

LETRAMENTO DIGITAL E SERIOUS GAME: DA MULTIMODALIDADE À INTERATIVIDADE

Francisco Geoci da Silva (UFRN)
geocidasilva@yahoo.com.br

A escrita e a leitura digitais têm se revelado, cada vez mais, necessárias para a atuação significativa na sociedade do século XXI. Diante dessa realidade, investir em práticas de ensino que possibilitem o desenvolvimento dessas competências torna-se um dever das instituições de ensino, uma vez que cabe, em parte, a estas subsidiar o desenvolvimento de cidadãos autônomos e críticos. Sendo assim, no Brasil, tem-se buscado estratégias que viabilizem um ensino de língua portuguesa capaz de abranger os letramentos digitais (BRAGA e RICARTE, 2005). Nesse sentido, pesquisas (LEFFA, BOHN, DAMASCENO e MARZARI, 2012) têm apontado para o fato de que os *videogames* podem ser ferramentas potenciais para a construção de saberes. Levando em consideração tais estudos, e também baseados em experiências empíricas de ensino, decidimos investir no desenvolvimento de um *serious game* com vistas a contribuir com os letramentos de discentes do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT) e do Bacharelado em Tecnologia da Informação (BTI), ambos da UFRN. Esse *serious game* é aplicado no componente de Práticas de Leitura e Escrita - II (ECT1205) e recebeu o nome de ArgumentAÇÃO. A finalidade dele é aprimorar conhecimentos teóricos e práticos acerca de gêneros da ordem do argumentar, enfocando, mais especificamente, o “artigo de opinião”. Assim, temos como objetivo, neste trabalho, demonstrar alguns dos resultados obtidos com o uso desse *game*, explicitando a potencialidade de auxiliar, de maneira interativa (LEFFA e VETROMILLE, 2008), os jogadores no desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita multimodais e multissemióticas (KRESS e VAN LEEUWEN [2001] 2011). Para tanto, analisaremos as funcionalidades do próprio *game*, bem como trechos de entrevistas concedidas por alunos do BCT e do BTI. Assumimos como referencial teórico-metodológico basilar os estudos de letramento (KLEIMAN [1995] 2012; TINOCO, 2008; GEE, 2010), a Linguística Aplicada (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 2009), a filosofia da linguagem (BAKHTIN; VOLOSHINOV [1929] 2012). Até este momento, nossa análise tem-nos levado a perceber que, de fato, o uso de *serious games* é um caminho com probabilidade de êxito, desde que aliado a práticas pedagógicas consistentes, e que ArgumentAÇÃO, por seu potencial interativo, criado a partir de elementos multimodais e multissemióticos, pode ser um forte aliado no desenvolvimento do letramento digital dos discentes do BCT e do BTI e para a consolidação de conhecimentos teóricos e práticos a respeito de gêneros da ordem do argumentar, em especial o “artigo de opinião”.

Palavras-Chave: Práticas de leitura e escrita. Letramento digital. *Serious games*. Argumentação.

INTRODUÇÃO

A importância de se investir em práticas situadas de ensino de línguas, “materna” ou estrangeira, tem sido cada vez mais reconhecida como uma necessidade para a formação escolar, acadêmica e profissional, havendo a necessidade de um trabalho que tenha como cerne os gêneros discursivos em voga na sociedade e pertencentes às diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN [1952-1953] 2011). Por essa razão, as universidades brasileiras e estrangeiras têm investido em componentes curriculares que visam à formação linguística de universitários das várias áreas do conhecimento. Muitas pesquisas realizadas no campo de Estudos da Linguagem têm evidenciado essa mesma perspectiva (RODRIGUES, 2005; MARCUSCHI, 2008).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), as disciplinas de Práticas de Leitura e Escrita (PLE) são exemplo desse reconhecimento, tendo em vista a presença delas no Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT) e no Bacharelado em Tecnologia da Informação (BTI). Isso demonstra o quanto as competências de leitura e escrita são fundamentais em nossa sociedade.

Não obstante, a simples inserção de componentes curriculares que visem ao ensino continuado de língua materna e/ou estrangeira não garante por si só o sucesso na formação de leitores/escreventes. Para que isso ocorra, um dos caminhos a ser traçado é investir no desenvolvimento de estratégias e de ferramentas de ensino-aprendizagem adequadas ao público alvo (“estudantes universitários da área de...”), o que implica uma perspectiva situada e a disposição de estar em constante investigação científica.

Considerar a situacionalidade e manter a disposição investigativa são imprescindíveis porque os discursos, a linguagem, os gêneros, os suportes, as mídias continuam em constante evolução – devido ao ininterrupto e dinâmico processo de transformação sócio-histórica e cultural – e, com isso, também as práticas de letramento (KLEIMAN [1995] 2012) tendem a se transformar. Sendo assim, consideramos como bastante relevante investigar os letramentos dos discentes, principalmente os de natureza digital (BRAGA e RICARTE, 2005), cada vez mais presentes com o advento da *Web 2.0*, a fim de que possamos oferecer a eles subsídios necessários para que conquistem autonomia nas práticas discursivas da contemporaneidade.

Temos observado, tal como Johnson (2005), Gee (2010) e Leffa *et al* (2012), que os *videogames* podem ser ferramentas potenciais para a construção de saberes. E, ao nos atermos ao contexto de ação desta pesquisa, vemos a existência de especial interesse e desenvoltura entre graduandos dos cursos do BCT e do BTI frente a jogos eletrônicos.

Além disso, a expansão do mundo, com a constituição dos “espaços digitais”, tem exigido a ressignificação do que consideramos *ler* e *escrever*, criando novos modos de constituição discursivo-textuais, como o *hipertexto*. Isso torna imprescindíveis modificações nas aulas de Língua Portuguesa (LP), que agora devem também abarcar as habilidades necessárias para lidar também com a escrita digital. Considerando essa nova realidade, engajamo-nos no desenvolvimento de um jogo digital com propósitos educativos, ou seja, um *serious game* (“jogo sério”).

Nosso propósito, com este artigo, é demonstrar como determinadas características do *game*, intitulado ArgumentAÇÃO, podem implicar positivamente no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Elegemos para esta análise as categorias multimodalidade, multisssemiose e interatividade.

Como se pode perceber, a importância de desenvolvermos nossa pesquisa, que culminará em uma dissertação de mestrado, está na descrição e na análise de uma ferramenta digital que pode favorecer práticas letradas digitais. Sendo assim, visamos a demonstrar *como* e *se* ArgumentAÇÃO pode, de fato, beneficiar o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, no

trabalho específico com a argumentação, bem como principiar uma reflexão acerca do uso de jogos digitais como ferramenta de aprendizagem.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As contribuições trazidas pelas pesquisas realizadas em áreas como a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso (SOARES, 1996) e, em especial, a Linguística Aplicada (KLEIMAN, 1992; BARROS, 2008) têm servido de base para a ressignificação (por vezes lenta) do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, bem como do modo de enxergar a sala de aula. Se, em décadas passadas, a língua(gem) fora tida como fato isolado da vida social, agora passa a ser vista como engendrada nesta e como importante forma de ação.

Dentre tantas mudanças ocorridas, destacamos duas, tendo em vista a natureza teórico-metodológica delas: a concepção de língua(gem) vinculada à enunciação (BAKHTIN e VOLOSHINOV [1929] 2012); e a introdução do texto como objeto de ensino nas aulas de LP.

Foi a partir dessas mudanças que se passou a considerar que o processo de ensino-aprendizagem deveria pautar-se no trabalho com a leitura e a escrita, consideradas como práticas sociais de natureza situada (KLEIMAN, 1992). Sendo assim, a base para o trabalho passa a ser o texto (materialidade dos gêneros discursivos), encarado agora como forma de ação no e sobre o mundo, afinal: “O ensino de uma disciplina abstrata, separada de seus usos, pode parecer uma subjugação a sistemas de ordem impostos, em vez de ser a provisão de ferramentas úteis para a vida que os estudantes podem adquirir para seus propósitos pessoais.” (BAZERMAN, 2011, p. 10).

Nesse sentido, basta lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), surgidos em 1997, elegem como preceito fundamental proporcionar ao aluno o conhecimento necessário para interagir produtivamente com o outro em atividades discursivas. A partir da publicação desse documento, dos debates realizados sobre ele Brasil afora e de outras iniciativas do governo federal, a exemplo do Programa Nacional Livro Didático (PNLD), é possível constatar movimentos de reformulação de livros didáticos, os quais, em sua maioria, passam a contemplar o estudo das sequências textuais e o trabalho com os gêneros discursivos (BAKHTIN e VOLOSHINOV [1929] 2012) nos quais elas se inscrevem.

Diversas pesquisas realizadas na área de estudos da linguagem (RODRIGUES, 2005; MARCUSCHI, 2008) têm reforçado essa postura de ressignificação do ensino de LP e têm conseguido evidenciar as contribuições que essa disciplina tem a dar para a formação de cidadãos críticos, cuja postura é orientada por uma razão reflexiva. Afinal, sendo nossa sociedade grafocêntrica, a leitura e a escrita permeiam os diversos setores da vida social, as diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN [1952-1953] 2011). Tornam-se, portanto, indispensáveis ao cidadão que pretende agir de forma mais autônoma mediante as demandas sociais que se lhe apresentam. Isso implica compreender que leitura e escrita são práticas que se desenvolvem e se aperfeiçoam dia a dia, independente da idade dos sujeitos, da classe social a que pertencem, da área profissional e acadêmica em que atuam.

Feitas as devidas ponderações, passamos à nossa posição dentro do campo dos Estudos de Letramento e, com isso, passamos a definir algumas de nossas categorias de análise.

Os letramentos, em nossa concepção, podem ser entendidos como “conjunto de práticas sociais” (KLEIMAN [1995] 2012). Essa concepção nos permite enxergar a amplidão dos usos sociais da escrita (TINOCO, 2008), uma vez que passamos a vislumbrar neles as possibilidades de participação de todos os sujeitos das sociedades grafocêntricas, alfabetizados ou não.

Esses indivíduos participam de práticas letradas desde a mais tenra idade e, ao longo da vida, vão expandindo seus mundos de letramento e adquirindo experiências significativas, o que é reforçado com o domínio de práticas de leitura e escrita diversas, e não algo conquistado apenas no processo alfabetização. Reforçam nossa ideia as palavras de Barton (1993, *apud* TINOCO, 2008, p. 100):

Existem mundos de letramento diferentes: em um país como a Inglaterra coexistem letramentos distintos lado a lado. As pessoas, individualmente, têm experiências diferentes e demandas diferentes dessas experiências emergem. Além disso, assim como as pessoas têm experiências distintas também distintos são os objetivos e os propósitos para ler e escrever. Existem mundos de letramento separados: de adultos e crianças, de pessoas que usam diferentes linguagens, de homens e mulheres. Existem também vários mundos públicos de letramento, definidos por instituições sociais das quais nós participamos, tais como: escola, local de trabalho e repartições públicas.

Outros dois conceitos caros a nossa pesquisa são o de práticas de letramento e de eventos de letramento (KLEIMAN [1995] 2012; 2005). Em síntese, o primeiro abrange as várias situações em que a leitura e a escrita estão presentes como componentes da atividade que se quer desenvolver; o segundo consiste em situações essencialmente colaborativas, cujas atividades são estruturadas em torno da escrita, objetivando as ações que conduzam a um fim específico, em outras palavras, o material escrito é um meio para atingir determinado(s) objetivo(s). Ademais, podemos dizer que as práticas de letramento são situadas, isto é, o lugar que a escrita ocupará na atividade e os propósitos com que ela e outros recursos serão utilizados dependerão do contexto amplo a que chamamos situação.

Conforme apontávamos no início deste trabalho, a importância de investigarmos as práticas de letramento digital dos graduandos de cursos como o BCT e o BTI, bem como de se investir em estratégias de ensino que as valorizem são tendências apontadas pelo estudo realizado por Silva (2013). Aliás, essas duas dissertações fomentaram, inicialmente, nosso interesse por jogos digitais, ainda mais especificamente, por *games* direcionados ao ensino de argumentação.

O letramento digital está relacionado às práticas sociais desenvolvidas em torno da leitura e da escrita realizadas em ambiente virtual, envolvendo simultaneamente diversos modos/ linguagens/ semioses na produção de sentido (multimodalidade, multissemiose) e o uso eficiente dos recursos oportunizados pelos meios virtuais.

Isso nos permite compreender que, da mesma forma que os letramentos tradicionais, os digitais estão relacionados às formas de ação social pela escrita e que, portanto, realizam-se em gêneros discursivos. Estes, por sua vez, materializam-se no meio virtual mais comumente na forma de *hipertexto*.

Os jogos digitais também podem ser compreendidos como hipertexto, dada a construção essencialmente multimodal e multissemiótica dos enunciados que os constituem e também ao fato de serem essencialmente interativos. A interação ocorre nos jogos digitais (mesmo que só contem com a função único jogador), dentre outros motivos, porque o(s) desenvolvedor(es) “materializa(m)” na tela enunciados multimodais aos quais o *gamer* deve responder; a resposta deste, por sua vez, desencadeia novas proposições que exigem novas respostas.

São essas as razões que nos levam a considerar multimodalidade, multissemiose e interatividade como categorias a serem contempladas ao analisarmos o funcionamento e as potencialidades de nosso objeto de estudo, o *game* ArgumentAÇÃO.

Com relação à multimodalidade, nós a definimos como:

[...]o uso de vários modos semióticos na concepção de um evento ou produto semiótico, assim como a forma particular em que esses modos se combinam – podem reforçar-se mutuamente ('dizer o mesmo de formas diferentes'), e cumprem papéis complementares, como no artigo de House Beautiful sobre o quarto de Stephanie; ou estão hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, em que a ação é dominante, mas a música soma um toque de emoção e os efeitos sonoros um toque de 'presença' realística. (KRESS e VAN LEEUWEN [2001] 2011, p. 12. Tradução nossa).

Cabe-nos ressaltar que, na literatura consultada, multimodalidade e multissemiose são, predominantemente, tratadas como sinônimos, entretanto, gostaríamos de evidenciar nossa percepção de que há sutis diferenças entre ambas, apesar de estarem intrinsecamente ligadas – sobretudo nos dias atuais – e de só podermos separá-las por meio de abstração. As diversas leituras que nos embasam, principalmente as de Carvalho (2011) e de Vieira (2012), bem como a reflexão acerca de nossos dados, permitiram-nos depreender que a multimodalidade parece ser mais ampla, podendo, inclusive, ser pensada em termos de modalidades verbal ou não verbal, já a multissemiose parece-nos mais específica. Por exemplo: a palavra escrita em si é um signo pertencente à modalidade verbal da linguagem, enquanto as nuances portadoras de significado que a compõem – tipografia, cor, tamanho, disposição na página – são elementos semióticos.

Um outro ponto distintivo pode ser apontado: a multimodalidade parece ter maior relação com a forma, ao passo que a multissemiose estaria mais no plano do conteúdo. A seleção de formas de representação de linguagem (verbal – oral ou escrita –, pictórica, sonora, gestual) estariam para a multimodalidade, enquanto o(s) significado(s) que brota(m) dessas formas – levando em consideração o aspecto social, a seleção dos elementos, a relação entre estes, etc. – seriam multissemióticos.

Trazemos essa discussão à tona, bem como buscamos definir bem os conceitos de multimodalidade e multissemiose por dois motivos: 1) ambas se constituem como uma das categorias de análise imprescindíveis a fim de que possamos analisar nosso objeto de estudo; 2) elas compõem uma das características mais marcantes dos gêneros discursivos pertencentes ao meio digital, conseqüentemente, a escrita/ leitura multimodal e multissemiótica passa a ser também uma das características do(s) letramento(s) digital(is).

Aclaradas essas questões, expomos o nosso entendimento acerca de interatividade para podermos passar à análise dos dados. Para Leffa e Vetromille (2008, p. 185), com os quais corroboramos:

A interatividade começa quando o leitor deixa de apenas ler para começar a fazer alguma coisa. [...] Um exemplo de interatividade é aquele em que, através de uma sequência de ações, algo é construído na tela. [...] [um recurso com essa natureza] aplicável ao ensino de uma língua estrangeira, por exemplo, pode mostrar um texto, falado ou escrito, a partir do qual o aluno tenta compor o retrato falado do suspeito.

Diante dessas definições, nosso interesse, claro, é a relação entre letramento digital, multimodalidade, multissemiose e interatividade, sendo essas três categorias constitutivas dos gêneros digitais. Considerando esses direcionamentos, podemos dizer que ser letrado

digitalmente diz respeito às capacidades e práticas de compreensão e produção de gêneros hipertextuais e hipermidiáticos; em outras palavras, é a capacidade de (re)construir coesão e coerência no meio digital e de operar de maneira eficiente *softwares* e *hardwares*.

Diante de nosso objeto de estudo, objetivos e interesses nossa pesquisa insere-se sob o guarda-chuva da Linguística Aplicada (LA). Esse campo de pesquisa parece-nos o mais adequado ao nosso estudo, dentre outros motivos, devido ao:

[...] o enfoque transdisciplinar, que se desenvolve a partir de diferentes áreas de conhecimento [...] e a triangulação dos dados advindos de diferentes instrumentos de pesquisa, como estratégia metodológica que permite contemplar as várias facetas de um mesmo objeto (TINOCO, 2008, p.19).

Orientados por essa perspectiva, fazemos um esforço em direção a uma LA transdisciplinar que “face à situação de pesquisa que se apresenta, e que tem a linguagem na sua base, olha para as disciplinas múltiplas que tem à sua volta e através delas vai além do âmbito de cada uma em particular.” (CELANI, 1998, p. 135). Na verdade, pensamos que essa perspectiva é a que permite maior compreensão de nosso objeto de estudo.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

Nossa pesquisa vem sendo desenvolvida nas duas mais recentes unidades acadêmicas da UFRN, a Escola de Ciências e Tecnologia (ECT), fundada em 2009, e o Instituto Metrópole Digital (IMD), fundado em 2010 – ambas voltadas à formação de profissionais da área de Ciências Exatas e de Tecnológicas.

Na ECT e no IMD, foram implementados bacharelados interdisciplinares – BCT e BTI, respectivamente – que visam à formação de profissionais com ampla visão dos vários ramos que compõem as já citadas áreas de conhecimento. É nesse contexto que se desenvolvem as disciplinas de PLE, voltadas para uma formação linguística situada, ou seja, que leva em consideração os interesses acadêmico-profissionais específicos desses bacharelados.

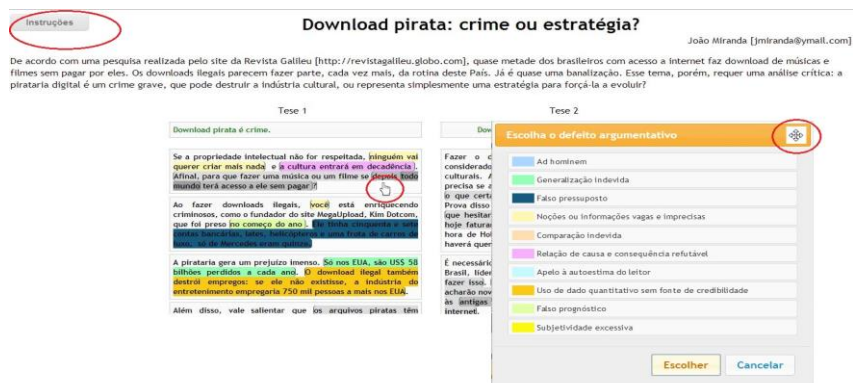
Os dados a partir dos quais desenvolveremos nossa análise resultam do próprio *game* e, principalmente, das entrevistas fornecidas por nossos colaboradores: 12 discentes que cursaram as disciplinas de PLE-I e de PLE-II no ano de 2013. Dentre eles, seis são alunos do BCT e cinco são do BTI; além desses, contamos com a colaboração de uma funcionária da Superintendência de Informática da UFRN, que cursava PLE-IV como aluna especial.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados que passamos a analisar são apenas um pequeno recorte do nosso *corpus*, que conta com um total de doze entrevistas fornecidas por graduandos(as) do BCT e do BTI e resulta de duas ferramentas investigativas: observação do próprio *game* e de sua funcionalidade; e trechos de entrevistas concedidas por dois de nossos colaboradores, uma aluna do BCT (Tamara Silveira) e um aluno do BTI (Júlio Hernandes). Seleccionamos essas entrevistas por considerarmos que tratam com bastante clareza e interesse os aspectos do *game* relacionados à multimodalidade, multissêmico e interação.

No game ArgumentAÇÃO a multimodalidade faz-se sentir porque a jogabilidade depende de o leitor realizar a leitura multissemiótica dos recursos disponibilizados: botões, cores, ícones, movimentos, diagramação, para não falar na leitura dos elementos verbais. Na figura 1, a seguir, podemos ver alguns desses recursos.

Figura 1 – Alguns recursos multissemióticos de ArgumentAÇÃO



Fonte: acervo da pesquisa

Na figura 1, podemos ver o botão de instruções no canto superior esquerdo, que foi colocado nessa posição por uma questão de diagramação: acompanha o movimento de leitura do jogador (da esquerda para a direita), destaca-se do título do texto devido à textura do botão (em alto-relevo). Além disso, vemos à direita o quadro de defeitos de argumentação (associando os defeitos a um quadro de cores), destacado pela cor laranja e colocado sobre o texto para demonstrar que ele é o item com o qual o usuário está interagindo no momento. Também podemos ver, circulado de vermelho, dois dos formatos que o cursor do *mouse* pode assumir no *game*: à esquerda, e sobre o texto, o formato de mão apontando – que informa ao jogador que aquele objeto é selecionável por meio de um clique; à direita, ao lado da caixa de defeitos de argumentação, temos o um cursor formado por quatro setas (cima, baixo, esquerda, direita) – que informa ao jogador que um objeto pode ser movido para qualquer lugar da tela. Podemos, ainda, ver que há diferenças entre o botão “Escolher” e o botão “Cancelar”, para que o usuário não os confunda.

Um jogador-leitor mais atento, provavelmente, consegue tirar proveito dos sistemas semióticos de cor e de mudança de ícone (o cursor do *mouse* muda de forma quando repousado sobre um trecho “selecionável”). Com isso, tende a economizar tempo na checagem das respostas que dá ao jogo. Um jogador-leitor mais desatento pode ter mais dificuldade para enxergar os limites dos “trechos dentro de trechos” e, a cada checagem, terá de abrir a janela de “defeitos de argumentação” para verificar a qual cor corresponde o defeito que selecionou.

Todavia isso não quer dizer que o segundo não conseguirá jogar ou que terá menos êxito. É esperado que, como qualquer outro *gamer*, no desenvolvimento das ações, ou seja, jogando, ele aprenda a tirar proveito maior dos recursos, conforme for adquirindo experiência, através da exploração do jogo, das regras e da física dele (JOHNSON, 2005).

Essa (des)atenção às múltiplas linguagens que compõem o *game* é, provavelmente, refletida em outras leituras de sistemas multissemióticos, ou seja, se o jogo ajuda a desenvolver estratégias de leitura que servem a ele, e os dados sugerem que sim, também promove o desenvolvimento de competências leituras aplicáveis a outras situações.

Notamos que, conforme avançavam no jogo, tantos os mais atentos quanto os mais desatentos progrediam quanto à exploração dos recursos multimodais de ArgumentAÇÃO. Esse é um fator positivo, tendo em vista que essa ferramenta digital compartilha de estatuto

multimodal análogo ao de hipertextos (BRAGA, 2005), isto é, jogar esse *game* parece servir de treinamento para os jogadores no que diz respeito à leitura hipertextual: as estratégias de leitura mobilizadas frente a ArgumentAÇÃO podem ser estendidas a outras leituras de natureza multimodal.

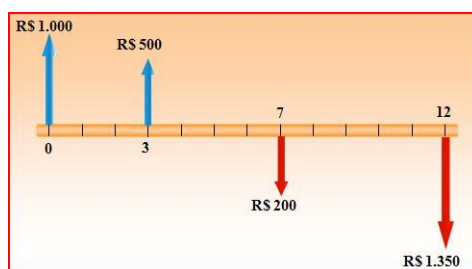
Vejamos, a respeito disso, o que informa uma de nossas colaboradoras.

Tamara Silveira: ((Indagada sobre a possibilidade de as múltiplas linguagens criarem circularidade de informação, ela diz:)) Não. Com certeza, elas não apresentam, elas podem dizer a mesma coisa, só que... Por exemplo, tivesse só... Fica muito mais interessante você ver a divisão das cores, que são em três, do que ficar uma coisa só, limpa. Como você não vai lembrar, porque são muitos e de várias cores, você, passando o *mouse* em cima, mostrando... Qual é o nome, completaria, não seria ambiguidade, mas completaria.

No exemplo oferecido por Tamara Silveira, evidencia-se o funcionamento conjunto de um padrão de cores, elementos verbais e também pictóricos (a mudança do formato do cursor do *mouse*) que podem ser lidos isoladamente ou em conjunto, de acordo com o jogador-leitor, uma vez que direcionam para uma mesma informação (qual foi o “defeito de argumentação selecionado”), sem, contudo, gerarem repetições indesejadas, ou seja, esses elementos aclaram-se e reforçam-se. Cada jogador explora a arquitetura dos jogos digitais a partir das escolhas que mais lhe convierem, utilizando ou não alguns recursos disponibilizados pelo *game*, o que significa dizer que as ações podem ser não-modelares. Essas são algumas das similaridades entre os jogos digitais e outras formas de hipertexto (BRAGA, 2005), como apontado anteriormente. Vejamos que Tamara, inclusive, desfaz “problemas” do *game* (reconhecer três defeitos argumentativos encadeados em um mesmo período) formulando uma estratégia de separação baseada no sistema de cores.

Comparado a leitura que Tamara fez do *game* com um gênero multimodal como um gráfico de fluxo de caixa (figura 2, a seguir) – para exemplificar com um texto que não seja necessariamente da esfera digital –, poderíamos perceber que as estratégias desenvolvidas pela garota poderiam servir também a esta última situação.

Figura 2 – Gráfico de fluxo de caixa



Fonte: <<http://linkconcursos.com.br>>. Acesso em 20-08-14

Se ela tivesse dificuldades em compreender a escala numérica, por exemplo, ela ainda poderia, por meio da combinação entre imagens e/ou cores (setas ascendentes e azuis ou setas descendentes e vermelhas) identificar por esses sistemas se os valores são positivos (indicando entrada de dinheiro) ou negativos (indicando saída de dinheiro).

Lembremos que *videogames* pedem respostas rápidas, sendo assim, são ferramentas potenciais para o desenvolvimento de estratégias de leitura mais diversificadas (uma vez que a interpretação precisa ser ágil) e de tomada de decisão (JHONSON, 2005; GEE, 2010).

No caso de ArgumentAÇÃO, essas estratégias, claro, também são desenvolvidas devido ao fato de que o jogo em si visa ao desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita de gêneros argumentativos, o que se busca obter, também, colocando os jogadores frente a situações de análise de textos argumentativos reais.

Toda essa reflexão acerca dos benefícios para a leitura também nos leva a ponderar que Tamara pode, possivelmente, extrapolar para a escrita dela essa concepção de harmonia entre múltiplas linguagens. Uma vez que ela se ponha a criticar uma ferramenta como o *game*, observando-o a partir de um olhar exotópico (BAKHTIN, 2011), é possível que ela consiga ali reconhecer procedimentos que ela própria poderá utilizar enquanto escrevente ou, ainda, que perceba falhas no texto-jogo que ela procurará evitar.

Isso também nos conduz à compreensão de que *serious games* podem favorecer não só a aprendizagem do conteúdo ou da habilidade que se propõem, mas também uma espécie de treinamento para as demandas de leitura e de escrita digitais (multimodais, hipertextuais, hipermediáticas). Nesse caso, é plausível pensar que o *serious game* favorece a existência de uma aprendizagem colateral, conforme defende Johnson (2005). Segundo esse estudioso, os jogadores aprendem com o *game* mais do que o conteúdo direto que este apresenta; colateralmente aprendem, pelo menos, formas de pensamento reflexivo e estratégico.

Vejamos agora um dos trechos da entrevista realizada com Júlio Hernandez, a fim de que possamos dar continuidade a essa discussão.

Júlio Hernandez: Você pode ter mais interatividade mesmo com o jogo, com o conteúdo [...] Ah, a coisa é mais legal assim. [...] Com o papel, a gente já tá acostumado, em todas as disciplinas, e tudo mais. Quando é assim, interativo, não, a gente... [...] Não sei... Existem divergências quanto a isso: mas, pra mim, chama mais a atenção do aluno você trabalhar com essa parte até mesmo de animações [...] O papel, eu acho uma coisa mais formal, mais parada... No computador, com a parte de *softwares*, é bem mais interessante, prende mais a atenção...

A partir do comentário de Júlio, podemos perceber que o potencial de interação dos *videogames* é, de fato, um de seus pontos fortes – por mais que, aparentemente, ela aconteça em baixo grau. Em ArgumentAÇÃO, as ações de ler balões com instruções, arrastar objetos, colorir o texto de acordo com as opções de resposta para cada desafio, ler ícones e gráficos de *feedback* imediato de desempenho, conforme já vínhamos apontando, são exemplos tanto dos recursos interativos do *game* quanto de seu estatuto multimodal, uma vez que esses elementos se somam ao verbal, exigindo do jogador uma leitura não linear, mas multissemiótica.

Trechos como esse, permitem-nos considerar que investir em interatividade e, por conseguinte, na construção de textos multimodais é necessário não só por serem indispensáveis aos *videogames*, mas pela importância de se desenvolverem letramentos multimodais (BUZATO, 2007; DIONÍSIO 2011), bem como para que se invista em uma postura crítica diante das situações apresentadas por esses programas. Em suma, é necessário potencializar os sujeitos para a leitura e a escrita multissemióticas, cada vez mais exigida no mundo contemporâneo.

Em ArgumentAÇÃO, a interatividade está conectada à exigência de que o jogador realize uma ação de cada vez: arrastar a caixa de diálogo para outra posição da tela, clicar com o botão esquerdo sobre um trecho selecionável a fim de ver o quadro de estratégias ou de

defeitos de argumentação e assim sucessivamente. Essas ações são projetadas para terem significados específicos.

No jogo, a interatividade (ação-reação) depende da leitura multissemiótica de regras e da compreensão de desafios. Para tanto, o jogador é constantemente instigado a prosseguir: “[...] nada acontece até que o jogador aja e tome decisões. Daí em diante, o jogo reage, oferecendo *feedback* e novos problemas ao jogador [...]” (GEE, 2009, p.170).

Comprovando essa afirmação, retomemos o seguinte trecho da fala de Júlio:

Júlio Hernandes: [...] eu acredito que livro tem importância, livro, papel são superimportantes (+) mas, quando você pode sair disso, eu acho que até pela parte de... não sei, ambiental, talvez, você devesse usar menos papel e mais o computador... Não sei... Existem divergências quanto a isso, mas, pra mim, chama mais a atenção do aluno você trabalhar com essa parte até mesmo de animações [...] O papel, eu acho uma coisa mais formal, mais parada... No computador, com a parte de *softwares*, é bem mais interessante, prende mais a atenção...[...]

Podemos perceber que nela se evidencia um movimento de confrontação entre o impresso que, embora “superimportante”, é “parado”, ou seja, pouco interativo, e o digital. Assim, ele avalia que os *games/softwares* são mais “interessantes”, porque prendem a atenção. Ora, se são mais interessantes, de fato, podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas auxiliares, uma vez que o interesse é uma das fontes capazes de estimular o ensino-aprendizagem (BAZERMAN, 2011). Se conseguirmos, pois, despertar o interesse dos graduandos do BCT e do BTI, provavelmente isso surtirá efeitos positivos quanto à aprendizagem de leitura e escrita de gêneros argumentativos.

O *game* põe o jogador em contato, por meio de prática simulada, com artigos de opinião reais e estimula-o a assumir uma postura crítica frente a esses textos, ou seja, põe o *gamer* na posição de avaliador desses textos, o que é estimulado mais ainda por meio das possibilidades de interação com o próprio jogo. A partir dessa posição, e estimulado – dentre outros fatores – pelo desejo de obter uma pontuação alta, o jogador se vê em uma situação em que é necessário realmente lançar mão dos conhecimentos teóricos desenvolvidos na disciplina de PLE-II, além de utilizar diferentes estratégias de leitura multimodais. A partir dessa situação, tende a consolidar o conhecimento adquirido, convertendo-o em práticas: mais diretamente, de escrita, mas com prováveis reflexos na escrita. Ilustramos essa afirmação com outro trecho da entrevista de Tamara:

Tamara Silveira: ((Ao ser perguntada sobre as implicações do *game* na escrita dela)) Então, foi de grande ajuda, porque eu já tinha uma base do que poderia escrever. Poderia ajudar a diferenciar quais são os argumentos positivos e negativos, que existe contra-argumentos. E, no meu caso, eu me atrapalhava na hora de... de contra-argumentar pra poder argumentar. Agora eu sei diferenciar um do outro ((a contra-argumentação de outras estratégias argumentativas)).

Outro fato a levar em conta é que, ao avaliarem o próprio *game* e também os artigos de opinião apresentados, os colaboradores ensaiam uma crítica sobre a própria escrita deles em ambiente online. Melhor dizendo, eles se sentem mais a vontade para “apontar” defeitos e qualidades dos mecanismos de fazer sentido do jogo, além das estratégias e defeitos

argumentativos dos artigos. Isso pode fazer com que eles, ao passarem a dirigir ao que escrevem um olhar semelhante, passando a (re)pensar melhor a própria escrita e a melhorá-la.

Diante do raciocínio aqui desenvolvido, podemos concluir que os potenciais multimodais e interativos dos *games* podem proporcionar experiências mais significativas para os usuários e contribuir para o letramento digital deles, ou seja, para que se tornem leitores e escreventes mais competentes (quer diante do texto impresso, quer frente a hipertextos). Por essa razão, proporemos, ao final da dissertação de mestrado que estamos desenvolvendo, algumas modificações em termos de interface, de banco de dados, além de outras, a fim de tornar esse jogo possivelmente mais atrativo e divertido.

Muitos outros pontos, além dos aqui tratados, poderiam (e talvez até devessem) ter sido abordados neste trabalho, mas, para não nos estendermos em demasia e dado o fato de que a pesquisa ainda está em desenvolvimento, passamos às nossas conclusões, ainda que provisórias.

4. ALGUMAS CONCLUSÕES

Os resultados obtidos até agora com nossa pesquisa sugerem que aprendemos melhor quando podemos praticar e, por isso, o ensino de gêneros argumentativos mediado por videogames (GEE, 2010) pode surtir efeitos positivos para a aprendizagem dos discentes.

Entretanto, conforme já mencionado, os videogames por si não representam uma “solução” para os problemas educacionais; “ArgumentAÇÃO” é um caminho com possibilidades de êxito em se tratando de PLE. Sendo assim pensamos que esse *serious games* pode ser encarado como uma ferramenta digital à disposição do componente curricular.

Com efeito, os dados, em geral, apontam para o fato de que a integração do *serious game* “ArgumentAÇÃO” à disciplina de PLE-II vem desencadeando importantes contribuições para a aprendizagem do discurso argumentativo entre os graduandos do BCT e do BTI. Dentre essas contribuições, destacamos: a promoção de práticas de leitura e escrita de textos da ordem do argumentar, baseadas na ação-reflexão-ação proporcionada pelo uso desse game; o desenvolvimento de práticas de leitura multimodais e multissemióticas; o reposicionamento do estudante-leitor que passa a se ver como um agente de letramento que articula recursos multimodais e multissemióticos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- _____. [1979] *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. [1952-1953] Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BAZERMAN, *Gênero, agência e escrita*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2 ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRAGA, D. B.; RICARTE, I. L. M. *Letramento e tecnologia*. Coleção linguagem e letramento em foco. Campinas: Cafiel, 2005.
- BUZATO, M.E.K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista Crop*, São Paulo, p. 108-144, dez. 2007.
- CARVALHO, F. F. Literacia mediática y comunicació visual: contribuciones de la gramática visual para el análisis e interpretació de los significados construidos por layouts de páginas web. In: *VI Congrés Internacional Comunicació I Realitat*, Facultat De Comunicació

- Blanquerna. Universitat Ramon Llull Trípodos, Extra, Barcelona, 2011.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.
- GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.27, n.1, p. 167-178, jan./jun. 2009.
- _____. *Bons videogames + boa aprendizagem: coletânea de ensaios sobre os videogames, a aprendizagem e a literacia*. Portugal: Edições Pedagogo, 2010.
- JOHNSON, S. *Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2005.
- KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil. IN: Celani, M. A. A. e Paschoal, M. S. Z. (orgs). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*, São Paulo, EDUC, 1992.
- _____. (org.) [1995]. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- _____. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso. Um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. (2001) Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication, Londres, Arnold; Introducción, pp. 1-23. Traducción: Laura H. Molina, para la cátedra de Producción de Textos de la FBA, UNLP, 2011. Disponível em: <http://material.producciondetextos.com.ar/2012_bib_06_kress_y_van_leeuwen_discurso_multimodal.pdf>. Acesso em 03 mar. 2013.
- LEFFA, V. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. Texto, hipertexto e interatividade. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 16, n. 2, p. 165-192, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vilson_Leffa-Rafael_Castro.pdf>. Acesso em 23 mar. 2013.
- LEFFA, V. J. *et al.* Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- MOITA-LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola editorial, 2005, p. 152-183.
- SILVA, M. G. *O leitor universitário e a construção das práticas de ler e escrever textos impressos e digitais*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Material de divulgação da obra Português através de textos*. São Paulo: Moderna, 1996.
- TINOCO, G. M. A. M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- VIEIRA, M. S. P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. In: Anais do SIELP. V. 2, N.1. Uberlândia: EDUFU, 2012.