UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sushila Vieira Claro

SHERAZADE 2.0
NARRATIVAS HIPERMIDIÁTICAS E
SEU USO NA EDUCAÇÃO

São Paulo

2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sushila Vieira Claro

SHERAZADE 2.0

NARRATIVAS HIPERMIDIÁTICAS E SEU USO NA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Educação.

Área Temática: Linguagem e Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Idméa Semeghini-Siqueira

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.369
C613s | Claro, Sushila Vieira
Sherazade 2.0: narrativas hipermidiáticas e seu uso na educação / Sushila Vieira Claro; orientação Idméa Semeghini-Siqueira. São Paulo: s.n., 2017.
176 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Hipermídia 2. Narrativa 3. Educação digital 4. Interação Usuário-Computador 5. Interação Professor Aluno 6. Ensino Fundamental I. Semeghini-Siqueira, Idméa, orient. |
|------------------|---|
-

CLARO, S. **Sherazade 2.0 – Narrativas hipermidiáticas e seu uso na educação.**
Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Linguagem e Educação.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Idméa Semeghini Próspero Machado Siqueira – FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Sérgio Bairon Blanco Sant'Anna – ECA-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Nágila Euclides da Silva Polido – SME-SP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Neide Luzia de Rezende – FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Luiz Guilherme de Carvalho Antunes – ECA-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Gema Galgani Rodrigues Bezerra – IFSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Para todos aqueles que
Como vírgulas, como reticências, como pontos finais
Como todos os sinais
Fizeram dessa a minha história.

AGRADECIMENTOS

À mamãe, que uma vez me disse que *tudo se perde, menos o conhecimento*. Por todas as idas à biblioteca, por todos os trabalhos “em dupla” que nós fizemos. Eu amo muito você, para sempre e sempre.

Ao Rafael, meu melhor marido, meu melhor namorado, meu melhor amigo.

À Maya, à Kaninchen, ao Nero, ao Caetano (Sofia também!): vocês são a maior prova da existência de uma força divina. Nosso amor é infinito.

À Nani, Tivis, Oli e Tuli, por todo o apoio, das formas que podiam. À Thaís e à Raquel, pela torcida e pelas conversas, pelo abrigo.

À Tia Chucha, mãe postiça, pelo amor e incentivo. Você está no meu coração e nas minhas preces. À Terezinha, minha mãe de USP, que ajudou por todo o caminho, desde o começo.

Aos amigos do CRP: Vilma, Mari, Fábio, Marcelo, Marçal, Edi, Valdeci, Seu Zé, Fernanda, Quesia e a pequena Heloisa – meu obrigada carinhoso, estendido aos colegas de Reitoria e aos bons colegas do Instituto de Estudos Brasileiros.

Aos colegas de Relações Públicas 2017, que me acolhem e me apoiam, que me tratam como igual, sempre com muito amor. É recíproco. Vocês todos estão no meu coraçãozinho. O mesmo para a gestão 2016/2017 da ECA Jr - e um pouquinho para a Gestão 2017/2018.

À equipe de educadores da Escola de Aplicação da FEUSP, em especial, à Profa. Fabiana Andréa Dias Jacobik, que me ajudou na realização de preciosos momentos e permitiu conhecer de perto a vida de um educador. E também aos alunos e às alunas que se envolveram com minhas propostas e me convidaram para voltar.

Ao Prof. Bairon, mais do que um docente, um amigo.

Por fim, à Profa. Dra. Idméa. Uma fada-madrinha que apareceu na vida, topou minhas loucuras, aguentou minhas loucuras e permitiu que eu pudesse fazer um trabalho que (me) fosse significativo. Obrigada por me ajudar a crescer, por me fazer uma pessoa (estudante-pesquisadora) melhor. Que essa caminhada de 3 anos seja apenas um início.

Àqueles que buscam um mundo melhor: não desistam.

RESUMO

CLARO, S. Sherazade 2.0 – Narrativas hipermidiáticas e seu uso na educação. 176 f. (Dissertação Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Este estudo nasce da convergência entre ferramentas mercadológicas para engajamento de público-alvo e como tais técnicas podem ser utilizadas na Educação, para que os alunos se sintam mais estimulados. A principal questão desta investigação é **como trazer a vida cotidiana, incluindo suas tecnologias, para a sala de aula, a fim de auxiliar os professores no exercício da sua função e facilitar a compreensão dos educandos acerca dos conteúdos apresentados**. Buscamos trabalhar com hipermídias, que são caras aos nativos digitais, e a integração dos aparelhos mediadores de hipermídia nas aulas, na intenção de que tais estratégias possam auxiliar o professor a criar relações de afeto com os seus alunos, permitindo que o cotidiano (principalmente o tecnológico) dos educandos possa fazer parte do seu processo de aprendizado. Para compreendermos a maneira mais eficaz de utilizar os meios digitais para este fim, buscamos revisar os conceitos acerca da linguagem e seus hibridismos, a escola que o nativo digital frequenta, como o mercado afeta a vida cotidiana desses sujeitos, o processo de interação virtual e seus resultados nos atos cognitivos, como se caracteriza, de fato, uma narrativa e o que vem a ser uma narrativa hipermidiática e em quais estudos da Pedagogia podemos nos apoiar para realizar essas atividades. Assim, contamos com autores como Lévy, Bakhtin, Xavier, Semeghini-Siqueira, Bairon e Leão como base teórica e referencial para seguirmos o percurso planejado. O trabalho detalha os passos realizados para as estratégias e decisões acerca das aplicações com os sujeitos, buscando simplificar ao máximo a prática na intenção de que as ações possam ser reproduzidas em qualquer ambiente escolar que conte com o mínimo de tecnologia. Apresentamos também os dados obtidos em uma compilação, analisando e refletindo quais foram os resultados percebidos. As conclusões apresentam um panorama positivo, com sugestões pontuais para que as atividades de narrativas hipermidiáticas sejam cada vez mais efetivas no processo de aquisição da fluência da leitura pelos alunos do Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: Hipermídia – Narrativa – Educação digital - Interação Usuário-Computador - Interação Professor-Aluno - Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

CLARO, S. Sherazade 2.0 – Narrativas hipermediáticas e seu uso na educação. 176 f. (Dissertação Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This study stems from the convergence between marketing tools for target audience engagement and how such techniques can be used in Education to make students feel more stimulated. The main issue of this research is **how to bring everyday life, including its technologies, into the classroom, in order to assist teachers in the exercise of their function and facilitate the students' understanding of the contents presented**. We seek to work with hypermedia, which are intrinsic to the digital natives, and the integration of the hypermedia mediating devices in the classes, in the intention that such strategies can help the teacher to create relations of affection with its students, allowing that the daily (mainly technological) of the learners can be part of their learning process. To understand the most effective way to use digital media for this purpose, we seek to review the concepts about language and its hybridity, the school that the digital native frequents, how the market affects the daily life of these subjects, the process of virtual interaction and its results in the cognitive acts, as it is characterized, in fact, a narrative and what is a hypermediatic narrative and in which studies of Pedagogy can support us to carry out these activities. Thus, we have authors such as Lévy, Bakhtin, Xavier, Semeghini-Siqueira, Bairon and Leão as a theoretical and referential basis for following the course planned. The work details the steps taken for the strategies and decisions about the applications with the subjects, seeking to simplify the practice to the maximum in the intention that the actions can be reproduced in any school environment that has the least technology. We also present the data obtained in a compilation, analyzing and reflecting what the results were perceived. The conclusions present a positive outlook, with specific suggestions for the activities of hypermediatic narratives to be increasingly effective in the process of acquisition of reading fluency by elementary school students.

Keywords: Hypermedia - Narrative - Digital Education - User-Computer Interaction - Interaction Teacher-Student - Elementary School.

SUMÁRIO

CAMINHOS PERCORRIDOS: UMA APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
1. LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	26
2. EDUCAÇÃO PARA OS NATIVOS DIGITAIS: A ESCOLA E O ENTORNO DO PAÍS EM DESENVOLVIMENTO.....	28
3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	39
4. HIPERMÍDIA E OUTROS TERMOS: CONCEPÇÕES.....	43
4.1 CONVER/DIVERGÊNCIAS ENTRE HIPERMÍDIA E TRANSMÍDIA	43
5.1.1 HIPERMÍDIA.....	44
4.1.2 TRANSMÍDIA	47
4.1.3 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE HIPERMÍDIA E TRANSMÍDIA.....	49
4.2 INTERATIVIDADE NO MUNDO VIRTUAL.....	52
4.3 GÊNEROS TEXTUAIS	59
5. A NARRATIVA	63
5.1 CONCEITUAÇÃO.....	63
5.2 NARRATOLOGIA.....	66
5.3 A NARRATIVA HIPERMIDIÁTICA	69
6. MERCADO DE APARELHOS MEDIADORES DE HIPERMÍDIAS NO BRASIL (2012-2017)...	73
6.1 CONCEITUAÇÃO DO RECORTE.....	73
6.2 DISTRIBUIÇÃO E USO ENTRE CLASSE E IDADE	74
7. METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA	82
7.1 A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP (EA-FEUSP).....	82
7.1.1 ESCOLA DE APLICAÇÃO - BREVE HISTÓRICO	82
7.1.2 ESCOLA DE APLICAÇÃO - DADOS ESTRUTURAIS	83
7.1.3 EA - ÍNDICES DE QUALIDADE	86
7.1.4 ESCOLA DE APLICAÇÃO - ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E OBJETIVOS DO EF I	86
7.1.5 ESCOLA DE APLICAÇÃO - ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	87
7.2 A INSERÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO	87
7.2.1 PERCURSO INSTITUCIONAL PARA APRESENTAÇÃO DO PROJETO	87
7.2.2 O PROJETO - REUNIÕES DE PLANEJAMENTO PARA EXECUÇÃO:	87
7.2.3 PROJETO - A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO FORMATIVA (ADEF).....	88
8. PROPOSTAS LÚDICO-FUNCIONAIS: TRÊS MOMENTOS	90
8.1 PRIMEIRO MOMENTO: A CARTA-BILHETE	90

8.2 SEGUNDO MOMENTO: TEXTO IMPRESSO (INTERAÇÃO PROFESSORA-SUJEITOS)	97
8.3 TERCEIRO MOMENTO: HIPERMÍDIA - INTERAÇÃO PESQUISADORA-SUJEITOS	97
8.2.1 PRIMEIRO DIA, PRIMEIRA TURMA.....	98
8.2.2 PRIMEIRO DIA, SEGUNDA TURMA	99
8.2.3 SEGUNDO DIA, PRIMEIRA TURMA	99
8.2.4 SEGUNDO DIA, SEGUNDA TURMA.....	100
8.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MOMENTOS	100
9. ANÁLISE DOS DADOS	102
9.1 CENTROS DE INTERESSES	102
9.1.1 CLASSE A	102
9.1.1 CLASSE B	106
9.2 RELAÇÃO DO DESEMPENHO NOS TRÊS MOMENTOS REALIZADOS	109
9.2.1 DESEMPENHO DA CLASSE A – GERAL	114
9.2.2 DESEMPENHO DA CLASSE A – FEMININO	115
9.2.3 DESEMPENHO DA CLASSE A - MASCULINO	116
9.2.4 DESEMPENHO DA CLASSE B – GERAL	117
9.2.5 DESEMPENHO DA CLASSE B – FEMININO	118
9.2.6 DESEMPENHO DA CLASSE B – MASCULINO	119
9.3 REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem dos “centros de interesse” dos alunos do 5º. ano do EFI, da EA-FEUSP, desenvolvida a partir da Produção Escrita elaborada como resposta a carta-bilhete da pesquisadora.	21
Figura 2 - A multimodalidade constitutiva da LINGUAGEM e a questão dos tempos: graus de hibridismo entre verbal e não verbal para a construção dos sentidos na diversidade de gêneros off-line e no mundo virtual” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015)	27
Figura 3 - INEP, 2009. p. 47.....	29
Figura 4 - INEP, 2017. p. 03.....	30
Figura 5 - INEP, 2017. p. 07.....	30
Figura 6 - INEP, 2017. p. 14.....	31
Figura 7 - INEP, 2017. p. 15.....	31
Figura 8 - Heat Map desenvolvido pelo estudo The Learning Curve. Os países com cores mais escuras estão em lugar mais alto nos índices de melhores escolas. A pontuação do Brasil se encontra abaixo de -1.0, de forma que sua coloração é branca.	33
Figura 9 - Infográfico retirado do estudo The Learning Curve, indicando os valores de investimento na educação (1a. coluna), resultados alcançados no PISA e no TIMSS (2a. coluna) e indicadores sociais, como IDH, taxa de homicídio e renda per capita (3a. coluna).....	34
Figura 10 - Infográfico retirado do estudo The Learning Curve, indicando os valores de tempo gasto para formação e remuneração de professores (1a. coluna), taxa média de desemprego de portadores de ensino superior vs. total de desempregados (2a. coluna) e indicadores sociais (3a. coluna).	35
Figura 11 - Comparação dos resultados do Brasil entre os valores de 2012 e 2014 do estudo The Learning Curve.	36
Figura 12 - Multimídia, transmídia, hipertexto e hipermídia: em foco o ambiente para veiculação. ...	43
Figura 13 - Diagrama de Paul Baran representando redes centralizadas, descentralizadas e distribuídas (centrismo, policentrismo e acentrismo)	47
Figura 14 - Sistema policêntrico e suas conexões entre lexias – hipermídia.....	51
Figura 15 - Sistema arborescente retratando o uso de diversas mídias para compor a informação total do universo da série Lost.....	52
Figura 16 - Total de pessoas que usam smartphone com internet no Brasil (Nielsen IBOPE, Mobile Report, 2015b).....	74
Figura 17 - Penetração de celulares no Brasil (ComTech Kantar Worldpanel Brasil, 2015)	75
Figura 18 - Distribuição de tempo de uso do celular por classe social (Nielsen IBOPE, NetView, 2014)	76
Figura 19 - Distribuição de atividades realizadas no celular por faixas etárias (Nielsen IBOPE, NetView, 2014).....	76

Figura 20 - Distribuição dos usuários de internet por meio de smartphones segundo classe e gênero (Nielsen IBOPE, Mobile Report, 2015b)	77
Figura 21 - Distribuição do acesso à internet por aparelhos mediadores (Nielsen IBOPE, Mobile Report, 2015b).....	78
Figura 22 - Principais atividades realizadas no tempo livre pela Geração Z (NIELSEN, Estudo Global – Estilo de vida das Gerações, 2015).....	78
Figura 23 - Principais fontes de informação da Geração Z (NIELSEN, Estudo Global – Estilo de vida das Gerações, 2015)	79
Figura 24 - Utilização da internet por atividades (Nielsen IBOPE, Mobile Report, 2015b)	79
Figura 25 - Dados retirados do site da Escola de Aplicação da FEUSP, quantificando o total de alunos por ciclo de ensino.....	85
Figura 26 - Índices de qualidade de Ensino. Retirado do site da Escola de Aplicação da FEUSP.	86
Figura 27 - Quadro de Modalidades de Avaliação Diagnóstica e Formativa (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).....	89
Figura 28 - Carta enviada aos alunos antes da interação face a face.	94
Figura 29 - Carta-bilhete escrita por aluna do 5º. EFI.	95
Figura 30 - Carta-bilhete escrita por aluno do 5o. EFI.	96
Figura 31 - Nuvem de interesses gerais do Grupo I	103
Figura 32 - Nuvem das disciplinas favoritas do Grupo I.....	103
Figura 33 - Nuvem de preferências de esportes/atividades físicas do Grupo I.....	104
Figura 34 - Nuvem de interesses musicais do Grupo I	105
Figura 35 - Nuvem de hobbies do Grupo I	105
Figura 36 - Nuvem de interesses gerais do Grupo II	106
Figura 37 - Nuvem de preferências de esportes/atividades físicas do Grupo II.....	107
Figura 38 - Nuvem das disciplinas favoritas do Grupo II.....	107
Figura 39 - Nuvem de interesses musicais do Grupo II	108
Figura 40 - Nuvem de hobbies do Grupo II	108
Figura 41 - Guia da aplicação dos sinais de aumento e diminuição na análise da relação do desempenho nos três momentos de atividade.	110
Figura 42 - Cena do jogo online <i>Mope.io</i> - similar ao <i>Slither.io</i> , o jogador precisa ir comendo outros animais para evoluir.....	121
Figura 43 - Cena do jogo online <i>Slither.io</i> - jogo multijogador de ação criado por Steve Howse onde os jogadores controlam uma cobrinha e tem por fazê-la crescer ao engolir a maior quantidade de massa possível sem se chocar com outro jogador.	121

Figura 44 - Imagens do jogo online <i>Kogama</i> - similar ao <i>Minecraft</i> , principalmente nos gráficos, o jogo permite que os usuários criem fases para serem jogadas por outros usuários.	122
Figura 45 - Imagem promocional do jogo <i>Minecraft</i> - grande sucesso de público, o jogo é não-linear e não possui objetivos definidos para sua finalização. Os jogadores mineram diversos tipos de blocos e com isso podem construir cenários para interagir com outros jogadores.	122
Figura 46 - Cena do jogo <i>Clash Royale</i> - classificado na categoria de estratégia, o jogo consiste em batalhas a fim de ganhar prêmios e troféus.	123
Figura 47 - Cenas da hipermídia <i>Diadorim</i> - arquitetura de jogo mais complexa, porém gráficos e interatividade ultrapassados.	123
Figura 48 - Texto retirado do teste PISA 2009, base para questões sobre interpretação de texto. ..	168
Figura 49 - Retirado do teste PISA 2009. Questão sobre tema do texto e indicação de correção....	169
Figura 50 - Retirado do teste PISA 2009. Questão sobre informação no texto e indicação de correção.	169
Figura 51 - Retirado do teste PISA 2009. Questão aberta sobre informação no texto e indicação de correção.	170
Figura 52 - Retirado do teste PISA 2009. Questão sobre informação no texto e indicação de correção.	171
Figura 53 - Transcrição da história selecionada na hipermídia "Diadorim". Extraído de brochura componente do kit de hipermídia distribuído às escolas.	172
Figura 54 - Transcrição da história selecionada na hipermídia "Diadorim". Extraído de brochura componente do kit de hipermídia distribuído às escolas. (cont.).....	173
Figura 55 - Questionário entregue aos sujeitos após exibição da hipermídia.....	174
Figura 56 - Texto extraído do suplemento Folhinha (do jornal Folha de São Paulo, edição de 09.02.2008), utilizado como texto impresso na aplicação da pesquisa.....	175
Figura 57 - Questionário entregue aos sujeitos após leitura do texto impresso.	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro síntese das produções acadêmicas acerca dos temas deste trabalho (teses e dissertações)	40
Tabela 2 - As possibilidades estruturais da interatividade (TAVARES, 2002, p. 48)	57
Tabela 3 - Guia de conversão dos valores numéricos para notações.	109
Tabela 4 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade - Visão Geral	111
Tabela 5 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade – Classe A	114
Tabela 6 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade das alunas – Classe A ..	115
Tabela 7 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade dos alunos – Classe A ..	116
Tabela 8 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade – Classe B	117
Tabela 9 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade das alunas – Classe B ..	118
Tabela 10 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade dos alunos – Classe B ..	119
Tabela 11 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria NS.	132
Tabela 12 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria SA.....	141
Tabela 13 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria RS.	150
Tabela 14 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria PS.....	159

CAMINHOS PERCORRIDOS: UMA APRESENTAÇÃO

Nasci em São Paulo, em 1984, em uma família de classe média. Tive uma história peculiar no meu trajeto educacional como filha de pais com condições e conhecimento da importância do estudo. Meu avô, mulato e bastardo, se formou na primeira turma de Economia da PUC-SP, o que proporcionou uma visão ampla acerca da formação universitária – minha mãe graduou-se em Letras, também na PUC-SP. Casou-se após completar o curso e dedicou-se à vida doméstica. Tanto com meu irmão mais velho quanto comigo, a brincadeira padrão era “escolinha”. Ainda que sem tantas condições financeiras para cursar as melhores escolas, a presença constante de mamãe conosco foi a bênção que permitiu que ambos começássemos a ler (e compreender, na medida do possível) aos 3 anos de idade. Uso “bênção” por saber que, mesmo naquela época, ter um dos pais dedicado exclusivamente aos filhos era fora da curva da imposição do mercado de trabalho e da sobrevivência.

Entrei na mesma época no Ensino Infantil, vulgo “pré-escola”, cursando uma EMEI próxima de nossa residência. Ali, pude desenvolver a questão da leitura, já que fazia questão de ensinar os coleguinhas. Por saber ler, era sempre a escolhida para representar a turma em eventos ali realizados. Quando da entrada na 1ª série do Fundamental, comecei a notar a dificuldade de aprendizagem na turma – aprendíamos, por fonemas e conteúdo de cartilha. Na “Festa do Livro”, evento oficial para provar que estávamos alfabetizados, foram selecionados os dois alunos com “melhor leitura” da 1ª série em geral: eu e um garoto com problema na fala (gagueira); portanto, a dificuldade do aluno era imensa.

Passei o restante do Ensino Fundamental sendo uma aluna exemplar, sempre curiosa e visita frequente na biblioteca – hábito que adquiri após o falecimento da minha avó materna, época em que entrei em reclusão e me afundei em livros de literatura nacional e estrangeira. No Ensino Médio, através de exame de “vestibulinho”, pude cursar uma escola municipal que oferecia, junto à grade clássica, o Ensino Técnico. Com professores exaustos, fui aos poucos perdendo a vontade de estudar e virei aluna do “fundão” (ainda que mantivesse notas razoáveis). O desânimo era tão grande a ponto de não ter qualquer interesse em cursar uma faculdade.

Após trabalhar um tempo com a minha tia, irmã de mamãe, graduada pela USP, na área de Mercadologia e Publicidade, cedi e decidi prestar vestibular. Mesmo com condições financeiras apertadas, recorri aos guias de bancas de jornal e à biblioteca. Estava fazendo “bicos” como desenhista e aproveitava o trajeto do ônibus, hora de almoço e qualquer segundo que aparecesse

para estudar. Deu certo. Em 2009, ingressei em Publicidade e Propaganda na Escola de Comunicações e Artes da USP.

Um mundo completamente novo e estranho. Assim defino meu primeiro semestre na USP. Com dificuldade, consegui compreender a novidade que se apresentava e desenvolvi enorme apreço pelo ambiente acadêmico. Após completar a *graduação*, estava motivada a continuar os estudos, pesquisando sobre a questão da *ensinagem*. Vi, durante o curso de Publicidade e Propaganda, ferramentas incríveis que se destacavam no nosso contexto atual (em meio ao bombardeio de informações), criando a necessidade do público adquirir produtos que sequer tinham necessidade; por que não utilizá-las para captar a atenção de educandos? Ao final da graduação, confirmando que a ECA/USP cumpre exitosamente o que se propõe em relação ao profissional de Publicidade e Propaganda - um indivíduo bem formado para o mercado de consumo, que detém o conhecimento teórico e prático das ferramentas que permeiam esta esfera - ainda era inquietante não observar tais conhecimentos e ferramentas no auxílio da Educação, ainda mais tendo em mente a sociedade de "hiperinformações" na qual educamos nossos infantes hoje. Percebia uma série de "táticas" para chamar atenção e gerar engajamento com um produto/serviço de consumo, sem obter sucesso ao buscar aprofundamento da fusão das duas áreas do saber.

Com essa ideia em mente, comecei a observar o comportamento de minha sobrinha – na época, com 2 anos – em frente à televisão: ela tentava, inutilmente, mudar o programa que estava passando com o dedo na tela, como se esta fosse *touch screen*. Rememorei minha infância. Nunca, jamais, eu terei pensado nessa ação para trocar o canal da televisão. Era uma tecnologia *impensável*. Para ela não; o impensável era a televisão não responder seus comandos. Afinal, ela é uma nativa digital.

Em nossas brincadeiras, comecei a desenvolver narrativas derivadas de animações que ela tinha assistido. Trouxemos a história para papel e caneta, para interpretações com bonecos. Precário, porém fundamental para perceber que aquilo não apenas ativava sua criatividade, mas ia ampliando seu vocabulário, na medida em que ela era incentivada a narrar o que fazia.

Essa cena / esse cenário foi o ponto de partida para a concepção deste projeto de pesquisa que remete à seguinte questão: *Como trazer o aprendizado mais próximo ao mundo desses nativos de forma desafiadora e lúdica?* Haverá necessidade de focalizar diversos tópicos. De rever a estrutura hierárquica e entender os papéis de co-criador. De propiciar a

criação de narrativas coletivas. Da busca (utópica?) de melhorar a sociedade em que nós vivemos recorrendo ao período tecnológico no qual nos encontramos.

INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo surge de uma convergência de um trabalho realizado analisando o uso do *storytelling* na publicidade - e seus respectivos resultados - com uma ocorrência do cotidiano - o simples ato de uma criança de, na época, 3 anos, tentar mudar o filme na televisão através do toque (mostrando-me que a tecnologia de *touch screen* já lhe era demasiadamente comum). Por proximidade com esta criança, iniciei, por conta próprio e ainda sem nenhum subsídio científico, algumas atividades que relacionassem tecnologia e narração, trabalhando, primeiramente, com *transmídias*. O resultado foi extremamente positivo e decidi propor um projeto para trabalhar novas mídias, narração e educação com crianças, mais velhas e com algum domínio da modalidade escrita (leitura e escrita) da língua materna.

Tendo em vista minha formação em comunicação social, voltada, principalmente, para a criação imagética, a entrada no programa de pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) não pontuou apenas a entrada em um novo mundo físico, mas, acima de tudo, em um novo mundo teórico. Assim, no decorrer deste trabalho, ocorrerá uma aproximação entre teóricos da comunicação e da educação, pois compreendemos que ambas as áreas do saber estão intrinsicamente ligadas - isso será percebido quando correlacionarmos, por exemplo, citações de Pierre Lévy com Lev Vygotsky; o primeiro tratando das possibilidades de produção de conhecimento na virtualidade com pontos de interesse em comum e o segundo na questão sociointeracionista (uma vez que, com a quebra da distância física proporcionada pelas novas tecnologias, em especial a internet, as ações de interação sociocultural tornaram-se mais amplas).

A principal questão desta investigação é **como trazer a vida cotidiana, incluindo suas tecnologias, para a sala de aula, a fim de auxiliar os professores no exercício da sua função e facilitar a compreensão dos educandos acerca dos conteúdos apresentados**. Nossa hipótese é de que, com auxílio de hipermídias, que são caras aos nativos digitais, e a integração dos aparelhos mediadores de hipermídia nas aulas, o professor terá maior facilidade para conectar-se com o seu aluno, criando relações de afeto ao permitir que o cotidiano desses alunos possa fazer parte do seu processo de aprendizado.

Inicialmente, nossa proposta era desenvolver oficinas criativas para realizar uma narrativa hipermidiática conjunta, a fim de que os estudantes (preferencialmente de escolas públicas e na faixa etária de 10-12 anos) pudessem aprender e desenvolver a linguagem adequada para cada tipo de suporte (mídia), mantendo a coerência da história e trabalhando

em grupo - considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. Entramos em contato com alguns centros/entidades/instituições culturais na cidade de São Paulo, de forma que recebemos um retorno positivo de um deles. Entretanto, em função de alguns entraves não conseguimos levar a proposta adiante.

Após exame de qualificação, refletindo sobre produtivas indicações da banca e dos contínuos diálogos com a orientadora, decidimos trabalhar com alunos da Escola de Aplicação da FEUSP. Por conta dessa mudança, foi necessário readequar a metodologia e a base teórica do projeto.

Na Escola de Aplicação da FEUSP, o projeto apresentado em nossa primeira tentativa de aplicar as oficinas ocorreu no final de 2016 - fora do período letivo - estabelecendo, como sujeitos da pesquisa, educandos na faixa etária de 10-11 anos, cursando o 5º. ano do Ensino Fundamental I, por entender que seriam alunos com suficiente domínio da língua materna, bem como da manipulação dos aparelhos mediadores de hipermídia. Nesse momento, nossa intenção ainda era de realizar uma atividade de narrativa hipermidiática coletiva, entre 10-12 sujeitos, para coletarmos dados que mostrassem se, por conta dos suportes, haveria maior interação e subsequente melhora na expressão oral e escrita desses alunos. Por ser um período muito próximo do recesso de final de ano, a adesão dos pais foi extremamente escassa, de forma que não seria estatisticamente considerável uma amostra tão restrita de alunos que poderiam realizar as oficinas.

Para o mês de janeiro de 2017, foi enviada novamente aos pais a oferta da oficina, explicitando que seria desenvolvida uma narrativa hipermidiática interativa, que envolveria tópicos de disciplinas ministradas na grade dos alunos (História, Geografia, Geopolítica, Ciências, Matemática, Cultura e Português). A ideia seria contar a história de um garoto, da mesma faixa etária que os alunos, refugiados do Haiti por conta da situação ocorrida em 2010, que vem para o Brasil com sua mãe e sua irmã. A narrativa, baseada em fatos reais, trabalharia o eixo de informação de forma lúdica. Assim, em função da indisponibilidade dos pais nesses dois períodos, não pudemos desenvolver esse projeto. Temos de ressaltar que, para a execução dependeríamos de colegas universitários, voluntários, que participariam da criação dessa atividade e que dispunham de tempo somente nesses períodos.

Em função do exposto, solicitamos prorrogação do prazo do depósito da dissertação para que pudéssemos realizar atividade que mostrasse (ou não) o poder de alcance da nossa hipótese. Novamente foi preciso alterar a metodologia e readequar a base teórica.

Com a colaboração de orientadora, que já havia desenvolvido projeto com a equipe de orientadores e professores de EFI e EFII da Escola de Aplicação da FEUSP, elaboramos NOVO PROJETO para **interação dos alunos com a Hiperídia Diadorim**. Tendo em vista que a aplicação ocorreria em período letivo, contaríamos com a participação de uma professora da EA e o foco inicial estaria voltado para a Avaliação Diagnóstica e Formativa.

Toda documentação necessária foi elaborada para submeter o projeto à DIREÇÃO e à ORIENTADORA EDUCACIONAL do EFI, tendo sido encaminhada com ofício da **orientadora** da mestrandia. Após aprovação do projeto, a Profª Fabiana Andrea Dias Jacobik, também pós-graduanda da FEUSP, que atua nas duas classes do 5º ano do EFI, acatou a proposta e aceitou colaborar com a investigação.

Por se tratar de **ESCOLA PÚBLICA** diferenciada, uma vez que anexa a uma **Faculdade de Educação**, apresentaremos, no capítulo 7 – METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA - uma síntese de informações, para esclarecer os trâmites necessários que possibilitaram a inserção do projeto nesta unidade de Ensino Fundamental I, em São Paulo/ Estado de São Paulo no Brasil.

Trata-se de uma escola que acolhe pesquisas, projetos inovadores dos professores da Faculdade de Educação da USP e de seus orientandos, mestrands e doutorands do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da FEUSP.

A orientadora, Professora Idmea Semeghini-Siqueira (Doutora em Linguística e Livre Docente em Educação) é docente do Programa de Pós-Graduação da FEUSP, e participa da FORMAÇÃO INICIAL de educadores/professores que atuarão com crianças e jovens em projetos que envolvem oralidade, leitura escrita da Educação Infantil ao Ensino Superior. No curso de Licenciatura da FEUSP, nas disciplinas Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, além das 4 aulas semanais, a disciplina inclui a **supervisão de estágios** – 60 horas em cada semestre - em **ESCOLAS** públicas e particulares de Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, e incentiva visitas a unidades de Educação Infantil. Quanto aos ESTÁGIOS propostos aos universitários em formação inicial, o foco é voltado prioritariamente para três ambientes educacionais: SALA DE AULA, BIBLIOTECA ESCOLAR / SALA DE LEITURA E LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA. Nesse contexto, o imbricamento entre conhecimentos teóricos, inerentes às áreas de conhecimento, a **leitura** dos RELATÓRIOS DE ESTÁGIO e os **debates** com os ESTAGIÁRIOS constituem o ponto de partida para as pesquisas que desenvolve e de que participa.

Após aprovação do novo projeto em questão, em uma reunião inicial, de que participaram as quatro educadoras - Orientadora Educacional do EFI, Professora do 5º ano, Orientadora e Mestranda/Pesquisadora - tomamos conhecimento das possibilidades para a execução do projeto que foi julgado inovador e apropriado para os alunos do 5º ano da Escola de Aplicação. A partir desta reunião, a interação entre a professora Fabiana e a pesquisadora Sushila se intensificaram.

[illegible]

21

Juntamente com outros procedimentos de avaliação da modalidade escrita da língua (a leitura foi focalizada com base nos parâmetros do PISA, a saber: estrutura, processos e contextos) esta atividade, que visava a identificação dos sujeitos de pesquisa, nos permitiu dar início à Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF) produção escrita. Desenvolvermos melhor este tópico no capítulo 7, concernente à metodologia utilizada.

Na educação escolar, um dos grandes dilemas atuais refere-se às concepções de APRENDIZAGEM E ENSINO que subsidiarão as propostas pertinentes aos chamados *nativos digitais*, geração que nasceu em um mundo tomado pela plurinformação e pelas hipermídias. Para Prensky (2001):

Os estudantes de hoje – desde o jardim da infância até a faculdade - representam as primeiras gerações a crescer com essa nova tecnologia. Eles passaram toda a sua vida cercados de e utilizando computadores, videogames, leitores de música digital, câmeras de vídeo, celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Os graduados médios de hoje da faculdade gastaram menos de 5.000 horas de suas vidas lendo e mais de 10.000 horas jogando videogames (para não mencionar 20.000 horas assistindo TV). Jogos de computador, e-mail, Internet, telefones celulares e mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas.¹

Nesse contexto, pode-se dizer que temos um grupo de leitores de *tweets*, de aforismas, de orelhas de livro. Isso significa que é premente a necessidade de pesquisar para compreender como estimular o interesse na formulação de um pensamento mais elaborado, de uma argumentação mais firme, de uma linguagem que, ainda que mais complexa que a usual, se adapte ao seu cotidiano? Como pode o professor auxiliar nesse caminho?

Situação similar ocorreu com a publicidade, que necessitou buscar no cinema um modo de chamar seus potenciais consumidores, utilizando-se da narrativa (*storytelling*), a fim de prender a atenção de seus expectadores em meio à abundância de informações. Como elucidado por Nunez *"as histórias, além de tudo, são altamente pedagógicas, favorecem a síntese e a lembrança e proporcionam um contexto para seus ensinamentos."* (2009. p. 26). Assim, a narrativa, seja ela na publicidade ou na educação, trazendo a

¹"Today's students – K through college – represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. Today's average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives." (Trad. da pesquisadora)

mensagem para um contexto, uma história, acaba por proporcionar a ludicidade necessária para sua memorização e/ou construção do conhecimento.

O ser humano é, por excelência, social, mas é preciso o desenvolvimento do pensamento crítico para que este se entenda no mundo, na cadeia de produção e como sujeito. A ideia desse projeto é trazer à tona, através do desenvolvimento de narrativas que contemplem simultaneamente diversas mídias, a habilidade do jovem de apurar sua linguagem e, por consequência, sua consciência como ser político.

É possível que uma organização em rede onde todos os participantes passam a ser percebidos como criadores-consumidores de conteúdo, através da criação de narrativas que contemplem o entorno hipermidiático na qual estão inseridos, seja de grande valor não apenas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita por meio de situações lúdicas, mas também como incentivo à lógica de fatos subsequentes, além de propor uma proximidade maior entre alunos e professores, o que certamente enriquecerá a dinâmica da sala de aula.

Neste trabalho, além do “Caminho percorrido: uma apresentação”, da Introdução e das Considerações Finais, foram organizados 9 capítulos.

No **Capítulo 1 – Linguagem** - trataremos da questão dos graus de hibridismo que envolvem o verbal quanto não verbal, sendo esta matéria constituinte da narrativa hipermidiática, uma vez que esta detém em sua essência o hibridismo e a potencialização das relações entre mídias.

Quanto ao **Capítulo 2 – Educação para os nativos digitais: a escola e o entorno do país em desenvolvimento** – traremos dados sobre a educação no Brasil, desde perfil do professor, dependência administrativa da escola até recursos disponíveis nas instituições de anos iniciais, cruzando essas informações com o estudo da *Pearsons International (The Learning Curve)*, que juntamente com índices do PISA, do TIMSS e do PIRLS, traz índices sociais do país para compreender como estes afetam a educação. Por fim, trataremos da questão sociotecnológica, uma vez que o sujeito de nossa pesquisa é o nativo digital, e como isso é tratado no ambiente escolar.

A **Revisão bibliográfica** consta do capítulo 3, em que buscamos, nas bases de teses e dissertações de universidades no país (PUC-SP, USP, UNESP, UNICAMP) acerca de trabalhos que combinassem os termos “hipermídias”, “narrativas” e “educação”, fazendo um quadro síntese das publicações realizadas, recortando as de temática mais próxima de nosso objeto.

No **Capítulo 4 – Hipermídia e outros termos: concepções** – são apresentados os conceitos de hipermídia e de transmídia, que comumente são utilizados, de forma errônea, como sinônimos, bem como traçado um panorama histórico de ambos os conceitos, a fim de esclarecê-los. Tratamos também da questão da interação e interatividade, principalmente no espaço virtual cibernético. Por fim, colocamos a questão dos gêneros textuais que emergem das novas tecnologias, principalmente como hibridização ou atualização de gêneros existentes e consolidados.

No **Capítulo 5 – A Narrativa** – trazemos diversos conceitos sobre o que é narrativa, incluindo sua importância no desenvolvimento humano e social, seus modos de expressão (oral e escrita) a fim de definir um conceito norteador para este trabalho. Focalizamos também a questão da *narratologia*, ou teoria da narrativa, a fim de expor estruturas consolidadas dos elementos que a compõe e a definem, optando pelo conceito de Monica Fludernik. Ao final, fazemos referência à narrativa hipermidiática e sua importante relação com os jogos digitais.

O **Capítulo 6 - Mercado de aparelhos mediadores de hipermídias no Brasil** – mostra o panorama atual do acesso aos aparelhos mediadores de hipermídias no país, com foco especial nos *smartphones* e *tablets*, por classe social e faixa etária, na intenção de verificar se é, de fato, viável oferecer soluções hipermidiáticas para educandos.

Quanto ao **Capítulo 7 – Metodologia e sujeitos da pesquisa** - vamos definir os motivos da escolha destes sujeitos, bem como traçar um breve perfil sobre suas preferências, além de explicitar o contexto que envolve o espaço educacional em que a pesquisa se desenvolveu. Também relataremos a forma como as interações e as coletas de dados foram realizadas, bem como seus cálculos para posterior análise.

No **Capítulo 8 – Propostas Lúdico-Funcionais: três momentos** - relataremos as interações realizadas com os sujeitos, em momentos distintos, descrevendo quais as bases e decisões tomadas para as atividades de cada um, bem como os passos realizados para a definição das estratégias. Focaremos na atividade de Hipermídia, detalhando as quatro sessões realizadas com os sujeitos e as percepções sobre a interação dos alunos com a hipermídia.

No **Capítulo 9 – Análise dos dados** - analisaremos os dados obtidos nos NUVENS DE PALAVRAS, exemplificando como os CENTROS DE INTERESSES foram descobertos e o que isso representava para nós, na formatação do modo de realização da atividade com meios digitais e em sua efetiva aplicação. Analisaremos, em seguida, os resultados obtidos nos três momentos em que tivemos acesso aos educandos, relacionando-os com turmas e

gêneros, a fim de verificar a nossa hipótese. Por fim, refletiremos sobre as ações realizadas e os dados coletados, propondo modificações que poderão ser aplicadas em um futuro trabalho de narrativas hipermidiáticas com os anos iniciais da educação básica no país.

1. LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

“No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus” (João 1:1). No versículo bíblico, presente em João, observamos o poder da linguagem na narrativa humana: crê-se que, se o Verbo (linguagem) era Deus e o Verbo era (no sentido de *ente*) desde o princípio, tudo que temos foi “criado” por meio da linguagem.

Inerente ao homem e matéria fundamental para sobrevivência de sociedades – em razão das relações comunicacionais, das quais a palavra é essência – a linguagem tem se desenvolvido e se adaptado aos diversos tipos de suportes que a transporta.

Se, em algum momento, consideramos apenas a linguagem verbal como legítima, as transformações através dos séculos nos mostraram que, na verdade, a linguagem não só é plural (verbal e não verbal) como é híbrida, resultado da mescla de diversas características das modalidades inclusas no verbal e não verbal.

Conforme explicitado no quadro “A multimodalidade constitutiva da LINGUAGEM e a questão dos tempos: graus de hibridismo entre verbal e não verbal para a construção dos sentidos na diversidade de gêneros off-line e no mundo virtual” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015), atualmente temos diversas linguagens, resultantes da interação entre um suporte e outro, sempre buscando *preencher* o espaço trazido por uma tecnologia – os *emoticons* (ou *emojis*) são exemplos de uma linguagem criada para suprir uma necessidade da ação comunicacional síncrona e digital (geralmente bate-papos) ao inserir, em um texto verbal escrito, uma imagem simbolizando um sentimento e/ou objeto.

Essa nova forma de utilizar a LINGUAGEM *on-line* está tão disseminada na vida cotidiana que, em algumas das produções escritas, realizadas *off-line* pelos nossos sujeitos e que serão debatidas mais à frente, identificamos, inclusive, o uso de *emoticons* em seus textos manuscritos.

É importante que esse quadro seja inserido na FORMAÇÃO INICIAL e CONTÍNUA dos EDUCADORES – professores das diversas disciplinas, coordenadores/orientadores, gestores – para que, de forma interdisciplinar, possam elaborar propostas para envolver crianças e jovens nas práticas escolares.

Figura 2 - A multimodalidade constitutiva da LINGUAGEM e a questão dos tempos (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015)

2. EDUCAÇÃO PARA OS NATIVOS DIGITAIS: A ESCOLA E O ENTORNO DO PAÍS EM DESENVOLVIMENTO

Em “Caminhos percorridos: uma apresentação”, a pesquisadora explicita que seus conhecimentos, provenientes do ambiente acadêmico sobre pesquisas em educação no Brasil, eram restritos. Grande parte da formação da pesquisadora na área educacional se deu com o contato e auxílio dos docentes e colegas da FEUSP, bem como pela leitura de obras que foram constituindo seu arcabouço teórico desde sua graduação na ECA-USP.

Ainda que oriunda de escola pública, o encontro com o contexto atual de uma sala de aula de escolas públicas deu-se de forma muito diferente do que a pré-concebida: muitos alunos por professor, infraestrutura em declínio, intensa atividade por aula, dificuldade na criação de laços afetivos mais fortes por conta do grande número de educandos em cada turma, entre outras.

A verdadeira finalidade da educação não é ter o instrutor realizando certas atividades, mas trazer significativas mudanças sobre o *design* do comportamento dos estudantes, pois se torna importante reconhecer que todas as declarações dos objetivos da escola deveriam ser demonstrações de alteração para a realização dos estudantes. (TYLER apud FELICETTI, 2011. p. 50)

Isso nos leva a levantar algumas questões: como pode o professor desenvolver propostas de forma individual e significativa para uma sala com 30/40 alunos? Como pode ocorrer naquele ambiente atividades sociointeracionistas se a própria arquitetura da sala não é propícia a isso? Como o professor pode desenvolver um planejamento adequado para o exercício de sua função se há imensa carga de atividades que precisam ser realizadas em tempo extraclasse? E, se desenvolve, como lidar com a questão da infraestrutura escolar, que não oferece o suporte necessário para as atividades?

É importante lembrar que, nessa pesquisa atuamos em uma escola pública, diferenciada com possibilidade de acatar pesquisas inovadoras e que está lotada dentro da Universidade de São Paulo. Mas, e as ESCOLAS PÚBLICAS PERIFÉRICAS? Como poderíamos ajudá-las com este projeto?

Quando iniciei a pós-graduação na área educacional, pensava - erroneamente - que talvez parte da culpa dos péssimos níveis de letramento no país fosse dos professores, exatamente por eu não ter experiência na sala de aula. Toda a informação de eu dispunha era meu percurso como estudante e, partindo daí, fui criando minhas conclusões. Esse engano, extremamente comum, não poderia ser maior.

A ESCOLA, a entidade provedora de educação formal, sofre direta e intensamente as consequências das demandas do governo, que ainda prioriza áreas que, embora importantes, não são tão essenciais como a Educação para a formação dos cidadãos e desenvolvimento do país. Os ataques seguem de diversas formas, evitando de fato uma reforma - ou revolução - que permitiria não somente que nossas crianças e adolescentes tivessem um aprendizado duradouro, eficaz e crítico, mas os professores teriam os devidos reconhecimentos - incluindo o monetário - e que esta profissão tomasse o seu lugar de reconhecimento devido à sua extrema importância.

Atualmente, a situação dos professores - especificamente os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que englobam o contexto dos nossos sujeitos de pesquisa - tem melhorado, mas ainda está muito longe do ideal. Buscando informações coletadas acerca do ensino básico (apenas na rede pública), pudemos delinear um perfil.

O perfil predominante dos professores de ensino básico no país é mulher, com formação superior (geralmente em Pedagogia), que leciona para uma turma em área urbana. Ainda através dos estudos disponibilizados pelo INEP, podemos perceber que essa faixa de educação básica se divide da seguinte forma, sendo as redes municipais as principais provedoras de acesso:

Quadro 1 – Perfil do Professor da Educação Básica – Brasil – 2007	
Aspecto	Perfil
Sexo	Feminino
Nacionalidade	Brasileira
Raça/cor	Não-declarada/branca
Idade mais frequente	30 anos
Escolaridade	Nível superior
Área de formação da graduação	Pedagogia/ciência da educação
Disciplina que leciona	Língua/literatura portuguesa
Quantidade de escolas em que leciona	1
Localização da escola em que leciona	Urbana
Número de turmas em que leciona	1
Tamanho médio da turma (pela quantidade de matrículas)	35

Figura 3 - INEP, 2009. p. 47.

Se detalharmos por etapa de ensino, focando na que está o nosso sujeito de pesquisa, esse percentual - das redes municipais - aumenta ainda mais, indo de 61,7% para 71,2%:

Gráfico 1. Percentual de escolas de educação básica por dependência administrativa - Brasil 2016

Quando verificada a infraestrutura das escolas, em nível nacional e considerando apenas os anos iniciais da educação básica, que envolvem o Ensino Fundamental I (1o. ao 5o. ano) de escolas de zonas urbanas e rurais, vemos que 68,2% tem laboratório de informática (sem nenhum maior detalhamento da quantidade/qualidade de máquinas ou de quantos alunos o ambiente comporta) e que 85,9% possuem acesso à internet (sem detalhamento da disponibilidade deste uso pelo professor e/ou aluno).

Gráfico 6. Percentual de escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental por dependência administrativa - Brasil 2016

Figura 5 - INEP, 2017. p. 07

Ainda que permeada de excelentes intenções, as propostas de renovação curriculares, muitas vezes influenciadas por crédito e credos, acabam resultando em remendos que não necessariamente serão impactantes para que o Brasil assuma uma melhor posição nos testes de letramento, nas diversas disciplinas. Há, ainda, a necessidade de pesquisar profundamente os perfis que compõe os corpos escolares, bem como a infraestrutura dessas escolas, de maneira mais individualizada, para que recursos possam ser alocados conforme a necessidade.

Gráfico 19. Percentual de matrículas dos anos iniciais por recurso disponível na escola - Brasil 2016

Figura 7 - INEP, 2017. p. 14.

Gráfico 21. Percentual de matrículas dos anos iniciais por recurso disponível na escola - Brasil 2016

Figura 6 - INEP, 2017. p. 15.

Em 2017, a *Pearson Internacional* realizou um Índice Global de Habilidades Cognitivas e Realizações Educacionais², tendo como base dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*PISA*), do Tendências em Estudo Internacional de Matemática e Ciência (*TIMSS*) e do Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização (*PIRLS*) que consideram o aprendizado de matemática, leitura e ciência pelos alunos.

Diferentemente das avaliações internacionais anteriores [...], o PISA não se concentra, somente, nos conteúdos curriculares, mas enfatiza as competências de tipo escolar necessárias à vida moderna. O programa busca verificar a operacionalização de esquemas cognitivos, nas diferentes áreas. Para refletir a amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências que estão sendo avaliados, usa-se o conceito de “letramento”, que remete para a capacidade de os alunos aplicarem seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem-se com eficiência, à medida que expõem, resolvem e interpretam problemas, em diversas situações. O termo “letramento” foi escolhido para refletir a amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências que estão sendo avaliados. Assim, o desenvolvimento do letramento é um processo de aprendizagem ao longo da vida, medido em um *continuum* e, portanto, mais amplo do que a noção histórica da capacidade de ler e escrever, ou seja, na simples classificação de alunos “letrados” e “não-letrados”. Para cada área avaliada, existe uma escala contínua, em que os níveis de desempenho dos alunos e o posicionamento destes ao longo da escala estão representados pelo número de pontos alcançados. (AGUIAR, 2008. p. 69)

Ao entender a abrangência do PISA, também em nossa dissertação, recorreremos a dados e técnicas aplicadas por esse sistema de avaliação internacional.

Por ser um estudo recente, mas que vem se consolidando em âmbito internacional, recorreremos a ele, uma vez que considera variáveis que são caras para direcionamento de pesquisas e intenções. Traduzimos, de forma livre, como os valores são calculados. O índice geral do índice é a soma ponderada dos dois títulos subjacentes das categorias (habilidades cognitivas e metas educacionais). Da mesma forma, os escores da categoria são a soma ponderada dos escores do indicador subjacente. A ponderação padrão para o índice é dois terços das habilidades cognitivas e um terço das metas educacionais. Dentro da categoria de habilidades cognitivas, a pontuação dos testes de Grau 8 representa 60%, enquanto a pontuação dos testes de Grau 4 representa 40% (Leitura, Matemática e Ciência representam pesos iguais). Dentro da categoria de nível de escolaridade, a taxa de alfabetização e as taxas de graduação representam pesos iguais. A pontuação é criada não somente com base nos resultados dos testes citados acima, mas também considerando diversas variáveis regionais,

² PEARSON INTERNATIONAL. The learning curve 2014. Disponível em <<https://goo.gl/T8jLH>> Acesso em 20 de março de 2017.

tais como: percentual de gastos públicos com educação, índice de desenvolvimento humano, taxa de homicídio, taxa de empregabilidade, renda per capita, pisos salariais dos professores e disponibilidade de força de trabalho.

Figura 8 - Heat Map desenvolvido pelo estudo The Learning Curve. Os países com cores mais escuras estão em lugar mais alto nos índices de melhores escolas. A pontuação do Brasil se encontra abaixo de - 1.0, de forma que sua coloração é branca.

Country Profile Infographic

Education Input Indicators

Education Output Indicators

Socio Economic Indicators

Figura 9 - Infográfico retirado do estudo The Learning Curve, indicando os valores de investimento na educação (1a. coluna), resultados alcançados no PISA e no TIMSS (2a. coluna) e indicadores sociais, como IDH, taxa de homicídio e renda per capita (3a. coluna).

Country Profile Infographic

Education Input Indicators

No data years

School life expectancy
(Primary to tertiary)
Source: No data
Year: No data

Education Output Indicators

No data

Graduation rate at
tertiary level
Source: No data
Year: No data

Socio Economic Indicators

-0.70%

Real GDP growth per head
(% per annum)
Source: EIU
Year: 2014

21.23

Pupil-teacher ratio, Primary

Source: UNESCO Institute for Statistics (UIS)
Year: 2013

\$26,940.00

Overall productivity of labour (GDP at
US\$PPP per worker)

Source: EIU
Year: 2014

4.84%

Recorded unemployment (%)

Source: EIU
Year: 2014

4.06

Teacher salary at primary, lower and upper
secondary levels over the avg. gross wage

Source: Aggregated data
Year: 2003

0.59

Unemployment of those with tertiary level
education over total unemployment

Source: EIU based on ILO and EIU data
Year: 2013

13.40%

Labour force, Tertiary attainment (%)

Source: ILO
Year: 2013

Figura 10 - Infográfico retirado do estudo The Learning Curve, indicando os valores de tempo gasto para formação e remuneração de professores (1a. coluna), taxa média de desemprego de portadores de ensino superior vs. total de desempregados (2a. coluna) e indicadores sociais (3a. coluna).

C Comparado com os estudos de 2012, em 2014, o Brasil teve leve aumento (“numérico”) na gradação, passando de -1.73 para -1.65. Houve melhora nos níveis de leitura e de aprendizado em ciências nos testes de Grau 4 e piora nos níveis de aprendizado em Matemática e Ciências nos testes de Grau 8. Em relação às metas educacionais, houve aumento na taxa de letramento, indo de -3.2 para -2.8

Index z-score comparisons
Brazil			
		2014	2012
		z-scores	z-scores
	Total	-1.73	-1.65
COGNITIVE SKILLS			
	Grade 8		
	Reading - PISA	-2.1	-2.0
	Maths - Average of PISA and TIMSS	-1.8	-1.9
	Science - Average of PISA and TIMSS	-1.8	-1.8
	Grade 4		
	Reading - PIRLS	-1.7	-2.0
	Maths - TIMSS	-2.4	-2.1
	Science - TIMSS	-2.3	-2.0
	EDUCATIONAL ATTAINMENT		
	Literacy rate		
	Literacy rate (15 and over), %	-1.1	-0.9
	Graduation rate		
	Graduation rate at upper secondary level	-3.2	-2.8
	Graduation rate at tertiary level	n/a	n/a

Figura 11 - Comparação dos resultados do Brasil entre os valores de 2012 e 2014 do estudo The Learning Curve.

Vale ressaltar que esse “leve aumento de números” foi tão pouco significativo que o Brasil ainda permanece nos últimos lugares, no final da lista dentre os 78 países que tem participado dessas avaliações.

Com base nos dados expostos, acrescentamos que, além da questão socioeconômica, há ainda a *questão sociotecnológica*; muitas vezes as relações cotidianas adquirem o formato e a rapidez dos processos da tecnologia atual, de forma que estes

acabam por modular os processos cognitivos e comunicacionais. Assim, mesmo que muitas vezes sem a posse ou com acesso restrito e/ou indireto à tecnologia, vemos a nova geração – os *nativos digitais* – aprendendo e se comunicando de uma maneira muito próxima ao modo como as informações são disseminadas pelos meios digitais; essa geração já nasce imersa na tecnologia, de modo que sua presença é *parte indissociável da realidade de mundo* desses sujeitos.

É importante ressaltar que o processo de construção do conhecimento do coletivo para o individual não se constitui em uma abordagem nova, que emerge a partir da mediação das mídias telemáticas. Trata-se de uma perspectiva que vem sendo discutida desde a década de 1920, pela escola soviética da psicologia historicocultural (Luria, Leontiev), especialmente por Vygotsky (1994). Para este teórico, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem mediante um processo de internalização que se dá no decorrer das interações sociais mediadas por instrumentos e signos, que são elementos mediadores, os quais atuam no nível inter e intrapsíquico, respectivamente, possibilitando a transfiguração de funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. (ALVES, 2007. p. 234)

Entretanto, as sugestões governamentais sobre os projetos e planos de educação ainda perseguem o antigo modelo, onde o aluno só obtinha informações através do professor. Atualmente temos uma disponibilidade de informações na rede mundial, construída colaborativamente (ou seja, com a interação entre sujeitos), que permitem que conhecimentos sejam colocados, questionados, desconstruídos e recriados.

Essa dificuldade em ousar, em se autorizar está relacionada com o nosso processo de escolarização baseado em uma tendência pedagógica tradicional na qual aprendemos a ouvir e obedecer, que tinha o objetivo de formar sujeitos “passivos”, acríticos, que apenas reproduzissem fielmente a ideologia dominante [...] Com a emergência das tecnologias digitais e telemáticas, abrindo outros espaços de produção de conhecimentos e saberes este modelo de formação não atende as exigências de um trabalho colaborativo nos ambientes da rede. (ALVES, 2007. p. 236)

Para Lemos (2009, p.40), os nativos digitais, em razão da enxurrada de dados recebidos a todo momento, terminam por preferir interagir com atividades que demandem engajamento constante – principalmente na era da *economia da atenção*, onde o foco e o envolvimento duradouro passam a ser matéria rara, ainda mais se pensarmos que estamos tratando da geração multitarefas, que interagem simultaneamente com diversas mídias ao mesmo tempo.

Uma mídia que tem um potencial interativo que seduz os seus usuários na medida em que permite ao jogador criar e navegar em mundos virtuais que promovem desafios constantes, exigindo que sejam tomadas decisões com certa agilidade, que podem possibilitar o desenvolvimento de estratégias cognitivas, como planejamento e antecipação, bem como, as funções cognitivas da memória, da atenção, da percepção, da imaginação. (ALVES, 2007. p. 245)

Destarte, temos em um prisma o baixo envolvimento no âmbito escolar por parte do governo – além de providenciar e manter a infraestrutura adequada, seria necessário um grande programa de envolvimento e atualização dos professores, bem como a valorização, tangível e intangível, da profissão pela sociedade. De outro, temos as dificuldades sociais e econômicas dos educandos, tanto no seio familiar quanto em suas comunidades, o que nem sempre permite a inclusão digital de forma satisfatória. Por fim, temos estes mesmos educandos, nativos digitais, que processam, constroem, adquirem e comunicam conhecimento de forma *hiper-*, que não cabe mais no modelo utilizado pelas leis que competem aos parâmetros de ensino.

O fato é que pesquisas empíricas relatam insatisfação dos nativos digitais com a escola, com a mesmice do cotidiano da sala de aula. Por outro lado, professores que trabalham com essa geração, em geral, comentam como está difícil dar aula para essa faixa etária. Isso posto, fica claro que há um problema de comunicação nessa relação jovem x professor, o que tem dificultado o ensino e a aprendizagem na escola. Em paralelo a essa situação, os nativos digitais, independentemente dos seus processos de aprendizagens, estabelecem uma outra forma de se comunicar com a escrita na lógica do teclado, uma comunicação da oralidade grafada, têm outra forma de se relacionar, forma esta totalmente rechaçada pelo ambiente escolar [...] Essa relação com o aluno precisa ser retomada de uma forma dinâmica, desafiadora, que explore os sentidos utilizando as mídias digitais na sala de aula [...] O que podemos dizer é que esta *net generation* tem uma relação distinta com o acesso à informação e que sua forma de comunicação com os seus pares a distingue das demais gerações. (LE MOS, 2009. p. 45)

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Na tabela 1, apresentamos uma síntese da produção bibliográfica produzida envolvendo a temática de nossa pesquisa. Nossa busca nos bancos de dados de 4 universidades do país (PUC-SP, USP, UNESP, UNICAMP) foi realizada primeiramente com a junção dos termos “narrativa hipermidiática” + “educação”; não obtendo bons resultados, passamos a “hipermídia” + “educação” e, por fim, “narrativa” + “hipermídia” + “educação”.

Pudemos perceber que tais palavras-chave transpassam a área da Educação, sendo encontrada em trabalhos de Sistemas Digitais, Artes Visuais e Comunicação, evidenciando o caráter transdisciplinar do tema. Metade dos trabalhos foram realizados na Universidade de São Paulo, sendo dois na área de Educação, um na área de Sistemas Digitais e um na área de Poéticas Visuais. Em comum, tais trabalhos buscam refletir acerca da inserção de tecnologias – incluindo os aparelhos mediadores de hipermídia – no cotidiano escolar, do ponto de vista do docente bem como da interação dos educandos com este tipo de prática.

Na Unicamp, encontramos dois projetos com as palavras citadas, sendo um de Educação e o outro de Engenharia Biomédica, sendo que ambos buscavam modelos/sistemas para implementação prática de tecnologia nas salas de aula. Na PUC-SP, ainda que um dos trabalhos esteja caracterizado com “Outros” nos dados bibliográficos, percebemos grande aproximação acerca da questão da Comunicação e Educação, sendo esta a Universidade que mais desenvolveu, em nossa amostra, produções com conteúdo/intenção similares ao nosso projeto.

Ainda é importante citar a dissertação de Zilma Carvalho, defendida em 2007, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, na área de Educação, Arte e História da Cultura, que analisou a hipermídia “Diadorim – História local dos processos de alfabetização de crianças, jovens e adultos do município de Diadema”, projeto realizado pelo Prof. Dr. Sérgio Bairon, em conjunto com a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, onde a produção de conhecimento da academia foi transposta para um material lúdico, a fim de educar crianças do município em questão, com parceria do poder público.

	AUTOR(A)	TÍTULO	ME ou DO	UNIVERSIDADE	ÁREA	ORIENTADOR(A)	PROBLEMA/QUESTÃO	CONCLUSÃO	ANO
01	GALLO, Sérgio Nesteruk	A narrativa do jogo na hipermídia: a como possibilidade comunicacional	ME	PUC-SP	Comunicação	SANT'ANNA, Sergio Balron Blanco	O autor inicia sua dissertação tratando dos estudos da ludologia e da narratologia, a fim de verificar a interatividade enquanto possibilidade comunicacional nas formas de narratividade no videogame, considerando que as simulação propostas dentro deste ambiente permitem o jogador imersão em um mundo onde ele constrói, em razão das características presentes no meio, sua história e experiência.	A narrativa em videogames permite, em razão de seu nível de interatividade, ao jogador encontrar um novo campo de manifestação a cada rodada iniciada, propiciando a vivência de um processo reticular de agenciamento e compreensão, de forma que, a cada formação de sentido, este se enreda no sentido <i>do todo e para o todo</i> , possibilitando estruturas comunicacionais.	2002
02	PINHEIRO, Paulo Cesar	A interação de uma sala de aula de Química de nível médio com o hipermídia etnográfico sobre o sabão de cinzas vista através de uma abordagem socio(trans)cultural de pesquisa.	DO	USP	Educação	GIORDAN, Marcelo	Com base no discurso de Foucault acerca das produtoras do sabão de cinzas, o autor traz o conceito de "teia de relações" para aplicar em sala de aula de Química, considerando os conhecimentos culturais acerca da produção do sabão de cinzas, utilizando etnografia e colocando-o como objeto de um instrumento hipermidiático.	A utilização do suporte hipermidiático alterou a rotina das aulas de Química, sugerindo uma direção inversa à simples assimilação de conhecimento pelos alunos e apontando para a aprendizagem como prática vinculada ao contexto cultural dos conhecimentos envolvidos.	2007
03	MELO, Antonio Carlos de	Estruturas narrativas da hipermídia: uso e interações contemporâneas	ME	PUC-SP	Outros	PETRY, Luis Carlos	Iniciando a dissertação com a contextualização e a evolução das estruturas narrativas, o autor buscou traçar relações entre a prática no século XVI, com o nascimento da cultura impressa, com o uso e interação contemporâneos na hipermídia, a fim de verificar sua influência nos processos criativos.	Com paralelos ao pensamento no que tange à ramificações, o autor conclui que o texto pode confluir em diferentes imagens e vozes, espaços, tempos e sujeitos, de forma reticular - principal característica da hipermídia. Assim, sugere a possibilidade de desenvolver modos de ensinagem a partir de narrativas inseridas no universo digital.	2008
04	PUGA, Sandra Gavioli	Sistemas Hipermídia adaptativos para a educação baseada na web: uma visão semiótica	DO	USP	Sistemas Digitais	FERREIRA, Maria Alice Grigas Varela	Em razão do grande aumento da Educação através da Web, a autora pretendeu estudar quais preferências e necessidades dos grupos que utilizam esse meio, considerando características pessoais, socioculturais e cognitivas.	Com base em <i>personas</i> (usuários), foi desenvolvida uma matriz com a seleção de signos mais adequados para cada uma, sintetizando os resultados obtidos.	2008

Tabela 1 - Quadro síntese das produções acadêmicas acerca dos temas deste trabalho (teses e dissertações)

	AUTOR(A)	TÍTULO	ME ou DO	UNIVERSIDADE	ÁREA	ORIENTADOR(A)	PROBLEMA/QUESTÃO	CONCLUSÃO	ANO
05	MENDES, Lina Maria Braga	Experiências de fronteira: os meios digitais em sala de aula	ME	USP	Educação	DIETZSCH, Mary Julia Martins	Por conta da inclusão digital, que tem favorecido o acesso dos indivíduos à produção cultural, muitas pesquisas e estudos têm sido realizados com foco no uso de novas tecnologias no ambiente escolar. Assim, a autora pretendeu propor teorias e técnicas para que o professor sintisse estimulado a utilizar contribuições da tecnologia em sua área de atuação.	Necessidade de incentivo da quebra de resistência que impede os professores de transpor inseguranças tecnológicas, bem como hábitos e costumes arraigados.	2009
06	BATISTA, Debora Dias Leister	Sistema hipermidia para apoio ao ensino técnico de equipamentos médico- hospitalares	ME	UNICAMP	Engenharia Biomédica	MÜHLEN, Sérgio Santos	Foi proposta a construção e a aplicação prática de um sistema hipermidático para auxílio no ensino técnico de equipamentos médico-hospitalares.	O resultado do trabalho mostrou que o nível de aprendizagem foi significativamente melhor entre os sujeitos que utilizaram a hipermidia, mostrando-se uma ferramenta válida para os processos de aprendizagem e ensinagem.	2010
07	SOUZA, Márcia Izabel Fugisawa	Modelo de produção de microconteúdo educacional para ambientes virtuais de aprendizagem com mobilidade	DO	UNICAMP	Educação	AMARAL, Sérgio Ferreira do	A pesquisa teve como intenção a proposta de um modelo orientador de produção de micro-conteúdos educacionais, com uso em ambientes virtuais de aprendizagem através de dispositivos móveis.	Foi desenvolvido um modelo com os elementos conceituais e teóricos à produção de micro-conteúdo educacional para aprendizagem com mobilidade, tendo como base elementos conceituais e teóricos prévios. Tal modelo estimula novas pesquisas sobre o assunto, bem como prevê sua utilização em projetos pedagógicos que priorizem ambientes colaborativos e co-autoria.	2013
08	DAMÉLIO, Helena	Narrativas em hipermídia e tipos de interação	DO	USP	Poéticas Visuais	TAVARES, Monica Baptista Sampaio	A tese pretendeu investigar particularidades das mídias digitais na construção de sentido narrativo a partir da interação.	As considerações pontuaram a necessidade da adaptação do conteúdo ao meio, uma vez que, por conta da interação revelar narrativas mais plurais, a leitura do digital acaba por requerer considerações que divergem da leitura impressa.	2014

Tabela 1 - Quadro síntese das produções acadêmicas acerca dos temas deste trabalho (teses e dissertações. (cont.))

A hipermídia *Diadorim*, desenvolvida no período de 1996 a 2000, em projeto coordenado pela Prof^a. Dr^a. Zilda Iokoi, teve apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), considerando o proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca do ensino baseado na interdisciplinaridade e transversalidade.

Como resultado das pesquisas e dos debates, foi produzido um kit para ser distribuído à Rede Municipal de Ensino de Diadema. Este kit é composto por 20 pranchas fotográficas, 19 mapas e plantas, uma fita cassete com músicas da região, uma fita de vídeo, um CD-ROM, um site atualmente inativo [...] dois livros de histórias ficcionais: *Venturas e Aventuras do Menino Diadorim* e *Venturas e Aventuras do Moço Diadorim*, um livro-síntese da história de Diadema e do Grande ABC, um livro dos procedimentos teóricos para o uso de diferentes linguagens em sala de aula. (CARVALHO, 2007. p. 40)

Diadorim é um trabalho vanguardista no Brasil, de modo que pode ser realizado, em sua época, por conta do envolvimento de pesquisadores de diversas áreas do saber, bem como em razão do suporte financeiro das agências de fomento. Infelizmente, não foi possível reconstruir tal trajeto neste projeto, de forma que optamos por utilizar a hipermídia *Diadorim*.

Embora construído em 2000, **o caráter hipermidiático de *DIADORIM***, a constituição por nós e nexos, **a hibridização da LINGUAGEM** — o verbal -o visual – o sonoro – propicia uma navegação que viabiliza as múltiplas formas de interação. É uma ferramenta com potencial para envolver desafios em práticas escolares.

No CD-ROM “*Diadorim*”, a hibridização das linguagens é claramente perceptível. Podemos ouvir as histórias narradas (linguagem verbal) e complementar a leitura com as imagens (linguagem imagética) e sons (linguagem sonora) ou fazer a leitura da mesma história de outro ponto de vista, através das imagens (linguagem imagética) complementando-a com informações da história narrada e com os sons ali inseridos. As leituras diferenciadas dar-se-ão de acordo com o repertório de cada leitor. (CARVALHO, 2007. p. 39)

4. HIPERMÍDIA E OUTROS TERMOS: CONCEPÇÕES

Neste capítulo, explicitaremos alguns termos – inicialmente apresentados na Figura 12 – e retomaremos as reflexões de diversos estudiosos para compreensão de conceitos, aproximações e divergência, principalmente entre *hipermídia* e *transmídia*, que, inúmeras vezes, são utilizadas erroneamente como sinônimos, sendo que a própria ação de manifestação das duas, apesar de suportes em comum, intensamente diferentes, uma vez que a primeira *potencializa* e a segunda, *completa*.

Figura 12 - Multimídia, transmídia, hipertexto e hipermídia: em foco o ambiente para veiculação.

4.1 CONVER/DIVERGÊNCIAS ENTRE HIPERMÍDIA E TRANSMÍDIA

A seguinte discussão se propõe à tentativa de clarificar um pouco a diferença entre hipermídia e transmídia. O primeiro termo, cunhado por Ted Nelson em 1965, foi utilizado para nomear a fusão de várias mídias em um mesmo ambiente computacional, de forma não linear; a hipermídia não deve ser considerada mera conjunção multimídia e sim uma arquitetura que permite o usuário traçar o seu próprio caminho de leitura.

A transmídia é o fenômeno do transporte de determinada informação (comumente uma narrativa, mas não exclusivamente) para múltiplas mídias. Tal informação é formatada para cada suporte (computador, *tablet*, TV etc.), de forma que cada plataforma agregue um conteúdo exclusivo, que complementa o todo daquela informação. Apesar de sua origem ser

creditada ao ambiente mercadológico³ japonês da década de 60, Samuel Richardson, autor inglês do século XVIII, já apresentava traços transmidiáticos em suas obras, com destaque para *Pamela: or Virtue Rewarded* (sem tradução brasileira). Atualmente, o mais emergente teórico acerca do tema é Henry Jenkins, professor da University of Southern California, autor do livro *Cultura da Convergência*. Isso posto, passemos às definições e histórico de cada termo.

5.1.1 HIPERMÍDIA

Como descrito por Stoyanova (2013, p, 01), a história do conceito da *hipermídia* teria começado com Walter Benjamin, em 1926, em dois textos (que posteriormente são reunidos no livro *Rua de Mão Única*), no qual discorre sobre o uso de ferramentas (cartografia, cartoteca, fichários) por pesquisadores e lhes atribui diversos efeitos estéticos, como manipulações e leituras não lineares. Tal consideração diverge do uso atual mais frequente do termo “hipermídia” sempre relacionado ao digital, mais próximo do conceito de multimídia já explicitado.

Anos depois, em 1960, o filósofo e sociólogo Ted Nelson, com a fundação do projeto Xanadu, cria o conceito e o termo *hipertexto*, ao mesmo tempo que desenvolve e nomeia o da *hipermídia*. Em autores brasileiros (e em vários autores estrangeiros), os termos *hipertexto* e *hipermídia* são utilizados como sinônimos, embora o próprio Nelson tenha deixado claro em sua obra *Literary Machines*, cuja primeira edição foi em 1980, a diferença entre os mesmos: *hipermídia* sendo complexas ramificações de gráficos, animações e sons interativos e *hipertexto* abrangendo textos ramificados que permitem respostas ou reações (NELSON, 1992, prólogo). Assim, pode-se dizer, com base nos escritos de Nelson, que hipermídia contém *hipertextos interagindo profundamente com imagens, vídeos e sons*.

Como já estudado em nossos percursos anteriores, tendo como base o trabalho de Nelson, em 1990, o físico Tim Berners-Lee e sua equipe do CERN (*European Organization for Nuclear Research*) criam na Suíça um espaço onde as informações arquivadas em computadores interligados se tornaram de fácil acesso; com auxílio da tecnologia de hipertextos e através de *links*, o acesso a diversos arquivos tornou-se permitido, de modo que estes ficavam disponíveis a qualquer computador que estivesse conectado na rede. Tais arquivos receberam um endereço URL (*Uniform Resource Locator*), formado por um protocolo

³ Estratégia do “wasei-eigo”, “mediamikkusu”; no Brasil é conhecido como “mix de mídias” e é parte integrante do grupo “Promoção” dentro do planejamento do composto de marketing (marketing mix).

identificador de hipertextos (*HTTP – Hypertext Transfer Protocol*) e, a fim de permitir a leitura de tais documentos, foi desenvolvido um programa específico (*WorldWideWeb*) que teve seu código-fonte colocado em domínio público em 1993, permitindo sua utilização ou desenvolvimento sem nenhum pagamento de taxas. No mesmo ano, Marc Andreessen desenvolveu no Centro Nacional de Aplicações de Supercomputação (*NCSA– National Center for Supercomputer Activity*, sediado na Universidade de Illinois, EUA) aquilo que seria o primeiro navegador com suporte gráfico e base no *www* – o *Mosaic*, que em 1995 foi suprimido pelo *Internet Explorer*, da Microsoft. Com a popularização dos computadores pessoais, a proliferação de navegadores de fácil uso foi intensa e a entrada maciça no território virtual, iminente.

No artigo *Sistema Hipermídia: caracterização, protótipo, novo projeto e a interação humano-computador* (SEMEGHINI-SIQUEIRA, COSTA-PEREIRA, ARAGON, 1991) discute-se a importância da criação de Sistemas Hipermídia, tendo em vista o desenvolvimento de interface humano-computador sedutora e eficiente, que propicie, com rapidez e flexibilidade, a otimização dos recursos informacionais. São destacados tópicos concernentes ao protótipo: SALA DE AULA DO FUTURO. Apresentam o esboço de um novo projeto: *Sistema Hipermídia: linguagens artísticas em trama*.

Em um *workshop*, *Educação & Cultura multi-hipermidiática*, inserido no III Congresso Arte e Ciência: Descoberta/Descobrimento – *Terra Brasilis*, realizado em 1999, pelo Centro Mario Schenberg de Documentação e Pesquisa em Artes e pela ECA-USP, coordenado por Elza Ajzenberg, os congressistas são 31 CRIANÇAS, na faixa dos 10 aos 14 anos, alunos de 4º ano do Ensino Fundamental I, de ESCOLAS públicas (a maioria dos alunos eram da Escola de Aplicação da FEUSP) e particulares da cidade de São Paulo. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 1999)

Em 1999, no livro *O Labirinto da Hipermídia*, de Lucia Leão, traz à tona questões pertinentes acerca da hipermídia, assim como definições esclarecedoras:

O termo hipermídia designa um tipo de escritura complexa, na qual diferentes blocos de informações estão interconectados. Devido a características do meio digital, é possível realizar trabalhos com uma quantidade enorme de informações vinculadas, criando uma rede multidimensional de dados. Esta rede, que constitui o sistema hipermidiático propriamente dito, possibilita ao leitor diferentes percursos de leitura. (LEÃO, 1999, p. 9)

Constantemente confundida com multimídia, a hipermídia é uma tecnologia resultante da *interação profunda da multimídia com o hipertexto e sempre em meio digital*. Outra característica basilar do sistema hipermidiático é a possibilidade de estabelecer infinitas

conexões a partir de *nós*, interligando informações de mono e multimídia através de *elos* (*links*), o que acaba por propiciar um ambiente não linear e multifacetado - já que a probabilidades dos caminhos a serem percorridos seguem as regras da *combinação com repetição*, estudada no ramo da Análise Combinatória, em Matemática.

Por ser composto de blocos de informações e vínculos eletrônicos, dizemos que o hipertexto é composto por *lexias* – termo empregado por Roland Barthes para nomear blocos de textos significativos. *Lexias* podem ser formadas por diversos elementos, tais como botões, ícones, sons, vídeos, animações, textos etc. e adquirem determinados nomes conforme seu programa de criação. As *lexias* se relacionam entre si através dos *links*, que permitem as associações, sejam estas semânticas, ideológicas, visuais.

Outra característica fundamental da hipermídia é a interatividade:

A interatividade se define no momento em que a obra reflete de volta para nós as consequências de nossas ações e definições. Temos então a possibilidade de entrar em contato com o nosso self que foi processado e transformado pelo contato com a tecnologia interativa. (ROKEBY apud LEÃO, 1999, p. 38)

Interativa pois depende das ações do leitor para *ser*, uma vez que o usuário acesse o ambiente hipermídia, é necessário que ele *faça escolhas*, que dependerão (não) exclusivamente dele, ainda que a tomada de decisão final acerca de qual caminho seguir, em cada encruzilhada, decorrerá da sua vontade:

Enfim, o caráter interativo é elemento constitutivo do processo hipertextual. À medida que a hipermídia se corporifica na interface entre os nós da rede e as escolhas do leitor, este se transforma em uma outra personagem. Dentro dessa perspectiva, minha tese é: o leitor agora é um construtor de labirintos. (LEÃO, 1999, p. 41)

A hipermídia permite, portanto, o desenvolvimento de um novo ponto no processo de comunicação: o *leitor co-autor*, que passa não mais a somente receber uma mensagem unilateral, mas transforma-a de acordo com o seu parecer, fazendo com que aquele ambiente se torne *polifônico* (em uma perspectiva bakhtiniana de inserir mais de uma voz em um enunciado).

A arquitetura da hipermídia também a torna um local favorável para a edificação de um pensamento complexo, devido à presença de uma escrita e leitura não linear:

No caso da hipermídia, o que define a trama do tecido *complexus* é que este se forma através de um jogo circular onde os binômios ordem/desordem, acaso/determinação, interação e retroação se conjugam de forma infinita e simultânea. Cada nó da rede [...] devem ser concebidos a partir dos princípios clareza, coerência, rigor, ordem, precisão. (LEÃO, 1999, p. 64)

A estrutura não linear resulta em uma organização de sistemas policêntricos, isto é, onde cada nó pode ser o centro de um universo de co-ligações. Entretanto, no caso da internet, pela razão de termos um ponto central em toda parte, acabamos concluindo que a hipermídia faz parte de uma *rede acêntrica*; assim, considerando que todo arranjo acêntrico se regula com base em sistemas policêntricos, pode-se concluir de forma radical que “todo sistema acêntrico é também policêntrico e vice-versa”. (LEÃO, 1999, p. 71). Destarte, para Leão (1999), centrismo, acentrismo e policentrismo são elementos que se articulam na hipermídia em uma exponencial de complexidade, sem exclusão de nenhum deles, mas criando uma rede dialógica que permite coerência no sistema como um todo.

Figura 13 - Diagrama de Paul Baran representando redes centralizadas, descentralizadas e distribuídas (centrismo, policentrismo e acentrismo)

4.1.2 TRANSMÍDIA

O termo *transmídia* foi usado, pela primeira vez, por Henry Jenkins em um artigo da revista *Technology Review*; três anos mais tarde, em 2006, Jenkins aperfeiçoou o conceito em seu livro *Cultura da Convergência*. Tendo como um dos temas o cinema, com atenção especial ao filme *Matrix*, o autor diz:

Uma história transmidiática se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmidiática, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser

explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo. (JENKINS, 2008, p. 135).

Anterior à apresentação do termo, a reunião de diversos recursos linguísticos propagados por diversos meios de suporte, a fim de completar o universo de determinada informação, era confundida com hipermídia (cuja definição e características abordamos no tópico anterior). Com o estudo acerca da convergência, Jenkins coloca uma conexão direta entre tal vocábulo e a transmídia, de forma que atualmente a expressão é utilizada para designar o fluxo de uma informação por diversos meios digitais, conectados: “A convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos.” (JENKINS, 2008, p. 28).

No histórico da transmídia, temos seu aparecimento creditado ao ambiente mercadológico japonês. Entretanto, no século XVIII, uma obra de Samuel Richardson apresentou traços transmídiaicos. *Pamela: or Virtue Rewarded* conta a história de Pamela Andrews, focando nas trocas de cartas entre a protagonista e seus parentes (trata-se de um romance epistolar) onde são relatadas as situações de assédio que a personagem vive, vindas de seu patrão. Astuciosamente, Pamela resiste às investidas de Mr. B--- e no final sua virtude é recompensada com o casamento dos dois e a ascensão social da heroína. O livro foi recebido de forma intensa na sociedade da época; seu caráter transmídiaico se dá na transposição da história em uma peça de teatro, que precisou adequar a linguagem e costumes para caber na peça de Carlo Goldony – “the ‘Molière of Italy’” A história de Pamela foi relatada com o *conteúdo adaptado* para cada mídia (impressa e teatro), mantendo a informação principal da mesma – a perseverança na “virtude” e sua recompensa no final.

Como vemos, embora não exclusivamente, a transmídia tem sido sempre citada junto à narrativa, trazendo o conceito de *narrativa transmídiaica*. Para apresentar sua definição, citaremos Tiago Dória:

Transmídia é um modelo de narrativa em que várias plataformas são utilizadas ao mesmo tempo para contar uma história. No entanto, as plataformas são utilizadas de “forma inteligente”, sincronizadas, sem cair na redundância de conteúdo e com alto índice de participação das pessoas. (DÓRIA, 2010)

Ainda que interativa, a transmídia diverge da hipermídia principalmente no que se trata de centros de informação: enquanto a segunda possui *centros completos de dados* que se comunicam com potencial infinito com outros centros, a transmídia possui *centros incompletos*

de dados, que passam a fazer sentido quando são integrados a outros centros - estes também incompletos. É a busca por essa completude, a curiosidade inata do ser humano pelo *o que está além (onisciência)*, que torna a transmídia altamente atrativa, ainda que menos interativa que a hipermídia, já que as comunicações precisam ser estruturadas com menor liberdade e elos finitos entre si para que a narrativa tenha lógica.

Dessa maneira, enquanto a hipermídia estimula um pensamento complexo enquanto estrutura de sistemas não lineares, a transmídia permite o desenvolvimento de um pensamento lógico que nos parece baseado em silogismos. Em geral, há uma centralização em uma mídia de maior alcance, fazendo com que, graficamente, tenhamos um exemplo arborescente de difusão.

Um exemplo clássico de narrativa transmidiática foi a série televisiva *Lost*: iniciada em 2004, a trama de mistério envolveu outras mídias para contar as histórias e os detalhes dos personagens, utilizando *ARGs (alternate reality game)*, livros, *mobisódios* (desenvolvidos inicialmente para celulares e posteriormente disponibilizado em sites de vídeos online) entre outros artifícios. Para o espectador que acompanhou apenas a mídia televisão, a história *per se* fez sentido. Porém, a *totalidade* da história somente foi possível acessando os demais suportes midiáticos.

4.1.3 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE HIPERMÍDIA E TRANSMÍDIA

A primeira diferença entre os dois termos se encontra na etimologia dos mesmos: o prefixo *hiper-* (do grego "υπερ-", sobre, além) remete à superação das limitações – ou como explanado no Dicionário Houaiss "pref. culto do adv. prep. gr. hupér 'acima, sobre; por cima, muito'" (HOUAISS & VILLAR, 2009, p. 1023). O prefixo *trans-* (do latim) trata do *através*: "pref. da prep. lat. trans 'além de, para lá de; depois de'; no vern., reveste as acp. de:1) 'situação ou ação além de'" (HOUAISS & VILLAR, 2009, p. 1866).

Outra divergência está no modo de acessos aos dois: enquanto a hipermídia necessita, obrigatoriamente, de um ambiente computacional (mídias digitais) para existir, a transmídia não; esta pode ser realizada através de mídias corporificadas, tais como jornal, cartas, televisão, rádio (embora qualquer atividade transmidiática que atualmente descarte as mídias digitais possa tender ao fracasso).

Como explicitamos anteriormente, temos também disparidade quanto à arquitetura de sistemas: a hipermídia é criada como uma *rede complexa*, onde as *lexias* (nós) contêm blocos de informações significativos que podem se interligar em arranjos infinitos. No caso da

transmídia, por mais dados que determinado suporte midiático carregue, ele sempre terá de ser *complementado* por outro, de mesmo conceito, criando um elo finito entre seus pontos, a fim de reconectar a informação como um todo; por essa razão consideramos a transmídia uma *rede (auto) complementar*.

Entretanto, ambas se aproximam quando analisamos questões sobre polifonia e gêneros textuais. À luz da teoria de Bakhtin, percebemos um discurso polifônico. SCORSOLINI-COMIN, INOCENTE & MATIAS (2009, p. 176) esclarecem que:

Segundo Bakhtin (1997), a palavra do outro e a palavra minha (impregnada pela minha expressividade) possuem uma expressividade que não pertence à própria palavra, mas que nasce no contato entre a palavra e a realidade efetiva [...] Bakhtin (1997, 1999) emprega a palavra polifonia para descrever o fato de que, a exemplo dos romances de Dostoiévsky, o discurso resulta de uma trama de diferentes “vozes” (personagens, narrador e etc.), sem que haja a dominação de uma sobre as outras [...] Na polifonia, a recuperação do coletivo se faz via linguagem, em que o outro é uma presença constante, já que a linguagem é uma realidade intersubjetiva e essencialmente dialógica. Aqui, o indivíduo é sempre atravessado pela coletividade. Para Bakhtin, a polifonia institui uma radical democracia social, uma vez que todos que falam têm reais possibilidades de serem ouvidos e de intervirem com a sua fala no processo social e no outro [...].”

No hipertexto, cada nó pode ser desenvolvido por uma pessoa ou por equipes diferentes; na transmídia, provavelmente o conteúdo de cada mídia será trabalhado por um ou mais profissionais de diversas áreas. Assim, torna-se evidente a questão do cerne polifônico nas duas tecnologias. Foi possível deduzir também que, para os autores, é que há a necessidade da adequação da linguagem (do gênero textual) para que não haja mera reprodução daquilo que já foi impresso; a mensagem deve ser trabalhada de acordo com a mídia que vai emití-la, para que não haja nem discrepância nem estranhamento.

Igualmente importante fazermos referência à questão da *intertextualidade*, desenvolvida por Kristeva:

O estatuto da palavra define-se, então, a) horizontalmente: a palavra no texto pertence simultaneamente ao sujeito da escritura e ao destinatário; e b) verticalmente: a palavra no texto está orientada para o corpus anterior ou sincrônico [...] Funde-se, portanto, com aquele outro discurso [...] em relação ao qual o escritor escreve seu próprio texto de modo que o eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto- contexto) coincidem para revelar um fato maior: a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (texto).” (KRISTEVA, 2013, p. 65).

A autora complementa a definição de seu conceito de intertextualidade com o seguinte parágrafo:

O termo intertextualidade designa esta transposição de um (ou de vários) sistema(s) de signos em um outro [...] preferimos a ele o de transposição, que

tem a vantagem de precisar que a passagem de um sistema significativo a um outro exige uma nova articulação do tético – posicionamento enunciativo e denotativo (KRISTEVA apud ANTONIO, 2012, p. 69-70).

Retornamos, então, ao ponto acerca da adequação da mensagem para cada tipo de mídia, que ocorre nas duas tecnologias.

Embora os termos hipermídia e transmídia usualmente acabem utilizados como sinônimos foi possível observar os pontos que os diferem. Talvez a emergência de novas palavras para designar o que nasce com as novas tecnologias – *intertexto*, *cross-media*, *paratextualidade* etc. – acabe por aturdir muito mais do que esclarecer, uma vez que tais termos terminam por serem confundidos.

Tivemos a intenção de tornar mais clara a divergência entre os termos *hipermídia* (além da) e *transmídia* (através da). Ainda que próximos, são conceitos que não são equivalentes. A transmídia, mesmo que muito utilizada, parece não deter o mesmo potencial da hipermídia no que se trata de possibilidade de criação, já que a última tem a facilidade de compor um sistema fractal, sempre em meio digital.

Figura 14 - Sistema policêntrico e suas conexões entre lexias – hipermídia.

Figura 15 - Sistema arborescente retratando o uso de diversas mídias para compor a informação total do universo da série Lost.

4.2 INTERATIVIDADE NO MUNDO VIRTUAL

Por conta da grande disseminação das tecnologias para acesso à internet (como veremos no capítulo 6), este novo suporte, inserido na vida cotidiana, modifica o modo como nos relacionamos e nos comunicamos:

O crescente acesso das pessoas à NET proporcionado pela queda dos preços dos produtos eletrônicos e pela chegada da banda larga, que tem triplicado a velocidade das conexões, e a nova atitude no uso das ferramentas e programas da web têm despertado o interesse em observar a natureza da interação/interatividade e os modos de (hiper)leituras que estão sendo efetivados neste segundo momento da web como mídia digital. (XAVIER, 2007, p. 33)

Em razão disso, e por conta da atividade de interação, que, mesmo mediada, acaba por adquirir um caráter de semi-presença, se faz importante definirmos, neste trabalho, a concepção de interação em foco. De início, a proposta de Silva (2000):

Aqui adotamos a distinção proposta por Silva (2000, p. 103) para interação, o qual afirma que o termo “interação comporta três interpretações: uma genérica (a natureza é feita de interações físico-químicas ou, nenhuma ação humana existe separada da interação), uma mecanicista, linear (sistêmica) e uma marcada por motivações e predisposições (dialética, interacionista)”. (XAVIER, 2007, p. 34)

Interessante neste ponto lembrar o explicitado por Lévy (1996), no livro “O que é virtual?”, acerca da interação no virtual. Embora geralmente associada à noção de telepresença, a projeção da imagem do corpo vai além disso. O telefone, que transporta a própria voz, permitindo que o corpo tangível esteja lá e cá, é uma forma parcial de ubiquidade e um dispositivo representativo da telepresença (que não é tão novidade assim). Já os

sistemas de realidade virtual transmitem mais do que imagens, transmitem uma quase-presença, já que nossas "marionetes virtuais" são capazes de afetar outras marionetes ou agentes visíveis, inclusive agir no mundo ordinário quando aciona aparelhos "reais" à distância. Pela telepresença e pelos sistemas de comunicação, os corpos visíveis, audíveis e sensíveis se multiplicam; cada novo aparelho acrescenta um novo gênero de "pele", de modo que o interior passa ao exterior no mesmo tempo em que permanece dentro - os simulacros.

Trazemos também a definição de interatividade proposta por Xavier (2007):

[...] interatividade tem sido vinculada à potencialidade técnica oferecida por alguma máquina ou meio tecnológico ao homem para que este realize ações que implicam intervenção e mudança numa situação dada, tal como ligar um aparelho de TV (antes desligado), fazer uma chamada telefônica ou até mesmo digitar um texto no teclado do computador. Em geral, usa-se interatividade para indicar a relação homem-máquina, isso é, o intercâmbio do homem com a tecnologia. (XAVIER, p. 34)

Claramente a interatividade não "nasceu" quando do advento das novas tecnologias digitais, uma vez que já interagíamos com outros indivíduos e objetos. O grande salto proporcionado por estas é a *sincronicidade* da interação, deixando questões, como a territorialidade, em segundo plano:

Para Domingues (2002, p. 111-112), os sistemas informáticos, à semelhança dos encontros pessoais, exigem dos sujeitos respostas quase sempre instantâneas. Na NET essa instantaneidade é acentuada, beneficiando diretamente a interatividade, que, por sua vez, vai permitir: ler informações a distância a partir de hipertextos e de ambientes hipermídias ricos em estímulos sensoriais; realizar ações colaborativas na rede com o conceito de compartilhamento de informação "todos para todos", não "um para todos"; experimentar as sensações da telepresença; enxergar espaços distantes e agir simuladamente em locais remotos; existir simultaneamente em espaços reais e virtuais. (XAVIER, 2007, p. 36)

Para Lévy (2007) e Xavier (2007), há um caráter positivo na internet e em seus suportes de mediação, sendo estes potencializadores das atividades humanas, na intenção de que conhecimentos possam ser desenvolvidos e compartilhados a fim de alcançar benefícios às sociedades; um espaço aberto para colaboração e criação de novos conteúdos.

Segundo O'Reilly, a regra mais importante da Web 2.0 é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos da rede para se tornarem tanto melhores quanto mais são usados pelas pessoas, desenvolvendo a capacidade comunitária para a resolução de problemas e satisfação de necessidades [...] trata-se de um novo paradigma de internet, cujo objetivo principal é gerar conteúdo proveniente dos próprios usuários ou alimentado por eles, tornando a experiência de navegação muito mais "viva" e dinâmica. (XAVIER, 2007, p. 37)

Essa agora virtual facilitaria a navegação e a orientação no conhecimento, promoveria trocas de saberes, acolheria a construção coletiva do sentido, proporcionaria visualização dinâmica das situações coletivas, permitiria, enfim, a

avaliação por múltiplos critérios, em tempo real, de uma enorme quantidade de proposições, informações e processos em andamento. O ciberespaço poderia tornar-se o lugar de uma nova forma de democracia direta em grande escala (LÉVY, 2007, p. 64).

Como escrito por Xavier (2007, p. 40), além do engajamento próprio, por ser uma tecnologia do uso cotidiano atual, esses ambientes virtuais dão espaço para o aumento da capacidade cognitiva e comunicativa, uma vez que exige novos raciocínios lógicos, uso da memória e da imaginação e também o exercício da articulação das diferentes linguagens disponíveis ao homem. São estes elementos que criam condições de *acontecimento* para que estes ambientes virtuais venham a existir.

Segundo o raciocínio de Lévy, também em “O que é virtual?” (1996), o interacionismo sociodiscursivo, que tem como principal concepção a dialética entre os sujeitos da linguagem, ganha corpo quando há uma interpretação que não remete mais à interioridade de uma intenção, mas de efeitos de contextos, de um plano semiótico e de uma trajetória de eficácia e/ou prazer naquela ação. O sujeito constrói seu conhecimento amparado por diversas ferramentas e parceiros sociais, de forma que esta *cognoscência* deixa de ser uma acumulação de saberes e passa a ser um conjunto de conhecimentos interlaçados.

Por essa razão, a teoria da cognição situada adapta-se bem às TIC por intermédio da inteligência artificial e explica satisfatoriamente as situações de resolução de problemas em grupos e em comunidades de prática. As pesquisas com base nessa proposta teórica ocupam-se de investigar o papel das situações ligadas ao ambiente social e físico equipado com objetos tecnológicos de aquisição de conhecimento, no qual os processos cognitivos relativos às atividades situadas têm lugar. (XAVIER, 2007, pp. 42-43)

Para Xavier (2007, pp. 43-44), a postura do aprendiz é mediada por três habilidades centrais: autonomia de aprendizagem; criticidade sobre conceitos e definições a ser aprendidos; criatividade para utilizar os conceitos e definições em situações não previstas. Assim, a teoria preconiza que a forma mais adequada de abordar esta questão é ter conhecimento sobre como se dá esta interação entre corpo-mente-ambiente, para que o processo cognitivo mediado pela linguagem seja de fato efetivado.

O viés (re)construcionista tanto permite o desenvolvimento individual do sujeito como colabora para integrá-lo social e profissionalmente ao mercado de trabalho. Para isso, o aprendiz que domina as novas tecnologias deve gerenciar eficientemente três ações inseparáveis, que são: controlar o funcionamento dos dispositivos técnicos digitais, transformar a informação bruta em conhecimento útil e aguçar a consciência para a necessidade de aprender a aprender ininterruptamente. Quanto a esta última ação, a consciência do aprender a aprender pelo sujeito significa, entre outras coisas, definir com clareza suas necessidades, encontrar as informações e dados desejados, estimar o valor e relevância das informações encontradas e reformatar sua base de conhecimento velho em função do novo. Dessa forma, os artefatos tecnológicos tendem a

conspirar a favor do aprendiz contemporâneo, potencializando suas chances de desenvolvimento intelectual e social. (XAVIER, 2007, p. 44)

Assim como apontado por Lévy (1996, p. 44), tais modificações acabaram por criar uma nova espécie de leitor (hiperleitor), que não mais “obedece” a sequência de páginas propostas / impostas pelo autor. Não é mais um leitor-“linear”, mas é um leitor-“navegador” desdobrando um texto móvel que se mexe conforme sua vontade.

Uma mudança considerável tem acontecido exatamente nesse processo de construção de sentido efetuado pelo hiperleitor nos programas e ferramentas da Web 2.0. As tímidas e quase inexistentes intervenções do antes espectador, que praticamente apenas conferia e confirmava os dados contidos nos sites e executava as ações e sugestões propostas neles, passam agora a aparecer de modo estrondosamente visível. [...] É como se o complexo processo de leitura fosse não só atualizado oticamente, mas também “tocado” virtualmente, fazendo crescer a cada “toque” do hiperleitor 2.0. [...] O computador multimídia reúne todas as condições técnicas e tecnológicas para convergir os dispositivos semióticos necessários à interação/interatividade solicitada pela “segunda geração da internet” na qual se consolida a dinâmica de funcionamento do hiperleitor 2.0. (XAVIER, 2007, p. 46)

Sabemos que as novas tecnologias de comunicação (NTC) têm, como qualidade própria, a interatividade, que, como dito por Tavares (2002, p. 39) “garante a conversibilidade dos dados sob forma numérica; assegura a comutação da informação [...] garante ao receptor a possibilidade de intervir instantaneamente sobre a mensagem, ao atualizar os estados possíveis de sua matriz operacional”. Dessa forma, podemos afirmar que uma NTC:

[...] delimita uma relação recíproca entre o usuário e o sistema [...] interativo quando permite ao receptor responder de forma imediata às perguntas ou solicitações a ele propostas pelo próprio sistema (ou vice-versa). O que a interatividade torna possível é o diálogo do operador humano com as diversas linguagens – codificadas a partir de estruturas lógico-matemáticas memorizadas nas rotinas dos programas. Esse diálogo em tempo real possibilita a transformação dos dados estruturais de uma determinada informação. (TAVARES, 2002, p. 39)

Forçoso frisar que aqui o *outro* não é necessariamente um indivíduo humano com o qual interagimos. O outro pode ser também um ser humano, como pode ser uma inteligência artificial com características humanas simuladas.

Weissberg entende que a interatividade comporta-se como *simulation de l'autre*, em que *l'autre* se refere a um horizonte ou referência, e não a uma presença suscetível de estar implicado ao idêntico. Com isso, releva o aspecto complementar de ela (a interatividade) construir seu *spect-acteur*, da mesma maneira que o livro constrói seu leitor e um público de leitor. (TAVARES, 2002, p. 40)

Sintetizamos o que Lévy argumenta no capítulo “A virtualização do texto” (1996, pp. 36-47), sobre a diferenciação do leitor em tela - mais ativo, já que, antes mesmo de interpretar,

precisa interagir com o computador para projetar esta ou aquela realização (parcial ou não) do texto sobre a superfície do suporte - do leitor de um texto impresso, produzido por um computador, que tem sua propriedade similar a dos textos redigidos com tecnologias anteriores (como por exemplo, na máquina de escrever). O texto impresso, no suporte fixo do papel, já está realizado em todas as suas possibilidades e, por consequência, já traz imbricado em si seu contexto. Já a mensagem virtualizada vai criar um contexto próprio com base nas interações de seus polos.

A interação esperada, na virtualidade cibernética, encontra vários graus de distinção. Conforme Ascott (1995, apud TAVARES, 2002, p. 44) há dois tipos de interatividade: trivial e não-trivial, sendo que na trivial (ou de seleção ou simulada), o receptor atualiza somente o potencial de escolhas contidos na obra e na não-trivial (ou de conteúdo ou real), mais comum à comunicação *online* síncrona, o receptor pode enriquecer a informação e transformá-la, independente desta informação estar circulando entre os polos ou estocada em terminais.

Ainda segundo Tavares (2002, pp. 44-45) as diferenças básicas entre os tipos de interatividade se dá na que a trivial se relaciona com sistemas fechados, atualizando-se em possibilidades finitas de opções, onde as ações do receptor se desenvolvem somente nos limites pré-determinados; aqui, o autor/artista ainda possui o controle da navegação. Já a interatividade não-trivial se desenvolve de forma aberta, infinita pois acomoda novas variáveis não descritas em enunciados; suas ações se desenvolvem por meio da mediação em rede ou pela atualização de algoritmos, sendo que, neste caso, o controle é do usuário/ambiente.

Sintetizando, a autora resume:

[...] na trivial, de seleção ou simulada, o receptor tende a escolher e combinar elementos inseridos num esquema pré-definido de opções; todavia, quanto maior o número de interações sugeridas pelo artista (e contidas nos modelos lógico-matemáticos), maior será o campo de possibilidades a percorrer [...] na interatividade não-trivial, de conteúdo ou real, a combinação das ações (ou de vários receptores) se pautaria na direção de que a obra vai-se construindo pela confluência de ações sucessivas, sendo que ao artista caberia o papel de propor, coordenar, delimitar e operacionalizar a estrutura de interação visando garantir uma obra em constante transformação. (TAVARES, 2002, p. 41)

DISPOSITIVOS DE COMUNICAÇÃO		DISPOSITIVOS DE INFORMAÇÃO			
		em rede hiperdokumentos finitude de possibilidades	em rede hiperdokumentos campo dos possíveis	em fluxo	mundo virtual
um-um	off-line	trivial de seleção ex: sistemas de hipertextos fixos	não-trivial de seleção simulada fraca ex: obra potencial, imagens em memórias	não-trivial de conteúdo simulada forte ex: simulações interativas	não-trivial de conteúdo simulada forte ex: realidade virtual
	online	trivial de seleção simulada fraca ex: banco de dados fixos	não-trivial de conteúdo simulada forte ex: knowbots	não-trivial de conteúdo simulada forte ex: navegação sobre a www	não-trivial de conteúdo simulada forte ex: sistemas de VRML
todos-todos		não-trivial de conteúdo real ex: hiperdocumentos abertos	não-trivial de conteúdo real ex: sistema de publicações em uma comunidade de pesquisa; listas de discussões	não-trivial de conteúdo real ex: comunicação a distância por sistemas de teleconferências, de câmeras ou autômatos	não-trivial de conteúdo real ex: ambientes compartilhados, MUD ou MOO3

Tabela 2 - As possibilidades estruturais da interatividade (TAVARES, 2002, p. 48)

Tendo em vista o exposto, segue a diferenciação entre *interação* e *interatividade*, exposta por Tori (2010), em seu trabalho.

Desta forma, “interação” será considerada como a ação interativa em si, enquanto que “interatividade” será tratada como uma propriedade do ambiente, tecnologia, sistema ou atividade. Uma atividade pode ser interativa (possuir “interatividade”), independentemente das ocorrências efetivas de interações. Por exemplo, uma teleconferência na qual seja possível a qualquer participante remoto interromper o apresentador para fazer-lhe perguntas possui mais interatividade que uma videoconferência unidirecional, mesmo que nenhum aluno se utilize da possibilidade de interação existente no primeiro caso. (TORI, 2010, p. 5)

Ou seja, no exemplo citado pelo autor, embora haja de fato interatividade, se nenhum dos participantes remotos entrarem no jogo da comunicação e conversarem com o apresentador, a interação não se realizará. Será um ambiente com potencial multidirecional utilizado em uma atividade que se demonstra unidirecional (emissor > receptor).

Ainda no trabalho de Tori (2010), encontramos uma frutífera classificação sobre componentes que permitem verificar o grau de interatividade percebida em determinado sistema ou atividade. São elas:

Frequência: periodicidade da ocorrência de oportunidades de interação; uma atividade que permite interrupção a qualquer instante — frequência contínua —

certamente será percebida como possuindo mais interatividade do que se a interação fosse limitada a apenas determinados momentos.

Abrangência: conjunto de opções disponíveis ao interator nos momentos de interação; a abrangência pode ser representada por um menu de opções discretas ou de forma implícita, como as possibilidades de movimentação e atuação de um avatar num mundo virtual.

Significado: componente subjetiva da interatividade; quanto mais importante e significativa for determinada ação para o participante de uma atividade, ou usuário de um sistema, menor será sua percepção de baixa frequência ou de pouca abrangência; um fã que aguarda o show inteiro pela possibilidade de ser sorteado e poder subir ao palco para abraçar seu ídolo certamente terá mais sensação de interatividade que o aluno aguardando a hora do sinal para sair de uma aula da qual não esteja efetivamente presente. (TORI, 2010, pp. 5).

Atividades com maior frequência, abrangência e interações significativas têm sido relatadas em salas de aula onde o professor interrompe a tradição de "orador dogmático" e se aproxima do "contador de histórias". Silva (2000, apud BRAGA, 2001, p. 6) relata que quando o docente constrói um conjunto de territórios e múltiplas conexões para que o aluno aja como coautor, há o estímulo da curiosidade do educando e faz que a educação se torne um processo de troca de ações geradoras de conhecimento e não mais apenas reprodutora de axiomas.

Braga (2001) traz informações sobre a utilização de Realidade Virtual nas salas de aula, como uma forma dinâmica do paradigma de ensinar-aprender, pois coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, de forma que ele seja o construtor de seu conhecimento: "[...] não pode ser tratada apenas como "mais uma ferramenta" [...] e sim, como um poderoso instrumento de aprendizagem cujos métodos tradicionais estão falhando [...] por não permitir a descoberta e a exploração do conhecimento, [...] numa experiência pessoal." (BRAGA, 2001, p. 4)

Vários autores concordam ao relatar que existem diversas razões para se usar a Realidade Virtual na educação. Dentre elas destacamos:

- Maior motivação dos estudantes (usuários);
- O poder de ilustração da realidade virtual para alguns processos e objetos é muito maior do que outras mídias;
- Permite uma análise de muito perto;
- Permite uma análise de muito longe;
- Permite que as pessoas deficientes realizem tarefas que de outra forma não são possíveis;
- Dá oportunidades para experiências;
- Permite que o aprendiz desenvolva o trabalho no seu próprio ritmo;

- Não restringe o prosseguimento de experiências ao período da aula regular;
- Permite que haja interação, e desta forma estimula a participação ativa do estudante. (BRAGA, 2001, p. 5)

Por fim, definimos que no escopo deste trabalho, tendo em mente a hipermídia e seu maior (melhor) espaço de realização, as mídias digitais, trataremos a interação como ação dialética de interagir, onde um sujeito afeta ao outro, exigindo atualizações (respostas) e se adequando sincronicamente ao novo estado proposto, que podem ser triviais quando realizada em um ambiente de variáveis finitas e não-triviais quando em um ambiente de variáveis infinitas.

Trataremos interatividade como a qualidade de ferramentas, ambientes, tecnologias e sistema que permita interação entre os polos emissores-receptores, que pode ser medida pela frequência em que pode ocorrer em determinada situação, pela abrangência dos modos de realizá-la em determinada situação e pelo grau de significação quando da sua realização em determinada situação, considerando mais significativa quando maior retenção de informações sobre os fatos/situações ali debatidas e menos significativa quando do inverso.

4.3 GÊNEROS TEXTUAIS

Considerando que tudo o que é dito ou escrito pelo homem é discurso e que estes são produzidos de acordo com suas diferentes esferas de atividades, é possível dizer que, em razão disso, temos um imenso e variável número de discursos, cujas diferentes formas de uso, conforme contexto, são classificadas como gêneros.

Retomando o pensamento clássico de Bakhtin (2010) que define os gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados* (pois aceitos por um grande número de usuários), *elaborados nas diferentes esferas sociais de utilização da língua* e que são delimitados por objetivos comunicativos (esquema, tema e estilo), considerados “artifícios de economia de linguagem” - afinal, acaso houvesse necessidade de criação de novos gêneros a cada relação de enunciados, a comunicação seria impensável.

Um gênero textual *é criado quando uma nova forma de interação emerge, para que possa haver comunicação de forma econômica e assertiva*. Como produtos da língua, os gêneros também evoluem conforme o avanço da história, da tecnologia e da cultura. Os gêneros, portanto, *acompanham as atividades humanas e que se desenvolvem para e com elas, em suas infinitas possibilidades* - o que gera, por consequência, *um número infinito de gêneros discursivos*.

Bakhtin (2010) vai classificar esses gêneros em dois tipos, sendo os *primários* aqueles que ocorrem na *comunicação verbal cotidiana* e os *secundários*, *aqueles que envolvem uma forma de linguagem mais elaborada (escrita)*, usados para desenvolver ações verbais em situações mais complexas (campos culturais, políticos). É importante pontuar *a influência dos gêneros secundários nos primários, quando estes forçam a absorção de algumas de suas características (naturalmente, mais complexas) para sua realização em suportes que lhes são comumente atribuídos*: um diálogo cotidiano inseridos em um romance, desencontra-se da sua realidade imediata e passa a conservar seu significado apenas no plano de conteúdo deste romance.

Marcuschi (2007) entende que *não é a tecnologia per se que cria um novo gênero, mas sim a interferência causada pela intensidade de seu uso na vida cotidiana*. Para esse autor, *a criação de novos gêneros se dá com base em outros já existentes anteriormente - um exemplo é o gênero textual e-mail, que tem sua gênese baseada na carta*. Como posto por Brandão (2004), os gêneros *vão conter um movimento duplo, uma dialética entre repetição e mudança, entre os aspectos que permanecem (e nos permite reconhecer o gênero de origem) e aqueles que forçam à incorporação de novas variáveis e elementos, que provocam a mudança e adequam este novo gênero surgido àquela nova forma de interação*.

A definição de Marcuschi sobre “gêneros textuais” é o ponto de partida para as considerações acerca das atividades desenvolvidas neste trabalho:

Texto situado historicamente e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, 'relativamente estável' do ponto de vista estilístico e composicional (Bakhtin), servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos (Swales) e como forma de ação social (Miller) (MARCUSCHI, 2010. p. 20).

Neste capítulo, trabalhamos inicialmente com a distinção entre hipermídia e transmídia, por entender que muitas vezes são utilizados, de forma imprecisa, como sinônimos. Passaremos então a questão da conceituação e reflexões acerca do hipertexto, que não é um gênero surgido da emergência da *web*, mas tornou-se parte viva e essencial desta.

Ao ter contato com um gênero digital, em primeiro momento, poderíamos dizer que ele é um gênero que agrega fenômenos inerentes à multimodalidade, ou seja, é um gênero multimodal. Uma vez que nos gêneros digitais estamos também fazendo uso de mais de um modo de representação linguística e embora seja tentador fazer essa aproximação, nós não a faremos. Um gênero digital não é um gênero multimodal, é um gênero hipermodal. Organismos hipermodais exigem do sujeito, que com ele interage, participação ativa, seja através de acionamentos de links (quebra de linearidade), seja através de feedbacks recebidos através da interface dos softwares. Participação ativa, então, é parte constituinte de qualquer organismo hipermodal e é também o que o diferencia de

um organismo multimodal. Hipermodalidade em suma, é uma particularidade de um e-gênero que se aporta em um organismo de hipermídia. (SOUZA, 2009. pp. 45-46)

O hipertexto nas páginas da internet se apresentam vinculados aos nós (*hyperlinks*), que podem ser acessados de forma aleatória, uma vez que são independentes entre si. Como apontado por Baladeli (2011, p. 5) "o grande desafio apresentado ao leitor: produzir sentido a partir da fragmentação e de informações disponíveis em diferentes formatos (áudio, vídeo e/ou verbal)". Não podemos dizer que o hipertexto é fenômeno derivado da hipermídia, uma vez que seu surgimento é anterior a este; porém ambos estão intrinsecamente ligados, já que, ao contrário do texto realizado por completo em um suporte impresso convencional, que dá ao leitor acesso à sua totalidade, tanto o hipertexto quanto a hipermídia se postam "como um leque de possíveis textos interligados sem uma hierarquia de leitura pré-estabelecida. (BALADELI, 2011. p. 5).

É consenso que o hipertexto não surgiu com a internet, já que sua utilização se deu bem antes da criação do HTTP, pois:

Para este grupo de pesquisadores (RIBEIRO, 2007; XAVIER, 2009) o hipertexto também existe fora do ambiente virtual, como, por exemplo, em um livro impresso convencional, em que os marcadores espaciais, sumário, índice remissivo, notas de rodapé, contracapa entre outros, norteiam as escolhas e a trajetória de leitura. (BALADELI, 2011. p. 5)

Lévy (1996) já apontava que o *hipertexto, a interatividade e a intertextualidade emergem sem fronteiras nítidas, sem interioridade definida, no ambiente virtual do ciberespaço, onde o texto é posto em movimento, em fluxo, metamórfico, perdendo sua afinidade com as ideias imutáveis e se aproximando cada vez mais do movimento do pensamento*. Esse movimento não-linear do pensar é também característica fundamental do hipertexto, que depende das escolhas feitas durante *a trajetória do leitor/navegador*:

O hipertexto na web não foi concebido para ser lido em sua totalidade. As escolhas feitas ao longo da trajetória de leitura do leitor/navegador dos links a serem acionados ou não presentes na superfície do texto fazem com que a leitura na web seja uma experiência sempre nova e desafiadora. (BALADELI, 2011. p. 6)

A grande vantagem do hipertexto sobre o texto impresso é *que a fragmentação da leitura do segundo provoca quebra na produção de sentido e compromete a compreensão da totalidade do texto* (BALADELI, 2011. p. 6). No hipertexto, isso não ocorre, uma vez que "o acionamento de alguns links em detrimento de outros não compromete a compreensão geral do texto, uma vez que foram produzidos para um processo de leitura não linear. Por essa razão, podem ser acessados isoladamente sem um tópico norteador." (BALADELI, 2011. p. 6)

É possível que o entendimento da importância do hipertexto como um gênero discursivo seja uma grande ideia para alterar os processos pedagógicos que hoje, ainda estanques, não tem obtido o sucesso e a eficácia esperada. É preciso entender que os estudantes que estão chegando na escola possuem uma forma de pensamento diferente dos não-nativos digitais, que foi moldada em linearidade. Hoje, por conta de imersão nativa nos suportes digitais e, por consequência, nos gêneros dali surgidos, é importante, ao menos, a inclusão no ensino de estratégias não-lineares, mais próximas da arquitetura da web - que hoje comanda o modo como transmitimos e recebemos informações. A construção do conhecimento não pode mais ser baseada somente em uma forma de suporte (impresso), “fechado”. Os educandos querem *co-criar* esse conhecimento *interagindo* com ele, não somente *absorvendo* as informações, de modo pouco significativo e, em razão disso, pouco eficaz.

Embora o letramento digital tenha sido um termo recorrente nas publicações sobre o uso da linguagem mediada por tecnologia, destacamos a relevância do multiletramento como condição para o leitor interpretar os novos modos de enunciação disponíveis na prática social. O multiletramento possibilita ao leitor/navegador a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais, digitais veiculados na Internet, domínio discursivo em crescente evolução. *Para ter acesso aos bens culturais e sociais e para participar nas práticas sociais, é requerido dos sujeitos letrados que façam o uso eficiente da leitura e da escrita.* (BALADELI, 2011. p. 9)(g.n.)

Finalizamos este capítulo com a benvinda reflexão de Lévy acerca do uso do hipertexto (e suas derivações, a hipermídia) como instrumento para uma pedagogia ativa:

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela integrará e reterá aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa (LÉVY, 1993, p. 40).

5. A NARRATIVA

5.1 CONCEITUAÇÃO

Somos narrativas. Somos, no sentido de sociedade. Como pontuado por Langdon (1999, p. 20), *a narrativa expressa momentos de importância que compõe a memória individual e cultural, sendo parte do discurso cotidiano da humanidade*. São estratégias que são transmitidas, através dos tempos, para que possamos lidar com problemas recorrentes em nossa sociedade. No geral, são elementos significativos de memória coletiva, unidades bases de redes semânticas usadas para acumulação, armazenamento e transmissão de informações:

Elas são mídias portadoras de experiências e se manifestam por meio da tradição oral, que é alimentada pela troca verbal de informações: [...] ou por meio da tradição escrita, que é alimentada por documentos e que exigem a capacidade de leitura do código utilizado. Normalmente organizamos nossa experiência e nossa memória através da narrativa, é ela que contribui para a estruturação de nossa experiência humana. (FUMAGALLI, 2014. pp. 154-155)

É a partir dos enunciados narrativos que colocamos os fenômenos em ordem cronológica, conferindo um sistema lógico para os fatos ocorridos. É através da narrativa que traduzimos o conhecimento objetivo e subjetivo do mundo e construímos nossas identidades (MOTTA apud FREIRE, 2010, p. 60-61), individuais e coletivas. Como construção humana, logo, antropológica, a narrativa ocupa um destaque imenso em nossa concepção das coisas, tal que:

A importância da narrativa na cultura humana pode ser vista no fato de as culturas escritas procurarem suas origens em mitos que são registrados para a posteridade. Em um processo explicativo, parecido com as autobiografias narrativas, os historiadores passam a registrar, na memória cultural em forma de histórias e estórias, as conquistas de seus antepassados e o progresso de suas nações. Outras áreas da cultura e da sociedade também criam suas próprias histórias. Existe a linguística histórica, que “narra” o desenvolvimento dos idiomas europeus, desde o protoindo-europeu aos atuais holandês, francês, esloveno ou hindi. E, do mesmo jeito, existe a história da música, história da literatura e a história da física. O estado nacional tem sua própria história, bem como os progressos atuais em engenharia genética e a ascensão e queda de costumes (tais como mercantilismo ou escravidão), que também são representados na forma de narração. A narração dá a estrutura epistemológica fundamental que nos ajuda a entender eventos confusos e produzir padrões explicativos para eles (FLUDERNIK, 2009. pp. 01-02)⁴

⁴ “The significance of narrative in human culture can be seen from the fact that written cultures seek their origins in myths which they then record for posterity. In an explanatory process rather like that of individual autobiographical

Assim, a narrativa tem nos acompanhado antes mesmo da criação e disseminação da escrita – culturas primariamente orais possuem suas narrativas, que são guardadas, organizadas e passadas através de recursos mnemônicos.

É daí que se desenvolvem os cantos e poemas narrativos orais, cuja característica principal é a natureza formular. Os bardos, cantadores e poetas dispunham de técnicas altamente padronizadas de modo a trazer à memória – e em tempo real – os conteúdos das narrativas que cantavam. (GOMES, 2009, p. 186)

São estas estruturas, tanto orais quanto escritas, que normatizam a forma de vida em sociedade, permitindo o desenvolvimento de identidades culturais e fornecendo critérios de avaliação social (FERREIRA NETTO apud FUMAGALLI, 2014. p. 155). Sejam disseminadas através do colóquio ou organizadas na forma de fábulas – no caso dos irmãos Grimm, os autores coletaram diversas narrativas orais para compila-las em seus livros, as narrativas como elementos coletivos de memória provém sentidos de coerência e de coesão social.

Um dos maiores exemplos da função da narrativa em uma comunidade são os mitos. Na Grécia antiga, o papel de recitar as narrativas cabia ao *aedo*, artista que cantava as epopeias (que não eram de sua autoria, ao contrário dos *rapsodos* que vieram posteriormente) acompanhado de instrumentos musicais, valendo-se de sua memória para a contação de histórias. A importância do contar/cantar os mitos era tão grande na sociedade grega que os *aedos* tinham destaque especial nas festividades e comemorações, isso porque:

Os mitos se relacionam com a vida social, os rituais, a história e o modo de viver e pensar de cada sociedade e, por isso, expressam maneiras diferentes de ver a vida, a morte, o mundo, os seres, o tempo, o espaço [...] são partes da tradição de um povo, mas essa tradição sempre se transforma. Isso acontece porque toda vez que um mito é contado, ele pode ser recriado por quem o conta. As experiências vividas e os acontecimentos considerados importantes no momento da narração podem influenciar o narrador, alterando a história. Por essa razão, os mitos estão sempre se modificando. E é por isso que existem várias versões

narratives, historians then begin to inscribe the achievements of their forefathers and the progress of their nation down to the present in the cultural memory in the form of histories or stories. Other areas of culture and society also create their own histories. There is historical linguistics, which 'narrates' the development of European languages from proto-Indo-European to present-day Dutch, French, Slovenian or Hindi. And, in the same way, there are music history, literary history and the history of physics. The nation state has its own story. So does current progress in genetic engineering, and the rise and fall of institutions (such as mercantilism or slavery) are also represented in narrative form. Narrative provides us with a fundamental epistemological structure that helps us to make sense of the confusing diversity and multiplicity of events and to produce explanatory patterns for them." Trad. de Raquel Escobar.

de um mesmo mito, isto é, há diferentes formas de contar uma mesma história. (FUMAGALLI, 2014. pp. 160)

As narrativas de povos de cultura oral somente foram normatizadas quando da sua passagem à escrita em suportes fixos. Até então, os oradores tinham um conceito de narrativa idêntica muito divergente da que temos atualmente: o que era falado era algo aproximado, mas estes enunciadores julgavam ter cantado algo idêntico:

Isso influi diretamente nas possibilidades formais das narrativas orais, dando-lhes uma forma que sequer é concebível a uma pessoa alfabetizada, uma vez que a escrita, quando internalizada, modifica o próprio modo de pensar do ser humano [...] o conceito mesmo de uma narrativa idêntica a outra existia de maneira totalmente diferente do que concebemos hoje. Quando pedidos para repetirem um canto narrativo, os poetas iugoslavos [...] cantavam algo aproximado, mas julgavam ter cantado algo idêntico. É apenas a partir da cultura escrita que surgem noções cognitivas e culturais de um texto matriz ou de uma obra fechada, a qual pode ser repetida, copiada, porque existe como referência fora do poeta. (GOMES, 2009, p. 186)

As narrativas têm acompanhado a história humana, desde as reuniões ao redor do fogo, da escrita rupestre, da emulação de sons guturais até a efetivação de uma linguagem (no sentido de códigos utilizados por um grande número de indivíduos de uma comunidade). Foi através delas que:

[...] o homem vem se utilizando da narrativa como um recurso vital e fundamental. Sem ela, a sociabilidade e mesmo a consciência de quem somos não seria possível. Ao narrarmos nossas histórias, satisfazemos a necessidade que temos de nos comunicar com os demais em todas as atividades do cotidiano como também exteriorizamos nosso mundo interior, nossos sentimentos e nossas emoções, e para isso utilizamos a palavra ou a escrita como um valor estético, artístico e lúdico. (FUMAGALLI, 2014. p. 155)

Destarte sua qualidade histórica e cognitiva, a narrativa, de modo universal, possui uma estrutura que lhe é própria, como o explanado por Fludernik:

Uma narrativa (Fr. récit; Alm. Erzählung) é a representação por meios linguísticos e/ou visuais, em cujo centro há um ou vários protagonistas de natureza antropomórfica, que estão existencialmente ancorados em um sentido temporal ou espacial e que (geralmente) realizam ações para atingir um objetivo (ação ou estrutura do plot). A narração é focada na experiência desses protagonistas, permitindo que os leitores mergulhem em um mundo diferente e na vida dos protagonistas. Em narrativas verbais de molde tradicional, o narrador age como um mediador na representação verbal. Nem todas as narrativas, entretanto, têm uma figura narrativa em primeiro plano. O narrador ou o discurso narrativo molda o mundo narrado criativa e individualmente no nível do texto, e isso acontece particularmente pela reorganização da ordem temporal na qual os eventos são apresentados e pela escolha de perspectiva (ponto de vista, focalização). Textos lidos como narrativas (ou “experimentados” nos casos dos dramas ou dos filmes),

portanto, justificam sua narratividade (Fr. *narrativité*; Alm. *Narrativität*). (FLUDERNIK, 2009. p. 06)⁵

Assim, reiterando a utilização da narrativa como componente de aquisição/produção de conhecimento, bem como de desenvolvimento de identidade, vemos que seus dois suportes, tanto oral quanto escrito, possuem especificidades que, unidos, potencializam seus efeitos. A narrativa nos dá ferramentas para estruturarmos logicamente fatos ocorridos e nos apoderamos deles de forma que nos *faça sentido*. Nesse ponto, a narrativa hipermidiática nos parece ser um excelente fazer pedagógico, uma vez que trabalha com dois fatos inerentes ao indivíduo contemporâneo: o ato de narrar e a comunicação através de diversas mídias.

[...] a narrativa, seja ela oral ou escrita, está presente em todos os lugares em todas as classes. Cada comunidade possui suas narrativas e as utiliza para dar sentido às coisas que a cercam. Das mais simples às mais complexas, em todos os momentos criamos narrativas na tentativa de compreender o mundo ao nosso redor. Barthes (1976) revela que a nossa capacidade de narrar a nós mesmos, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade. A escrita e as narrativas orais não são fontes excludentes entre si, mas complementam-se mutuamente, encerrando, cada uma, características e funções específicas, bem como a exigência em requererem instrumentos interpretativos próprios. As fontes orais não são meros sustentáculos das formas escritas tradicionais, pois são diferentes em sua constituição interna e utilidade inerente, apesar de muitas das fontes escritas estarem baseadas nas fontes orais como também, muito das fontes orais modernas estarem saturadas de escrita. (FUMAGALLI, 2014. pp. 158-159)

5.2 NARRATOLOGIA

Temos a questão da *narratologia*, e neste trabalho, aceitamos a concepção de que esta é o *estudo da narrativa* ou *teoria da narrativa*. É importante registrar algumas definições já debatidas por especialistas sobre a narratologia principalmente pelo fato desta estudar a *estrutura da*

⁵ “A narrative (Fr. *récit*; Ger. *Erzählung*) is a representation of a possible world in a linguistic and/or visual medium, at whose centre there are one or several protagonists of an anthropomorphic nature who are existentially anchored in a temporal and spatial sense and who (mostly) perform goal-directed actions (action and plot structure). It is the experience of these protagonists that narratives focus on, allowing readers to immerse themselves in a different world and in the life of the protagonists. In verbal narratives of a traditional cast, the narrator functions as the mediator in the verbal medium of the representation. Not all narratives have a foregrounded narrator figure, however. The narrator or narrative discourse shape the narrated world creatively and individualistically at the level of the text, and this happens particularly through the (re)arrangement of the temporal order in which events are presented and through the choice of perspective (point of view, focalization). Texts that are read as narratives (or ‘experienced’ in the case of drama or film) thereby instantiate their narrativity (Fr. *narrativité*; Ger. *Narrativität*).” Trad. de Raquel Escobar.

narrativa, possibilitando a nossa intenção de trazer, factualmente, os meios para que as atividades de narrativas hipermidiáticas possam ser reproduzidas nas salas de aula.

George Prince, um dos mais proeminentes estudiosos de narratologia, nos ensina que⁶:

A narratologia deve tornar explícitas as definições da narrativa e também explicar suas diversidades. Na verdade, ela o faz, de forma parcial. Na área da narração, por exemplo, narratologistas descreveram as ordens temporais que uma narrativa pode seguir, os anacronismos que ela pode conter, as estruturas acrônicas que ela pode acomodar. Além disso, caracterizaram a velocidade da narrativa e seus tempos canônicos. Investigaram a frequência narrativa, bem como examinaram a distância e o ponto de vista narrativo; estudaram os tipos de discursos usados para apresentar as reflexões e os enunciados das personagens e os principais tipos de narração (posterior, anterior, simultânea, intercalada), bem como suas formas de combinação. Exploraram também as características da narração em primeira, segunda e terceira pessoa. Por fim, especificaram (alguns) dos sinais inerentes ao narrador (que pode ser mais ou menos aberto, conhecedores, confiáveis, autoconscientes etc.) e do personagem narrado, delineando (algumas das) respectivas funções destes atores da comunicação, suas possíveis distâncias – temporais, linguísticas, morais, intelectuais etc. – assim como as distâncias que os separam das situações, eventos e personagens nos mundos em que estão representados. (PRINCE, 2003. p. 07)

Dois tipos de narrativa podem ser identificados no estudo específico da literatura, sendo que, em um primeiro momento (na crítica alemã), para que a narrativa fosse considerada assim era preciso que ela tivesse características específicas, tais como um narrador, refratando, como um prisma, a realidade narrada e mediando os eventos entre o autor e o leitor (SCHMID, 2003. p. 17). Um segundo conceito foi desenvolvido quando do estudo estruturalista da narrativa, que passou a considerar não mais a forma (discurso), mas

⁶ "Narratology should make explicit those definitional boundaries of narrative and it should account for those narrative diversities. As a matter of fact, it partly does. In the area of the narrating, for example, narratologists have described the temporal orders that a narrative can follow, the anachronies that it can exhibit, the achronic structures that it can accommodate. Moreover, they have characterized narrative speed and its canonical tempos. They have investigated narrative frequency, examined narrative distance and narrative point of view, studied the types of discourse that a text can adopt to present the utterances and thoughts of characters, and analyzed the major kinds of narration (posterior, anterior, simultaneous, intercalated) as well as their modes of combination. They have also explored the distinctive features of first-, second-, and thirdperson narrative. Finally, they have specified (some of) the signs referring to the narrator (who may be more or less overt, knowledgeable, reliable, self-conscious, etc.) and to the narratee, and they have delineated (some of) the respective functions of these two actants of communication, the possible distances between them — temporal, linguistic, moral, intellectual, etc. - as well as the possible distances separating them from the situations, events, and characters in the world represented." Trad. da autora.

o que é efetivamente narrado – uma narrativa era assim definida pelo modo como as ações narradas possuíam uma estrutura temporal e representavam mudanças de estado físico (SCHMID, 2003. p. 18):

O conceito clássico restringe a narratividade ao domínio da comunicação verbal, cobrindo apenas os trabalhos que contêm uma autoridade narrativa, ou mediador, incluindo esboços puramente descritivos e relatos de viagens, enquanto exclui todos os textos cinematográficos, dramáticos e líricos. O conceito estruturalista, por outro lado, pode ser aplicado na representação por qualquer meio, mas exclui as representações cujas referências não têm uma estrutura temporal e, conseqüentemente, não contêm mudanças situacionais. Pode parecer que precisamos escolher este ou aquele conceito, mas a experiência prática com textos reais deixa claro que, de fato, nenhum deles é completamente satisfatório – os dois não são anti-intuitivos, tampouco insuficientemente diferenciados. (SCHMID, 2003. p. 18)⁷

Schmid, ao dizer que nenhum dos conceitos é satisfatório, opta por entender a narrativa como um “contar de histórias” (*storytelling*) (SCHMID, 2003. p. 18), que possui, de fato, um narrador e que também tem uma estrutura temporal definida, mais próximo do que os narratologistas atuais compreendem do seu objeto de estudo.

Monika Fludernik, docente de literatura inglesa na *Albert Ludwigs University of Freiburg*, Alemanha, também é um dos expoentes do tema narratologia. Seu livro “An introduction to narratology” aborda diversos pontos sobre a narratologia, desde sua história até os modos de análise do *corpus* da narrativa, colocando, em especial, a conceituação desta teoria:

A teoria da narração – ou, para usar o termo internacionalmente aceito, narratologia (Fr. *narratologie*; Alm. *Erzähltheorie*) - é o estudo da narrativa como um gênero. Seu objeto é descrever as constantes, as variáveis e as combinações típicas da narração e esclarecer como essas características de textos narrativos se ligam dentro do sistema de modelos teóricos (tipologias). Os métodos da teoria da narrativa são inspirados pela linguística moderna, que demonstra por meio de análises sincrônicas do sistema linguístico (linguagem de Saussure)

⁷ “The classical concept restricts narrativity to the domain of verbal communication, covering only those works that contain a narrating authority, or mediator, including purely descriptive sketches and travel reports, while excluding all lyric, dramatic, and cinematic texts. The structuralist concept, on the other hand, can apply to a representation in any medium but excludes representations whose referents do not have a temporal structure and consequently do not contain any changes of state. It might seem as if we have to choose one concept or the other, but practical experience with real texts makes clear that, in fact, neither is completely satisfactory - the two concepts are either counterintuitive or insufficiently differentiated.” Trad. de Raquel Escobar.

como o idioma se desenvolve significativamente pela oposição e combinação de elementos básicos (fonemas, morfemas, sintagmas, etc.). De um jeito parecido, as teorias da narração tentam traçar como “sentenças se transformam em narração” (para fazer um trocadilho com o título de Grabes) ou, em outras palavras, como a narração aparece do texto narrativo, das palavras na página (FLUDERNIK, 2009. p. 09).⁸

Neste subtópico procuramos esclarecer que a narrativa, muito além de um gênero textual, é uma atividade social ligada ao desenvolvimento humano, desde a tradição oral até a atualidade. Tanto sua forma oral quanto escrita possui as especificidades respectivas ao suporte onde são veiculadas, mas ambas são consideradas estratégias para organização dos *fenômenos de forma lógica, ferramenta de transmissão de normas culturais e métodos pedagógicos com significativo valor de absorção*. Atualmente, tratada como objeto de disciplina própria, a narrativa encontra qualidades que a validam no campo acadêmico e que devem ser consideradas em sua estrutura, quando da sua criação.

5.3 A NARRATIVA HIPERMIDIÁTICA

Quando dissemos que o objeto desta pesquisa é “narrativas hipermidiáticas”, muitas questões surgem. Assim, consideramos que a narrativa hipermidiática precisa, necessariamente, conter:

- Um enredo, com ordens temporais estabelecidas;
- Interatividade entre a narrativa e o usuário (trivial, se sistema fechado, não-trivial, se sistema aberto);

⁸ “Narrative theory - or to use the internationally accepted term narratology (Fr. narratologie; Ger. Erzähltheorie) - is the study of narrative as a genre. Its objective is to describe the constants, variables and combinations typical of narrative and to clarify how these characteristics of narrative texts connect within the framework of theoretical models (typologies). The methods of narrative theory are inspired by modern linguistics, which demonstrates through a synchronic analysis of the language system (Saussure’s *langue*) how language material develops meaningfully from the opposition and combination of basic elements (phonemes, morphemes, syntagms, etc.). In a similar fashion, narrative theory tries to trace how ‘sentences turn into narrative’ (to pun on the title of Grabes 1978), or, in other words, how the narrative emerges from the narrative text, the words on the page.” Trad. de Raquel Escobar.

- Não-linearidade na história (lembrando que a principal característica da hipermídia é sua não-linearidade, de forma que seus nós – lexias – podem ser compreendidos em si mesmos)
- Personagem (ou *avatar* do usuário) para realizar as ações e interagir com os objetos dentro do ambiente hipermídia.

Com isso, a primeira identificação que é feita é da *narrativa hipermidiática* com um *jogo digital*; sobre tal afirmação, sublinhamos que se trata de um jogo que exige engajamento (grande interação) por parte do usuário, uma vez que este precisa realizar ações a fim de mover a narrativa:

Ao invés de narração e descrição, seria melhor nos pensarmos em jogos em termos de ações narrativas e exploratórias. Melhor do que ter sido narrado, o próprio jogador tem que realizar suas ações para que a narrativa siga em frente: falando com outros personagens que ela encontra no mundo do jogo, recolhendo objetos, lutando com inimigos e assim por diante. Se o jogador não faz nada, a narrativa para. Com essa perspectiva, movimentar-se pelo mundo do jogo é uma das principais ações narrativas. (MANOVICH apud FREIRE, 2010, p. 67)

Para um texto ser considerado narrativo, portanto, ele não precisa ter uma forma em particular, mas, sim, deve ser capaz de evocar uma determinada imagem mental no intérprete. Para que o texto possa ser qualificado de narrativa, essa imagem mental tem de ter as seguintes qualidades: precisa criar um mundo e populá-lo com personagens e objetos; tal mundo precisa sofrer mudanças causadas por eventos extraordinários: acidentes ou ações deliberadas. Tais mudanças criam uma dimensão temporal e colocam o mundo narrativo no fluxo da história; o texto precisa permitir a construção de uma rede interpretativa de objetivos, planos, relações causais e motivações psicológicas em torno dos eventos narrados. Essa rede implícita dá coerência e inteligibilidade aos eventos materiais e os transforma num enredo (GOMES, 2009, p. 184-185)

Assim, conforme o usuário/jogador vai interagindo com a narrativa, a história vai se *revelando* para ele. É interessante pensar que, no caso da narrativa hipermidiática, o usuário não é apenas receptor, aceitando as informações de modo passivo; quando de sua interação, passa a ser co-criador da narrativa, uma vez que esta se dobra à suas vontades e intenções. Essa pluralidade de vozes, encontro de um discurso embutido na narrativa (na forma do autor/artista) com outra voz que se insere nesta ação (o usuário/jogador) se aproxima do conceito bakhtiniano de polifonia:

Outra possibilidade de navegação sem o avanço da narrativa é quando esse tipo de aprofundamento se dá em relação aos atores. Desta forma, podemos descrever os personagens sem envolver ações da trama ou buscar diferentes versões dos fatos a partir da inserção de outras vozes no discurso além da do narrador. Assim, temos uma aproximação do conceito de multivocalidade de Bakhtin com embreagens e debreagens na dimensão pessoa feitas a partir das instaurações dos discursos direto, indireto e indireto livre. A multivocalidade, para

Ainda que haja imensa discussão entre ludologistas (especialistas em jogabilidade) e narratologistas – os primeiros alegam que os narratologistas eliminam o potencial de um jogo ao coloca-lo em estudo somente pela sua narrativa. Pode-se dizer que a narrativa hipermidiática é um jogo, pois interativo e lúdico, e que sua jogabilidade/navegabilidade, ao exigir interação, cria redes de sentido mais duradouras que quando apenas afirmadas/declamadas as histórias. O usuário participa, ele caminha, ele experimenta situações (mesmo que mediadas) e os resultados obtidos passam a fazer parte de sua consciência. É uma espécie de *antropofagia cognitiva* potencializada, onde o ato de consumir/comer/digerir relações e informações sociais passa pelos processos cognitivos e torna-se parte do indivíduo – uma metáfora ao processo digestivo e à absorção de vitaminas pelo nosso corpo. Quanto mais apetitosa e mais diversificada for a refeição, maior o número de nutrientes que serão internalizados pelo nosso corpo; quanto mais interativa e mais lúdica for a atividade, maior o número de informações que serão captadas pela nossa mente e assimiladas de forma duradoura.

É, portanto, partindo do entendimento da narrativa como essa construção cognitiva – e não apenas como um texto de um determinado formato – que consideramos justo, possível e até natural lançar aos games um olhar que busque novas maneiras de evocar em nossas mentes esse script narrativo, seja para caracterizá-los como uma forma narrativa em si ou apenas possuindo graus diferentes de narratividade. Neles, no ato de jogar e não apenas ao assistir aos vídeos pré-renderizados, algum tipo de script narrativo é evocado em nossa mente. A partir desse script, eventos, personagens, objetos podem dar a cada ação no jogo um sentido que vai além da atividade em si. Ou, em outras palavras, ao evocar scripts narrativos de causalidade, motivações, reorganizamos a experiência do jogar de modo que sua carga narrativa seja tão importante quanto sua carga lúdica. (GOMES, 2009, p. 185)

Este é o grande diferencial dos jogos digitais em relação às outras mídias: aumentar a sensação de quase-presença (que pontuamos no capítulo anterior) e tomar como seu um mundo virtual, tomar como suas as experiências da “marionete virtual” que controla. Com isso, internaliza os valores e crenças dispostos naquele ambiente virtual (que pode ser uma simulação perfeita do ambiente real) e, através da empatia entre jogador/personagem, criar redes de sentido. A narrativa hipermidiática interativa traz a informação pela sensação, de forma lúdica, proporcionando experiências diferentes no usuário, que acreditamos impactar profundamente seu modo de aprendizado.

O game, de forma inovadora em relação tanto ao cinema e à literatura, quanto aos jogos pré-digitais, tem, reconhecidamente, a capacidade de fazer seu interator imergir fisicamente no mundo do jogo, dando-lhe sensação de (tele)presença nunca antes sentida. Seu sistema de regras pode se tornar cada vez mais complexo, de modo que os mundos que vivemos tendem a se tornar cada vez mais sofisticados, não apenas do ponto de vista audiovisual, mas no

que diz respeito ao comportamento de seus integrantes. Tal sofisticação já implementa conceitos abstratos, de modo que nossa vivência desses mundos é, em si mesma, a apreensão de conceitos, numa renovação do que de melhor foi feito por escritores como Kafka, Dostoiévski e Machado de Assis, nos quais, penetrar na narrativa dos romances implica internalizar uma rede sofisticada de crenças e valores. Agora, contudo, no game, o ato mesmo de jogar implica mais ainda a construção conjunta desse sentido. Por fim, de forma realmente inédita, os personagens autônomos dos games trazem ao interator uma nova experiência empática, na qual nos vemos pelos olhos dos outros e sentimo-nos responsáveis por seus destinos. (GOMES, 2009, p. 188)

Este capítulo buscou trazer à tona a importância das narrativas para nós, humanos, bem como demonstrar que seu desenvolvimento acompanhou nossa evolução de forma bem próxima. Procurou dar breve explanação acerca da *narratologia*, ciência que estuda as narrativas, mostrando o que diversos pensadores entendem por narrativa e sintetizando este pensamento a fim de termos um conceito base neste trabalho. Por fim, mostrou o que entendemos como sinônimo de narrativas hipermediáticas interativas, ou seja, uma forma de jogos digitais, pontuando as vantagens da adoção desta forma no ato de ensinar, com a crença de que as informações serão melhor compreendidas pelos educandos.

6. MERCADO DE APARELHOS MEDIADORES DE HIPERMÍDIAS NO BRASIL (2012-2017)

6.1 CONCEITUAÇÃO DO RECORTE

Para termos uma primeira noção dos usos dos aparelhos digitais mediadores de hipermídia pelo público de nosso interesse, consultamos diversos estudos mercadológicos, que vão de 2012 a 2017 – os mais antigos, para verificar a realização das previsões inscritas nestes e os mais atuais para análise de dados consolidados e previsões acerca de um futuro à curto prazo.

Utilizamos como fonte estudos realizados pela *Kantar Worldpanel*, empresa internacional que atua no estudo do comportamento do consumidor, colhendo dados contínuos e monitorando hábitos de compra, de consumo, de atitude e de comportamento. Também utilizamos estudos da *Nielsen Company*, empresa germânico-americana com sede em Nova Iorque (EUA), que oferece variedade de informações em pesquisas de mercado, usando metodologias próprias e que, no Brasil, atua em conjunto com o IBOPE (IBOPE Nielsen Online), para medição de estatísticas sobre a internet no país. Como complementação, buscamos dados do IBGE e da ANATEL, disponíveis em seus sites eletrônicos.

Cabe aqui ressaltar que a larga faixa de sujeitos que apresentaremos, tanto quanto à idade quanto ao índice socioeconômico, abrange muito mais do que o nosso público-alvo: o motivo é que, mesmo que tais aparelhos sejam utilizados pelos educandos, muitas vezes estes são *oficialmente* posses de outros membros familiares, como pais, tios e avós. Destarte, é interessante verificar, em especial, a penetração de dois aparelhos mediadores de hipermídia nas famílias brasileiras: os tablets e os smartphones (citaremos também, em alguns infográficos, o uso do computador pessoal, tanto notebooks quanto desktops).

Em 2017, tablets são dispositivos eletrônicos móveis no formato de uma prancheta e com funcionalidades diversas – como acesso à internet, visualização de imagens, reprodução de áudio, leitura de livros, edição de textos, etc. – possuindo tela sensível ao toque (variando de 7 a 10 polegadas) e peso estimado entre 300 e 700g, conforme o modelo. Em relação aos smartphones, Lemos (2007, p. 25), passou a desconsiderar o celular como mero fazedor/receptor de chamadas de voz:

O que chamamos de telefone celular é um Dispositivo (um artefato, uma tecnologia de comunicação); *Híbrido*, já que congrega funções de telefone, computador, máquina fotográfica, câmera de vídeo, processador de texto, GPS, entre outras; *Móvel*, isto é, portátil e conectado em mobilidade funcionando por redes sem fio digitais, ou seja, de Conexão; e *Multirredes*, já que pode empregar diversas redes, como: Bluetooth e infravermelho, para conexões de curto alcance entre outros dispositivos; *celular*, para as diversas possibilidades de troca de informações; internet (Wi-Fi ou Wi-Max) e *redes de satélites* para uso como dispositivo GPS. (g.n.)

Isso posto, passemos à distribuição e uso destes aparelhos, considerando as variáveis de classe social e idade.

6.2 DISTRIBUIÇÃO E USO ENTRE CLASSE E IDADE

A ideia de inserir estudos mercadológicos neste trabalho tem, como princípio, a desmistificação da não-transdisciplinaridade entre a Pedagogia e outros campos do conhecimento que atendam diretamente o fomento de capital na sociedade – como Marketing e Publicidade. Vale lembrar que, independente da posição política, estamos inseridos em uma sociedade capitalista, portanto, não adianta propor nem estudar novas modalidades de ensinagem se não sabemos, factualmente, se os educandos têm ou terão acesso aos dispositivos de apoio, bem como se dá o uso deles pela faixa etária-econômica dos sujeitos de interesse.

Figura 16 - Total de pessoas que usam smartphone com internet no Brasil (Nielsen IBOPE, Mobile Report, 2015b)

Observemos que o número de brasileiros com internet no smartphone, em 2015, chegou a 76,1 milhões (considerando que, no país, havia 204.450.649 de pessoas no mesmo ano, 37% da população é um número bem expressivo).

Conforme o Suplemento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) 2014 divulgado pelo Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE), o celular é utilizado para navegação em rede por 80,4% dos domicílios com acesso à internet (em 2014, 54,9% dos domicílios brasileiros); o computador, quando para o mesmo fim, é utilizado por 76,6%.

Em análise dos dados do IBGE por Villela (2016), fica claro que o acesso à internet por tablet, celular e televisão (smart tv) cresceu 137,7% – a preferência pelo uso do tablet como meio de acesso e navegação pela web cresceu, sozinho, 21,9% no período.

Cerca de 136,6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais tinham celular em 2014 no país, dado que foi confirmado pela pesquisa ComTech Kantar Worldpanel Brasil 2015. Os grupos de idade que apresentaram os maiores aumentos foram o de 10 a 14 anos de idade, ao passar de 49,9% para 54,1%, sendo o celular considerado um bem pessoal por 93,4% dos estudantes da rede privada de ensino e para 66,8% dos da rede pública, que representavam 74,3% dos estudantes brasileiros em 2014.

Figura 17 - Penetração de celulares no Brasil (ComTech Kantar Worldpanel Brasil, 2015)

No estudo acima, podemos observar que a aquisição de celulares pela classe C, que era de 80% em 2009, foi para 92% em 2014. Com o estudo NetView, da Nielsen IBOPE, vemos que esta tendência se consolida, mostrando que tanto a classe C quanto a classe D lideram em consumo individual de internet no domicílio (em diversos dispositivos).

Outro dado interessante, apresentado neste estudo, refere-se aos sites com maior

Classe	Usuários ativos (000)	Distribuição (%)	Sessões por pessoa	Tempo de uso	Páginas por pessoa
A1	704	1,4	27	23:47:59	705
A2	6.042	12,3	27	28:48:38	821
B1	12.788	26,0	29	30:58:41	777
B2	16.022	32,6	31	37:18:53	952
C1	7.827	15,9	30	36:48:21	972
C2	2.250	4,6	31	38:55:06	843
D	250	0,5	36	41:02:45	1.124
E	--	--	--	--	--

Figura 18 - Distribuição de tempo de uso do celular por classe social (Nielsen IBOPE, NetView, 2014)

afinidade na classe C, separado por faixa etária e considerando o uso somente em domicílio.

2 a 17	18 a 49	50+
Games Online	Transmissão de Mídia	Fabricantes de Softwares
Música	Adulto	Portais
Vídeos e Filmes	Cartão de crédito	Notícias
Portais	Carreiras	Buscadores
Buscadores	Telefonia Celular	Comunidades
Inform. sobre Eletrônicos	Família e Est. de Vida	Música
Fabricantes de Softwares	Vídeos e Filmes	Mensagens Instantâneas
Portais	Ferram. Educacionais	Ferram. Educacionais
Comunidades	Universidades	E-mail
Mensagens Instantâneas	Comunidades	Bancos

Figura 19 - Distribuição de atividades realizadas no celular por faixas etárias (Nielsen IBOPE, NetView, 2014)

O que nos leva a pensar: se a faixa etária dominante dos educandos busca, organicamente⁹, sites de jogos online, música e audiovisual, torna-se óbvio que se a inclusão destas mídias no ambiente escolar, através de ferramentas hipermediáticas, provocará maior engajamento da parte deles, já que são assuntos de interesse dos mesmos. Tendo em vista que se a construção do conhecimento também depende da vontade, trata-se de uma forma consistente de estimular os alunos.

Quanto ao uso específico dos smartphones para acesso à internet, vemos que os maiores usuários, em todas as faixas etárias, estão nas classes B e C, o que indica que, mesmo que o sujeito desta pesquisa não tenha um celular próprio, alguém de seu círculo familiar possui um aparelho, o que mostra a disponibilidade de, ao menos, um dispositivo para que o aluno possa realizar atividades escolares com ferramentas hipermediáticas.

Figura 20 - Distribuição dos usuários de internet por meio de smartphones segundo classe e gênero (Nielsen IBOPE, Mobile Report, 2015b)

O infográfico a seguir mostra que o acesso à internet se dá, quase que exclusivamente, por meio de aparelhos móveis, ou seja, aparelhos que podem transitar entre o ambiente escolar e o ambiente doméstico.

⁹ Organicamente aqui se refere ao fato da busca pelos sites partir dos indivíduos, sem estímulo externo ou patrocinado.

Figura 21 - Distribuição do acesso à internet por aparelhos mediadores (Nielsen IBOPE, Mobile Report, 2015b)

Outro estudo da Nielsen (2015), de alcance global e de classificação geracional, caracteriza e mostra as atividades favoritas da Geração Z – nossa geração de interesse neste trabalho – em seu tempo livre. Novamente é apontado o consumo de mídias audiovisuais e, em especial, a leitura – o que é uma grata surpresa, se este cenário se consolidar no Brasil também.

Figura 22 - Principais atividades realizadas no tempo livre pela Geração Z (NIELSEN, Estudo Global – Estilo de vida das Gerações, 2015)

Ainda neste estudo da Nielsen (2015), foi constatado que manter-se informado é uma prioridade para todas as gerações, sendo que na América Latina, os participantes alegaram utilizar uma combinação de fontes tradicionais e digitais para se manterem atualizados. Em um recorte específico sobre a Geração Z, seus meios de informação favoritos foram a televisão, com 53%, redes sociais (Facebook, Twitter etc.), com 52%, jornais online, buscadores (Google, por exemplo) e amigos/família, cada um com 23% na preferência. Mídias impressas, como jornais e revistas, tiveram somente 18% e 5%, respectivamente. O cenário que se desdobra analisando estes dados é que esta geração busca se informar com materiais audiovisuais e conversas síncronas, realizadas principalmente online.

Figura 23 - Principais fontes de informação da Geração Z (NIELSEN, Estudo Global – Estilo de vida das Gerações, 2015)

Figura 24 - Utilização da internet por atividades (Nielsen IBOPE, Mobile Report, 2015b)

No início deste capítulo, focamos nosso interesse especialmente em dois dispositivos mediadores de hipermídia por conta dos fatores de penetração consolidada na faixa etária-

econômica do interesse desta pesquisa e também pela facilidade de acesso aos mesmos – smartphones e tablets. Concluindo as considerações acerca dos celulares acima, vemos que o uso dos tablets contempla basicamente as mesmas atividades realizadas nos smartphones, o que consolida nossa opção em buscar ferramentas educacionais direcionadas para estas duas plataformas, especificamente.

Todos os dados expostos são corroborados pela ANATEL em seus “Relatórios Consolidados - Indicadores de 2012 a 2015”, no qual afirma que, em 2015, o acesso móvel passou a ser de 257,8 milhões (lembrando que algumas pessoas possuem 2 ou mais aparelhos de celular).

Entretanto, não bastaria apenas ter informação sobre a capacidade de acesso do alunado aos dispositivos: é forçoso verificarmos também se há serviço provedor de internet em suas escolas. Consultando os dados consolidados do Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) no último semestre de 2016, verificamos que 64.078 escolas públicas (municipais, estaduais e federais) receberam a instalação do serviço provedor em suas unidades, em velocidades que vão de 0.256 Mbps a 10 Mbps e tecnologias variadas: fibra ótica, HDSL, rádio, 3G/4G, satélite e, a mais utilizada, ADSL. No Brasil, segundo censo do INEP de 2015, existem 745.363 escolas municipais e estaduais, incluindo desde creches até o Ensino Médio. Ou seja, a abrangência do programa, que tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País, atende por volta de 8% do total de escolas.

É de suma importância refletirmos sobre estes dados para saber as estratégias que deverão ser utilizadas na intenção do uso de hipermídias na sala de aula: se *online*, porque os alunos possuem acesso à internet no âmbito escolar, com programas abertos que permitam sua complementação pelo estudante, de modo que este traça seu caminho de aprendizado com a ajuda do professor; ou se *offline*, com programas fechados, que permitam o aluno percorrer o fornecido pelo mesmo até seus limites, sem complementações externas, em razão da ausência do serviço provedor de internet.

Como exposto por Rojo e Moura (2012, p. 21), “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação”; ou seja, será necessário também capacitar professores para que adotem aparelhos mediadores de hipermídia como parceiros na sala de aula, é preciso que estes docentes sejam preparados

para a era da tecnologia digital. As possibilidades que podem ser desenvolvidas nestes dispositivos são imensas e nos parece que, por fazer parte da cultura cotidiana dos alunos, serão bem recebidas por estes como auxiliares pedagógicos. O letramento atual não se faz mais somente pela mídia impressa e, sim, de forma *multi-* e englobando diversos gêneros e linguagens:

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO & MOURA, 2012. p. 8)

Dessa forma, esperamos que com este capítulo tenhamos esclarecido, ao menos em parte, acerca do acesso do aluno ao aparelho mediador de hipermídia: se não através do próprio, o acesso se faz pelo aparelho de alguém próximo (pais, tios, irmãos mais velhos). Com isso em mente, podemos pensar em estratégias que envolvam estes suportes no aprendizado em vez de simplesmente excluí-los do processo – dispositivos digitais são parte da cultura e do cotidiano destes alunos e, talvez, dispensá-los pode significar a supressão de uma parte contida na identidade destes educandos.

7. METODOLOGIA E SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos dessa pesquisa são crianças de 10-11 anos do 5º ano do Ensino Fundamental I (EFI) da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA-FEUSP).

Por se tratar de escola pública diferenciada, uma vez que anexa a uma Faculdade de Educação, apresentaremos uma síntese de informações, para esclarecer os trâmites necessários que possibilitaram a inserção do projeto nesta unidade de Ensino Fundamental I, em São Paulo, SP, Brasil.

Trata-se de uma escola que acolhe pesquisas, projetos inovadores dos professores da Faculdade de Educação da USP e de seus orientandos, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP.

7.1 A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP (EA-FEUSP)

7.1.1 ESCOLA DE APLICAÇÃO - BREVE HISTÓRICO

Conforme informações colhidas no site da Escola de Aplicação da FEUSP, em 2016, a escola teve sua primeira classe constituída em 1958, na intenção de aplicar técnicas de ensino e oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores. Inicialmente, era afiliada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho (CRPE-SP).

Quando da extinção do CRPE, em 1973, a unidade, que até então foi chamada de Escola Experimental e Escola de Demonstração, passou a se chamar Escola de Aplicação ao vincular-se à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na intenção de manter seu caráter de centro de pesquisa e espaço educacional privilegiado, tanto para os alunos quanto para os futuros educadores, que tinham naquele local uma oportunidade de realizar seus estágios obrigatórios de licenciatura.

Até 1985, a EA oferecia somente o curso de 1º grau. A partir deste ano foi implantado o 2º grau, a fim de que os alunos pudessem completar todo o período educacional no mesmo local. Em razão disso, houve ampliação física da escola, a fim de acomodar o maior número de alunado, bem como oferecer espaços mais adequados e complementares às atividades educacionais.

Acompanhando as modificações realizadas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que teve seu artigo 32 alterado para “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” em decorrência da Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, a EA implantou, no mesmo ano, a primeira turma de alunos do Ensino Fundamental de Nove Anos, com estudo e projeto pedagógico adequado para novos ingressantes: crianças de seis anos de idade.

A escola conta com um documento de “Princípios Norteadores” de seu projeto pedagógico, nos quais estão incluídos a *ensinagem* crítica e holística dos saberes, propiciação de um ambiente inclusivo para seus alunos e constante elaboração do projeto pedagógico da escola com base nas decisões aprovadas pelo Conselho Escolar (CE), que é composta por alunos, pais, professores, funcionários, equipe técnico pedagógica e docentes da EA e tem como suporte de validação a Lei nº 9394/96, que entende o CE como órgão forçoso da gestão democrática desse espaço.

7.1.2 ESCOLA DE APLICAÇÃO - DADOS ESTRUTURAIS

A EA ministra as aulas para os educandos do Ensino Fundamental em **salas-referências** – onde os professores se deslocam para a sala; temos, também, as **salas-ambiente**, que são utilizadas somente no Ensino Médio. O mobiliário disposto nas salas se resume a, basicamente, carteiras individuais não fixadas, que podem ter sua disposição alterada conforme as atividades das aulas. São disponibilizados armários de aço para uso individual dos alunos do Ensino Médio.

Na Biblioteca Escolar, todas as turmas do Ensino Fundamental I se deslocam, semanalmente, junto com a professora da classe, para atividades previamente planejadas com a bibliotecária, além dos momentos de livre acesso dos alunos.

A EA possui quatro laboratórios de ciências naturais, sendo um Química, um de Física, um de Biologia e um de Ciências. Todos são equipados para realização de experimentos concernentes às respectivas disciplinas e contam com o auxílio de um Técnico de Laboratório, que contribui tanto no planejamento e preparação das aulas quanto no desenvolvimento prático das atividades.

O Laboratório de Informática da Escola de Aplicação (LIEA) tem como finalidade ser um espaço de ação pedagógica auxiliar do docente em suas atividades didáticas. No local, há 15 máquinas, um projetor, um aparelho de ar-condicionado e 30 cadeiras. Para sua

utilização, é preciso agendar horários – o laboratório recebe tanto aulas regulares quanto projetos. Também é utilizado como espaço para pesquisa, realização de trabalhos e impressão de materiais pelos alunos, desde que estes não estejam em período de aula.

A EA-FEUSP ainda dispõe de um Complexo de Artes (para aulas de Música, Artes Visuais e Artes Cênicas), um auditório (com 242 lugares e acessibilidade), estufa, horta, cozinha-laboratório, sala de Educação Física e amplo espaço externo para recreação.

Os últimos dados que foram disponibilizados, no site, pela EA são de 2013/2014, mas eles nos permitem ter uma visão geral concernente ao corpo estudantil da escola. A maior parte de os alunos estão matriculados no Ensino Fundamental I (1o ao 5o ano). É esperado que, no final do 5o ano, os educandos tenham ampliado as habilidades em leitura e escrita, necessárias a todas as áreas de conhecimento, bem como o desenvolvimento de diversas formas de expressão verbal e não-verbal. A faixa etária do EFI vai de 6 anos (quando do ingresso no 1o ano) até 11 anos (cursando o 5o ano).

		ALUNOS P/ SALA 2014				Totais p/ Ciclo		
Ano	Matriculados	Egressos	Ingressos Sorteio	Suplentes	Total de alunos	Fund I	Fund II	E.M.
1º EF I	20	0	20	0	20	301		
1º EF II	20	0	20	0	20			
1º EF III	20	0	20	0	20			
2º EF I	30	1	0	0	29			
2º EF II	31	0	0	0	31			
3º EF I	29	0	1	0	30			
3º EF II	30	0	0	0	30			
4º EF I	30	0	0	0	30			
4º EF II	29	0	1	0	30			
5º EF I	31	0	0	0	31			
5º EF II	31	1	0	0	30			
6º EF I	30	2	0	2	30		243	
6º EF II	30	0	0	0	30			
7º EF I	30	1	0	0	29			
7º EF II	30	0	0	0	30			
8º EF I	30	1	1	0	30			
8º EF II	30	0	0	0	30			
9º EF I	32	0	0	0	32			
9º EF II	32	0	0	0	32			
1º EM I	30	3	0	3	30			178
1º EM II	29	0	0	1	30			
2º EM I	29	3	0	3	29			
2º EM II	28	1	1	1	29			
3º EM I	30	0	0	0	30			
3º EM II	29	0	1	0	30			
Total de alunos						722		

Figura 25 - Dados retirados do site da Escola de Aplicação da FEUSP, quantificando o total de alunos por ciclo de ensino.

7.1.3 EA - ÍNDICES DE QUALIDADE

Com base em índices de qualidade de ensino – IDEB e IDESP (Figura 5), os alunos da EA tem obtido desempenho superior à média – 5,0, no IDEB e 4,5 para o IDESP, considerando o EFI.

ÍNDICES DE QUALIDADE DE ENSINO – RESULTADOS NOS ÚLTIMOS ANOS

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)		
Ano	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II
2007	6,4	5,7
2009	6,9	6,2
2011	7,3	5,8
2013	7,0 (Meta)	6,3 (Meta)

Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (IDESP)			
Ano	5º ano do Ensino Fundamental	9º ano do Ensino Fundamental	3º ano do Ensino Médio
2007	5,30	4,33	3,07
2008	6,34	4,43	3,16
2009	5,79	5,22	3,14
2010	5,73	4,25	3,72
2011	6,80	4,66	3,87
2012	6,63	4,54	4,92

Quadro comparativo – Resultados do IDESP 2012 – Rede Estadual			
Escolas: Rede Estadual	5º ano do Ensino Fundamental	9º ano do Ensino Fundamental	3º ano do Ensino Médio
Escola de Aplicação	6,63	4,54	4,92
Diretoria	4,37	2,74	2,22
Município de São Paulo	3,95	2,20	1,59
Estado de São Paulo	4,28	2,50	1,91

Figura 26 - Índices de qualidade de Ensino. Retirado do site da Escola de Aplicação da FEUSP.

7.1.4 ESCOLA DE APLICAÇÃO - ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E OBJETIVOS DO EF I

A Orientação Educacional do EFI, que permeia a atuação dos professores, indica que devem ser considerados e propagados, não somente, mas principalmente no âmbito escolar, indicadores éticos (como justiça, solidariedade, liberdade e respeito ao próximo), políticos (na ciência de direitos e deveres de cidadania), estético (no cultivo da sensibilidade juntamente à racionalidade) e educacionais (no que tange ao ensino baseado na equidade e na liberdade de aprender, na gestão democrática do ensino/espço público, na valorização das experiências extracurriculares e na vinculação entre a educação escolar e a práxis cotidiana).

Os objetivos do EFI, que contempla dois ciclos (1º ao 3º ano e 4º ao 5º ano), envolvem, em síntese, o desenvolvimento da autonomia da criança, respeitando sua individualidade – ou seja, considerando os aspectos cognitivos, corporais, culturais e afetivos, entre outros, bem como a aquisição da proficiência em leitura e escrita em todas as áreas de conhecimento, assim como o desenvolvimento das diversas formas de expressões verbais e não-verbais, articulados de forma lúdica com os conteúdos escolares apresentados.

7.1.5 ESCOLA DE APLICAÇÃO - ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O grupo de alunos do 5o. ano do Ensino Fundamental I da EA-FEUSP é composto por 64 sujeitos entre 10 e 11 anos de idade, cujos pais trabalham na FEUSP, na USP ou que moram no entorno da comunidade USP. Assim, ainda que haja diversos fatores, podemos concluir que são indivíduos que conhecem e/ou vivenciam o ambiente acadêmico por conta de sua localização espacial e que compõem um grupo heterogêneo no sentido socioeconômico e sociocultural – uma das diretrizes do projeto pedagógico da escola.

7.2 A INSERÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO

7.2.1 PERCURSO INSTITUCIONAL PARA APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Inicialmente, o formulário, “Cadastro de Pesquisa”, foi preenchido e assinado pela pesquisadora e pela orientadora. É solicitado, também, o formulário “Cadastro da Pesquisadora” e o “Curriculum Lattes” da orientadora.

Esta documentação deve incluir um “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”, do qual consta uma síntese das atividades a serem realizadas que é enviado aos pais para que os alunos possam participar da pesquisa. Deve-se aguardar a devolução desse “termo” pelos pais, antes de dar início à pesquisa

Toda essa documentação, elaborada para submeter o projeto à Direção e à Orientadora Educacional do EFI, é encaminhada com ofício da orientadora da mestranda, que atuará como pesquisadora.

7.2.2 O PROJETO - REUNIÕES DE PLANEJAMENTO PARA EXECUÇÃO:

- Participação das educadoras: Orientadora Educacional do EFI, Professora do 5º ano, Orientadora e Mestranda/Pesquisadora

Após aprovação do projeto, em uma reunião inicial, presentes as quatro educadoras, tomamos conhecimento das possibilidades para a execução do projeto que foi julgado inovador e apropriado para os alunos do 5º ano da Escola de Aplicação. Contaremos com a participação da Profª Fabiana nas duas turmas do 5º ano do EFI, recorrendo ao material proposto pela pesquisadora e o momento de atuação presencial da pesquisadora com os alunos. A partir desta reunião, a interação entre a professora Fabiana e a pesquisadora Sushila se intensificaram.

No capítulo 8, esses momentos de atuação da professora e da pesquisadora serão detalhados e os materiais apresentados.

7.2.3 PROJETO - A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO FORMATIVA (ADEF)

Do projeto de pesquisa apresentado à Escola de Aplicação constava o Quadro 3, “Modalidades de Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF) de texto informativo, visando projetos de pesquisas e planejamento de aulas: autobiografia, leitura silenciosa, leitura oral e produção escrita” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015) apresentado na Figura 27. Desse quadro, ressaltamos as questões iniciais:

QUESTÕES. (1) No início e/ou no decorrer do ano, ANTES de planejar/organizar propostas de atividades de oralidade, leitura e escrita aos ALUNOS, qual a importância de realizar uma avaliação?

(2) Para o PESQUISADOR ou o EDUCADOR, qual o significado de adquirir consciência do conjunto de noções contidas neste “QUADRO”? [SUJEITO-faixas etárias] [ALUNO→níveis de escolarização (EI-EF I e II-EM-ES)]

(3) Ponto de partida para as interações educacionais: ADeF ou Pedagogia da Homogeneidade?

Por quê?

Nessa pesquisa, para caracterização de sujeitos de pesquisa e planejamento de atividades destinadas a “ALUNOS REAIS”, será possível recorrermos a - Modalidade IV e a Modalidade II b) – que serão explicitadas no capítulo 8 nos dois primeiros momentos e terá a atuação da professora Fabiana com os alunos.

O momento 3 que envolve a interação dos alunos com o Sistema Hipermídia *Diadorim*, em que a pesquisadora atuará no Laboratório de Informática com os alunos, será detalhado

no capítulo 8. O capítulo 9 será constituído por meio da análise dos dados obtidos nos três momentos.

<p align="center">Modalidades de Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF) de texto informativo, visando projetos de pesquisas e planejamento de aulas: autobiografia, leitura silenciosa, leitura oral e produção escrita</p> <p align="right">Idmea Semeghini-Siqueira (*)</p>
<p>QUESTÕES. (1) No início e/ou no decorrer do ano, <u>ANTES</u> de planejar/organizar propostas de atividades de oralidade, leitura e escrita aos ALUNOS, qual a importância de realizar uma avaliação?</p> <p>(2) Para o PESQUISADOR ou o EDUCADOR, qual o significado de adquirir consciência do conjunto de noções contidas neste “QUADRO”? [SUJEITO-faixas etárias] [ALUNO→níveis de escolarização (EI-EF I e II-EM-ES)]</p> <p>(3) Ponto de partida para as interações educacionais: ADeF <u>ou</u> Pedagogia da Homogeneidade? Por quê?</p>
<p>I. AUTOBIOGRAFIA: HISTÓRIA DE VIDA com imagens e textos [Interação: ESCOLA e FAMÍLIA]</p> <p>Diversos recursos para desenvolver atividades essencialmente lúdicas, usando caderno e/ou <u>arquivo-TICS</u>.</p> <p>Alterações do FOCO em função da <u>faixa etária</u>: vivências na família e/ou na escola desde o nascimento, brinquedos preferidos, brincadeiras, jogos (suportes variados, incluindo o digital / <i>draw my life</i>), registros de histórias ouvidas desde a infância, relatos de vivências (ilustrados com desenhos e fotos), títulos de leituras realizadas (livros, revistas, jornais, gibis...), resenhas de filmes para indicar aos colegas, instrumentos musicais preferidos...</p>
<p>II. LEITURA SILENCIOSA de texto INFORMATIVO: científico, jornalístico etc.</p> <p align="center">Debate inicial sobre a temática X em questão [temática/assunto de INTERESSE dos alunos]</p> <p>Após, realizar leitura silenciosa de um <u>TEXTO X</u>, atividades referentes à compreensão desse texto...</p> <p>a) [ADeF] individual-dialogada [NÃO ESCRITA]: oralmente, com a participação de vários alunos, apresentação do ponto/tópico mais relevante que cada aluno havia assinado em seu texto. Por que há variações?</p> <p>b) [ADeF] por meio de ESCRITA individual. Resposta escrita ou [X] a questões para <u>AValiação INICIAL</u> do professor.</p> <p>c) [ADeF] É possível “exercitar” a compreensão? (Ex.: 01) Confronto oral das respostas escritas pelos alunos. Houve consenso? (Ex.: 02) Em <u>GRUPO</u>, os alunos examinam o <u>TEXTO lido</u> e as <u>QUESTÕES</u> para verificar possíveis incoerências que inviabilizaram a compreensão de um determinado parágrafo, interferindo na seleção da resposta mais adequada.</p>
<p>III. LEITURA EM VOZ ALTA de uma história, um texto breve [ex.: fábula, anedota ou...]</p> <p>a) <u>Contexto</u>: A interação do professor <u>somente</u> com <u>um aluno</u> (longe da “turma”), enquanto os outros trabalham em grupo ou em outro espaço da escola. [Procedimento fundamental para evitar bloqueios. Assim, não haverá exposição da dificuldade atual desse aluno no decorrer da leitura.]</p> <p>b) <u>Objetivo</u>: Verificar o grau de fluência e ouvir a interpretação do aluno, “sem cobranças”, uma vez que os diferentes repertórios (resultantes de vivências, emoções, conhecimentos prévios etc.) inviabilizam a possibilidade de compreensão “correta” de uma história.</p>
<p>IV. PRODUÇÃO ESCRITA [PE] de texto informativo: procedimentos para uma avaliação inicial</p> <p>a) PROFESSOR: Seleção de um ponto de partida: (1º) Leitura de <u>TEXTO</u>: “carta-bilhete” de apresentação (vivências, interesses, preferências... uma breve “história de vida”...) escrita pelo professor, estagiário ou pesquisador; (2º) <u>Temática XYZ</u>: questões / debates; (3º) <u>Temática livre</u>; (4º) Leitura de <u>IMAGEM</u>: foto, desenho...</p> <p>b) Aluno: PRODUÇÃO ESCRITA INDIVIDUAL [PEI] 1º) manuscrita; 2º) digitada, com liberdade para reescrever...</p> <p>c) PROFESSOR: Levantamento de “<u>centros de interesse</u>” dos alunos (se as PEIs forem digitadas, há recursos de TICS).</p> <p>d) PROFESSOR: Para iniciar a avaliação das PEI, o professor poderá recorrer à “<u>GRADE para ADeF da Produção Escrita</u>”, que foi construída com a participação de professores e futuros professores de LP na FEUSP.</p> <p>OBJETIVO da ADeF da PRODUÇÃO ESCRITA → detectar os <u>SABERES</u> e as <u>DIFICULDADES</u> dos alunos no momento atual. Separar as produções escritas [PEs] em 4 “blocos” (plenamente satisfatórias, razoavelmente satisfatórias, satisfatórias, não satisfatórias). Esse é um dos recursos para formação de grupos sempre heterogêneos, que viabilizará a colaboração entre os componentes. [Ao formar esses grupos, há estratégias para que somente o professor domine essa informação.]</p>
<p>Os RESULTADOS da ADeF da PE [IV (c-d)] permitirão que o(a) professor(a) → ...→</p> <p>→[a] se conscientize dos <u>saberes</u> /das <u>habilidades</u> já desenvolvidas por <u>estes alunos</u> e possa propor atividades <u>LINGÜÍSTICAS</u> e <u>EPILINGÜÍSTICAS</u> para que eles avancem no domínio da língua materna.</p> <p>AO PROFESSOR caberá ter conhecimentos <u>METALINGÜÍSTICOS</u> (os “termos técnicos”) para realizar levantamentos de dados / de ocorrências a fim de planejar oficinas, as <u>PROPOSTAS LÚDICO FUNCIONAIS</u>.</p> <p>Ex.: Quais conjunções esses alunos utilizam? Quantas vezes? Há diferença de uso das conjunções?</p> <p>O texto contém mais parágrafos narrativos ou dissertativos?</p> <p>→[b] detecte as <u>dificuldades</u> <u>ainda</u> existentes e possa descobrir/criar/inventar estratégias para saná-las. Ex.: Há coerência no texto? Há coesão? A pontuação é usada adequadamente? Há concordância?</p>
<p align="center">O conjunto das ADeF(s) [I-II-III-IV]: constitui o ponto de partida IDEAL para caracterização de SUJEITOS DE PESQUISA e planejamento de atividades / aulas destinadas a “ALUNOS REAIS”.</p> <p>O USO DE ADeF EM DOIS TIPOS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES / PESQUISADORES</p> <p>ADeF→ [IV e II b]...no ESTÁGIO A: observação e regência [sala de aula com 40 alunos]</p> <p>ADeF→ [I,II,III e IV] no ESTÁGIO B: PESQUISA / ESTUDO DE CASO [somente 1 SUJEITO/aluno]</p> <p>(*) SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. <u>Magia / Arte & Informação / Conhecimento na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil</u>. São Paulo: USP-Faculdade de Educação [tese de Livre Docência em Educação], 2015.</p>

Figura 27 - Quadro de Modalidades de Avaliação Diagnóstica e Formativa (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015)

8. PROPOSTAS LÚDICO-FUNCIONAIS: TRÊS MOMENTOS

As propostas lúdico-funcionais que propusemos aos alunos foram divididas em três partes, as quais chamamos de "momentos", por possuírem ordem cronológica. Assim, nossos três momentos foram: 1º) CARTA-BILHETE (a pesquisadora elaborou e a professora aplicou); 2º) TEXTO IMPRESSO (a professora solicitou a leitura e, após, os alunos responderam a questões propostas pela pesquisadora; 3º) HIPERMÍDIA (interação pesquisadora-sujeitos).

Com relação aos objetivos relacionados ao primeiro e segundo momentos, para facilitar ao leitor, destacamos a MODALIDADE DE AVALIAÇÃO IV, explicitada no quadro ADeF, a que fizemos referência no capítulo 7 em que apresentamos a metodologia e os sujeitos da pesquisa.

IV. PRODUÇÃO ESCRITA [PE] de texto informativo: procedimentos para uma avaliação inicial

a) **PROFESSOR:** Seleção de um ponto de partida: (1º) Leitura de TEXTO: “carta-bilhete” de apresentação (vivências, interesses, preferências... uma breve “história de vida”...) escrita pelo professor, estagiário ou pesquisador;

(2º) Temática XYZ: questões / debates; (3º) Temática livre; (4º) Leitura de IMAGEM: foto, desenho...

b) **Aluno:** PRODUÇÃO ESCRITA INDIVIDUAL [PEI] 1º) manuscrita; 2º) digitada, com liberdade para reescrever...

c) **PROFESSOR:** Levantamento de “centros de interesse” dos alunos (se as PEIs forem digitadas, há recursos de TICs).

d) **PROFESSOR:** Para iniciar a avaliação das PEI, o professor poderá recorrer à “GRADE para ADeF da Produção Escrita”, que foi construída com a participação de professores e futuros professores de LP na FEUSP.

OBJETIVO da ADeF da PRODUÇÃO ESCRITA → detectar os SABERES e as DIFICULDADES dos alunos **no momento atual**.

Separar as produções escritas [PEs] em 4 “blocos” (plenamente satisfatórias, razoavelmente satisfatórias, satisfatórias, não satisfatórias). Esse é um dos recursos para **formação de grupos sempre heterogêneos**, que viabilizará a colaboração entre os componentes. [Ao formar esses grupos, há estratégias para que somente o professor domine essa informação.]

8.1 PRIMEIRO MOMENTO: A CARTA-BILHETE

Com a intenção de criar uma primeira interação, mesmo que a distância, a fim de iniciar laços afetivos, elaboramos uma *carta-bilhete* - pois o gênero contém qualidades inerentes aos dois que a nomeiam - para ser enviada aos alunos-sujeitos.

Tal decisão teve como base as questões iniciais presentes no quadro “Modalidades de Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF) de texto informativo, visando projetos de pesquisas e planejamento de aulas: autobiografia, leitura silenciosa, leitura oral e produção escrita” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015), doravante ADeF. Refletimos sobre a importância de se realizar uma avaliação antes de planejar/organizar atividades de escrita e leitura, pois entendemos ser o ponto base em qualquer atividade humana, ou seja, compreender

àqueles com quem interagimos, desde seus interesses até suas dificuldades, uma vez que, com essas informações, é possível adequar o modo e a mensagem que pretendemos apresentar.

Analisando as modalidades presentes no quadro ADeF, em razão da faixa etária e nível de escolarização dos nossos sujeitos, optamos por trabalhar, em um primeiro momento, com a modalidade II (Leitura Silenciosa de Texto Informativo), agregando características da modalidade I (Autobiografia). Surge então, a proposta do envio da carta-bilhete aos alunos, para que a pesquisadora pudesse se apresentar e, ao mesmo tempo, estimular o exposto na modalidade IV (Produção Escrita de Texto Informativo), que é a carta-resposta dos alunos.

Com essa carta-resposta (na modalidade IV, alínea b), pudemos identificar os centros de interesse dos educandos (1º. passo no estudo da PE) e, ao aplicar a Grade ADeF na PE (2º. passo no estudo da PE), entender quais suas dificuldades e seus conhecimentos, relativos ao uso da língua materna escrita, naquele momento.

Assim, foi definido também como os grupos realizariam a atividade de Hipermissão: de forma heterogênea, estimulando o sociointeracionismo e acompanhando de forma mais próxima aqueles que apresentaram maior dificuldade na realização da PE.

Retomando a elaboração da carta-bilhete, o texto produzido buscava não somente introduzir e apresentar a figura da pesquisadora aos educandos, mas também solicitava uma resposta de seus destinatários a fim de coletar informações sobre seus pontos de interesse. Dessa forma, a produção do texto “carta-bilhete” pela pesquisadora seguiu a estrutura:

- Nome e idade
- Descrição física superficial
- Hobbies
 - Esportes
 - Música
 - Artes
 - Leitura
 - Disciplinas favoritas
 - Jogos
- Chamada à ação (produção textual em retorno à pesquisadora)

A elaboração da carta-bilhete foi formulada com o objetivo de estimular as respostas que, ainda que fossem livres e particulares – pois os alunos sabiam que não “sofreriam” nenhum tipo de “correção” pela professora - acabariam por seguir, com maior ou menor intensidade, a estrutura proposta na carta-bilhete da pesquisadora aos alunos.

Inicialmente, a professora solicitou que a produção escrita fosse realizada à mão, em folha de caderno; posteriormente, acompanhou os alunos ao Laboratório de Informática da EA-FEUSP para que eles digitassem suas cartas em um programa editor de texto. Embora não houve tempo suficiente para um estudo das diferenças entre os textos manuscritos e digitados, foi possível encontrar maiores desvios da gramática normativa na produção escrita **manuscrita**, bem como maior nível de liberdade no desenvolvimento do texto e maior coerência no encadeamento do mesmo. As produções **digitadas** são mais sucintas, com menor índice de desvio da gramática normativa (provavelmente em razão da opção de correção de texto incluída no programa editor de texto) e menor liberdade e coerência no desenvolvimento e encadeamento do texto (provavelmente pelo nível acelerado de digitação em que os alunos estão habituados a atuar quando on-line).

Com as produções textuais manuscritas e as produções textuais digitadas (ambas anexas ao trabalho), foi possível identificar e categorizar os CENTROS DE INTERESSES desses sujeitos em específico, como mencionamos no capítulo sobre metodologia. Desse modo, a interação da professora da turma com esses educandos foi modelada e modulada para ser a mais informal, para que não houvesse nenhum tipo de interferência, quando da realização das atividades sem a presença física da pesquisadora. Todo o trâmite dessa atividade foi realizado somente por meio da professora Fabiana.

Os passos que envolveram a decisão da proposta da carta-bilhete como atividade de leitura e produção escrita (PE) foram:

1º. passo: Leitura do quadro pela pesquisadora e professora para discussão sobre as Modalidades de Avaliação Diagnóstica e Formativa - ADeF (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015).

2º. passo: Decisão pela proposta de utilização da carta-bilhete para leitura e elaboração de resposta pelos alunos, em conjunto com a Profª Fabiana e a orientadora.

3º. passo: Envio da carta-bilhete para a Profª Fabiana, que distribuiu as cópias e solicitou a leitura individual aos alunos.

4º. passo: Na sala de aula, realização manuscrita da carta-bilhete pelos alunos, em resposta à da pesquisadora (realização da Produção Escrita pelos alunos).

5º. passo: Recebimento, pela orientadora e pesquisadora, das cartas-bilhetes manuscritas pelos alunos.

6º. passo: Reserva do espaço e atividade no Laboratório de Informática por intermédio da Profª Fabiana para que os alunos / os sujeitos digitassem suas cartas-bilhetes em editor de texto.

7º. passo: Envio dos arquivos digitais (contendo a carta-bilhete dos alunos) pela Profª Fabiana para a pesquisadora e orientadora.

8º. passo: Criação de categorias de interesse para verificar a frequência de palavras: geral, disciplinas, esportes, hobbies e música.

9º. passo: Separação das palavras encontradas nas categorias criadas, retirando do texto artigos e conectivos.

10º. passo: Envio dos textos, por categoria, ao *site* Wordle¹⁰ para criação das nuvens de palavras para identificação de centros de interesse.

11º. passo: Identificação e separação dos centros de interesse por categorias (geral, disciplinas, esportes, hobbies e música) e por classes (A e B).

Além da carta-bilhete da pesquisadora, apresentamos duas produções escritas-resposta (manuscritas): de uma aluna e de um aluno, extraídas aleatoriamente das “pilhas”. As PEs de todos os alunos manuscritas e digitadas constam do DVD.

¹⁰ <http://www.wordle.net/create>

Oi, tudo bem?

Meu nome é Sushila. É Sushila mesmo, que nem a comida japonesa, mas eu sou brasileira. Nasci em 1984 e tenho 32 anos, mas farei 33 agora no final de maio.

Quando você me conhecer pessoalmente, vai perceber que eu sou alta e grande. Por conta disso, quando eu tinha a sua idade, todo mundo me chamava para jogar basquete e vôlei. Gosto muito de vôlei e não muito de basquete, prefiro natação. Quero aprender a correr e andar de bicicleta, que até hoje não consegui!

Por ser alta e grande, sou um pouco desengonçada. Já tentei fazer balé, imagina só! Então, decidi que ia dançar do jeito que eu quisesse. Quando ouço *Beyoncé*, *Shakira*, *Fifth Harmony* ou a *Anitta*, eu balanço o quanto me dá vontade! Se me ver dançando, não dê risada, combinado?

Duas coisas que eu gosto muito de fazer é ler e desenhar. Adoro lápis de cor, tinta, canetinha, canetona, papel de todos os tipos... gosto de desenhar gente, bicho, prédio, planta. E de fazer historinhas com esses desenhos... é, também gosto de contar histórias!

E para conhecer histórias, eu leio bastante! Você já leu o *Harry Potter*? É um dos meus livros favoritos! E o *Livro das Mil e Uma Noites* também! É uma história de uma moça que conta outras histórias durante 1001 noites! Uau! Sabe o *Aladdin*? Esse mesmo, do gênio e do tapete? É uma das histórias que ela conta! Sempre que posso vou na biblioteca ver quais são as novidades. Indico livros para quem encontro lá e também acabo com livros indicados. É uma forma bem legal de fazer amigos e conhecer novas histórias.

Falando em história, nem preciso dizer qual a minha matéria favorita na escola, né? Exatamente! Era História, mas também Português! Também gostava de Matemática, mas fazer contas nunca foi o meu forte.

$$A+B=C$$

Ah, adoro jogar videogame! Meus amigos gostam de *Minecraft*, mas eu gosto mesmo é de jogos antigos, como *Mario Bros*. Você conhece esses jogos?

Bom, escrevi um montão, né? E agora você me conhece mais do que eu conheço você! Vamos combinar uma coisa? Você manda uma cartinha para mim, contando seu nome, idade, do que gosta e aí vejo um dia, com a Professora Fabiana, de nos conhecermos pessoalmente na Escola de Aplicação. Que tal? Vou ficar aguardando sua carta, hein?

Um abraço muito grande,
Sushila

Figura 28 - Carta enviada aos alunos antes da interação face a face.

data / /
 S T Q Q S S D

Oi!

O meu nome é [redacted] Eu nasci no Brasil, em 2006 tenho 10 anos, e vou fazer 11 no final de outubro.

Quando você me conhecer vai ver que sou média também magra de corpo, uso óculos preto, tenho cabelo cacheado e sempre uso preso como rabo de cavalo.

Eu gosto muito de brincar na casinha de Pau-a-Pique você vai conhecer quando vir a escola também gosto de brincar de brisca uma brincadeira que eu e minhas amigas inventamos e por último gosto de brincar de esconde-esconde.

Eu falo inglês sei falar mais ou menos, gosto de ouvir música gospel e inglês.

Dois coisas que eu gosto é fazer bolos e brincar.

Minha matéria favorita é matemática e meu forte. História não é meu forte mas é legal.

Gosto de jogar videogame com a minha melhor amiga Isabelle mas ela não estuda na escola. Minecraft é super legal.

Figura 29 - Carta-bilhete escrita por aluna do 5º. EFL.

data / /
S T Q Q S S D

Oi Lurhila, tudo bem? Meu nome é [redacted]
nasci em 2006 e eu tenho 10 anos, mas só fa-
rei 11 anos lá em novembro.

Algumas das minhas brincadeiras preferidas são
queimada, pega-pega, esconde-esconde, polícia e ladrão
entre outras.

Mas, uma das coisas que eu adoro é música,
gosto de ouvir CD, ouvir alguém cantando e tocando
e estou aprendendo piano e flauta.

Eu também adoro ler, pintar e desenhar, além de
gostar de fazer trabalhos, coisas que eu imagino etc,
não consigo não fazer nada.

Eu gosto de todas as matérias: matemática, português,
ciências, história, geografia, educação física e artes.

Para mim quase tudo é divertido.

Beijos e abraços

Figura 30 - Carta-bilhete escrita por aluno do 5o. EF1.

8.2 SEGUNDO MOMENTO: TEXTO IMPRESSO (INTERAÇÃO PROFESSORA-SUJEITOS)

O texto impresso selecionado “Que viagem!” e as questões formuladas foram apresentados à professora Fabiana em reunião com a pesquisadora e a orientadora para tomada de decisão para sanar possíveis dúvidas dos alunos.

Na sala de aula, o segundo momento ocorreu sem nenhum envolvimento da pesquisadora na interação da Prof^a Fabiana com os alunos em suas respectivas salas de aula. Assim, foi entregue uma cópia impressa do texto “Que viagem!” (Figura 18), estipulados, aproximadamente, 15 minutos para leitura e mais 15 minutos para o preenchimento do questionário, que foram devolvidos para a professora e repassados para a pesquisadora e orientadora.

8.3 TERCEIRO MOMENTO: HIPERMÍDIA - INTERAÇÃO PESQUISADORA-SUJEITOS

O terceiro momento foi realizado nos dias 7 e 8 de junho, da 13 às 15 horas. No primeiro dia (07.06.2017), foram realizadas sessões apenas com o 5.º ano I e no segundo dia (08.06.2017), com o 5.º ano II. Em razão do Laboratório de Informática contar apenas com 15 computadores (sendo que um estava em manutenção), foi preciso levar um notebook para que a divisão prevista (15 alunos, 50% da turma) pudesse ser mantida. Cada sessão foi dividida em 4 partes de 15 minutos cada, aproximadamente, sendo: *apresentação*, *hipermídia*, *questionário* e *livre*. Foram utilizados os dados compilados nas NUVENS DE PALAVRAS para que houvesse melhor/maior aproximação da pesquisadora com os sujeitos.

Todas as sessões contemplaram o seguinte esquema básico:

1º. passo: recepção dos sujeitos no Laboratório de Informática.

2º. passo: roda, sentados no chão, de apresentação – sempre iniciada pela pesquisadora, se identificando como parte do corpo discente da FEUSP, explicando de forma simples a pesquisa e reiterando os dados relatados na carta-bilhete, para dar maior credibilidade a conversa.

3º. passo: mediação das apresentações, a fim de não ultrapassar o tempo estipulado para a atividade.

4º. passo: convite aos alunos para sentarem nos computadores.

5º. passo: explicação da atividade - interação com a hipermídia e, após, preenchimento de um questionário, explicitando que o mesmo não valeria nota e que não interferiria no desempenho de suas atividades escolares formais. Foi informado que os alunos poderiam re-assistir a hipermídia, se quisessem, e explorá-la após a entrega do questionário, se também assim desejassem.

6º. passo: liberação para interação com a hipermídia. Início da contagem de 15 minutos para a atividade.

7º. passo: anotações, em diário de campo, das ocorrências e percepções da pesquisadora durante a atividade.

8º. passo: finalizado o tempo da hipermídia, entregamos os questionários aos alunos, informando que teriam, novamente, 15 minutos para responder e que o mesmo deveria ser preenchido com atenção e calma.

9º. passo: recolhimento dos questionários.

10º. passo: liberação dos computadores para atividades livres (visitar sites de jogos online, vídeos musicais etc), sempre respeitando o espaço em que estavam.

11º. passo: anotações, em diário de campo, das ocorrências e percepções da pesquisadora acerca das escolhas de sites dos sujeitos.

12º. passo: finalização da sessão, agradecendo os alunos pela participação e liberando-os para retorno à sala de aula.

As diferenças entre as turmas serão relatadas nos subtópicos a seguir.

8.2.1 PRIMEIRO DIA, PRIMEIRA TURMA

Com a primeira turma, composta por 16 crianças, estive realizando a atividade das 13 às 14 horas. Cada aluno sentou-se em um computador (com exceção de um, que aguardou a vacância de uma máquina para realizar a atividade.) Foi solicitado silêncio e explicado que eles *brincariam* com um jogo, devendo proceder à ação pré-selecionada (*As aventuras do moço Diadorim*) e iniciar a ação e que, posteriormente, haveria um questionário.

Nessa primeira sessão, que funcionou como um teste, a hipermídia apenas foi iniciada, de modo que os alunos precisariam locomover o personagem até o local correto para dar

prosseguimento à atividade. Assim, identificamos grande dificuldade dos sujeitos em entender os mecanismos do jogo, buscando realizar ações com o personagem através do mouse e não pelo teclado, como havia sido explicado. Ao final do tempo de resposta ao questionário, foi dito que eles poderiam *brincar* com o computador de forma livre, respeitando o ambiente escolar. Foi ressaltado também que se quisessem permanecer na hipermídia e explorá-la, também era permitido. Nenhum membro deste grupo teve interesse em permanecer na hipermídia.

Como previsto pela análise dos Centros de Interesse dessa turma (que teve a principal frequência em VIDEOGAMES, como será relatado no capítulo 9) os sites acessados foram de vídeos musicais e *vídeologs* (*Youtube*) e, principalmente, de jogos *online* (*Kogama*, *Gartic*, *Fireboy And Watergirl*, *Mini Mundos* e *Gran Prix Go*).

8.2.2 PRIMEIRO DIA, SEGUNDA TURMA

Após observada a dificuldade no entendimento inicial do mecanismo da hipermídia, readequamos a estratégia para a execução da atividade: iniciamos a hipermídia e deixamos os bonecos que foram postados já em frente à história selecionada, para facilitar a ação intencionada com os alunos, sem confundi-los ou perder muito tempo descrevendo o passo a passo de algo que não era de nosso interesse. Quando da chegada dos 15 alunos ao Laboratório, realizamos a socialização; esta turma estava mais calma (menos excitada) que a anterior e demonstrou maior vontade e interesse quando da questão da *gamificação* na escola ou na escolarização.

Foi percebido reclamações acerca dos gráficos e da jogabilidade/ interatividade da hipermídia. Informamos que, após a entrega do questionário, eles poderiam permanecer na hipermídia para explorá-la ou *brincar* com o computador de forma livre. Novamente não tivemos nenhum membro com interesse em permanecer na hipermídia.

Como se tratava da mesma Classe, os Centros de Interesse são os mesmos citados anteriormente, de modo que os sites acessados foram de vídeos musicais e *vídeologs* (*Youtube*) e jogos *online* (*Kogama*, *Gartic*, *Wardrobe*, *Mope.io*, *Slither.io* e *Mini Mundos*).

8.2.3 SEGUNDO DIA, PRIMEIRA TURMA

A primeira turma do segundo dia, composta por 15 crianças, esteve realizando a atividade das 13 às 14 horas. Realizamos a apresentação e os 15 alunos seguiram para os computadores, nos quais a hipermídia estava aberta, com os bonecos já postados em frente à história, sem exploração inicial da hipermídia. A turma se mostrou interessada na narrativa,

pedindo, sem segundo aviso do questionário, para rever a história. Em especial, houve um sujeito que pediu para rever mais uma vez, totalizando em três a exibição da narrativa. Ao final do tempo de resposta ao questionário, foi dito que eles poderiam *brincar* com o computador da forma que quisessem, respeitando ao ambiente escolar. Foi ressaltado também que se quisessem permanecer na hipermídia e explorá-la, também era permitido. Alguns alunos permaneceram na hipermídia (ainda que por pouco tempo), demonstrando maior facilidade de manuseio do boneco pelo ambiente do que as turmas anteriores.

Como previsto pela análise dos Centros de Interesse dessa turma (que teve duas grandes frequências – VIDEOGAMES e MÚSICA) os sites mais acessados foram de vídeos musicais e *videologs* (Youtube) e jogos *online* (Kogama, StopotS e Diep.io).

8.2.4 SEGUNDO DIA, SEGUNDA TURMA

Composta por 15 alunos, a atividade de socialização ultrapassou alguns minutos do estipulado, em função dessa turma, particularmente, estar muito excitada à possibilidade de *gamificação* das disciplinas e muito disposta em participar de pesquisa que buscasse viabilizar isso em sua escola. O grupo de mostrou interessado na hipermídia, pedindo para rever a história após segundo aviso do questionário. Ao final do tempo de resposta ao questionário, foi dito que eles poderiam *brincar* com o computador da forma que quisessem, respeitando ao ambiente escolar. Foi ressaltado também que se quisessem permanecer na hipermídia e explorá-la, também era permitido. Alguns alunos permaneceram na hipermídia (menos que a turma anterior e também por pouco tempo).

Seguindo os Centros de Interesse expostos no subtópico anterior, foram acessados sites de vídeos musicais e *videologs* (Youtube) e jogos *online* (Kogama e Roblox) – em maior volume – e sites de seriados americanos (Netflix, em menor volume).

8.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MOMENTOS

A maioria dos alunos disse ter gostado muito de receber e responder a *carta-bilhete*, sendo que muitos acreditavam que a pesquisadora era "invenção" da professora Fabiana Dias. A atividade foi muito bem recebida pelos alunos, sendo que estes disseram que seria interessante ter mais aulas fora da sala de aula e, principalmente, no Laboratório de Informática.

Quando solicitada a ajuda dos alunos na participação da pesquisa, a grande maioria se dispôs a auxiliar por achar que seria "*muito mais legal se as disciplinas fossem como*

jogos", ainda que haja alguns que concordaram que "colocar a escola nos videogames vai acabar estragando os jogos!".

O tom da conversa entre os alunos-pesquisadora seguiu a modulação ajustada para o percebido nas *cartas-bilhetes* dos alunos (através da análise dos Centros de Interesse), fazendo, dessa forma, com que os assuntos fluíssem de forma mais orgânica e honesta. A apresentação visual da pesquisadora, que realizou as sessões sempre portando algum item de identificação com pontos detectados nos centros de interesse (armação de óculos no estilo estético de Minecraft, camiseta com motivos de jogos ou desenhos animados) também pareceu facilitar o acesso aos alunos e garantir a comunicação entre ambos.

Durante as observações da parte *livre*, foi percebido que os jogos observados possuem tanto mecanismo quanto gráfico simples (ainda que mais modernos que os de nossa hipermídia, por razões já pontuadas) e que seu funcionamento poderia ser adaptado, principalmente, para aprendizagem e ensino de ciências exatas e biológicas - motores de Física, combinações de elementos químicos, operações básicas de Matemática sendo executadas de forma quase inconsciente, entre outras. Os sujeitos não veem aquilo como uma disciplina expositiva, mas enxergam as teorias ocorrendo em uma prática (ainda que virtual) de modo que essa teoria passa a fazer mais sentido por ter um fim - ainda que este fim desencadeie um novo início, em ciclo infinito, até dialético.

9. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo faremos a análise de dois conjuntos de dados: o *centro de interesses* - realizado através da frequência de palavras encontradas nas PEs e apresentado em formato de *nuvem de palavras* - e os dados numéricos, conforme avaliação das PEs (através da Grade ADeF, vista no capítulo 7) e dos questionários respondidos (conforme Teste PISA, também visto no capítulo 7) acerca da interpretação das informações exibidas da Hipermídia e no Texto Impresso.

9.1 CENTROS DE INTERESSES

Após a feitura manuscrita das cartas-bilhetes, a Prof. Fabiana seguiu com as duas turmas para o Laboratório de Informática, a fim de que os alunos digitassem o material produzido. Dessa forma, foi possível compilar 63 arquivos em formato de editor de texto digital, o que nos possibilitou desenvolver nuvens de palavras identificando o interesse dos grupos em cinco categorias: geral, disciplinas, esportes, hobbies e música. A importância da identificação desses centros de interesse no início do projeto (seja de pesquisa ou pedagógico) é permitir que as ações e atividades possam ser pensadas mais próximas ao cotidiano desses alunos, a fim de reforçar a afetividade e o interesse dos mesmos naquilo que for proposto.

9.1.1 CLASSE A

Na nuvem de interesses gerais, a maior frequência encontrada foi da palavra VIDEOGAMES (consideramos as variações games, videogame, jogos eletrônicos, jogos de computador etc nessa categoria). Entretanto, como grata surpresa, as palavras DESENHAR, LER e MATEMÁTICA também obtiveram grande destaque quanto à frequência. Algumas palavras, ainda que coubessem na categoria VIDEOGAMES, foram postas isoladas, por aparecerem de forma intensa (*Clash Royale*, *Minecraft*; ambos jogos de computador que são, praticamente, a preferência desse grupo de sujeitos).

Figura 31 - Nuvem de interesses gerais do Grupo I

Em disciplinas favoritas, a palavra MATEMÁTICA apareceu com grande frequência, seguida da palavra PORTUGUÊS:

Figura 32 - Nuvem das disciplinas favoritas do Grupo I

Os esportes e/ou atividades físicas favoritas foram bem diversas, sendo VÔLEI a mais citada, seguida de perto por BOLA (Futebol), CORRIDA e PEGA-PEGA.

Figura 33 - Nuvem de preferências de esportes/atividades físicas do Grupo I

Quanto às preferências musicais, a Classe A demonstrou maior predileção pelo ritmo POP, exemplificado na intensidade de citações à Fifth Harmony (conjunto feminino estadunidense) e Justin Bieber (cantor canadense):

Figura 34 - Nuvem de interesses musicais do Grupo I

Por fim, na categoria de HOBBIES (atividades realizadas nas horas de lazer/ descanso), a maioria indicou jogar VIDEOGAMES, mas DESENHAR, LER e assistir FILMES também foram citados com grande frequência:

Figura 35 - Nuvem de hobbies do Grupo I

Assim, conseguimos identificar que a Classe A tinha bastante contato com VIDEOGAMES, gostavam de LER, de MATEMÁTICA e de música POP. Com isso, foi possível

adequar o contato da pesquisadora com estes sujeitos, de modo a criar um laço de afetividade com os alunos quando da aplicação da Hiperfídia.

9.1.1 CLASSE B

Na nuvem de interesses gerais do segundo grupo, também a maior frequência encontrada foi da palavra VIDEOGAMES, seguida por MÚSICA, DESENHAR, AMIZADE e LER e MATEMÁTICA também obtiveram grande destaque quanto à frequência. Novamente o jogo digital MINECRAFT foi citado com certa intensidade.

Figura 36 - Nuvem de interesses gerais do Grupo II

Nas disciplinas favoritas, MATEMÁTICA e PORTUGUÊS apareceram empatadas, seguidas por HISTÓRIA:

Figura 37 - Nuvem das disciplinas favoritas do Grupo II

A preferência dos esportes/ atividades físicas também foi diversificada, com maior destaque para VÔLEI, QUEIMADA e FUTEBOL.

Figura 389 - Nuvem de preferências de esportes/atividades físicas do Grupo II

Quanto às preferências musicais, a Classe B também demonstrou maior predileção pelo ritmo POP, exemplificado na intensidade de citações à Fifth Harmony e Justin Bieber.

Figura 39 - Nuvem de interesses musicais do Grupo II

Por fim, na categoria de HOBBIES, a maioria também indicou jogar VIDEOGAMES (novamente, com destaque para MINECRAFT), sendo DESENHAR, LER, BRINCAR, assistir FILMES e ouvir MÚSICAS citados com grande frequência.

Figura 40 - Nuvem de hobbies do Grupo II

Novamente foi possível identificar as preferências da Classe B, que também tinha bastante contato com VIDEOGAMES, gostavam de LER e tinham maior predileção por MÚSICA, principalmente o gênero POP. Assim, desenvolvemos uma estratégia específica para interagir com este grupo, quando da aplicação da Hiperídia, a fim de ter mais afinidade-afetividade na execução da atividade.

9.2 RELAÇÃO DO DESEMPENHO NOS TRÊS MOMENTOS REALIZADOS

Conforme relatado no capítulo 8, tivemos três momentos com os nossos sujeitos: a *carta-bilhete*, que resultou na confecção de uma produção escrita por parte dos alunos, a aplicação da *hiperídia*, que foi seguida de um questionário para verificação da apreensão da informação exibida, e a leitura de um *texto impresso*, também seguida de um questionário para verificação da apreensão da informação exibida. Como relatado, a PEs foi avaliada sob quatro notações (NS, SA, RS e PS), conforme a Grade ADeF de Semeghini-Siqueira. Os questionários, tanto da Hiperídia quanto do Texto Impresso, possuíam quatro questões, valendo 0.25 cada uma, podendo totalizar 1.

Na intenção de analisar a relação entre os dados obtidos, seguimos os seguintes passos:

1. Compilamos apenas os dados dos alunos que realizaram as três atividades, descartando os que realizaram uma ou duas atividades apenas; assim, nossa amostra foi de 64 sujeitos iniciais para 53 sujeitos válidos.
2. Codificamos os valores numéricos correlacionando-os com as notações utilizadas na ADeF, conforme tabela a seguir:

Valor numérico	De 0 a 0.25	De 0.26 a 0.5	De 0.51 a 0.75	De 0.76 a 1
Notação equivalente	NS	SA	RS	PS

Tabela 3 - Guia de conversão dos valores numéricos para notações.

3. Para cada aumento ou diminuição da avaliação na relação entre os três momentos, trabalhamos com os sinais de "+" (quando do aumento), "-" (quando da redução) ou "=" (se a nota do aluno não sofreu nenhuma alteração). A cada valor andado, somamos um sinal, como demonstrado na tabela a seguir:

Figura 41 - Guia da aplicação dos sinais de aumento e diminuição na análise da relação do desempenho nos três momentos de atividade.

Assim, por exemplo, se um aluno tirou NS na carta-bilhete e PS na Hipermídia, o resultado está apresentado como "Carta-bilhete/ Hipermídia: +++", pois a nota aumentou três notações; se o aluno tirou PS na Hipermídia e SA no Texto Impresso, o resultado está apresentado como "Hipermídia/ Texto Impresso: --", pois a nota diminui duas notações.

Apresentamos a seguir tabela com os resultados gerais, sendo exibida a avaliação dos três momentos em separados - carta-bilhete, hipermídia, texto impresso - e suas respectivas notações por sujeito (que estão caracterizados por números, a fim de manter em sigilo a identidade dos alunos). Em sequência, é apresentada o desempenho da carta-bilhete em relação a hipermídia; após, o desempenho da carta-bilhete em relação ao texto impresso. Por fim, apresentamos o desempenho dos educandos considerando a hipermídia em relação ao texto impresso e o texto impresso em relação à hipermídia.

TABELA DE RELAÇÃO DE DESEMPENHO NOS TRÊS MOMENTOS DE ATIVIDADE - GERAL										
Classe	Turma	ID		1º. Momento	3º. momento	2º. momento	Carta-bilhete/ Hiperímia	Carta-bilhete/ Texto Impresso	Hiperímia/ Texto Impresso	Texto Impresso/ Hiperímia
				Carta-bilhete	Hiperímia	Texto Impresso				
A	1.1 (cap. 8.2.1)	1	F	RS	PS	PS	+	+	=	=
		2	F	SA	RS	PS	+	++	+	-
		3	M	SA	RS	PS	+	++	+	-
		4	F	RS	SA	PS	-	+	+	-
		5	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
		6	F	PS	SA	PS	--	=	++	--
		7	M	NS	RS	RS	++	++	=	=
		8	M	SA	RS	PS	+	++	+	-
		9	M	RS	SA	RS	-	=	+	-
		10	M	PS	PS	PS	=	=	=	=
		11	F	PS	PS	SA	=	--	--	++
		12	F	RS	RS	PS	=	+	+	-
		13	F	PS	PS	RS	=	-	-	+
	1.2 (cap. 8.2.2)	14	F	RS	SA	PS	-	+	++	--
		15	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
		16	M	SA	PS	PS	++	++	=	=
		17	F	PS	RS	PS	-	=	+	-
		18	M	SA	RS	RS	+	+	=	=
		19	M	SA	PS	RS	++	+	-	+
		20	F	PS	PS	PS	=	=	=	=
		21	F	PS	RS	PS	-	=	+	-
		22	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
		23	F	PS	PS	PS	=	=	=	=
		24	F	SA	PS	SA	++	=	--	++
		25	M	NS	NS	RS	=	++	++	--
		26	M	SA	SA	NS	=	-	-	+

Tabela 4 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade - Visão Geral

Classe	Turma	ID		1º. Momento	3º. momento	2º. momento	Carta-bilhete/ Hiperímia	Carta-bilhete/ Texto Impresso	Hiperímia/ Texto Impresso	Texto Impresso/ Hiperímia
				Carta-bilhete	Hiperímia	Texto Impresso				
B	2.1 (cap. 8.2.3)	27	F	RS	SA	PS	-	+	++	--
		28	F	SA	RS	RS	+	+	=	=
		29	M	SA	PS	PS	++	++	=	=
		30	M	SA	RS	PS	+	++	+	-
		31	M	PS	PS	PS	=	=	=	=
		32	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
		33	M	NS	NS	SA	=	+	+	-
		34	F	SA	PS	SA	++	=	--	++
		35	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
		36	M	NS	NS	RS	=	++	++	--
		37	F	PS	PS	PS	=	=	=	=
		38	M	SA	PS	RS	++	+	-	+
		39	F	NS	SA	PS	+	+++	++	--
		40	F	RS	PS	PS	+	+	=	=
	2.2 (cap. 8.2.4)	41	M	NS	RS	RS	++	++	=	=
		42	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
		43	F	RS	PS	PS	+	+	=	=
		44	M	SA	SA	PS	=	++	++	--
		45	F	SA	NS	RS	-	+	++	--
		46	M	RS	PS	PS	+	+	=	=
		47	M	SA	PS	PS	++	++	=	=
		48	F	SA	RS	RS	+	+	=	=
		49	M	SA	RS	PS	+	++	+	-
		50	F	PS	PS	PS	=	=	=	=
		50	F	RS	SA	PS	-	+	++	--
		52	M	SA	PS	PS	++	++	=	=
		53	M	NS	RS	RS	++	++	=	=
Aumento (melhora)							56,6%	71,7%	37,7%	13,2%
Diminuição (piora)							17%	5,7%	13,2%	37,7%
Manuntenção (igual)							26,4%	22,6%	49,1%	49,1%

Tabela 4 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade - Visão Geral (cont.)

Inicialmente, podemos perceber que houve melhora de 56,6% quando consideramos a avaliação da hiperímia em relação à carta-bilhete; também houve significativa melhora (71,7%) quando consideramos o desempenho alcançado no texto impresso em relação à carta-bilhete.

Quanto ao desempenho alcançado na hipermídia em relação ao texto impresso, a melhora foi de 37,7%, sendo que a grande maioria teve notação igual nas duas atividades. Se considerarmos o desempenho alcançado no texto impresso em relação à hipermídia, a melhora é de apenas 13,2%. Com base nestes dados, é possível concluir que, para a grande maioria, não houve diferença entre as duas mídias, sendo que, para mais de um terço dos alunos, o desempenho com o texto impresso foi melhor do que com a hipermídia.

Se considerarmos somente o desempenho da hipermídia, a média do grupo geral foi de 0,77 (ou 77% de acerto), e do texto impresso foi de 0,87 (ou 87% de acerto). Nossa hipótese inicial seria de que a hipermídia obteria um resultado similar ou melhor do que o do texto impresso, o que não pode ser comprovado pelas análises estatísticas aqui apresentadas. Entretanto, levantamos três fatores para que tenha ocorrido este resultado: excitação dos alunos com uma atividade diferente da rotina escolar, pouco contato com tecnologia *ipsis litteris* e hipermídia ultrapassada para o nível de imersão digital dos sujeitos.

Com base na observação durante a realização da atividade com hipermídia, e, principalmente no pós-atividade, quando os alunos puderam mexer no computador de forma livre, os jogos acessados organicamente poderiam ser utilizados como hipermídias; ainda que suas arquiteturas fossem bem inferiores ao da *Diadorim*, o nível de interação com o que estava ocorrendo na tela era significativamente maior. Discorreremos adiante sobre isso.

9.2.1 DESEMPENHO DA CLASSE A – GERAL

TABELA DE RELAÇÃO DE DESEMPENHO NOS TRÊS MOMENTOS DE ATIVIDADE - CLASSE A									
Classe	ID		1º. Momento	3º. momento	2º. momento	Carta-bilhete/ Hiperímia	Carta-bilhete/ Texto Impresso	Hiperímia/ Texto Impresso	Texto Impresso/ Hiperímia
			Carta-bilhete	Hiperímia	Texto Impresso				
A	1	F	RS	PS	PS	+	+	=	=
	2	F	SA	RS	PS	+	++	+	-
	3	M	SA	RS	PS	+	++	+	-
	4	F	RS	SA	PS	-	+	+	-
	5	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
	6	F	PS	SA	PS	--	=	++	--
	7	M	NS	RS	RS	++	++	=	=
	8	M	SA	RS	PS	+	++	+	-
	9	M	RS	SA	RS	-	=	+	-
	10	M	PS	PS	PS	=	=	=	=
	11	F	PS	PS	SA	=	--	--	++
	12	F	RS	RS	PS	=	+	+	-
	13	F	PS	PS	RS	=	-	-	+
	14	F	RS	SA	PS	-	+	++	--
	15	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
	16	M	SA	PS	PS	++	++	=	=
	17	F	PS	RS	PS	-	=	+	-
	18	M	SA	RS	RS	+	+	=	=
	19	M	SA	PS	RS	++	+	-	+
	20	F	PS	PS	PS	=	=	=	=
	21	F	PS	RS	PS	-	=	+	-
	22	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
	23	F	PS	PS	PS	=	=	=	=
	24	F	SA	PS	SA	++	=	--	++
	25	M	NS	NS	RS	=	++	++	--
	26	M	SA	SA	NS	=	-	-	+
TOTAL DE NOTAÇÕES POR MOMENTO			Carta-bilhete	Hiperímia	Texto Impresso				
NS			2	1	1				
SA			11	5	2				
RS			5	8	6				
PS			8	12	17				

Tabela 5 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade – Classe A

Os dados da Classe A indicam que temos alunos que, apesar de terem conhecimento e afinidade com VIDEOGAMES, ainda se sentem mais seguros quando as atividades são realizadas em meio impresso. A relação do desempenho entre hipermídia e texto impresso manteve-se igual na grande maioria, de forma que não houve aumento ou diminuição das notas. A maioria dos alunos conseguiu desenvolver de forma plenamente satisfatória a atividade da hipermídia; entretanto, este valor foi mais alto quando considerado o número de PS da atividade com texto impresso.

9.2.2 DESEMPENHO DA CLASSE A – FEMININO

TABELA DE RELAÇÃO DE DESEMPENHO NOS TRÊS MOMENTOS DE ATIVIDADE - CLASSE A - FEMININO									
Classe	ID		1º. Momento	3º. momento	2º. momento	Carta-bilhete/ Hipermídia	Carta-bilhete/ Texto Impresso	Hipermídia/ Texto Impresso	Texto Impresso/ Hipermídia
			Carta-bilhete	Hipermídia	Texto Impresso				
A	1	F	RS	PS	PS	+	+	=	=
	2	F	SA	RS	PS	+	++	+	-
	4	F	RS	SA	PS	-	+	+	-
	5	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
	6	F	PS	SA	PS	--	=	++	--
	11	F	PS	PS	SA	=	--	--	++
	12	F	RS	RS	PS	=	+	+	-
	13	F	PS	PS	RS	=	-	-	+
	14	F	RS	SA	PS	-	+	++	--
	15	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
	17	F	PS	RS	PS	-	=	+	-
	20	F	PS	PS	PS	=	=	=	=
	21	F	PS	RS	PS	-	=	+	-
	22	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
	23	F	PS	PS	PS	=	=	=	=
	24	F	SA	PS	SA	++	=	--	++
TOTAL DE NOTAÇÕES POR MOMENTO			Carta-bilhete	Hipermídia	Texto Impresso				
NS			0	0	0				
SA			5	3	2				
RS			4	4	1				
PS			7	9	13				
% DE NOTAÇÕES POR MOMENTO			Carta-bilhete	Hipermídia	Texto Impresso				
NS			0%	0%	0%				
SA			31%	19%	13%				
RS			25%	25%	6%				
PS			44%	56%	81%				

Tabela 6 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade das alunas – Classe A

O grupo de alunas da Classe A teve um ótimo desempenho tanto na Carta-Bilhete quanto na Hipermídia e no Texto Impresso - as notas RS e PS somaram mais de 60% em todas as categorias. O melhor desempenho ocorreu na atividade do Texto Impresso (com 13 notas PS), seguido da atividade de Hipermídia (9 notas PS).

9.2.3 DESEMPENHO DA CLASSE A - MASCULINO

TABELA DE RELAÇÃO DE DESEMPENHO NOS TRÊS MOMENTOS DE ATIVIDADE - CLASSE A - MASCULINO									
Classe	ID		1º. Momento	3º. momento	2º. momento	Carta-bilhete/ Hipermídia	Carta-bilhete/ Texto Impresso	Hipermídia/ Texto Impresso	Texto Impresso/ Hipermídia
			Carta-bilhete	Hipermídia	Texto Impresso				
A	3	M	SA	RS	PS	+	++	+	-
	7	M	NS	RS	RS	++	++	=	=
	8	M	SA	RS	PS	+	++	+	-
	9	M	RS	SA	RS	-	=	+	-
	10	M	PS	PS	PS	=	=	=	=
	16	M	SA	PS	PS	++	++	=	=
	18	M	SA	RS	RS	+	+	=	=
	19	M	SA	PS	RS	++	+	-	+
	25	M	NS	NS	RS	=	++	++	--
	26	M	SA	SA	NS	=	-	-	+
TOTAL DE NOTAÇÕES POR MOMENTO			Carta-bilhete	Hipermídia	Texto Impresso				
NS			2	1	1				
SA			6	2	0				
RS			1	4	5				
PS			1	3	4				
% DE NOTAÇÕES POR MOMENTO			Carta-bilhete	Hipermídia	Texto Impresso				
NS			20%	10%	10%				
SA			60%	20%	0%				
RS			10%	40%	50%				
PS			10%	30%	40%				

Tabela 7 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade dos alunos – Classe A

O grupo de alunos da Classe A teve um ótimo desempenho tanto na Hipermídia quanto no Texto Impresso - as notas RS e PS somaram mais de 60% nessas categorias. O melhor desempenho ocorreu na atividade do Texto Impresso (com 4 notas PS), seguido da atividade de Hipermídia (3 notas PS). Em relação ao grupo de alunas, os alunos tiveram menor êxito na atividade de Hipermídia; o inverso do que esperávamos, já que este grupo tem, histórica e culturalmente, maior afinidade com jogos digitais.

9.2.4 DESEMPENHO DA CLASSE B – GERAL

TABELA DE RELAÇÃO DE DESEMPENHO NOS TRÊS MOMENTOS DE ATIVIDADE - CLASSE B									
Classe	ID		1º. Momento	3º. momento	2º. momento	Carta-bilhete/ Hiperímia	Carta-bilhete/ Texto Impresso	Hiperímia/ Texto Impresso	Texto Impresso/ Hiperímia
			Carta-bilhete	Hiperímia	Texto Impresso				
B	27	F	RS	SA	PS	-	+	++	--
	28	F	SA	RS	RS	+	+	=	=
	29	M	SA	PS	PS	++	++	=	=
	30	M	SA	RS	PS	+	++	+	-
	31	M	PS	PS	PS	=	=	=	=
	32	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
	33	M	NS	NS	SA	=	+	+	-
	34	F	SA	PS	SA	++	=	--	++
	35	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
	36	M	NS	NS	RS	=	++	++	--
	37	F	PS	PS	PS	=	=	=	=
	38	M	SA	PS	RS	++	+	-	+
	39	F	NS	SA	PS	+	+++	++	--
	40	F	RS	PS	PS	+	+	=	=
	41	M	NS	RS	RS	++	++	=	=
	42	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
	43	F	RS	PS	PS	+	+	=	=
	44	M	SA	SA	PS	=	++	++	--
	45	F	SA	NS	RS	-	+	++	--
	46	M	RS	PS	PS	+	+	=	=
	47	M	SA	PS	PS	++	++	=	=
	48	F	SA	RS	RS	+	+	=	=
	49	M	SA	RS	PS	+	++	+	-
	50	F	PS	PS	PS	=	=	=	=
	50	F	RS	SA	PS	-	+	++	--
	52	M	SA	PS	PS	++	++	=	=
	53	M	NS	RS	RS	++	++	=	=
TOTAL DE NOTAÇÕES POR MOMENTO			Carta-bilhete	Hiperímia	Texto Impresso				
NS			5	3	0				
SA			14	4	2				
RS			5	6	7				
PS			3	14	18				

Tabela 8 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade – Classe B

Novamente, os dados da Classe B indicam alunos que ainda se sentem mais seguros quando as atividades são feitas em meio impresso. É interessante observar que neste grupo não houve nenhuma notação NS na coluna do texto impresso, sendo que na coluna da hipermídia foram contabilizadas três dessa notação. A relação do desempenho entre hipermídia e texto impresso também se manteve igual na grande maioria, de forma que não houve aumento ou diminuição das notas. Como observado no outro grupo, aqui a maioria dos alunos conseguiu desenvolver de forma plenamente satisfatória a atividade da hipermídia, mas o texto impresso ainda obteve melhores resultados.

9.2.5 DESEMPENHO DA CLASSE B – FEMININO

TABELA DE RELAÇÃO DE DESEMPENHO NOS TRÊS MOMENTOS DE ATIVIDADE - CLASSE B - FEMININO									
Classe	ID		1º. Momento	3º. momento	2º. momento	Carta-bilhete/ Hipermídia	Carta-bilhete/ Texto Impresso	Hipermídia/ Texto Impresso	Texto Impresso/ Hipermídia
			Carta-bilhete	Hipermídia	Texto Impresso				
B	27	F	RS	SA	PS	-	+	++	--
	28	F	SA	RS	RS	+	+	=	=
	32	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
	34	F	SA	PS	SA	++	=	--	++
	35	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
	37	F	PS	PS	PS	=	=	=	=
	39	F	NS	SA	PS	+	+++	++	--
	40	F	RS	PS	PS	+	+	=	=
	42	F	SA	PS	PS	++	++	=	=
	43	F	RS	PS	PS	+	+	=	=
	45	F	SA	NS	RS	-	+	++	--
	48	F	SA	RS	RS	+	+	=	=
	50	F	PS	PS	PS	=	=	=	=
	50	F	RS	SA	PS	-	+	++	--
TOTAL DE NOTAÇÕES POR MOMENTO			Carta-bilhete	Hipermídia	Texto Impresso				
NS			1	1	0				
SA			7	3	1				
RS			4	2	3				
PS			2	8	10				
% DE NOTAÇÕES POR MOMENTO			Carta-bilhete	Hipermídia	Texto Impresso				
NS			7%	7%	0%				
SA			50%	22%	7%				
RS			29%	14%	21%				
PS			14%	57%	72%				

Tabela 9 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade das alunas – Classe B

O grupo de alunas da Classe B teve um ótimo desempenho na Hiperímia e no Texto Impresso - as notas RS e PS somaram mais de 60% em todas as categorias. O melhor desempenho ocorreu na atividade do Texto Impresso (com 10 notas PS), seguido da atividade de Hiperímia (8 notas PS).

9.2.6 DESEMPENHO DA CLASSE B – MASCULINO

TABELA DE RELAÇÃO DE DESEMPENHO NOS TRÊS MOMENTOS DE ATIVIDADE - CLASSE B - MASCULINO									
Classe	ID		1º. Momento	3º. momento	2º. momento	Carta-bilhete/ Hiperímia	Carta-bilhete/ Texto Impresso	Hiperímia/ Texto Impresso	Texto Impresso/ Hiperímia
			Carta-bilhete	Hiperímia	Texto Impresso				
B	29	M	SA	PS	PS	++	++	=	=
	30	M	SA	RS	PS	+	++	+	-
	31	M	PS	PS	PS	=	=	=	=
	33	M	NS	NS	SA	=	+	+	-
	36	M	NS	NS	RS	=	++	++	--
	38	M	SA	PS	RS	++	+	-	+
	41	M	NS	RS	RS	++	++	=	=
	44	M	SA	SA	PS	=	++	++	--
	46	M	RS	PS	PS	+	+	=	=
	47	M	SA	PS	PS	++	++	=	=
	49	M	SA	RS	PS	+	++	+	-
	52	M	SA	PS	PS	++	++	=	=
	53	M	NS	RS	RS	++	++	=	=
TOTAL DE NOTAÇÕES POR MOMENTO			Carta-bilhete	Hiperímia	Texto Impresso				
NS			4	2	0				
SA			1	1	1				
RS			7	4	4				
PS			1	6	8				
% DE NOTAÇÕES POR MOMENTO			Carta-bilhete	Hiperímia	Texto Impresso				
NS			30%	15%	0%				
SA			8%	8%	8%				
RS			54%	31%	31%				
PS			8%	46%	61%				

Tabela 10 - Relação do desempenho nos três momentos de atividade dos alunos – Classe B

O grupo de alunos da Classe B teve um ótimo desempenho tanto na Hiperímia quanto no Texto Impresso - as notas RS e PS somaram mais de 60% nessas categorias. O melhor desempenho ocorreu na atividade do Texto Impresso (com 8 notas PS), seguido da atividade de Hiperímia (6 notas PS). Em relação ao grupo de alunas, os alunos também tiveram menor êxito na atividade da Hiperímia, mas a diferença entre os grupos foi menor que na Classe A (Classe A - diferença de 26% contra Classe B - diferença de 11%).

9.3 REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS

Pela análise da NUVEM DE PALAVRAS, vemos que nossos sujeitos de adequam como nativos digitais: a grande maioria tem como atividade de lazer principal VIDEOGAMES e, na leitura das PEs, fica explícito que tais jogos são muito mais veiculados em aparelhos digitais do que em consoles de videogames. Os jogos citados são hipermidiáticos (pois reúnem, em si, imagens, textos, vídeos e música, na intenção de potencializar a experiência do *jogar* ao máximo). Nossos sujeitos, portanto, possuíam contato prévio com ambientes hipermidiáticos.

Tal percepção se confirmou quando da interação presencial com estes alunos. Ao descrever a proposta de utilizar narrativas hipermidiáticas para a educação, não somente mostraram abertura para isso, mas deixaram muito claro que é o que anseiam na escola - maior aproximação da rotina escolar com a rotina extraescolar. No final das sessões, a grande maioria pediu que a pesquisadora retornasse, após finalizar o projeto, para que pudessem jogar uma nova narrativa hipermidiática escolar e fazer contribuições acerca do projeto, para que este pudesse, futuramente, fazer parte de todas as escolas.

Por conta disso, nossa hipótese de que eles teriam melhor desempenho na atividade com a Hipermídia do que com a do Texto Impresso parecia ser correta. Entretanto, quando analisamos os dados numéricos, a interpretação do Texto Impresso pareceu propiciar maior retenção de informações do que a Hipermídia (ainda que a diferença percentual tenha sido de apenas 10%).

Refletimos sobre o que poderia ter ocorrido para que a hipótese não fosse validada, e concluímos que há uma *dissincronia* entre a hipermídia apresentada e hipermídia comumente utilizada pelos alunos; não no nível de arquitetura da hipermídia - uma vez que Diadorim possui grande complexidade ao virtualizar um espaço de grande porte (uma Escola) em seus mínimos detalhes - mas no que concerne aos gráficos e, principalmente, à interação. Os jogos consumidos pelos sujeitos possuem gráficos mais arredondados e definidos, com muito mais cores e possibilidades de exploração de cenário. A interação, realizada pelo teclado/mouse

quando em desktops/notebooks e pelo touch screen quando em aparelhos portáteis, é imediatamente responsiva - imediatismo também é uma característica dos nativos digitais.

Figura 43 - Cena do jogo online Slither.io - jogo multijogador de ação criado por Steve Howse onde os jogadores controlam uma cobrinha e tem por fazê-la crescer ao engolir a maior quantidade de massa possível sem se chocar com outro jogador.

Figura 42 - Cena do jogo online Mope.io - similar ao Slither.io, o jogador precisa ir comendo outros animais para evoluir.

Figura 44 - Imagens do jogo online *Kogama* - similar ao *Minecraft*, principalmente nos gráficos, o jogo permite que os usuários criem fases para serem jogadas por outros usuários.

Figura 45 - Imagem promocional do jogo *Minecraft* - grande sucesso de público, o jogo é não-linear e não possui objetivos definidos para sua finalização. Os jogadores mineram diversos tipos de blocos e com isso podem construir cenários para interagir com outros jogadores.

Figura 44 - Cena do jogo *Clash Royale* - classificado na categoria de estratégia, o jogo consiste em batalhas a fim de ganhar prêmios e troféus.

Figura 45 - Cenas da hipermídia Diadorim - arquitetura de jogo mais complexa, porém gráficos e interatividade ultrapassados.

Também é necessário refletir o *costume educacional*: parece que a mídia impressa ainda detém maior percepção de seriedade do que a mídia digital. Os sujeitos estão habituados a receber conhecimento através do suporte impresso, de forma que podem, em razão disso, se engajar com maior intensidade quando da utilização desse meio para

realização de atividades escolares. Assim, talvez seja necessário a ressignificação dos meios digitais como disseminadores de conhecimento similares ao meio impresso para maior eficácia em sua utilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito além de um aparelho ideológico do estado, a escola pode e deve seguir a intenção freiriana de ser um espaço inovador e transformador, onde aluno e professor produzem, em sintonia, conhecimento material para que possam viver de forma digna. E é com base neste exemplo que direcionamos o estudo para a criação de conteúdo hipermediático em smartphones/tablets, por ser ambos uma tecnologia mais acessível e, portanto, com maiores chances de gerar engajamento:

Pode-se identificar na literatura três tipos de engajamento (FREDRICKS, BLUMENFELD, PARIS, 2004). O engajamento comportamental está ligado a noção de participação. Em nosso estudo está relacionado ao envolvimento do estudante na realização das atividades de sala de aula. O engajamento emocional relaciona-se às reações positivas e negativas do estudante aos fatores e recursos escolares. Apesar de reconhecermos a sua importância nós não o consideramos em nosso estudo, por falta de dados a esse respeito. O engajamento cognitivo está relacionado a idéia de investimento, fazer esforço para entender idéias complexas e deter habilidades difíceis. Em nosso estudo nós adotamos a noção de engajamento cognitivo como um esforço persistente para aprender e dominar os conteúdos. (BORGES ET AL, 2005. p. 02)

Como pontuado por Felicetti, ainda que haja diferenças semânticas entre as palavras *engajamento*, *comprometimento* e *envolvimento*, todas acabam por convergir em uma mesma representação:

Observa-se que os substantivos engajamento, comprometimento e envolvimento, embora tenham sutis diferenças, convergem para o mesmo verbo – comprometer. Seus significados parecem indicar uma semelhança no conjunto representacional. Portanto, engajamento, envolvimento e comprometimento parecem representar o mesmo construto. FELICETTI, 2011. p. 49)

A escolha do título dessa dissertação não foi ao acaso. Partindo da premissa que é preciso engajamento para gerar interesse e interação (e também compromisso), rememoramos a saga da contadora de histórias Sherazade, imortalizada na compilação de narrativas "Mil e Uma Noites". É através das histórias que Sherazade conquista o interesse e consegue manter uma interação intensa com o Rei que pretende matá-la, estendendo sua vida por, inicialmente, mil e uma noites e, por fim, até o final natural de seus dias. É uma demonstração da força da palavra nos relacionamentos humanos e da capacidade que as histórias possuem em criar vínculos duradouros entre pessoas, passando conhecimento geração por geração. Em homenagem à heroína e contextualizando nosso trabalho na internet 2.0 - de criação de conteúdo, de conteúdos multiautorais, de interação extrema - batizamos nosso projeto.

A tecnologia influencia a vida cotidiana. Não é estranho que, até a falência da Web 1.0 – que seguia o esquema de comunicação unilateral, onde a mensagem sai do emissor e é recebida passivamente pelo receptor – os modelos educacionais onde o professor *performava* uma espécie de *detentor absoluto do conhecimento* eram não apenas comuns, mais estimulados a serem reproduzidos *ad eternum*. Com a inserção digital, com a proliferação das tecnologias digitais através do barateamento dos computadores pessoais e dos provedores de acesso à internet, cada vez mais a Web 2.0 – que se caracteriza pela interação entre os usuários – moldou as relações sociais e, por consequência, a realidade que habitamos. Assim, torna-se claro o porquê dos estudantes de hoje – nativos digitais absolutos – não se interessarem tanto pelo conhecimento apreendido na escola: para eles, as informações estão disponíveis à um toque e, o constructo do professor-detentor não faz sentido. O anseio é pelo professor-guia, que interage com as informações e faz com que o diálogo, o debate, a reflexão e a crítica dessas informações torne-se, de fato, um conhecimento duradouro e pleno de sentido para os educandos. O conhecimento é construído na prática, na dialética.

Nossa hipótese de que os nativos digitais teriam melhor desempenho em atividades de hipermídia – comparado ao de textos impressos – não pode ser comprovada, mas de forma alguma tal resultado invalida a pesquisa. As percepções apontadas, as interações diretas com os sujeitos indicam que, como refletimos em nossas análises, talvez o aparato técnico utilizado não tenha sido o adequado, mas a ideia, em si, de trazer essas tecnologias que são cotidianas a esses alunos, não é somente aceita por eles: os nativos digitais anseiam por isso, pelo *mix* da tecnologia com a educação, pela possibilidade de aprender se divertindo.

Vemos, portanto, a necessidade da mudança de políticas escolares no sentido de prover capacitação, formação e aperfeiçoamento aos professores – grandes lutadores – para que possam lidar de maneira eficaz com o alunado que, cada vez mais, chega inserido (alguns, imersos) nas tecnologias digitais e precisam de estímulos para se engajarem com o que é oferecido na escola.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo; Ateliê Editorial, 2006.
- AGUIAR, G. **Estudo Comparativo entre Brasil e Portugal, sobre Diferenças nas Ênfases Curriculares de Matemática, a partir da Análise do Funcionamento Diferencial do Item (DIF) do PISA 2003**. 2008. Tese de Doutorado. PUC-Rio. 246 p.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, L. Nativos Digitais: Games, Comunidades e Aprendizagens. In: MORAES, U. (Org.). **Tecnologia Educacional e Aprendizagem: o uso dos recursos digitais**. São Paulo; Livro Pronto, 2007. p. 233-251.
- ANTONIO, J. Intertexto, hipertexto, hipermídia, transmídia: os caminhos da tecno-arte-poesia. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.20. Campina Grande; ABRALIC, 2012. p. 63-91.
- BAIRON, S. **O que é hipermídia**. São Paulo; Brasiliense, 2011.
- _____. **Texturas Sonoras**. 1. ed. São Paulo; Hacker, 2005. 111p.
- _____. Os Jogos de Linguagem e a Hipermídia. **Revista de Comunicação Faap**, São Paulo, v. 01, n.01, p. 33-56, 1995.
- _____. Hipermídia, Jogo e Antropologia Visual. **Textos de la Cibernsiedad**, Espanha, v. 1, n.1, p. 1-30, 2004.
- _____. A comunicação nas esferas, a experiência estética e a hipermídia. **Revista USP**, v. 86, p. 16-27, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo; Martins Fontes, 2010.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo; Hucitec, 2002.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2013.
- BALADELI, A. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. **Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2011.
- BARRETO, R. et al. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro; EdUERJ, 2009.
- BARTHES, R. **S/Z**. Trad. Maria de Santa Cruz e Ana Mafalda Leite. Lisboa; Edições 70, 1980.
- BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin. & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som**. Petrópolis; Vozes, 2002. p. 189-217.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro; Zahar, 2001.
- BENJAMIN, W. **Rua de Mão Única - Infância Berlinense - 1900/903**. Belo Horizonte; Autêntica, 2013.

- BRAGA, M. Realidade virtual e educação. **Revista de biologia e ciências da terra**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2001.
- BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas; UNICAMP, 1997.
- BRANDÃO, H. **Introdução à Análise do discurso**. Campinas; Ed. UNICAMP, 2004.
- BORGES, O. et al. Efeitos de um ambiente de aprendizagem sobre o engajamento comportamental, o engajamento cognitivo e sobre a aprendizagem. **Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências**, v. 5, 2005.
- CARDOSO, S. **A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos**. Campinas; Autores Associados, 2003.
- CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. São Paulo; Ática, 2004.
- COSTA, S. **Minidicionário do discurso eletrônico-digital**. Minas Gerais; Autêntica Editora, 2009.
- DÓRIA, T. Transmídia pode ser aplicada ao jornalismo. In: _____. **Site de Tiago Dória**, 2010. Disponível em <<http://goo.gl/4lvfq7>> Acesso em 27 jul. 2015.
- FACCI, M. et al. **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá; Eduem, 2009.
- FARACO, C. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo; Parábola Editorial, 2009.
- FELICETTI, V. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior**. 2011. Tese de Doutorado. PUCRS. 298 p.
- CARVALHO, Z. **A interdisciplinariedade e a hipermídia aplicadas na análise descritiva do CD-ROM "Diadorim: história local dos processos de alfabetização de crianças, jovens e adultos do município de Diadema"**. 2007. Dissertação de mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 97 p.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre; Artmed, 1999.
- FIORIN, J. **Introdução ao pensamento da Bakhtin**. São Paulo; Ática, 2008.
- FLUDERNIK, M. **An introduction to narratology**. Abingdon; Routledge, 2009.
- KANTAR. **ComTech Kantar Worldpanel Brasil**. 2015.
- NIELSEN. **Estudo Global – Estilo de vida das Gerações**, Nielsen. 2015.
- NIELSEN. **Mobile Report**, Nielsen IBOPE. 2015b.
- NIELSEN. **NetView**, Nielsen IBOPE. 2014.
- FREIRE, M. Narrativa, Hipertexto e as Categorias da Enunciação: aproximações na composição de um conceito de narrativa hipertextual. **Animus**, Revista Interamericana de Comunicação Midiática, v. 9, n. 17, 2010.
- FREITAS, M. & COSTA, S. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Minas Gerais; Autêntica Editora, 2005.

FUMAGALLI, R. et AL. Narrativa oral e escrita: encontros e contrapontos sobre o mito “A origem dos povos indígenas” na perspectiva de índios e brancos. **Muitas Vozes**, v. 3, n. 1, pp. 153-169, 2014.

GOERGEN, P. **Educação e diálogo**. Maringá; Eduem, 2010.

GOMES, R. Narratologia & Ludologia: um novo round. **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment**. 2009. Disponível em <<https://goo.gl/dVF6aD>> Acesso em 10.04.2017.

GONNET, J. **Educação e mídia**. São Paulo; Loyola, 2004.

HENRIQUES, A. **Aspectos da teoria Piagetiana e Pedagogia**. Lisboa; Piaget, 1996.

HOLMES, W. Pamela Transformed. **The musical quarterly**, v. 38, n. 4. Oxford; Oxford University Press, 1952. p. 581-594.

HOUAISS, A & VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro; Objetiva, 2009

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre; Zouk, 2013.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília; Inep, 2009.

INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais**. Brasília; Inep, 2012.

INEP. **Notas Estatísticas: Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília; Inep, 2017.

JAROUCHE, M. et al. **Livro das mil e uma noites**. Vol. 1. São Paulo; Globo, 2006.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo; Aleph, 2008.

KRISTEVA, J. **Introdução à Semanálise**. São Paulo; Perspectiva, 2013.

LANGDON, E. A fixação da narrativa: do mito para a poética de literatura oral. **Horizontes antropológicos**, v. 5, n. 12, p. 13-36, 1999.

LEÃO, L. **O Labirinto da hipermídia**. São Paulo; Iluminuras, 1999.

LEMOS, A. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirredes (DHMCM). **Revista Comunicação Mídia e Consumo**, v. 4, n. 10, jul., pp. 23-40, 2007.

LEMOS, S. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 35, n. 3, pp. 38-47, 2009.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro; 34, 1993.

_____. **Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo; Edições Loyola, 2007.

_____. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo; Ed. 34, 1996.

- MARCUSCHI, A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo; Cortez: 2004.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et AL. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro; Lucerna, 2006.
- _____. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro; Editora Nova Fronteira: 2008.
- _____. **Hipertexto e gêneros digitais - Novas formas de construção de sentido**. São Paulo; Cortez; 2010.
- NELSON, T. **Literary Machines 93.1**. Sausalito; Mindful Press, 1993.
- NUNEZ, A. **É melhor contar tudo**. São Paulo; Nobel, 2009.
- ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas; Papirus, 1998.
- ORLANDI, E. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, UNICAMP, 1997.
- POLIDO, N. E. S. **Salas de leitura da rede municipal de ensino do estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP (tese de doutorado em Educação), 2012.
- PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. West Yorkshire, England: MCB University Press, Vol. 9, N. 5. 2001
- PRINCE, G. Surveying Narratology. In: KINDT, T. & MÜLLER, H. **What is narratology? Questions and answers regarding the status of a theory**. Berlim; Walter de Gruyter, 2003. pp. 01-16.
- RICHARDSON, S. **Pamela: Or Virtue Rewarded** (Oxford World's Classics). Oxford; Oxford Paperbacks, 2008.
- ROJO, R & MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo; Parábola editorial, 2012.
- SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo; Paulus, 2008.
- SCHMID, W. Narrativity and Eventfulness. In: KINDT, T. & MÜLLER, H. **What is narratology? Questions and answers regarding the status of a theory**. Berlim; Walter de Gruyter, 2003. pp. 17-34.
- SCORSOLINI-COMIN, F.; INOCENTE, D.; MATIAS, A. Análise de Ferramentas de Interação e Comunicação em Ambiente Virtual de Aprendizagem a partir de Contribuições de Bakhtin. **Educação: teoria e prática**, v. 19, n. 32. Rio Claro; UNESP, 2009. p.173-189
- SEMBEL, N.; PATY, J.; LA BORDERIE, R. **Ciências cognitivas em educação (As)**. São Paulo; Loyola, 2010.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, I; COSTA, A & ARAGON, D. Sistema Hipermídia: caracterização, protótipo, novo projeto e a questão da interação humano-computador. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 24, n. 1. São Paulo; Gente, 1991. p. 9-37.
- _____. Educação & cultura multi-hipermidiática. In: **Descoberta / Descobrimento - Terra Brasilis**, v. II. São Paulo; ECA/USP, 1999.

_____. Educação a Distância. Projeto sobre Modalidade de Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Linguagem. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova série, v. 24, n. 1. São Paulo; 1999. p. 138-145.

_____. Questions de lettrément émergente-d'alphabétisation-de littéracie indiquent de nouvelles voies pour la nécessaire refonte de la didactique de la langue maternelle au Brésil. **Anais**. Colloque: "La Littéracie: le rôle de l'école". Grenoble: IUFM / Université Stendhal Grenoble 3. 2002.

_____. Modos de ler textos informativos impressos / virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: REZENDE, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (Orgs.). **Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas**. São Paulo; Humanitas, 2006 p. 169-203.

_____. Questões de letramento emergente e do processo de alfabetização em classes do ensino fundamental para crianças de 6 anos. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2013, p. 85-109

_____. **Magia / Arte & Informação / Conhecimento na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil**. São Paulo; Faculdade de Educação da USP (tese de Livre Docência), 2015.

SOUZA, A. Software, Hipermídia, Hipertexto e Gêneros Digitais: Observações Preliminares. In: **Encontro Internacional de Texto e Cultura**, 2009, Fortaleza; Anais: Texto e Cultura, 2009. pp. 42-55.

STOYANOVA, S. Fragmentary narrative and the formation of pre-digital scholarly hypertextuality: G. Leopardi's Zibaldone and its hypertext rendition. **Proceedings of the 3rd Narrative and Hypertext Workshop**. Paris, ACM, 2013.

TAVARES, M. Aspectos estruturais e ontogênicos da interatividade. IN: MOTTA et al. (orgs) **Estratégias e culturas da comunicação**. Brasília; Editora Universidade de Brasília, 2002. pp. 39-62

TERUYA, T. **Trabalho e educação na era midiática**. Maringá; Eduem, 2006.

TORI, R. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia**, v. 2, n. 1. São Paulo; PUC, 2010. pp. 4-16

TROADEC, B. & MARTINOT, C. **O desenvolvimento cognitivo: teoria actuais do pensamento em contexto**. Lisboa; Piaget, 2003.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Campinas; UNICAMP, 2010.

VILLELA, F. **Celular é principal meio de acesso à internet no Brasil, mostra IBGE**. Disponível em: <<https://goo.gl/o1abNZ>> Acessado em 03 de agosto de 2016.

XAVIER, A. Hiperleitura e interatividade na Web 2.0. In: RÖSING, T. & RETTENMAIER, M. **Questões de leitura no hipertexto**. Passo Fundo; UPF Editora, 2007.

ANEXOS

CATEGORIA: NS

GRADE para mobilizar a percepção do PROFESSOR e desencadear o processo de AVALIAÇÃO FORMATIVA [AF] concernente à PRODUÇÃO ESCRITA [PE]: conhecimento do NÍVEL DE LITERACIA do ALUNO como estratégia para a reinvenção de práticas educacionais de LINGUAGEM USP – Faculdade de Educação – Docente: Profª Drª IDMÉA SEMEGHINI-SIQUEIRA, lingüista [versão: outubro/2002]		
[1]	AVALIAÇÃO PRELIMINAR [AP] do professor (Logo após realizar a primeira leitura da produção escrita do aluno, o professor registra a AP.)	CATEGORIA: [NS]
1.1	Produção escrita: individual [PEI] ou em grupo [PEG]	PEI
1.2	Contato prévio do professor com o aluno: conhecido [Alu-CO]; desconhecido [Alu-DES]	Alu-DES
1.3	Edição (ou qual a versão da PE?); única versão [UV]; passada a limpo [PL]; reescrita [REE] [reescrita como construção / processo em que o aluno aprende a olhar o texto como objeto transformável]	UV
1.4	A topografia da página ou os saberes sobre a organização não-verbal são adequados ao GÊNERO ? [Por ex. se a PE for carta / bilhete, contém todos os elementos dispostos etc.] sim [S]; não [N]; em termos [ET]	ET
1.5	Este texto foi escrito de maneira legível ? sim [S] não [N] em termos [ET]	N
1.6	Do que trata esta produção escrita ? [uma palavra-chave]	Apresentação
1.7	Esta produção escrita requer título? sim [S] não [N]	N
1.8	Houve adequação na escolha do título? sim [S] não [N] em termos [ET]	N
1.9	Qual interlocutor o aluno tinha em mente ? Escreveu para quem ler ? Leitor fictício = [LF] Leitor real: colega [LR-Co]; professor [LR-Pr]; pesquisador [LR-Pes]; outro LR, _____	LR-Co
1.10	Sobre o grau de investimento na escrita pelo aluno: você considera que este aluno se empenhou para produzir um texto adequado? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	ET
1.11	De um modo geral, ao se expressar por escrito, o aluno atingiu o objetivo ? Sim [S]; não [N]; em termos [ET]	ET
1.12	Se houve a especificação de um GÊNERO pelo professor, a produção escrita está adequada à proposta ? Sim [S] não [N] em termos [ET]	ET
1.13	Principal problema detectado ?	Gramática

Tabela 11 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria NS.

1.14	Nesta avaliação preliminar, em que categoria esta PE poderia ser classificada ?	NS
1.15	Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS] Outra observação:	-
GÊNERO E TIPOLOGIA		
[2]	GÊNERO em questão e a ESTRATÉGIA adotada pelo professor	
2.1	SEM trabalho prévio pelo professor: o gênero é opção do aluno [G-opA] ou é proposto pelo professor [G-pPr]	G-pPr
2.2	GÊNERO TRABALHADO previamente pelo professor no processo de Avaliação Formativa [G-trab]	Nenhum
2.2.1	A produção escrita está adequada ao gênero trabalhado ? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	ET
2.2.2	Se a PE estiver adequada ao gênero trabalhado, pode ser considerada: [PS];[SA]; [RS]	NS
2.3	Após analisar a "TIPOLOGIA TEXTUAL" da produção escrita, que consta do tópico [4] desta grade ANOTE (tanto para o caso 2.1. como para o 2.2.), qual é o tipo de trecho / sequência predominante: narração [NA]; relato [RE]; descrição [DES]; argumentação [ARG]; explicação [EXP]; diálogo [DIA]	DIA
2.31	2.3.1. Se apareceram vários tipos de seqüências, anote o conjunto. [Por ex: RE + DES + EXP]	DIA + RE
[3]	GÊNEROS ESCRITOS: agrupamentos a partir de tópicos mais amplos. (Localize o gênero em questão e anote.)	
3.1	Íntimo/pessoal: bilhete [bil]; carta informal [car]; cartão postal [pos]; cartão de felicitação [fel]; outros.	CAR
3.1.1	Interlocutor: amigo [ami]; colega [col]; namorado [nam]; familiares [fam]; outro.	COL
3.1.2	Não houve possibilidade de identificar o interlocutor: [nãol-int]	-
3.2	Literário e ficcional não-literário	
3.2.1	Acrostico [acr]; poema [poe]; piada [pia]; adivinha [adv]; paródia [par]; fábula [fab]; lenda [len]; cordel [cor]; crônica [crô]; conto de fadas [fad]; conto [con]; narrativa de aventura [ave]; narrativa de ficção [fic]; narrativa de ficção científica [cie]; narrativa de enigma [eni]; sketch ou história engraçada [ske]; outro.	-
3.3	Relatos / documentação de ações humanas	
3.3.1	Relato de experiência vivida [viv]; relato de viagem [via]; relato histórico [his]; historiais [hst]; diário íntimo [int]; testemunho [tes]; anedota [ane]; curriculum vitae [cv]; notícia [not]; reportagem [rep]; crônica esportiva [esp]; outro.	INT
3.4	Discussão de problemas	

Tabela 11 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria NS. (cont)

3.4.1	Textos de opinião [t-opi]; carta de leitor [ca-lei]; carta de reclamação [ca-rec]; carta de solicitação [ca-sol]; resenha crítica [re-crit]; crítica literária [crit-lit]; outro.	-
3.5	Transmissão e construção de saberes	
3.5.1	Texto expositivo [t-expo]; artigo enciclopédico [t-enc]; texto explicativo [t-expli]; resumo de textos expositivos ou explicativo [ree]; relatório de experiência científica [rexp]; entrevista [ent]; verbete de dicionário [verdic]; outro.	-
3.6	Instruções, prescrições e descrições	
3.6.1	Instruções de uso [i-uso]; instruções de montagem [i-mon]; receita [rci]; regulamento [reg]; regras de jogo [r-jog]; ordens diversas [o-div]; textos prescritivos [tpri]; formulários [form]; outro.	-
3.7	[Se necessário, criar outro tipo de agrupamento]	-
[4]	TIPOLOGIA TEXTUAL protótipo de cada tipo de seqüência textual e elementos para análise	
4.1	NARRATIVA = narrar o imaginado [N] / RELATO =relatar o vivido [R]	
4.1.1	Ausência de: introdução [I], conflito/nó [NÓ], conclusão [C]	-
4.1.2	Consta na produção escrita identificação de:	-
4.1.2.1	Sujeito ou personagem (seres animados); ser humano [SERhu]; animal [ANI]	-
4.1.2.2	Elementos (objetos inanimados): [OBJ]	-
4.1.2.3	Apresentação de personagens/sujeitos ou de elementos: de forma direta = por descrições [ApDir] ou indireta = por sua fala ou comportamento [ApIn]	-
4.1.3	Tempo predominante: passado [PA]; presente [PRE]; futuro [FU]	-
4.1.4	Espaço (é situado?) [S] [N]	-
4.1.5	Narrador observador/3a p. [NO] narrador personagem/1a p. [NP]	-
4.1.6	Há mudança de foco narrativo? [S] [N]	-
4.1.7	Há mudança aceitável de foco narrativo? [S] [N]	-
4.2	4.2. DESCRIÇÃO: fazer ver / ouvir / sentir ... [DES]	
4.2.1	Descrição de ação: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-
4.2.2	Descrição física : adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-

Tabela 11 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria NS. (cont)

4.2.3	Descrição psicológica: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-
4.2.4	Descrição de ambiente: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-
4.3	ARGUMENTAÇÃO: uso de idéias / argumentos para convencer [ARG]	
4.3.1	Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	-
4.3.2	Predominância de ARG adequada [AD]	-
4.3.3	Predominância de ARG inadequada: confusa [CON]; insuficiente [INS]; contraditória [CNT]; "achismo" [ACH]	-
4.3.4	Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [D/G]; outro.	-
4.3.5	Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COI]	-
4.4	EXPLICAÇÃO: fazer compreender [EXP]	
4.4.1	Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	-
4.4.2	Há um problema [PRO] a ser resolvido ou uma questão [QUES] a ser respondida ?	-
4.4.3	São estabelecidas relações de causa e efeito ? Sim [S] Não [N]	-
4.4.4	Função específica: informar [INFO] ou ensinar-fazer [IN-FA]	-
4.4.5	Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [D/G]; outro.	-
4.4.6	Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COI]	-
4.5	DIÁLOGO / CONVERSÃO	
4.5.1	Turnos conversacionais. Quantos ?	12
4.5.2	As trocas se apresentam de forma hierarquizada e coordenada ? sim [S] não [N] em termos [ET]	N
4.5.3	Na produção escrita, há elementos do contexto que permitem a compreensão dos turnos conversacionais ? sim [S] não [N] em termos [ET]	N
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO: COERÊNCIA E COESÃO		
[5]	ORGANIZAÇÃO SUBJACENTE DO TEXTO: COERÊNCIA	
5.1	Coerência global [S] [N] [em termos]	N

Tabela 11 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria NS. (cont)

5.2	Incoerências locais [S] [N]		S
<p align="center">Nos itens abaixo, ANOTAR “sinteticamente”, na coluna do aluno, o problema detectado.</p> <p align="center">Se não for possível, escrever [S] ou [N] e quantificar (= anotar o número de ocorrências)</p>			
5.2.1	Incoerência semântica (uso inadequado de itens lexicais). Ex.: “executar problemas”		S
5.2.2	Incoerência sintática. Ex.: “A felicidade, onde não existem técnicas científicas, ...”		N
5.2.3	Incoerência estilística. Ex.: “... quero expressar meus sentimentos por sua mãe ter batido as botas.”		N
5.2.4	Incoerência pragmática. Ex.: Se [a] pergunta X e [b] responde Y, como no caso que segue... [A]: Você me empresta seu livro? [B]: Hoje eu comi uma pipoca deliciosa.		S
5.2.5	Incoerência referente ao conhecimento do mundo. Ex.: Quando fui à Europa, visitei as pirâmides do Egito.		N
5.2.6	Incoerência “estrutural” (período incompleto/truncado)		S
5.2.7	Incoerência provocada por lacunas (ausência de fatos que deveriam ter sido apresentados)		S
5.2.8	Outros tipos: Especificar		-
[6]	ORGANIZAÇÃO SUPERFICIAL DO TEXTO: COESÃO		
6.1	Análise do USO de alguns itens específicos: [sempre que possível, citar e quantificar]		
6.1.1	Recursos da ORALIDADE na produção escrita: uso como elemento coesivo. Ex.: e, então, daí, aí, por falar nisso, etc. [citar e quantificar]		S, “e”, 4
6.1.2	Repetições [sempre que possível, citar e quantificar]		
6.1.2.1	Uso repetitivo de pronomes pessoais do caso reto. [citar e quantificar]		N
6.1.2.2	Uso de repetição lexical (simples ou complexa). Ex.: amigos/amigas; amigo/amizade		N
6.1.2.3	Uso de repetição por paráfrase. Ex.: verificar/constatar; autor/escritor		N
6.1.2.4	Uso de repetição hiponímica. Ex.: animal/gato		N
6.1.2.5	Uso de repetição por substituição. Ex.: raça/ela		N

Tabela 11 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria NS. (cont)

6.1.3	Conectivos / Conjunções		
6.1.3.1	Uso de conjunções coordenadas [citar e quantificar]		N
6.1.3.2	Uso de conjunções subordinadas [citar e quantificar]		N
6.1.3.3	Ausência de conectivo: aceitável [Co-aus] ; problemática [Co-aus-pro]		Co-aus-pro
6.2	Paragrafação		
6.2.1	Texto constituído de 1 único parágrafo: sim [S] ou não [N]		S
6.2.2	Delimitação dos parágrafos: adequada [A] ou inadequada [I]		I
6.2.3	Predominância nos parágrafos: de períodos simples [PeS] ou compostos [PeC] (citar e quantificar)		S, 12
6.2.4	Quanto aos períodos compostos, predominância de: coordenação [COOR] ou subordinação [SUBOR] (citar e quantificar)		-
6.3	Discurso direto e indireto		
6.3.1	Discurso direto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]		IN
6.3.2	Discurso indireto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]		IN
6.4	Pontuação		
6.4.1	Período muito longo, tornando o parágrafo confuso		S
6.4.2	Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do período		A
6.4.3	Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do parágrafo		A
6.4.4	Pontuação no final de frase: adequada [A] ou inadequada [I]		I
6.4.5	De um modo geral, as inadequações observadas (as que ocorreram e as ausentes) podem ser caracterizadas, como: pouco relevantes [PR]; já interferem na legibilidade [InL]; graves [GR]		GR
[7]	VOCABULÁRIO [Sempre que possível, citar e quantificar]		
7.1	7.1. Uso de gírias [citar e quantificar]		"kkkk", 2
7.2	7.2. Uso de termos regionais [citar e quantificar]		N
7.3	7.3. Uso de termos provenientes de outras línguas. Neologismo [NE] Ex: deletar; Estrangeirismo [ES] Ex: cartoon [citar e quantificar]		"videogame", NE, 1; "emulador", ES, 1

Tabela 11 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria NS. (cont)

7.4	7.4. Invenção/criação de termo novo / inexistente pelo aluno [citar e quantificar]	-
[8]	FREQÜÊNCIA DE “DESVIOS” REFERENTES AO PADRÃO CULTO DA LÍNGUA	
8.1	Concordância inadequada: gênero [GE]; número [NU]; pessoa [PE]; tempo [TE]	PE
8.2	Regência inadequada: nominal [RN] ou verbal [RV]	RN, RV
8.3	Pronome	
8.3.1	Oblíquo: uso adequado [AD] uso inadequado [I] ausência [AU]	I
8.3.2	Reto (para eu / para mim): uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]	I
8.3.3	Relativo: uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]	I
ORTOGRAFIA		
[9]	DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA: -> Nível = PALAVRA	
9.1	LEVANTAMENTO DO USO DE PALAVRAS em função da norma ortográfica [Vamos considerar que os “espaços” delimitam as “palavras”. Ao contar, eliminar as palavras repetidas.]	
9.1.1	Número de “palavras” desta produção escrita SEM desvios ortográficos: [.....]	49
9.1.2	Número de “palavras” desta produção escrita COM desvios ortográficos: [.....]	12
9.2	SEGMENTAÇÃO DE PALAVRA no final da linha: adequada [A] ou inadequada [I]	-
[10]	TRÊS DIFERENTES TIPOS DE “DESVIOS ORTOGRÁFICOS”: -> Nível = PALAVRA	
1º tipo: Trocas - SURDA / SONORA		
10.1	p / b	-
10.2	t / d	-
10.3	f / v	-
10.4	q / g	-
2º tipo: Interferências da ORALIDADE [decorrentes de variação Lingüística no BRASIL (Estado de São Paulo)]		
10.5	l / r [problema]	-
10.6	lho / io	-

Tabela 11 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria NS. (cont)

10.7	- r / Ø	-
10.8	- s / Ø	S, 2
10.9	am / ão / o [falaro]	-
10.10	ai / a [embaxo] [mais-mas]	-
10.11	ei / e [leitero]	-
10.12	ie / e [pacência]	-
10.13	e / i [minino]	-
10.14	- e / - i [leiti]	-
10.15	e / ei [feizi]	-
10.16	em / eim [tambeim]	-
10.17	ou / o [poco]	-
10.18	ou / u [truxe]	-
10.19	o / u [buneco]	-
10.20	- o / - u [dadu]	-
10.21	acrécimo de vogais [adimirou] [peneu]	-
10.22	acrécimo de elementos de nasalização [muinto]	-
10.23	junção de palavras [derrepente]	-
10.24	"transcrição fonética" [sescondero]	-
3º tipo: Desvios da ORTOGRAFIA PADRÃO no BRASIL (Estado de São Paulo)		
10.25	j / g	-
10.26	r / rr	S, 2
10.27	x / ch	S, 1
10.28	s / z	-
10.29	s / ss / sc / c / ç / xc	S, 2

Tabela 11 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria NS. (cont)

10.30	l / u		-
10.31	lh / li		-
10.32	m / n		-
10.33	h (+ ou -)		-
10.34	ausência de vogais [advinhou]		-
10.35	ausência ou uso inadequado de elementos de nasalização [vêderam ou vêderam]		S, 2
10.36	ausência de sílaba na palavra		-
10.37	acentuação: ausência		S, 4
10.38	acentuação: uso inadequado		-
10.39	maiúsculas: ausência		S, 12
10.40	maiúsculas: uso inadequado		-
10.41	desmembramento de palavras [a gulha / perceber-mos]		-
10.42	outros		-
[11]	OBSERVAÇÃO FINAL, tendo em vista a formação de grupos heterogêneos na classe.		
11.1	Em função desta GRADE e de todos os alunos da classe, esta produção escrita pode ser considerada: Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS]		NS

Tabela 11 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria NS. (cont)

CATEGORIA: SA

GRADE para mobilizar a percepção do PROFESSOR e desencadear o processo de AVALIAÇÃO FORMATIVA [AF] concernente à PRODUÇÃO ESCRITA [PE]: conhecimento do NÍVEL DE LITERACIA do ALUNO como estratégia para a reinvenção de práticas educacionais de LINGUAGEM USP – Faculdade de Educação – Docente: Profª Drª IDMEA SEMEGHINI-SIQUEIRA, lingüista [versão: outubro/2002]		
[1]	AVALIAÇÃO PRELIMINAR [AP] do professor (Logo após realizar a primeira leitura da produção escrita do aluno, o professor registra a AP.)	CATEGORIA: [SA]
1.1	Produção escrita: individual [PEI] ou em grupo [PEG]	PEI
1.2	Contato prévio do professor com o aluno: conhecido [Alu-CO]; desconhecido [Alu-DES]	Alu-DES
1.3	Edição (ou qual a versão da PE?); única versão [UV]; passada a limpo [PL]; reescrita [REE] [reescrita como construção / processo em que o aluno aprende a olhar o texto como objeto transformável]	UV
1.4	A topografia da página ou os saberes sobre a organização não-verbal são adequados ao GÊNERO ? [Por ex: se a PE for carta / bilhete, contém todos os elementos dispostos etc.] sim [S]; não [N]; em termos [ET]	ET
1.5	Este texto foi escrito de maneira legível ? sim [S] não [N] em termos [ET]	N
1.6	Do que trata esta produção escrita ? [uma palavra-chave]	Apresentação
1.7	Esta produção escrita requer título? sim [S] não [N]	N
1.8	Houve adequação na escolha do título? sim [S] não [N] em termos [ET]	N
1.9	Qual interlocutor o aluno tinha em mente ? Escreveu para quem ler ? Leitor fictício = [LF] Leitor real: colega [LR-Co]; professor [LR-Pr]; pesquisador [LR-Pes]; outro LR. _____	LR-Co
1.10	Sobre o grau de investimento na escrita pelo aluno: você considera que este aluno se empenhou para produzir um texto adequado? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	S
1.11	De um modo geral, ao se expressar por escrito, o aluno atingiu o objetivo ? Sim [S]; não [N]; em termos [ET]	S
1.12	Se houve a especificação de um GÊNERO pelo professor, a produção escrita está adequada à proposta ? Sim [S] não [N] em termos [ET]	ET
1.13	Principal problema detectado ?	Gramática

1.14	Nesta avaliação preliminar, em que categoria esta PE poderia ser classificada ?	SA
1.15	Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS] Outra observação:	-
GÊNERO E TIPOLOGIA		
[2]	GÊNERO em questão e a ESTRATÉGIA adotada pelo professor	
2.1	SEM trabalho prévio pelo professor: o gênero é opção do aluno [G-opA] ou é proposto pelo professor [G-pPr]	G-pPr
2.2	GÊNERO TRABALHADO previamente pelo professor no processo de Avaliação Formativa [G-trab]	Nenhum
2.2.1	A produção escrita está adequada ao gênero trabalhado ? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	ET
2.2.2	Se a PE estiver adequada ao gênero trabalhado, pode ser considerada: [PS];[SA]; [RS]	SA
2.3	Após analisar a "TIPOLOGIA TEXTUAL" da produção escrita, que consta do tópico [4] desta grade ANOTE (tanto para o caso 2.1. como para o 2.2.), qual é o tipo de trecho / sequência predominante: narração [NA]; relato [RE]; descrição [DES]; argumentação [ARG]; explicação [EXP]; diálogo [DIA]	DIA
2.31	2.3.1. Se aparecerem vários tipos de seqüências, anote o conjunto. [Por ex: RE + DES + EXP]	-
[3]	GÊNEROS ESCRITOS: agrupamentos a partir de tópicos mais amplos. (Localize o gênero em questão e anote.)	
3.1	Íntimo/pessoal: bilhete [bil]; carta informal [car]; cartão postal [pos]; cartão de felicitação [fel]; outros.	CAR
3.1.1	Interlocutor: amigo [ami]; colega [col]; namorado [nam]; familiares [fam]; outro.	COL
3.1.2	Não houve possibilidade de identificar o interlocutor: [nãoI-Int]	-
3.2	Literário e ficcional não-literário	
3.2.1	Acróstico [acr]; poema [poe]; piada [pia]; adivinha [adv]; paródia [par]; fábula [fab]; lenda [len]; crônica [crô]; conto de fadas [fad]; conto [con]; narrativa de aventura [ave]; narrativa de ficção [fic]; narrativa de ficção científica [cie]; narrativa de enigma [eni]; sketch ou história engraçada [ske]; outro.	-
3.3	Relatos / documentação de ações humanas	
3.3.1	Relato de experiência vivida [viv]; relato de viagem [via]; relato histórico [his]; histórias [hst]; diário íntimo [int]; testemunho [tes]; anedota [ane]; curriculum vitae [cv]; notícia [not]; reportagem [rep]; crônica esportiva [esp]; outro.	INT
3.4	Discussão de problemas	

Tabela 12 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria SA. (cont.)

3.4.1	Textos de opinião [t-opi]; carta de leitor [ca-lei]; carta de reclamação [ca-rec]; carta de solicitação [ca-sol]; resenha crítica [re-crf]; crítica literária [cr-lit]; outro.	-
3.5	Transmissão e construção de saberes	
3.5.1	Texto expositivo [t-expo]; artigo enciclopédico [t-enc]; texto explicativo [t-expli]; resumo de textos expositivos ou explicativo [ree]; relatório de experiência científica [exp]; entrevista [ent]; verbete de dicionário [verdic]; outro.	-
3.6	Instruções, prescrições e descrições	
3.6.1	Instruções de uso [i-uso]; instruções de montagem [i-mon]; receita [rcf]; regulamento [reg]; regras de jogo [r-jog]; ordens diversas [o-div]; textos prescritivos [tpf]; formulários [form]; outro.	-
3.7	[Se necessário, criar outro tipo de agrupamento]	-
[4]	TIPOLOGIA TEXTUAL protótipo de cada tipo de seqüência textual e elementos para análise	
4.1	NARRATIVA = narrar o imaginado [N] / RELATO =relatar o vivido [R]	
4.1.1	Ausência de: introdução [I], conflito/nó [NO], conclusão [C]	-
4.1.2	Consta na produção escrita identificação de:	-
4.1.2.1	Sujeito ou personagem (seres animados); ser humano [SERhu]; animal [ANI]	-
4.1.2.2	Elementos (objetos inanimados): [OBj]	-
4.1.2.3	Apresentação de personagens/sujeitos ou de elementos: de forma direta = por descrições [ApDir] ou indireta = por sua fala ou comportamento [ApIn]	-
4.1.3	Tempo predominante: passado [PA]; presente [PRE]; futuro [FU]	-
4.1.4	Espaço (é situado?) [S] [N]	-
4.1.5	Narrador observador/3a p. [NO] narrador personagem/1a p. [NP]	-
4.1.6	Há mudança de foco narrativo? [S] [N]	-
4.1.7	Há mudança aceitável de foco narrativo? [S] [N]	-
4.2	4.2. DESCRIÇÃO: fazer ver / ouvir / sentir ... [DES]	
4.2.1	Descrição de ação: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-
4.2.2	Descrição física : adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-

Tabela 12 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP . Categoria SA. (cont.)

4.2.3	Descrição psicológica: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-
4.2.4	Descrição de ambiente: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-
4.3	ARGUMENTAÇÃO: uso de idéias / argumentos para convencer [ARG]	
4.3.1	Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	-
4.3.2	Predominância de ARG adequada [AD]	-
4.3.3	Predominância de ARG inadequada: confusa [CON]; insuficiente [INS]; contraditória [CNT]; "achismo" [ACH]	-
4.3.4	Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [DIG]; outro.	-
4.3.5	Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COL]	-
4.4	EXPLICAÇÃO: fazer compreender [EXP]	
4.4.1	Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	-
4.4.2	Há um problema [PRO] a ser resolvido ou uma questão [QUES] a ser respondida ?	-
4.4.3	São estabelecidas relações de causa e efeito ? Sim [S] Não [N]	-
4.4.4	Função específica: informar [INFO] ou ensinar-fazer [IN-FA]	-
4.4.5	Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [DIG]; outro.	-
4.4.6	Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COL]	-
4.5	DÍALOGO / CONVERSAÇÃO	
4.5.1	Turnos conversacionais. Quantos ?	6
4.5.2	As trocas se apresentam de forma hierarquizada e coordenada ? sim [S] não [N] em termos [ET]	S
4.5.3	Na produção escrita, há elementos do contexto que permitem a compreensão dos turnos conversacionais ? sim [S] não [N] em termos [ET]	S
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO: COERÊNCIA E COESÃO		
[5]	ORGANIZAÇÃO SUBJACENTE DO TEXTO: COERÊNCIA	
5.1	Coerência global [S] [N] [em termos]	S

Tabela 12 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria SA. (cont.)

5.2	Incoerências locais [S] [N]	S
<p align="center">Nos itens abaixo, ANOTAR “sinteticamente”, na coluna do aluno, o problema detectado.</p> <p align="center">Se não for possível, escrever [S] ou [N] e quantificar (= anotar o número de ocorrências)</p>		
5.2.1	Incoerência semântica (uso inadequado de itens lexicais). Ex.: “executar problemas”	S
5.2.2	Incoerência sintática. Ex.: “A felicidade, onde não existem técnicas científicas, ...”	N
5.2.3	Incoerência estilística. Ex.: “... quero expressar meus sentimentos por sua mãe ter batido as botas.”	N
5.2.4	Incoerência pragmática. Ex.: Se [a] pergunta X e [b] responde Y, como no caso que segue:.. [A]: Você me empresta seu livro? [B]: Hoje eu comi uma pipoca deliciosa.	N
5.2.5	Incoerência referente ao conhecimento do mundo. Ex.: Quando fui à Europa, visitei as pirâmides do Egito.	N
5.2.6	Incoerência “estrutural” (período incompleto/truncado)	S
5.2.7	Incoerência provocada por lacunas (ausência de fatos que deveriam ter sido apresentados)	S
5.2.8	Outros tipos: Especificar	-
[6]	ORGANIZAÇÃO SUPERFICIAL DO TEXTO: COESÃO	
6.1	Análise do USO de alguns itens específicos: [sempre que possível, citar e quantificar]	
6.1.1	Recursos da ORALIDADE na produção escrita: uso como elemento coesivo. Ex.: e, então, daí, aí, por falar nisso, etc. [citar e quantificar]	S, “e”, 7
6.1.2	Repetições [sempre que possível, citar e quantificar]	
6.1.2.1	Uso repetitivo de pronomes pessoais do caso reto. [citar e quantificar]	N
6.1.2.2	Uso de repetição lexical (simples ou complexa). Ex.: amigos/amigas; amigo/amizade	N
6.1.2.3	Uso de repetição por paráfrase. Ex.: verificar/constatar; autor/escritor	N
6.1.2.4	Uso de repetição hiplonímica Ex.: animal/gato	N
6.1.2.5	Uso de repetição por substituição. Ex.: raça/ela	N

Tabela 12 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria SA. (cont.)

6.1.3	Conectivos / Conjunções	
6.1.3.1	Uso de conjunções coordenadas [citar e quantificar]	S, 2
6.1.3.2	Uso de conjunções subordinadas [citar e quantificar]	N
6.1.3.3	Ausência de conectivo: aceitável [Co-aus] ; problemática [Co-aus-pro]	Co-aus
6.2	Paragrafação	
6.2.1	Texto constituído de 1 único parágrafo: sim [S] ou não [N]	N
6.2.2	Delimitação dos parágrafos: adequada [A] ou inadequada [I]	A
6.2.3	Predominância nos parágrafos: de períodos simples [PeS] ou compostos [PeC] (citar e quantificar)	PeS, 8
6.2.4	Quanto aos períodos compostos, predominância de: coordenação [COOR] ou subordinação [SUBOR] (citar e quantificar)	-
6.3	Discurso direto e indireto	
6.3.1	Discurso direto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]	AD
6.3.2	Discurso indireto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]	AD
6.4	Pontuação	
6.4.1	Período muito longo, tornando o parágrafo confuso	N
6.4.2	Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do período	A
6.4.3	Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do parágrafo	A
6.4.4	Pontuação no final de frase: adequada [A] ou inadequada [I]	A
6.4.5	De um modo geral, as inadequações observadas (as que ocorreram e as ausentes) podem ser caracterizadas, como: pouco relevantes [PR], já interferem na legibilidade [InL]; graves [GR]	InL
[7]	VOCABULÁRIO [Sempre que possível, citar e quantificar]	
7.1	7.1. Uso de gírias [citar e quantificar]	S, "faloul, 1
7.2	7.2. Uso de termos regionais [citar e quantificar]	N
7.3	7.3. Uso de termos provenientes de outras línguas. Neologismo [NE] Ex: deletar, Estrangeirismo [ES] Ex: cartoon [citar e quantificar]	"youtuber", ES, 1

Tabela 12 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria SA. (cont.)

7.4	7.4. Invenção/criação de termo novo / inexistente pelo aluno [citar e quantificar]	-
FREQÜÊNCIA DE "DESVIOS" REFERENTES AO PADRÃO CULTO DA LÍNGUA		
8.1	Concordância inadequada: gênero [GE]; número [NU]; pessoa [PE]; tempo [TE]	PE
8.2	Regência inadequada: nominal [RN] ou verbal [RV]	RN
8.3	Pronome	
8.3.1	Oblíquo: uso adequado [AD] uso inadequado [I] ausência [AU]	AU
8.3.2	Reto (para eu / para mim): uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]	A
8.3.3	Relativo: uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]	A
ORTOGRAFIA		
[9]	DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA: -> Nível = PALAVRA	
9.1	LEVANTAMENTO DO USO DE PALAVRAS em função da norma ortográfica [Vamos considerar que os "espaços" delimitam as "palavras". Ao contar, eliminar as palavras repetidas.]	
9.1.1	Número de "palavras" desta produção escrita SEM desvios ortográficos: [.....]	54
9.1.2	Número de "palavras" desta produção escrita COM desvios ortográficos: [.....]	12
9.2	SEGMENTAÇÃO DE PALAVRA no final da linha: adequada [A] ou inadequada [I]	-
[10]	TRÊS DIFERENTES TIPOS DE "DESVIOS ORTOGRÁFICOS": -> Nível = PALAVRA	
1º tipo: Trocas - SURDA / SONORA		
10.1	p / b	-
10.2	t / d	S, "gosdo", 1
10.3	f / v	-
10.4	q / g	-
2º tipo: Interferências da ORALIDADE [decorrentes de variação Lingüística no BRASIL (Estado de São Paulo)]		
10.5	l / r [problema]	-
10.6	lho / io	-

Tabela 12 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria SA. (cont.)

10.7	- r / Ø	-
10.8	- s / Ø	-
10.9	am / ão / o [falaro]	-
10.10	ai / a [embaxo] [mais-mas]	S, "mais", 1
10.11	ei / e [leiteiro]	-
10.12	ie / e [pacência]	-
10.13	e / i [minino]	-
10.14	- e / - i [leiti]	-
10.15	e / ei [feiz]	-
10.16	em / eim [tambeim]	-
10.17	ou / o [poco]	-
10.18	ou / u [truxe]	-
10.19	o / u [buneco]	-
10.20	- o / - u [dadu]	-
10.21	acrécimo de vogais [adimirou] [peneu]	-
10.22	acrécimo de elementos de nasalização [muinto]	-
10.23	junção de palavras [derrepente]	-
10.24	"transcrição fonética" [sescondero]	-
3º tipo: Desvios da ORTOGRAFIA PADRÃO no BRASIL (Estado de São Paulo)		
10.25	j / g	-
10.26	r / rr	
10.27	x / ch	
10.28	s / z	S, "dezenhar", 1
10.29	s / ss / sc / c / ç / xc	S, "compensão", 1

Tabela 12 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria SA. (cont.)

10.30	l / u		-
10.31	lh / li		-
10.32	m / n		-
10.33	h (+ ou -)		-
10.34	ausência de vogais [advinhou]		-
10.35	ausência ou uso inadequado de elementos de nasalização [vederam ou véderam]		
10.36	ausência de sílaba na palavra		S, "compensão", 1
10.37	acentuação: ausência		S, 4
10.38	acentuação: uso inadequado		S, 6
10.39	maiúsculas: ausência		
10.40	maiúsculas: uso inadequado		-
10.41	desmembramento de palavras [a gulha / perceber-mos]		-
10.42	outros		-
[11]	OBSERVAÇÃO FINAL, tendo em vista a formação de grupos heterogêneos na classe.		
11.1	Em função desta GRADE e de todos os alunos da classe, esta produção escrita pode ser considerada: Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS]		SA

Tabela 12 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria SA. (cont.)

CATEGORIA: RS

GRADE para mobilizar a percepção do PROFESSOR e desencadear o processo de AVALIAÇÃO FORMATIVA [AF] concernente à PRODUÇÃO ESCRITA [PE]: conhecimento do NÍVEL DE LITERACIA do ALUNO como estratégia para a reinvenção de práticas educacionais de LINGUAGEM USP – Faculdade de Educação – Docente: Profª Drª IDMÉA SEMEGHINI-SIQUEIRA, linguista [versão: outubro/2002]		
[1]	AVALIAÇÃO PRELIMINAR [AP] do professor (Logo após realizar a primeira leitura da produção escrita do aluno, o professor registra a AP.)	CATEGORIA: [RS]
1.1	Produção escrita: individual [PEI] ou em grupo [PEG]	PEI
1.2	Contato prévio do professor com o aluno: conhecido [Alu-CO]; desconhecido [Alu-DES]	Alu-DES
1.3	Edição (ou qual a versão da PE?); única versão [UV]; passada a limpo [PL]; reescrita [REE] [reescrita como construção / processo em que o aluno aprende a olhar o texto como objeto transformável]	UV
1.4	A topografia da página ou os saberes sobre a organização não-verbal são adequados ao GÊNERO ? [Por ex: se a PE for carta / bilhete, contém todos os elementos dispostos etc.] sim [S]; não [N]; em termos [ET]	ET
1.5	Este texto foi escrito de maneira legível ? sim [S] não [N] em termos [ET]	N
1.6	Do que trata esta produção escrita ? [uma palavra-chave]	Apresentação
1.7	Esta produção escrita requer título? sim [S] não [N]	N
1.8	Houve adequação na escolha do título? sim [S] não [N] em termos [ET]	N
1.9	Qual interlocutor o aluno tinha em mente ? Escreveu para quem ler ? Leitor fictício = [LF] Leitor real: colega [LR-Co]; professor [LR-Pr]; pesquisador [LR-Pes]; outro LR. _____	LR-Co
1.10	Sobre o grau de investimento na escrita pelo aluno: você considera que este aluno se empenhou para produzir um texto adequado? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	S
1.11	De um modo geral, ao se expressar por escrito, o aluno atingiu o objetivo ? Sim [S]; não [N]; em termos [ET]	S
1.12	Se houve a especificação de um GÊNERO pelo professor, a produção escrita está adequada à proposta ? Sim [S] não [N] em termos [ET]	S
1.13	Principal problema detectado ?	Gramática

Tabela 13 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria RS.

1.14	Nesta avaliação preliminar, em que categoria esta PE poderia ser classificada ?	RS
1.15	Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS] Outra observação:	-
GÊNERO E TIPOLOGIA		
[2]	GÊNERO em questão e a ESTRATÉGIA adotada pelo professor	
2.1	SEM trabalho prévio pelo professor: o gênero é opção do aluno [G-opA] ou é proposto pelo professor [G-pPr]	G-pPr
2.2	GÊNERO TRABALHADO previamente pelo professor no processo de Avaliação Formativa [G-trab]	Nenhum
2.2.1	A produção escrita está adequada ao gênero trabalhado ? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	S
2.2.2	Se a PE estiver adequada ao gênero trabalhado, pode ser considerada: [PS];[SA]; [RS]	RS
2.3	Após analisar a "TIPOLOGIA TEXTUAL" da produção escrita, que consta do tópico [4] desta grade ANOTE (tanto para o caso 2.1. como para o 2.2.), qual é o tipo de trecho / sequência predominante: narração [NA]; relato [RE]; descrição [DES]; argumentação [ARG]; explicação [EXP]; diálogo [DIA]	DIA
2.31	2.3.1. Se apareceram vários tipos de seqüências, anote o conjunto. [Por ex: RE + DES + EXP]	-
[3]	GÊNEROS ESCRITOS: agrupamentos a partir de tópicos mais amplos. (Localize o gênero em questão e anote.)	
3.1	Íntimo/pessoal: bilhete [bil]; carta informal [car]; cartão postal [pos]; cartão de felicitação [fel]; outros.	CAR
3.1.1	Interlocutor: amigo [ami]; colega [col]; namorado [nam]; familiares [fam]; outro.	COL
3.1.2	Não houve possibilidade de identificar o interlocutor: [nãoI-Int]	-
3.2	Literário e ficcional não-literário	
3.2.1	Acróstico [acr]; poema [poe]; piada [pia]; adivinha [adv]; paródia [par]; fábula [fab]; lenda [len]; crônica [crô]; conto de fadas [fad]; conto [con]; narrativa de aventura [ave]; narrativa de ficção [fic]; narrativa de ficção científica [cie]; narrativa de enigma [eni]; sketch ou história engraçada [ske]; outro.	-
3.3	Relatos / documentação de ações humanas	
3.3.1	Relato de experiência vivida [viv]; relato de viagem [via]; relato histórico [his]; históricos [hst]; diário íntimo [int]; testemunho [tes]; anedota [ane]; curriculum vitae [cv]; notícia [not]; reportagem [rep]; crônica esportiva [esp]; outro.	INT
3.4	Discussão de problemas	

Tabela 13 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria RS. (cont.)

3.4.1	Textos de opinião [t-opi]; carta de leitor [ca-lei]; carta de reclamação [ca-rec]; carta de solicitação [ca-sol]; resenha crítica [re-crf]; crítica literária [cr-lit]; outro.	-
3.5	Transmissão e construção de saberes	
3.5.1	Texto expositivo [t-expo]; artigo enciclopédico [t-enc]; texto explicativo [t-expli]; resumo de textos expositivos ou explicativo [ree]; relatório de experiência científica [exp]; entrevista [ent]; verbete de dicionário [verdic]; outro.	-
3.6	Instruções, prescrições e descrições	
3.6.1	Instruções de uso [i-uso]; instruções de montagem [i-mon]; receita [rcf]; regulamento [reg]; regras de jogo [r-jog]; ordens diversas [o-div]; textos prescritivos [tpr]; formulários [form]; outro.	-
3.7	[Se necessário, criar outro tipo de agrupamento]	-
[4]	TIPOLOGIA TEXTUAL protótipo de cada tipo de seqüência textual e elementos para análise	
4.1	NARRATIVA = narrar o imaginado [N] / RELATO =relatar o vivido [R]	
4.1.1	Ausência de: introdução [I], conflito/nó [NO], conclusão [C]	-
4.1.2	Consta na produção escrita identificação de:	-
4.1.2.1	Sujeito ou personagem (seres animados); ser humano [SERhu]; animal [ANI]	-
4.1.2.2	Elementos (objetos inanimados): [OBj]	-
4.1.2.3	Apresentação de personagens/sujeitos ou de elementos: de forma direta = por descrições [ApDir] ou indireta = por sua fala ou comportamento [ApIn]	-
4.1.3	Tempo predominante: passado [PA]; presente [PRE]; futuro [FU]	-
4.1.4	Espaço (é situado?) [S] [N]	-
4.1.5	Narrador observador/3a p. [NO] narrador personagem/1a p. [NP]	-
4.1.6	Há mudança de foco narrativo? [S] [N]	-
4.1.7	Há mudança aceitável de foco narrativo? [S] [N]	-
4.2	4.2. DESCRIÇÃO: fazer ver / ouvir / sentir ... [DES]	
4.2.1	Descrição de ação: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-
4.2.2	Descrição física : adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-

Tabela 13 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria RS. (cont.)

4.2.3	Descrição psicológica: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-
4.2.4	Descrição de ambiente: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-
4.3	ARGUMENTAÇÃO: uso de idéias / argumentos para convencer [ARG]	
4.3.1	Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	-
4.3.2	Predominância de ARG adequada [AD]	-
4.3.3	Predominância de ARG inadequada: confusa [CON]; insuficiente [INS]; contraditória [CNT]; "achismo" [ACH]	-
4.3.4	Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [DIG]; outro.	-
4.3.5	Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COL]	-
4.4	EXPLICAÇÃO: fazer compreender [EXP]	
4.4.1	Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	-
4.4.2	Há um problema [PRO] a ser resolvido ou uma questão [QUES] a ser respondida ?	-
4.4.3	São estabelecidas relações de causa e efeito ? Sim [S] Não [N]	-
4.4.4	Função específica: informar [INFO] ou ensinar-fazer [IN-FA]	-
4.4.5	Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [DIG]; outro.	-
4.4.6	Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COL]	-
4.5	DÍALOGO / CONVERSAÇÃO	
4.5.1	Turnos conversacionais. Quantos ?	8
4.5.2	As trocas se apresentam de forma hierarquizada e coordenada ? sim [S] não [N] em termos [ET]	S
4.5.3	Na produção escrita, há elementos do contexto que permitem a compreensão dos turnos conversacionais ? sim [S] não [N] em termos [ET]	S
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO: COERÊNCIA E COESÃO		
[5]	ORGANIZAÇÃO SUBJACENTE DO TEXTO: COERÊNCIA	
5.1	Coerência global [S] [N] [em termos]	S

Tabela 13 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria RS. (cont.)

5.2	Incoerências locais [S] [N]	S
<p align="center">Nos itens abaixo, ANOTAR “sinteticamente”, na coluna do aluno, o problema detectado.</p> <p align="center">Se não for possível, escrever [S] ou [N] e quantificar (= anotar o número de ocorrências)</p>		
5.2.1	Incoerência semântica (uso inadequado de itens lexicais). Ex.: “executar problemas”	N
5.2.2	Incoerência sintática. Ex.: “A felicidade, onde não existem técnicas científicas, ...”	N
5.2.3	Incoerência estilística. Ex.: “... quero expressar meus sentimentos por sua mãe ter batido as botas.”	N
5.2.4	Incoerência pragmática. Ex.: Se [a] pergunta X e [b] responde Y, como no caso que segue:.. [A]: Você me empresta seu livro? [B]: Hoje eu comi uma pipoca deliciosa.	N
5.2.5	Incoerência referente ao conhecimento do mundo. Ex.: Quando fui à Europa, visitei as pirâmides do Egito.	N
5.2.6	Incoerência “estrutural” (período incompleto/truncado)	S
5.2.7	Incoerência provocada por lacunas (ausência de fatos que deveriam ter sido apresentados)	N
5.2.8	Outros tipos: Especificar	-
[6]	ORGANIZAÇÃO SUPERFICIAL DO TEXTO: COESÃO	
6.1	Análise do USO de alguns itens específicos: [sempre que possível, citar e quantificar]	
6.1.1	Recursos da ORALIDADE na produção escrita: uso como elemento coesivo. Ex.: e, então, daí, aí, por falar nisso, etc. [citar e quantificar]	S, “e”, 3
6.1.2	Repetições [sempre que possível, citar e quantificar]	
6.1.2.1	Uso repetitivo de pronomes pessoais do caso reto. [citar e quantificar]	S, “eu”, 6
6.1.2.2	Uso de repetição lexical (simples ou complexa). Ex.: amigos/amigas; amigo/amizade	N
6.1.2.3	Uso de repetição por paráfrase. Ex.: verificar/constatar; autor/escritor	N
6.1.2.4	Uso de repetição hiponímica. Ex.: animal/gato	N
6.1.2.5	Uso de repetição por substituição. Ex.: raça/ela	N

Tabela 13 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria RS. (cont.)

6.1.3	Conectivos / Conjunções	
6.1.3.1	Uso de conjunções coordenadas [citar e quantificar]	N
6.1.3.2	Uso de conjunções subordinadas [citar e quantificar]	N
6.1.3.3	Ausência de conectivo: aceitável [Co-aus] ; problemática [Co-aus-pro]	Co-aus
6.2	Paragrafação	
6.2.1	Texto constituído de 1 único parágrafo: sim [S] ou não [N]	N
6.2.2	Delimitação dos parágrafos: adequada [A] ou inadequada [I]	A
6.2.3	Predominância nos parágrafos: de períodos simples [PeS] ou compostos [PeC] (citar e quantificar)	S, PeS, 11
6.2.4	Quanto aos períodos compostos, predominância de: coordenação [COOR] ou subordinação [SUBOR] (citar e quantificar)	-
6.3	Discurso direto e indireto	
6.3.1	Discurso direto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]	AD
6.3.2	Discurso indireto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]	AD
6.4	Pontuação	
6.4.1	Período muito longo, tornando o parágrafo confuso	N
6.4.2	Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do período	S
6.4.3	Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do parágrafo	S
6.4.4	Pontuação no final de frase: adequada [A] ou inadequada [I]	A
6.4.5	De um modo geral, as inadequações observadas (as que ocorreram e as ausentes) podem ser caracterizadas, como: pouco relevantes [PR], já interferem na legibilidade [InL]; graves [GR]	PR
[7]	VOCABULÁRIO [Sempre que possível, citar e quantificar]	
7.1	7.1. Uso de gírias [citar e quantificar]	N
7.2	7.2. Uso de termos regionais [citar e quantificar]	N
7.3	7.3. Uso de termos provenientes de outras línguas. Neologismo [NE] Ex: deletar, Estrangeirismo [ES] Ex: cartoon [citar e quantificar]	N

7.4	7.4. Invenção/criação de termo novo / inexistente pelo aluno [citar e quantificar]	-
FREQÜÊNCIA DE "DESVIOS" REFERENTES AO PADRÃO CULTO DA LÍNGUA		
8.1	Concordância inadequada: gênero [GE]; número [NU]; pessoa [PE]; tempo [TE]	-
8.2	Regência inadequada: nominal [RN] ou verbal [RV]	RN
8.3	Pronome	
8.3.1	Oblíquo: uso adequado [AD] uso inadequado [I] ausência [AU]	A
8.3.2	Reto (para eu / para mim): uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]	A
8.3.3	Relativo: uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]	A
ORTOGRAFIA		
[9]	DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA: -> Nível = PALAVRA	
9.1	LEVANTAMENTO DO USO DE PALAVRAS em função da norma ortográfica [Vamos considerar que os "espaços" delimitam as "palavras". Ao contar, eliminar as palavras repetidas.]	
9.1.1	Número de "palavras" desta produção escrita SEM desvios ortográficos: [.....]	72
9.1.2	Número de "palavras" desta produção escrita COM desvios ortográficos: [.....]	8
9.2	SEGMENTAÇÃO DE PALAVRA no final da linha: adequada [A] ou inadequada [I]	-
[10]	TRÊS DIFERENTES TIPOS DE "DESVIOS ORTOGRÁFICOS": -> Nível = PALAVRA	
1º tipo: Trocas - SURDA / SONORA		
10.1	p / b	-
10.2	t / d	S, "de", 1
10.3	f / v	-
10.4	q / g	-
2º tipo: Interferências da ORALIDADE [decorrentes de variação Lingüística no BRASIL (Estado de São Paulo)]		
10.5	l / r [problema]	-
10.6	lho / io	-

Tabela 13 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria RS. (cont.)

10.7	- r / Ø	-
10.8	- s / Ø	S, 2
10.9	am / ão / o [falaro]	-
10.10	ai / a [embaxo] [mais-mas]	-
10.11	ei / e [leitero]	-
10.12	ie / e [pacência]	-
10.13	e / i [minino]	S, "mistisa", 1
10.14	- e / - i [leiti]	-
10.15	e / ei [feiz]	-
10.16	em / eim [tambeim]	-
10.17	ou / o [poco]	-
10.18	ou / u [truxe]	-
10.19	o / u [buneco]	-
10.20	- o / - u [dadu]	-
10.21	acrécimo de vogais [admirou] [peneu]	-
10.22	acrécimo de elementos de nasalização [muinto]	-
10.23	junção de palavras [derrepente]	-
10.24	"transcrição fonética" [sescondero]	-
3º tipo: Desvios da ORTOGRAFIA PADRÃO no BRASIL (Estado de São Paulo)		
10.25	j / g	-
10.26	r / rr	-
10.27	x / ch	-
10.28	s / z	-
10.29	s / ss / sc / c / ç / xc	S, "mistisa", "aciosa", 2

Tabela 13 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria RS. (cont.)

10.30	l / u	-
10.31	lh / li	-
10.32	m / n	-
10.33	h (+ ou -)	-
10.34	ausência de vogais [advinhou]	-
10.35	ausência ou uso inadequado de elementos de nasalização [vederam ou véderam]	-
10.36	ausência de sílaba na palavra	S, "aciosa", 1
10.37	acentuação: ausência	S, 9
10.38	acentuação: uso inadequado	-
10.39	maiúsculas: ausência	-
10.40	maiúsculas: uso inadequado	-
10.41	desmembramento de palavras [a gulha / perceber-mos]	-
10.42	outros	-
[11]	OBSERVAÇÃO FINAL, tendo em vista a formação de grupos heterogêneos na classe.	
11.1	Em função desta GRADE e de todos os alunos da classe, esta produção escrita pode ser considerada: Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS]	RS

Tabela 13 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria RS. (cont.)

CATEGORIA: PS

GRADE para mobilizar a percepção do PROFESSOR e desencadear o processo de AVALIAÇÃO FORMATIVA [AF] concernente à PRODUÇÃO ESCRITA [PE]: conhecimento do NÍVEL DE LITERACIA do ALUNO como estratégia para a reinvenção de práticas educacionais de LINGUAGEM USP – Faculdade de Educação – Docente: Profª Drª IDMEA SEMEGHINI-SIQUEIRA, lingüista [versão: outubro/2002]		
[1]	AVALIAÇÃO PRELIMINAR [AP] do professor (Logo após realizar a primeira leitura da produção escrita do aluno, o professor registra a AP.)	CATEGORIA: [PS]
1.1	Produção escrita: individual [PEI] ou em grupo [PEG]	PEI
1.2	Contato prévio do professor com o aluno: conhecido [Alu-CO]; desconhecido [Alu-DES]	Alu-DES
1.3	Edição (ou qual a versão da PE?); única versão [UV]; passada a limpo [PL]; reescrita [REE] [reescrita como construção / processo em que o aluno aprende a olhar o texto como objeto transformável]	UV
1.4	A topografia da página ou os saberes sobre a organização não-verbal são adequados ao GÊNERO ? [Por ex: se a PE for carta / bilhete, contém todos os elementos dispostos etc.] sim [S]; não [N]; em termos [ET]	ET
1.5	Este texto foi escrito de maneira legível ? sim [S] não [N] em termos [ET]	N
1.6	Do que trata esta produção escrita ? [uma palavra-chave]	Apresentação
1.7	Esta produção escrita requer título? sim [S] não [N]	N
1.8	Houve adequação na escolha do título? sim [S] não [N] em termos [ET]	N
1.9	Qual interlocutor o aluno tinha em mente ? Escreveu para quem ler ? Leitor fictício = [LF] Leitor real: colega [LR-Co]; professor [LR-Pr]; pesquisador [LR-Pes]; outro LR. _____	LR-Co
1.10	Sobre o grau de investimento na escrita pelo aluno: você considera que este aluno se empenhou para produzir um texto adequado? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	S
1.11	De um modo geral, ao se expressar por escrito, o aluno atingiu o objetivo ? Sim [S]; não [N]; em termos [ET]	S
1.12	Se houve a especificação de um GÊNERO pelo professor, a produção escrita está adequada à proposta ? Sim [S] não [N] em termos [ET]	S
1.13	Principal problema detectado ?	Pontuação

Tabela 14 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria PS.

1.14	Nesta avaliação preliminar, em que categoria esta PE poderia ser classificada ?	PS
1.15	Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS] Outra observação:	-
GÊNERO E TIPOLOGIA		
[2]	GÊNERO em questão e a ESTRATÉGIA adotada pelo professor	
2.1	SEM trabalho prévio pelo professor: o gênero é opção do aluno [G-opA] ou é proposto pelo professor [G-pPr]	G-pPr
2.2	GÊNERO TRABALHADO previamente pelo professor no processo de Avaliação Formativa [G-trab]	Nenhum
2.2.1	A produção escrita está adequada ao gênero trabalhado ? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	S
2.2.2	Se a PE estiver adequada ao gênero trabalhado, pode ser considerada: [PS];[SA]; [RS]	PS
2.3	Após analisar a "TIPOLOGIA TEXTUAL" da produção escrita, que consta do tópico [4] desta grade ANOTE (tanto para o caso 2.1. como para o 2.2.), qual é o tipo de trecho / sequência predominante: narração [NA]; relato [RE]; descrição [DES]; argumentação [ARG]; explicação [EXP]; diálogo [DIA]	DIA
2.31	2.3.1. Se aparecerem vários tipos de seqüências, anote o conjunto. [Por ex: RE + DES + EXP]	-
[3]	GÊNEROS ESCRITOS: agrupamentos a partir de tópicos mais amplos. (Localize o gênero em questão e anote.)	
3.1	Íntimo/pessoal: bilhete [bil]; carta informal [car]; cartão postal [pos]; cartão de felicitação [fel]; outros.	CAR
3.1.1	Interlocutor: amigo [ami]; colega [col]; namorado [nam]; familiares [fam]; outro.	COL
3.1.2	Não houve possibilidade de identificar o interlocutor: [não-Int]	-
3.2	Literário e ficcional não-literário	
3.2.1	Acrostico [acr]; poema [po]; piada [pia]; adivinha [adv]; paródia [par]; fábula [fab]; lenda [len]; cordel [cor]; crônica [crô]; conto de fadas [fad]; conto [con]; narrativa de aventura [ave]; narrativa de ficção [fic]; narrativa de ficção científica [cie]; narrativa de enigma [eni]; sketch ou história engraçada [ske]; outro.	-
3.3	Relatos / documentação de ações humanas	
3.3.1	Relato de experiência vivida [viv]; relato de viagem [via]; relato histórico [his]; históricos [hst]; diário íntimo [int]; testemunho [tes]; anedota [ane]; curriculum vitae [cv]; notícia [not]; reportagem [rep]; crônica esportiva [esp]; outro.	INT
3.4	Discussão de problemas	

Tabela 14 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria PS. (cont.)

3.4.1	Textos de opinião [t-opi]; carta de leitor [ca-lei]; carta de reclamação [ca-rec]; carta de solicitação [ca-sol]; resenha crítica [re-crf]; crítica literária [cr-lit]; outro.	-
3.5	Transmissão e construção de saberes	
3.5.1	Texto expositivo [t-expo]; artigo enciclopédico [t-enc]; texto explicativo [t-expli]; resumo de textos expositivos ou explicativo [ree]; relatório de experiência científica [exp]; entrevista [ent]; verbete de dicionário [verdic]; outro.	-
3.6	Instruções, prescrições e descrições	
3.6.1	Instruções de uso [i-uso]; instruções de montagem [i-mon]; receita [rcf]; regulamento [reg]; regras de jogo [r-jog]; ordens diversas [o-div]; textos prescritivos [tpr]; formulários [form]; outro.	-
3.7	[Se necessário, criar outro tipo de agrupamento]	-
[4]	TIPOLOGIA TEXTUAL protótipo de cada tipo de seqüência textual e elementos para análise	
4.1	NARRATIVA = narrar o imaginado [N] / RELATO =relatar o vivido [R]	
4.1.1	Ausência de: introdução [I], conflito/nó [NO], conclusão [C]	-
4.1.2	Consta na produção escrita identificação de:	-
4.1.2.1	Sujeito ou personagem (seres animados); ser humano [SERhu]; animal [ANI]	-
4.1.2.2	Elementos (objetos inanimados): [OBj]	-
4.1.2.3	Apresentação de personagens/sujeitos ou de elementos: de forma direta = por descrições [ApDir] ou indireta = por sua fala ou comportamento [ApIn]	-
4.1.3	Tempo predominante: passado [PA]; presente [PRE]; futuro [FU]	-
4.1.4	Espaço (é situado?) [S] [N]	-
4.1.5	Narrador observador/3a p. [NO] narrador personagem/1a p. [NP]	-
4.1.6	Há mudança de foco narrativo? [S] [N]	-
4.1.7	Há mudança aceitável de foco narrativo? [S] [N]	-
4.2	4.2. DESCRIÇÃO: fazer ver / ouvir / sentir ... [DES]	
4.2.1	Descrição de ação: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-
4.2.2	Descrição física : adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-

Tabela 14 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria PS. (cont.)

4.2.3	Descrição psicológica: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-
4.2.4	Descrição de ambiente: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	-
4.3	ARGUMENTAÇÃO: uso de idéias / argumentos para convencer [ARG]	
4.3.1	Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	-
4.3.2	Predominância de ARG adequada [AD]	-
4.3.3	Predominância de ARG inadequada: confusa [CON]; insuficiente [INS]; contraditória [CNT]; "achismo" [ACH]	-
4.3.4	Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [DIG]; outro.	-
4.3.5	Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COL]	-
4.4	EXPLICAÇÃO: fazer compreender [EXP]	
4.4.1	Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	-
4.4.2	Há um problema [PRO] a ser resolvido ou uma questão [QUES] a ser respondida ?	-
4.4.3	São estabelecidas relações de causa e efeito ? Sim [S] Não [N]	-
4.4.4	Função específica: informar [INFO] ou ensinar-fazer [IN-FA]	-
4.4.5	Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [DIG]; outro.	-
4.4.6	Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COL]	-
4.5	DIÁLOGO / CONVERSAÇÃO	
4.5.1	Turnos conversacionais. Quantos ?	5
4.5.2	As trocas se apresentam de forma hierarquizada e coordenada ? sim [S] não [N] em termos [ET]	S
4.5.3	Na produção escrita, há elementos do contexto que permitem a compreensão dos turnos conversacionais ? sim [S] não [N] em termos [ET]	S
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO: COERÊNCIA E COESÃO		
[5]	ORGANIZAÇÃO SUBJACENTE DO TEXTO: COERÊNCIA	
5.1	Coerência global [S] [N] [em termos]	S

Tabela 14 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria PS. (cont.)

5.2	Incoerências locais [S] [N]	N
<p align="center">Nos itens abaixo, ANOTAR “sinteticamente”, na coluna do aluno, o problema detectado.</p> <p align="center">Se não for possível, escrever [S] ou [N] e quantificar (= anotar o número de ocorrências)</p>		
5.2.1	Incoerência semântica (uso inadequado de itens lexicais). Ex.: “executar problemas”	N
5.2.2	Incoerência sintática. Ex.: “A felicidade, onde não existem técnicas científicas, ...”	N
5.2.3	Incoerência estilística. Ex.: “... quero expressar meus sentimentos por sua mãe ter batido as botas.”	N
5.2.4	Incoerência pragmática. Ex.: Se [a] pergunta X e [b] responde Y, como no caso que segue:.. [A]: Você me empresta seu livro? [B]: Hoje eu comi uma pipoca deliciosa.	N
5.2.5	Incoerência referente ao conhecimento do mundo. Ex.: Quando fui à Europa, visitei as pirâmides do Egito.	N
5.2.6	Incoerência “estrutural” (período incompleto/truncado)	N
5.2.7	Incoerência provocada por lacunas (ausência de fatos que deveriam ter sido apresentados)	N
5.2.8	Outros tipos: Especificar	-
[6]	ORGANIZAÇÃO SUPERFICIAL DO TEXTO: COESÃO	
6.1	Análise do USO de alguns itens específicos: [sempre que possível, citar e quantificar]	
6.1.1	Recursos da ORALIDADE na produção escrita: uso como elemento coesivo. Ex.: e, então, daí, aí, por falar nisso, etc. [citar e quantificar]	S, “e”, 5
6.1.2	Repetições [sempre que possível, citar e quantificar]	
6.1.2.1	Uso repetitivo de pronomes pessoais do caso reto. [citar e quantificar]	S, “eu”, 4
6.1.2.2	Uso de repetição lexical (simples ou complexa). Ex.: amigos/amigas; amigo/amizade	N
6.1.2.3	Uso de repetição por paráfrase. Ex.: verificar/constatar; autor/escritor	N
6.1.2.4	Uso de repetição hiponímica. Ex.: animal/gato	N
6.1.2.5	Uso de repetição por substituição. Ex.: raça/ela	N

Tabela 14 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria PS. (cont.)

6.1.3	Conectivos / Conjunções	
6.1.3.1	Uso de conjunções coordenadas [citar e quantificar]	S, 6
6.1.3.2	Uso de conjunções subordinadas [citar e quantificar]	S, 2
6.1.3.3	Ausência de conectivo: aceitável [Co-aus] ; problemática [Co-aus-pro]	-
6.2	Paragrafação	
6.2.1	Texto constituído de 1 único parágrafo: sim [S] ou não [N]	N
6.2.2	Delimitação dos parágrafos: adequada [A] ou inadequada [I]	A
6.2.3	Predominância nos parágrafos: de períodos simples [PeS] ou compostos [PeC] (citar e quantificar)	PeS, 7; PeC, 5
6.2.4	Quanto aos períodos compostos, predominância de: coordenação [COOR] ou subordinação [SUBOR] (citar e quantificar)	COOR, 3; SUBOR, 2
6.3	Discurso direto e indireto	
6.3.1	Discurso direto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]	A
6.3.2	Discurso indireto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]	A
6.4	Pontuação	
6.4.1	Período muito longo, tomando o parágrafo confuso	N
6.4.2	Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do período	A
6.4.3	Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do parágrafo	A
6.4.4	Pontuação no final de frase: adequada [A] ou inadequada [I]	A
6.4.5	De um modo geral, as inadequações observadas (as que ocorreram e as ausentes) podem ser caracterizadas, como: pouco relevantes [PR]; já interferem na legibilidade [InL]; graves [GR]	-
[7]	VOCABULÁRIO [Sempre que possível, citar e quantificar]	
7.1	7.1. Uso de gírias [citar e quantificar]	N
7.2	7.2. Uso de termos regionais [citar e quantificar]	N
7.3	7.3. Uso de termos provenientes de outras línguas. Neologismo [NE] Ex: deletar; Estrangeirismo [ES] Ex: cartoon [citar e quantificar]	"ever", ES, 1; "anime", NE, 1

Tabela 14 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria PS. (cont.)

7.4	7.4. Invenção/criação de termo novo / inexistente pelo aluno [citar e quantificar]	-
FREQÜÊNCIA DE "DESVIOS" REFERENTES AO PADRÃO CULTO DA LÍNGUA		
8.1	Concordância inadequada: gênero [GE]; número [NU]; pessoa [PE]; tempo [TE]	N
8.2	Regência inadequada: nominal [RN] ou verbal [RV]	N
8.3	Pronome	
8.3.1	Oblíquo: uso adequado [AD] uso inadequado [I] ausência [AU]	AD
8.3.2	Reto (para eu / para mim): uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]	AD
8.3.3	Relativo: uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]	AD
ORTOGRAFIA		
[9]	DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA: -> Nivel = PALAVRA	
9.1	LEVANTAMENTO DO USO DE PALAVRAS em função da norma ortográfica [Vamos considerar que os "espaços" delimitam as "palavras". Ao contar, eliminar as palavras repetidas.]	
9.1.1	Número de "palavras" desta produção escrita SEM desvios ortográficos: [.....]	68
9.1.2	Número de "palavras" desta produção escrita COM desvios ortográficos: [.....]	0
9.2	SEGMENTAÇÃO DE PALAVRA no final da linha: adequada [A] ou inadequada [I]	A
[10]	TRÊS DIFERENTES TIPOS DE "DESVIOS ORTOGRÁFICOS": -> Nivel = PALAVRA	
1º tipo: Trocas - SURDA / SONORA		
10.1	p / b	-
10.2	t / d	-
10.3	f / v	-
10.4	q / g	-
2º tipo: Interferências da ORALIDADE [decorrentes de variação Lingüística no BRASIL (Estado de São Paulo)]		
10.5	l / r [problema]	-
10.6	lho / io	-

10.7	- r / Ø	-
10.8	- s / Ø	-
10.9	am / ão / o [falaro]	-
10.10	ai / a [embaxo] [mais-mas]	-
10.11	ei / e [leitero]	-
10.12	ie / e [pacência]	-
10.13	e / i [minino]	-
10.14	- e / -i [leiti]	-
10.15	e / ei [feiz]	-
10.16	em / eim [tambeim]	-
10.17	ou / o [poco]	-
10.18	ou / u [truxe]	-
10.19	o / u [buneco]	-
10.20	- o / - u [dadu]	-
10.21	acrécimo de vogais [adimirou] [peneu]	-
10.22	acrécimo de elementos de nasalização [muinto]	-
10.23	junção de palavras [derrepente]	-
10.24	"transcrição fonética" [sescondero]	-
3º tipo: Desvios da ORTOGRAFIA PADRÃO no BRASIL (Estado de São Paulo)		
10.25	j / g	-
10.26	r / rr	-
10.27	x / ch	-
10.28	s / z	-
10.29	s / ss / sc / c / ç / xc	-

Tabela 14 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria PS. (cont.)

10.30	l / u		-
10.31	lh / li		-
10.32	m / n		-
10.33	h (+ ou -)		-
10.34	ausência de vogais [advinhou]		-
10.35	ausência ou uso inadequado de elementos de nasalização [vederam ou véderam]		-
10.36	ausência de sílaba na palavra		-
10.37	acentuação: ausência		S, 7
10.38	acentuação: uso inadequado		-
10.39	maiúsculas: ausência		-
10.40	maiúsculas: uso inadequado		-
10.41	desmembramento de palavras [a gulha / perceber-mos]		-
10.42	outros		-
[11]	OBSERVAÇÃO FINAL, tendo em vista a formação de grupos heterogêneos na classe.		
11.1	Em função desta GRADE e de todos os alunos da classe, esta produção escrita pode ser considerada: Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS]		PS

Tabela 14 - ADeF realizada com alunos da EA-FEUSP. Categoria PS. (cont.)

COMO ESCOVAR OS DENTES

Será que nossos dentes ficam cada vez mais limpos se escovarmos mais tempo e com mais força?

Pesquisadores britânicos dizem que não. Eles testaram várias alternativas até achar a maneira ideal de escovar os dentes. Uma escovação de dois minutos, sem muita força, dá os melhores resultados. Se escovarmos com muita força, estragamos o esmalte dos dentes e a gengiva, sem tirar os resíduos de comida ou a placa dentária.

Bente Hansen, uma especialista em escovação, aconselha a segurar a escova de dente como se fosse uma caneta. “Comece em um canto e escove progressivamente toda a fileira”, diz ela. “Não se esqueça da língua! Ela pode conter montes de bactérias que podem provocar mau hálito.”

66

RESULTADOS NACIONAIS PISA 2009

O artigo “Como escovar os dentes” foi publicado em uma revista norueguesa.

Com base neste artigo, responda às seguintes questões.

Figura 46 - Texto retirado do teste PISA 2009, base para questões sobre interpretação de texto.

QUESTÃO 1: COMO ESCOVAR OS DENTES

R403Q01

QUESTÃO 2: COMO ESCOVAR OS DENTES

R403Q02

O que recomendam os pesquisadores britânicos?

- A. Escovar os dentes o maior tempo possível.
- B. Não tentar escovar a língua.
- C. Não escovar os dentes com muita força.
- D. Escovar com mais frequência a língua do que os dentes.

COMO ESCOVAR OS DENTES: CORREÇÃO 2

SITUAÇÃO: Educacional

FORMATO DO TEXTO: Contínuo

TIPO DE TEXTO: Expositivo

ASPECTO: Acessar a informação e localizá-la: localizar a informação.

FORMATO: Múltipla Escolha

DIFICULDADE: 358 (1a)

OBJETIVO DA QUESTÃO: Localizar uma correspondência sinônima em um texto descritivo curto.

68

RESULTADOS NACIONAIS PISA 2009

Crédito completo

Código 1: C. Não escovar os dentes com muita força.

Nenhum crédito

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

Desempenho Brasil

ITEM: RQ403Q02

Alternativa A: 10,54%

Alternativa B: 1,02%

Alternativa C: 76,66%

Alternativa D: 9,78%

Outros: 2,00%

Figura 48 - Retirado do teste PISA 2009. Questão sobre informação no texto e indicação de correção.

QUESTÃO 3: COMO ESCOVAR OS DENTES

R403Q03 – 019

De acordo com Bente Hansen, por que se deve escovar a língua?

COMO ESCOVAR OS DENTES: CORREÇÃO 3

SITUAÇÃO: Educacional

FORMATO DO TEXTO: Contínuo

TIPO DE TEXTO: Expositivo

ASPECTO: Integrar e interpretar: entender o sentido geral de um texto.

FORMATO: Resposta Curta

DIFICULDADE: 285 (1b)

OBJETIVO DA QUESTÃO: Localizar informações em um texto descritivo curto.

Crédito completo

Código 1: Faz referência às bactérias OU ao fato de eliminar o mau hálito OU às duas coisas. A resposta pode interpretar o texto ou citá-lo diretamente.

- Para acabar com as bactérias.
- A língua pode conter bactérias.
- As bactérias.
- Para evitar o mau hálito.
- Mau hálito.
- Para eliminar as bactérias e assim evitar o mau hálito. [Os dois elementos]
- De fato, ela pode conter montes de bactérias que podem provocar mau hálito. [Os dois elementos]
- As bactérias podem provocar mau hálito.

Nenhum crédito

Código 0: Dá uma resposta insuficiente ou vaga.

Dá uma resposta que indica uma compreensão errada do texto ou que seja implausível ou irrelevante.

- Deve-se escovar como se segura uma caneta.
- Não escovar com muita força.
- Para não se esquecer.
- Para retirar os resíduos de comida.
- Para remover a placa dentária.

Código 9: Em branco.

Desempenho Brasil

ITEM: RQ403Q03

Código 0: 4,65%

Código 1: 91,88%

Outros: 3,47%

69

RESULTADOS NACIONAIS PISA 2009

Figura 49 - Retirado do teste PISA 2009. Questão aberta sobre informação no texto e indicação de correção.

QUESTÃO 4: COMO ESCOVAR OS DENTES

R403Q04

Por que o texto mencionou uma caneta?

- A. Para ajudar a entender como segurar uma escova de dente.
- B. Porque se deve usar uma caneta e uma escova de dente para começar pelo canto.
- C. Para mostrar que é possível escovar os dentes de várias maneiras.
- D. Porque escovar os dentes é tão importante quanto escrever.

COMO ESCOVAR OS DENTES: CORREÇÃO 4

SITUAÇÃO: Educacional

FORMATO DO TEXTO: Contínuo

TIPO DE TEXTO: Expositivo

ASPECTO: Refletir e avaliar: refletir sobre a forma de um texto e avaliá-lo.

FORMATO: Múltipla Escolha

DIFICULDADE: 399 (1a)

OBJETIVO DA QUESTÃO: Identificar o objetivo de uma analogia em um texto descritivo curto.

70

RESULTADOS NACIONAIS PISA 2009

Crédito completo

Código 1: A. Para ajudar a entender como segurar uma escova de dente.

Nenhum crédito

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

Desempenho Brasil

ITEM: RQ403Q04

Alternativa A: 57,75%

Alternativa B: 23,32%

Alternativa C: 7,75%

Alternativa D: 9,13%

Outro: 2,04%

Figura 50 - Retirado do teste PISA 2009. Questão sobre informação no texto e indicação de correção.

2. As Aventuras do Moço Diadorim

O céu estava cor de rosa. Já aparecia a lua, quando o sol ainda deixava no azul escuro da noite seus raios róseos e alaranjados. Saindo do trabalho uma forte emoção tomou conta de seu corpo franzino de homem magro.

Era dia de pagamento e com o dinheiro poderia comprar os cadernos para começar seu curso na Escola Portinari.

Não conhecia bem o lugar e deveria seguir no sentido do ônibus, que se dirigia ao centro. Deveria percorrer quatro quarteirões à esquerda e em seguida andar mais três em frente.

Não tivera coragem de dizer aos amigos que não sabia ler nem escrever. Sentia uma dor no peito, uma tristeza, cada vez que pensava no assunto. Na cidade tudo era escrito. No trabalho os amigos olhavam no jornal, tanto os resultados do jogo, como os assuntos de cinema, bailes, crimes e mesmo as ofertas de emprego. Que vida difícil. Tudo se movia através de letras e números.

Imaginou-se pequeno em meio a um alfabeto gigante. Letras enormes desfilavam à sua frente perguntando qual delas deveriam permanecer ao seu lado. Pareciam as meninas da rua, que à tardinha, saíam como borboletas para o trabalho. Todas interessadas nas mais diversas aventuras! Diadorim não sabia qual deveria escolher já que eram muito esquisitas. Absorto, comprou os materiais necessários e dirigiu-se para a escola.

No caminho encontrou Zelão, que trabalhava pela manhã como guarda na escola e, à noite, vendia pipocas no carrinho perto da Praça da Moça. Preocupado, perguntou as horas para o amigo guarda-pipoqueiro.

– 18:35, respondeu Zelão. Se você vai à escola deve apertar o passo pois está longe.

Diadorim sentia os pés pesados como se calçasse sapatos de chumbo. Seu coração se acelerava a cada passo e o ar faltava em seus pulmões. Se pensasse no assunto não teria coragem de chegar. Sempre foi considerado um bom corredor. Naquela tarde, entretanto, os passos eram lentos, como se estivesse andando para trás, como caranguejo! Chegou finalmente ao portão e encontrou uma moça simpática vestida de saia preta e blusa verde claro. Perguntou se conhecia a escola e ela respondeu que já estudava ali há mais de um ano. Gostava muito e todos eram muito amigos

Diadorim percebeu que ela estava calma e também foi se acalmando.

– Quanto tempo demora para chegar da Ford até aqui vindo a pé? perguntou para a moça.

Ela respondeu que deveria ser entre 45 minutos e uma hora. Mas de ônibus seria apenas 15

minutos. Diadorim ouviu uma sirene e a colega disse que era o sinal de entrada e que ele deveria seguir para a sala de Suplência 1.

– O Professor é muito jovem, mas bem esforçado. Ajuda muito os mais velhos e também a garotada que tem muita vergonha no primeiro dia de aula.

Diadorim afirmou que estava com muita gastura, e que sentia medo de não saber o que fazer. A moça sorriu e disse que se soubesse não precisaria ir à escola para aprender.

Coquete, saiu requebrando pelo corredor com ares de sabidinha, debochando do nobre rapaz envergonhado.

Figura 52 - Transcrição da história selecionada na hipermídia "Diadorim". Extraído de brochura componente do kit de hipermídia distribuído às escolas. (cont.)

Nome: _____ Série: _____ Data: _____

QUESTÕES – HM: “AS AVENTURAS DO MOÇO DIADORIM”

1) De acordo com a história, o que Diadorim poderia fazer com o dinheiro do pagamento?

- a) Pagar o aluguel de sua casa.
- b) Fazer as compras do mês no supermercado.
- c) Ir ao cinema.
- d) Comprar cadernos para começar seu curso na escola.

2) Por que Diadorim sentia uma dor no peito quando lembrava que não sabia ler nem escrever?

- a) Porque na cidade era tudo escrito e tudo se movia através de letras e números.
- b) Porque gostava de ler o jornal dos colegas.
- c) Porque não conseguia entender quando seus amigos conversavam.
- d) Porque tinha passos muito lentos, de forma que sempre chegava atrasado nos lugares.

3) O que a moça que Diadorim encontrou no portão da escola disse sobre o Professor?

4) O que Diadorim perguntou para a moça de saia preta e blusa verde claro quando chegou ao portão?

- a) Se na escola eram todos amigos.
- b) Se ela achava gostosa a pipoca que Zelão vendia.
- c) Se ela conhecia a escola.
- d) Se ela era filha do Zelão.

Que viagem!

Para encerrar a volta às aulas numa boa, confira dicas para não sentir tanto a longa distância entre a casa e a escola

KATIA CALSIVARA
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

Todo dia ele faz tudo sempre igual. Acorda às cinco horas da manhã, põe o uniforme, toma café e corre para o carro. É hora de cair na estrada e ir para a... escola!

Você não leu errado: Bruno Martínez Virgílio, 7, viaja cinco vezes na semana. Ele mora em uma chácara em Jarinu, a 71 km de São Paulo, mas estuda na capital.

Até chegar ao colégio, passa por paisagens com árvores, campos e montanhas. "Gosto dessa viagem", diz. Os pais dele trabalham em

São Paulo, mas preferem morar perto da natureza.

O trajeto todo dura cerca de uma hora e meia. Se chegar, pode passar de duas horas. Dá para assistir a dois desenhos inteiros por dia — um na ida e outro na volta.

Não é à toa que o carro da família tem um aparelho de DVD e parece uma locadora de vídeos ambulante. "No caminho, também gosto de jogar games no DVD e de conversar com a Isabela [a irmã, que tem 13 anos]."

Só para comparar

Gabriel Gomes Silva, 7, que mora nos Jardins e es-

tuda no Butantã, percorre uns 8 km para ir à escola.

Quanto tempo ele demora para chegar ao colégio? Dez minutos? Meia hora? Errou! Ele também demora cerca de uma hora e meia.

É que o Gabriel vai de perua escolar, que passa para pegar várias outras crianças. "Fico irritado de ficar espremido lá dentro e chateado com o trânsito", diz.

Mas vários amigos estão na perua. "Lá atrás, montamos um clubinho e fazemos um muro com as mochilas." E não é só: "A gente faz lição de casa, inventa história, come o lanche um do outro. Ai, passa rápido".

Nome: _____ Série: _____ Data: _____

QUESTÕES – TEXTO: “QUE VIAGEM!”

1) A que horas Bruno acorda?

- a) Uma e meia da manhã.
- b) Cinco da manhã.
- c) Uma e meia da tarde.
- d) Cinco da tarde.

2) Por que Gabriel demora tanto para chegar na escola?

- a) Porque mora muito longe.
- b) Porque vai à pé para a escola.
- c) Porque seu transporte quebra todos os dias.
- d) Porque sua perua escolar busca outras crianças também e por causa do trânsito.

3) O que Bruno faz para passar o tempo durante seu trajeto para escola? E o que Gabriel faz?

4) Por que os pais de Bruno, apesar de trabalharem na capital, decidiram morar no interior?

- a) Por ter maior acesso à atividades culturais.
- b) Porque o sistema de transporte público do interior é melhor.
- c) Porque preferem morar perto da natureza.
- d) Por não ter dinheiro para comprar uma casa na capital.