para que o aluno se aproprie criticamente da realidade, pois ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à captação do conjunto social.

O resultado dessa metodologia dialética é defendido por Corazza (1991), que define como uma nova postura do professor que passa a não “transmitir” conteúdos aos alunos, “entregar” conceitos prontos a serem assimilados; “depositar” teorias, pois ocorre a ruptura definitiva da “memorização” como categoria principal do processo educativo.

Em terceiro lugar é preciso que se faça o retorno à prática para transformá-la. Depois de passar pela teoria, o aluno pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática e modificar a sua forma de entendê-la. Além disso, pode adotar uma nova perspectiva transformadora da realidade. Uma vez que para Gasparin (2009), “o conhecimento teórico adquirido pelo educando retorna à prática de onde partiu, visando agir sobre ela com entendimento mais crítico, elaborado e consistente, intervindo em sua transformação”. (GASPARIN, 2009, p. 8).

Para o pesquisador, esse processo de prática/teoria/prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, o que possibilita que o aluno busque continuamente novos conhecimentos e novas práticas. Essa concepção metodológica pressupõe um equilíbrio entre teoria e prática, e processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar.

As três fases do método de construção de conhecimento dialético (prática/teoria/prática) que se desdobram nos passos da pedagogia histórico-crítica levaram Gasparin (2009), a propor que o plano de trabalho docente deve passar pelas seguintes etapas:

O professor deve iniciar pela prática social. Nessa prática, o docente anuncia os conteúdos que serão trabalhados, estabelecendo um diálogo com os alunos sobre o assunto. É nesse diálogo que os educandos mostram a bagagem que trazem consigo daquilo que será tratado. A segunda etapa é a teorização metodológica onde o professor deve desdobrar e analisar o conteúdo escolar, interligado contrastado com a prática social inicial do aluno. A terceira etapa é a da Instrumentalização. Ela é a porta pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal. É nesse processo que o professor auxilia seus alunos a elaborarem sua representação mental do objeto de conhecimento.

Já a quarta etapa é chamada de Catarse. Esta é a fase em que o aluno sistematiza e manifesta o que assimilou o que agregou em si mesmo a partir dos conteúdos e métodos de trabalho usados na fase anterior. Para Gasparin (2009, p.124) “a catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de construção social”. Ou seja, é a manifestação do novo conceito adquirido, é o momento em que o aluno indica o quanto incorporou dos conteúdos trabalhados.

Warchowicz (1989) define a catarse como a verdadeira apropriação do saber e que isso significa que o aluno não decorou a lição, mas constituiu para si uma nova realidade. Considera ainda a catarse como o ponto mais importante do processo de ensino, porque sem a expressão elaborada da nova forma não há aprendizagem e conseqüentemente não há ensino.

Na Catarse, o aluno percebe que não aprendeu somente um conteúdo, mas algo com significado e utilidade para sua vida. “A nova posição do estudante é um todo concreto, uma expressão sintética do domínio do conhecimento”. (GASPARIN, 2009, p. 126). Em resumo, esta é a fase de demonstração do que o aluno aprendeu em relação ao conteúdo estudado.

A quinta e última etapa é denominada por Gasparin (2009) como prática social final. O ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica. É o “retorno à

Prática Social e representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos”. (GASPARIN, 2009, P. 139).

A prática social final é nova forma de entender a realidade e se posicionar nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas na essência do real, do concreto. Na perspectiva da transformação social, o momento da ação consciente, agora modificada pela aprendizagem. Este é o momento em que, tendo o professor e aluno se apropriado dos novos conceitos, definem estratégias para usá-lo de modo mais significativo no contexto de relações sociais práticas, estabelecendo novos usos para tal ação.

É sob esta ótica que nossas atividades foram desenvolvidas nas aulas de Narrativas Digitais. Partimos da prática social do aluno, daquilo que ele sabe e das suas ações no cotidiano, depois passando a fundamentação teórica e instrumentalização, e a catarse onde o aluno se apropria do conhecimento e realizam atividades práticas, demonstrando seu atual nível de conhecimento. Ao final, o aluno dotado do conhecimento construído ao longo das atividades, pode perceber as novas atuações que pode assumir no seu cotidiano em relação à escrita na era digital, conforme é possível observar no quadro abaixo:

**Quadro 3 - Etapas do Plano de Trabalho Docente**

PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática Social Inicial do Conteúdo				Prática Social final do conteúdo
ATIVIDADE 01 O que são Narrativas Digitais? Objetivo: Conceituar o que são narrativas	Quais as Características das Narrativas Digitais? Qual a diferença entre Narrativas Digitais e Narrativas?	Apresentação de Narrativas Digitais	Síntese Mental do aluno: as narrativas Digitais parte do pressuposto de contar histórias	Conhecer mais sobre as Narrativas Digitais Ações: construir uma Narrativa Digital e divulgar nas redes sociais

<p>Digitais?</p> <p>O que os alunos já sabem sobre o termo Narrativa e sobre o termo: Digitais</p> <p>O que gostariam de saber?</p> <p>Como fazer uma Narrativa Digital?</p>			<p>utilizando Novas Tecnologias e divulgando por meio da Internet</p>	
<p>ATIVIDADE 02</p> <p>Ativando os conhecimentos prévios e conhecendo o gênero textual</p>	<p>O que é um conto? Que características do conto de fadas o aluno conhece? E os contos de Mistério, quais características tem? Quem é Edgar Allan Poe?</p>	<p>1) Apresentação do conto “O Corvo” de Edgar Allan Poe em forma de Narrativa Digital</p> <p>2) Vídeo biográfico sobre Edgar Allan Poe</p> <p>3) Leitura de resenha literária sobre o conto</p>	<p>Reconhecimento dos elementos do conto mistério no texto de Edgar Allan Poe</p> <p>Apropriação de conhecimento sobre análise literária</p>	<p>resgatar o conhecimento sobre contos de mistério e análise literária</p> <p>Ação: Produção de ilustração representativa do conto</p> <p>Publicação da ilustração no <i>Blog</i></p>
<p>ATIVIDADE 03</p> <p>Criando um final para um conto</p>	<p>Como escrever um conto de Mistério?</p>	<p>1) Apresentação de uma situação de mistério com base no texto de Sherlock Holmes</p> <p>2) Questionário de</p>	<p>Elaboração do final do conto a partir dos primeiros conhecimentos adquiridos</p>	<p>Divulgar suas atividades de produção escolar de forma digital, aproximando-se de seus pares</p>

		<p>orientação para produção de um final do conto apresentado</p> <p>3) Apresentação do Excerto para criação do final</p> <p>4) Orientação para publicação na Internet</p>	<p>sobre o conto de Mistério</p> <p>Publicação do texto em esfera circular comum do aluno: <i>facebook</i></p>	<p>Ações:</p> <p>Ler as produções que os colegas fizeram</p>
<p>Atividade 04</p> <p>Leitura de Contos de Mistério</p>	<p>Quais outros contos são de Mistério?</p> <p>Que suportes digitais posso utilizar para publicar meu trabalho?</p> <p>Que ferramentas existem no computador para transformar um simples texto em uma publicação legal?</p>	<p>Leitura em grupo de contos de Mistério presentes na obra: Histórias de Detetives</p> <p>Apresentação do <i>Prezi</i>, com orientações sobre os comandos que se deve executar para montar uma apresentação nesse suporte.</p> <p>Reserva do laboratório de informática para desenvolver as atividades</p>	<p>Elaboração de projeto para produzir a apresentação</p> <p>Escolha de imagens e efeitos para produção da apresentação no <i>Prezi</i></p>	<p>criar uma apresentação do conto selecionado para o grupo com o auxílio do <i>Prezi</i></p> <p>Ação do aluno:</p> <p>Publicar o trabalho do grupo no Facebook</p> <p>Ler e comentar as apresentações dos demais colegas</p>
<p>Atividade 05</p> <p>Como escrever contos de</p>	<p>Quais são os elementos da Narrativa?</p> <p>Qual a estrutura da</p>	<p>Apresentação de uma Webquest.</p> <p>Apresentação das atividades que</p>	<p>Leitura do Conto: O grande Mistério sem</p>	<p>Produção e publicação no <i>Facebook</i> de vídeo narrando o</p>



Mistério	<p>Narrativa?</p> <p>Quais os advérbios, tempos verbais e o vocabulário adequado para usar na produção de um conto de mistério?</p> <p>O que é uma <i>Webquest</i>?</p>	<p>serão desenvolvidas nessa <i>Webquest</i>.</p> <p>Reserva de multimídia para apresentação da <i>Webquest</i>.</p> <p>Quadros que apresentam as perguntas essenciais a serem respondidas em uma narrativa.</p> <p>Elementos que criam mistério em um conto.</p>	<p>o final.</p> <p>Discussão sobre os elementos presentes nesse conto, que o caracterizam como conto de Mistério.</p> <p>Retomada do texto para verificar os elementos principais da Narrativa e o vocabulário utilizado</p> <p>Identificar os elementos para se criar um conto de mistério</p>	<p>conto estudado.</p> <p>Produção do final do conto com a resolução do mistério.</p>
<p>Atividade 06</p> <p>O Começo</p>	<p>Como escrever um texto a partir de um início sugerido?</p> <p>O que é um e-book?</p> <p>Como usar o editor de textos do computador?</p> <p>O que é o suporte</p>	<p>Apresentação do funcionamento e comandos do programa Word.</p> <p>Apresentação do funcionamento e comandos <a href="http://www.issuu.com">www.issuu.com</a></p> <p>Apresentação de um <i>e-book</i></p>	<p>Criação de um conto a partir de um início sugerido, seguindo os preceitos do conto de Mistério.</p> <p>Edição do texto no</p>	<p>Criação do conto a partir dos elementos estudados.</p> <p>Publicação dos textos por meio de <i>e-book</i>.</p> <p>Ação:</p> <p>Leitura do texto dos colegas</p>

	<a href="http://www.issu.com">www.issu.com</a> .		programa Word Envio do texto por e-mail para a professora pesquisadora.	
Atividade 07 O meio	Como escrever um texto a partir de um início e um final sugerido? Como usar o editor de <i>slides</i> do computador? O que é o suporte <a href="http://www.calameo.com">www.calameo.com</a> Como ilustrar o conto produzido?	Apresentação de um trecho que o aluno precisa criar: O menino Preguiçoso. Apresentação dos comandos do Power Point. Apresentação do Suporte Digital <a href="http://www.calameo.com">www.calameo.com</a> . Apresentação dos comandos para selecionar imagens na <i>Internet</i> .	Criação de um conto a partir de um meio sugerido, seguindo os preceitos do conto de Mistério. Edição do texto no programa Power Point Envio do texto por e-mail para a professora pesquisadora.	Ações: compartilhar o conto no <a href="http://www.calameo.com">www.calameo.com</a> Usar imagens selecionadas na <i>Internet</i> . para ilustrar o conto.
Atividade 08 O fim	Como escrever um texto a partir de um final sugerido? O que é um <i>Blog</i> ?	Apresentação do trecho final do conto: Sexta-feira 13 Apresentação do <i>Blog</i> criado para a	Produção do Conto e envio por e-mail para confecção de coletânea da	Publicação dos contos no <i>Blog</i> da turma.

		turma	sala	
Atividade 10 Escrita em Grupo	Como escrever um texto em grupo? O que é coerência e coesão textual?	Apresentação das orientações para a produção coletiva. Organização da turma para a realização da atividade. Reserva de computadores com acesso a Internet.	Produção do conto em grupo e processo de reescrita em grupo para tornar o texto coerente e coeso	Publicação do conto, pós processo de reescrita no <i>Facebook</i> , no grupo da turma.
Atividade 11 Contos de Edgar	Como escrever um conto de mistério a partir de um título? O que é <i>movie maker</i> ? Quais as potencialidades de divulgação de trabalhos no youtube.com	Divisão da turma em grupos para realização da atividade. Escolha do título que serve de desenvolvimento para a produção do conto. Apresentação do programa <i>Movie Maker</i> .	Produção do conto de mistério com os elementos estudados Narração do conto produzido.	Produção de uma narrativa digital utilizando o <i>Movie Maker</i> e publicação do trabalho no <i>youtube</i> .

A seguir apresentamos as atividades pedagógicas que elaboramos e aplicamos em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

## 2.5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Ao iniciar o trabalho com as Narrativas Digitais, é necessário, em cada etapa, fazer a exposição para os alunos do que acontecerá. A primeira orientação é que se faça uma exposição, inclusive com exemplos do que são Narrativas Digitais. Esse momento é

importante para que o aluno possa assimilar que mesmo ele não conhecendo por esse nome certamente já tenha visto e até feito leituras deste tipo de texto.

Na sequência é importante também apontar para os alunos o objetivo deste tipo de trabalho, neste caso, estimular a produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa por meio do uso de novas tecnologias, utilizando como proposta de escrita o gênero textual Conto de Mistério.

### **ATIVIDADE 1 – O que são Narrativas Digitais?**

Inicie as atividades mostrando aos estudantes o blog que segue no *link* abaixo:

<<http://narrativasdigitais-ced.blogspot.com.br/>>

Neste Blog há uma definição bem simples do que são as Narrativas Digitais e também há exemplos de algumas que foram produzidas por alunos. O áudio é em Português de Portugal, mas em nada afeta a compreensão, uma vez que o objetivo é mostrar como é uma Narrativa Digital.

Na sequência, mostre outra Narrativa Digital disponível no endereço:<[https://www.youtube.com/results?search\\_query=narrativa+digital+titanic](https://www.youtube.com/results?search_query=narrativa+digital+titanic)>.

Por meio destas amostras é possível deixar bem claro aos alunos do que se trata o trabalho com Narrativas Digitais.

Avise os alunos, que serão utilizadas as páginas sociais que eles usam como meio de divulgação dos trabalhos que elaborarão: *Facebook, Blog, Whatsapp, Youtube*, o que faz com grupo de interlocução dos trabalhos sejam um número bem maior, ou seja, os alunos estarão escrevendo para qualquer pessoa do mundo, já que o mundo cibernético não tem fronteiras.

Oriente também que as páginas de publicação serão criadas pelo professor para que seja algo organizado e que o mesmo detenha o domínio da situação.

### **ATIVIDADE 2 - Ativando conhecimentos prévios e conhecendo o gênero textual**

Para realizar a produção de Narrativas Digitais, o gênero textual escolhido foi o Conto de Mistério.

**1º passo:** Questione os alunos ativando o conhecimento prévio deles:

- a) Vocês sabem o que é um conto?
- b) Se o conto narra uma história, que personagens aparecem, por exemplo, nos contos de fadas?

- c) Se nos contos de fadas há bruxas, princesas, fadas madrinha, etc. o que podemos encontrar em uma narrativa de mistério?
- d) Após identificar os elementos presentes na narrativa de mistério o apresente um vídeo sobre autor Allan Poe, disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=SnX8t4BTjlw&hd=1>>
- e) Em seguida é presente outro vídeo que traz a narração do conto “O Corvo” do escritor Edgar Allan Poe e que está disponível no endereço:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=s6hvpaXPFKs>>
- f) Depois de visualizar o vídeo com o conto apresente a resenha do conto, produzida por Alexandre Morim, publicada em 02/03/10 e disponível em:  
<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0099.html>
- g) Na sequência, realize um debate sobre os elementos presentes no conto apresentando e as características do conto de mistério.
- h) Como tarefa os alunos (individualmente) devem produzir uma ilustração em que sejam representadas as sensações e imagens experimentadas por eles ao ouvir a narração do conto.
- i) Comunique aos alunos que esta ilustração será publicada em um Blog criado pela professora para a turma.

A partir destas primeiras intervenções é possível então dar sequência as demais atividades de escrita, refacção e produção de narrativas digitais.

### **ATIVIDADE 03: Criando um final para um conto de mistério**

Nesta atividade, apresente aos alunos uma situação de um conto de mistério na qual os alunos devem escrever a resolução do caso. Exponha que esta será a primeira atividade escrita da turma e será publicada no grupo da turma no *Facebook*.

#### **Situação (adaptado das histórias de Sherlock Holmes)**

Um congresso sobre as novas formas para lapidação de pedras preciosas trouxe ao Rio de Janeiro alguns dos maiores fabricantes e negociantes de jóias do mundo. Um forte esquema de segurança foi montado no Sheraton Hotel, onde estava sendo realizado o congresso e onde a maioria dos participantes estava hospedada. Isso porque muitas pedras

preciosas brutas e também diversas jóias valiosas haviam sido trazidas, pois seriam mostradas durante o evento.

Em cada andar, havia três guardas: um junto aos elevadores, outro junto à escada de incêndio e outro junto à entrada de serviço das camareiras. A cada seis horas os guardas eram trocados, sendo que os andares eram guardados 24 horas por dia.

Mesmo com todo o esquema de segurança, um enorme diamante bruto avaliado em US\$ 1.000.000,00 foi roubado. O proprietário do diamante, o Sr. Frygyes Krúdy, um conhecido negociante de jóias húngaro, aficcionado por diamantes, chamou a polícia tão logo entrou em seu apartamento e deu com o armário aberto e desarrumado e o cofre arrombado. Isso aconteceu, no final da tarde do primeiro dia do congresso, três dias após sua chegada ao hotel. O Sr. Krúdy viajou ao Rio em companhia de sua mulher, Elizabeth Krúdy, com quem estava casado há cinco anos. Antes do casamento, a Sra Krúdy era uma aspirante a atriz do teatro francês e havia trabalhado alguns anos como figurinista e maquiadora de uma companhia francesa.

O Sr. Krúdy passava por uma grave crise financeira por causa de alguns investimentos mal sucedidos que havia feito nas bolsas de valores asiáticas. Estava endividado e já havia levantado alguns empréstimos em bancos europeus. Como um homem prevenido, o Sr. Krúdy havia feito um seguro do diamante no valor de US\$ 1.100.000,00, há aproximadamente três meses.

Após dias de investigação, tudo que a polícia brasileira havia descoberto é que o roubo possivelmente aconteceu entre 12:30 e 18:00 do dia em que o dono do diamante fez a denúncia, pois a arrumadeira havia deixado o quarto as 12:30 e o armário no qual ficava o cofre se encontrava fechado.

O Sr. Krúdy havia deixado o quarto do hotel por volta das 07:30 e a Sra. Krúdy por volta das 10 hrs, sendo que o Sr. Krúdy passou o dia inteiro nos eventos do congresso, retornando ao quarto somente por volta das 18:10, e sua mulher passou o dia fazendo compras, retornando somente às 19 h.

Os Seguranças de plantão não viram ninguém estranho entrar e um deles relatou apenas que vira uma velha senhora, de quem não se recordava muito bem, tomar o elevador por volta das 14h.

Um dos guardas da recepção também viu a velha senhora e afirmou ser a primeira e única vez que a vira. A polícia embora considerasse a velha senhora uma suspeita não conseguiu saber quem era ela, pois apesar de terem sua descrição feita pelos dois homens, ninguém sabia informar a identidade da mulher e muito menos seu paradeiro.

A companhia de seguros, devido ao valor que teria de pagar ao Sr. Krúdy, resolveu contratar um dos melhores detetives do mundo, o francês Hercule Holmes. Holmes veio ao Brasil acompanhado de seu fiel assistente, o capitão Watson.

Bastou uma conversa com a polícia para que Holmes resolvesse o caso.

Depois de ler a situação que desencadeia o conto de mistério, realize alguns questionamentos para orientar o trabalho dos alunos. Atentando para os seguintes pontos:

- 1) Qual seria o enigma a ser resolvido?
- 2) Quem seriam os prováveis suspeitos?
- 3) Qual seria um motivo provável para o crime?
- 4) Levando em conta as circunstâncias, o roubo foi realizado?

Em seguida apresente o excerto abaixo para que os alunos de forma individual deem continuidade ao conto:

**Agora complete o final da história abaixo:**

Informado, pela polícia de todos os fatos relativos ao roubo do diamante, Holmes volta com o capitão Watson para o hotel e, refestelando-se na poltrona, acende um charuto e põe-se a fazer considerações sobre o caso:

- Como é possível que a polícia ainda não tenha chegado aos criminosos?
- Como assim, Holmes?
- É porque as pessoas não dão devida atenção aos detalhes...
- Não vá me dizer que você já descobriu o culpado, sem ao menos investigar?
- indagou Watson, incrédulo.

- Meu caro, é elementar. Para que você possa também exercitar sua mente, vou lhe dar alguns elementos, que juntos levarão a resolução deste caso. Pense num motivo. Todo crime tem que ter um motivo. Pense que alguém que rouba um diamante precisa ter alguém para vendê-lo, pois do contrário ficará com uma preciosidade que não lhe valerá nada ou será pego pela polícia ao tentar vendê-lo a qualquer um. Isso provavelmente elimina as camareiras e os seguranças do andar. Neste caso, pode ser também que o interesse principal não seja vender, mas receber o prêmio do seguro.

Agora, procure lembrar-se da antiga profissão da Sra. Krúdy. Depois, pense no local do crime: com toda vigilância existente, um estranho não poderia entrar, mas poderia sair... Juntou as partes do quebra-cabeça?

- Não. Algumas peças ainda estão soltas, Holmes. Consigo até entender o motivo, mas o que tem a ver a antiga profissão da mulher com isso e o fato de não se poder entrar, mas se poder sair do local do crime?

- Watson, meu caro, você hoje está um tanto desatento. O motivo, como você já deve ter percebido, foi.....

Neste primeiro momento durante a atividade oriente individualmente o aluno sobre o processo de escrita, refazendo o que for necessário, para que o texto produzido esteja de acordo com a proposta e dentro do uso da norma padrão da Língua Portuguesa.

Terminado o processo de escrita com o final do conto, comunique que os alunos deverão solicitar participar do grupo da turma no *facebook* e que depois de aceitos nesse grupo, eles deverão transcrever o que fizeram em sala na página da turma, na parte dos comentários da publicação feita pelo professor.

Oriente os alunos que depois de publicar o seu final, eles devem ler os finais dos demais colegas e usar a opção “Curtir” para demonstrar se gostaram ou não do que os colegas produziram.

#### **ATIVIDADE 4 – Leitura de Contos de Mistério**

Esta atividade é desenvolvida em grupo. Divida a turma, para que cada um dos grupos façam a leitura de um conto diferente e depois o socialize com os demais colegas. Esta socialização será feita a partir de uma apresentação montada no *Prezi*.

Para que o aluno entenda como ficará sua apresentação, realize uma demonstração deste tipo de apresentação utilizando um projetor multimídia. Mostre uma apresentação feita neste formato e explique o que é possível realizar com este tipo de programa.

Oriente aos alunos que depois de prontas, as apresentações serão postadas no grupo criado no *Facebook* que tem o nome da turma. Os alunos, após serem convidados a acessarem as apresentações devem “curtir” e “comentar” os trabalhos dos colegas.

Para a realização da atividade use a obra *Histórias de Detetive* da editora Ática: da coleção *Para gostar de ler*, vol. 12. Depois de cada grupo ler o seu conto, encaminhe-os ao laboratório de informática para que montem sua apresentação. No laboratório, coordene os trabalhos ensinando os alunos a utilizarem o *Prezi*.



## ATIVIDADE 5 - Como escrever contos de mistério

Frequentemente é possível observar nas produções escritas dos alunos dificuldades para escrever textos em geral. Nas narrativas, por exemplo, falta-lhes a prática da sequência narrativa, elementos de conflito, caracterização de personagens, clímax da história e, principalmente, desfechos coerentes com o processo narrativo desenvolvido. E apesar de terem ideias incríveis para produzir narrativas, falta-lhes orientação para escrever este tipo de texto.

Por isso, a fim de trabalhar com os alunos a estrutura e a forma linguística que caracterizam esse tipo de texto, nas próximas atividades adaptamos uma sequência didática publicada no site da revista Nova Escola, disponível no link abaixo: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/contos-sem-misterio-algum-426222.shtml>, reforçando assim as fases do processo de composição escrita: o planejamento, a fase da transcrição das ideias planejadas e a fase da revisão, onde é feita a revisão e a correção do produzido e inserindo recursos tecnológicos.

O objetivo é fornecer informação o suficiente para que os alunos possam produzir seus contos de mistério. Para isso, a Sequência Didática em questão aborda os seguintes conteúdos:

- Elementos da narrativa,
- Estrutura da narrativa,
- Escolhas para esse tipo de texto: advérbios e tempos verbais, léxico específico (relacionado com o clima de suspense);
- Leitura de contos de suspense;
- Apresentação oral dos contos com boa dicção, entonação e tom de voz audível.

**1º Passo:** Nesta etapa os alunos realizarão as atividades por meio de uma *Webquest*. Nesta plataforma os alunos têm acesso ao material elaborado pelo professor e também as atividades propostas.

Por isso, primeiro procure um servidor de sua escolha e monte a sua *Webquest*. Nela, coloque o Conto “O grande Mistério” de Stanislaw Ponte Preta, sem o trecho final, com as orientações propostas de maneira que ao acessar a *Webquest* o aluno encontre as seguintes orientações:

- a) Leia o conto de Stanislaw Ponte Preta:

## O Grande Mistério

Stanislaw Ponte Preta  
(*Sérgio Porto*)

Há dias já que buscavam uma explicação para os odores esquisitos que vinham da sala de visitas. Primeiro houve um erro de interpretação: o quase imperceptível cheiro foi tomado como sendo de camarão. No dia em que as pessoas da casa notaram que a sala fedia, havia um soufflé de camarão para o jantar. Daí...

Mas comeu-se o camarão, que inclusive foi elogiado pelas visitas, jogaram as sobras na lata do lixo e — coisa estranha — no dia seguinte a sala cheirava pior.

Talvez alguém não gostasse de camarão e, por cerimônia, embora isso não se use, jogasse a sua porção debaixo da mesa. Ventilada a hipótese, os empregados espiaram e encontraram apenas um pedaço de pão e uma boneca de perna quebrada, que Giselinha esquecera ali. E como ambos os achados eram inodoros, o mistério persistiu.

Os patrões chamaram a arrumadeira às falas. Que era um absurdo, que não podia continuar, que isso, que aquilo. Tachada de desleixada, a arrumadeira caprichou na limpeza. Varreu tudo, espanou, esfregou e... nada. Vinte e quatro horas depois, a coisa continuava. Se modificação houvera, fora para um cheiro mais ativo.

À noite, quando o dono da casa chegou, passou uma espinafração geral e, vítima da leitura dos jornais, que folheara no lotação, chegou até a citar a Constituição na defesa de seus interesses.

— Se eu pago empregadas para lavar, passar, limpar, cozinhar, arrumar e ama-secar, tenho o direito de exigir alguma coisa. Não pretendo que a sala de visitas seja um jasmineiro, mas feder também não. Ou sai o cheiro ou saem os empregados.

Reunida na cozinha, a criadagem confabulava. Os debates eram apaixonados, mas num ponto todos concordavam: ninguém tinha culpa. A sala estava um brinco; dava até gosto ver. Mas ver, somente, porque o cheiro era de morte.

Então alguém propôs encerar. Quem sabe uma passada de cera no assoalho não iria melhorar a situação?

-- Isso mesmo — aprovou a maioria, satisfeita por ter encontrado uma fórmula capaz de combater o mal que ameaçava seu salário.

Pela manhã, ainda ninguém se levantara, e já a copeira e o chofer enceravam sofregamente, a quatro mãos. Quando os patrões desceram para o café, o assoalho brilhava. O cheiro da cera predominava, mas o misterioso odor, que há dias intrigava a todos, persistia, a uma respirada mais forte.

Apenas uma questão de tempo. Com o passar das horas, o cheiro da cera — como era normal — diminuía, enquanto o outro, o misterioso — estranhamente, aumentava. Pouco a pouco reinaria novamente, para desespero geral de empregados e empregadores.

A patroa, enfim, contrariando os seus hábitos, tomou uma atitude: desceu do alto do seu grã-finismo com as armas de que dispunha, e com tal espírito de sacrifício que resolveu gastar os seus perfumes. Quando ela anunciou que derramaria perfume francês no tapete, a arrumadeira comentou com a copeira:

— Madame apelou para a ignorância.

E salpicada que foi, a sala recendeu. A sorte estava lançada. Madame esbanjou suas essências com uma altivez digna de uma rainha a caminho do cadafalso. Seria o prestígio e a experiência de Carven, Patou, Fath, Schiaparelli, Balenciaga, Piguet e outros menores, contra a ignóbil catinga.

Na hora do jantar a alegria era geral. Não restavam dúvidas de que o cheiro enjoativo daquele coquetel de perfumes era impróprio para uma sala de visitas, mas ninguém poderia deixar de concordar que aquele era preferível ao outro, finalmente vencido.

Mas eis que o patrão, há horas mortas, acordou com sede. Levantou-se cauteloso, para não acordar ninguém, e desceu as escadas, rumo à geladeira. Ia ainda a meio caminho quando sentiu que o exército de perfumistas franceses fora derrotado. O barulho que fez daria para acordar um quarteirão, quanto mais os da casa, os pobres moradores daquela casa, despertados violentamente, e que não precisavam perguntar nada para perceberem o que se passava. Bastou respirar.

Hoje pela manhã, finalmente, após buscas desesperadas, uma das empregadas localizou o cheiro. Estava (...)

Depois de ler atentamente, imagine:

- a) De onde vinha o cheiro desagradável?
- b) Quem foi o responsável pelo mau cheiro?

Respondendo a estas perguntas, faça um parágrafo final que contemple estas respostas e elucide essa questão!

Lembre-se: o elemento surpresa, o inesperado é justamente a característica típica dos contos de mistério:

Agora chegou a sua vez:

1. Leia o texto para seus familiares e peçam para que eles resolvam o mistério.
2. Para realizar esta atividade você deve fazer uma leitura com boa entonação, fazendo um tom de mistério.
3. Para confirmar a realização desta atividade você deverá gravar em vídeo a narração do conto e também a resposta de seus familiares.
4. Estando pronto, os vídeos devem ser publicados na página do grupo no *Facebook*. Os colegas vão assistir e devem comentar.

Dica:

- a) Faça uma leitura prévia do texto
- b) Reúna os familiares na sala ou na hora do jantar. Assim, todos podem compartilhar da leitura e do desfecho da história.

O trabalho proposto nas *Webquest* deve ser feito individualmente.

## **2º e 3º Passos**

Retomando o texto em sala de aula, leia o trecho que foi excluído revelando aos alunos o verdadeiro motivo do mau cheiro, depois destaque com eles os elementos linguísticos que construíram o mistério no conto; destacando as descrições, levantando os

adjetivos especiais que foram usados para caracterizar a cena; os advérbios de modo e as descrições das ações; a quase ausência de diálogos e o emprego dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito.

Na sequência, começam os trabalhos com os elementos e a estrutura do conto. Para isso, explique que uma narrativa deve elucidar os acontecimentos, respondendo às seguintes perguntas essenciais:

O QUÊ? - o(s) fato(s) que determina(m) a história;  
 QUEM? - a personagem ou personagens;  
 COMO? - o enredo, o modo como se tecem os fatos;  
 ONDE? - o lugar ou lugares da ocorrência  
 QUANDO? - o momento ou momentos em que se passam os fatos;  
 POR QUÊ? - a causa do acontecimento

E esclareça que a estrutura de um conto pode ser a seguinte:

Uma situação inicial onde se expõe o assunto, o lugar ou a ação que vai acontecer. A complicação ou o problema que vai se apresentando gradativamente. O clímax que a complicação elevada ao máximo de suspense. E o desfecho que soluciona ou tenta solucionar o problema.

Lembre aos alunos que há dois tipos de foco narrativo (narradores) que costumam fazer parte dos contos de mistério: em primeira pessoa (narrador personagem ou participante da ação) e narrador em terceira pessoa (observador ou onisciente: que tudo viu tudo sabe e expõe pensamentos e sentimentos das personagens).

Em seguida, junto com os alunos, faça a leitura do conto novamente, desta vez delimitando os elementos linguísticos e de estrutura da narrativa que aparecem no mesmo. Esse procedimento faz que os alunos vivenciem a prática de leitura e os elementos essenciais deste gênero.

#### **4º e 5º passos**

Esta etapa discute sobre como criar o suspense. A partir de discussão realizada em sala, faça o levantamento sobre as formas de suspense encontradas em possíveis leituras que os alunos já tenham feito ou que tenham visto em filmes assistidos por eles. Depois, explique que em textos de mistério, podemos implantar o suspense através de algumas estratégias como as apresentados no quadro abaixo:

Criar frases que sugiram apenas, que provoque no leitor a vontade de querer saber o que vai acontecer depois.

Dar margem a se pensar em vários suspeitos, com vários fatos combinados, com ações que despistem o leitor.

Trabalhar com muitas pistas: umas falsas e outras verdadeiras.

Usar palavras do vocabulário específico para criar suspense: adjetivos expressivos, exagerados; advérbios de modo, de lugar, de tempo que acrescentem circunstâncias especiais às ações.

Trabalhar com verbos no pretérito (perfeito, imperfeito ou mais-que-perfeito)

Usar palavras-chave com frequência e destaque.

Esconder do leitor determinados detalhes.

Criar um desfecho inusitado, surpreendente.

Ativando os conhecimentos acima, encaminhe as demais atividades.

## **ATIVIDADE 06**

### **O começo**

Distribua folhas contendo o início de uma história. São duas opções e o estudante deve escolher um para dar sequência. Explique aos alunos que eles deverão completar essa história com, pelo menos, mais três parágrafos, e que a atividade deve ser feita individualmente.

Abaixo temos as opções disponíveis:

#### **OPÇÃO 1**

Era uma tarde de verão, daquelas de derreter o cérebro. Queria navegar na net, mas tinha acabado de faltar luz. Nem um ventilador podia ligar. Eu me sentia derretendo. Foi quando decidi ir para o quintal...

#### **OPÇÃO 2**

Sexta-feira 13. Eu não era supersticioso. Achava uma grande bobagem quem falava ter medo de gato preto, não passar debaixo de uma escada ou coisa assim. Mas, naquela noite, enquanto eu caminhava sozinho para casa...

Antes que os alunos iniciem seus trabalhos, explique que as produções serão transformadas em *e-books*, uma forma de livro digital, que pode ser publicada nas redes sociais. A sugestão aqui é que se publique no grupo criado para a turma ou no *youtube*.

De acordo com o término da atividade, leia e revise os textos junto de cada um. Esta etapa é importante para que o texto esteja adequado à proposta e a norma padrão da Língua Portuguesa.

Posteriormente, coordene os trabalhos no laboratório de informática auxiliando-os na confecção da Narrativa Digital, neste processo o texto será utilizado para criar um *e-book*.

## **ATIVIDADE 07**

### **O meio**

Nesta etapa os alunos devem construir produções a partir de um início e um final sugerido, conforme quadro apresentado.

#### **Texto: “O caso do menino preguiçoso”**

Pedro era o menino mais preguiçoso do pedaço. Se a mãe pedia para ajudar, ele logo respondia: “Não posso, estou cansado”

Se alguém perguntasse se ele queria um doce, ele dizia: “quero!”, mas logo desistia quando ele tinha que levantar do sofá e ir lá pegar, ele dizia: “ Não quero não, obrigado. Estou muito cansado”. Foi assim até...

... E até hoje ninguém sabe do Pedro. Cada um diz uma coisa. Mas eu acho mesmo que ele está empurrando aquela pedra até agora, sem poder chamar ninguém para ajudar.

Antecipe aos alunos que, depois de escritos estes textos serão transformados em Narrativas Digitais utilizando o programa de *Power Point*. Assim que estiverem prontas as narrativas poderão ser compartilhadas pelo aplicativo *WhatsApp* ou no site <[www.calameo.com](http://www.calameo.com)>, uma espécie de revista digital que permite o compartilhamento deste tipo de arquivo de apresentação na rede.

Nesta atividade, os alunos devem dizer o que aconteceu no meio da história, completando-a com aproximadamente, três parágrafos.

A atividade deverá ser feita individualmente. Para tanto os alunos primeiramente deverão fazer o texto em seu caderno, para que o professor possa durante a produção, tirar

dúvidas em relação à ortografia, sequência da narrativa e a norma padrão da Língua Portuguesa.

Para auxiliá-los proponha aos estudantes algumas perguntas que podem ajudá-los na produção:

- a) O que aconteceu depois?
- b) Por que isso foi tão importante?
- c) Que outro personagem entrou na história depois?
- d) Havia algum vilão?
- e) Tem algum mistério ou segredo envolvendo os personagens?

Coordene a produção das apresentações no programa *Power Poin*, no laboratório de informática, indicando aos alunos o passo a passo para a realização da atividade. Oriente que a apresentação em *PowerPoint* seja feita utilizando imagens selecionadas por eles na *Internet* e que ilustrem o conto.

## **ATIVIDADE 08**

### **O Fim**

Como nas atividades anteriores, forneça aos alunos apenas um parágrafo para que eles possam escrever a continuidade da história. No entanto, desta vez apresente o desfecho da narrativa e peçam que elaborem o começo e o meio da mesma.

Sugira o seguinte parágrafo final:

E dizem por aí que até hoje é possível ouvir seu barulho, quando é noite de lua cheia. Basta a pessoa passar em frente a uma casa de número 13, 113 ou 133 que o grito vai ecoar.

Informe previamente os alunos que estas produções serão publicadas no *blog* da turma para que possam ser lidas e comentadas pelos colegas. A reescrita textual deverá acontecer durante a própria aula, assim como os apontamentos necessários às produções finais. É importante que o aluno reflita sobre o texto, corrigindo possíveis problemas.

## **ATIVIDADE 09**

Destine três aulas para a exibição do filme “O mistério da Rua 07”, de Brad Anderson, do ano de 2010. Peça aos alunos que fiquem atentos aos cenários onde a história ocorre, as atitudes dos personagens e as pistas para que seja revelado o mistério.

Depois de assistir ao filme, encaminhe uma discussão sobre as características de mistério presentes nas cenas, evidenciando se as mesmas ficaram claras para a turma. Reflitam sobre as características que podem estar em um filme de mistério e que também podem ser aplicadas aos contos.

Os conteúdos discutidos referentes as características apresentadas no filme, servem de base para a última etapa de atividades sobre Narrativas Digitais.

### **ATIVIDADE 10 - Frankenstein: escrevendo em grupo**

Nesta atividade divida a turma em grupos de 10 participantes cada. Depois distribua entre os componentes do grupo números de 1 a 10. Explique que cada aluno de cada grupo deverá produzir um parágrafo do texto postando-o na página da turma no *facebook* seguindo as seguintes instruções:

1º aluno – escreve o início da história.

2º aluno – apresenta os personagens principais.

3º aluno – começa a frase com “Então”...

4º aluno – introduz um mistério, descrevendo-o em detalhes.

5º aluno – insere uma pista que pode desvendar o mistério.

6º aluno- um dos personagens aponta uma suposta solução para o mistério.

7º aluno – escreve como a teoria do personagem anterior está errada ou porque está errada.

8º aluno – anuncia a chegada de alguém para solucionar o caso.

9º aluno – descreve pistas significativas e verdadeiras para solucionar o caso.

10º aluno – conta o que aconteceu, resolvendo o mistério e depois termina a história.

Informe que cada componente precisa esperar sua vez para fazer a atividade, e que antes de escrever sua parte, deve ler o que os colegas do grupo já escreveram. Finalizada a escrita, os alunos devem trabalhar na revisão do texto produzido pelo grupo, tentando torná-lo mais coerente e coeso, aproveitando ao máximo tudo o que foi escrito podendo inclusive inserir novos elementos à narrativa. O professor deve orientar os trabalhos de revisão.

Ao término desta atividade, depois do processo de reescrita, os textos podem ser publicados no *blog* da turma.



## ATIVIDADE 11 - Contos de Edgar

A atividade 11 é realizada com os títulos de contos de Edgar Allan Poe. Divida a turma em grupos novamente e explique que cada grupo deverá elaborar, em arquivo Word, um Conto de Mistério, tendo como base o título de um dos contos de Edgar Allan Poe.

O título poderá ser escolhido pelo grupo, dentre as seguintes opções:

- 1) O retrato ovalado;
- 2) Manuscrito encontrado numa garrafa;
- 3) A máscara da morte escarlate;
- 4) O rei Peste;
- 5) A carta roubada;
- 6) Coração delator;
- 7) Os crimes da Rua Morgue;
- 8) Berenice.

Peça aos alunos que primeiro desenvolvam o conto no caderno. Na sequência monte uma aula para ensiná-los a utilizar o programa de editor de textos, pois pode ser que alguns desconheçam os recursos deste programa.

### Atividade de edição do Conto

Edição de texto: Sentados em grupos, os alunos devem ler os contos de seus colegas. Após fazerem isso, devem registrar seus comentários em uma ficha de avaliação disponibilizada no <<https://docs.google.com>>, cuja informação será posteriormente disponibilizada ao grupo-autor:

#### FICHA DE AVALIAÇÃO

Aponte as correções utilizando os termos: suficiente, pouco, ou nada

O texto apresentou a estrutura de um conto?

Narrou o fato, quando aconteceu, com quem aconteceu e como aconteceu?

Conseguiu criar emoção, suspense?

Usou para isso os adjetivos nas descrições, verbos e advérbios adequados?

Sugestões ao autor:

Nome do leitor:

Nesta ficha, são registrados alguns aspectos sobre os textos lidos e sugestões para melhorá-los.

Depois desse processo oriente os alunos para que transformem seus contos em pequenos vídeos utilizando o programa do *Movie Maker*. Os vídeos devem conter o áudio dos e imagens escolhidas pelos próprios alunos. Para cumprir esta etapa prepare uma aula para mostrar aos alunos como usar o programa *Movie Maker* e como ficam os vídeos produzidos. Assim que finalizados, publique os vídeos no *Youtube* e faça uma exibição para as demais turmas de 9º ano da escola.

### 3. TECENDO O FIO ANÁLITICO DA PESQUISA

Iniciaremos nossa análise com o questionário denominado por essa pesquisa de Questionário Perfil, em seguida faremos a apresentação da análise das aulas aplicadas em sala de aula, passando posteriormente à análise do questionário denominado, Questionário de percepção que visa mostrar como os alunos avaliaram os resultados e procedimentos adotados nas aulas, bem como a representação da relevância das Narrativas Digitais em sua vida escolar.

#### 3.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PERFIL

Adaptamos os questionários Jesus (2010) e o aplicamos antes e após realizar a intervenção pedagógica.

O primeiro questionário, chamado de Questionário Perfil teve por objetivo traçar um perfil dos alunos do 9º C do Colégio Euclides da Cunha e constatar se estes realmente faziam parte do grupo chamado atualmente de Nativos Digitais.

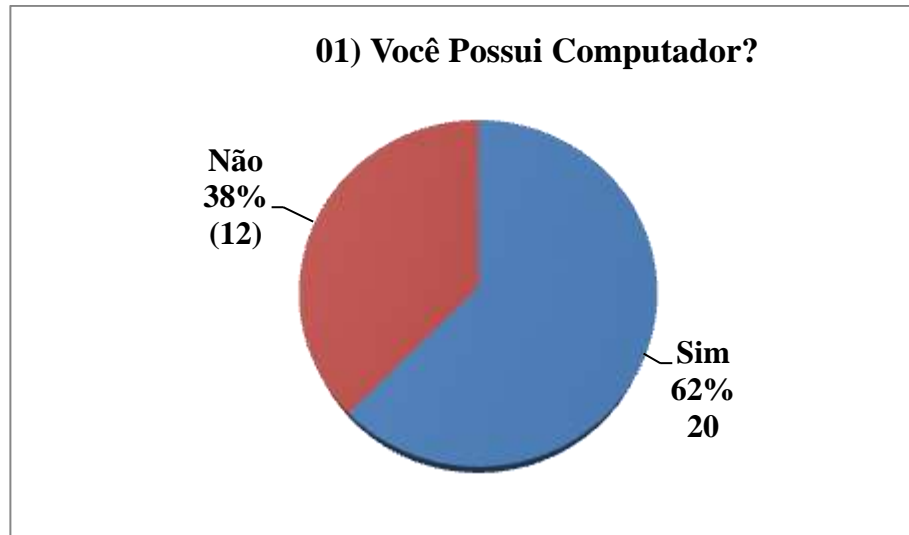
O termo nativo digital foi sugerido por Prensky (2001) para designar os nascidos a partir de 1990 e que apresentam características como familiaridade com o computador e os recursos da internet e a capacidade de receberem informações rapidamente, processarem vários assuntos simultaneamente e desempenharem múltiplas tarefas. Franco (2011), entretanto, ressalta que nem todos da geração 1990 e 2000 são nativos digitais, pois nem todos têm fácil acesso ao computador e aos recursos da internet. Sob esta perspectiva foi relevante conhecer a realidade dos alunos desta escola, pois várias atividades propostas na implementação do material pedagógico integram as TIC.

Os alunos participantes da pesquisa têm entre 13 e 16 anos, o que mostra que para o 9º ano há alguns repetentes ou do 9º ano anterior, ou ainda de outros anos frequentados. A turma considerada tem 32 alunos ao todo, sendo 13 meninas e 19 meninos. Estes alunos vêm de toda a região da cidade e alguns do interior do município. A escola é a única localizada na sede do município e oferece o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio. Portanto, em relação à faixa econômica temos alunos de todos os níveis, desde aqueles com melhor poder aquisitivo até os menos favorecidos. No primeiro questionário tivemos a participação dos 32 alunos da turma.

Em cada um dos gráficos gerados há o valor em (%), seguido do número de alunos entre parênteses a que a porcentagem corresponde.

Para iniciarmos perguntamos aos nossos alunos quantos deles possuíam computador em casa. Abaixo apresentamos o gráfico:

**Gráfico 01 - Número de Alunos que possui computador**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário Perfil

De acordo com o gráfico gerado a partir da coleta de dados, podemos observar que 62% dos alunos afirmam ter computador em casa. O que corresponde a 20 dos 32 alunos participantes. Este número comprova que tal equipamento faz parte da realidade e cotidiano de nossos estudantes e que estão familiarizados com essa tecnologia. O número representativo de alunos que tem computador em casa corrobora com a afirmação do filósofo Pierre Lévy de que o mundo vive um “novo dilúvio”, provocado pelos avanços tecnológicos das telecomunicações, em especial, o advento da internet.

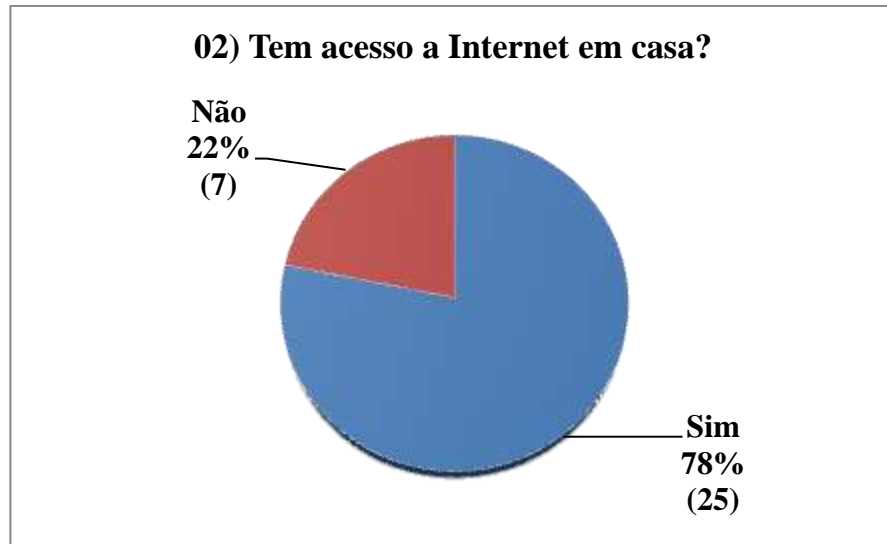
Os dados do último censo, realizado no ano de 2010, por exemplo, revelam que na região sul 46,1% dos entrevistados tem microcomputadores em casa (fonte IBGE 2010). Ou seja, um número bastante considerável e com certeza até desatualizado para o atual ano de 2015, pois a economia dos últimos anos melhorou o poder aquisitivo de muitas famílias, o que pode ter contribuído para que esse número seja ainda maior.

Desta forma, observando a elevação do número de famílias que têm acesso a este aparato tecnológico, os professores precisam começar a desenvolver atividades em que o aluno use esta ferramenta para criar, desenvolver a linguagem, realizar pesquisas e trabalhos.

Na questão de número 02 perguntamos se os alunos tinham acesso à *Internet* em casa e os números gerados pela pesquisa revelaram que embora muitos alunos não tenham

computador a maioria deles têm acesso a Internet. O que fica bem evidente no gráfico seguinte, gerado a partir das respostas dadas ao questionário.

**Gráfico 02 - Número de alunos que tem acesso a Internet em casa**

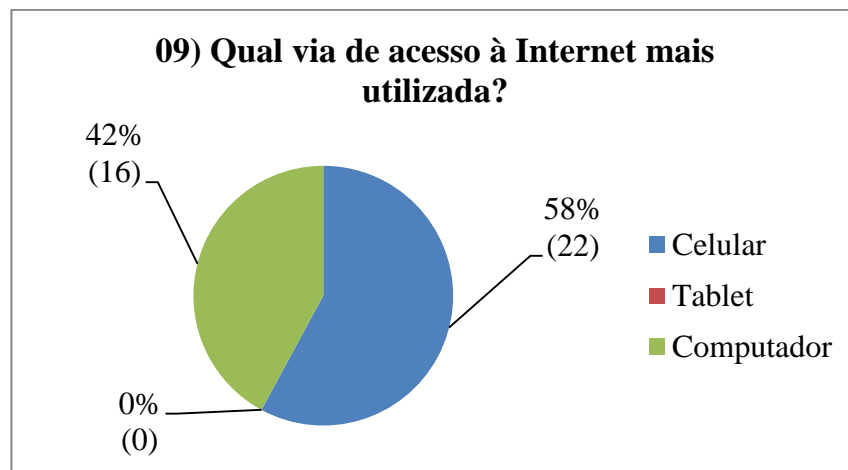


Fonte: Dados gerados pelo Questionário Perfil

De acordo com o gráfico acima, podemos constatar que dos 32 alunos, 25 tem como acessar Internet, o que representa 78% dos alunos.

A justificativa para o número ter se elevado se dá por conta da via de acesso. Apenas um aluno da turma não possuía telefone celular. É através do telefone móvel que aqueles que não possuem computadores em casa têm acesso à Internet. Como se pode comprovar com gráfico 03, gerado pela questão 09, este é o meio mais utilizado para o acesso a rede.

**Gráfico 03 - Via de acesso à Internet mais utilizada**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário Perfil

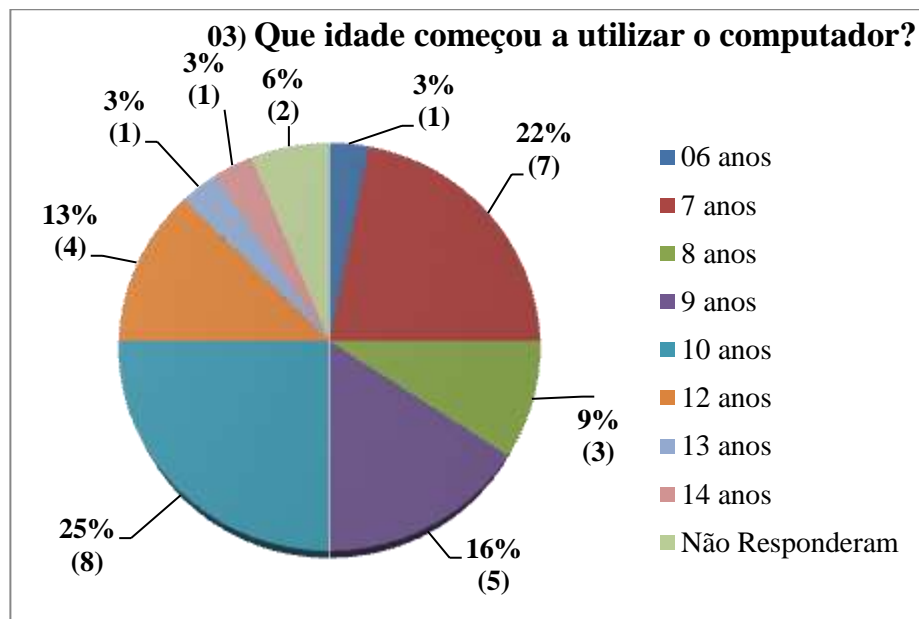
Quando questionados sobre qual a via de acesso à Internet que mais utilizam, os dados apontam que 58% (22 alunos) utilizam o celular para acessar a rede e 42% (16 alunos) utilizam o computador. O *tablet* por sua vez não foi mencionado para realizar tal atividade.

Desta forma, os números indicam então que os alunos têm contato tanto com computadores e celulares, como acesso a rede mundial de computadores.

Sendo assim, esses números podem revelar o que Lévy (1999), chamou de universalização da Cibercultura, na medida em que nossos alunos estão cada vez mais imersos nas novas relações de comunicação e produção de conhecimento que ela oferece.

Na questão de número três perguntamos com que idade o aluno começou a utilizar o computador. A noção de que nossos alunos são Nativos Digitais pode ser respondida por meio deste levantamento. Este questionamento parte do princípio de que o computador é apenas a ferramenta básica de introdução ao mundo tecnológico. Conforme podemos observar no gráfico que segue, esses alunos começaram a utilizar o computador entre 06 e 14 anos.

**Gráfico 04 - Início das atividades com computador**



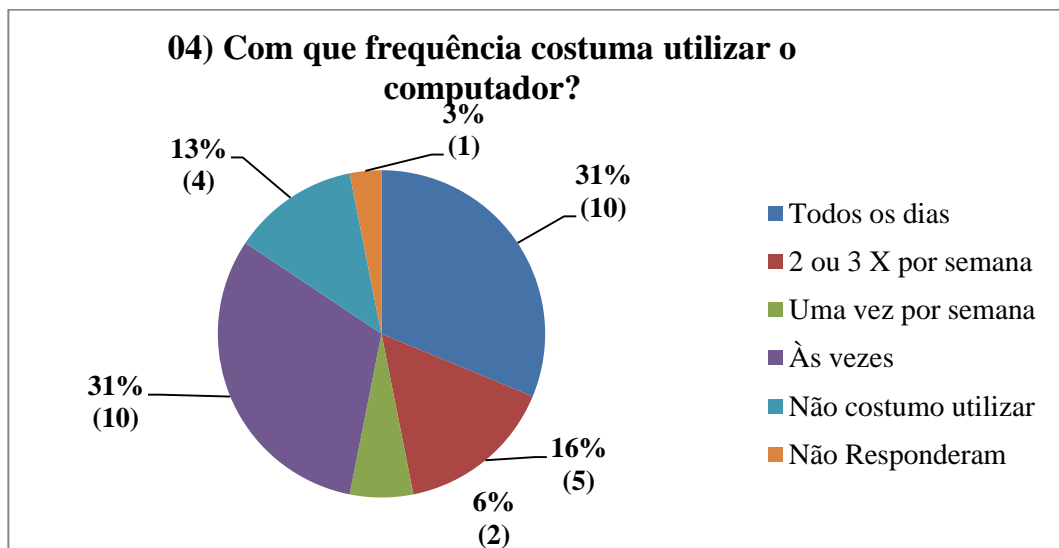
Fonte: Dados gerados pelo Questionário Perfil

Conforme o gráfico projetado acima aponta a maioria de nossos alunos, 25% (08 alunos), começaram a utilizar o computador com 10 anos de idade, seguida de 22% (07 alunos) que iniciaram aos 07 anos, 16% (05 alunos) aos 09 anos, 13% (04 alunos) aos 12 anos, 3% (01 aluno) aos 13 anos, 3% (01 aluno) aos 06 anos e 3% (01 aluno) aos 14 anos. Com base nestes dados, verificamos que eles já começaram a utilizar o computador desde muito cedo. Somente 6% (02 alunos) não souberam precisar quando teve início as atividades

com o computador e por isso não responderam. Diante dos dados obtidos, podemos dizer como apontou Presnky (2001), essa geração é chamada de “Nativos Digitais”, uma vez que os próprios números apontam que esses jovens se inseriram desde crianças no uso das TIC.

Na questão de número 04 questionamos com que frequência esses alunos utilizam o computador e de acordo com as respostas, verificamos que, 31% (10 alunos) afirmaram que o utilizam todos os dias, seguidos de 31% (10 alunos) que disseram fazer uso apenas às vezes, 15% (05 alunos) utilizam o computador de duas a três vezes por semana e 6% (02 alunos) afirmaram que só uma vez por semana. Em contrapartida, apenas 13% (04 alunos) afirmaram não usar o computador e 3% (01 aluno) não respondeu ao questionamento. Conforme é possível observar no gráfico que segue:

**Gráfico 05 - Frequência com que utiliza o computador**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário Perfil

Esses números também nos revelam que a maioria dos estudantes utiliza o computador fora da escola.

Desta forma, os dados apresentados confirmam que os educadores precisam ter em mente que as expectativas, desejos e necessidades estão relacionados às informações e aos recursos interativos, referentes à experiências reais de vida do aluno. Os professores devem reconhecer que hoje o uso educacional da Internet e de recursos e ferramentas digitais acontece fora das atividades escolares, longe da orientação de quaisquer professores.

Como assevera Rojo (2012), a chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias e novas práticas sociais de leitura e escrita que se apresentam nos eventos contemporâneos e com os textos multissemióticos que circulam através dos diversos meios

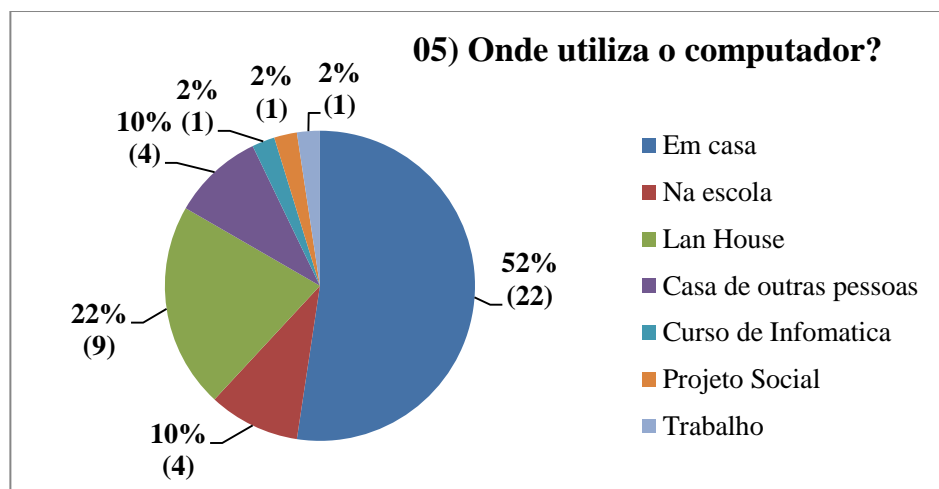
digitais requerem da escola trabalhos focados na realidade. Por isso, os professores devem oferecer a esses alunos atividades interessantes baseadas na Internet, a fim de alavancar o “aprender a aprender”, o que se dará de maneira natural por estarem professor e alunos, situados em um mesmo contexto.

Outro dado interessante que podemos depreender dos resultados gerados é de que pelo menos 13% (04 alunos) depende de atividades que se realizem dentro da escola para terem acesso à tecnologia. Por isso, como apontou Araujo (2008), a inclusão digital precede o letramento digital, pois as oportunidades não são iguais para todos. Sendo importante, que um dos primeiros passos da escola seja de fato tornar as Tecnologias de Informação e Comunicação acessível à sociedade, propiciando o acesso a tais recursos. Lembrando sempre que os saberes inerentes à prática do letramento digital vão além do manuseio do computador.

Seguindo o questionário, na questão de número cinco, perguntamos aos alunos onde eles costumavam utilizar o computador. A maioria, 54% (22 alunos), afirmou que o utiliza em casa, seguido de 22% (09 alunos) que utilizam o serviço de *Lan House* para fazer uso do computador e somente 10% (04 alunos) utilizam o computador na escola.

Os dados apontam ainda que 10% (03 alunos) vão à casa de amigos para usar o computador e outros 6% (03 alunos) citaram ainda outros lugares que costumam usar para ter acesso ao computador são eles: o trabalho do aluno 2% (01 aluno), curso de informática 2% (01 aluno) e projetos sociais 2% (01 aluno). Neste quesito alguns alunos responderam mais de uma alternativa e por isso contabilizamos maior número de respostas do que alunos participantes do questionário, de acordo com o gráfico apresentado a seguir:

**Gráfico 06 - Local onde utiliza o Computador**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário Perfil



Um dado importante apresentado nesta pergunta é de que somente 10% (04 alunos) mencionaram utilizar o computador na escola.

Pensando em uma dimensão nacional constatamos por meio do último relatório técnico do senso escolar (2013) que existem 118.914 escolas públicas no país. Destas, apenas 47,6% têm acesso a Internet e somente 50,3% delas contam com um laboratório de informática. A região sul é a que apresenta maior avanço em relação à informatização. Aqui, 82,2% das escolas possuem acesso à Internet e 80,4% das escolas têm laboratório de informática, ou seja, os alunos da região sul levam vantagem em relação à informatização das escolas. Com estes dados poderíamos julgar que nesta região, a mesma de nossa pesquisa, os professores e alunos podem utilizar as novas tecnologias sem muitos problemas. No entanto, as estatísticas não condizem com a realidade das escolas, pois apesar de haver laboratórios de informática nas escolas, os dados nada dizem sobre as condições técnicas.

A julgar pelo local de nossa pesquisa podemos dizer que os números não traduzem a realidade. Primeiro, há um laboratório para toda uma escola que possui 24 turmas, 12 em cada turno, o que em uma dinâmica de uso se torna impossível que mais de um professor consiga utilizar o laboratório.

Segundo, o laboratório da escola, onde se desenvolveram as aulas de Narrativas Digitais, é equipado com 42 computadores, mas como os números oficiais não revelam quantos estão em pleno funcionamento, em nada representa a realidade desta escola, que só pode contar com 20 máquinas funcionando e em péssimas condições ainda, pois o *software* é antigo o que torna o processamento lento.

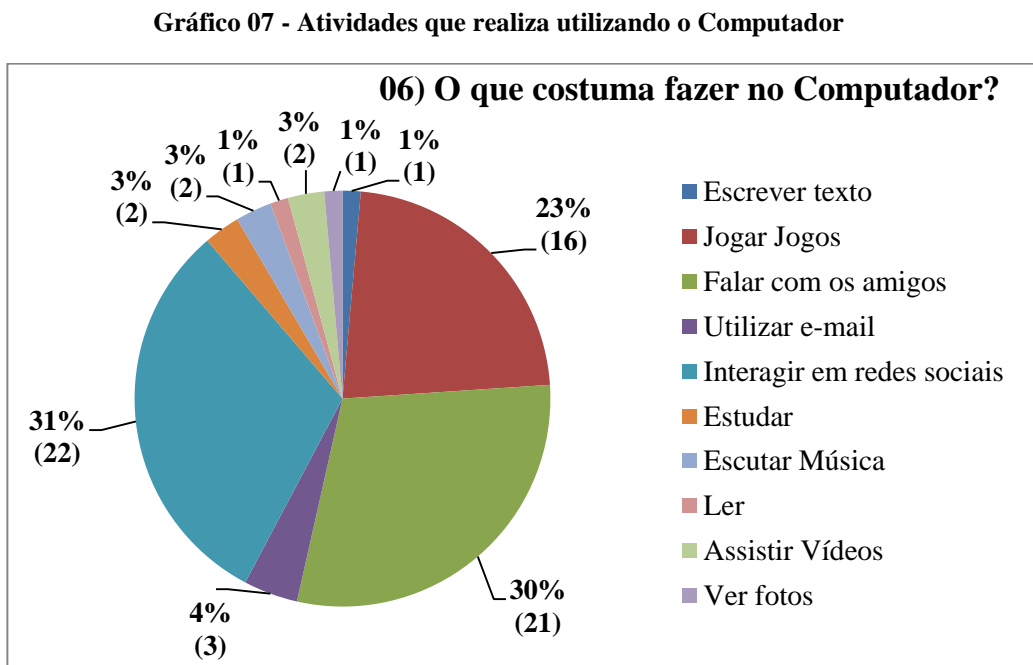
Em terceiro lugar, as salas de aula nunca têm apenas 20 alunos e trabalhar em duplas ou grupos nem sempre proporciona aprendizado para o aluno, pois alguns acabam sem ter o que fazer durante as atividades. Desse modo, o número gerado por nossa pesquisa de que somente 10% dos alunos utilizam o computador na escola, reflete a realidade desta escola, onde o aluno procura o laboratório de informática no intervalo ou no contra turno, se as máquinas estiverem funcionando e se nenhum professor fez reserva para utilizá-lo.

Sem contar que existe um setor com apenas dois funcionários no Núcleo Regional de Educação para atender uma demanda de 09 municípios quando ocorre algum problema no sistema e que estes são responsáveis pelos reparos.

No final do ano da realização desta pesquisa a escola recebeu uma nova demanda de computadores de um programa do governo federal. Foram instaladas 20 novas máquinas. No entanto, em vez de se somarem as outras 20 que ainda funcionavam e aumentarem a capacidade do laboratório, as máquinas novas possuem outro sistema operacional diferente

das mais antigas e diante disso, estas ficaram fora de uso. Ou seja, há apenas 20 computadores operantes no laboratório, que até possui uma boa estrutura no quesito espaço, ventilação, mesas e cadeiras, mas não possui uma boa estrutura no quesito principal que é o de máquinas disponíveis e em funcionamento para a utilização de novas tecnologias. Situação que acaba desmotivando o quadro de docentes que se interessam em inovar em suas práticas escolares.

Na sequência, na questão de número seis investigamos qual era a atividade que o aluno costuma fazer ao utilizar o computador. Novamente os alunos puderam escolher mais de um item e por isso temos um número maior de respostas do que participantes da pesquisa. Nesta pergunta ainda foram feitas algumas sugestões de respostas e disponibilizamos um espaço para a colocação de outra resposta. Os resultados nos levaram ao seguinte gráfico:



Fonte: Dados gerados pelo Questionário Perfil

De acordo com os dados, o que 31% dos alunos (22) mais fazem no computador é interagirem nas redes sociais e 30% (21 alunos) gostam mesmo é de conversar com os amigos. Esta atividade certamente é feita utilizando um serviço de mensagem *on-line* disponível na mesma rede social que eles mais acessam hoje em dia, o *Facebook*, conforme resposta da questão 07.

Este dado da pesquisa vai ao encontro dos estudos apresentados por Pescador (2010), que nos aponta que os Nativos Digitais têm o hábito de ficarem constantemente conectados com seus pares, seja através de seus celulares e mensagens instantâneas SMS (os torpedos), seja através de seus computadores ligados à rede da Internet e ferramentas de comunicação

como *Messenger* (MSN), *Google-Talk* e outros. Essa geração, como Prensky (2001) destaca, pensa e processa informações de forma diferente e sua familiaridade com a linguagem digital faz com que seja para eles como uma segunda língua.

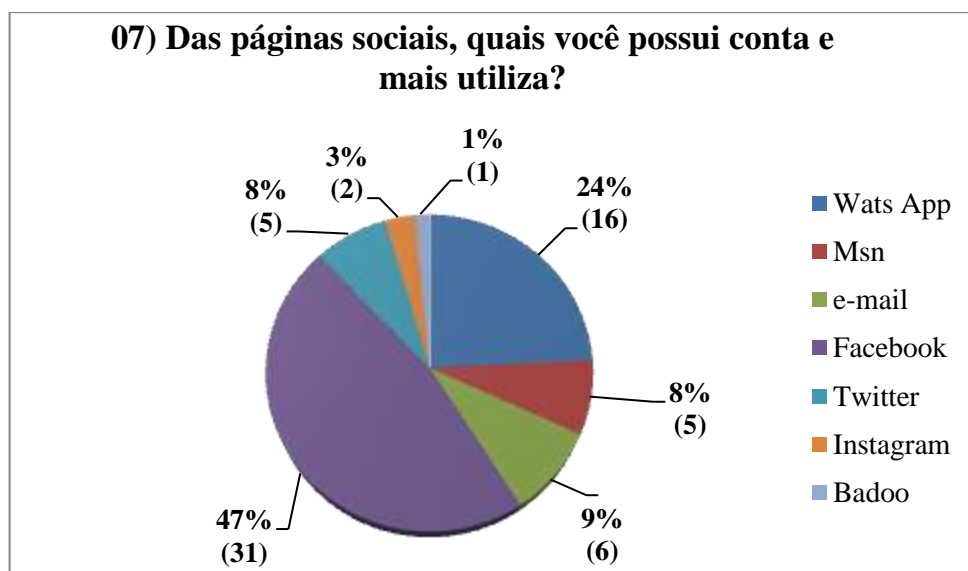
Os dados revelam também que 3% (02 alunos) utilizam o computador para estudar, para ler 1% (01 aluno), escutar música 3% (02 alunos), assistir vídeos 3% (02 alunos) e visualizar fotos 1% (01 aluno). Ainda podemos depreender que 23% (16 alunos) gostam mesmo é de usar o computador para jogar.

Assim, ao considerarmos que a turma tem 32 alunos e destes 16 gostam de jogar utilizando o computador, temos 50% da turma adepta à prática. Destes, 34% (11alunos) são meninos e 16% (05 alunos) são meninas.

O fato de meninas se interessarem também por uma prática que normalmente é de domínio dos meninos, revela que as atividades com utilização de tecnologias vão além de grupos e é um caminho de recursos que transcende a dicotomia homem x mulher, menino x menina.

Na pergunta de número 07 questionamos quais as páginas sociais os alunos tinham acesso e mais utilizavam. Neste questionamento os alunos também puderam eleger mais de uma alternativa. Os dados levantados podem ser observados no gráfico que segue:

**Gráfico 8 - Páginas Sociais que os alunos mais utilizam**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário Perfil

De acordo com as respostas verificamos que a rede social de maior utilização por parte dos estudantes é o *Facebook*. 47% (31 alunos) deles o acessam constantemente. Outra rede bastante utilizada pelos estudantes da pesquisa é o *WhatsApp*, um serviço de mensagem

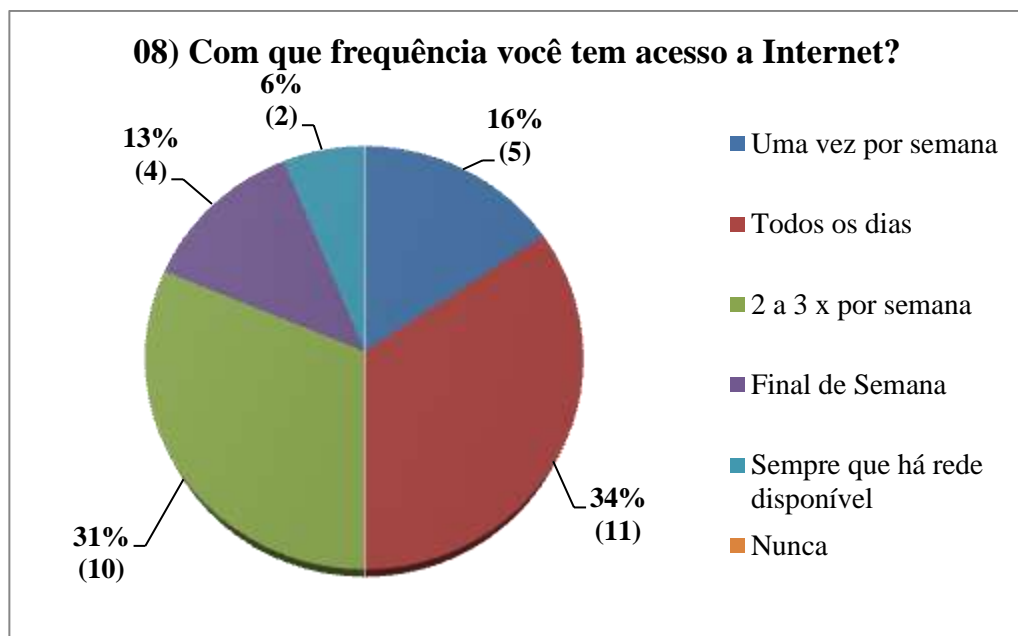
instantânea disponível em celulares smartphones que usam rede de internet para a transmissão de mensagens, é uma espécie de evolução do SMS das operadoras. A forma de comunicação em questão representou 24% (16 alunos) que usam essa rede social frequentemente.

De acordo com o exposto no gráfico anteriormente, podemos verificar ainda que somente 9% (06 alunos) utilizam o e-mail, 8% (05 alunos) o *Msn* (serviço de mensagem instantânea) também 8% (05 alunos) utilizam o *Twitter*, outros 3% (02 alunos) utilizam o *Instagram* e 1% (01 aluno) o *Badoo*.

Os resultados levantados nesta questão nos levam a considerar o que Prensky (2001) apontou sobre os nativos digitais. Que estes desejam ser usuários, e não simplesmente ouvintes ou observadores, pois sentem-se estimulados e motivados a participarem de atividades que os convidem a interagir. Por esse motivo, em nossas aulas optamos por usar como meio de publicação das Narrativas Digitais o *Facebook* e o *WhatsApp*, uma vez que como apontado na pesquisa, são as redes sociais que eles mais têm acesso, além de serem altamente interativas.

Na questão de número 08 perguntamos aos alunos com que frequência os mesmos acessavam a internet? E obtivemos os seguintes resultados retratados no gráfico abaixo:

**Gráfico 9 - Frequência de utilização da Internet**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário Perfil

Como se pode notar, a maioria, 34% (11 alunos) utilizam o serviço de Internet todos os dias; 31% (10 alunos) utiliza a rede mundial de computadores entre duas e três vezes por

semana, 13% (04 alunos) afirmaram usar a rede somente nos finais de semana, 6% (02 alunos) pelo menos uma vez por semana e 16% (05) afirmaram que sempre que tem rede *Wi-fi* disponível eles acessam a Internet.

A partir dos dados apresentados no gráfico 09, constatamos que nenhum dos participantes apontou ficar sem acesso a Internet, ou seja, tendo ou não computador em casa, ou ainda rede de Internet domiciliar, os alunos sempre arrumam um jeito de se conectar.

Neste sentido, de acordo com os pressupostos de Lévy (2007), os números de nossa pesquisa apontam que nossos alunos estão dentro processo de universalização da cibercultura, na medida em que estão frequentemente imersos nas novas relações de comunicação e produção de conhecimento que ela oferece. O computador se tornou mais que uma ferramenta de produção de sons, textos e imagens, é um operador da virtualização.

Lembramos que a questão de número 09 foi analisada junto com a questão de número 02 na página 91, devido a relação de resultados dos dois questionamentos.

Na questão 10, os alunos foram indagados sobre suas aptidões para trabalhar com o computador na realização das atividades escolares.

Os números levantados gerou o seguinte gráfico abaixo:

**Gráfico 10 - Nível de satisfação em trabalhar com o computador**



De acordo com gráfico 94% (30 alunos) gostam de usar o computador para realizar tais atividades, enquanto 6 % (02 alunos) afirmaram não ter interesse em associar as atividades escolares ao computador.

Os 94% (30 alunos) que afirmaram que gostam de trabalhar com o computador para realizar as atividades apresentaram inúmeras justificativas como:

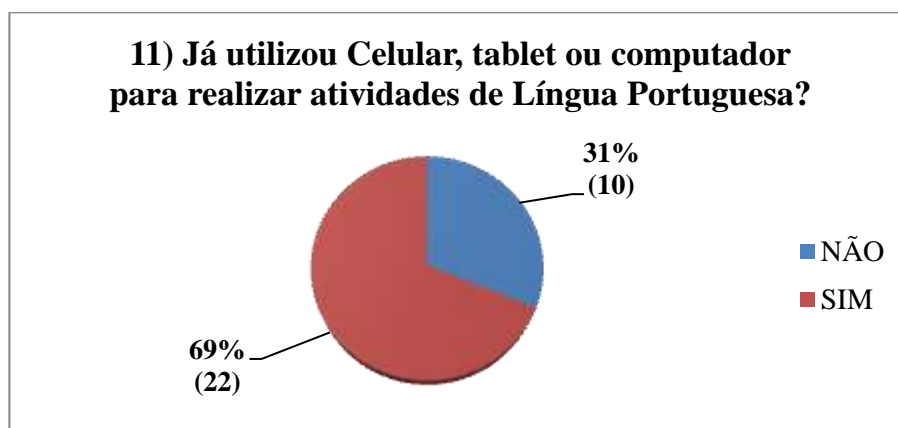
- Para ficar mais fácil e prático realização da atividade;
- Para poder pesquisar na Internet;
- Porque aprendem melhor como funcionam os programas do computador;
- Porque é um auxílio a mais além do livro didático;
- Por ser mais rápido e divertido;
- Porque é possível tirar dúvidas na Internet;
- Não precisa gastar em Lan House usando o computador da escola.

Com base nas justificativas apresentadas podemos depreender que neste caso o uso do computador no contexto escolar é uma motivação extrínseca, guiada pela utilização de estímulos que não a própria atividade a motivação é mais frequente e necessária. Já os 6% (02 alunos) que disseram não gostar de trabalhar com o computador para realizar as atividades escolares alegaram que simplesmente não gostam. Ou seja, não se mostram motivados nem extrinsecamente nem intrinsecamente.

Esses números reforçam o que muitos estudiosos têm propagado nos últimos anos, isto é, com o uso de novas tecnologias em aula o ambiente da educação deixa de ser tão formal, já que existem tantos outros espaços a serem explorados, tanto no mundo real como no virtual. Neste sentido, os recursos digitais de aprendizagem são ótimos para apoiar a prática dos professores preocupados em motivar seus alunos para que participem, de forma efetiva, do processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência, a pergunta de número 11 questiona se os alunos já haviam utilizado o celular, o Tablet, o computador ou outras tecnologias para realizar atividades da disciplina Língua Portuguesa. Estes dados geraram o seguinte gráfico:

**Gráfico 11 - Uso de celular, tablet ou computador em atividades de Língua Portuguesa.**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário Perfil

De acordo com os dados do gráfico 11, pelo menos 69% (22 alunos) já utilizaram alguns dos meios citados para realizar atividades da disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, mesmo o questionário abrindo espaço para dizerem qual meio foi utilizado não houve menção a outros meios.

Os 31% restantes (10 alunos) afirmaram nunca ter utilizado nenhuma tecnologia disponível para fazer atividades da disciplina de Língua Portuguesa e também não apresentaram nenhuma justificativa. Observando esse último dado, podemos sustentar nossa afirmação disposta na justificativa deste trabalho, em que alegamos que a escola utiliza pouco os recursos tecnológicos para o uso pedagógico e, por isso, apresenta uma desvantagem em relação ao meio externo à escola, no qual os alunos estão inseridos. Um meio mais atrativo e motivador.

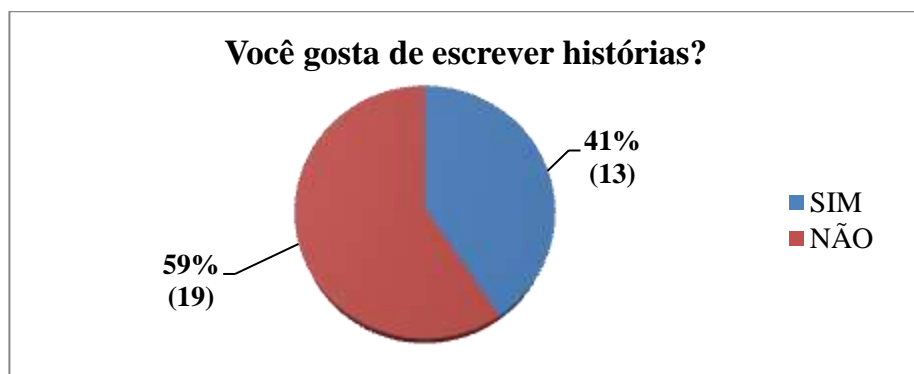
No atual panorama midiático e tecnológico, muitos profissionais da educação, em especial da área de ensino de língua, tanto a materna quanto a estrangeira, ainda não se deram conta de que o letramento digital agrega situações de comunicação ainda não exploradas e com isso novas formas de interação são criadas por meio dos recursos tecnológicos e textos que neles se constituem, como os gêneros textuais digitais.

Por essa razão Xavier (2005, p.135) diz que “o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais até então nunca vistos nem estudados”. As ferramentas hoje disponíveis na rede digital de comunicação permitem a criação de formas sociais e comunicativas diferenciadas que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias.

Por isso é possível considerar que a eficácia das práticas de ensino e aprendizagem nas aulas de línguas depende inclusive do trabalho que o docente exerce com o uso de gêneros textuais digitais e hipertextos, que já estão presentes nos documentos norteadores do trabalho pedagógico.

Na questão de número 12, sobre o ato de escrever, perguntamos aos alunos se gostavam de escrever histórias e ao analisar os dados presentes no gráfico 12, verificamos que 59% (19 alunos) responderam que não gostam de escrever histórias e 41% (13 alunos) responderam que sim. Esta resistência quanto à escrita pode ser explicada pela prática desenvolvida até agora na atividade de produção textual que, ainda, funciona como sinônimo de reprodução e caracterização de tipos textuais, como uma atividade voltada apenas para satisfazer o enunciado dos livros didáticos, longe da sua verdadeira função social da produção textual. A partir das respostas geramos o gráfico 12 que segue na próxima página:

Gráfico 12 - Gosto pela prática da escrita de histórias

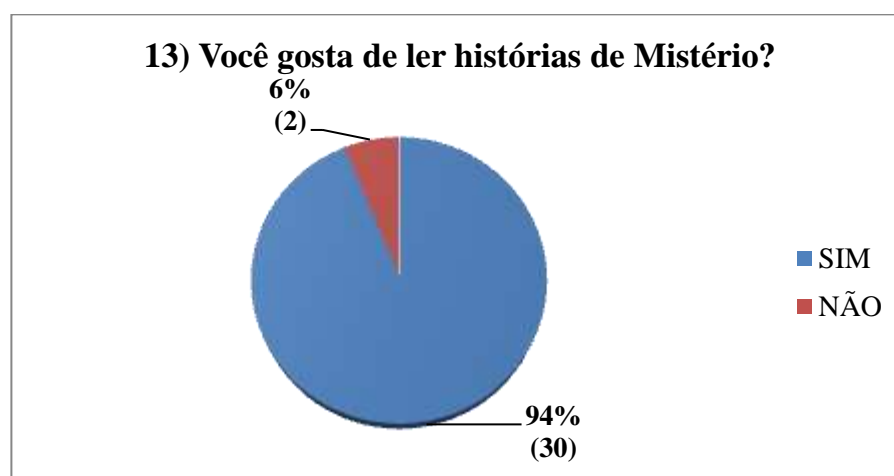


Fonte: Dados gerados pelo Questionário Perfil

Diante desses números, conforme Geraldi (1997) ressalta é necessário que aquilo que o aluno tem a dizer deva se sobrepor as razões artificiais da escrita, em outras palavras é preciso que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, caso contrário o texto a ser produzido não fará sentido para o aluno.

Já a pergunta de número 13 diz respeito à leitura. O questionamento versou sobre o gosto pela leitura de histórias de mistério. Ao contrário da questão anterior sobre a atividade de escrita, 94% (30 alunos) afirmaram que gostam de ler histórias de mistério e apenas 6% (02 alunos) disseram que não gostam. O fato de dois alunos afirmarem que não gostam disso pode indicar que não se interessem por textos com essa temática ou que não estão familiarizados com a leitura desses textos. Na sequência temos o gráfico 13 gerado pelas respostas:

Gráfico 13 - Gosto pela prática de leitura de histórias de mistério



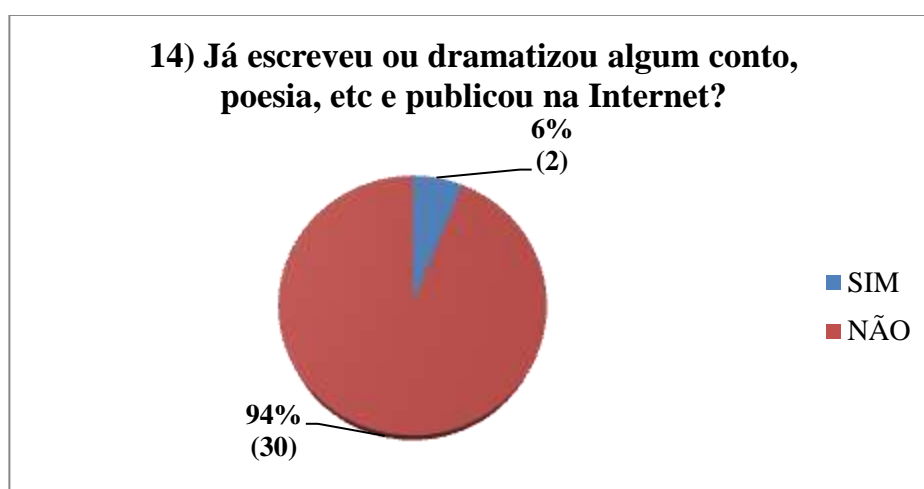
Fonte: Dados gerados pelo Questionário Perfil



Os números levantados no início da pesquisa confirmaram que a escolha do gênero conto de mistério seria muito bem recebida pelos alunos, uma vez que a maioria se disse motivado a ler esse gênero textual.

Para encerrar o diagnóstico de perfil dos participantes da pesquisa, na pergunta de número 14 questionamos se já haviam escrito ou dramatizado algum texto em outras atividades escolares e depois o publicado na Internet. O levantamento das respostas gerou o seguinte gráfico:

**Gráfico 14 - Publicação de trabalhos na Internet**



Os dados revelam que 94% (30 alunos) não realizaram nenhum tipo de atividade escolar que tenha sido publicada na Internet, e apenas 6% (02 alunos) já fizeram algum tipo de trabalho escolar que fora publicado posteriormente na rede mundial de computadores. Diante disso podemos dizer que a escola não tem levado em consideração o uso das TIC e o contexto atual, necessita incorporar novas tecnologias as práticas pedagógicas. Para tanto, as instituições de ensino precisam buscar novas estratégias que conduzam a um ensino mais significativo para os alunos. Um ensino como assevera Rojo (2012) baseado em novas práticas sociais de leitura e escrita condizentes com os acontecimentos contemporâneos e práticas que requerem da escola trabalhos focados na realidade.

Em suma, os educadores devem reconhecer o uso educacional da *Internet* e de recursos e ferramentas digitais na atualidade, uma vez que esta é um ótimo meio de circulação para os trabalhos realizados pelos alunos, motivando-os a se expressarem.

Dado o exposto do questionário perfil, passamos na sequência à análise e descrição das aulas de implementação do material pedagógico sugerido.

### 3.2 RELATO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL PEDAGÓGICO

Conforme apontado anteriormente, as atividades da pesquisa sobre Narrativas Digitais foram aplicadas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Matelândia, no terceiro trimestre de 2014, no período de 22/09/2014 a 09/12/2014. Ocupamos as aulas de Língua Portuguesa, no total 05 aulas semanais, distribuídas de acordo com o horário da escola.

A 1ª aula da semana era na terça-feira, no último horário, na quarta-feira, duas aulas geminadas (2º e 3º horário) e para fechar mais duas aulas na quinta-feira (3º e 4º horário). Ao todo foram 54 aulas e mencionarmos o horário é importante porque enfrentamos dificuldades de aplicação de algumas atividades. Por exemplo, a primeira aula da semana ocorria no último horário que iniciava às 11h 10min da manhã e deveria ir até o meio dia, no entanto, devido ao transporte escolar essa aula era reduzida de 50 para 40 minutos, ou seja, tivemos uma perda de tempo, que somado ao início da aula, que prevê chamada e demais trâmites, girava em torno de 15 minutos. Por isso, na primeira aula da semana quase sempre dávamos apenas uma introdução às atividades que seguiriam no transcorrer da semana.

Nas aulas de quinta-feira também tivemos problemas com o tempo, pois o terceiro horário iniciava às 09h 15min e deveria terminar às 10h 05min, contudo, quando chegavam às 09h 55min já se tornava difícil a continuidade do trabalho, porque os alunos de outras turmas, como 6º ano e os alunos da aula de educação física eram liberados mais cedo para o intervalo, causando de antemão um alvoroço aos que permaneciam em sala. Corredores também eram tomados e o barulho se tornava constante, desagradável e impossibilitava muitas vezes, o processo de criação dos participantes da pesquisa.

Não bastasse o déficit na terceira aula, o quarto horário também era complicado, pois o intervalo iniciado às 10h 05 min deveria terminar às 10h 20min, no entanto, o sinal só era soado às 10h 25min e a maioria das vezes às 10h 30min. Somado ao tempo em que os alunos levavam para se dirigir a sala, o corredor se esvaziar e silenciar, a turma se recompor e retomarmos as atividades tínhamos novamente uma grande perda de tempo, o que nos fez realmente utilizar todas as aulas disponíveis do trimestre, até o último dia letivo em que os alunos finalmente foram dispensados para as férias escolares.

Se considerarmos que em cada aula perdemos 15 minutos devido aos contratempos do horário, tivemos uma perda de 13 horas e meia. Um tempo considerável e que com certeza poderia ter sido melhor aproveitado na realização das atividades.

Tendo registrado estas considerações, passamos à descrição das atividades realizadas, primeiro com um quadro panorâmico das atividades e depois com a descrição exata das atividades desenvolvidas em sala.

**Quadro 4- ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS AULAS**

Data da Aula	Nº de aulas	ATIVIDADE	CONTEÚDO
23/09/2014	01	Atividade 01 - Apresentação das atividades do trimestre e aplicação do questionário perfil	O que são Narrativas Digitais
24/09/2014	02	Atividade 02- Ativando os conhecimentos prévios e conhecendo o gênero textual	O que é conto?
25/09/2014	02	Continuidade da Atividade 2	O que é um conto de Mistério? Quem é Edgar Allan Poe? Análise do Conto: O corvo
30/09/2014	01	Atividade 03 – Criando um final para um conto de mistério	Apresentação da situação de mistério e instruções para publicação do final do conto no <i>Facebook</i>
01/10/2014	02	Atividade 04 – Leitura de Contos de Mistério	Leitura dos contos da Obra: Histórias de Detetive – 1ª atividade para montar apresentação no <i>Prezi</i>
02/10/2014	02	Atividade 04 - Continuidade	Apresentação da Ferramenta <i>Prezi</i>
07/10/2014	01	Atividade 04 - Continuidade	Montagem do projeto de apresentação do conto
08/10/2014 à 21/10/2014	10	Atividade 04 - Continuidade	Aula de Aprendizagem da ferramenta <i>Prezi</i>
22/10/2014	02	Atividade 05 – Como escrever contos de Mistério?	Apresentação da <i>Webquest</i>
23/10/2014	02	Atividade 05 – Continuidade	Como criar um suspense? Vocabulário, adjetivos e cenário.
28/10/2014	01	Atividade 06 – O começo	Produção de Conto de mistério a partir de um começo sugerido
29/10/2014	02	Atividade 06 – O começo	Produção e reescrita do conto
30/10/2014	02	Atividade 06 – O começo	Orientação de uso do editor de texto Funcionamento do

			suporte: < <a href="http://www.issuu.com">www.issuu.com</a> >
04/11/2014	01	Atividade 7 – O meio	Produção de um conto a partir de um trecho central sugerido.
05/11/2014	02	Atividade 07 – O meio	Reescrita dos textos
06/11/2014	02	Atividade 07 – O meio	Aula de aprendizagem para manuseio do Power Point
11/11/2014	01	Atividade 07 – O meio	Compartilhamento das atividades por <i>WhatsApp</i> , < <a href="http://www.calameo.com">www.calameo.com</a> >
12/11/2014	02	Atividade 08 – O fim	Produção de um Conto a partir de um final sugerido
13/11/2014 à 18/11/2014	03	Atividade 09 - Filme	Exibição do Filme: O mistério da Rua 7
19/11/2014 à 25/11/2014	05	Atividade 10 - <i>Frankenstein</i>	Produção de conto em grupo Publicação no <i>Facebook</i>
26/11/2014 à 04/12/2014	08	Atividade 11 – Contos de Edgar Allan Poe.	Produção de Contos de Mistério a partir de títulos de textos de Edgar Allan Poe Aula de Aprendizagem do programa <i>Movie Maker</i> Aplicação do questionário de percepção

Na aula de número 01, realizada no dia 23/09/2014 estavam presentes os 32 alunos da turma e as atividades foram realizadas na sala de aula própria turma. Iniciamos as atividades mostrando aos alunos o blog disponível no link: <<http://narrativasdigitais-ced.blogspot.com.br/>>. Neste Blog há uma definição bem simples do que são as Narrativas Digitais e também há exemplos de algumas que foram produzidas por alunos. O áudio é em Português de Portugal, mas em nada afeta a compreensão, uma vez que o objetivo é mostrar como é uma Narrativa Digital. Na sequência mostramos outra Narrativa Digital disponível no endereço:<[https://www.youtube.com/results?search\\_query=narrativa+digital+titanic](https://www.youtube.com/results?search_query=narrativa+digital+titanic)>.

Por meio destas amostras conseguimos deixar claro para os alunos o que corresponde o trabalho com as Narrativas Digitais. Ressaltamos também que seriam utilizadas as páginas sociais que eles próprios fazem uso como meio de divulgação dos trabalhos elaborados, *Facebook*, *Blog*, *Wattsapp*, *Youtube*, o que permite um número bem maior de interlocutores para os trabalhos publicados, ou seja, os alunos estariam escrevendo para qualquer pessoa do

mundo, já que o mundo cibernético não tem fronteiras. Orientamos ainda que as páginas de publicação seriam criadas por nós em virtude da organização e para que pudéssemos fazer o gerenciamento das publicações.

A respeito da proposta de trabalho com Narrativas Digitais, os estudantes demonstraram bastante entusiasmo para a realização das tarefas.

Também realizamos nesta primeira aula uma sondagem, de maneira oral, para que fosse possível identificar quantos alunos tinham celular com tecnologia para uso de mensagens como da rede *WhatsApp*, *Facebook*, etc. Sendo que dos 32 presentes apenas 01 não possuía aparelho celular. Ao final desta primeira aula os alunos responderam ao questionário 01 (Apêndice A).

Neste primeiro contato com os alunos fizemos uma abordagem caracterizada pela preparação. Segundo Gasparin (2009), essa é uma etapa de mobilização para a construção do conhecimento escolar. Pois há uma primeira leitura da realidade, isto é, um primeiro contato com o tema a ser estudado. É o que Vasconcellos (1993) chama de tornar o objeto em questão, Narrativas Digitais, item de conhecimento para aquele sujeito, neste caso nosso aluno. Em outras palavras criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem.

No dia 24/09/2014 realizamos a aula de número dois, que também ocorreu na sala de aula da turma. O primeiro passo, de acordo com a proposta da didática histórico-crítica, foi levar ao conhecimento dos alunos o gênero escolhido, neste caso, o gênero Conto de Mistério, partir do que já sabiam, ou seja, da prática social de cada um .

Devido a forte chuva que caiu em grande quantidade durante a madrugada do referido dia, e também no decorrer da manhã, muitos alunos não compareceram à aula. Dos 32 alunos da turma somente 17 estavam presentes. No entanto, iniciamos as atividades da mesma forma, pois esta primeira etapa poderia ser retomada e os alunos que não puderam comparecer, não seriam prejudicados. Além disso, esta etapa já havia sido antecipada pela professora regente ainda no primeiro trimestre, antes de se afastar para a licença médica e posteriormente para a licença maternidade. A aplicação havia sido feita com outro conto, mas com o mesmo objetivo de conhecer o gênero em questão.

Neste primeiro momento, os alunos foram incitados a refletirem sobre o que seria um conto. Para isso, usamos algumas perguntas de maneira livre e por meio da oralidade, onde todos os alunos que se sentissem à vontade poderiam falar. Todos concordaram e apontaram que o conto era uma narrativa que contava alguma história. Diante de tais reflexões, os alunos foram convidados a dizer, quais seriam as características de um conto de fada, por exemplo,

quais elementos tinham nestes contos que todos já haviam lido ou ouvido, até mesmo por ser de domínio cultural de todos que ali estavam.

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema a ser desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber mais daquilo que está nas mentes e nos sentimentos dos alunos. Segundo a didática da pedagogia histórica crítica, isso possibilita que professor desenvolva um trabalho pedagógico mais adequado, fazendo com que os alunos, no segmento do processo, se apropriem de um conhecimento significativo para suas vidas. Para Gasparin (2009) conhecer a sua prática social imediata a respeito do conteúdo proposto é uma das formas de motivar o aluno. O educador deve considerar essa leitura de mundo que o estudante traz consigo.

Empolgados, os alunos mencionaram que nestes contos haviam bruxas, fadas, princesas, fada madrinha, animais falantes, príncipes, caçadores, anões, seres mágicos, um acontecimento ruim que desencadeava a história, um ato de bondade, enfim tudo que permeia as histórias conhecidas por eles, como *Cinderela*, *A Branca de Neve e os Sete Anões*, *Rapunzel*, etc.

Nesta atividade percebemos que os alunos estavam motivados, de acordo com Alcará e Guimarães (2005), a motivação faz com que o aluno busque novos conhecimentos e oportunidades, demonstrando envolvimento com o processo de aprendizagem, por isso participa das tarefas com entusiasmo e mostra disposição para novos desafios.

Partindo desta linha de pensamento sobre os aspectos dos contos, os alunos foram convidados a escrever quais seriam as características de um conto de mistério. Depois de realizada a atividade escrita, cada aluno fez a leitura da sua resposta e todas apresentavam elementos de que um conto de mistério envolvia crimes, ladrões, assassinos, surpresa, ambiente de medo e escuro muitas vezes, roubos, desaparecimento, pistas, detetives e um momento de auge na história.

Como a leitura de cada resposta demorou muito encerramos a aula esta etapa a fim de dar continuidade no dia seguinte, quando certamente contaríamos com os demais alunos que não puderam comparecer à aula.

Na aula do dia 25/09/2014, com a presença de 30 alunos, demos continuidade às atividades da aula anterior e para isso iniciamos retomando as seguintes questões:

- a) O que é um conto?
- b) Quais os elementos e características do conto de mistério?

Por meio desta retomada pudemos expor o conteúdo para os alunos que não haviam comparecido na aula anterior.

Como assevera Gasparin (2009) tomando a descrição dos alunos como uma expressão atual do seu nível de desenvolvimento referente ao conteúdo a ser trabalhado podemos definir o ponto inferior inicial, de onde o aluno deverá partir para a apropriação do novo conhecimento, bem como o nível superior a que deve chegar.

Nesse sentido, depois de falar das características do Conto de Mistério, apresentamos aos alunos um vídeo biográfico sobre o célebre autor Edgar Allan Poe, mencionado como pai dos contos policiais americanos. O vídeo, um documentário produzido pela TV Cultura, foi retirado do endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=SnX8t4BTjlw&hd=1>>. e traz a história do escritor norte americano que é considerado o inventor da fórmula do conto de detetive.

Exibida à vida e ao estilo do autor Edgar Allan Poe, os alunos assistiram uma narração do famoso conto “O Corvo” deste autor em questão, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s6hvpaXPFKs>>. O vídeo utilizando som e imagem foi apresentado também como uma forma de Narrativa Digital, pois o responsável pelo mesmo usa diversas imagens e uma narração bem marcada pela entonação na apresentação do célebre conto de Edgar Allan Poe e o disponibilizou na página do *Youtube*.

Quando expusemos o conto acima procuramos levar ao conhecimento dos alunos o texto contemporâneo que apresenta uma multiplicidade de linguagens, modos, semioses que exigem multiletramentos. Ou seja, com este texto pudemos explorar com os estudantes um tipo texto que segundo Rojo (2012) exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada um para que o mesmo possa se tornar significativo.

Para ampliar a compreensão do conto levamos até a sala, a cópia de uma resenha produzida por Alexandre Amorim, publicado em 02 de março de 2010 (Anexo A) e disponível no link: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0099.html>>.

Esta resenha expõe a explicação do conto “O Corvo” de forma bem acessível e de fácil compreensão. Foi importante esta atividade para fazer com que os alunos fizessem a reflexão dos sentidos do texto. É interessante lembrar que os alunos do 9º ano não têm aulas específicas de literatura, por isso o material serviu para a discussão do texto em sala.

Depois os alunos receberam uma cópia do texto para acompanhar a narração novamente e terminada a segunda exposição do vídeo, chamamos a atenção do aluno para a leitura proferida na narração, dando destaque à pontuação e à leitura pausada. Desse modo, fizemos a apresentação do vídeo por duas vezes, para que pudessem perceber essa prática da leitura marcada pela entonação e pausa.

Desta forma, a atividade seguinte consistiu em praticar esse tipo de leitura entoada e pausada. Para isso, realizamos uma leitura conjunta na sala de aula, no entanto deixamos aberto para que fizessem a leitura somente àqueles que se sentissem a vontade, pois nem todos os alunos gostam de fazê-la em voz alta, uns porque possuem dificuldade de leitura mesmo, outros por problemas de dicção e tonalidade de voz, bem como aqueles que apresentam timidez para se manifestar em sala. A grande maioria dos alunos aceitou o desafio de fazer a leitura bem pausada e pontuada. Foi uma atividade bem produtiva.

Como atividade de casa, solicitamos aos alunos que elaborassem um desenho que explorasse a visão, as sensações e os sentimentos experimentados durante a narração do conto estudado. Os desenhos produzidos foram publicados no blog da turma: <<http://nonoanoc2014ceec.blogspot.com.br/>>. A atividade era individual dos 30 alunos presentes apenas 17 trouxeram os desenhos que podem ser vistos também no Anexo B deste trabalho. Na sequência temos a imagem de dois desenhos publicados no blog.

**Figura 1- Representação do Conto: O corvo no Blog da Turma**



Fonte: dados da pesquisadora

Na aula de número 04 do dia 30/09/2014 tivemos a presença de 31 alunos e a desenvolvemos na sala de aula da turma com a ajuda de um projetor multimídia e um modem de acesso móvel a *Internet*. Nesta aula apresentamos aos alunos uma situação de um conto de mistério, na qual deveriam escrever uma resolução para o caso. Para isso, usamos uma



situação adaptada do conto de Sherlock Holmes (vide texto p. 78) e que publicamos no grupo do *Facebook* da turma. Conforme podemos verificar na imagem reproduzida abaixo:

Figura 2 - 1ª Atividade do Facebook – Direcionamento da atividade



Fonte: dados da pesquisadora

Na página publicamos o excerto (vide pag. 78) para a produção do final do conto. Eles deveriam fazer o *post* seguindo as orientações. A situação criada foi lida para os alunos e em seguida realizamos alguns questionamentos para que pudessem dar sequência à atividade solicitada.

- 1) Qual seria o enigma a ser resolvido?
- 2) Quem seriam os prováveis suspeitos?
- 3) Qual seria um motivo provável para o crime?
- 4) Levando em conta as circunstâncias, o roubo foi realizado?

Findadas as indagações e os debates sobre a situação apresentada, descrevemos a atividade a ser realizada. Para tanto, primeiro foi colocado no quadro o endereço do *Facebook* que os alunos deveriam acessar. Endereço que consiste em um grupo criado para a turma publicar algumas de suas atividades que seriam realizadas no trimestre e recebeu o nome de: 9ºANOC2014CEECMATELANDIA.

Os alunos foram orientados a pedir acesso ao grupo e, posteriormente, seguir o guia que havia na página para realizar a atividade. A maioria já possuía uma página nesta rede social; somente três alunos não tinham e foi necessário criarmos uma conta para eles.

O laboratório de informática da escola funciona com o sistema Linux e tem restrições a redes sociais como o *Facebook* por isso, para realizar esta atividade solicitamos que os alunos a desenvolvessem em casa, já que a maioria tinha acesso à internet em sua residência. Aqueles que não tinham acesso foram convidados pelos colegas que dispunham do serviço a realizar a atividade em forma de parceira em suas casas. Ressalta-se também que não utilizamos os celulares porque a escola não possuía rede *wi-fi* que comportasse o acesso de todos os alunos.

Diante do ocorrido comprovamos na prática o que afirmamos na análise da questão 05, sobre o lugar em que os alunos costumavam ter acesso ao computador. Lembramos que os números do último censo escolar (2010) apontam que os alunos da região sul levam vantagem em relação à informatização dos colégios, no entanto, as estatísticas não condizem com a realidade, pois apesar de haver laboratórios de informática em um número considerável nestes espaços, os dados nada dizem sobre as condições técnicas dos mesmos.

O resultado da atividade 03 pode ser visto na imagem que segue e na *fanpage* da turma <<https://www.facebook.com/groups/327400890771687/>>

**Figura 3 - 1ª Atividade do Facebook – Resolução do conto**



Fonte: dados da pesquisadora.

Destacamos que dos 31 alunos que estavam frequentando a aula nesse dia, apenas 17 realizaram a atividade proposta. Quando questionados sobre o porquê de não fazer a atividade os alunos apresentaram as mais diferentes desculpas, porém foi possível perceber a falta de interesse em realizá-la. Na sequência temos um exemplo de um dos finais produzidos pelos alunos:

**Figura 4 - Produção do Aluno – Resolução do conto**

J. A...] Mas claro!! Pense comigo Watson, vamos apresentar os fatos,o Sr . Krudy como dono do diamante, saiu logo pela manha para os respectivos negócios do congresso, sua esposa, a Sra. Krudy, como dito, saiu antes que seu marido veja só, e logo depois, às 10 horas da manha, a camareira aparece para limpar, como o de sempre. Agora de ênfase a um fato curioso: a velhinha aparece no elevador misteriosamente, isso podemos deduzir, logo após a entrada da camareira. Watson, se pegarmos todas essas informações e analisarmos bem, só teremos uma resposta. O autor do crime não e uma ou duas pessoas, mas, sim a hipótese de haver uma terceira pessoa envolvida. O ato do crime seria o seguinte: o Sr. Krudy sabendo da ação sairia para os eventos, e sua esposa saindo antes mesmo dele para o disfarce, envolvida com sua antiga profissão, para as supostamente compras, mas na verdade se prepara para o disfarce , ou seja , a protagonista : velhinha ,seria a Sra Krudy, Para a entrada da velhinha no apartamento ela teve o auxilio da camareira que, usando da situação da mesma , as acusações cairiam todas em cima da camareira, para livrar-se das provas. Ela sabendo a senha do cofre não teve problemas em precisar arrombar o cofre ou ate mesmo a porta. Assim, após a retirada da camareira saíram juntas sem deixar suspeitas, levando com consigo o diamante. Quando o Sr. Krudy e a Sra. Krudy chegaram, fizeram, como parte do plano toda a encenação,. E o que certifica ainda mais a veracidade e o motivo do crime e os investimentos mal sucedidos de ambos, que juntos armaram juntamente com a camareira, assim teriam o dinheiro do seguro de tal diamante "roubado" .
Temos aqui um crime de alta qualidade, tão claro como a neve. Aprenda comigo Watson, o segredo para tudo isso e a atenção. Caso solucionado!
6 de novembro de 2014 às 17:57 · <a href="#">Editar</a> · <a href="#">Curtir</a>

Fonte: dados da pesquisadora.

Uma das evidências registradas não só nesta produção, como nas demais desta atividade é a escrita livre, sem preocupação com regras de acentuação ou ortografia, mas como assinala Possenti (2005) não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical e textual, um bom texto deve incluir marcas de autoria e, nesse caso o autor(a) se apropriou do gênero, dando uma sequência lógica para a explicação dos fatos e com um vocabulário apurado.

Na aula do dia 01/10/2014, estavam presentes os 32 alunos da turma. Nesta aula desenvolvemos a atividade de número 04 da proposta pedagógica sugerida. Para tanto, dividimos a turma em grupos para que cada um fizesse a leitura de um conto diferente e posteriormente socializasse esse conto com os demais colegas. Antecipamos que após a leitura os grupos teriam que produzir uma apresentação com a utilização do *Prezi*, um programa que seria manuseado sob nossa orientação, no laboratório de informática da escola.

Por fim, pedimos que neste momento se concentrassem na leitura dos contos para que o trabalho depois fosse facilitado.

Quando colocamos que trabalharíamos no laboratório de informática, os alunos ficaram eufóricos, alguns comentaram: “ai que legal, a gente nunca vai ao laboratório de informática”. A mudança do ambiente de trabalho foi um fator motivador aos alunos, ou uma motivação extrínseca, segundo Paiva e Lourenço (2010) apontam como fator externo para que o aluno desempenhe suas tarefas.

Para a realização da referida atividade usamos a obra da editora Ática, coleção “*Para gostar de ler vol. 12- Histórias de Detetive*”.

Na distribuição dos alunos presentes neste dia formaram 06 grupos que escolheram os seguintes títulos para a realização da atividade:

O grupo 1 ficou com o título: “O Fantasma da 5ª avenida”.

O grupo 2 ficou com o título: “Se eu fosse Sherlock Holmes”.

O grupo 3 ficou com o título: “Tu és o homem”.

O grupo 4 ficou com o título: “ O último Cuba Libre”.

O grupo 5 ficou com o título: “Código 2”.

O grupo 6 ficou com o título: “Sherlock Holmes à beira da morte”.

Assim, utilizamos o restante desta aula para que cada grupo fizesse a leitura do conto que lhe coube.

Na aula do dia 02/10/2014, demos continuidade à atividade da aula passada. Neste dia estavam presentes os 32 alunos da turma e depois de cada grupo ler o seu conto, os alunos foram apresentados ao *Prezi*. Por meio de um aparelho de projeção mostramos uma apresentação disponível no *Prezi* e chamamos a atenção dos alunos para a semelhança que esta ferramenta possuía com o programa de montagem de slides, o *Power Point*. Esta atividade foi desenvolvida na sala de aula da turma.

Após a demonstração de como usar o *Prezi*, os grupos se reuniram para montar um projeto do que seriam suas apresentações, incluindo o texto que seria escrito na exposição, ou seja, eles passaram a produzir a versão deles sobre o conto lido na aula anterior.

Na aula do dia 07/10/2014 estiveram presentes 30 alunos. Os alunos deram continuidade à montagem do projeto de apresentação do conto, momento em que foram tiradas dúvidas sobre os textos. Ressaltamos que os alunos estavam bem apreensivos e ansiosos em trabalhar com a ferramenta “*Prezi*”, perguntavam muito sobre como se fazia a apresentação e que comandos utilizar.

Da aula do dia 08/10/2014 ao dia 21/10/2014 levamos os alunos até o laboratório de informática para ensiná-los como fazer o trabalho solicitado utilizando o *Prezi*. Para realizar a atividade reunimos cada grupo formado de 06 alunos em um computador. Esta situação não foi a ideal, mas o laboratório contava com poucos computadores em funcionamento e por ser ligados em rede, muitas vezes um procedimento realizado em um dos computadores desligava todos os que estavam ao lado. O sistema oferecido pelo governo do estado não comporta a ligação em rede e apresenta muitas falhas, entre elas o acesso à internet que era muito lento.

Embora nosso trabalho tenha se tornado moroso, não foi impossível de ser realizado. Apesar de ocupamos 10 aulas para conseguir finalizar o trabalho, o que exigiu muita paciência, tanto da nossa parte quanto dos alunos. Contudo, o fato de cada grupo estar reunido em um computador fez com que houvesse um trabalho coletivo, incluindo a atenção sobre a ortografia, concordância, entre outros aspectos da norma padrão da Língua Portuguesa que os faziam perceber o erro e logo corrigí-los.

Neste aspecto, ao passar o que tinham pensado para a apresentação da atividade escrita, os alunos já ativavam o processo de reescrita, que se apresentou enquanto prática social da linguagem de um processo dialógico reflexivo, ou seja, a reescrita foi um momento de reflexão que envolveu os discursos de outrem (colegas do grupo), a fim de compor as ideias e dar novos sentidos ao discurso.

No decorrer destas 10 aulas, alguns alunos perderam todo seu trabalho por causa do mal funcionamento dos computadores interligados em rede e tiveram de refazê-lo, mesmo assim se mostravam eufóricos para a realização das atividades. Na sequência temos algumas imagens dos grupos trabalhando em suas apresentações:

**Figura 5 - Alunos trabalhando na elaboração da apresentação no Prezi**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

**Figura 6 - Alunos trabalhando na elaboração da apresentação no Prezi**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

**Figura 7 - Alunos trabalhando na elaboração da apresentação no Prezi**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Dos 06 grupos formados, apenas um grupo não realizou esta atividade. Os alunos deste grupo faltaram muito às aulas.

Durante as aulas coordenamos desde o processo de cadastro para utilizar o *Prezi* até a forma de utilizar cada comando. Destacamos que ficamos felizes com os resultados apresentados e que foram publicados na *fanpage* da turma no *Facebook* e estão disponíveis no link: <<https://www.facebook.com/groups/327400890771687/>>.

Os alunos tiveram acesso aos trabalhos dos colegas e puderam lê-los. Posteriormente, realizaram comentários sobre o que acharam do desempenho dos colegas e sobre os trabalho por eles realizado, elogiando e “curtindo”<sup>6</sup>. Os comentários demonstram que todos os trabalhos ficaram bons, no entanto um deles sugere que o melhor foi a apresentação do conto: Tú és o homem.

A prática da escrita na tela, a partir da elaboração das apresentações feitas no *Prezi*, configura o que Soares (2002) entende como novo espaço de escrita e traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento.

Na sequência temos duas imagens (08 e 09) da página no grupo do *Facebook* em que aparecem dois trabalhos feitos no *Prezi* e os comentários dos colegas sobre eles.

---

<sup>6</sup> Curtir é uma opção de comando que existe na rede social *Facebook* e permite que o usuário demonstre sua satisfação em relação ao que foi publicado.

Figura 8 - Conto: Tu és o Homem – Apresentação Prezi e Comentários



Fonte: dados da pesquisadora.

Figura 9 - Conto: Sherlock Holmes à beira da morte – Apresentação Prezi



Fonte: dados da pesquisadora.

De acordo com o filósofo Lévy (1996), a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, 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.

No dia 22/10/2014, contamos com a presença de 30 alunos. Nesta aula desenvolvemos uma atividade para aprender a escrever contos de mistério. Esta atividade foi encaminhada a partir de uma sequência didática adaptada da Revista Nova escola, disponível no seguinte endereço eletrônico:

<<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/praticapedagogica/contos-sem-misterio-algum-426222.shtml>>. Foi desenvolvida por meio de uma Webquest.

De acordo com Araújo (2005), a Webquest é mais uma ferramenta que soma às estratégias e metodologias de ensino, sendo sua característica principal promover a aprendizagem significativa, onde a construção do conhecimento é viabilizada pela utilização dos recursos da Internet. Não são os recursos que geram a aprendizagem e sim a exploração das diversas informações que os recursos tornam acessíveis.

Nesta etapa, optamos por fazer a mostra da plataforma *Webquest* na sala de aula utilizando um projetor multimídia e um modem de internet móvel. Isto foi necessário porque o sinal de *Wi-fi* da escola não tinha potencial para atingir todas as salas de aula e com o laboratório sucateado, com poucos computadores em bom funcionamento, seria difícil dar um bom andamento à proposta pedagógica.

Iniciamos a aula explicando como funcionava uma *Webquest*. Depois mostramos e pedimos que anotassem o endereço que deveriam acessar para realizar as atividades propostas. Nossa Webquest está disponível no site: <<http://www.webquestfacil.com.br/>> sob o título de “Como escrever contos de Mistério”. Conforme segue imagem:

**Figura 10 - Webquest produzida para a realização da atividade.**



Fonte: Dados da pesquisadora



Nesta plataforma os alunos tiveram acesso ao Conto “O grande Mistério”, de Stanislaw Ponte Preta, sem o trecho final, e deveriam seguir as orientações da atividade postadas nesse endereço para realizá-la; conforme proposta descrita na página 79.

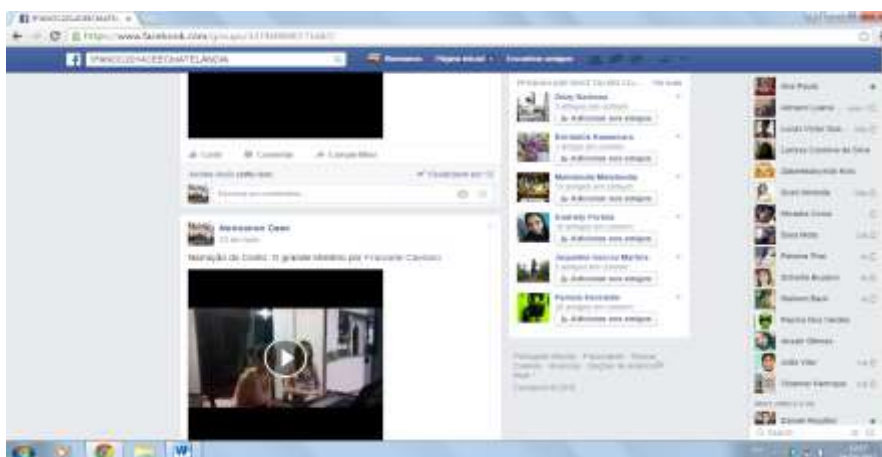
Seguindo as orientações propostas, os alunos fizeram a leitura do texto primeiro e depois produziram um parágrafo final elucidando o caso.

Pudemos constatar que os alunos queriam verificar o mais rápido possível qual era o comando da atividade, pois como a *Webquest* foi apresentada na sala de aula, mas não descrita em detalhes, eles se sentiram motivados a buscar as orientações para a realização do trabalho, pois teriam que acessar a *Internet* para tal.

A proposta de produção do final do conto e da realização das narrações fez com que os alunos pudessem explorar o texto e a linguagem sob um prisma diferente, o que de acordo Jesus (2010) possibilita que os alunos tenham acesso a uma nova forma de pensar e sejam inseridos em possíveis novas criações no contexto escolar. Além disso, de acordo com os pressupostos de Geraldi (2004), conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo, com textos e leitores. O resultado disso tudo foram ideias muito criativas e um envolvimento muito grande por parte dos alunos que se sentiram desafiados a produzir o final deste conto, principalmente elucidando o fato como um detetive que busca a solução de seus casos.

Os textos produzidos encontram-se no Anexo C deste trabalho e nesta primeira etapa optamos por não fazer um processo de reescrita para que os alunos apenas se sentissem motivados a escrever e soltar a imaginação. Quanto aos vídeos, poucos alunos produziram, mas publicamos os vídeos que tínhamos na *fanpage* da turma e os colegas puderam assistir, comentar ou curtir as narrações, como podemos observar a imagem 11:

**Figura 11 - Narração do conto O grande mistério**



Fonte: Dados da Pesquisadora

Os alunos acharam diferente trabalhar com a *Webquest*, pois em nenhum outro momento de sua vida escolar tiveram prática que envolvesse esta forma de atividade e tampouco tiveram que envolvessem o *Facebook*.

Ainda usando o conto “O grande Mistério”, fizemos uma leitura em sala e marcamos juntamente com os alunos os elementos de uma narrativa, sua estrutura, o léxico escolhido para narrar um conto de mistério e também demos destaque aos advérbios e ao tempo verbal utilizados no texto.

Assim, os alunos puderam perceber na prática como funciona o uso da língua portuguesa dentro do texto e entender como se dá o processo de escrita. Esse procedimento possibilitou ainda que os alunos vivenciassem a prática de leitura e os elementos essenciais deste gênero.

No dia 23/10/2014, estavam presentes na aula 28 alunos e discutimos sobre como criar o suspense desenvolvendo a proposta didática de número 06. Primeiro fizemos um levantamento sobre as formas de suspense encontradas nas leituras que havíamos feitos até então dos textos: O corvo, os contos do livro *Histórias de Detetive*, O grande mistério e O roubo dos Diamantes de Sherlock Holmes.

Essa analogia com os textos que os alunos já haviam lido foi o instrumento escolhido para passar-lhes o conteúdo sistematizado, de maneira que pudessem assimilar; recriar e incorporá-lo, transformando em ferramenta de construção pessoal e profissional. Neste caso o conteúdo científico é analisado e comparado com o conhecimento cotidiano.

Os alunos disseram que houve roubo, pistas desconstruídas, leituras bem pausadas. Fizemos o registro de tudo na lousa, seguidas as informações disponíveis no quadro da página 83, que mostra algumas maneiras de como criar suspense em um texto. Depois discutimos todos os itens fazendo uma revisão do que seriam os adjetivos expressivos, advérbios de modo, lugar e tempo, e dos tempos verbais presentes nos contos lidos.

Esta atividade foi muito importante para que os alunos pudessem entender como deveriam escrever seus contos.

Na aula do dia 28/10/2014, estavam presentes 30 alunos e as atividades foram realizadas na sala de aula da turma

Nesta atividade os alunos tiveram que escolher entre o início de duas histórias para completá-la com, pelo menos, mais três parágrafos. Exercício realizado individualmente e posteriormente, assim que produzidos, seriam publicados em forma de *e-book*. Como a maioria jamais havia ouvido o termo, explicamos que o *e-book* é um livro eletrônico que pode ser publicado na Internet e que podem ser lidos no *tablet*, *smartphone*, computador, etc.

Na sequência temos o quadro que apresenta as duas opções:

**Quadro 5 - Opções iniciais para escrita do conto da atividade 06**

**OPÇÃO 1**

Era uma tarde de verão, daquelas de derreter o cérebro. Queria navegar na net, mas tinha acabado de faltar luz. Nem um ventilador podia ligar. Eu me sentia derretendo. Foi quando decidi ir para o quintal...

**OPÇÃO 2**

Sexta-feira 13. Eu não era supersticioso. Achava uma grande bobagem quem falava ter medo de gato preto, não passar debaixo de uma escada ou coisa assim. Mas, naquela noite, enquanto eu caminhava sozinho para casa...

Como só tínhamos uma aula nesse dia, apenas introduzimos a atividade e solicitamos que os alunos trouxessem de casa o texto pronto para a próxima aula do dia 29/10/2014, em que demos continuidade à atividade da proposta 06. Estavam presentes nesta aula 30 alunos.

Assim neste dia em questão, as duas aulas foram utilizadas para que pudéssemos ler os textos e corrigí-los, fazendo o processo de interlocutor direto com o texto dos alunos. Oferecemos sugestões por meio de comentários objetivos que apontavam os problemas encontrados.

Desta forma, após orientação, o aluno pôde compreender o que era necessário mudar em sua produção e, a partir disso, construir um novo olhar sobre seu próprio texto.

Desta maneira, conseguimos colocar em prática a teoria precursora de Geraldi (1997) em que o autor afirma que na atividade de produção textual é preciso que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, caso contrário o texto a ser produzido não faz sentido para o aluno.

Para que a relação entre interlocutor e locutor se efetivasse, os alunos que haviam trazido o texto pronto entregavam um a um para que pudéssemos fazer os devidos apontamentos. Assim, com o aluno ao lado foi possível ler e melhorar cada parte do texto conforme necessário. Enquanto isso aqueles que não haviam feito o texto iniciariam seus trabalhos.

Durante a leitura das produções foi possível perceber que a atividade foi muito produtiva e assinalava para o entendimento, por parte dos alunos, no processo de criação do gênero conto de mistério. Os alunos se mostraram muito solícitos em realizar a atividade, não

reclamaram de ter que escrever e foi possível perceber a empolgação por parte da maioria deles em criar um conto de mistério.

Na aula do dia 30/10/2014, estiveram presentes 30 alunos e finalizamos a atividade proposta nas três aulas anteriores. Para isso, as duas aulas desenvolvidas neste dia serviram para realizar uma aula para utilização de editor de texto no computador. Optamos por fazer a aula em sala de aula novamente, porque os computadores da escola não possuem o programa básico do editor de textos que a maioria dos alunos tem no computador de casa e devido às dificuldades de funcionamento das máquinas na escola.

Desta maneira, utilizando um projetor multimídia e do nosso *notebook*, apresentamos aos alunos o editor de texto *Word*.

Esta aula foi necessária porque ao término da escrita do texto da aula anterior, os alunos deveriam digitar os seus textos e enviá-los para o e-mail da professora, para que fosse possível publicá-los em forma de *e-book*, por meio de uma plataforma chamada *Issuu*, disponível em <<http://issuu.com>>.

Para isso, os alunos precisavam aprender a manusear o programa editor de texto, uma vez que poucos sabiam fazer de acordo com normas de formatação e demais configurações. Assim, durante a aula, ensinamos como fazer a formatação, escolher o tipo de letra, margens, colocar figuras, enfim uma aula básica de utilização do programa *Word*. Para que nada se perdesse os alunos foram anotando, passo a passo no caderno, as orientações recebidas.

Orientamos que com o programa de editor de textos seria possível realizar atividades das outras disciplinas, pois deixa um trabalho mais apresentável e dentro das normas de um trabalho acadêmico.

Sob este prisma, propusemos um letramento digital aos nossos alunos ao compartilharmos com eles o conhecimento de domínio do editor de texto, pois muitos deles, apesar de terem afirmado ter computador em casa, não realizaram nenhum tipo de instrumentalização para fazer uso do mesmo, tampouco tiveram condições de pagar um curso específico para isso.

Aproveitando o equipamento mostramos aos alunos como funcionava o *e-book* produzido com o site < <http://issuu.com> >. Os estudantes ficaram muito animados com as possibilidades de utilização deste e muitos demonstraram bastante surpresa em saber que haviam tantas formas de divulgar os seus trabalhos.

Recebemos os textos durante todo o trimestre e, ao final, fizemos a montagem do *ebook* e a publicação no suporte. O trabalho se encontra disponibilizado na *fanpage* da turma: <<https://www.facebook.com/groups/327400890771687/>> E também no endereço que segue:

[http://issuu.com/elianagava/docs/resgatando\\_a\\_arte\\_de\\_escrever\\_rev](http://issuu.com/elianagava/docs/resgatando_a_arte_de_escrever_rev). Destacamos que optamos por disponibilizar no *Facebook* também, porque esta é uma página muito visualizada pela maioria. Na figura temos uma amostra da página onde foi publicado o *e-book*.

**Figura 12 - Publicação da coletânea de contos da turma**



Fonte: Dados da pesquisadora

Como título para a coletânea de textos produzidos pelos alunos, escolhemos: “Resgatando a arte de escrever” e os textos podem ser vistos nesse trabalho no Anexo D. Os alunos se acharam muito importantes ao colaborarem para a produção de um livro que seria publicado na *Internet*.

A publicação dos textos nas redes sociais possibilitou que os trabalhos fossem vistos por um público grande e variado, já que, uma vez publicado na *Internet* o espaço de visualização se torna muito maior, os interlocutores são diversificados e de certa forma a exposição também funciona como motivador de produção, pois os alunos estão acostumados a expor muito de sua vida nestas redes, uma vez que como apontado anteriormente essa é uma geração de Nativos Digitais e como tal, essa é uma das características que torna os nativos digitais tão diferentes de seus pais e de outros adultos de gerações mais velhas. Conforme assevera Pescador (2010, p. 02), “Os nativos digitais tornam essas informações, públicas, criando conexões entre pessoas que provavelmente nunca irão se encontrar pessoalmente”.

A esfera de circulação dos textos também é relevante, já que entendemos que colocar os textos escolares tradicionais em uma esfera de circulação que atenda ao ambiente dos alunos que são Nativos Digitais, lhes impõe uma nova visão da produção textual, não mais no panorama que estão acostumados como algo à parte de sua vida, mas como algo possível de

estar par a par, modificando ainda a sua visão de que a escola é uma instituição que não oferece relação com o seu contexto fora dela.

Ao experimentar as esferas de circulação digital, a escola se projeta para uma nova visão do aprender. Propõe-se a concretizar a aquisição de mudanças no conceito de ensino e aprendizagem. As esferas de circulação dos discursos advêm de que toda atividade humana se faz por discursos e os gêneros discursivos integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados, como pondera Bakhtin (2003). Nesta atividade os alunos também acessaram a página para visualizar o resultado final da atividade.

No dia 04/11/2014, estavam presentes na aula 28 alunos. Iniciamos o desenvolvimento da atividade de número 07 da proposta pedagógica. Esta atividade foi desenvolvida de maneira individual. Para tanto, os alunos foram orientados a produzir um novo conto, só que agora a partir de um início e de um final sugerido. Os estudantes deveriam dizer o que aconteceu no meio da história, completando-a com três parágrafos. Conforme atividade da página 84.

Encerramos a aula solicitando, novamente, que os alunos fizessem as produções em casa, para que o trabalho fosse adiantado. Explicamos também que esta produção depois de pronta seria compartilhada através do aplicativo *WhatsApp*. No quadro 06 temos o trecho que orientou os alunos nessa produção:

#### **Quadro 6- Parte inicial e final do conto para realização da atividade 07**

##### **Texto: “O caso do menino preguiçoso”**

Pedro era o menino mais preguiçoso do pedaço. Se a mãe pedia para ajudar, ele logo respondia: “Não posso, estou cansado”

Se alguém perguntasse se ele queria um doce, ele dizia: “quero!”, mas logo desistia quando ele tinha que levantar do sofá e ir lá pegar, ele dizia: “ Não quero não, obrigado. Estou muito cansado”. Foi assim até...

... E até hoje ninguém sabe do Pedro. Cada um diz uma coisa. Mas eu acho mesmo que ele está empurrando aquela pedra até agora, sem poder chamar ninguém para ajudar.

Depois de lermos junto o trecho, fizemos algumas indagações aos alunos com o intuito de ajudá-los na produção de seus trabalhos. Para auxiliá-los propomos os seguintes questionamentos:

- a) O que aconteceu depois?
- b) Por que isso foi tão importante?
- c) Que outro personagem entrou na história depois?
- d) Havia algum vilão?
- e) Tem algum mistério ou segredo envolvendo os personagens?

As perguntas foram feitas apenas para ajudá-los a refletir sobre o que poderia ser escrito em seus textos, porém não foram realizadas anotações no caderno. O questionamento serviu como instrumento motivador para a produção da proposta oferecida.

Nas aulas do dia 05/11/2014 estiveram presentes 29 alunos e demos continuidade à atividade de nº07 da proposta pedagógica. Na aula anterior havíamos solicitado aos alunos que trouxessem o texto pronto de acordo com a proposta. No entanto, a maior parte não executou a atividade, de maneira que nestas aulas realizamos visualização dos textos que já haviam sido produzidos apontando melhorias a serem feitas, enquanto os demais produziam os seus contos.

Assim, as duas aulas deste dia foram utilizados para o desenvolvimento do texto com o acompanhamento da professora na orientação à reescrita.

Nas aulas do dia 06/11/2014 estavam presentes 29 alunos e realizamos a atividade na sala de aula da turma. Estas aulas deveriam ter sido desenvolvidas no laboratório de informática, no entanto, mais uma vez tivemos que realizar a atividade de forma diferente, pois o número de computadores funcionando estava cada vez menor o que tornava a atividade impossível para uma turma que tem 32 alunos e no dia com 29 deles presentes. Sem contar que o *software* disponível na escola é um pouco diferente do que os alunos possuem no computador de casa. Então para evitar qualquer contratempo, resolvemos nos adequar a situação. Para isso levamos o projetor multimídia para a sala e com o auxílio do *notebook* fizemos uma aula para ensinar aos alunos o funcionamento do programa *Power Point* (editor de apresentações por *slides*).

Durante a aula os alunos tomaram nota no caderno do passo a passo para montar uma apresentação no programa. A maioria da turma nunca havia trabalhado com o *Power Point*, sequer conheciam o nome. Foi uma aula bem produtiva e suficiente para mostrar-lhes de que

forma é possível utilizar o programa; mais uma prática que pode ser utilizada pelos alunos em futuros trabalhos de outras disciplinas. Na sequência, pedimos que os alunos montassem em casa a sua apresentação, utilizando imagens selecionadas por eles na Internet e o texto produzido na atividade anterior.

Na aula do dia 11/11/2014 contamos com a presença de 30 alunos e tentamos desenvolvê-la no saguão da escola, onde supostamente o sinal da *Internet* da escola seria mais forte, entretanto isso não ocorreu. Nesta aula os alunos tentaram compartilhar as apresentações via celular pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, mas a conexão *Wi-fi* da escola estava muito lenta e não suportava. Além disso, alguns alunos não conseguiram salvar em um formato adequado para que fosse possível enviar aos colegas.

Assim, foi sugerido que os alunos, que em casa, enviassem por e-mail suas apresentações para que pudéssemos colocar todos no formato adequado e decidimos publicar na *fanpage* da turma, disponível no link: <<https://www.facebook.com/groups/327400890771687/>> e também no site [www.calameo.com](http://www.calameo.com), um suporte de revista digital que também permite publicação de apresentações, disponível no link: <<http://pt.calameo.com/accounts/3934300>>.

Nas figuras 13 e 14 temos imagens das publicações feitas nas duas páginas sendo que um desses trabalhos está em anexo (ANEXO E). Os alunos ficaram livres para visualizarem o trabalho e comentar.

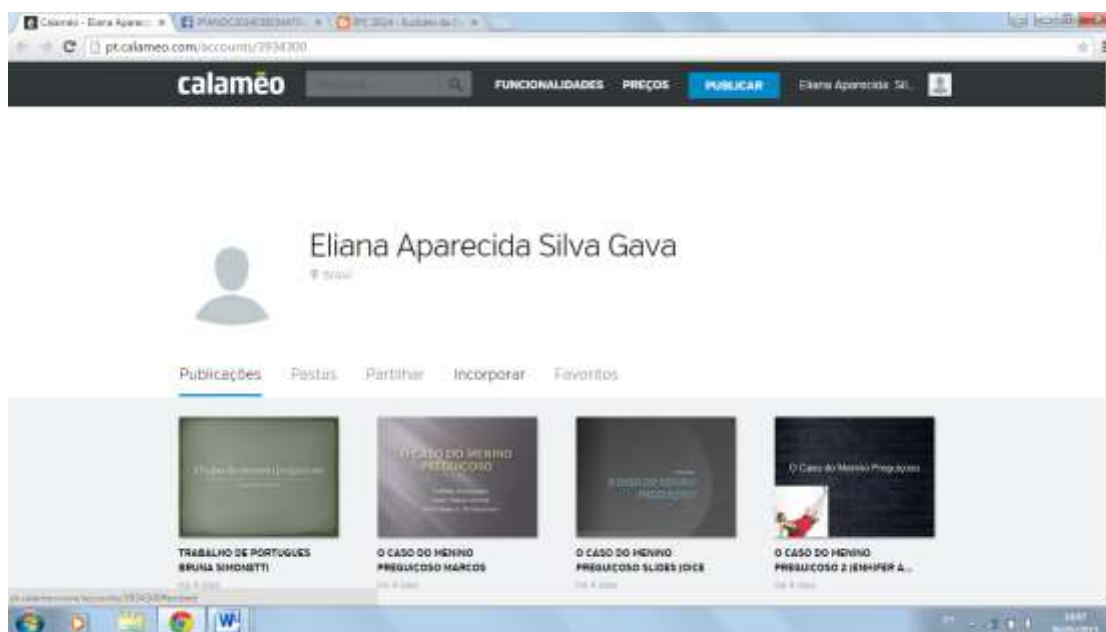
**Figura 13 - Publicação das apresentações na fanpage da turma**



Fonte: Dados da pesquisadora



**Figura 14 - Publicação das apresentações no site Calameo.com**



Fonte: Dados da pesquisadora

Todas as atividades propostas até o momento mostram práticas que possibilitam aos alunos participação em várias práticas sociais que utilizem a leitura e a escrita em sua vida cotidiana, e desta forma, podem aprender a lidar com os diversos mecanismos de aprendizagem e efetivação da língua.

De acordo com Kato (2005), a chamada norma-padrão ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo pelo qual cabe a escola o papel de possibilitar o desenvolvimento do aluno na área, pois o sujeito é letrado a medida que consegue fazer uso da linguagem para seu próprio crescimento cognitivo, atendendo a demanda que o contexto histórico social lhe exige.

Assim, o letramento digital, que acontece pelo uso contínuo de novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais proporcionado aos indivíduos desta pesquisa, ajuda-os quanto ao desenvolvimento da capacidade analítica e crítica, o que já é objetivo em qualquer tipo de letramento, haja vista como foi asseverado por Murta (2012) o letramento digital no atual contexto sócio histórico, é de suma importância para a inserção do cidadão nas práticas sociais.

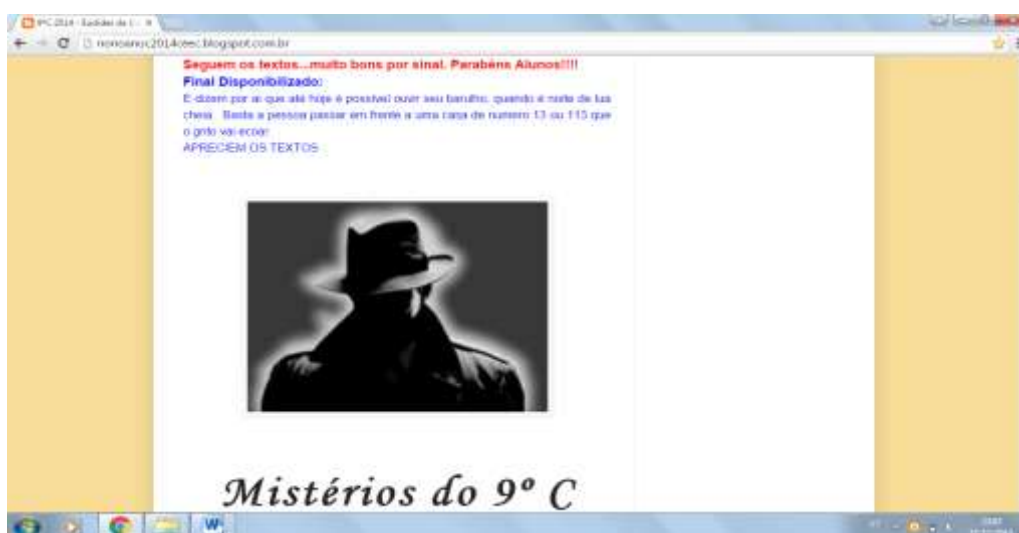
Nas atividades desenvolvidas nessa pesquisa, procuramos levar ao conhecimento dos alunos as varias possibilidades de uso das mídias digitais como forma de ampliar o conhecimento, bem como divulgar os trabalhos efetuados em sala de aula, uma vez que cabe

aos professores estimular nos alunos a busca pelo letramento digital, orientando-os a utilizar de maneira consciente, crítica e autônoma as novas tecnologias disponíveis.

Nas aulas do dia 12/11/2014, tivemos a presença de 30 alunos e iniciamos a atividade de número 8 da proposta didática. Como nas atividades anteriores demos um trecho de um conto para que os alunos dessem continuidade. No entanto, desta vez apresentamos um desfecho de história e os estudantes deveriam apresentar o começo e o meio dela, conforme atividade relatada na página 85. Também informamos aos alunos que estes textos depois de prontos seriam publicados no Blog da turma: <<http://nonoanoc2014ceec.blogspot.com.br/>>.

Conforme a imagem 15 segue:

Figura 15 - Publicação do Conto no Blog



Fonte: Dados da Pesquisadora

Para tanto, as duas aulas deste dia foram utilizadas para a produção, revisão e reescrita do texto. Durante os dois períodos os alunos escreveram, trouxeram o texto para revisão da professora, que fazia os apontamentos e dividia com os alunos as possibilidades de melhorar os textos. Podemos dizer que a produção foi intensa e ao término a satisfação era grande, pois os textos continham ótimas ideias e, novamente os alunos demonstraram que tinham conhecimento sobre o gênero conto de mistério. Percebemos ainda que se mostraram bastante envolvidos com a atividade.

Acreditamos que nunca haviam escrito tanto nas aulas de Língua Portuguesa e uma coisa era bem notável, a cada nova atividade sugerida não reclamavam com os velhos discursos: “Ah, de novo escrever texto!”. Notamos um interesse pela prática escrita, bem como um enriquecimento no domínio do gênero das convenções da língua.

Na sequência no quadro 07 temos o trecho final disponibilizado para que os alunos fizessem suas produções.

**Quadro 07 - Parágrafo final do conto para realização da atividade 08**

E dizem por aí que até hoje é possível ouvir seu barulho, quando é noite de lua cheia. Basta a pessoa passar em frente a uma casa de número 13, ou 113 133 que o grito vai ecoar.

Selecionamos de forma aleatória uma amostra para estar anexo a esse trabalho.  
(ANEXO F)


Nas aulas do dia 13/11/2014 à 18/11/2014, estiveram presentes 29 alunos e desenvolvemos a proposta de número 09. Estas aulas foram destinadas a apresentação de um filme de mistério e suspense. O filme escolhido foi “*O mistério da Rua 07*”, de Brad Anderson, de 2010.

O longa é uma produção repleta de suspense e mistério. Os alunos ficaram muito empolgados, às vezes com medo em algumas cenas e loucos para ver o final, pois tivemos que fazer uma interrupção entre os dias 13/11 até dia 18/11 data em que se daria a próxima aula.

Apesar de se mostrarem eufóricos, mostraram-se decepcionados com o final. Assim, ficou a sugestão para que escrevessem um novo final ou fizessem críticas sobre o filme na página da turma no *Facebook*, mas nem todos postaram.

Em um dos comentários é possível perceber que foi feito uso da linguagem bem informal, sem muita preocupação com a lógica de sequência do enunciado, diferente da publicação do final do conto da primeira atividade. A figura 16 mostra o texto da publicação, que foi visualizada por 20 pessoas da turma.

**Figura 16 - Publicação de uma nova versão para o final do filme: O mistério da Rua 07**

23 de novembro de 2014  
 Vou comentar a minha parte a respeito do filme que assistimos...  
 Bom, em minha opinião, o menino e a menina foram a cavalo para a cidade de Chicago, onde La haveria algumas reservas de luz, ou La era o único lugar que havia luz, como o homem disse, e La começaram a viver, cresceram e assim após alguns anos reproduziram toda a terra.  
 Ou ainda, tudo aquilo não passou de um grande sonho maluco. Também a hipótese de ter acontecido o arrebatamento das pessoas, e, ficado apenas eles dois, que logo mais povoaram a terra. E outra questão é que eles conseguiram fugir por mais um dia, apenas, e logo a misteriosa sombra matou-os também!  
 É muito duvidoso ...  
 **Curtir** **Comentar** **Compartilhar**  
 Visualizado por 20

Fonte: Dados da Pesquisadora

Esta atividade foi realizada para consolidar o estudo sobre as características do gênero conto de mistério e como inspiração para as próximas atividades que viriam a ser realizadas.

Nas aulas do dia 19/11/2014 a 25/11/2014, desenvolvemos a atividade de número 10, conforme proposta pedagógica. Nestas aulas tivemos a presença de 30 alunos. Novamente tivemos que improvisar para a realização desta atividade, pois, como mencionado anteriormente, os computadores da escola não tinham um funcionamento adequado para as atividades que seriam propostas e o sistema disponibilizado pelo governo impede que os alunos acessem a determinadas páginas como, por exemplo, o *Facebook*.

Dado a dificuldade, solicitamos aos alunos que tivessem notebook que conversassem com os pais para que estes deixassem trazê-los para a aula. Assim, dois colegas da turma, conseguiram o aval dos pais para poder colaborar com a atividade que seria proposta.

Com os equipamentos em mãos ainda tínhamos o agravante do alcance da rede *Wi-fi* de internet do colégio e para solucionar esse problema instalamos os *notebooks* na sala dos professores, onde havia um sinal melhor da rede. Partindo desta condição levamos todos os alunos da turma para o saguão, pedimos a colaboração de todos para que a atividade pudesse fluir sem nenhum problema e iniciamos a atividade.

Para realizar esta atividade os alunos foram divididos em grupos de 10 alunos e cada um recebeu um número de 1 a 10. Um a um, conforme solicitado, entravam na sala dos professores para realizar a atividade. Assim, cada aluno produziu um parágrafo do texto que foi publicado na página da turma no *Facebook*, seguindo os comandos da professora, que orientava sobre o que cada aluno seguinte iria escrever, conforme as seguintes instruções:

- 1º aluno – escreveria o início da história.
- 2º aluno – apresentaria os personagens principais.
- 3º aluno – começaria a frase com “Então”...
- 4º aluno – introduziria um mistério, descrevendo-o em detalhes.
- 5º aluno – inseriria uma pista que pode desvendar o mistério.
- 6º aluno – um dos personagens apontaria uma suposta solução para o mistério.
- 7º aluno – escreveria como a teoria do personagem anterior estava errada, ou porque estava errada.
- 8º aluno – anunciaria a chegada de alguém para solucionar o caso.
- 9º aluno – descreveria pistas significativas e verdadeiras para solucionar o caso.
- 10º aluno – contaria o que aconteceu, resolvendo o mistério e terminaria a história.

Como não era possível que todos fizessem a postagem simultaneamente, dividimos os três grupos. Dois grupos publicaram na página de um dos integrantes e um grupo realizou a atividade na *fanpage* da turma. Cada aluno escrevia conforme o comando dado a ele depois da leitura do texto que já havia sido produzido o que tornou a atividade bem dinâmica e os textos tiveram desenlaces bem interessantes, muitas vezes cômicos.

Demoramos nesta atividade mais tempo do que o previsto. Primeiro porque os notebooks que foram trazidos pelos alunos apresentaram problemas. Depois, porque o sinal da internet estava ruim e também havia a presença dos professores que estavam de hora atividade na sala em que realizamos a produção textual e a todo o momento que entrava um professor diferente precisávamos explicar o que os alunos estavam fazendo na sala dos professores.

Outra intercorrência a ser relatada é que um dos alunos teve problemas com o *notebook* e para não interromper a sequência da atividade a pesquisadora teve que levar os notebooks particulares para realizar a intervenção pedagógica. Além disso, havia a questão do desdobramento para atender os que estavam realizando a produção textual e os que se encontravam no saguão da escola. Era necessária muita atenção porque os que esperavam não poderiam atrapalhar as demais atividades da escola. Assim, no decorrer destas cinco aulas conseguimos chegar à produção coletiva de três criativos textos apresentados no Anexo G.

Ao final, os três textos produzidos foram lidos para turma, o que causou momentos de muito riso, pois as situações apresentadas por cada um que ia continuando a história se mostrava diferente da idealizada pelo componente do grupo que a iniciou. Além disso, muitas vezes faltou coerência e coesão ao texto.

Depois de lidos os textos, os alunos se reuniram novamente em grupo e começaram a revisá-los conferindo-lhes melhor coerência, coesão e reestruturando os parágrafos e demais detalhes relativos à norma padrão da Língua Portuguesa.

Com os textos revisados a ideia inicial era publicá-los no Blog da escola, mas esse suporte foi desativado, então os alunos pediram para postar os trabalhos na *fanpage* da turma: <<https://www.facebook.com/groups/327400890771687/permalink/3605896774528>>.

De qualquer modo optamos por também publicar no blog da turma os trabalhos realizados e está disponível no link: <<http://nonoanoc2014ceec.blogspot.com.br/>>.

Esta atividade evoluiu de forma muito agradável, apesar das dificuldades e mais uma vez os alunos se mostraram muito solícitos em realizar os comandos. Estavam realmente motivados e isso nos cercava de ânimo para dar sequência à aplicação da pesquisa.

Durante todas as atividades tivemos muitas dificuldades, mas esta em especial mostrou como nossas escolas, muitas vezes, não possuem infraestrutura para que os

professores possam desenvolver didáticas voltadas para o uso das novas tecnologias. Uma infraestrutura de má qualidade também não motiva o docente a realizar uma didática que promova multiletramentos. Diante disso, além da formação que o professor deve buscar para aprimorar sua prática em tempos de novas tecnologias, acreditamos que uma infraestrutura de qualidade pode fazer a diferença e motivar o docente.

Nas figuras 17 e 18 seguem uma das publicações na *fanpage* da turma e outra no *Blog* da turma.

**Figura 17 - Publicação na Fanpage da turma**



Fonte: Dados da Pesquisadora

**Figura 18 - Publicação no Blog da turma**



Fonte: Dados da Pesquisadora

Nas aulas do dia 26/11/2014 à 04/12/2014 estiveram presentes 30 alunos e desenvolvemos a atividade 11 da proposta pedagógica. No total foram 09 aulas e as realizamos na sala de aula da turma.

Iniciamos essa atividade com uma aula do programa *Movie Maker*. Este programa permite ao usuário a criação de vídeos utilizando imagens e sons e por esta razão foi escolhido para servir de suporte para a atividade proposta. Outra facilidade é que a maioria dos computadores já vem com o programa instalado, ou seja, os alunos não precisam baixar o programa para utilizá-lo.

Com um projetor multimídia e um notebook, mostramos aos alunos todo o funcionamento do programa: como inserir fotos, textos, músicas, sons, como salvar e como ficam as apresentações montadas neste suporte. Levamos as duas aulas do dia 26/11/2014 para ensinar os alunos a utilizarem esse programa.

Nas aulas do dia 27/11/2014, como sequência da atividade, a turma foi dividida em grupos. Ficando a critério dos alunos escolherem em quantos e com quais colegas participariam da atividade. Assim, se formaram 08 grupos com número variado de alunos. Cada grupo escolheu um título do famoso escritor Edgar Allan Poe, dentre as possibilidades, de acordo com o proposto na página 87.

Os títulos escolhidos foram:

- a) A máscara da Morte – dois grupos
- b) Os crimes da Rua Morgue – três grupos
- c) A carta Roubada – dois grupos
- d) O rei Peste – um grupo

Depois de escolhidos os componentes do grupo e também o título do conto a ser escrito, os alunos se reuniram para colocar o texto no papel. Esta parte da atividade foi realizada na sequência da organização dos grupos e finalizada na aula do dia 02/12/2014. Já nas duas aulas do dia 03/12/2014 os alunos fizeram a reescrita de seus textos depois de orientados pela professora. A ideia inicial era utilizar o suporte do < <https://docs.google.com>>, mas devido às más condições do laboratório optamos por cada grupo realizar sua própria revisão, seguindo a quadro disposto no quadro 08 que segue.

#### **Quadro 08- Ficha de Avaliação do Texto produzido**

##### FICHA DE AVALIAÇÃO

- O texto apresentou a estrutura de um conto?
- Narrou o fato, quando aconteceu, com quem aconteceu e como aconteceu?
- Conseguiu criar emoção, suspense?
- Usou para isso os adjetivos nas descrições, verbos e advérbios adequados?

Fonte: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/como-escrever-contos-de-misterio>

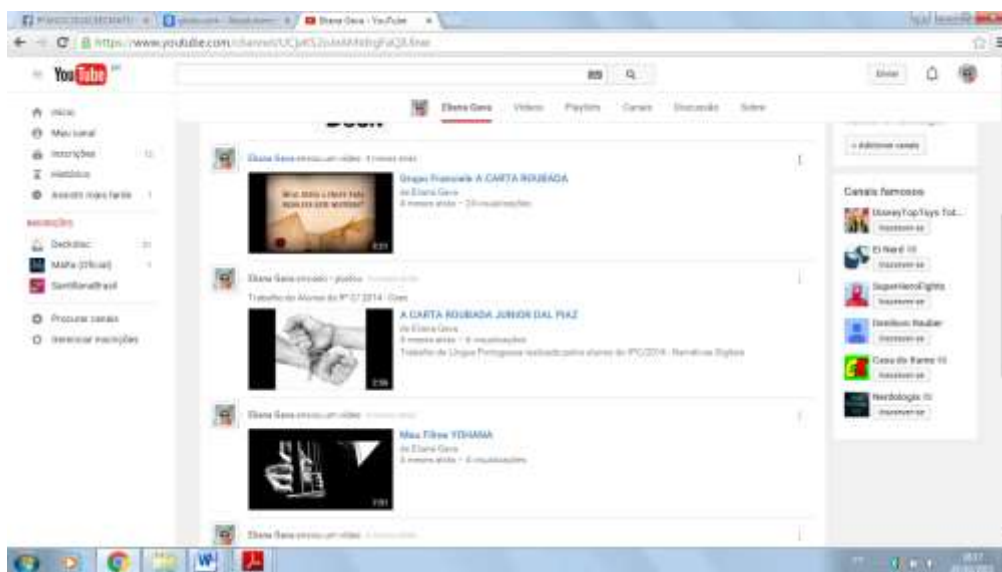
Este quadro foi adaptado da situação inicial que se pretendia promover, por isso, cada grupo, após uma leitura feita por um dos integrantes refletiu se o texto construído pela equipe atendia aos questionamentos. Ao mesmo tempo, onde percebiam a necessidade de melhorar o texto o faziam tão logo achavam que deveriam modificá-lo.

Outra situação que exigiu adaptação foi resultante do que a direção da escola havia informado que depois do dia 09/12 os alunos seriam dispensados para as férias escolares de fim de ano. Assim, tivemos que correr contra o tempo para conseguir realizar todas as etapas da atividade.

Nas aulas do dia 04/12/2014 os grupos foram levados ao laboratório de informática. Enquanto alguns componentes escolhiam imagens para montar a apresentação no *Movie Maker*, outros usavam o celular em outro espaço da escola para gravar a narração do conto.

No final da primeira aula deste dia, com as imagens e narração prontas, cada grupo montou seu vídeo. O saldo desta atividade foram textos bem criativos, mas infelizmente dois grupos não terminaram nem a atividade de elaboração do conto e, conseqüentemente não a entregaram. Os trabalhos finalizados foram publicados no *Youtube* conforme podemos verificar na figura 19.

**Figura 19- Publicação dos contos no Youtube.com**



Fonte: Dados da Pesquisadora



Os *links* também foram disponibilizados na *fanpage* da turma no *Facebook*, como consta na figura 20:

**Figura 20 - Publicação dos links no Facebook**



Fonte: Dados da Pesquisadora

Na sequência temos um quando com os *links* das publicações:

**Quadro 9 – Links de publicações no Youtube**

<<https://youtube/rYquiixX5QA>>  
 <[https://youtube/7B\\_5sYYJr\\_A](https://youtube/7B_5sYYJr_A)>  
 <<https://youtube/cVNtlIzIKrI>>  
 <<https://youtube/KE2TJlvKko>>  
 <<https://youtube/YcEBXY7nYh0>>  
 <<https://youtube/6sfRpjLAamM>>

Fonte: Dados da pesquisadora

Por fim, na aula do dia 09/12/2014 foi aplicado o questionário de percepção. No total, 25 alunos, dos 32 matriculados, responderam ao mesmo. Os demais não compareceram à aula neste dia. Tendo descrito e analisado a proposta didática realizada nesta pesquisa passamos à análise do Questionário de Percepção.

### 3.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO

Os dados que se apresentam nesta seção, provenientes do “Questionário de Percepção”, centram-se nas cinco dimensões:

- (1) Aprendizagem no domínio da Língua Portuguesa (questões 01 e 02)
- (2) Desenvolvimento de competências de trabalho individual e em grupo (questão 03);
- (3) Aprendizagem de competências técnicas e comunicativas através de meios tecnológicos (questões 04 e 05);
- (4) Motivação experimentada pelos sujeitos no trabalho com Narrativas Digitais (questão 06);
- (5) Implicações da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino e aprendizagem (questão 07).

O questionário foi composto de sete questões, destas havia seis onde o participante deveria atribuir notas de 1 a 5 aos questionamentos. Tais notas receberam uma escala de correspondência. Da pergunta de número 1 até a 4 as notas correspondiam a:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não discordo nem concordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

Na pergunta 05 tivemos que adaptar a escala devido ao entendimento do questionamento e assim, ficamos com a seguinte escala:

1. Ruim
2. Bom
3. Muito bom
4. Ótimo
5. Excelente

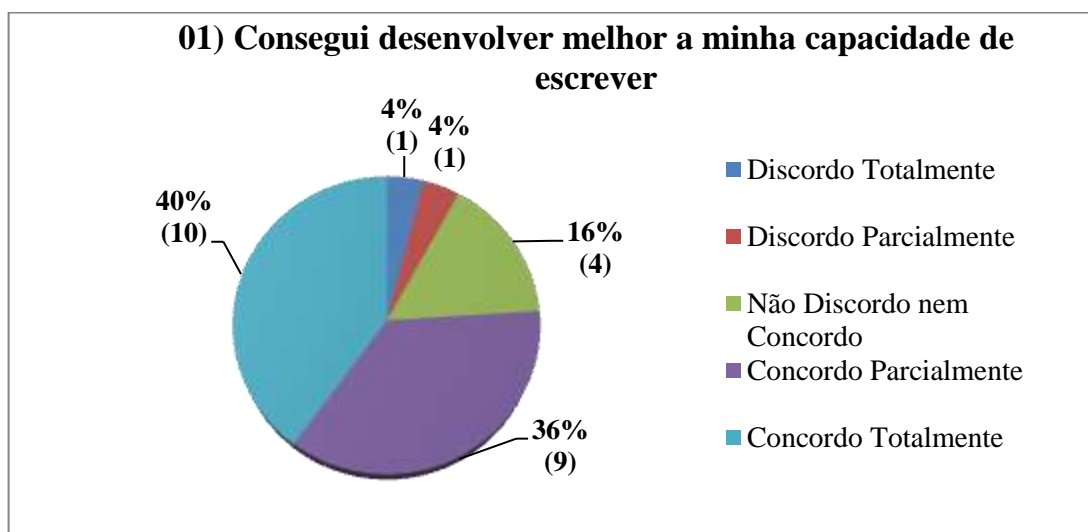
Já a pergunta de número 06, possibilita uma resposta pessoal do aluno. A questão de número 07 também correspondia aos itens assinalados nas perguntas de 01 a 04 diferenciando-se apenas no item 03, onde optamos por “ler indiferente” no lugar de “não discorda, nem discorda”.

Para responder as questões os alunos foram orientados através de marcações na lousa o que correspondia cada nota.

Responderam a esse questionário apenas 25 alunos dos 32 que frequentaram as aulas no terceiro trimestre. Os demais não compareceram no dia em que o mesmo foi aplicado. Dos 25 alunos 12 eram meninos e 13 meninas.

A primeira pergunta visou identificar se os alunos conseguiram desenvolver melhor a capacidade de escrever a partir da experiência vivenciada ao criar Narrativas Digitais. O que gerou o gráfico 15:

**Gráfico 15 - Desenvolvimento da escrita**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

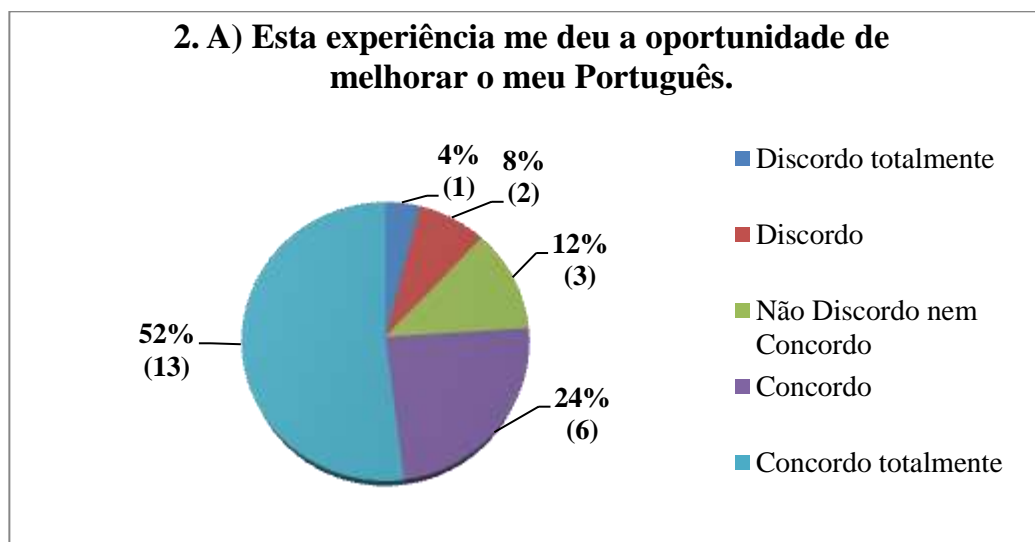
Segundo o levantamento 40% (10 alunos) concordam totalmente que a experiência com Narrativas Digitais possibilitou-lhes desenvolver melhor a capacidade de escrever. Outros 36% (09 alunos) afirmaram que concordam parcialmente. 16% (04 alunos) atribuíram nota 03 ao questionamento, revelando que não discordam nem concordam que houve avanço na capacidade de escrever, contra 4% (01 aluno) que afirma discordar parcialmente ou discordar totalmente que a sua escrita tenha melhorado com o trabalho de produção de Narrativas Digitais.

A questão de número 2 está ligada ao uso da Língua Portuguesa e subdividida em outros dois questionamentos denominados A, B. O questionamento da letra A propôs levantar se a experiência com Narrativas Digitais possibilitou melhorar o uso da norma padrão da Língua.

De acordo com os dados, 52% (13 alunos) concordam totalmente que esta experiência foi excelente para melhorar o uso da norma padrão da Língua Portuguesa. 24% (06 alunos) afirmaram que concordam parcialmente que esta tenha sido uma experiência que possibilitou a melhora do uso do idioma materno, 12% (03 alunos) afirmam nem discordar

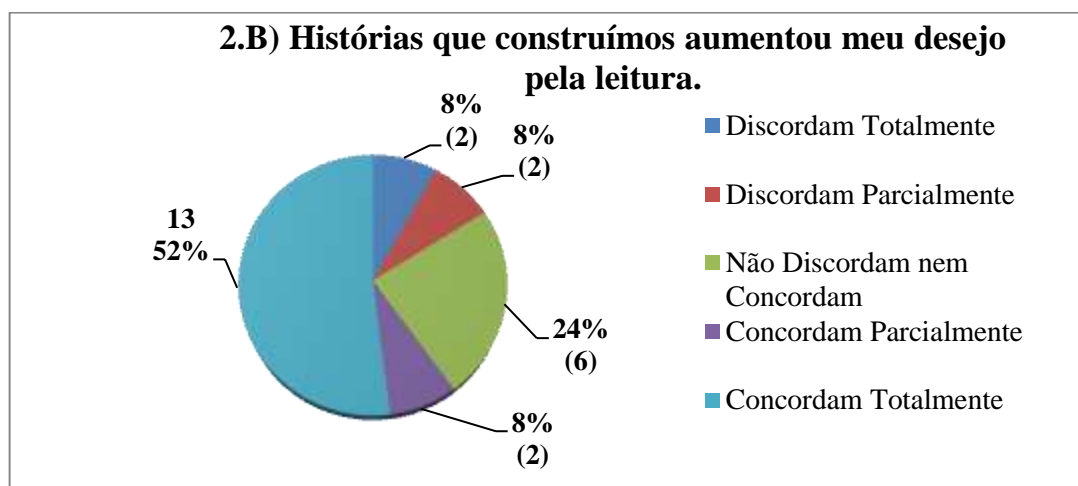
nem concordar que a experiência tenha dado a oportunidade de melhorar o uso da Língua Portuguesa, 8% (02 alunos) discordam parcialmente que a experiência tenha ajudado neste processo e 4% (01 aluno) discordam totalmente sobre essa afirmativa. Conforme demonstra o gráfico 16.

**Gráfico 16 – Desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa**



Na questão de letra B os alunos apontaram se as histórias construídas aumentaram o desejo deles pela leitura, como ser observado no gráfico 17.

**Gráfico 17 - Desenvolvimento da atividade de Leitura**



De acordo com as respostas, 52% (13 alunos) concordam totalmente que a construção de Narrativas Digitais aumentou o seu desejo pela leitura, 8% (02 alunos) concordam parcialmente que esta atividade tenha influenciado na prática de leitura. Para 24% (06 alunos) dos participantes as histórias construídas não tiveram muita influência, pois estes não concordam nem discordam de tal afirmativa. Já para 8% (02 alunos) as histórias produzidas em nada aumentaram o seu desejo pela leitura e 08% (02 alunos) ainda afirmaram discordar totalmente de tal influência para a prática de leitura.

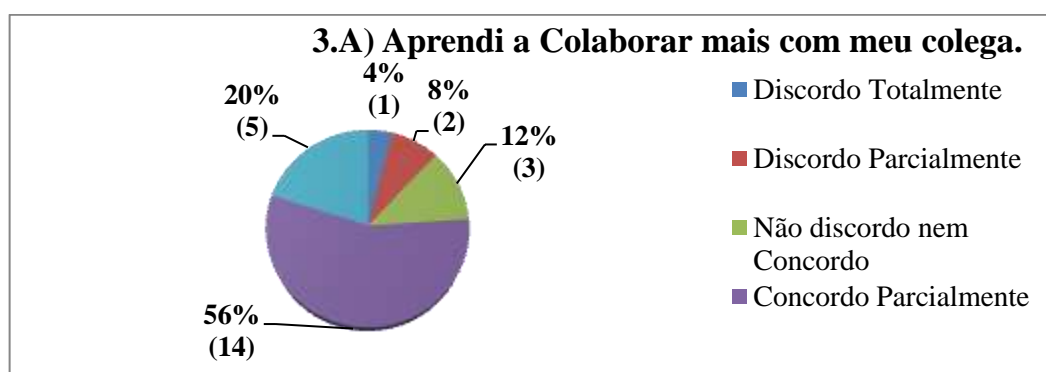
Ao traçar uma leitura transversal dos dados das questões 01 e 02 que remetem para o desenvolvimento de competências no domínio da produção escrita é possível efetuar as seguintes considerações:

1. Em todos os itens de análise os resultados são maioritariamente positivos;
2. A competência de produção escrita apresenta incidência positiva, revelando que os alunos puderam se apropriar da prática de produção textual de uma forma diferente da comumente utilizada na sala de aula;
3. A melhoria na competência escrita sugere que por consequência houve uma incidência de 60% de aumento no desejo de ler as produções dos textos feitos nas atividades desenvolvidas em sala de aula;
4. Por fim, ao aumentar a capacidade escrita e leitora dos alunos, a experiência com Narrativas Digitais possibilitou o aumento positivo na aquisição das normas que regem a língua materna.

A questão de número 03 está ligada a experiência durante a realização das aulas e também subdividida. Desta vez em 04 questionamentos denominados A, B, C e D.

Na questão de letra A questionamos se os estudantes aprenderam a colaborar mais com os colegas. Os dados originaram o gráfico 18 que pode ser observado na sequência:

**Gráfico 18 - Desenvolvimento da colaboração coletiva**



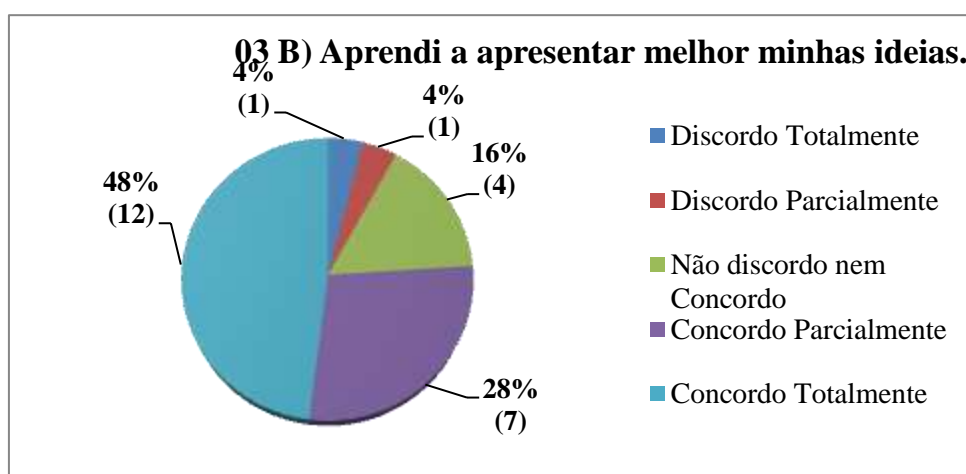
Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

De acordo com as dados gerados, 20% (05 alunos) concordam totalmente, que a experiência com produção de Narrativas Digitais os ajudou a colaborar mais com os colegas nas atividades que foram feitas em grupo. Outros 56% (14 alunos) concordaram parcialmente que estas atividades os tenha ajudado a colaborar mais com colegas nas atividades em grupo. Podemos observar ainda que 12% (03 alunos) não se posicionaram em relação à melhoria de relação nas atividades de grupo. 8% (02 alunos) discordaram parcialmente que as atividades vivenciadas tenham colaborado nas atividades em grupo e 4% (01 aluno) discorda totalmente, ou seja, a seu ver as atividades em nada influenciaram na atividade colaborativa entre os colegas.

Fica evidente nesta questão 03A que a experiência com Narrativas Digitais propiciou aos alunos uma dinâmica de trabalho em grupo, caracterizando assim a colaboração e prática de convivência entre os colegas, observando, escutando e discutindo os alunos puderam durante as atividades desenvolvidas em grupo experimentar a prática de conviver em sociedade, ajudando-se mutuamente.

A letra B da questão 03 procurou verificar se os alunos aprenderam a apresentar melhor suas ideias a partir das atividades desenvolvidas com Narrativas Digitais. Dados que podem ser observados no gráfico 19 da questão 03B.

**Gráfico 19 - Desenvolvimento na apresentação de ideias**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

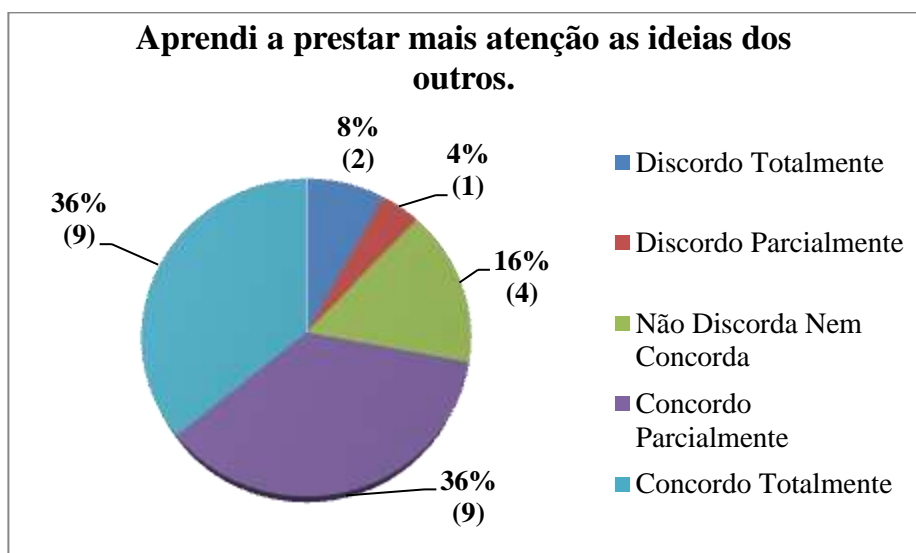
De acordo com as respostas obtidas a maioria dos alunos, 48% (12 alunos) concordam plenamente que tais atividades colaboraram para que pudessem apresentar melhor suas ideias na prática escrita, 28% (07 alunos) também concordam, mesmo que parcialmente, que o trabalho com Narrativas Digitais colaborou para que os alunos pudessem apresentar

melhor suas ideias, 16% (04 alunos) apontaram que não discordam nem concordam que tais atividades colaboraram para melhor apresentação de suas ideias, e outros 4% (1) discordou parcial ou totalmente sobre tal afirmativa questionada.

Portanto, os dados nos remetem a ideia de que os recursos semióticos utilizados (imagem, música e sons) são considerados facilitadores na construção de ideias de comunicação. Assim, a percepção sobre a melhoria global e sobre o desenvolvimento de estratégias de comunicação é positiva.

A letra C da pergunta de número 03 aborda se o aluno aprendeu a prestar mais atenção às ideias dos outros colegas. Ao que se obtivemos o seguinte gráfico:

**Gráfico 20 - Desenvolvimento da atenção às ideias do grupo**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

De acordo com as respostas 36% (09 alunos) concordam total e outros 36% (09 alunos) concordam parcialmente que as atividades desenvolvidas em sala com Narrativas Digitais contribuiu para que prestassem mais atenção às ideias dos colegas. Já 16% (04 alunos) não concordam nem discordam que estas atividades tenham colaborado para que houvesse mais atenção às ideias do grupo. 8% (02 alunos) discordam totalmente que o trabalho com as Narrativas Digitais tenha influenciado na atenção a ideia da turma e 4% (01 aluno) discorda parcialmente de tal afirmativa.

Quando os alunos sugerem que aprenderam a prestar mais atenção às ideias dos colegas, podemos constatar que os mesmos estavam em sintonia com o que estava ocorrendo em sala de aula. Individualmente e coletivamente os alunos estavam atentos às atividades desenvolvidas.

A questão de número 03 em sua alternativa D questiona se com o trabalho desenvolvido na pesquisa os alunos aprenderam a organizar melhor as ideias para construir uma história. Na sequência, apresentamos o gráfico 21 originado a partir das respostas a este questionamento:

**Gráfico 21 - Organização de ideias na produção Textual**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

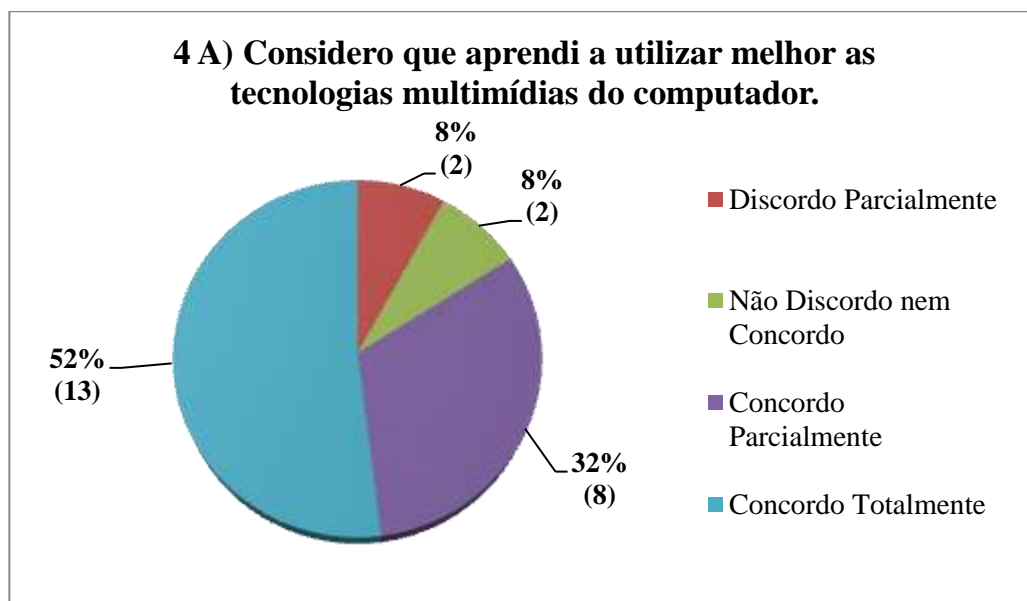
Os dados apontam que 52% (alunos) concordam totalmente que com as atividades desenvolvidas aprenderam a organizar melhor suas ideias para construir as histórias. 16% (04 alunos) disseram concordar parcialmente que tais atividades o fizeram aprender a organizar melhor suas ideias na construção das narrativas e 32% (08 alunos) disseram que não discordavam e tampouco concordavam com a afirmativa, ou seja, tais atividades não se mostraram muito importantes na organização das ideias no transcorrer da construção das histórias. Acrescentamos ainda que nenhum dos participantes discordou da afirmativa questionada. Assim, a utilização de recursos semióticos não linguísticos como mediadores da aprendizagem revela-se positiva na construção de textos.

Na pergunta de número 04 foram feitos questionamentos sobre as considerações dos alunos ao construírem a Narrativa Digital. Para tanto, também utilizamos as denominações A, B, C e D para as questões.

A afirmação de letra A questiona se o aluno considera que aprendeu a utilizar melhor as tecnologias multimídias do computador. Tendo como resultado o gráfico 22:



Gráfico 22 - Aprendizagem no uso das Tecnologias



Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

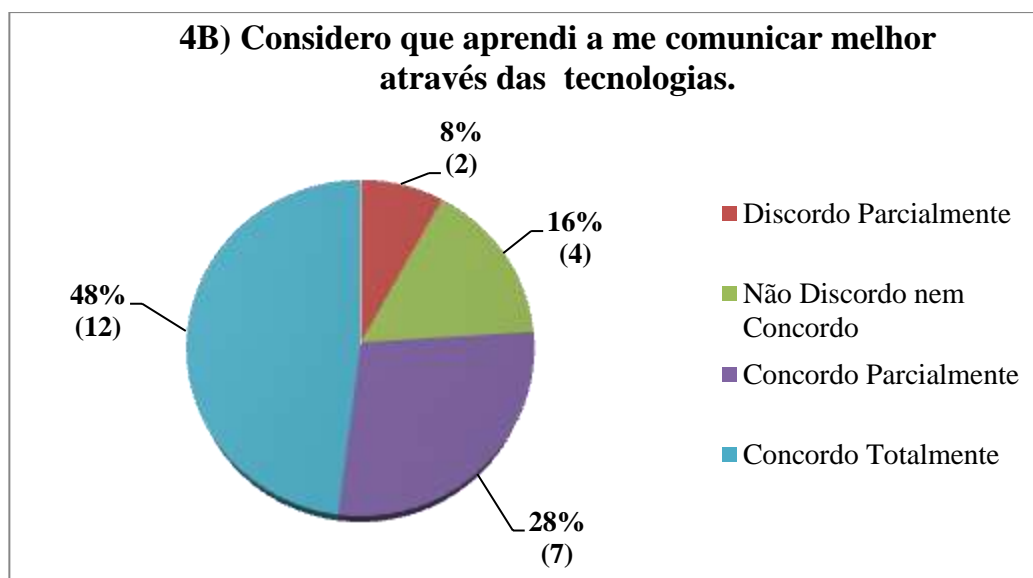
Podemos observar pelo gráfico 22 que 52% (13 alunos) concordam totalmente que aprenderam a lidar melhor com as tecnologias de multimídia disponíveis, 32% (08 alunos) concordam parcialmente que as atividades os ajudaram a desvendar alguns segredos do trabalho com as tecnologias multimídias. Para 8% (02 alunos) não é possível nem concordar nem discordar que o trabalho com Narrativas Digitais os ajudou a utilizar melhor as tecnologias multimídias do computador e para outros 8% (02 alunos) estas atividades com Narrativas Digitais não contribuíram para aprimorar seus conhecimentos relacionados às tecnologias.

De acordo com o que Freitas (2008), assevera ser letrado digital é assumir as mudanças nos modos de ler e escrever os códigos, sinais verbais e não verbais e vai contra o ensino de preenchimento de mentes. Nesse caso, as respostas dadas a essa questão sugerem que os alunos elevaram seu conhecimento sobre as TICs e, como afirma o autor a aquisição e o domínio dos vários gêneros digitais proporciona aos indivíduos que o adquirem agir em e na sociedade, tornando-os sujeitos mais críticos.

Segundo Rojo (2012), a apropriação múltipla de patrimônios culturais possibilita a experimentação de comunicação de forma democrática e desta maneira permite que a escola se abra também para a introdução de novos e outros gêneros de discurso, de novas mídias, tecnologias e de novas linguagens.

Na sequência, o item B da 4ª questão avalia se os alunos consideram que aprenderam a se comunicar melhor por meio das tecnologias depois de realizar as atividades propostas. No gráfico que segue 23, é possível ver a proporção das respostas a essa questão.

**Gráfico 23 - Desenvolvimento da comunicação através das novas tecnologias**



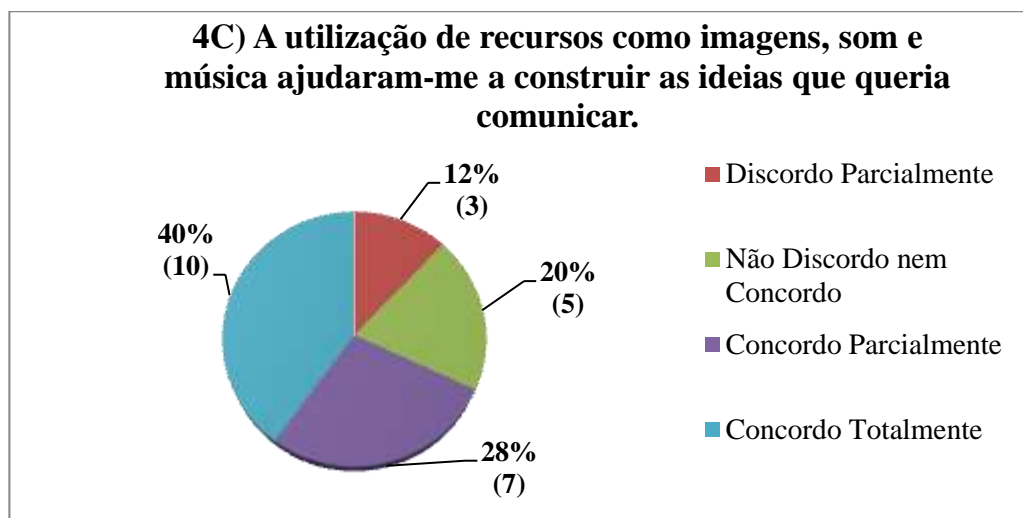
Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

As respostas evidenciam que 48% (12 alunos) concordam totalmente que aprenderam a se comunicar melhor por meio das tecnologias e 28% (07 alunos) concordam parcialmente. Já para 16% (04 alunos) não há um consenso de que as atividades desenvolvidas com produção de Narrativas Digitais tenham colaborado para a aprendizagem significativa da comunicação com as tecnologias e para 8% (02 alunos) restantes; as práticas com Narrativas Digitais em nada contribuíram para melhorar a sua comunicação através das tecnologias.

Ao tratarmos da comunicação por meio das novas tecnologias o resultado é positivo e comprova a importância dos Multiletramentos que segundo Aguiar (2012) representa uma nova ordem emergente, cultural, institucional e global na qual há uma multiplicidade de canais de comunicação e mídia, assim como uma crescente saliência da diversidade linguística e cultural.

No item C da 4ª questão indagamos se a utilização de recursos como imagens, música e sons, ajudaram os alunos a construir as ideias que os mesmos queriam comunicar e de acordo com os dados obteve-se gráfico 24 que segue:

Gráfico 24 - Utilização de recursos na construção de ideias para se comunicar



Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

Para 40% (10 alunos) a utilização de recursos como imagens som e música colaborou positivamente na construção das ideias para se comunicar. 28% (07 alunos) concordaram parcialmente com tal afirmativa, enquanto que, 20% (05 alunos) demonstraram não ter uma opinião clara sobre isso e 12% (03 alunos) discordam parcialmente que o uso de recursos tenha melhorado a construção das ideias que queriam comunicar, ou seja, o uso de recursos não ampliou as ideias nem melhorou a sua comunicação. Nenhum aluno apontou que discorda totalmente de tal afirmativa.

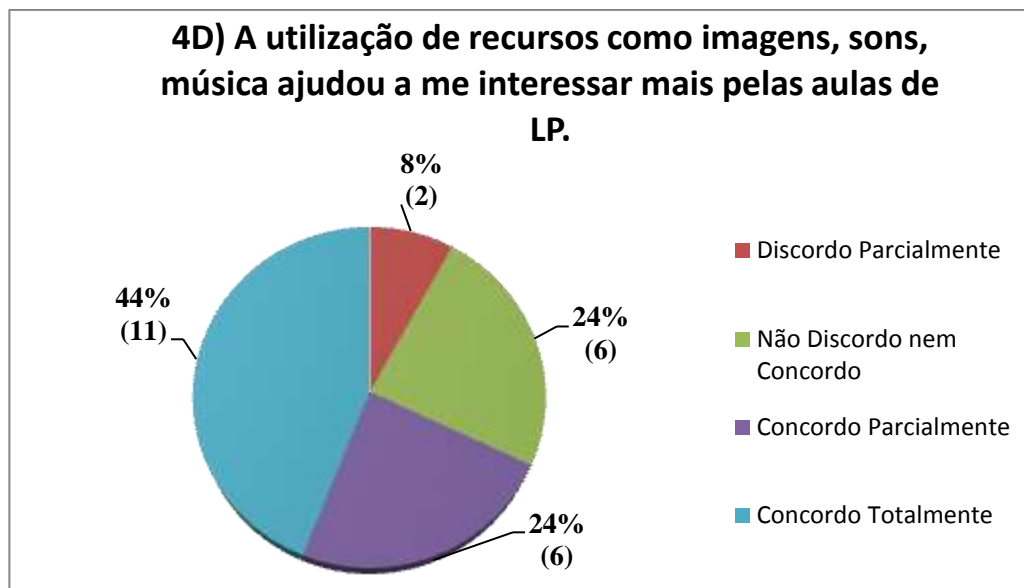
Dos dados apresentados depreende-se que a percepção sobre a melhoria global e sobre o desenvolvimento de estratégias de comunicação é positiva, tendo em vista que os recursos semióticos utilizados (imagens, música e sons) são considerados facilitadores na construção de ideias de comunicação para 68% dos alunos.

O item D da 4ª questão abordou se a utilização destes mesmos recursos: imagem, som e música nas atividades de produção de Narrativas Digitais ajudaram os alunos a se interessar mais pelas aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com as respostas, 44% (11 alunos) concordam totalmente com a afirmativa de que a inserção de recursos como imagem, sons e músicas aumentou seu interesse pelas aulas de Língua Portuguesa. 24% (06 alunos) também concordaram com a afirmativa da questão, porém de forma parcial. 24% (06 alunos) não discordaram nem concordaram que a inserção de tais recursos possa ter a ver com o interesse deles pelas aulas de Língua Portuguesa. 8% (02 alunos) afirmam discordar parcialmente disso e nenhum deles

(0%) discorda totalmente da questão. Os dados levantados podem ser conferidos no Gráfico 25, gerado a partir das respostas:

**Gráfico 25 - Interesse nas aulas de Língua Portuguesa com utilização de recursos midiáticos**



Destas afirmativas podemos depreender que o nível de interesse é positivo porque alia elementos com os quais os alunos possuem grande interesse em seu cotidiano. Ou seja, quando envolvem assuntos e objetos que permeiam o seu cotidiano, o aluno se sente mais atraído para desenvolver as atividades. O que se comprova quando observamos o gráfico e vemos que 68% (17 alunos) concordam parcial ou totalmente com a afirmação de que as tecnologias ou multimídias revelaram-se motivadoras para as aulas de Língua Portuguesa.

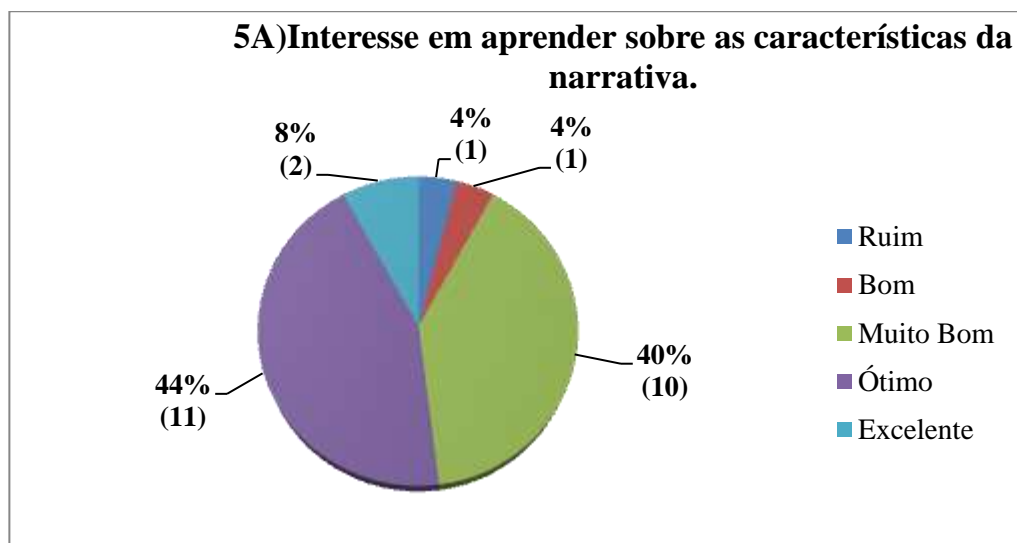
Na questão de número 05 os alunos foram interpelados de como classificavam seu interesse nas atividades realizadas e esta pergunta dividimos A, B, C, D e E. Para responder sugerimos uma nova classificação para as notas de 01 a 05, sendo:

- 1) Péssimo
- 2) Ruim
- 3) Bom
- 4) Ótimo
- 5) Excelente

No item A da 5ª questão indagamos sobre o nível de interesse dos alunos sobre a aprendizagem de características do texto narrativo.

Na sequência apresentamos o gráfico 26, gerado a partir dos dados levantados:

Gráfico 26 - Interesse em aprender sobre características da narrativa



Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

Como verificado no gráfico 26, 44% (11 alunos) consideraram seu interesse neste tópico como ótimo, ou seja, ficaram bem interessados em aprender as características da narrativa. 40% (10 alunos) consideraram seu interesse como muito bom e apenas 8% (02 alunos) consideraram seu interesse como excelente. Já 4% (01 aluno) o interesse pelas características da narrativa foi considerado como Bom e outros 4% (01 aluno) como Ruim, ou seja, pouco interesse por esse conteúdo.

Observamos que o nível de interesse experimentado pelos alunos é altamente positivo, girando em torno de 84% ao levarmos em consideração àqueles que classificaram seu nível de interesse como ótimo ou muito bom.

Esse bom resultado atribuímos à motivação pelo uso de novas tecnologias na produção textual tradicional, pois como afirma Lemke (apud Rojo, 2012) é importante notar que não é apenas o uso da hipermídia que as tecnologias tornam fácil, mas sim sua autoria. Por essa razão Rojo (2012) propõe que para multiletramentos são necessárias novas ferramentas além da escrita manual e impressa, etc. São necessárias novas práticas de produção e de apreciação crítica como receptor.

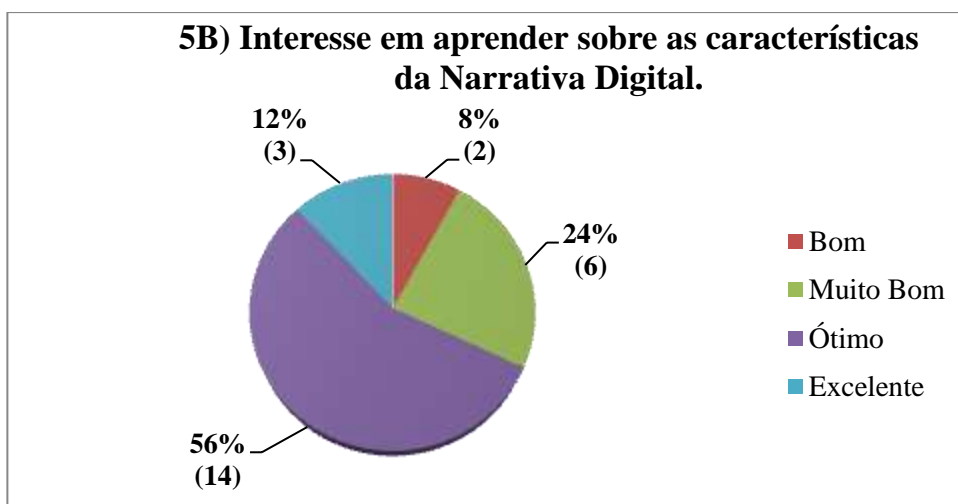
Na sequência, o item B da 5ª questão avaliou o nível de interesse dos alunos sobre a aprendizagem das características da Narrativa Digital.

Neste questionamento, 56% (14 alunos) consideraram seu nível de interesse pelas características da Narrativa Digital como ótimo. Demonstrando que houve muita vontade de aprender o que era a Narrativa Digital. Para 24% (06 alunos) o nível de interesse foi classificado como muito bom seguido de 12% (03 alunos) que o considerou excelente. 8% (02

alunos) avaliaram seu interesse como bom. Nenhum participante apontou como ruim o nível de interesse.

Para acompanhamento apresentamos o gráfico 27, gerado a partir da análise das respostas:

**Gráfico 27 - Interesse em aprender as características da Narrativa Digital**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

Fazendo uma comparação entre o tópico A e B, podemos perceber que por se tratar de uma temática nova, o interesse pelas Narrativas Digitais foi bem maior que em relação ao estudo sobre as características de uma narrativa comumente desenvolvida na escola.

Desta maneira, nesta questão, podemos observar que o objetivo pedagógico dos multiletramentos é atender aos textos múltiplos, multimodais e o amplo alcance das práticas de letramento a que os estudantes estão engajados.

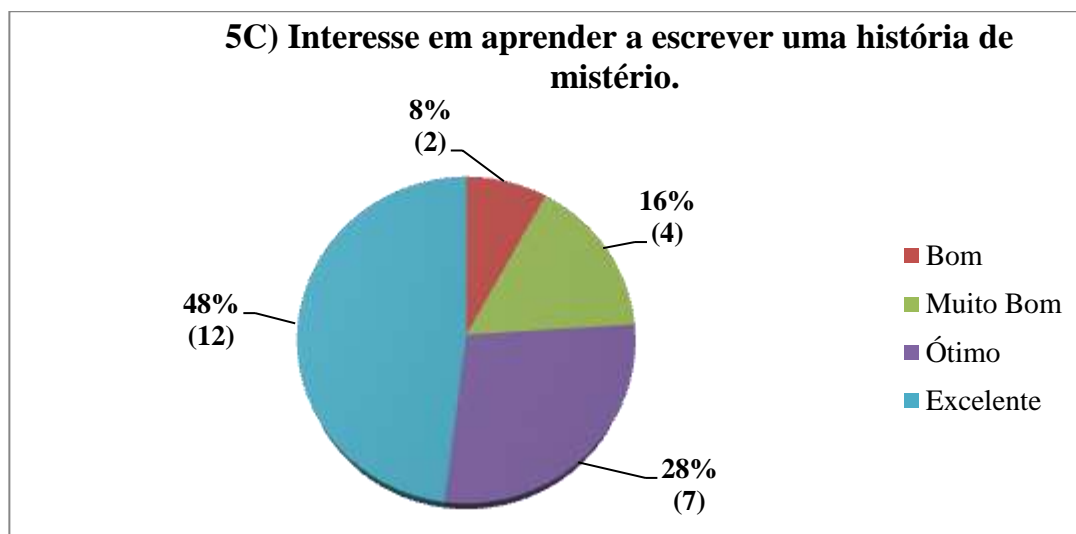
O item C da 5ª questão avalia o nível de interesse dos alunos em aprender a escrever uma história, no caso desta pesquisa uma história de mistério.

As respostas revelam que 48% (12 alunos) consideraram o nível de interesse em aprender a escrever uma história como excelente. Demonstrando que realmente se esforçaram para escrever vários textos durante a aplicação da prática pedagógica. Já 28% (07 alunos) consideraram seu interesse como ótimo, 16% (04 alunos) como muito bom e 8% (02 alunos) como bom e nenhum dos alunos julgaram seu interesse como ruim.

Verificamos que o nível de interesse na produção textual se mostrou muito satisfatório, pois, durante todo o processo não houve as queixas habituais dos estudantes em relação à escrita. Todos queriam escrever um texto com muito mistério e muito atrativo para a leitura.

Os resultados estão ilustrados na sequência no gráfico, 28:

Gráfico 28 - Interesse em aprender a escrever uma história de mistério



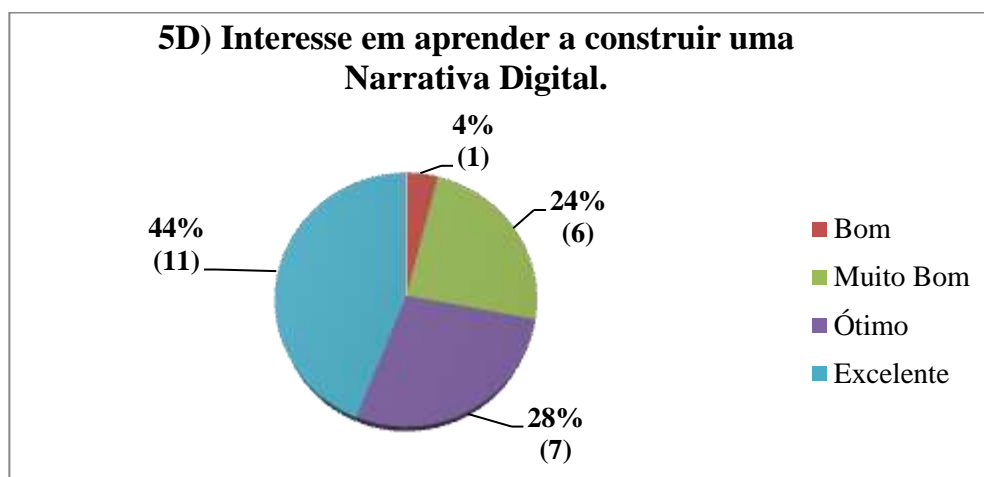
Por meio dos dados apresentados, pode-se comprovar que os objetos culturais contemporâneos (computador e *Internet*) referidos por Freitas (2008) são instrumentos tecnológicos que atuam como fonte de conhecimento e servem de base para o trabalho pedagógico escolar, neste caso, em especial com a escrita. Neste caso as novas tecnologias ao propiciar possibilidades de interação, promoveram a motivação dos alunos por poder divulgar na grande rede mundial os trabalhos por eles elaborados.

Além disso, os gêneros digitais são valiosas fontes educacionais, pois possibilitam, através dos estudos destes enunciados, um contato com as condições específicas e as finalidades de cada campo, não só pelo o que Bakhtin (2000) chama de conteúdo temático, mas pelo estilo da linguagem empregada, e por sua construção composicional, o que contribui para ampliar a competência discursiva dos alunos, uma vez que nos gêneros digitais a língua é empregada de forma efetiva.

O item D da 5ª questão avalia o nível de interesse em aprender a construir uma Narrativa Digital e para 44% (11 alunos) o nível de interesse em aprender a construir uma Narrativa Digital foi excelente. Isso foi bem perceptível durante as aulas, tendo em vista que a maioria se mostrou muito motivado.

Outros 28% (07 alunos) consideraram seu interesse como Ótimo, 24% (06 alunos) como muito bom e apenas 4% (01 aluno) como Bom. Nenhum dos alunos considerou seu interesse na produção de Narrativas Digitais como ruim. Na sequência temos o gráfico 29, gerado a partir dos dados:

Gráfico 29 - Interesse em aprender a construir uma Narrativa Digital



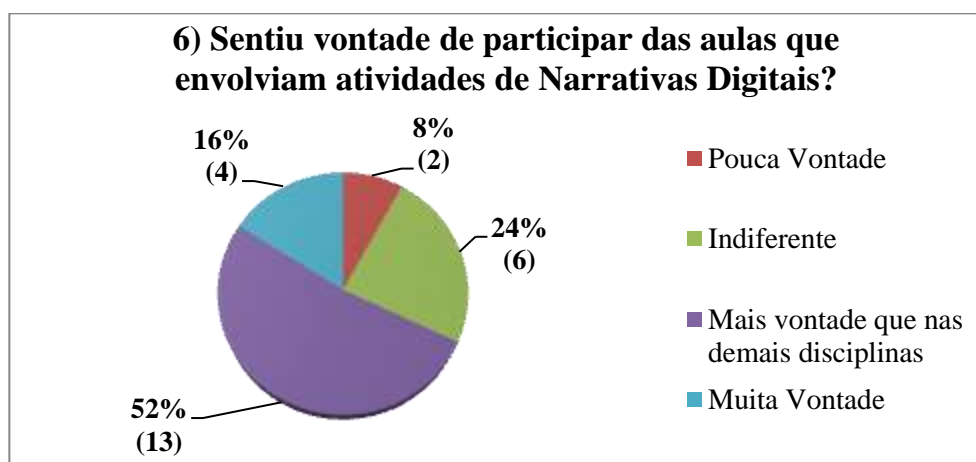
Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

Em relação à motivação e ao envolvimento dos sujeitos nas atividades verificou-se que o interesse sentido pelos alunos foi bastante positivo, girando em torno de 50%. O fato dos alunos se sentirem integrados às atividades desenvolvidas, das atividades não serem rotineiras, e ir ao encontro dos interesses dos alunos, atendendo à sua realidade, neste caso o uso das TICs, os levaram a participarem de uma forma motivada e, conseqüentemente, possibilitou uma aprendizagem efetiva.

A questão de número 06 procurou indagar sobre a vontade que os alunos tiveram de participar das aulas de Língua Portuguesa que envolviam a produção de Narrativas Digitais. Havia cinco opções de resposta e os alunos foram orientados a escolher apenas uma resposta.

Os dados gerados podem ser observados gráfico 30:

Gráfico 30 - Interesse em participar das aulas com atividades sobre Narrativas Digitais



Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção



Por meio das respostas podemos constatar que a maioria, 52% (13 alunos) sentiram mais vontade de participar das aulas de Língua Portuguesa do que em outras disciplinas, por envolver a produção textual e a produção de Narrativas Digitais. 16% (04 alunos) sentiram muita vontade de participar das aulas, enquanto que 24% (06 alunos) se mostraram indiferentes à realização ou não das atividades propostas na aula de Língua Portuguesa que abordava as Narrativas Digitais, porém 8% (02 alunos) manifestaram que tiveram pouca vontade em realizar as atividades da disciplina, talvez por não possuir computador ou não ter familiaridade com o uso da Internet.

Neste sentido os dados apontam que a vontade em participar das aulas que envolviam Narrativas Digitais alcançou um índice positivo de 52%. O que pôde ser comprovado à medida que as atividades aconteceram. Embora a motivação no contexto escolar tenha sido avaliada como um fator crítico na escola, os alunos participantes desta pesquisa estavam motivados pelo uso de Novas Tecnologias e revelaram-se altamente envolvidos com o processo de aprendizagem, dispensando esforços e manifestando entusiasmo na execução das atividades.

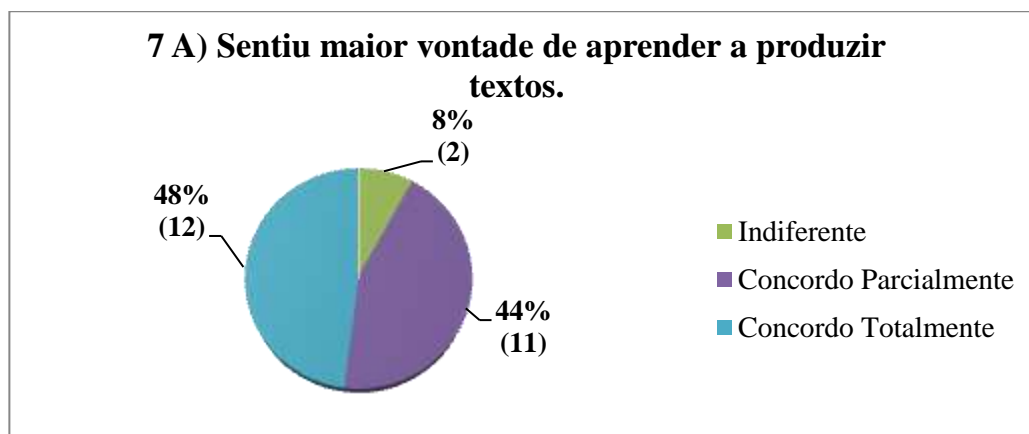
Na questão de número 07, a última do questionário de percepção, os alunos deram nota de 01 a 05, para 07 itens (A, B, C, D, E e F) relacionados à experiência vivida por eles nas aulas de Língua Portuguesa. As notas referiam-se a:

1. Discordo Totalmente;
2. Discordo Parcialmente;
3. Indiferente;
4. Concordo Parcialmente;
5. Concordo Totalmente;

No item A o aluno foi questionado se sentiu maior vontade de produzir textos durante a experiência com Narrativas Digitais.

De acordo com os números, a maioria, 48% (12 alunos) concordaram totalmente que sentiram uma vontade maior de aprender a produzir textos do gênero conto de mistério. 44% (11alunos) concordaram parcialmente que as aulas desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa com as Narrativas Digitais contribuíram para aumentar o desejo de produzir textos e para 8% (02 alunos) a experiência com Narrativas Digitais não foi crucial para aumentar a vontade de aprender a produzir textos, por isso se disseram indiferentes. Nenhum dos alunos discordou parcialmente ou totalmente dessa questão. Com as respostas chegamos ao gráfico, 31 que se apresenta na sequência

Gráfico 31 - Interesse em produzir textos



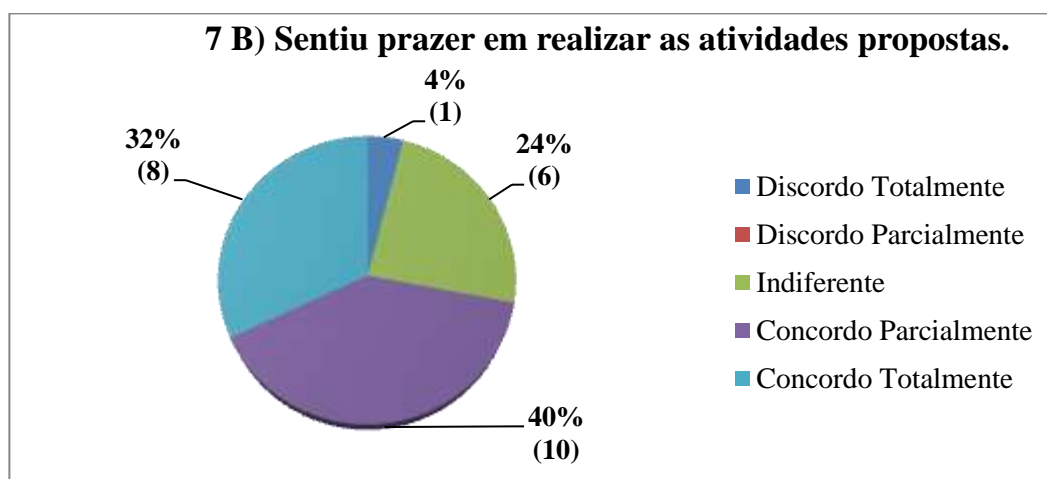
Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

Nesse item, o resultado positivo afirmando que os alunos tiveram maior vontade de produzir textos corrobora com a afirmação de Jesus (2010), de que a narrativa Digital permite a exploração do texto por diferentes caminhos e abre possibilidades novas de pensar e interpretar textos, assim como de novas criações no contexto escolar, por envolverem os alunos na produção de textos multimodais

Esse número positivo nos leva a crer que as atividades desenvolvidas possibilitaram ao aluno que este fosse produtor do seu texto e, como afirma Geraldini (2004) isso o torna participante ativo do diálogo contínuo com textos e com leitores. Além disso, a criação de pequenas histórias se revelou um motivo autêntico para o processo de escrita, fez com que o aluno assumisse formas de expressão própria, desenvolvendo sua autonomia e iniciativa.

No item B da 7ª questão os alunos apontaram se gostaram de realizar as atividades propostas e as respostas geraram o gráfico 32:

Gráfico 32 - Índice de satisfação em realizar as atividades propostas



Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

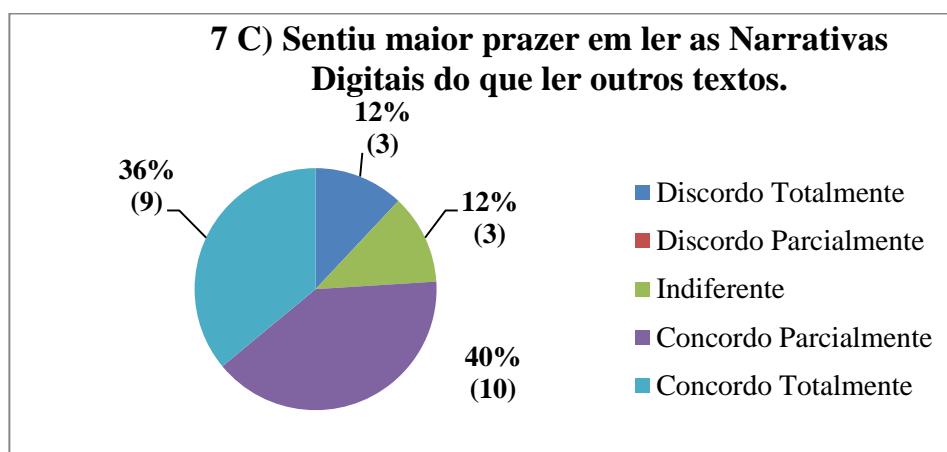
Segundo os dados, 40% (10 alunos) concordaram parcialmente que sentiram um prazer maior em realizar as atividades propostas. Já 32% (08 alunos) concordaram totalmente que as atividades realizadas trouxeram uma motivação maior, contudo 24% (06 alunos) se disseram indiferentes à realização das atividades e 4% (01 aluno) discordaram totalmente que as atividades propostas os ajudaram a ter maior prazer em realizá-las. Nenhum dos alunos discordou parcialmente da questão.

Ao proporcionar diversas atividades que saíssem do comum nas práticas escolares, possibilitando aos alunos envolverem-se com a linguagem, o que motivou o empenho dos mesmos na realização das tarefas. Segundo Jesus (2010) na construção de Narrativa Digital, há o estímulo e o envolvimento dos alunos que vai além dos trabalhos comumente desenvolvidos em sala, por isso sua grande valia na produção em sala de aula, por apresentar uma aprendizagem criativa e centrada no aprendiz.

No item C, da questão 07, questionamos se os alunos sentiram maior prazer em ler as Narrativas Digitais do que ler outros textos.

Segundo as respostas, 36% (09 alunos) afirmaram ter sentido mais prazer em ler as Narrativas Digitais do que ler outros textos, enquanto que 40% (10 alunos) concordaram parcialmente com a afirmativa. No entanto, 12% (03 alunos) apontaram ser indiferente o gosto pela leitura de Narrativas Digitais, assim como em outros textos e outros 12% (03 alunos) discordaram totalmente que ler as Narrativas Digitais é mais prazeroso do que ler outros textos. Por meio destes dados evidenciamos que a Narrativa Digital pode desafiar a cultura epistemológica do sistema educativo e as tecnologias podem apoiar processos de aprendizagem com novas possibilidades para o ensino. Na sequência apresentamos o gráfico 33 gerado pelos dados apresentados anteriormente.

**Gráfico 33 - Índice de satisfação em ler Narrativas Digitais**



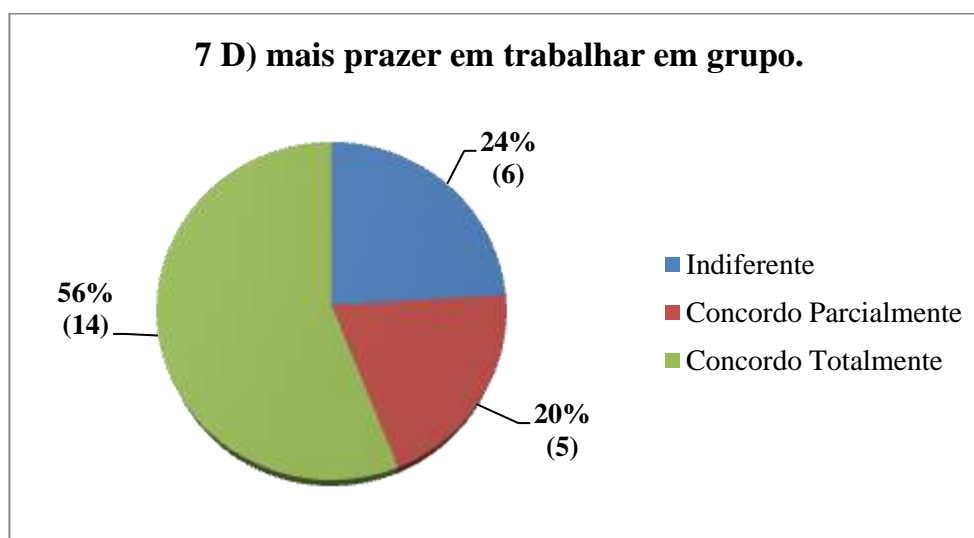
Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

Além de evidenciarmos a produção textual para publicar nas redes comuns dos participantes nativos digitais verificou-se a partir das respostas a esse questionamento que os alunos não se restringem a escrever, mas também a ser interlocutor do outro, ou de outros que também produzem textos. Se levamos em conta os alunos que afirmaram total e parcialmente sentir mais prazer em ler os textos produzidos sobre formas de Narrativas Digitais temos um percentual de 76% (19 alunos) que se identificaram com essa afirmativa. Revelando um resultado positivo da Narrativa Digital também na leitura escolar.

No item da letra D da questão 07 questionamos se os alunos aumentaram o gosto em trabalhar em grupo nas atividades propostas.

Os dados revelam que 56% (14 alunos) concordam totalmente que as atividades em grupo lhes proporcionou mais prazer. Já 20% (05 alunos) concordam parcialmente de que os trabalhos realizados em grupo tenham lhes dado mais satisfação. Enquanto isso, 24% (06 alunos) se disseram indiferentes em relação a isso e, nenhum dos alunos discordaram total ou parcialmente da questão. Os dados apresentados geraram o gráfico 34, exposto na sequência:

**Gráfico 34 - Índice de satisfação em trabalhar em grupo**

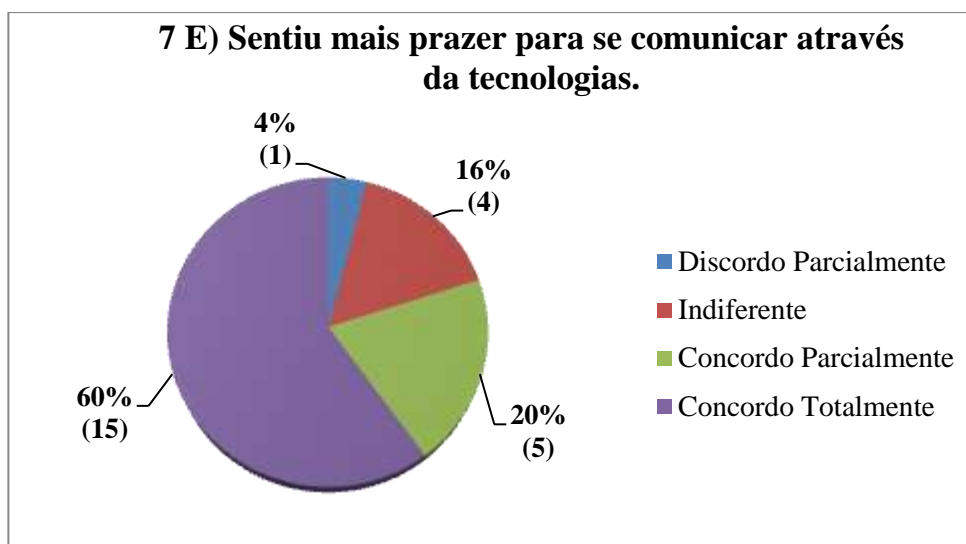


Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

Ao promover a criação coletiva de narrativas e a sua apresentação por meio da Internet, o estudo em questão incentivou a sustentação de ambientes coletivos de aprendizagem e colaboração entre pares por intermédio das tecnologias digitais. Esse é também um desafio que se coloca à escola, a valorização e o desenvolvimento estratégico de trabalho coletivo.

O item E da questão 07 indaga se a experiência com Narrativas Digitais possibilitou aos alunos prazer em usar as tecnologias para se comunicarem. Essas respostas geraram o gráfico 35:

**Gráfico 35 - Índice de satisfação em se comunicar através de Tecnologias**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

Neste caso 60% (15 alunos) concordaram que sentiram mais prazer ao usar as tecnologias para se comunicar e divulgar seus trabalhos. 20% (05 alunos) concordaram parcialmente com isso e 16% (04 alunos) declararam-se indiferentes. Para eles a experiência com Narrativas Digitais não fez com que comunicassem com maior prazer por utilizar as tecnologias e 4% (01 aluno) dos participantes disseram discordar parcialmente da afirmativa. Nenhum dos alunos disse discordar totalmente.

Ao construírem Narrativas Digitais, os alunos criam textos multimodais nos quais há a integração de diversas formas de comunicação e representação linguísticas e não linguísticas, que se interligam numa única significação. Isto constitui uma nova forma de pensar e instituir o texto e de escrever no domínio escolar. O que se revelou neste aspecto como resultado positivo, após verificação das respostas dadas.

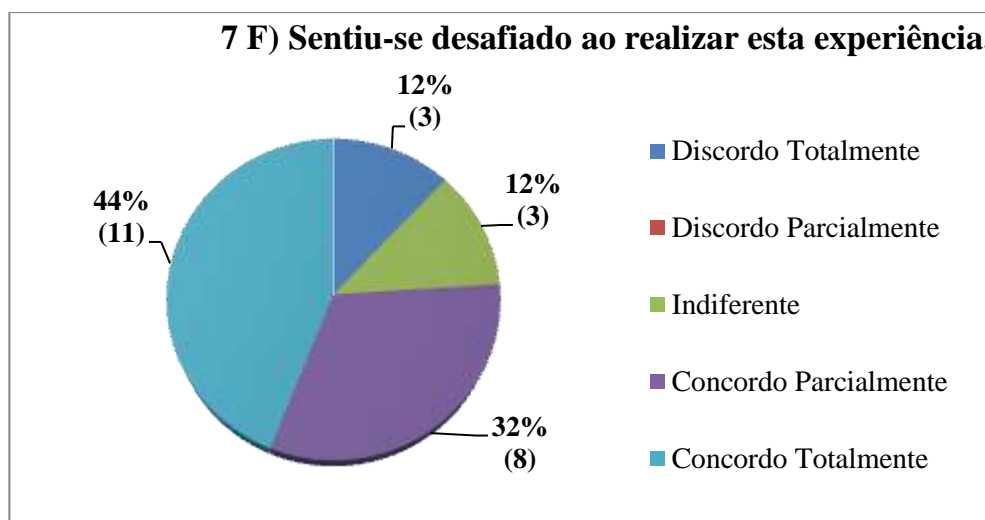
O item F da questão 07 indaga se o aluno se sentiu desafiado ao realizar as atividades com as Narrativas Digitais.

Sobre essa questão, 44% (11 alunos) concordaram plenamente que ao realizar as atividades propostas sobre Narrativas Digitais se sentiram desafiados a realizar tais atividades e 32% (08 alunos) afirmaram que concordam parcialmente com isso. Já 12% (03 alunos)

entrevistados não se posicionaram e 12% (03 alunos), no entanto, acreditam que não se sentiram desafiados.

Abaixo apresentamos o gráfico 36, gerado a partir destas respostas:

**Gráfico 36 - Índice de desafio ao realizar a experiência com Narrativas Digitais**



Fonte: Dados gerados pelo Questionário de Percepção.

Os dados sugerem que a maioria dos participantes considera que a experiência de construção de Narrativas Digitais é desafiadora, para Jesus (2010) a construção de Narrativas Digitais, constitui esse desafio, por dar ênfase à voz pessoal do aluno, que assume um papel mais visível na sua aprendizagem, pois encara o conhecimento não como algo dado, mas como algo a ser explorado.

Desta forma, os dados apresentados nesse segundo questionário forneceram um excelente panorama do que significou para os estudantes as atividades com Narrativas Digitais. Face às análises dos resultados obtidos passamos a triangulação dos dados dos dois questionários e também da aplicação da proposta pedagógica.

### 3.4 TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Respeitando as cinco dimensões de análise provenientes do questionário de percepção, podemos tecer alguns comentários gerais, além dos atribuídos em algumas aulas.

1º - Em relação à Aprendizagem no domínio da Língua Portuguesa:

A produção escrita foi a competência que mais ocupou espaço em nossas aulas. A escrita embora processada em muitas das atividades de forma convencional era a base para competência de transformá-la em Narrativa Digital.

Essas atividades exigiram muito dos alunos, pelo menos mais do que estão acostumados em sua trajetória escolar, pois conforme apontado na revisão de literatura, a escola não se ocupa muito da produção textual, de acordo com Geraldi (1997), tem-se em muitas escolas aulas de redação e não produção textual.

Se quase não se produz textos, reescrita tampouco. Cavalcanti (2010) ressalta que no ambiente escolar as práticas de escrita dedicam pouca ou nenhuma atenção à reescrita de textos, e quando acontecem muitas vezes costumam ser associadas a uma simples higienização do texto, isto é, “uma correção cujo propósito único é limpar o texto de erros de ortografia, pontuação, concordância e outros localizados na superfície”. (Cavalcanti, 2010, p. 161). Por isso, nos serve de referência o que os participantes desta pesquisa responderam no questionário de percepção Anexo B. Somando os alunos que concordaram parcialmente e totalmente 76% (19) afirmou que por meio das Narrativas Digitais pode melhorar sua capacidade de escrever. Em relação à oralidade, os alunos puderam desenvolver a prática, quer nas leituras propostas, quer na produção do conto final.

O intenso trabalho realizado na representação escrita com diversos meios tecnológicos intensificou as formas de comunicação, as estratégias de aprendizagem se mostraram mais atrativas aos alunos e o desenvolvimento do uso de multimídias teve significativo avanço, se analisarmos que 85%, (entre os que concordavam total e parcialmente com as afirmativas da questão 04) responderam no questionário de percepção sobre o avanço na aprendizagem da Língua Portuguesa.

#### 2º - Desenvolvimento de competências de trabalho individual e em grupo:

As diversas aulas propiciaram que os alunos tivessem a oportunidade de desenvolver seus trabalhos de forma individual e coletiva e, de acordo com o observado em sala, houve coparticipação excelente nas atividades desenvolvidas em grupo e parcerias foram formadas para que os colegas que não tinham acesso a Internet pudessem realizar as atividades.

Ficou evidente que as atividades propiciaram um ambiente de aprendizagem diferenciado a que os alunos estavam acostumados, o que fomentou o desejo de realizar as atividades.

#### 3º Aprendizagem de competências técnicas e comunicativas através de meios tecnológicos:

As observações efetuadas neste âmbito tornaram possível confirmar o computador e a Internet como instrumentos de motivação e empenho nas tarefas realizadas e como espaço mais disponível para interação. O fato das aulas terem sido em lugares diferentes da sala de

aula habitual dos alunos em alguns momentos contribuiu também para que os alunos se sentissem mais motivados.

Outra questão observada é a confirmação de que o computador é um ótimo recurso de mediação cognitiva, criativa e motivadora, estimulando a produção dos alunos, pois os textos produzidos de forma tradicional seriam reprocessados com linguagem multimodal e divulgados por meio da Internet. O que vem ao encontro do que nos apontou a revisão da literatura, que descreve o computador como meio intensificador das dimensões sociais e cognitivas de aprendizagem (Freitas, 2008).

#### 4º - Motivação experimentada pelos sujeitos no trabalho com Narrativas Digitais:

Uma observação bem marcante foi o envolvimento e a euforia demonstrada pelos alunos na primeira aula onde explanamos os trabalhos que seriam realizados. Podemos considerar que o fator novidade contribuiu muito para isso, mas é sempre válida tal ocorrência.

A manipulação do computador e de todas as plataformas utilizadas surgiu também como uma forma de aprendizagem que entendemos também como estímulo à motivação dos alunos. Por fim, durante todo o processo os alunos exprimiram mais vontade em participar das atividades envolvidas nessa pesquisa, do que nas atividades habituais de Língua Portuguesa.

Um fato marcante foi o que antecedeu o início das atividades. A pesquisadora, que era professora da turma, teve que se afastar para licença maternidade, ainda no início do ano letivo, mas já havia antecipado aos alunos as atividades que ocorreriam no ano. Assim, no momento em que a regente procurou a turma no dia anterior ao início das atividades, constatou uma grande euforia por sua volta e pela perspectiva de iniciar as atividades mencionadas no início do ano letivo.

#### 5º - Implicações da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino/aprendizagem

A observação mostrou que esta experiência se revelou mais motivadora para os alunos e tal observação se confirma nos dados levantados pelo questionário B, onde 92% (23), dos alunos disseram ter sentido mais prazer em produzir textos por meio das Narrativas Digitais e 72% (18) revelou que sentiu mais prazer em realizar as atividades propostas pelas aulas desenvolvidas. Esses números incluem os que afirmaram concordar total e parcialmente com as perguntas.

Outras evidências levantadas a partir da observação de campo foram:



A) Ao possibilitar focar o processo de ensino/aprendizagem na voz pessoal dos alunos estimulando a iniciativa e a autonomia dos estudantes, a metodologia de narrativa digital desafiou a “tradicional” relação professor/aluno.

Nesse sentido, o processo foi bastante diferente do habitual, no qual as orientações programáticas dos temas a trabalhar e o tradicional recurso ao manual limitam as possibilidades de escolha e as possibilidades criativas dos alunos.

B) A metodologia de narrativa digital procurou estimular processos colaborativos de aprendizagem, segundo os quais as perspectivas pessoais são confrontadas com as perspectivas dos outros, implicando uma negociação com diferentes pontos de vista e uma interação com outros sujeitos com diferentes competências.

C) Ao promover a criação coletiva de narrativas e a sua apresentação por meio da Internet, o estudo em questão incentivou a sustentação de ambientes coletivos de aprendizagem e de colaboração entre pares por intermédio das tecnologias digitais. Este é também um desafio que se coloca à escola, a valorização e desenvolvimento estratégico de trabalho coletivo.

D) Ao construírem narrativas digitais, os alunos criam textos multimodais nos quais integram diversas formas de comunicação e representação, linguísticas e não linguísticas, que se interligam numa única significação o que constitui uma nova forma de pensar e instituir o texto e de “escrever” no domínio escolar o que é um grande desafio que se coloca à escola na atualidade.

E) As aprendizagens efetuadas nesta experiência das narrativas digitais estabelecem uma ligação entre o mundo formal da escola e o mundo informal dos alunos. Ao comunicarem sobre algo e através de meios que os estimulam e cativam, os alunos aprendem também a utilizar o “código formal” da Língua Materna.

F) Sobre a dinâmica tecnológica no contexto escolar o principal problema continua a ser o acesso à tecnologia, ou seja por motivo de escassez, ou devido a uma gestão pouco interessada na elevação da qualidade de ensino, a utilização das tecnologias ainda é problemática na escola.

G) Criar um ambiente de aprendizagem recorrendo à metodologia de Narrativa Digital, no qual as possibilidades de trabalho diferenciado se multiplicam e no qual se procura desenvolver competências de ordem superior, requer, principalmente, acesso à rede e aos computadores.

H) O que ocorreu durante a aplicação das atividades em especial as que dependiam do acesso a *Internet* e ao computador corrobora com o que demonstrou o questionário 01,

onde os alunos apontaram que somente 10% (4) dos alunos usa o computador na escola. Talvez isso explique também o fato de 69% (22) dos alunos nunca ter utilizado computador, *tablet* ou celular para realizar atividades na disciplina de Língua Portuguesa.

Diante do panorama apresentado podemos afirmar que:

- a) Em todos os questionamentos os dados indicam que a metodologia promove o desenvolvimento de representações mais favoráveis acerca do processo de ensino/aprendizagem;
- b) O recurso às tecnologias multimídia do computador revelou-se um fator de grande motivação para as aulas de Língua Portuguesa para 68% dos alunos;
- c) Esta experiência provocou o gosto pela produção textual, haja vista que 92% dos alunos participantes do último questionário, ou seja, 23 alunos; concordaram total ou parcialmente com essa afirmação.
- d) A experiência com narrativas digitais para a comunicação promoveu o gosto pela aprendizagem;
- e) As atividades propostas com Narrativas Digitais revelaram-se totalmente desafiadora para 44% dos participantes e para 32% foi uma experiência parcialmente desafiadora;
- f) Esta experiência revelou-se também positiva ao promover o gosto pela aprendizagem em grupo, do total, 56% dos alunos declarou sentir mais prazer em trabalhar em grupo.
- g) A experiência com Narrativas Digitais para 50% dos alunos aumentou o desejo de ler.

Dado o exposto nas análises, passamos, a seguir, às considerações finais deste trabalho.

#### 4. TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou especificamente assinalar o potencial educativo e motivacional das Narrativas Digitais na produção escrita e na ampliação do letramento digital dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Ao analisar todos os dados compreende-se que se trata de uma turma de adolescentes bem conectados que utilizam muito a combinação celular, computador e Internet, o que confirma a expectativa em relação à convivência deles com um mundo cibernético bem mais prazeroso do que o mundo da escola, com fórmulas de ensino ligadas, muitas vezes, ainda a uma prática tradicional. Ou seja, os alunos são Nativos Digitais, mas frequentam uma escola que ainda, além de não possuir ambientes e equipamentos adequados, não tem muitas práticas inovadoras para explorar o potencial tanto de alunos, quanto de suportes educativos atuais.

Os dados obtidos e produzidos no presente estudo indicam que a metodologia de produção de Narrativas Digitais, utilizando novas tecnologias apresenta resultados positivos de motivação à produção escrita na escola. Sugerem ainda, que o contexto de aprendizagem, na construção de Narrativas Digitais, é mais favorável ao desenvolvimento da competência de produção escrita em Língua Portuguesa. Essas considerações são baseadas nas declarações dos sujeitos implicados nesta pesquisa de intervenção e também na avaliação de todo o processo de aplicação das atividades desenvolvidas.

A qualidade dos textos produzidos, a disciplina em cumprir todas as atividades, o envolvimento e o afincamento nas aulas superaram as expectativas, tendo para tal contribuído as ferramentas utilizadas, nas quais incluímos novas tecnologias que se revelaram bastante positivas no objetivo deste trabalho, que era a motivação a produção escrita. Em síntese, a metodologia de utilização das Narrativas Digitais apresentou claros benefícios no desenvolvimento das atividades na disciplina de Língua Portuguesa.

Por meio dos dados analisados, é possível destacar, principalmente, que a utilização de recursos como imagens, sons e música, propiciou um maior interesse por parte dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à escrita e a leitura.

O desenvolvimento de atividades com Narrativas Digitais manifestou-se também capaz de fomentar representações mais positivas acerca dos processos de ensino e aprendizagem em todas as dimensões de análise, pois esta metodologia promoveu o gosto pela aprendizagem da língua materna, o trabalho em grupo e a aprendizagem mediada pelo computador através do desenvolvimento do multiletramento.

Mostrou-se, ainda, promotora do envolvimento dos sujeitos na aprendizagem, ao se apresentar como uma aprendizagem desafiadora para a maioria dos alunos, conforme dados obtidos por meio do questionário aplicado pós-aulas realizadas, onde somando os que concordavam plenamente e parcialmente com a questão, 76% dos alunos disseram se sentir desafiado na realização das atividades com Narrativas Digitais.

Esses resultados podem ser compreendidos à luz das considerações feitas na revisão de literatura, pois Jesus (2010, p. 65) afirma sobre “a combinação de formas de comunicação multimodal e multimídia que envolve a construção da narrativa digital e que constitui característica fundamental para considerar uma metodologia de aprendizagem de grandes potencialidades cognitivas, expressivas e comunicativas”.

O trabalho executado com resultado satisfatório também pode ser confirmado com base na afirmação de Freitas (2008), que menciona o computador e a internet como instrumentos culturais de aprendizagem de linguagem, de leitura e escrita e de Jesus (2010), que assevera que a narrativa digital permite a exploração do texto por diferentes caminhos e abre possibilidades a novas formas de pensar, interpretar textos e a novas criações no contexto escolar, pois envolve os alunos na criação de textos multimodais.

Na construção da narrativa digital, há o estímulo do envolvimento dos alunos que vai além dos trabalhos comumente desenvolvidos em sala. Por isso, evidenciamos um instrumento de grande valia para a produção em sala de aula em que o material foi aplicado, uma vez que é uma aprendizagem criativa, centrada no aprendiz.

Na execução desta pesquisa o texto foi concebido, como assevera Geraldi (2004), como unidade de ensino e aprendizagem e que abriu espaço para o aluno “como produtor de textos e como participante ativo deste diálogo contínuo: com texto e com leitores” (GERALDI, 2004, p.22).

O processo de escrita levado a efeito, mais do que uma atividade baseada em regras, traduziu-se na construção de uma experiência caracterizada por uma abordagem educativa que se revela estimuladora da motivação dos alunos e que propõe a inclusão de novos conhecimentos e competências. A atividade textual levada a cabo nessa experiência se revelou, como “ponto de partida” de todo processo de ensino aprendizagem da língua, porque é no texto que a língua revela sua totalidade. Neste sentido, de acordo com os pressupostos de Passarelli (2012, p. 46), a escola neste caso teve como papel criar “situações interlocutórias propícias” para que o aluno desenvolvesse e ampliasse sua capacidade de escrever.

O recurso às tecnologias deixou transparecer o potencial destas enquanto fatores de estímulo para a aprendizagem e enquanto fatores de intensificação das atividades expressivas,

comunicativas e criativas, funcionando como meios mediadores que contribuem para amplificação da voz dos sujeitos.

As diversas atividades que envolveram a produção escrita, de acordo com os pressupostos de Evangelista (1998), proporcionaram o que este preconiza como de suma importância sobre o ato de aprender a escrever. Para o autor, quanto mais o aluno escreve, analisa o próprio texto e produz para atingir diversos objetivos e situações, mais poderá ampliar as suas habilidades de produção textual.

O resultado obtido neste trabalho mostrou que a produção de textos se realizou por meio da interação e da escrita, no viés do que Antunes (2005) assevera, ou seja, que escrever é uma atividade de interação, cooperativa, contextualizada, tematicamente orientada, intertextual e manifesta-se em diversos gêneros.

O trabalho realizado com Narrativas Digitais incorporou uma didática de novas tecnologias no ambiente escolar em questão, realizando uma prática mais significativa para os alunos, proporcionando o que Rojo (2012) assinala como novas práticas sociais de leitura e escrita condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes e que são requeridos da escola no atual contexto contemporâneo.

A pesquisa também contribuiu para ampliar o letramento digital dos alunos, pois propiciou que os mesmos fizessem uso prático dos recursos oferecidos pelas tecnologias, realizando algumas práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais, indo ao encontro do que Xavier (2005, p.135) afirma, ou seja, que ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais, se comparados às formas de leitura e escrita nos livros.

Desta maneira, o trabalho realizado com Narrativas Digitais realizou atividades que além de permear o universo do estudante, o cibernético, tão comum no cotidiano destes jovens, motivou-os a publicar seus textos e experiências para que outras pessoas pudessem apreciar suas produções.

A realização de atividades por meio da metodologia de narrativas digitais mostrou a possibilidade de que é viável levar a efeito aprendizagens de maior exigência cognitiva, e simultaneamente promover o interesse e envolvimento dos alunos e estimular a sua motivação para aprendizagens escolares.

Por último, o trabalho realizado nesta pesquisa nos permite dizer que há várias possibilidades de realizar mudanças na forma de ensinar e estimular a produção textual em tempos de cibercultura, de inovações tecnológicas. No entanto, é preciso assinalar que é preciso que a infraestrutura dos espaços escolares estejam aptos a oferecer aquilo que a

comunidade escolar precisa para alavancar o ensino e colocá-lo no patamar de lugar tão atrativo de conhecimento quanto o universo tecnológico disponível fora dos muros escolares.

Assim, face aos resultados positivos obtidos por meio da aplicação de questionário, da realização das aulas e da observação das atividades, concluímos este trabalho na perspectiva de incentivar colegas de profissão a se aventurarem na implantação de estratégias pedagógicas como as desenvolvidas nesta pesquisa, a fim de contribuir para a prática da produção textual e do letramento digital dos alunos.

Esperamos também que este trabalho desperte o interesse cada vez maior para pesquisas nessa área.

## TECENDO OUTROS LINKS: AS REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas** : analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

AGUIAR, M. J.D; FISCHER, A. A pedagogia dos Multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. In: **Leia Escola**, Campina Grande, v. 12, n. 2, 2012 – ISSN 2358-5870 106.

ALCARÁ, A. R.; GUIMARÃES, S. E. R. A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. **Psicologia Escolar Educacional**, v. 11, n.1, p. 177-178, 2005.

ALMEIDA, M. E.B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

ANTUNES, I. **Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação da produção textual no ensino médio. In BUNZEN, c, et al. (ORGS). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.163 -179.

ARAÚJO, J. C. e COSTA, N. Momentos interativos de um chat aberto. A composição do gênero. In: ARAÚJO, Júlio Cesar (org). **Internet e ensino**: Novos gêneros outros desafios. RJ: Lucerna, 2007.

ARAÚJO, R. S. de. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Vivências com Aprendizagem na Internet**. Maceió: Edufal, 2005.

\_\_\_\_\_. Letramento Digital: Conceitos e Pré-conceitos. **2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Multimodalidade e Ensino**. Anais eletrônicos. Universidade Federal de Pernambuco. 1ª ed, 2008. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Rosana-Sarita-Araujo.pdf>. Acesso em: 15 de Janeiro de 2015.

Balancho, M. J. e Coelho, F. **Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas**. Lisboa: Texto Editora. 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. [1934-1935]. O discurso no romance. In M. BAKHTIN. [1975] **Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_; VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOANOVA, C. O. Aprendentes das narrativas digitais. In: IX **Anped Sul**, 2012, Caxias. A Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica, 2012.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (Orgs) **Motivação do aluno** (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes, 2002.

CAIADO, R. MORAIS. A. G. Concepções e experiências dos professores de Língua Portuguesa sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação. **Revista Digital Hipertextus**. V.10, Julho, 2013.

CARVALHO, G. S. **As Histórias Digitais: Narrativas no Século XXI**. O Software Movie Maker como Recurso Procedimental para a Construção de Narrações. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2008. Disponível em: [http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010104511/publico/Gracinda\\_So\\_uzza\\_de\\_Carvalho.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010104511/publico/Gracinda_So_uzza_de_Carvalho.pdf). Acesso em 19 fev.2014.

CAVALCANTI, J.R. **Professor, Leitura e Escrita**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 161 – 184.

CORAZZA, S.M. Manifesto por uma dida-lé-tica. **Contexto e Educação**, Ijuí, vol.6, n.22, p.83-89, abr/jun, 1991.

CARRIJO, V. L. S; PADILHA, S. J. O ENSINO REFLEXIVO E DIALÓGICO DA REESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BAKHTINIANA. **Polifonia**, v. 20, p. 189-207, 2013.

COSTA– HUBES, T. da C. **O processo de formação continuada de professores do oeste do Paraná**. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Tese (doutorado em Estudos de Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina. 2008.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre os encaminhamentos de Produção Textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: **X Encontro do CELSUL - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, 2012, Cascavel. Anais do X Encontro do CELSUL. Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Cascavel: UNIOESTE, 2012.

COSTA VAL, M. da G. C. (2003). Atividades de Produção de Textos Escritos em Livros Didáticos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. In ROJO, R. & BATISTA, A. A. (2003). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

DAL MOLIN, B. H. **Do tear a tela: Uma Tessitura de Linguagens e Sentidos para o Processo de Aprendizagem**. Florianópolis, UFSC/CTE, 2003.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção-painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-9.

DELLAGNELO, A. de C. K. O papel da resposta do professor no processo de revisão de textos escritos em inglês como língua estrangeira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 73-92.



EVANGELISTA, A. A. et al. **Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar**. Belo Horizonte: CEALE/FORMATO, 1998.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. Contexto & Educação, Ijuí, v. 2, n.7, p. 19-24, 1987.

FERREIRA, S. A afetividade do aprendente e a prática docente. **Contrapontos** – V. 4 - n. 3 - p. 547-559 - Itajaí, set./dez. 2004.

FRANCO, C. de P. Conhecendo os nativos digitais a partir da perspectiva da complexidade. (Comunicação em Sessão Coordenada). **Caderno de Resumos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**: “Linguística Aplicada & Sociedade”. Rio de Janeiro, UFRJ, (25 a 28 Jul 2011), p. 86.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. A. Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. In: **2º Simpósio – Hipertexto e tecnologias na educação**. Multimodalidade e ensino. 1ª Ed. UFPE, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simpósio2008/anais/Maria-Teresa-Freitas.pdf>> Acessado em: 15 out. 2013.

GAFURRI, P.; MENEGASSI, R. J. Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos. **Todas as Letras** (São Paulo. Impresso), v. 12, p. 108-116, 2010.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GEHRKE, N.A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.28, n.4, p.115-154, dez.1993.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2004.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (coord). **Aprender e Ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. G. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAFF, H. J. **Os Labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GRANETTO, J. C. **Xanadu**: Hipertextualidade, Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem em Língua Espanhola, formação continuada dos professores – Interfaces. Dissertação de Mestrado. Cascavel: Unioeste, 2014.

JESUS, A. G. **Narrativa Digital**: uma abordagem Multimodal na aprendizagem de inglês. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: área de especialização em tecnologia educativa, Universidade do Minho, 2010.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008. Disponível em: <http://rre.sagepub.com/content/32/1/241.full.pdf%2Bhtml> . Acesso em: 15 ago. 2014.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Introdução: O que é letramento. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

LÉVY, P. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva**: para uma antropologia do ciberespaço. 3ªed. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 3ª ed. 2010.

LIMA, M. da C. A. Experienciando o Letramento Digital – Sistematização de uma pesquisa on-line. **Revista Tecnologias na Educação**. nº01, dez, 2009.

LONGHI, R. R. Narrativas digitais e estruturas circulares. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n.14, p. 84-90, abril 2001.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Tendências atuais da pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2009. v. 1. p. 1-14.

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

MACHADO, I. **Gêneros digitais e suas fronteiras na cultura tecnológica**.1999. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/revista/vol6/artigos/art08vol06.pdf>>. Acesso em 15 mai. 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (orgs.) **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P. Machado, A. R.I; BEZERRA, M.A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. (Org.) ; XAVIER, A. C. (Org.) . **Hipertexto e Gêneros Digitais: Novas Formas de Construção de Sentido**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARINHO, S. P. P. **Narrativas digitais na escola uma experiência que pode ser fantástica**. Disponível em: < marinhos.wordpress.com/2013/05/30/narrativas-digitais-na-escola-uma-experiencia-que-pode-ser-fantastica>. Acesso em 13 ago. 2013.

MARTINI, M.L.; BORUCHOVITCH, E. **As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar**. Psico – USF, 4 (2) 23-36, 1999.

MENEGASSI, R. J. P. Avaliação de leitura. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 99-118.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá, no período de agosto de 2006 a julho de 2007. Disponível em <<http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/affuza4.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2014.

MENEZES, N. C. A. P. **Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em TIC na Educação) – Curso de Pós-Graduação em TIC na Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portugal.

MINAYO, M.C.S. O Conceito de Metodologia de Pesquisa. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOITA LOPES, L. P. **Aula de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras,1996.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com Tecnologias. **Informática na Educação: Teoria e Prática**. Porto Alegre, V.3, n.1 UFRGS. Programa de Pós- graduação em Informática na Educação, p. 137-144, 2000.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

MORESI, E. A. D. **Metodologia da Pesquisa**. 2003 (Apostila de Curso).

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço** tradução Elisa K. Daher, Marcelo F. Cuzziol. – São Paulo: Itáu Cultural: Unesp, 2003. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=GJjkXso6mmQC&oi=fnd&pg=PT7&dq=HAMELT+NARRATIVA+DIGITAL&ots=V9watMhejF&sig=zx74JQ3wOWxG6Q6bZgjswautfFY#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 15 out. 2013.

MURTA, C.A.R. Et al. Letramento digital: o que as escolas (não) estão fazendo para (re)escrever a história. **Anais do SIELP**. V.2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**. V2. Nº 03, Ed.04, ISSN 1982- 5935 2008.

PAIVA, M. O A. LOURENÇO, A. F. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15. Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIPE), Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto, Portugal, 2010.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e Correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PESCADOR, C.M. Tecnologias Digitais e ações de aprendizagem dos Nativos Digitais. In: **Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Caxias do Sul- RS. ISSN 2177-644X, Maio de 2010.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. In: **Perspectiva**: Revista do centro de Ciências da Educação. V.20, nº 1, p. 105-124, jan/jun.2002, Florianópolis, UFSC.

\_\_\_\_\_. Aprender a escrever (re) escrevendo. **Coleção Linguagem e Letramento em foco**. CEFIEL/MEC, 2005.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. Disponível em: <[http://www.albertomattiacci.it/docs/did/Digital\\_Natives\\_Digital\\_Immigrants.pdf](http://www.albertomattiacci.it/docs/did/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2014.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA – ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, D. C. **Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais**: Um exercício de escrita ou uma atividade de interação. Dissertação de Mestrado em Letras. Paraná: Unioeste, 2013.

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W; CITELLI, B. (Coord). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. p. 75-97, São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Unicamp. v. 23.n. 81, p. 143-160, set 2002.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora.

TEIS, D. T. TEIS, M. A. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa**. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 1, p. 1, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. C. Do projeto ao relatório de pesquisa. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Cadernos de formação**: formação de professores. Educação, cultura e desenvolvimento. v. 3. São Paulo: Cultura acadêmica, p. 168-185, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

VASCONCELOS, D. C.; MAGALHÃES, H. As Narrativas Multimidiáticas das Charges Animadas. **Cultura Midiática**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba. Ano III, nº1. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

XAVIER, A. C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de Doutorado, Unicamp: Inédito, 2002.

## APÊNDICES

**Apêndice A**  
**Questionário de perfil dos alunos:**

<b>Ficha Perfil</b>	
Nome: _____	idade: _____
1. Você possui computador?      ( ) Sim      ( ) Não	
2. Tem acesso à Internet em casa?      ( ) Sim      ( ) Não	
3. Com que idade você começou a utilizar o computador? ____	
4. Com que frequência costuma utilizar um computador?	
a) Todos os dias	
b) Duas a três vezes por semana	
c) Uma vez por semana	
d) Às vezes	
e) Não costumo utilizar	
5. Onde utiliza o computador?      ( ) Em casa      ( ) Na escola      ( ) Em Lan houses      ( ) na casa de outra pessoa      ( ) Outro Qual? _____	
6. O que costumas fazer no computador?	
a) Escrever texto	
b) Pintar ou desenhar	
c) Jogar jogos	
d) Falar com os amigos	
e) Utilizar email	
f) interagir em redes sociais	
f) Outro (indicar) _____	
7. Das páginas sociais abaixo, quais você possui conta e mais utiliza?	
a) Whats App	
b) msn	
c) e-mail	
d) facebook	
e) twitter	
f) Outro (indicar) _____	
8. Com que frequência você tem acesso à Internet?	

- uma vez por semana
  - Todos os dias
  - duas a três vezes por semana
  - somente no final de semana
  - a todo momento, quando há rede disponível
  - nunca motivo: \_\_\_\_\_
9. Qual a via de acesso à internet que você mais utiliza?
- celular
  - tablet
  - computador ( mesa ou notebook)
  - outro \_\_\_\_\_
10. Você gosta de trabalhar com o computador para realizar atividades escolares?
- Sim Motivo \_\_\_\_\_
  - Não Motivo \_\_\_\_\_
11. Você já utilizou celular, tablet, computador ou outras tecnologias para realizar atividades de Língua Portuguesa?
- Sim Qual \_\_\_\_\_
  - Não
12. Você gosta de escrever histórias? ( ) Sim ( ) Não
13. Você gosta de ler histórias de mistério? ( ) Sim ( ) Não
14. Já escreveu ou dramatizou algum conto, poesia, etc e publicou na Internet?
- Sim ( ) Não



**Apêndice B**  
**Questionário de percepção:**

**QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

As afirmações e perguntas que se seguem pretendem identificar sua opinião sobre a experiência de construção das narrativas digitais. Leia atentamente e atribua notas de 1 a 5 aos questionamentos:

1. Com esta experiência de criar narrativas digitais:

a) Consegui desenvolver a minha capacidade de escrever melhor. \_\_\_\_\_

2. Em relação à língua Portuguesa:

a) Esta experiência deu-me possibilidade de melhorar o meu Português. \_\_\_\_\_

b) A história que construímos aumentou meu desejo pela leitura. \_\_\_\_\_

3. Nesta experiência considero que aprendi a:

a) Colaborar mais com os meus colegas. \_\_\_\_\_

b) Apresentar melhor as minhas ideias. \_\_\_\_\_

c) Prestar mais atenção às ideias dos outros. \_\_\_\_\_

d) A organizar melhor as minhas ideias para construir uma história. \_\_\_\_\_

4. Ao construir Narrativa Digitais:

a) Considero que aprendi a utilizar melhor as tecnologias multimídias do computador. \_\_\_\_\_

b) Considero que aprendi a me comunicar melhor através das tecnologias. \_\_\_\_\_

c) A utilização de recursos tais como imagens, música e sons, contribuiu para a construção das ideias que queria comunicar. \_\_\_\_\_

d) A utilização de recursos tais como imagens, música e sons, ajudou a me interessar mais pelas aulas de Língua Portuguesa.

5. Indique como classifica seu interesse nas atividades realizadas:

a) Aprender sobre as características da narrativa. \_\_\_\_\_

b) Aprender sobre as características da narrativa digital. \_\_\_\_\_

d) Aprender a escrever uma história. \_\_\_\_\_

e) Aprender a construir uma narrativa digital. \_\_\_\_\_

6. Sentiu vontade de participar das atividades desenvolvidas nessas aulas? (assinale apenas uma opção)

( ) nenhuma vontade

( ) pouca vontade

( ) indiferente

Mais vontade que nas outras atividades da disciplina.

Muita vontade

7. Com esta experiência você: (dê nota de 1 a 5)

a) Sentiu mais prazer ao aprender a produzir textos. \_\_\_\_\_

b) Sentiu mais vontade de realizar as atividades propostas. \_\_\_\_\_

c) Sentiu maior interesse em ler as narrativas digitais do que ao ler outros textos. \_\_\_\_\_

d) Sentiu mais motivação para trabalhar em grupo. \_\_\_\_\_

e) Sentiu maior gosto para se comunicar por meio das tecnologias. \_\_\_\_\_

f) Sentiu-se desafiado ao realizar esta experiência. \_\_\_\_\_

**Apêndice C**  
**Termo de Consentimento da Escola**



**TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO**

**Título do projeto:** NARRATIVAS DIGITAIS: Contribuições à Produção Textual no Ensino Fundamental

**Pesquisadora:** Eliana Aparecida da Silva Gava

**Local da pesquisa:** XXXXXXXXXXXXXXXX - Paraná

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:** M. C.

A pesquisadora acima identificada está autorizada a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.

**Cascavel, 23 de Setembro de 2014.**

---

**Diretora do XXXXXXXXXXXX– Matelândia – PR**

## Apêndice D

### Termo De Consentimento Dos Alunos



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto: NARRATIVAS DIGITAIS: Contribuições à Produção Textual no Ensino Fundamental**

**Nome do Pesquisador responsável e colaboradores:**

GAVA, Eliana Aparecida da Silva, (UNIOESTE, Cascavel) [profeliana32@gmail.com](mailto:profeliana32@gmail.com)

CASTELA, Greice da Silva (UNIOESTE, Cascavel) [greicecastela@yahoo.com.br](mailto:greicecastela@yahoo.com.br)

Convidamos seu(a) filho(a), a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar se a proposta pedagógica, elaborada pela pesquisadora, que integra as Narrativas Digitais por meio do gênero discursivo Conto de Mistério em propostas de produções textuais utilizando diferentes estratégias com circulação na internet pode contribuir para motivação a produção textual no 9º ano do Ensino Fundamental e se o uso das mídias motivará os alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Esperamos, com este estudo, contribuir para desenvolver letramentos nos alunos, sua atitude responsiva e contribuir para sua participação nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, serão desenvolvidas atividades em sala de aula e no laboratório de informática e solicitar-se-á a participação efetiva do (a) aluno (a) nas atividades propostas.

Durante a execução da pesquisa seu (a) filho (a) irá ter aulas de Língua Portuguesa e serão trabalhados conteúdos pertinentes ao 9º ano, não acarretando prejuízo ao seu desenvolvimento e também serão coletados os textos produzidos para posterior análise e divulgação via páginas sociais. Além disso, nos comprometemos em usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando pela moral dos sujeitos participantes da pesquisa. Não haverá citação direta do nome do(a) aluno (a) na divulgação dos resultados do trabalho. Sendo assim, não há riscos na realização da pesquisa. Em se tratando dos benefícios, essa pesquisa visa a colaborar com o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da escrita, utilizando tecnologias de comunicação e informação; também objetiva possibilitar aos alunos multiletramentos. Os participantes da pesquisa não pagarão nem receberão por sua contribuição nas atividades desenvolvidas. A participação dos alunos na pesquisa poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário esse cancelamento.

A pesquisadora responsável e a colaboradora de pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones (45)32623057 e (45)98317204 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, pai/mãe e/ou responsável por \_\_\_\_\_ declaro estar ciente do exposto e autorizo meu (a) filho(a) a participar da pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Eliana Aparecida da Silva Gava, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e seu responsável.

Cascavel, 23 de Setembro de 2014.

**ANEXOS**

## Anexo A

### Resenha Do Conto De Edgar

O Corvo (1845)

Análise de Alexandre Amorim

Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0099.html> acesso em 22/09/2014

Na obra-prima poética de Poe, existem três personagens fundamentais: o narrador, a falecida Lenore e o corvo, um forasteiro que chega à casa do viúvo enquanto este tenta se reconfortar com seus livros e, por algum tempo, se esquecer da dor de sua perda. É exatamente nesse momento que o corvo bica a porta do narrador e o traz de volta às lembranças de sua ex-parceira, como se ele não pudesse ter se dado ao luxo de esquecê-la. Sua culpa é gerada pela tentativa de esquecer e descansar da dor que sente pela perda da mulher amada.

O prenúncio de sua culpa é expresso por seu medo de quem pode estar batendo à porta. O narrador, já perturbado pelo medo, responde às batidas como se fosse a própria Lenore a chegar a casa. Sua culpa o faz temer aquilo que antes era seu maior desejo: ver sua amada novamente.

Aliviado por perceber que o visitante é apenas um corvo, o narrador, de modo jocoso, pergunta ao pássaro seu nome. O animal responde pronunciando uma expressão que não poderia ser mais apropriada: “nunca mais”. Está feita a ligação entre o homem que perdeu sua amada para sempre e o pássaro que parece lembrá-lo de sua perda. Desse modo, o elemento fantástico é produzido: homem e animal se relacionam através de uma expressão que o deixa “maravilhado” e que vai se tornar o motivo de seu desespero. O protagonista passa do mundo real para um mundo onde só importam seu desejo e suas fantasias mórbidas, e cada tentativa desse homem para descobrir quando terminará sua dor acaba por ser respondida – sempre do mesmo modo – pelo corvo:

“Mas, fazendo inda a ave escura sorrir a minha amargura,  
Sentei-me defronte dela, do alvo busto e meus umbrais;  
E, enterrado na cadeira, pensei de muita maneira  
Que qu’ria esta ave agoureira dos maus tempos ancestrais,  
Esta ave negra e agoureira dos maus tempos ancestrais,  
Com aquele "Nunca mais".

A resposta monocórdia do pássaro é vista como “coisa do mal”, mas o que poderia ser considerado pertencente ao mundo irreal é apenas o produto da psique do narrador. Não há dicotomia entre o que acontece e o que parece estar acontecendo, a não ser na mente desse narrador. “O que o corvo responde é apenas o que o protagonista quer ouvir e que, cada vez mais, penetra nas escuras e subliminares regiões de sua melancolia”, acrescenta o teórico Edward H. Davidson. O corvo apenas repete “nunca mais”; quem dá o valor necessário para que essa expressão se torne um tormento é o próprio narrador.

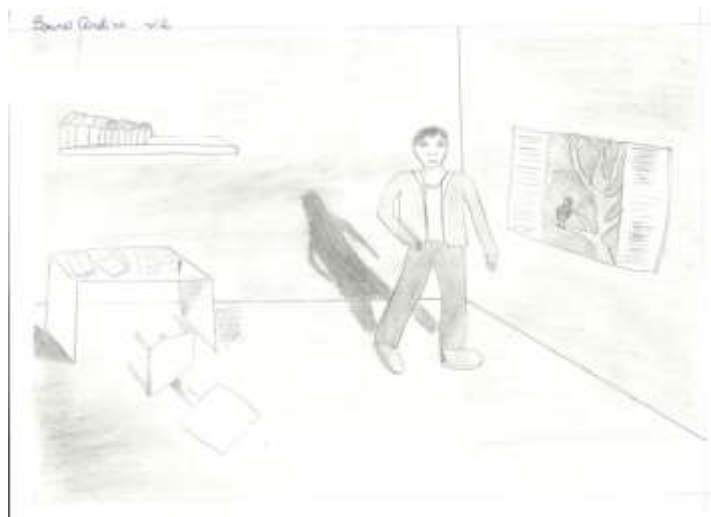
Mas o clímax da relação entre o protagonista e o reflexo de sua culpa acontece quando ele, em desespero, pede ao corvo que “esqueça sua Lenore”. É a expressão máxima de sua queda: o viúvo pede ao pássaro sua cumplicidade em se negar a lembrança da esposa falecida. A resposta é a única possível a ser articulada pelo corvo – “nunca mais”: não há chance de descanso por parte do protagonista, e ele reconhece sua culpa em tentar escapar de seu próprio fardo ao pedir para se esquecer de sua amada. Seu erro não será esquecido, sua culpa não será purificada sem dor: até mesmo seu desejo primeiro de rever Lenore tem como resposta o refrão do pássaro: nunca mais.

Ao final do poema, o narrador tenta se livrar do corvo, mas não é possível se livrar de seus erros. O corvo permanece, e, na última estrofe, o viúvo afirma que sua alma está presa à sombra do pássaro, que se espalha pelo chão. A metáfora que percorre toda a obra é concluída: a culpa expressa pelo viúvo e reforçada pela expressão repetida pelo corvo é reconhecida como uma falta a ser compensada. Poe resolve a questão do fantástico: o narrador reconhece que a voz do pássaro é sua própria voz e finalmente aceita que Lenore nunca será esquecida. A culpa se origina no homem e deve ser reconhecida e trabalhada por ele.

### Anexo B

#### Algumas Representações Do Conto: O Corvo

01



02



03



## Anexo C

### Texto Da Webquest

#### Texto 01

(...) A empregada decidida a encontrar o horrível mau cheiro que assombrava aquela casa, pois comprometia seu emprego, necessitava encontrar a tal maldição. Partiu a procura em toda a casa, em busca de qualquer que fosse a pista mesmo que minuciosa, que apontasse qual ser o objeto que atraía o mau cheiro.

Começou em uma busca frenética, desenfreada pela enorme casa, pensando em um cômodo da mesma, no qual não havia revistado, e havia apenas um: o porão. Eis que nunca ninguém havia se aventurado a entrar por ordens restritas do patrão, que sempre tomava-se de um nervosismo ao se referir a tal parte da casa.

Chegando ao local, abriu a porta, e lá, um lugar escuro, frio e sombrio, que só podia ser visto sob a luz de sua lamparina. Sentiu ao entrar, o mesmo odor, porém ainda mais forte, quase impossível de respirar. Ao caminhar pelo sombrio porão encontrou restos mortais espalhados por todo o chão, possivelmente uma mulher, juntamente com molho de camarão.

Subiu imediatamente, avisando logo ao seu patrão do ocorrido. Este ao adentrar o cômodo logo identificou o autor do crime e o cadáver no chão.

Se tratava de um antigo rival que disputava com ele o coração de sua amada. Fazendo isso para mostrar sua soberania e o seu poder.

E assim um amor doentio se transformou em morte.

#### Texto 02

(...) A empregada, a Sra. Rousefost, determinada a encontrar o cheiro ruim, pois não queria perder seu emprego, começou a limpar as paredes.

Quando ela estava limpando, percebeu que uma parede estava oca e que ali o cheiro estava mais forte. Ela chamou o motorista da casa para quebrar e viram que o mau cheiro vinha de um pássaro que estava morto e já se encontrava em estado de decomposição.

O pássaro era do filho do Sr. Moraes, o dono da casa.

O filho do Sr. Moraes, muito triste com o que havia visto, começou a chorar e o pai angustiado revelou ao filho que ele havia sido ele colocara o pássaro lá.

#### Texto 03

Em uma noite mal dormida, o dono da casa, acordou por causa do mau cheiro que estava mais forte. E ele se levantou, andou até a escada, descendo lentamente. Percebeu que o cheiro vinha de outro rumo. Era de um buraco que dava até o porão.

Ele seguiu esse buraco, que nunca tinha descido, e ao chegar ao porão, que tinha o piso de terra batida, avistou alguma coisa. Era o camarão que estava enterrado. Depois se recolheu aos aposentos e tentou dormir novamente.

No dia seguinte, chamou todos na sala e deu esclarecimento sobre a causa do mau cheiro, dizendo que a empregada não tinha jogado o camarão fora.

A empregada explicou que não queria prejudicá-los. Queria um aumento de salário, então fez isso para ter mais trabalho e o patrão lhe conceder um aumento na remuneração.



## Anexo D

### Textos Publicados no <www.issu.com>

01)

#### Uma Tarde Assustadora

Era uma tarde de verão, daquelas de derreter o cérebro. Queria navegar na net, mas tinha acabado de faltar luz. Nem um ventilador podia ligar. Eu me sentia derretendo. Foi quando decidi ir para o quintal...

Passando pelo corredor central, havia na porta do quarto o carrinho de Antony, meu irmão mais novo, que brincara ali antes de ir ao Shoopng Center, quando cheguei ao quintal, já havia refrescado um pouco, mas eu ainda suava que nem um porco. No silêncio da tarde calorosa, peguei no sono, ouvi o rangir da porta. Já com medo voltei para dentro, pisei no carrinho de Antony, escorreguei e caí, bati forte com minha cabeça e desmaiei.

Quando acordei já estava no hospital, com umas 20 agulhas no braço, havia perdido muito sangue e levado 3 pontos. Acordei com as batidas da porta, minha mãe e meu irmão tinham chegado.

Dei um pulo da cadeira, quase caí, pena que acordei, o sono estava tão gostoso. Graças a Deus era só um sonho, e que não quero mais voltar a sonhar.

Quando entrei para dentro notei que a luz já tinha voltado, olhei no relógio de parede, notei que dormi a tarde toda.

- UFA, agora posso navegar na net e esquecer esse sonho horrível.

02)

#### VISITA INESPERADA

Era uma tarde de verão, daquelas de derreter o cérebro. Queria navegar na net, mas tinha acabado a luz. Nem um ventilador podia ligar. Eu me sentia derretendo. Foi quando decidi ir para o quintal. Estava um clima agradável lá fora, o sol brilhava e havia uma leve brisa. Sentei num banquinho no meio da grama e fiquei olhando as pessoas passarem, indo e voltando com muita pressa. Aquele calor insuportável em meu corpo começava a diminuir, fiquei ali sentado um bom tempo, acabei me distraindo e quando percebi já estava anoitecendo. O fluxo de pessoas começava a diminuir, e a vila ia ficando vazia.

O sol forte que havia durante o dia foi substituído por um vento frio e sombrio, que me fazia arrepiar. Notei que já era tarde e decidi ir para dentro, levantei-me e comecei a caminhar em direção a porta, depois de dar uns dois ou três passos, algo me fez parar.

Um barulho estranho, não consegui identificar. Olhei ao redor e não encontrei nada, comecei a andar novamente, mas aquele barulho estranho me fez congelar no mesmo instante. Tentei imaginar o que poderia ser aquele som. Ouvi novamente, parecia sons de sinos, passos, não sei bem o que era. Comecei a correr rapidamente, senti que o medo e o desespero tomavam conta do meu corpo, ao alcançar a porta não consegui abri-la. Foi então que notei que o som se aproximava, meu corpo tomado pelo medo e desespero começava a ficar sem controle, tentei com vários golpes abrir a porta, mas sem muito sucesso, a porta estava emperrada, corri para trás da casa e por sorte o quartinho de bagunças no porão estava aberto, entrei ainda em desespero. Comecei a ouvir passos lentos ao redor da casa, que logo cessaram. Após algum tempo, porém, ouvi barulhos que pareciam vir do telhado, de repente ouvi um estrondo no meio da sala, notei que uma porta que levava para dentro da casa, estava aberta, resolvi entrar.

Chegando lá vi o que me causará tanto medo, um Papai Noel que havia caído da chaminé para me entregar o presente que eu tanto queria e uma carta, caí na gargalhada ao lembrar o desespero que passei. Ofereci um café com bolachas ao Papai Noel, que depois de ouvir o que tinha acontecido, também caiu na gargalhada.

03)

**TARDE DE VERÃO**

Era uma tarde de verão, daqueles de derreter o cérebro. Queria navegar na net, mas tinha acabado a luz. Nem um ventilador podia ligar. Eu me sentia derretendo. Foi quando decidi ir para o quintal. Estava no ápice do alvorecer, o céu se preparava para mais um espetáculo. Andava devagar por entre a grama alta, ouvia-se somente o barulho das folhas sendo esmagadas por entre os meus pés, sons de pássaros, que se escondiam da escuridão, e o barulho dos galhos das árvores a ranger.

Andava ali fora em busca de alguma forma poder me refrescar, e por incrível que pareça o calor que se alastrava por dentro o meu corpo, estava sendo controlado.

Caminhava pelo quintal, a lua já se colocava em seu lugar, noite de lua cheia, e a meu ver a mais bela metamorfose que se pode encontrar. Deitei-me na grama e fiquei ali admirado com tamanha beleza.

Ao notar, percebi que havia cochilado por um bom tempo, não sei quanto tempo, dez, vinte minutos, uma hora, não tinha ideia da minha localização no tempo. Levantei-me e ouvi algo estranhamente grande se movendo por entre os arbustos do quintal.

Pulei num susto, e aquele ser que por motivos da escuridão, não consegui identificar, começou a me seguir com ar desconfiado e tenebroso. Fazia um barulho estranho como se consigo carregasse um animal ou um objeto, tal como um barulho semelhante a correntes e rodas sendo arrastadas.

Não conseguia me imaginar fazendo se quer um movimento, estava perplexo, atônito, e meu coração batia cada vez mais forte, aquele calor que inundara meu corpo há um tempo, foi substituído instantaneamente por uma camada de ar frio. Não tinha reação e nem sequer cogitava em algo.

No meu estado paralitico, numa mistura de nervosismo e medo, só consegui pensar em uma coisa: correr!

Virei-me vagarosamente e como num pulo comecei a correr o mais rápido possível. A tal coisa estranha começou a seguir-me imediatamente, e seus barulhos esquisitos e tenebrosos começaram ao mesmo tempo.

Quando finalmente consegui chegar em casa, como se não bastasse a escuridão que me rodeava, não conseguia encontrar meu molho de chaves. Estava suando frio e meus olhos pareciam saltar do meu rosto. A coisa estranha que me perseguia, estranhamente diminuía o ritmo ao passo que entrei em casa.

Naquela noite não conseguia dormir, ouvia somente o som daqueles barulhos em volta da casa. Não via a hora de amanhecer.

Foi quando sai de casa um pouco depois de o sol nascer, ali parado e imóvel, em baixo de um pé de cerejeira: a coisa.

Não podia imaginar que o que me assustara tanto fora um cachorro, que em volta do pescoço tinha uma corrente amarrada, bom, era demasiadamente grande, eu admito e só buscava por um pouco de alimento.

Posso dizer que ele é um animal extremamente dócil e hoje faz parte da família.

## Anexo E

Texto Em Ppt Publicados Em <[WWW.CALAMEO.COM](http://WWW.CALAMEO.COM)>

## O caso do menino preguiçoso

- Pedro era o menino mais preguiçoso do pedaço. Se a mãe pedia pra ajudar, ele logo respondia: "não posso, estou cansado".
- Se alguém perguntasse se ele queria um doce ele dizia: "Quero"! Mas logo desistia quando ele tinha que levantar do sofá e ir lá pegar, ele dizia: "Não quero não, obrigado. Estou muito cansado."



- Foi assim até que um dia o pai dele levou pra um lugar bem longe da cidade e disse furioso que ele tinha que ir embora a pé, depois de empurrar uma pedra que havia naquele lugar, ela era bem leve.
- O pai dele foi embora, o deixou lá sozinho na esperança que ele perdesse a preguiça e voltasse pra casa a pé, pois não tinha morro no caminho de volta.
- O tempo passava e passava e nada de Pedro voltar, mas o pai dele se recusou a voltar lá para buscar ele, disse que teria que voltar sozinho



- Até hoje ninguém sabe do Pedro. Cada um diz uma coisa. Mas eu acho mesmo que ele está empurrando aquela pedra até agora, sem poder chamar ninguém para ajudar



**Anexo F**  
**Conto Mistérios do 9ºc**

***SEXTA-FEIRA 13***

JUNIOR RUZISKI DAL PIAZ

Sexta feira 13. Eu não era supersticioso. Achava uma grande bobagem quem falava ter medo de gato preto, não passar debaixo da escada ou coisa assim. Mas, naquela noite, enquanto eu caminhava sozinho pra casa vi um garoto sentado no meio fio, no escuro, tentei me aproximar, mas ele me olhou com uma cara de raiva, cheia de cicatrizes. Estava extremamente machucado, mas não queria ajuda de ninguém.

Consegui conversar com ele. Ele me disse que toda sexta feira 13 um homem misterioso espancava-o e que

Ficamos todos assustados, ele avançava calmamente e mandou-nos tirar e deixar o garoto ali. Os dois amigos que eu havia chamado treinavam artes marciais comigo (éramos os melhores da escola), manuseávamos muito bem espadas que por acaso tínhamos levado o mataria se falasse pra alguém. Decidi que iria ajudá-lo. Já tinha preparado um plano, pedi ajuda a dois amigos meus.

Expliquei os fatos a meu pai era policial, então ele me ajudou na captura do homem.

Noite de sexta feira 13 estávamos eu, o garoto, meus dois amigos conversando e meu pai junto de alguns colegas policiais pra abordar o homem assim que ele aparecer.

Uma hora depois, vimos um homem se aproximando com uma foice na mão, com uma capa escura que lhe cobria todo o corpo. O garoto assustado disse que era ele. Fiz um sinal pro meu pai que havíamos combinado, ele e seus colegas deram 5 tiros no homem, mas os tiros atravessaram ele misteriosamente.

Tentamos atacar o homem, mas não deu certo. Atravessamo-lo como se não existisse, ao atravessá-lo ficamos paralisados e assustados, ele foi em direção ao garoto. E agora??!! Tentei pensar em alguma coisa, mas nada.

O garoto estava sentado, levantou e disse que não tinha mais... Não conseguiu terminar a frase porque o homem cortou-o em dois com sua foice, o garoto e homem sumiram misteriosamente sem deixar nenhum vestígio, a partir dali a voz do menino é ouvida nas casas de numero de 13 ou 113.

Passaram-se uns 40 anos daquele acontecimento.

E dizem...

## Anexo G

### Textos Frankstein A

#### GRUPO 1

Era noite quando sai do bar, o tempo estava para chuva com certeza iria cair uma tempestade, sai andando, aquela hora da noite as ruas estavam desertas, não havia ninguém na rua, coisa estranha a cidade era sempre movimentada...

CurtirCurtir · · Compartilhar

**Jean Wachholz** e eu era um homem velho e barigudo, então eu acabei caindo em um buraco, eu não consegui mais sair, não sabia o que poderia acontecer, mais acabei vendo uma brecha de luz, entre a escuridão e a chuva, e aquela luz focou em meus olhos, e percebi que era uma pessoa de sinueta monstruosa, e adormeci num sono pesado.

19 de novembro às 09:31 · Curtir

**Jean Wachholz** então com o pé trancado. em um sono profundo e aquela tempestade ven chegando em min com pedras de gelo, não iria sobreviver se não acordase.então acordei e aquela tempestade quase chegando em min consegui me soltar, sai correndo nem vi o rumo onde ia então olhei ben aquele vulto de uma sombra negra, olhei ben, era um tornado, minhas vistas estavam embarcedas mas ainda concequindo olhar olhei melhor dentro do tornado ao meio vi uma sombra mais escura que o tornado uma coisa estranha não conseguia indentificar mas parecia um.

19 de novembro às 09:45 · Curtir

**Jean Wachholz** corri corri,estava a procura de algum lugar parra mi esconder.estava muito escuro,depois de ter corrido varias quadras ate que vi uma casa que parecia estar abandonada,entrei na quela casa e tive a certeza q realmente estava abandonada.

20 de novembro às 09:46 · Curtir

**Jean Wachholz** a tempestade começou, a casa velha começou a destelhar.Achei uma porta que levava até o sótão,Na quele sótão tinha triturador de ossos ganchos e também uma motosserra,parecia mais a casa do massacre,escutei um barulho de porta batendo auguem tinha entrado na casa...

20 de novembro às 10:41 · Editado · Curtir

**Jean Wachholz** fiquei com medo ,me escondi rapidamente debaixo da mesa.Era um homem enorme com uma pessoa nos braços,botou em cima da mesa ao lado da minha, ele tinha uma mascara pegou uma faca e comesou a tirar sua pele

20 de novembro às 11:04 · Curtir

**Jean Wachholz** ele começou a gritar e eu sai correndo para ao porao o homem viu o meu vuto e foi atras de mim ai la tinha um guarda roupa velho que estava caindo os pedaços entrei dentro derepente ele chegou olhando em todas as coisas que tinha por ali

18 min · Editado · Curtir

**Jean Wachholz** chegou um homem por ali, ele cone sou falar com as testemunha cone sou a casar povas para selussiona o caso e ningue sabia por que ele esta fazendo ali, mais ele falou para todos que ele irnha selusoma o casa em tao todos eles ficarao de baca abenta e ningue a queditou nele.

3 min · Curtir

**Jean Wachholz** E enquanto o homem retirava a pele, eu sai de baixo da mesa e tirei uma foto sai da casa sem ele perceber, fui até a policia, cheguei la e mostrei as pistas para os policiais e eles foram até a casa deste homem chamaram e ninguém atendeu então.

1 minuto · Curtir

**Jean Wachholz** Com o tempo, ainda escuro, arrombaram a porta e só encontraram um corpo sem pele e muito sangue, nem sinal do suposto homem. Somente pegadas de barro durante a casa toda. Nessa altura a casa já estava destelhada, e praticamente inundada. Subindo ao segundo andar, encontraram um homem dormindo na cama, todo sujo de sangue, e com um estilete na mão. Tentaram acorda-lo, mas estava em sono profundo. Eu com o intuito de ajudar os policiais fui até lá em baixo e peguei um sino que havia em cima de uma pia quase aos pedaços, levei até o policial que o mexeu com muita força, que o acordou rapidamente, me vendo lá perto dos policias, veio correndo para cima de min, como um doente a procura de algo para matar. No impulso dei uns

passos para traz e ele caio diante aos meus pés, com um olhar medonho e raivoso. Após tudo o que houve, a policia logo o amarrou e levou para a delegacia, no meio de tantas perguntas, e se sentindo pressionado, ele conta o que houve. "Desde minha infancia faço isso, desde o dia em que mataram minha mãe, do mesmo jeito que faço com minhas vitimas, para vingar a morte de minha mãe e minha família. Apos tudo revelado, fui para casa, com o tempo melhor, contei para minha esposa, que ficou chocada com o acontecido, e com muito afeto me abraçou e me mandou esquecer o acontecido. Já o velho, deve estar preso á essa hora!. VIGOTSKI, Lev S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

## GRUPO 02

### Grupo2

Em uma pequena cidade, morava uma família com muitos filhos que eram conhecidos por serem muito bagunceiros, mas um se destacava, o mais moço, pois era muito quieto e gostava de ficar sozinho bem diferente de seus irmãos...

**Curtir** **Comentar** **Compartilhar**

#### Comments

**Marcos Lima** Eis que nesta família , viviam Sr. Francisco, sua esposa Sra. Giovana e seus filhos : Matheus, Claudio, Benício, Vitor, Cristiano, Bonifácio e por fim o ultimo o caçula da família e considerado por todos a ovelha negra da mesma: Benedito. Tinha la seus...[Ver mais](#)

[20 de novembro de 2014 às 09:41](#) · [Curtir](#)

**Marcos Lima** Então o irmão Claudio resolveu seguir Benedito para ver oque estava acontecendo com ele porque aquelas cicatrizes que saiam que niguem sabia de onde surgia e, na noite de quinta-feira Claudio foi seguindo ele e quando chegou no final da montanha Claudio ficou apavorado vendo o irmão se transformando em um

[21 de novembro de 2014 às 12:25](#) · [Editado](#) · [Curtir](#)

**Marcos Lima** lobisomem grande e forte, o mais curioso é que ele não perdia a consciência, havia um homem junto á ele com uma capa escura que lhe cobria o corpo todo. Os dois conversaram umas duas horas e passaram no meio de duas pedras bem velhas cheia de rachaduras parecendo um portal e sumiram, Claudio olhou para aquela pedra mas do outro lado tinha somente um penhasco. Resolveu atravessar as pedras, quando atravessou...

[20 de novembro de 2014 às 10:48](#) · [Editado](#) · [Curtir](#)

**Marcos Lima** ele surgiu em uma cidade fantasma, olhava para os lados mas não via ninguém todas as casas abandonadas com vidros quebrados, então avistou uma com a luz ligada chegando perto percebeu que a porta estava aberta olhou para dentro da sala e os dois estavam conversando de novo falavam de um amuleto magico que faz com que as pessoas se transformam

[20 de novembro de 2014 às 11:14](#) · [Curtir](#)

**Marcos Lima** Claudio percebeu que seu irmão, o Benedito esta nervoso e também preocupado com alguma coisa que ele não fazia ideia do poderia ser, curioso como sempre Claudio entrou no bar onde seu irmão estava e se escondeu atras de um móvel antigo, ele escutou peq...[Ver mais](#)

[25 de novembro de 2014 às 08:55](#) · [Curtir](#)

**Marcos Lima** Mas esse tal segredo não estava sendo ameaçado mas era que Benedito voltasse do portal e vivesse uma vida normal e não virasse lobisomem com o amuleto magico mas em troca ele tinha que fazer um favor para esse homem muito justo que era assassinar um grande inimigo desse dele, mas isso era algo muito difícil por que esse homem...

[25 de novembro de 2014 às 09:15](#) · [Curtir](#)

**Marcos Lima** No seu leito de morte Benedito acabou contando os segredos para os amigos. Ele revelou que era ele quem era o lobisomem e assustavam as pessoas nas casas abandonadas .

[25 de novembro de 2014 às 09:39](#) · [Curtir](#)

**Marcos Lima** os amigos muito surpreso com essa noticia não acreditarão e disse que ele tinha que provar que era o lobisomem e marcarão um lugar mais o Benedito estava preocupado com que podia

acontecer ele não sabia se ia controlar e não ia matar seus amigos então pediu para eles não ir ao encontro

25 de novembro de 2014 às 09:50 · Curtir

**Marcos Lima** Ele pediu com muita clemência para não comparecerem ao lugar combinado, mas todos persistiram duvidando que ele poderia sequer ser um lobisomem .Benedito, então se escondeu atrás de uma grande rocha , que se encontrava no lugar combinado, a espera de seus amigos e familiares.Ele estava com medo, muito medo , nao tinha noção das consequências de seus atos , logo ele agora sem o amuleto que o permitia ter o entendimento e o livre arbitrio para poder se transformar ou nao. Todos ja estavam presentes no local e benedito ainda nao se mostrara. De repente avistaram uma grande luz vinda detras das rochas , era Benedito .Havia se tranformado em um enorme lobo , com garras maiores que suas patas, tinha a pelagem negra com manchas marrons , seus olhos eram negros como a escuridao e tinha uma força anormal a um animal. Todos ficaram apavorados e começaram a gritar . Benedito no tinha ideia do estava fazendo , apenas lembrou do olhar de sua mae escorada e apavorada em uma pedra . Naquela noite seus irmaos haviam perdido sua mae e no dia seguinte so restavam~lhe destroços . Benedito apos o acontecido e ja em seu estado normal matou~se e deixou um recado e gotas de sabngue na grande rocha : Perdao

### GRUPO 03

Grupo

3

Em uma noite de verão, Maikon voltava da biblioteca onde fora fazer um trabalho com seus amigos, Maikon já estava perto de casa quando percebeu que esqueceu o seu livro lá, ele pensa em voltar mais o tempo estava para chuva, ele achou melhor ir correndo pois iria precisar do livro no outro dia, quando Maikon estava voltando da biblioteca começou uma forte chuva...

Juciele Assis, Tal Da Ellen Skcaffiny e Gustavo Juniorcurtiram isso.

**Nonoanoc Ceec** que não deixou ele sair de dentro da biblioteca ele já não sabia o que fazer mais , logo chegou a bibliotecaria para saber o que ele estava fazendo la, logo disse estou esperando um amigo para vim me buscar aqui

**Nonoanoc Ceec** Então ligou para algum amigo para vir buscalo, e então a luz da biblioteca piscava rapidamente, e se apagou, quando viu duas luzes se aproximando

19 de novembro às 09:29 · Curtir

**Nonoanoc Ceec** entao era um dos amigos dele que ele tinha ligado , e tinha uma mulher junto com ele , ele chamou a mulher por que ela era a dona da biblioteca ,ai a mulher levou o garoto ate o amigo dele .Mais como tinha comessado a chover os meninos ficaram por la mesmo, ate que derrepente apagou as luzes

19 de novembro às 09:38 · Curtir

**Nonoanoc Ceec** e começou a dar alguns barulhos estranhos, ate que alguns livros caíram atrás deles, rapidamente olharam pra tras para tentar ver oque era mais não avistaram nada somente os livros caídos no chão, acharam que seria o gato de estimação da bibliotecaria que sempre estava ali com ela

20 de novembro às 09:41 · Curtir

**Nonoanoc Ceec** então o amigo do Maiko teve uma solução ele resolveu ligar para a companhia de luz pra ver o que tinha acontecido mas não conseguia ligar....

20 de novembro às 09:53 · Curtir

**Nonoanoc Ceec** pois o telefone da biblioteca só funcionava com energia, depois o amigo dele lembrou que havia trazido o seu celular, ele tentava ligar para a companhia de luz, as tentativas de ligar foram fracassadas, ai ele percebeu que não havia torre no seu celular, supostamente a chuva deveria ter danificado alguma torre telefonica ...

20 de novembro às 10:41 · Editado · Curtir

**Nonoanoc Ceec** e eoram até ua

20 de novembro às 10:47 · Curtir

**Nonoanoc Ceec** E então eles começaram a ficar assustados com um vento forte e alguns barulhos e foram andando até chegarem em uma mesa e lá tinha um celular. Ligaram para o pai de Maikon mais ele não atendia e então ligaram para um tio de Maikon que era meio esquisito mais era a única alternativa

20 de novembro às 10:59 · Curtir

**Nonoanoc Ceec** o tio de maiko tambem nao atendia ao telefone,ligaram mais algumas vezes ate que a bateria do celular acabou tambem.De repente eles escutam mais livros caindo atras deles,entao resolvem olhar pelo buraco que se formou com a queda dos livros e nao veem simplesmente nada,acabaram descartando a hipotese de ser o gato da bliblioteca,se viram para frente novamente e vem uma sobre em uma das estantes de livros.Maiko e seu amigo mesmo com muito medo vao atras da sombra.Quando chegam bem perto a luz volta...

20 de novembro às 11:04 · Editado · Curtir

**Nonoanoc Ceec** e eles percebem que estão em um lugar estranho, então eles acham um interruptor de luz que está quebrado, e eles não sabendo onde estavam eles começam a gritar, e aparece o faxineiro e o eletricista eles perguntam onde que estavam , o faxineiro diz que eles estão em baixo da biblioteca porque como estava chovendo muito o faxineiro tinha fechado a porta ,logo após ele chamou o eletricista para arrumar a luz que tinha quebrado , e eles tinham visto o vulto do eletricista que estava indo para o andar de baixo, e o motivo da bibliotecária não saber onde estavam era porque estava de estagio e não conhecia a biblioteca e então depois de algumas horas eles conseguiram ligar para o pai do maiko para ele vir buscar eles logo que chegou eles foram cada um para sua casa.

2 min · Curtir

## Anexo H

### Textos Frankstein Pós Reescrita

*O caso do menino estranho*



Em uma pequena cidade, morava uma família com muitos filhos, que eram conhecidos por serem muito bagunceiros. Mas, um se destacava, o mais moço, pois era muito quieto e gostava de ficar sozinho bem diferente de seus irmãos.

Eis que nesta família, viviam Sr. Francisco, sua esposa Sra. Giovana e seus filhos: Matheus, Claudio, Benício, Bonifácio, Bonaparte, Hércules e por fim o último o caçula da família e considerado a ovelha negra da mesma: Benedito. Tinha lá seus 17 anos, e seu comportamento era sempre muito estranho. Calado, sempre de cabeça baixa e algo estranho, que sempre questionavam nele estranhas cicatrizes por todo o corpo, que nunca souberam de onde e quando surgiram.

Então, uma tarde, Claudio, seu irmão resolveu segui-lo, curioso para descobrir qual a razão das cicatrizes em seu corpo. E naquela noite Claudio, avistou algo estranhamente brilhante no pescoço de Benedito, como se fosse um colar. Claudio seguiu Benedito até uma alta montanha e ficou apavorado quando viu seu irmão se transformando em uma terrível criatura: um lobisomem.

Ficou surpreso e assustado, não sabia o que ele faria a partir daquele momento. Mas, vendo seu irmão seguir pela floresta negra, não teve sombra de dúvidas do que faria. Estufou o peito e seguiu em diante.

Continuou o caminho até que chegaram em um lugar escuro e antes desconhecido por ele, lá viu seu irmão Benedito e um homem alto e magro, com cabelos escuro e na altura dos ombros, com vestimenta um tanto quanto assustadoras. Benedito tinha o propósito de que este homem, conhecido por ser feiticeiro pudesse ajudá-lo para que assim pudesse voltar a forma humana definitivamente.

Mas este homem lhe ofereceu uma poção na qual lhe deixava sem consciência de suas ações. Benedito percebendo que a poção não funcionava matou-lhe.

Após este dia Benedito decepcionado, contou a seus amigos e por fim decidiu contar para seus familiares. Porém ao contar-lhes suas reações foram inesperadas. Gargalhadas e gozações não lhe faltaram. Tendo ele ficado irritado, marcou um encontro na floresta negra em noite de lua cheia, para que comprovasse sua tese. Benedito, então se escondeu atrás de uma grande rocha, que se encontrava no lugar combinado, a espera de seus amigos e familiares. Ele estava com medo, muito medo, não tinha noção do que poderia acontecer, pois agora não tinha consciência das suas ações quando se transformava. Todos já estavam no local e Benedito ainda não se mostrara. De repente avistaram uma grande luz vinda de trás das rochas, era Benedito. Havia se transformado em um enorme lobo, com garras maiores que suas patas, tinham a pelagem negra com manchas marrons, seus olhos eram negros como a escuridão e tinha uma força anormal á um animal. Todos ficaram apavorados e começaram a gritar. Benedito não tinha ideia do que estava fazendo, apenas lembrou-se do olhar de sua mãe escorada e apavorada em pedra. Naquela noite, seus irmãos haviam perdido sua mãe e no dia seguinte só restavam-lhe destroços.

Após o acontecido, Benedito já em seu estado normal matou-se e deixou um recado em gotas de sangue na grande rocha: Perdão.

### *O Massacre Da casa Abandonada*

Era noite quando sai do bar, o tempo estava para chuva com certeza iria cair uma tempestade, sai andando, àquela hora da noite as ruas estavam desertas, coisa estranha a cidade era sempre movimentada.

Eu acabei caindo em um buraco não consegui mais sair, não saia o que poderia acontecer, mas acabei vendo uma brecha de luz, entre a escuridão e a chuva, aquela luz focou em meus olhos, então adormeci em um sono profundo.

Quando acordei, aquela tempestade vem chegando em mim com pedras de gelo, não iria sobreviver se não saísse. Então consegui me soltar, sai correndo, nem vi o rumo de onde ia. Olhei para o lado vi um tornado, minhas vistas estavam embaçadas, mas ainda conseguindo olhar. Sai correndo, estava à procura de algum lugar para me esconder, estava muito escuro, depois de ter corrido varias quadras, ate que depois de ter corrido varias quadras, ate que vinha uma casa que estava abandonada.

A tempestade estava muito forte então começou a destelhar. Achei uma porta que levava ate o sótão. Naquele sótão tinha triturador e ocas anchos e também uma motosserra, parecia mais a casa do massacre, escutei um barulho de porta batendo, alguém tinha entrado na casa. Fiquei com medo, me escondi rapidamente de baixo da mesa. Era um homem enorme com uma pessoa nos braços, botou em cima da mesa ao lado da minha, ele tinha uma mascara, pegou um estilete e começou a tirar sua pele ele começou a gritar, sai correndo, o homem viu o meu vulto, e saio correndo atrás de mim, achei um guarda roupa velho aos pedaços, entrei dentro, e ele chegou olhando em todas as coisas que avia por ali.

Enquanto o homem tirava a pele, sai do guarda roupa e tirei uma foto, sai da casa sem ele perceber, fui ate a policia, eles foram até a casa do homem chamarão e ninguém atendeu então ele começou a analisar as provas para solucionar o caso, o policial me disse que iria solucionar o caso.

Com o passar do tempo, ainda escuro, arrombarão a porta, só encontrando o corpo sem pele e muito sangue, nem sinal do estranho homem, somente pegadas e barro na casa toda. Nesta altura a casa já estava, destelhada e inundada.

Subindo no segundo andar encontrarão um homem dormindo em uma cama, todo sujo de sangue e com um estilete na mão. Tentarão acordar, mas estava em um sono profundo.

Eu com o intuito de ajudar os policiais, fui ate La em baixo, pequei um sino que avia em cima de uma mesa quase aos pedaços levei para o policial que o mexeu com muita forca que acordou o homem rapidamente e vindo perto dos policiais, veio correndo para cima de min, como um doente a procura de algo para matar no impulso deu uns passos para trás e ele caiu bem diante de meus pés, com um olhar medonho e raivoso. Após tudo isso, a polícia logo o amarrou e o levou para a delegacia, no meio de tantas perguntas, e sentindo-se pressionado ele contou o que houve. Ele disse que era pago para fazer isto, mas nunca foi pego, até agora.

Então fui para casa, com o tempo melhor, deitei na cama e dormi para descansar a cabeça de tudo isso.

### *Uma noite na Biblioteca*

Era uma noite de verão, Maikon voltava da biblioteca onde fora fazer um trabalho com seus amigos.

Maikon, já estava perto de casa quando percebeu que havia esquecido o seu livro lá, ele pensa em voltar e pegar, mas estava formando um tempo muito feio para chuva, resolve então ir correndo, chegando lá pega seu livro e quando esta prestes a sair da biblioteca uma forte tempestade começa. Maikon resolve esperar ali o mal tempo passar, depois de uma meia hora aparece a bibliotecária perguntando o que ele ainda fazia ali, ele diz que estava esperando um amigo ir busca-lo, Maikon telefona para seu amigo Eduardo.

Maikon fica esperando e nada de Eduardo aparecer, de repente as luzes da biblioteca começam a falha e ele fica um pouco assustado, não demorou muito até as luzes se apagarem de vez, por sorte não demorou e Eduardo chegou, Mas o tempo acaba piorando e os meninos resolvem esperar mais um pouco para ir embora. A bibliotecária havia sumido e Maikon nem tinha se dado conta, um pouco assustados com a escuridão e o silencio da biblioteca, eles resolvem sair, quando Eduardo liga o carro ele não funciona de jeito nenhum. Os meninos voltam para dentro, pois o vento era tão forte que até mesmo o carro balançava.

Até que do nada eles escutam livros caindo atrás deles, Maikon chamou pela bibliotecária mas não obteve resposta alguma. Assustados decidem ligar para o pai de Maikon, mas infelizmente ele não atendia ao telefone, tentaram ligar também para alguns parentes e amigos mais não tiveram sucesso, aqueles que não estavam fora de área pelo mal tempo não eram atendidos, não demorou muito até o celular de Maikon perder o sinal também.

De repente eles escutam mais livros caindo, resolvem olhar pelo buraco que se formou na estante com a queda dos livros e veem uma sombra passando rapidamente. Mesmo com muito medo os meninos vão atrás da sombra e quando chegam perto a luz volta, e deram de cara com o faxineiro que estava procurando eles para ajudar e avisar que precisava fechar por que a bibliotecária já havia ido embora, pediu desculpa pelos livros derrubados acontece que seu carrinho de limpeza era muito grande e fazia bagunça por onde passava.

Mas enfim tudo acabou bem e não passou de um susto, Maikon e Eduardo voltaram para casa assim que a chuva acalmou.