



**REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS PRÁTICOS PARA O USO DE  
NARRATIVAS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>**

**REFLECTIONS AND PRACTICAL REFERRALS TO THE USE OF DIGITAL  
STORYTELLING IN CLASSES OF PORTUGUESE OF ELEMENTARY  
SCHOOL**

Greice da Silva Castela<sup>2</sup>  
Eliana Aparecida da Silva<sup>3</sup>  
Eliete Aparecida Borges<sup>4</sup>

**RESUMO:** Nesse artigo refletimos acerca das narrativas digitais no ensino da produção textual, apresentando algumas propostas práticas que podem ser aplicadas em aulas de língua portuguesa do 9º ano do Ensino fundamental. Esse material foi elaborado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, a fim de contribuir para o processo de produção e refacção textual aproveitando alguns recursos disponíveis na Internet como fator motivacional. O referencial teórico utilizado no artigo se baseia em autores como Jesus (2010), Costa-Hubes (2012), Gehrke (1993), Boanova (2012), Bakhtin/Volochinov (2006), Paraná (2008), Azeredo (2013), Antunes (2006) entre outros. Concluimos que esses tipos de atividades podem colaborar para alcançarmos os objetivos pretendidos em sala de aula e esperamos que sejam adaptados e utilizados por outros docentes em suas aulas.

**PALAVRAS-CHAVE:** narrativas digitais; produção textual; língua portuguesa; Ensino Fundamental; encaminhamentos pedagógicos

**ABSTRACT:** In this article we reflect about digital storytelling in the teaching of text production, introducing some practical proposals that can be applied in portuguese classes in the 9th grade of elementary school. This material was prepared under the

---

1 Este artigo foi produzido com auxílio financeiro da CAPES, por meio de bolsas concedidas ao Mestrado Profissional em Letras e ao projeto de pesquisa que integra o PROCAD UNIOESTE/UFSC.

2 Doutora em Letras Neolatinas. Professora dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras nível de Mestrado e de Doutorado (PPGL) e nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS). greicecastela@yahoo.com.br

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), na UNIOESTE. liliribero@yahoo.com.br

4 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), na UNIOESTE. eliete.borges@yahoo.com.br



Professional Master of Arts, for the purpose of contribute to the process of production and textual Remaking, advantage of some features available on the Internet as a motivational factor. The theoretical framework used in the article is based on authors like Jesus (2010), Costa-Hubes (2012), Gehrke (1993), Boanova (2012), Bakhtin/Volochinov (2006), Paraná (2008), Azeredo (2013), Antunes (2006) among others. We conclude that these types of activities can collaborate to reach the intended goals in the classroom and expect that they be adapted and used by other teachers in their classes.

**KEYWORDS:** digital storytelling; textual production; portuguese language; Elementary School; educational referrals

### **1. INTRODUÇÃO**

Se pensarmos na dificuldade do aluno durante a produção de textos escritos, veremos que muitos poderiam ser os fatores que a motivaram. Todavia o que nos parece ser o mais decisivo são as próprias circunstâncias em que se vem dando o processo das práticas de escrita na sala de aula. Ou seja, a fonte da dificuldade é o próprio modelo no qual se encaminha a pedagogia para a apropriação da escrita através de práticas inadequadas.

Enquanto os estudantes tiverem como interlocutor de seu texto apenas o professor, que irá lê-lo, anotar nele os problemas encontrados, entrega-lo ao aluno para que faça as devidas correções, e, finalmente, atribui-lhe um valor, uma nota que servirá como média para uma futura aprovação de um determinado período escolar, bimestre e/ou semestre, eliminaremos o contexto mais global no qual deveriam estar inclusas as práticas escolares do século XXI.

A anulação do que há de dialógico e interativo na escrita acaba por distorcer, inclusive a própria finalidade da escrita como um ato de interlocução. Há de se cuidar do “como” escrever, ou seja, das regras de regência, concordância, estruturação dos parágrafos, aspectos de coesão e coerência e do aspecto gramatical linguístico, mas não se pode deixar de abordar o “para quê”, “onde”, “o quê” e o “para quem” escrever, pois são de suma importância num momento em que os recursos tecnológicos invadiram as escolas para ficar.

Então, cabe ao professor oferecer circunstâncias em que o aluno desenvolva práticas de escrita que envolvam essas situações de produção. Isso consistirá, com



certeza, em fazer com que o aluno experimente o prazer da escrita, pois ele deve ter se perguntado, muitas vezes seguidas, o porquê e para que escrever tanto. Seu texto será publicado em algum suporte? Alguém poderá comentar em um espaço virtual, tecendo considerações que poderão contribuir para ampliar seus conhecimentos sobre determinado assunto?

Então, faz-se necessário modificar esse quadro de produções textuais insipientes desenvolvidas em situações artificiais com uma pedagogia das práticas de escrita que não leva o aluno a se envolver de maneira prazerosa, uma vez que não atenta quanto aos objetivos da escrita: para quê, onde, o quê e para quem escrever.

Dessa maneira, o aluno deverá ser orientado quanto à produção textual: ao gênero adotado, para quem se escreve, ao motivo da produção e aonde será veiculado esse texto. Quando isso ocorre se estabelece um dialogismo entre locutor e interlocutores que atribuirão significados ao texto escrito, sobretudo, por meio dos comentários, uma forma de interação social.

Quando se pode comentar uma produção textual, muito se contribui para essa cadeia de interação social entre o locutor e o interlocutor. Além do atendimento ao eixo da escrita, em relação ao processo de ensino- aprendizagem, contempla-se, ainda, o eixo da leitura, pois para se comentar é preciso ler o que estava escrito. Lembrando que os comentários poderão desencadear refacções, acréscimos, reduções, reflexões textuais, contribuindo, dessa maneira, para que o aluno ouça outras vozes que serão apresentadas nos comentários.

Pensando sobre as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) como ferramenta para desenvolver a leitura e a produção textual, verificamos o seguinte problema: Como auxiliar alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em atividades de produção textual, utilizando as novas tecnologias como ferramenta motivacional e suporte para as produções e meio de circulação de seus textos?

Com o advento da *internet* e demais avanços tecnológicos, muitas vezes o ambiente escolar e os currículos básicos da educação têm se mostrado obsoletos em relação aos processos de ensino e aprendizagem. É comum ver nas escolas a proibição de uso de aparelhos eletrônicos, como celulares, *tablets*, *iphone*, *ipad*, *notebooks*, entre



outros, como forma de coibir o uso indevido destes equipamentos em sala de aula e, conseqüentemente, afastar qualquer coisa que possa atrapalhar o andamento da aula tradicional.

Por outro lado, com a inovação tecnológica o mundo fora da escola tem oferecido informação de fácil acesso e muito mais veloz. São cores, formas e sons com os quais a escola não consegue competir com seu currículo e metodologias tradicionais de ensino. Ou seja, o aluno tem buscado o espaço escolar muito mais por obrigação, fazendo com que a prática e vivência escolar tenham se tornado uma tarefa árdua e sem motivação para o aprendizado. No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, a relação entre alunos e professores não se mostra diferente. Os alunos têm mostrado cada vez mais, verdadeiro desafeto com a prática da escrita.

Castela (2009) aponta para necessidade de uma integração da tecnologia na didática por meio do desenvolvimento de práxis didáticas com as mídias:

Como trazer a tecnologia para dentro do espaço educativo e da prática pedagógica, aproveitando ao máximo o que ela pode oferecer no que diz respeito à atualização, acessibilidade, interatividade, hipertextualidade e multimídia? Julgamos que a discussão não deve deter-se na falta de recursos informáticos nas escolas, mas avançar no sentido de encontrar possibilidades de contribuir para os processos de ensino e aprendizagem, empregando os recursos computacionais disponíveis, considerando todos os fatores envolvidos, sejam de ordem financeira, social, política, cultural ou pedagógica. (CASTELA, 2009, p.230-231)

Pensando na perspectiva atual de escrita digital, esse artigo aborda como tema as Narrativas Digitais como objeto digital de aprendizagem, propondo atividades que incorporem, às práticas de ensino, atividades que estejam de acordo com essa realidade tecnológica.

Verificamos na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações<sup>5</sup> e no Portal de periódicos da Capes<sup>6</sup> que existem trabalhos referentes à pesquisa das Narrativas Digitais

---

<sup>5</sup> <<http://bdtd.ibict.br>> acesso em 08 nov. 2013.



e de uma forma geral, pesquisas acerca dos gêneros digitais como ferramentas de ensino ou aliadas no processo de ensino aprendizagem. No entanto, embora haja vários trabalhos voltados para a questão dos diversos gêneros digitais, não foi encontrado um trabalho específico na abordagem da Língua Portuguesa e/ou das narrativas digitais como objeto de aprendizagem no desenvolvimento das competências atribuídas ao ensino da língua materna.

Assim, faz-se necessário um estudo sobre o uso de Narrativas Digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Sendo, portanto, esse o foco do trabalho a ser realizado com o gênero contos de mistério, utilizando textos de diversos autores como Edgar Allan Poe, Stanislaw Ponte Preta, entre outros. Este gênero foi escolhido a partir da observação da prática de sala de aula, já que foi possível notar que o mistério e suspense são apreciados pela maioria dos educandos, uma vez que estes em sua maioria gostam de viver aventuras e imaginar situações de perigo, justificando assim a escolha deste gênero para a realização do trabalho em sala de aula. Além disso, os contos de mistério são contemplados no plano de ensino do 9º ano do ensino Fundamental.

## **2. NARRATIVAS DIGITAIS**

Segundo Marinho (2013), o termo Narrativa Digital em inglês é chamado de *Digital Storytelling*. Em suma, trata-se de contar histórias fazendo uso de tecnologias digitais.

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

---

<sup>6</sup> <[www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)> acesso em 08 nov. 2013.



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

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

Conforme aponta Murray (2003), as narrativas digitais são próprias dos ambientes digitais, e nesses ambientes, a narrativa assume uma nova roupagem, contando com características do espaço gráfico computacional, tais como aspectos multimidiáticos, de interatividade e do hipertexto. “Entre as reinvenções estão textos elaborados a partir da participação de diversos internautas, os textos feitos dentro de padrões com cento e quarenta caracteres, os textos que recriam os contos clássicos, as web novelas, os jogos de interpretação, etc”. (BOANOVA, 2012, p.02).

Murray (2003) aponta que devido à ampliação da capacidade de armazenamento dos servidores, da velocidade de processamento de dados e do amplo mercado de computadores, estamos apenas começando a lidar com o potencial educativo dessas novas formas de ler e, sobretudo de escrever.

Machado (1999) sugere que com a expansão das atividades no mundo virtual houve uma expansão de linguagens pelos quatro cantos do planeta e do ciberespaço onde se desenvolvem muitos outros gêneros narrativos. Para Jesus (2010, p.65) “a combinação de formas de comunicação multimodal e multimídia que envolve a construção da narrativa digital constitui característica fundamental para considerar uma



metodologia de aprendizagem de grandes potencialidades cognitivas, expressivas e comunicativas”.

A autora aponta ainda que o recurso do computador usado como ferramenta de aprendizagem da representação escrita é indicado na literatura como trazendo vantagens.

Segundo orienta Azeredo (2013, p.07), “O uso das tecnologias é importante na atualidade, influenciando e provocando transformações na sociedade como um todo”. Portanto, no âmbito educacional, nesse contexto de mudanças em relação ao pensamento sobre ensino e aprendizagem, surgem novas maneiras de pensar em materiais que despertem nos educandos mais interesse e atitudes mais significativas na hora de aprender. Esses recursos apoiados a tecnologia de comunicação digital (TCD) são chamados de objetos digitais de ensino–aprendizagem (ODEA) e possibilitam novos caminhos para a prática pedagógica conforme aponta Motter (2013):

[...] acredita-se que a Tecnologia de Comunicação Digital, por meio dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem, comporta todas as ferramentas necessárias para fazer a ponte entre a diversidade linguística disponível no ciberespaço e a formalidade requerida em sala de aula (MOTTER, 2013, p.38).

Portanto, é possível acreditar que as Narrativas Digitais podem ser classificadas como objetos digitais de ensino aprendizagem, uma vez que possibilitam novos caminhos para a prática pedagógica da produção textual na esfera escolar.

Para Jesus (2010, p.38) contar histórias é uma ferramenta de aprendizagem com grande potencial, seu valor no processo de ensino aprendizagem consiste no seu poder de envolver as emoções dos alunos e sua imaginação nos conteúdos curriculares. Quando o ouvinte se apropria da história e a reproduz numa outra criação, há uma comunicação interativa.



Freitas (2008) aponta o computador/internet como instrumentos culturais de aprendizagem e apresenta uma reflexão sobre o papel mediador exercido pela tecnologia:

A criação do computador e da internet como resultado de um esforço do homem que interferindo na realidade em que vive constrói esses objetos culturais contemporâneos, se constituindo ao mesmo tempo como instrumentos tecnológicos e simbólicos – compreendendo o computador e a internet como instrumentos de linguagem, de leitura e escrita. (FREITAS, 2008, p. 06)

Esse processo de apropriação da cultura, por meio das tecnologias digitais da informação, pode vir do entendimento de novos aspectos da narrativa como a hibridação, a não-linearidade ou a estrutura circular. (BOANOVA, 2012).

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

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

Para Boanova (2012), todo e qualquer texto que se apresente na sala de aula, pode provocar uma reação estética. O diálogo com o texto, como aponta Ferreira (2004), também é indicativo dos aspectos culturais que entram na corrente do movimento interpretativo, dinamizando a constituição do sentido:

O sentido que as crianças atribuem às coisas é, inexoravelmente, dependente dos universos culturais que deixam marcas nas ações, nos dizeres e nos sentimentos. Decorre daí que a cultura subjaz na





narrativa dos aprendentes, transformando as interlocuções em instrumentos significativos para indicar suas experiências sociais. Ao interagir com os textos, o aprendente deixa entrever os aspectos culturais que se tornaram internos ao seu organismo. Todos os homens são cultura interiorizada (FERREIRA, 2004, p.555).

A narrativa digital adéqua-se a uma aprendizagem sócio-construtivista e promove a autonomia, que faz com que o sujeito desenvolva diversas competências. Permite uma construção pessoal de significado, porque possui múltiplas informações e conhecimentos, sendo assim, constitui uma aprendizagem criativa, centrada no aprendente (JESUS, 2010, p.61).

A narrativa digital permite a exploração do texto sob diferentes vias e abre caminhos a novas formas de pensar e interpretar textos e a novas criações no contexto escolar, pois envolve os alunos na criação de textos multimodais. (JESUS, 2010, p.61).

Na construção da narrativa digital há o estímulo do envolvimento dos alunos com uma linguagem que vai além dos trabalhos comumente desenvolvidos em que a escrita é o fim em si mesmo. As atividades envolvidas no processo, tais como a escrita, narração, pesquisa e seleção, evidenciam a narrativa como um processo de grande potencial para desenvolvimento da linguagem. Por isso, é um instrumento de grande valia para a produção em sala de aula, uma vez que é uma aprendizagem criativa, centrada no aprendente.

Na narrativa digital, a criação de pequenas histórias é um motivo autêntico para o processo de escrita. Nela, há a possibilidade do aluno assumir formas de expressão própria, desenvolvendo a sua autonomia e iniciativa.

Jesus (2010, p. 62) aponta que o recurso à construção de narrativas digitais, em contexto educativo, constitui um desafio com vários aspectos. Ao dar ênfase à voz pessoal dos alunos e à sua autonomia, há uma maior apropriação do seu papel na aprendizagem. Quanto aos docentes, cabe a eles a consciência e atenção às diferentes vozes dos alunos. Portanto, a narrativa digital desafia a cultura epistemológica do sistema educativo, pois encara o conhecimento como não como algo dado, mas como



algo a explorar, a questionar de diferentes formas e ainda há o envolvimento coletivo dos alunos, pois estes colaboram na criação de histórias e as apresentam aos outros.

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

Sendo a escrita um objeto importante para a produção das narrativas nosso foco na próxima seção será o processo produção e refacção textual.

### **3. PRODUÇÃO E REFACÇÃO TEXTUAL**

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação -DCE- (PARANÁ, 2008), as atividades de produção textual desenvolvidas em sala de aula devem contemplar: o querer dizer, para quem dizer, como dizer, onde se vai dizer o que se tem a dizer, o modo/veículo de circulação do que se tem a dizer e a assunção do papel social. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve priorizar as práticas sociais, pautar-se na interlocução, em atividades elaboradas que possibilitem ao aluno a leitura e produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações.

Portanto, a concepção de Linguagem a ser adotada como instrumento de prática do professor é a Linguagem como forma de interação isto é, a linguagem se constitui por meio do processo realizado através da interação verbal e social dos locutores. Assim, a partir desta concepção de linguagem, Bakhtin/Volochinov (2006) defende o uso da língua como fenômeno social de interação verbal. Partindo desse pressuposto, a linguagem ocorre na interação entre sujeitos e não isoladamente, o que nos faz entender que a linguagem está a serviço da interação entre os sujeitos, os quais estão socialmente

estabelecidos, organizando seus discursos de acordo com as suas intenções e de acordo com contexto sócio-histórico no qual se inserem.

Marcuschi (2005, p. 17) sugere que “o educando precisa compreender o funcionamento de um texto escrito, que se faz a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), dentre outros.” Além disso, é preciso conhecer os mais variados gêneros e o modo como se dá sua aplicação. Também é fundamental ter clareza de que “Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com texto e com leitores” (GERALDI, 2004, p.22).

O estudante deverá ser capaz de produzir os mais diversos gêneros discursivos, e, sobretudo, ser capaz de conhecer as diversas funções socioculturais da atividade de escrever. Além disso, a produção de textos deve ser um exercício contínuo, pois isso contribui para a evolução do aluno no desenvolvimento da habilidade de escrita. Esse exercício contínuo também é defendido por Rosa (2013):

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

A produção escrita é uma atividade que passa por diversos processos, que vão desde a leitura de textos sobre o assunto que se pretende discorrer, a reflexão, discussão e em um último momento a escrita. Por esta razão, não deve ser uma atividade feita de improviso, ou de um instante a outro. (ANTUNES, 2006). Nessa perspectiva, Evangelista (1998) afirma que para o aluno aprender a escrever é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas. Assim, quanto mais o aluno escrever, analisar o próprio texto, e produzir

textos para atingir os mais variados objetivos e situações, poderá ampliar as suas habilidades de produtor de texto.

Antunes (2006) aponta para a ideia de que dificuldade de muitos estudantes para produção textual não é apenas de ordem quantitativa, mas, principalmente, da qualidade das aulas em que se trabalham atividades em torno da escrita. Estas, além de serem escassas, possuem, muitas vezes modelos teóricos metodológicos ultrapassados, que não concebem a língua como forma de interação, como aponta o autor:

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

Na perspectiva interacionista de ensino, o objetivo para a produção escrita, não é deixado em segundo plano, constitui-se como parte fundamental de todo o processo de ensino e aprendizagem da produção textual e é estabelecida no início do processo. Geraldi (1997) aponta uma aula de produção textual necessita levar em conta, as condições de produção.

Para isso, como aponta Costa-Hubes (2012, p.11), o encaminhamento que vem antes de uma produção escrita de texto deve partir do pressuposto dos elementos que organizam o discurso e responde aos questionamentos, conforme sequência elaborada pela pesquisadora:

ENUNCIADO  
ENCAMINHAMENTO  
DE ESCRITA

- a) Gênero:                      →                      Qual?  
b) Interlocutor(es):        →                      Para quem?



- c) Tema:                   —————→ O quê?
- d) Finalidade:           —————→ Por quê?
- e) Estratégias:           —————→ Como?

Ao que se pode notar pelo esquema acima, uma produção de texto deve conter elementos que garantam o aspecto interacional da linguagem. Segundo Gaffuri e Menegassi (2010), a escrita é uma construção que se processa na interação entre o enunciador (eu) e o leitor (outro).

Desta forma, a revisão é o momento que se demonstra a vitalidade desse processo construtivo, uma vez que o leitor (revisor) e escritor dialogam a respeito do texto para obter uma melhor compreensão, resultando na reescrita deste. Gehrke (1993) aponta que a etapa da reescrita está presente na revisão e que, muitas vezes, estas se confundem. Durante o processo, o revisor avalia o conteúdo e a forma do texto, tentando melhor adequá-lo a situação comunicativa em que está inserido. Quanto à reescrita, ela pode ser compreendida com o momento em que o escritor reconstrói seu texto tendo em vista os comentários feitos pelo revisor. O texto reescrito funciona como uma resposta às reflexões do revisor e o escritor pode atender ou não aos comentários dele. Assim, reescrever requer análise, uma vez que o texto é lido uma segunda vez, com atenção aos comentários feitos (GAFFURI e MENEGASSI, 2010, p.110).

Reescrever implica recriar, uma vez que, após acatar ou não alguma sugestão, o autor fará uma nova versão do seu texto, sendo a reescrita um processo de resultante da “interação entre estratégias do leitor para abordar o texto e as habilidades do escritor de conformar a sua expressão aos julgamentos do seu outro, o leitor” (GEHRKE, 1993, p.127). E, ao se reescrever um texto, desmistifica-se a ideia de que o texto é um produto acabado e que vem de uma inspiração, mostrando que é fruto de trabalho intelectual.

#### **4. PROPOSTAS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS**



A seguir descrevemos algumas atividades elaboradas à luz do referencial teórico elencado anteriormente para trabalhar o gênero textual conto de mistério no 9º ano do Ensino Fundamental.

A fim de ativar conhecimentos prévios e (re)conhecer características desse gênero textual, o professor pode indagar aos alunos:

- a) Vocês sabem o que é um conto?
- b) Se o conto narra uma história, que personagens aparecem, por exemplo, nos contos de fadas?
- c) Se nos contos de fadas há bruxas, princesas, fadas madrinha, etc. o que podemos encontrar em uma narrativa de mistério?
- d) Para identificar os elementos presentes no texto o professor apresenta um vídeo disponível no endereço:

<<https://www.youtube.com/watch?v=XV1T8up2Mrc&hd=1>> e que traz o conto do escritor Edgar Allan Poe: “O gato preto” narrado. Antes de iniciar o vídeo, o professor fala sobre o autor Edgar Allan Poe, sua biografia, etc. e mostrará um vídeo disponível em:

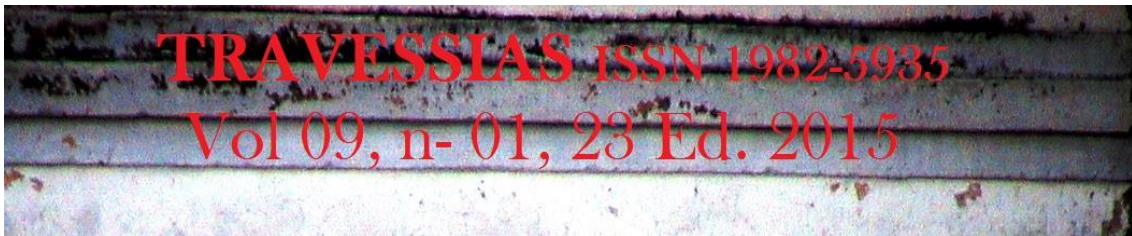
<<https://www.youtube.com/watch?v=SnX8t4BTjlw&hd=1>> sobre isso.

- e) Antes do terminar a leitura do conto, o professor faz uma pausa, perguntando aos alunos qual seria o possível desfecho. Os alunos deverão responder ainda de forma oral.

Ao término dessas atividades os alunos deverão compreender o que é um conto de mistério.

Na sequência, o professor apresenta aos estudantes parte de um outro conto de mistério e eles devem inventar de forma escrita a resolução do caso. Antes de escrever o final do texto, o docente fará alguns questionamentos para nortear o trabalho dos alunos. De forma oral os alunos deverão responder:

- 1) Qual o enigma a ser resolvido?
- 2) Quem são os prováveis suspeitos?



- 3) Qual seria um motivo provável para o crime?
- 4) Quais elementos e/ou características de um conto de mistério estão presentes nesse texto?
- 5) Qual o objetivo desse texto?
- 6) Quem é o autor que o escreveu?
- 7) Para que público crê que foi escrito? Por quê?
- 8) Qual o contexto em que foi produzido?
- 9) Que meio(s) de circulação divulga(m) esse texto?

Os finais para o conto devem ser criativos e coerentes com a história. Após a escrita individual, o professor corrige os textos oferecendo sugestões por meio de comentários objetivos, que apontam os problemas encontrados e o identificam. Na sequência, é feita a refação dos textos em duplas. Depois disso, o texto original na íntegra e os diferentes finais criados pelos alunos são publicados no Facebook da turma de forma que os colegas possam lê-los e comentá-los.

Retomando o texto e lendo-o na íntegra em sua versão original, o professor destaca com os alunos os elementos linguísticos e a estrutura do conto:

O QUÊ? - o(s) fato(s) que determina(m) a história;

QUEM? - a personagem ou personagens;

COMO? - o enredo, o modo como se tecem os fatos;

ONDE? - o lugar ou lugares da ocorrência

QUANDO? - o momento ou momentos em que se passam os fatos;

POR QUÊ? - a causa do acontecimento

A estrutura de um conto pode ser a seguinte:

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



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

A próxima etapa é delimitar tais elementos linguísticos e de estrutura da narrativa no conto lido. Esse procedimento faz que os alunos vivenciem a prática de leitura e os elementos essenciais deste gênero.

O professor divide a turma em grupos para que cada um faça a leitura de um conto diferente e depois o socialize com os demais colegas. Depois de cada grupo ler o seu conto, o docente encaminha os alunos ao laboratório de informática para que cada grupo monte sua apresentação do conto, escrevendo-o e ilustrando-o com a ferramenta Prezi, disponível em <http://prezi.com>, utilizando imagens extraídas da Internet para fazer a ilustração da narrativa.

Todas as apresentações são postadas em uma conta do Facebook criada com o nome da turma e os alunos são convidados a acessarem as apresentações para curtir e comentar os trabalhos dos outros colegas.

A próxima etapa consiste em uma discussão sobre como criar o suspense. A partir de leituras de alguns contos de mistério, os estudantes devem elencar as formas de suspense encontradas nos textos. E trabalham-se com os alunos formas de se criar o suspense:

Como criar o suspense?

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

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

Trabalhar com muitas pistas: umas falsas e outras verdadeiras.





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

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

Usar palavras-chave com frequência e destaque.

Esconder do leitor determinados detalhes.

Criar um desfecho inusitado, surpreendente.

Depois disso, a turma é dividida em grupos que devem redigir um Conto de Mistério tendo como base o título de um dos contos de Edgar Allan Poe.

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

Para tanto definem para seu texto, primeiramente, cada um dos elementos e estrutura do conto trabalhados em sala anteriormente e decidem quais as estratégias que utilizarão para criar o suspense. Depois da produção, com base nesse planejamento prévio do texto, é proposta uma atividade de edição de texto. Para isso, sentados em quartetos, os alunos leem os contos de seus colegas. Após fazerem isso, registram sua avaliação em uma pequena ficha que será posteriormente entregue ao autor.

#### **FICHA DE AVALIAÇÃO**

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

- a) O texto apresentou a estrutura de um conto?
- b) Narrou o fato, quando aconteceu, com quem aconteceu e como aconteceu?



- c) Conseguiu criar emoção, suspense?
- d) Usou para isso os adjetivos nas descrições, verbos e advérbios adequados?
- e) Sugestões ao autor:
- f) Nome do leitor:

Depois desse processo, o professor encaminha os alunos para realizarem a refacção de seus textos e para realizarem ilustrações sobre a história.

Após os estudantes aprenderem a fazer a edição do texto no Word, os contos produzidos são transformados em um *ebook* de contos da turma utilizando o *site* <http://issuu.com> . Esse material pode ser acessado por qualquer pessoa e receber comentários, além de poder ser enviado para publicação em redes sociais ou por *email*.

Depois disso, solicita-se que com esses textos os alunos optem entre produzir pequenos vídeos, em que dramatizarão os contos ou que gravem com o celular a narração do conto com a entonação necessária para cada fala das personagens.

A linguagem, no vídeo, pode aparecer sob vários aspectos: falada, escrita e musical. De acordo com Moran (2000, p.39), a linguagem audiovisual “desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo”. O aluno lê, ouvindo e vendo. Por outro lado, a linguagem escrita, no recurso audiovisual, aparece nas legendas e a linguagem musical é usada para evocar, ilustrar as cenas, as personagens, criar expectativas que anteciparão uma perspectiva sensorial da cena seguinte.

Após produzidos os vídeos, estes são publicados na página do Youtube ([www.youtube.com](http://www.youtube.com) ) para poderem ser visualizados e comentados pelas mais diversas pessoas que acessam a *Internet*. Além disso, são apresentados em uma seção de vídeo para as demais turmas desse ano da escola, sendo que, ao final da exibição, os alunos podem tecer comentários sobre as produções dos colegas. No caso de gravações em áudio, estas são compartilhadas no blog da escola e também podem ser acessadas pela comunidade escolar e receber comentários.



Cabe comentar que em todas as atividades aqui apresentadas tivemos o cuidado de esclarecer antes de cada produção o gênero textual que deveria ser produzido (conto de mistério), os interlocutores (os colegas da turma, comunidade escolar, outras pessoas que acessem o material produzido nos *sites* e redes sociais utilizados), o tema (a partir do título do texto que deveriam escrever, da leitura de parte de um conto que deveriam continuar), a finalidade da produção textual (escreverem um texto literário dentro do gênero textual especificado que seria comentado e apreciado por diferentes tipos de interlocutores) e as estratégias utilizadas (planejamento dos elementos do conto e das formas de criar suspense), bem como onde esse texto seria veiculado (sites da Internet, blog ou rede social, como: Prezi, Issu, Youtube, Blog da escola e Facebook da turma).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As atividades propostas nesse artigo foram aplicadas no 9º ano do Ensino Fundamental em uma turma de escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Matelândia, Pr., no segundo semestre de 2014. Devido à extensão do texto aqui apresentado, decidimos não detalhar o relato de experiência dessa aplicação nesse recorte, detendo-nos à revisão teórica e a as propostas pedagógicas elaboradas. No entanto, ressaltamos que foi bastante positivo o uso desse material, tanto em termos de motivação para leitura e produção textual como para a aprendizagem do gênero trabalhado.

Com esse artigo esperamos colaborar e incentivar o uso de atividades que envolvam narrativas digitais em sala de aula. Estas podem ser adaptadas e utilizadas por outros docentes em suas aulas, ou incentivar a elaboração de mais materiais nesse viés por parte dos docentes do Ensino Fundamental.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



ANTUNES, Irlandé. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: Bunzen, C, et AL. (org). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AZEREDO, D. Capra; REATEGUI, Eliseo. **A construção de narrativas Digitais como apoio ao processo de Letramento**. Cinted – UFRGS. V.11 N°01, julho, 2013.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BOANOVA, Cecilia Oliveira . **Aprendentes das narrativas digitais**. In: IX Anped Sul, 2012, Caxias. A Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica, 2012.

CASTELA, Greice da Silva. **A leitura e a didatização do (hiper) texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira**. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos Neolatinos) – Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2009.

COSTA-HÜBES, T. da C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. **Anais do X Encontro do CELSUL**, Cascavel: Unioeste, 2012.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. **Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar**. Belo Horizonte: Formato Ceale, 1998.

FERREIRA, Sueli. A afetividade do aprendente e a prática docente. **Contrapontos**. volume 4, n. 3, Itajaí, set./dez. 2004, p. 547-559.

FREITAS, M. T. A. Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. **Anais do 2º Simpósio – Hipertexto e tecnologias na educação**. Multimodalidade e ensino. 1ª Ed. UFPE, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Maria-Teresa-Freitas.pdf>> Acessado em: 15 out. 2013.

GAFFURI, Pricila, MENEGASSI, Renilson José. Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos. **Todas as Letras** (São Paulo. Impresso), v. 12, p. 108-116, 2010.

GEHRKE, N.A. **Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.28, n.4, p.115-154, dez.1993.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.) Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 39-46.



JESUS, A. G. **Narrativa Digital**: uma abordagem Multimodal na aprendizagem de inglês. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: área de especialização em tecnologia educativa, Universidade do Minho, 2010.

LONGHI, R. R. **Narrativas digitais e estruturas circulares**. Revista Famecos, Porto Alegre, n.14, p.84-90, abril 2001.

MACHADO, Irene. **Gêneros digitais e suas fronteiras na cultura tecnológica**.1999. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/revista/vol6/artigos/art08vol06.pdf>>. Acessado em 15 mai. 2014.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.;MACHADO, A. R.I; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARINHO, Simão Pedro P. **Narrativas digitais na escola uma experiência que pode ser fantástica**. Disponível em: < [marinhos.wordpress.com/2013/05/30/narrativas-digitais-na-escola-uma-experiencia-que-pode-ser-fantastica](http://marinhos.wordpress.com/2013/05/30/narrativas-digitais-na-escola-uma-experiencia-que-pode-ser-fantastica)>. Acessado em 13 ago. 2013.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MOTTER, Rose Maria Belim. **My way: um método para o ensino aprendizagem da Língua Inglesa** –Tese de doutorado. UFSC,Florianópolis, SC, 2013. 281 p.

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço** / tradução Elisa K. Daher, Marcelo F. Cuzziol. – São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=GJjkXso6mmQC&oi=fnd&pg=PT7&dq=HAMELT+NARRATIVA+DIGITAL&ots=V9watMhejF&sig=zx74JQ3wOWxG6Q6bZgjswautfFY#v=onepage&q&f=false>> Acessado em: 15 out. 2013.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da educação básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: 2008.

ROSA, Douglas Corrêa. **Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais: Um exercício de escrita ou uma atividade de interação**. Dissertação de Mestrado em Letras. Paraná, Unioeste, 2013, 97 f.