

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE – MESTRADO PROFISSIONAL

Juliane Quevedo Simonetto

***ALT STORY: MODELO DE UNIDADE DE ESTUDO PARA
PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA POR MEIO DE FICÇÃO
INTERATIVA DIGITAL***

Santa Maria, RS
2021

Juliane Quevedo Simonetto

***ALT STORY*: MODELO DE UNIDADE DE ESTUDO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL
COLABORATIVA POR MEIO DE FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, na Área de Concentração Tecnologias Educacionais em Rede para Inovação e Democratização da Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giliane Bernardi

Santa Maria, RS
2021

Simonetto, Juliane Quevedo

ALT STORY: MODELO DE UNIDADE DE ESTUDO PARA PRODUÇÃO
TEXTUAL COLABORATIVA POR MEIO DE FICÇÃO INTERATIVA
DIGITAL / Juliane Quevedo Simonetto.- 2021.
201 f.; 30 cm

Orientadora: Giliane Bernardi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2021

1. Ficção interativa digital 2. Unidade de estudo 3.
Linguagem 4. Tecnologias educacionais I. Bernardi,
Giliane II. Título.

Juliane Quevedo Simonetto

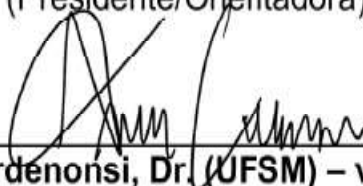
ALT STORY: MODELO DE UNIDADE DE ESTUDO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA POR MEIO DE FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, na Área de Concentração Tecnologias Educacionais em Rede para Inovação e Democratização da Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.**

Aprovado em 22 de março de 2021:



Giliane Bernardi, Dra. (UFSM) – videoconferência
(Presidente/Orientadora)



Andre Zanki Cordenonsi, Dr. (UFSM) – videoconferência



João Ricardo de Bittencourt Menezes, Dr. (UNISINOS) – videoconferência

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa não seria possível sem o apoio de inúmeras pessoas. Especialmente, agradeço:

- à Prof^a. Giliane Bernardi que, além de excelente orientadora, foi parceira e ouvinte atenta sempre que necessário;

- aos Professores Andre Cordenonsi e João Ricardo Menezes, por terem aceitado o convite para compor a banca de avaliação desta Dissertação;

- à Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, na qual tenho a honra de lecionar, pelo apoio e acolhimento durante esta jornada;

- aos meus pais, por acreditarem no poder libertador da educação;

- ao Eugênio e ao Antônio, pelo amor, pelo companheirismo e pela paciência sempre;

- às minhas irmãs e colegas Lidiane e Mariane, por compartilharmos nossos sonhos e nossas vidas;

- aos meus queridos amigos e colegas nesta majestosa e árdua tarefa de ser professor: Celma, Rosicler, Jordaine, Priscila, Bia, Rita e Marcelo, pelo amor fraternal.

Finalmente, agradeço aos meus alunos, pois eles são, indiscutivelmente, a razão inicial da minha busca por conhecimento e aperfeiçoamento.

RESUMO

ALT STORY: MODELO DE UNIDADE DE ESTUDO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA POR MEIO DE FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL

AUTORA: Juliane Quevedo Simonetto

ORIENTADORA: Giliane Bernardi

O desenvolvimento das competências discursivas é objetivo unânime e imprescindível no Ensino Médio, porém, apesar de todos os esforços, ainda são muitos os obstáculos encontrados. Percebe-se também que os adolescentes utilizam as tecnologias digitais, de maneira frequente e fora do ambiente escolar, para produção de textos coerentes com o contexto, o que, geralmente, não ocorre com textos produzidos na escola. Assim, apresenta-se como possibilidade a ficção interativa digital (FID) que, atualmente, como aborda Hahn (2016), refere-se a um gênero de jogos de computador no qual o jogador controla um personagem e sua interação com o ambiente usando, frequentemente, uma interface apenas textual. O objetivo geral desta pesquisa foi promover o desenvolvimento da linguagem através de um modelo de unidade de estudo para produção textual colaborativa por meio de ficção interativa digital. Dessa forma, dentro da área de concentração Tecnologias Educacionais em Rede para Inovação e Democratização da Educação e da linha de pesquisa *Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede*, propôs-se a elaboração de um modelo de unidade de estudo para produção, apresentação e avaliação de ficção interativa digital nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória com abordagem multimétodo, pois, quanto à natureza se caracterizou como quanti-qualitativa e empregou os procedimentos de pesquisa bibliográfica (GIL, 2018), de revisão sistemática de literatura (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007) e estudo de caso (GIL, 2018) para o levantamento bibliográfico e desenvolvimento do estudo. A principal contribuição desta pesquisa é o próprio Modelo, que foi avaliado a partir de uma adaptação das propostas apresentadas por Alves (2016) e por von Wangenheim et al. (2017). Como resultados, podem ser destacados sua qualidade nos critérios de ambiguidade, consistência, completude, compreensibilidade, corretude, flexibilidade, usabilidade e utilidade, bem como seu potencial relacionado à aprendizagem de produção textual e experiência de aprendizagem. A partir da avaliação, ressaltam-se os seguintes aspectos do Modelo *Alt Story*: a possibilidade de trabalho interdisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento, a produção de diferentes gêneros textuais, a promoção de práticas de multiletramentos, o aumento do envolvimento do aluno e a apropriação dos mesmos por sua aprendizagem.

Palavras-chave: Ficção interativa digital. Unidade de estudo. Linguagem.

ABSTRACT

ALT STORY: PROPOSAL MODEL OF STUDY UNIT TO COLLABORATIVE TEXTUAL PRODUCTION THROUGH DIGITAL INTERACTIVE FICTION

AUTHOR: JulianeQuevedoSimonetto

ADVISOR: Giliane Bernardi

The development of discursive skills is an indispensable goal in high school, however, despite all efforts, there are many obstacles. It is also noticed that adolescents use digital technologies, frequently and outside the school environment, to produce consistent texts with the context, which, generally, does not occur with texts produced at school. Thus, digital interactive fiction (FID) is presented like a possibility, which currently, as Hahn (2016) approaches to a computer games genre in which the player controls a character and its interaction with the environment using, often just a textual interface. The general goal of this research was to promote the language development through a model of study unit for collaborative textual production using the digital interactive fiction. Thus, within the line of research Development of Educational Technologies in Network, it was proposed to develop a model of a study unit for the production, presentation and evaluation of digital interactive fiction in Portuguese language classes. For this purpose, an exploratory research with a multimethod approach was carried out. As to the research nature, it was characterized as quanti-qualitative and used the procedures of bibliographic research (GIL, 2018), systematic literature review (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007) and research-action (GIL, 2018) for bibliographic survey and study development. The main contribution of this research is the model itself, which was evaluated based on an adaptation of the proposals presented by Alves (2016) and von Wangenheim et al. (2017). As a result, its quality can be highlighted in the criteria of ambiguity, consistency, completeness, comprehensibility, correctness, flexibility, usability and usefulness, as well as its potential related to textual production learning and learning experience. Based on the evaluation, the following aspects of the Alt Story Model are highlighted: the possibility of interdisciplinary work with different areas of knowledge, the production of different textual genres, the promotion of multiliteracy practices, the increase of student involvement and the appropriation of them for their learning.

Keywords: Digital interactive fiction. Study unit. Language.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Etapas de pesquisa.....	26
Tabela 2 - Classificação de Tipos textuais proposta por Werlich.....	32
Tabela 3 - Resultados da Pesquisa da RSL.....	46
Tabela 4 - Lista de estudos incluídos na RSL.....	47
Tabela 5 - Dados extraídos dos trabalhos incluídos na RSL.....	49
Tabela 6- Abordagens para produção de conteúdos educacionais e suas etapas/fases.....	70
Tabela 7 - Objetivos, questões de análise e medidas de avaliação.....	79
Tabela 8 - Questionário para Avaliação do Modelo <i>Alt Story</i>	81
Tabela 9 - <i>Alt Story</i> - Fases, atividades e agentes envolvidos.....	87
Tabela 10 - Relação da Fase 1 do Modelo <i>Alt Story</i> com as abordagens analisadas.....	88
Tabela 11 - Comparativo entre atividades da Fase 1 e atividades das abordagens.....	89
Tabela 12 - Fase 1: Atividade 1.1 - Especificar a Unidade de Estudo.....	90
Tabela 13 - Fase 1: Atividade 1.2 - Caracterizar os estudantes.....	91
Tabela 14 - Fase 1: Atividade 1.3 – Definir competência(s) específica(s).....	92
Tabela 15 - Fase 1: Atividade 1.4 – Definir o contexto educacional.....	93
Tabela 16 - Relação da Fase 2 do Modelo <i>Alt Story</i> com as abordagens analisadas.....	94
Tabela 17 - Comparativo entre atividades da Fase 2 e atividades das abordagens.....	95
Tabela 18 - Fase 2: Atividade 2.1 – Estabelecer os conteúdos abordados.....	96
Tabela 19 - Fase 2: Atividade 2.2 – Definir habilidades de aprendizagem.....	96
Tabela 20 - Fase 2: Atividade 2.3 – Elaborar e organizar as atividades da UE.....	97
Tabela 21 - Fase 2: Atividade 2.4 –Planejamento da FID.....	98
Tabela 22 - Fase 2: Atividade 2.5 - Definir a avaliação da aprendizagem.....	99
Tabela 23 - Relação da Fase 3 do Modelo <i>Alt Story</i> com as abordagens analisadas.....	100
Tabela 24 - Comparativo entre atividades da Fase 3 e atividades das abordagens.....	101
Tabela 25 - Fase 3: Atividade 3.1 - Conceber FID.....	101
Tabela 26 - Fase 3: Atividade 3.2 - Produzir FID.....	103
Tabela 27 - Fase 3 - Atividade 3.3 – Testar a FID.....	103
Tabela 28 - Relação da Fase 4 do Modelo <i>Alt Story</i> com abordagens analisadas.....	104
Tabela 29 - Comparativo entre atividades da Fase 4 e atividades das abordagens.....	104
Tabela 30 - Fase 4: Atividade 4.1 – Apresentar a FID.....	105
Tabela 31 - Relação da Fase 5 do Modelo <i>Alt Story</i> com as abordagens analisadas.....	106
Tabela 32 - Comparativo entre atividades da Fase 5 e atividades das abordagens.....	106
Tabela 33 - Fase 5: 5.1 - Avaliar a FID.....	107

Tabela 34 - Fase 5: 5.2 – Avaliar a aprendizagem	107
Tabela 35 - Fase 5: Atividade 5.3 – Avaliar a Unidade de Aprendizagem.....	108
Tabela A1-Competências gerais da educação básica definidas pela BNCC (2017).....	131
Tabela A2-Competências e Habilidades específicas para a área de Linguagens e suas tecnologias do ensino médio definidas pela BNCC (2017).....	132
Tabela A3-Todos os Campos de atuação social e respectivas habilidades e competências definidos pela BNCC (2017)	135
Tabela A4-Campo da vida social e respectivas habilidades e competências definidos pela BNCC (2017).....	137
Tabela A5-Campo artístico-literário e respectivas habilidades e competências definidos pela BNCC (2017)	138
Tabela A6-Campo das práticas de estudo e pesquisa e respectivas habilidades e competências definidos pela BNCC (2017)	139
Tabela A7-Campo jornalístico-midiático e respectivas habilidades e competências definidos pela BNCC (2017)	140
TabelaA8-Campo de atuação na vida pública e respectivas habilidades e competências definidos pela BNCC (2017)	142
Tabela A9 - Dados extraídos para responder as perguntas QP1 e QP2	143
Tabela A10 - Dados extraídos para responder as perguntas QP3 e QP4	146
Tabela A11 - Dados extraídos para responder a pergunta QP5.....	150
Tabela A12 - Dados extraídos para responder a pergunta QS1.....	152
Tabela A13 - Fase 1: Atividade 1.1 – Especificar a Unidade de Estudo.....	155
Tabela A14 - Fase 1: Atividade 1.2 – Caracterizar os estudantes	156
Tabela A15 - Fase 1: Atividade 1.3 – Definir competência(s) específica(s).....	157
Tabela A 16 - Fase 1: Atividade 1.4 – Definir o contexto educacional.....	158
Tabela A 17 - Fase 2: Atividade 2.1 – Estabelecer os conteúdos abordados.....	159
Tabela A 18 - Fase 2: Atividade 2.2 – Definir habilidades de aprendizagem.....	159
Tabela A 19 - Fase 2: Atividade 2.3 – Elaborar e organizar as atividades da UE...	160
Tabela A 20 - Atividade 2.4 –Planejamento da FID	162
Tabela A 21 - Fase 2: Atividade 2.5– Definir a avaliação da aprendizagem.....	162
Tabela A 22 - Fase 3: Atividade 3.1 - Conceber FID	165
Tabela A 23 - Fase 3: Atividade 3.2 - Produzir FID	165
Tabela A 24 - Fase 3: Atividade 3.3 – Testar a FID	166
Tabela A 25 - Fase 4: Atividade 4.1 – Apresentar a FID.....	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Diferentes nomenclaturas encontradas para FID	50
Gráfico 2 - Produtos desenvolvidos envolvendo FID.....	52
Gráfico3 - Ferramentas utilizadas para desenvolvimento de produtos envolvendo FID	53
Gráfico 4 - Áreas de ensino dos produtos desenvolvidos envolvendo FID.	56
Gráfico 5 - Níveis de ensino dos produtos desenvolvidos envolvendo FID.....	57
Gráfico 6 - Modalidades de ensino dos produtos desenvolvidos envolvendo FID.....	58
Gráfico7- Avaliação da qualidade do Modelo <i>Alt Story</i> . Características: ambiguidade, consistência, completude, compreensibilidade e corretude.	114
Gráfico 8 - Avaliação da qualidade do Modelo <i>Alt Story</i> . Características: flexibilidade, usabilidade e utilidade.....	115
Gráfico 9 - Avaliação do Potencial Aprendizagem com UE e FID por meio do Modelo <i>Alt Story</i>	117
Gráfico 10 - Avaliação do Potencial Experiência de Aprendizagem Agradável e Divertida com UE e FID por meio do Modelo <i>Alt Story</i>	120
Gráfico A 1 - Dados demográficos – Titulação	197
Gráfico A 2 - Dados demográficos – Atuação	197
Gráfico A 3 - Dados demográficos – Experiência.....	198
Gráfico A 4 - Dados demográficos – Experiência no Uso de Jogos.....	198
Gráfico A 5 - Dados demográficos – Experiência no Desenvolvimento de Jogos...	199
Gráfico A 6 - Dados demográficos – Conhecimento sobre FID.....	199

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Superestrutura geral do tipo narrativo.....	34
Figura 2 - Modelo de história.....	43
Figura 3 - Etapas da avaliação do Modelo <i>Alt Story</i>	77
Figura 4 - Fases do Modelo <i>Alt Story</i>	86
Figura 5 - Avaliação do Modelo <i>Alt Story</i>	112
Figura A 1 - Tela Inicial.....	193
Figura A 2 - Tela O Modelo <i>Alt Story</i>	194
Figura A 3 - Tela Cenário de Uso.....	194
Figura A 4 - Tela Material de Apoio.....	195
Figura A 5 - Tela Avalie o <i>Alt Story</i>	196

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM –	Association for Computing Machinery
ADDIE –	Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
Cetic.br –	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
COVID -	Coronavirus Disease
CRE –	Coordenadoria Regional de Educação
dTECT -	Evaluating TEaching CompuTing
DI –	Design Instrucional
ENgAGED –	Educational Games Development
FID –	Ficção Interativa Digital
GQM -	Goals, Questions, Metrics
IEEE –	Institute of Electrical and Electronics Engineers
INTERA –	Inteligência em Tecnologias Educacionais e Recursos Acessíveis
INTERAD –	Interfaces Interativas Digitais aplicadas à Educação
M -	Métrica
MEC–	Ministério da Educação
MEEGA+ -	Model for the Evaluation of Educational Games
NPC -	Non-player Character
OA –	Objeto de Aprendizagem
OBJ -	Objetivo
PEI –	Projeto Educacional de Intervenção
PPGTER -	Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PV -	Ponto de vista
QA -	Questão de análise
QP –	Questão principal
QS –	Questão secundária
RBIE –	Revista Brasileira de Informática na Educação
RENOTE –	Revista Novas Tecnologias na Educação
RSL –	Revisão Sistemática de Literatura
SBGAMES	Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital
SBIE –	Simpósio Brasileiro de Informática na Educação
TADS –	Text Adventure Development System
UCPEL –	Universidade Católica de Pelotas
UE –	Unidade de Estudo
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSM –	Universidade Federal de Santa Maria
UI -	Unidade Instrucional
UNISINOS –	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
WIE -	Workshop de Informática na Escola

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	29
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	29
2.2	GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	31
2.3	TIPOS TEXTUAIS E ENSINO	32
3	FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL NA EDUCAÇÃO	37
3.1	FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL	39
3.2	REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	44
3.2.1	Análise das Questões de Pesquisa e Questão Secundária	50
3.2.2	Considerações gerais sobre a RSL	59
3.3	TRABALHOS CORRELATOS	60
4	PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS	63
4.1	DESIGN INSTRUCIONAL	64
4.2	INTELIGÊNCIA EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E RECURSOS ACESSÍVEIS - INTERA	65
4.3	INTERFACES INTERATIVAS DIGITAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO - INTERAD	67
4.4	EDUCATIONAL GAMES DEVELOPMENT - ENgAGED	68
4.5	ABORDAGENS PARA PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS – REFERÊNCIAS PARA O MODELO PROPOSTO	69
5	METODOLOGIA	71
5.1	REVISÕES BIBLIOGRÁFICAS	71
5.2	DESENVOLVIMENTO DO MODELO DE UNIDADE DE ESTUDO	72
5.3	DESENVOLVIMENTO DE UNIDADE DE ESTUDO PARA AVALIAÇÃO	72
5.4	DESENVOLVIMENTO DE <i>SITE</i> PARA PUBLICIZAÇÃO DO <i>ALT STORY</i> E DA UNIDADE DE ESTUDO	73
5.5	AVALIAÇÃO DO MODELO <i>ALT STORY</i>	73
5.5.1	Planejamento	77
5.5.1.1	Definir escopo	78
5.5.1.2	Definir perfil do público-alvo	80
5.5.1.3	Definir prazo para coleta de dados	81

5.5.1.4	Desenvolver o instrumento de coleta de dados.....	81
5.5.1.5	Desenvolver o instrumento para organização e sistematização dos dados coletados.....	84
5.5.1.6	Organizar o ambiente de avaliação.....	84
5.5.2	Execução	84
5.5.2.1	Selecionar os participantes e enviar e-mails de convite.....	84
5.5.2.2	Coletar os dados.....	85
5.5.3	Análise e apresentação dos resultados	85
5.5.3.1	Validar e sistematizar os dados para a análise.....	85
5.5.3.2	Analisar os resultados.....	85
5.5.3.3	Apresentar e discutir os resultados da avaliação.....	85
6	ALT STORY - MODELO DE UNIDADE DE ESTUDO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA POR MEIO DE FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL	86
6.1	FASE 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIDADE DE ESTUDO.....	88
6.2	FASE 2– PLANEJAMENTO DA UNIDADE DE ESTUDO.....	93
6.3	FASE 3 - DESENVOLVIMENTO DA FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL (FID)....	100
6.4	FASE 4 - APRESENTAÇÃO DA FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL (FID).....	103
6.5	FASE 5 – AVALIAÇÃO.....	105
6.6	DESENVOLVIMENTO DE UM CENÁRIO DE USO.....	109
6.7	DESENVOLVIMENTO DE PÁGINA <i>WEB</i> PARA DIVULGAÇÃO DO MODELO.....	110
7	AVALIAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	111
7.1	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	113
8	CONCLUSÃO	122
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICE A – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DEFINIDAS PELA BNCC (2017)	131
	APÊNDICE B – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ESPECÍFICAS PARA A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS DO ENSINO MÉDIO DEFINIDAS PELA BNCC (2017)	132
	APÊNDICE C – CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL E RESPECTIVAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DEFINIDOS PELA BNCC (2017)	135
	APÊNDICE D –DADOS EXTRAÍDOS PARA RESPONDER AS QUESTÕES DE PESQUISA DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	143

APÊNDICE E– CENÁRIO DE USO UTILIZANDO O MODELO <i>ALT STORY</i>.....	155
APÊNDICE F–QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES	167
APÊNDICE G–QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA FID	170
APÊNDICE H–DOCUMENTO DE CONCEPÇÃO DA FID.....	173
APÊNDICE I–QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DE ESTUDO	179
APÊNDICE J–QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO MODELO <i>ALT STORY</i>	181
APÊNDICE K – <i>SITE</i>	193
APÊNDICE L–DADOS DEMOGRÁFICOS DA AVALIAÇÃO DO MODELO <i>ALT STORY</i>	197

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa possui o papel de possibilitar letramentos múltiplos através do refinamento das habilidades de leitura e de escrita e a formação da capacidade de reflexão sobre a língua e a linguagem. Dessa forma, trabalhar com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia (MARCUSCHI, 2010). Acreditando estar favorecendo a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas privilegiando os aspectos formais do texto, desconsiderando os aspectos comunicativos e interacionais. No entanto, é necessário desenvolver as competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos (BEZERRA, 2010).

Contar histórias, conforme Borges (2011, p.196), é uma atividade tão antiga quanto a trajetória do ser humano e, nessa nova sociedade em rede, é disseminada instantaneamente pela mídia digital e está amplamente relacionada à forma espontânea de transmitir conhecimento. Para o autor, se os participantes tiverem a oportunidade de dialogar entre si, o conhecimento gerado será enriquecido com as visões de cada membro e com a visão do grupo todo.

Somado a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio (2017), nível de ensino foco desta pesquisa, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), aponta, entre outras, as competências gerais da Educação Básica. Assim, os itens 4 e 5 tratam das competências digitais, conforme o exposto a seguir:

- 4 – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5 – Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (MEC, 2017, p.9).

Alinhada à BNCC, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) estabelece que as propostas curriculares devem, entre outros objetivos: garantir ações que promovam aspectos como cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, bem como a possibilidade de

protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

É importante o olhar inovador, democrático e inclusivo da escola na nova sociedade em rede, ou seja, como aprender, o que aprender, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado (MEC, 2017, p.14). Essa *co-laboração* que, como afirma Freire (2011, p.96), é característica da ação dialógica, não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que com níveis diferentes de função. Para ele, o diálogo funda a *co-laboração*.

Ao encontro das Competências 4 e 5 para a Educação Básica da BNCC (2017), a fala de Borges (2011) ainda nos traz a seguinte afirmação:

Quando várias pessoas colaboram na execução de uma atividade podem surgir dificuldades, muitas vezes oriundas de conflitos gerados por pontos de vista e posicionamentos divergentes. Para gerar uma história coletiva são necessários vários ciclos de ler, comentar ou relatar, e associar. O uso de um sistema computacional de apoio tende a melhorar o desenvolvimento do processo. (BORGES, 2011, p.198).

A definição de conhecimento de Souza et al. (2011) soma-se às reflexões já apresentadas até aqui:

A definição de conhecimento é comumente apresentada na literatura a partir da tríade: dado, informação e conhecimento. Dado é um valor ou fato isolado. Informação é um conjunto organizado e contextualizado de dados. Conhecimento é a associação da informação com as experiências, é gerado a partir das interferências e dos valores individuais. (SOUZA et al., 2011, p.207).

Ainda para esses autores a melhor forma de gerar conhecimento é por meio da socialização e das interações entre as pessoas e grupos. Dessa forma, o conhecimento cria valor e se transforma.

Desse modo, este estudo possui como problema de pesquisa: **Como promover o desenvolvimento da linguagem escrita através da produção de gênero textual com auxílio de tecnologia digital no Ensino Médio?** Assim, apresenta-se como possibilidade a ficção interativa digital (FID) que, atualmente, como aborda Hahn (2016), refere-se a um gênero de jogos de computador no qual o

jogador controla um personagem e sua interação com o ambiente usando, frequentemente, uma interface apenas textual.

Considerando o cenário e problema de pesquisa expostos, destaca-se o objetivo geral desta pesquisa, que é **promover o desenvolvimento da linguagem escrita através de um Modelo de unidade de estudo para produção textual colaborativa por meio de ficção interativa digital.**

Por unidade de estudo (UE), nesta pesquisa, tomam-se como referências os conceitos de Filatro (2008), que tratam uma UE como um conteúdo educacional, que tem seu grau de complexidade e tamanho definidos de acordo com seus objetivos específicos de aprendizagem, podendo ser uma única aula, um curso todo, um módulo etc.

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Realizar Revisão Sistemática de Literatura sobre o cenário da ficção interativa digital.
- b) Mapear abordagens para a produção de conteúdos educacionais digitais.
- c) Elaborar o modelo de UE a ser utilizado.
- d) Instanciar o modelo de UE elaborado, ou seja, criar um exemplo que possa auxiliar professores na compreensão do mesmo.
- e) Avaliar e analisar o modelo desenvolvido, considerando aspectos relacionados à sua qualidade, possibilidades de promoção da aprendizagem e experiência dos estudantes em sua utilização.

As etapas de pesquisa, bem como suas atividades, métodos e resultados estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Etapas de pesquisa

Etapas	Atividades	Métodos	Resultados
Revisão Bibliográfica	<p>Revisão sobre o ensino de gêneros textuais</p> <p>Revisão sobre ficção interativa digital (FID)</p>	<p>- Pesquisa bibliográfica (GIL, 2018)</p> <p>- Revisão Sistemática de Literatura (RSL) (KITCHENHAM E CHARTERS, 2007)</p>	<p>- Levantamento bibliográfico (Capítulos da Dissertação)</p> <p>- RSL sobre o cenário da FID (Capítulo da Dissertação)</p>
Desenvolvimento do Modelo de unidade de estudo	<p>Mapeamento das abordagens existentes para produção de conteúdos digitais educacionais</p> <p>Definição do Modelo de unidade de estudo</p>	<p>- Pesquisa bibliográfica (GIL, 2018)</p>	<p>- <i>Alt Story</i>- identificação de fases e atividades. (Capítulo da Dissertação e Relatório Técnico)</p>
Desenvolvimento de uma unidade de estudo para avaliação	<p>Desenvolvimento (Instanciação) de uma unidade de estudo, seguindo o Modelo proposto, para posterior avaliação da proposta.</p>	<p>- Estudo de caso (GIL, 2018)</p>	<p>- Unidade de estudo Exemplo (Capítulo de Dissertação e Relatório Técnico)</p>
Desenvolvimento de site para publicização do Alt Story e da unidade de estudo	<p>Desenvolvimento de um site para divulgação no Modelo de unidade de estudo criado, bem como do exemplo construído, para auxiliar na divulgação e como meio de avaliação do modelo.</p>	<p>- Estudo de caso (GIL, 2008)</p>	<p>- Site: https://sites.google.com/view/altstory</p>

<p>Avaliação e Análise dos Resultados</p>	<p>Avaliação e análise do Modelo de Unidade de estudo desenvolvido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem GQM para elaboração de questionário para avaliação dos seguintes quesitos: - Qualidade do Modelo. - Potencial Aprendizagem com UE e FID por meio do Modelo. - Potencial Experiência de Aprendizagem Agradável e Divertida com UE e FID por meio do Modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário para Avaliação do Modelo. - Dados coletados para a avaliação - Discussão dos resultados (Capítulo da Dissertação)
--	---	---	--

Fonte: Autora

Para o embasamento teórico deste estudo, recorreu-se a corrente interacionista sociodiscursiva proposta por Schneuwly e Dolz e Bakhtin, além de autores como: Marcuschi, Bezerra, Travaglia, entre outros, sobre o ensino dos gêneros, assim como às referências sobre o ensino de gêneros contidas na Base Nacional Comum Curricular. A definição de ficção interativa digital, bem como seus elementos e características estão fundamentados em estudos incluídos na RSL e também nas pesquisas de Wilenius (2015) e Lyömiö (2017). O modelo de unidade de estudo está baseado nas abordagens para produção de conteúdos educacionais desenvolvidas por Filatro (2008; 2015), Braga (2015), Passos (2011) e Battistella e Wangenheim (2015).

Após esta Introdução, no Capítulo 2, apresenta-se a contextualização educacional da proposta a partir das competências e habilidades da área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio (2017), do processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais e da produção de textos do tipo narrativo nas aulas de Língua Portuguesa. Logo após, no Capítulo 3, reflete-se sobre o uso de ficção interativa na educação. Discorre-se acerca de ficção interativa digital para, a seguir, expor uma Revisão Sistemática de Literatura realizada com

objetivo de encontrar estudos primários que apresentem o que está sendo desenvolvido sobre o tema no contexto educacional e de que forma esses trabalhos estão sendo produzidos e avaliados. Os trabalhos correlatos envolvendo desenvolvimento de FID também são descritos nesse Capítulo. No Capítulo 4, descrevem-se as diversas abordagens para produção de conteúdos educacionais digitais. O percurso metodológico seguido por esta pesquisa é detalhado no Capítulo 5. O Modelo *Alt Story* e sua instanciação são apresentados no Capítulo 6. A avaliação e discussão dos resultados encontram-se no Capítulo 7. Por fim, o Capítulo 8 traz a Conclusão desta pesquisa.

2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, a primeira seção contextualiza o ensino de Língua Portuguesa a partir da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2017). Elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) esse documento tem caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver ao longo da Educação Básica. As seções seguintes, respectivamente, abordam o ensino de gêneros textuais e o ensino dos tipos textuais.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio da área de Linguagens e suas tecnologias - Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (2017) - define, dialogando com outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), as competências e habilidades a serem exercitadas no Ensino Médio. A BNCC (2017, p.13) indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Conforme esse documento, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas pelo mesmo (BNCC, 2017, p.13). Ressalta-se que, para o ensino médio, não há indicação de anos na apresentação das habilidades, podendo cada rede de ensino organizá-las conforme sua realidade. As competências gerais da Educação Básica encontram-se no Apêndice A. Já as competências e habilidades específicas da área de Linguagens e suas tecnologias estão no Apêndice B deste trabalho.

O documento ainda propõe cinco campos de atuação social (campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública) para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa. As habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas nesses campos. Essas habilidades e seus respectivos campos de atuação social estão apresentados no Apêndice C.

A análise das competências e habilidades apresentadas na BNCC demonstra que o desenvolvimento das competências discursivas é objetivo unânime e imprescindível no Ensino Médio, porém, apesar de todos os esforços, ainda são

muitos os obstáculos encontrados. Segundo Antunes (2014), persiste, desde o Ensino Fundamental, uma prática pedagógica que reduz o ensino de Língua Portuguesa ao estudo da palavra e da frase descontextualizadas. A autora faz algumas constatações sobre a atividade pedagógica de ensino do português em quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática. No que se refere às atividades de escrita, a autora constata que é um processo sem função, pois não possui valor interacional. Sobre o campo da gramática, Antunes constata que é um ensino insignificante, pois é descontextualizado da realidade.

Ao encontro dessas reflexões, Bezerra (2010) afirma que justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais, contemplados na BNCC, contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função. A autora ainda afirma que, mesmo considerado um dos aprimoramentos mais evidentes no ensino de Língua Portuguesa, o trabalho de leitura, análise e produção textual com base nos aspectos comunicativos e interacionais, ainda é escasso. Bezerra (2010) trata da importância desses aprimoramentos a partir do estudo de gêneros em sala de aula:

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2010, p.44).

Assim, faz-se necessário refletir sobre a atual prática pedagógica, pois o estudante deve ser percebido como protagonista em seu processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, esse processo deve levar em conta a sua cultura, seu conhecimento, seu contexto social, entre outros aspectos. Como reitera Rojo (2010), deve-se repensar essa prática para inserir os estudantes em atividades contemporâneas de letramento para que desenvolvam competências necessárias na atualidade.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Bakhtin (2016), ao afirmar que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, remete-nos ao conceito de gênero textual. Schneuwly e Dolz (1999) ressaltam que a aprendizagem da linguagem está no espaço entre as práticas e as atividades de linguagem e, ainda, que:

Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p.7).

Conforme Marcuschi (2010), é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto, ou seja, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Neste contexto, os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo.

Aqui, é importante distinguir tipo textual e gênero textual pelos aspectos teórico e terminológico. Assim, segundo Marcuschi:

- Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, p.23-24)

A riqueza e a diversidade dos gêneros, como declara Bakhtin (2016, p.12), “são infinitas, pois são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana”.

2.3 TIPOS TEXTUAIS E ENSINO

Conforme Marcuschi (2010), um texto é, em geral, tipologicamente heterogêneo. Assim, os tipos textuais são definidos por seus traços linguísticos predominantes. Quando se nomeia um texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando gênero, mas o predomínio de um tipo de sequência de base.

Werlich (1973, *apud* Marcuschi 2010, p.29) propõe uma classificação de tipos textuais tomando a base temática do texto. Assim, cinco tipos textuais são descritos, conforme Tabela 2:

Tabela 2 - Classificação de Tipos textuais proposta por Werlich

BASETEMÁTICAS	EXEMPLOS	TRAÇOS LINGUÍSTICOS
1. Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de vidros.”	Esse tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2. Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.”	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3. Expositiva	a - “Uma parte do cérebro é o córtex.” b- “O cérebro tem 10 milhões de neurônios.	Em a, temos uma base textual denominada exposição sintética pelo processo de composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em b, temos uma base textual

		denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4. Argumentativa	“A obsessão com a durabilidade nas artes não é permanente.”	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento. Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5. Injuntiva	“Parei!” “Seja razoável.”	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um “deve”. Por exemplo: “Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para se alistarem.”

Fonte: (Werlich, 1973, apud Marcuschi 2010, p.29)

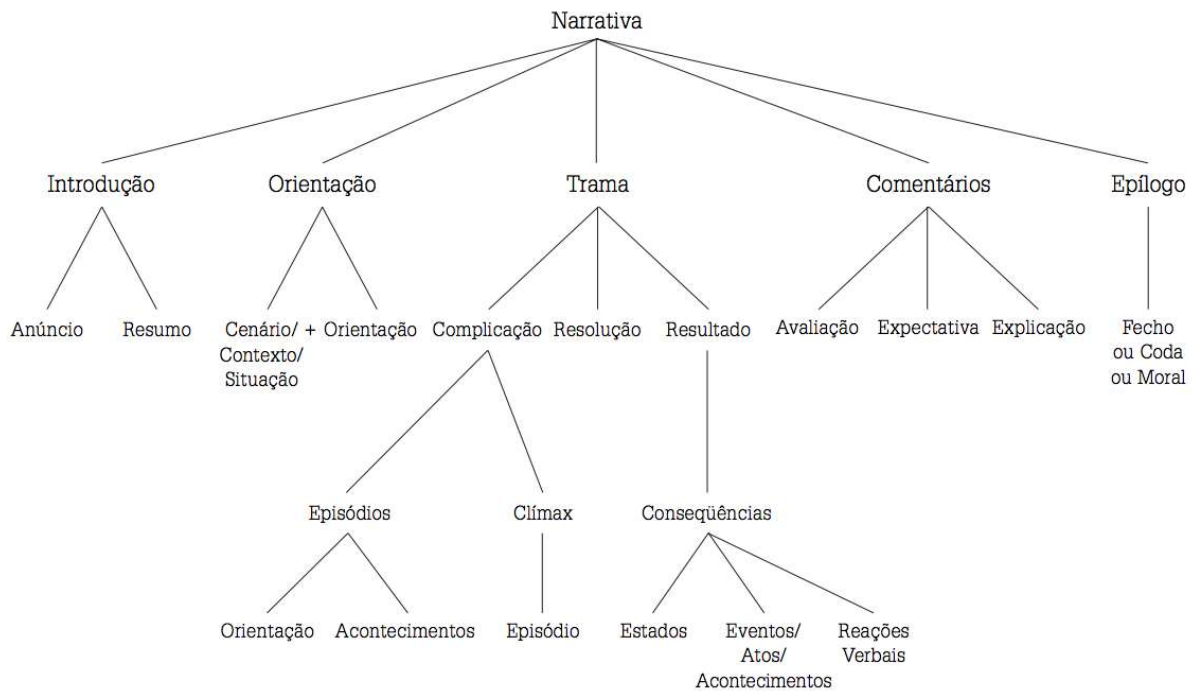
Para o autor, nos textos narrativos predomina a sequência temporal. Nos textos descritivos as sequências de localização são centrais. Os textos expositivos são marcados pelas sequências analíticas ou explicativas. Já os textos argumentativos se dão pelo predomínio de sequências contrastivas explícitas. Os textos injuntivos possuem o predomínio de sequências imperativas. Dito isso, é preciso atenção para o fato de que, no ensino, há uma dificuldade em organizar essas sequências, pois essas não podem ser justapostas. Desse modo, como explica Silva (2015), há textos narrativos que incluem segmentos descritivos e argumentativos, entre outras possibilidades. Então, um texto pode ser *predominantemente* narrativo, e não *exclusivamente* narrativo.

De acordo com Travaglia (2016), na descrição, o produtor se coloca na perspectiva do espaço; na narração, na perspectiva do fazer ou acontecer inserido no tempo; na dissertação, põe-se na perspectiva do conhecer e, na injunção, na

perspectiva do fazer posterior ao tempo. Segue elucidando que, dentro do tipo narração, alguns gêneros exigem informações que sejam verdadeiras ou verossímeis; enquanto outros são textos ficcionais.

Ainda, Travaglia (2016), em relação à elaboração de uma estrutura esquemática ou “superestrutura”, afirma que alguns desses tipos textuais só conseguem ser desenvolvidos a partir de um esquema, mesmo que algumas de suas partes não sejam obrigatórias. A Figura 1 apresenta uma exemplificação do autor da “superestrutura” do tipo narrativo (história):

Figura 1 - Superestrutura geral do tipo narrativo



Fonte: (TRAVAGLIA, 2016, p.4)

Ao encontro das afirmações feitas por Werlich e Marcuschi, Travaglia relata que outros tipos textuais estão presentes nessa superestrutura. Portanto, a orientação e o resultado (estado) são descritivos; o anúncio, o resumo, a complicação, a resolução, o resultado (eventos, atos, acontecimentos, algumas reações verbais) e o epílogo (fechamento) são narrativos e os comentários (expectativas) geralmente são narrativos; os resultados, os comentários (avaliação e

explicação) e o epílogo ou conclusão (coda e moral) são dissertativos. E recomenda que a não observação desses aspectos gera textos com problemas.

Nesse contexto, sobre o ensino dos gêneros e tipos textuais, Rojo argumenta:

...tipos de texto mais conhecidos – descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção – vêm sendo ensinados e solicitados pela escola há pelo menos uma centena de anos, o que faz deles também gêneros escolares, que somente na escola circulam, para ensinar o “bem escrever”. Na escola, escrevemos narrações; na vida, lemos notícias, relatamos nosso dia, recontamos um filme, lemos romances (*gêneros textuais*). Na escola, redigimos uma “composição à vista de gravura” (descrição); fora dela, contamos como decoramos nosso apartamento, instruimos uma pessoa sobre como chegar a um lugar desconhecido. Na escola, dissertamos sobre um tema dado; na vida, lemos artigos de opinião, apresentamos nossa pesquisa ou relatório, escrevemos uma carta de leitor discordando de um articulista. Os *gêneros de texto*, portanto, não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades da vida. Dão nome a uma “família de textos”.(ROJO,2014¹).

Ao tratar das competências e habilidades para a disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio, a BNCC prioriza o trabalho com gêneros textuais dentro de cada um dos campos de atuação social, como já mencionado, a partir das práticas de linguagem. Além disso, traz uma vasta sugestão de gêneros para cada um dos campos. Sobre os campos de atuação social, a BNCC (2017) traz a seguinte reflexão:

Cabe também ampliar a compreensão dos jovens sobre a linguagem e a língua, vistas como objetos de pesquisa. Dessa forma, contribui-se para a compreensão de procedimentos de investigação da área e para o entendimento de que os conhecimentos sobre as línguas e as linguagens são construções humanas, situadas sócio-historicamente. Sendo assim, elas são passíveis de interpretação e mudança, não se constituindo em verdades únicas e imutáveis e contribuindo para o desenvolvimento da competência específica 1. (BNCC, 2017, p.507).

O ensino de Língua Portuguesa possui o papel de possibilitar letramentos múltiplos através do refinamento das habilidades de leitura e de escrita e a formação da capacidade de reflexão sobre a língua e a linguagem. Dessa forma, trabalhar com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

¹Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>. Acesso em 20/12/2019).

A partir dessas considerações, pode-se trazer para a discussão a inserção de tecnologias digitais como forma de buscar maior engajamento dos estudantes no processo de desenvolvimento da linguagem.

3 FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL NA EDUCAÇÃO

As tecnologias digitais estão, ao longo dos últimos anos, transformando a sociedade no que diz respeito, principalmente, às formas de comunicação, obtenção da informação e do conhecimento. Dessa forma, a educação também passa por um processo de reestruturação, na qual o aluno passa a ser o protagonista de sua aprendizagem, cabendo, ao professor, entre outros aspectos, respeitar as individualidades de cada estudante, apresentando sempre novas metodologias e novos caminhos a serem traçados.

A TIC Kids Online Brasil, pesquisa realizada, em 2019, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil, destaca o predomínio das seguintes atividades na faixa etária de 15 a 17 anos de idade: enviar mensagens instantâneas (92%), assistir a vídeos, programas, filmes ou séries na *internet* (86%), e usar redes sociais (91%) (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020).

Desse modo, ao encontro desse perfil, percebe-se a necessidade de promover práticas de multiletramentos na escola que, conforme Rojo (2010), assinalam dois tipos de multiplicidade presentes em nossa sociedade: a cultural das populações e a semiótica de construção de textos. Assim, há a união de muticulturalidade da sociedade globalizada e multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa.

Segundo a autora, a multimodalidade ou multissemiótica exige multiletramentos, pois os textos são compostos de muitas linguagens e, assim, exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. Para os multiletramentos são necessárias novas ferramentas, além das já utilizadas. São elas: áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. Também são indispensáveis novas práticas de produção e de análise crítica. Ainda, caracteriza os multiletramentos da seguinte forma: interativos, colaborativos; híbridos e transgressores das relações de poder preestabelecidas. A melhor forma de esses textos serem apresentados é na estrutura ou formato de redes.

Nesse contexto, Lorenzi e Pádua reiteram:

No espaço digital, a autoria se confronta diariamente com a apropriação: leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos. A escola ficou à parte, os ambientes colaborativos de aprendizagem parecem se restringir ao universo virtual. Mesmo assim, as salas de aula seriam excelentes espaços para a construção de múltiplos textos e linguagens, com múltiplos textos e linguagens, com múltiplos significados e modos de significar. (LORENZI e PÁDUA, 2012, p.37).

Ademais, conforme os autores, a hipermodalidade amplia o sentido de multimodalidades. Para eles, o hipertexto e as hiperlinks apresentam múltiplas sequências e modalidades de trajetória e, desse modo, o trabalho com textos é extrapolado, o que o torna desafiador.

É importante, dessa forma, refletir também sobre o uso de jogos digitais na área educacional, pois, como assinala Prensky (2012), precisamos de novos métodos de aprendizagem que alterem o modelo de exposição e avaliação. A aprendizagem baseada em jogos serve para o aprendizado de diversos temas e está fundamentada em duas premissas: (1) a mudança dos aprendizes em diversos pontos; e (2) os mesmos são de uma geração que vivenciou, em seu crescimento, uma nova forma de jogar, conforme Mattar (2010).

Prensky (2012, p.208) define a aprendizagem baseada em jogos digitais como “a união entre um conteúdo educacional e jogos de computador” e esclarece os motivos pelos quais esse tipo de aprendizagem funciona. São eles: o envolvimento ao ter a aprendizagem contextualizada, o processo interativo de aprendizagem e a maneira com que é realizada a união desses. Conforme o autor, uma possibilidade de interação computacional é a narrativa, mas é um grande desafio combiná-la com jogos, pois nela sempre há algo controlado, unicamente, por quem está contando e, no mundo digital e interativo, o receptor da narrativa *quer e precisa* interagir e *influenciar* o enredo.

Nesse contexto, apresenta-se a ficção interativa digital que, como aborda Hahn (2016), refere-se a um gênero de jogos de computador no qual o jogador controla um personagem e sua interação com o ambiente usando, frequentemente, uma interface apenas textual. Além disso, o autor destaca que o termo também pode se referir à narrativa interativa, na qual um único ponto inicial de uma história pode levar a múltiplos resultados diferentes, o que permite múltiplos finais. Karameteii e Topraklikoğlu (2017) explicam que a diferença entre narrativa digital e narrativa

tradicional é estar aberta à interação. A próxima seção caracteriza, de forma mais detalhada, ficção interativa digital e seus principais elementos constitutivos.

3.1 FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL

Wilenius (2015, p.7) afirma que o termo ficção interativa refere-se a “jogos de aventura em texto, mas é um conceito amplo e também pode se referir a jogos de aventura em geral, narrativa interativa ou romances visuais populares”. Conforme Hahn (2016), após o declínio da ficção interativa comercial nos anos 90, um grupo de entusiastas manteve o gênero vivo desenvolvendo uma variedade de ambientes de *design*, que permitiam aos usuários criar suas peças de ficção interativa. Enquanto alguns desses usuários se concentravam na dimensão lúdica do gênero, outros utilizavam essas possibilidades técnicas como campo de ação, onde podiam experimentar novas técnicas de escrita e de contar histórias.

Narrar uma história, segundo Gancho (1997), é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. Desse modo, são inúmeras as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não. Assim como Travaglia (2016) apresenta a “superestrutura” do tipo narrativo (Figura 1), Gancho (1997) também traz os elementos da narrativa. Para este autor, esses elementos surgem a partir de questões básicas: o que aconteceu? Quem viveu os fatos? Como? Onde? Por quê? Assim, a estrutura da narrativa, para Gancho, é formada pelos seguintes elementos: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Através das definições e descrições realizadas por esse autor, pode-se dizer que a “superestrutura” de Travaglia e os elementos apresentados por Gancho são complementares e interligam-se.

Gancho (1997), então, afirma que enredo, intriga, ação ou trama é o conjunto dos fatos de uma história e possui o conflito que é uma tensão que organiza os fatos da história. O enredo ainda tem as seguintes partes: exposição (apresentação), complicação (desenvolvimento do conflito), clímax e o desfecho. O autor ressalta a importância de verossimilhança nos fatos e afirma que “cada fato da história tem uma motivação (*causa*), nunca é gratuito e sua ocorrência desencadeia inevitavelmente novos fatos (*consequência*) (GANCHO, 1997, p. 7).

De acordo com Dalbosco e Rösing (2019), o enredo divide-se em linear e ailinear (não linear). Assim,

No enredo linear, os acontecimentos e o desenvolvimento das ações das personagens são evidenciados de maneira cronológica, tentando preservar a lógica equilibrada entre antecedentes e consequências das ações. No enredo não linear caberia a completa desconstrução da lógica formal dada pelo expor de “começo, meio e fim” cronológicos. A não linearidade é marcada pela evidência de saltos, retrospectivas e antecipações expostas em um fluxo de rupturas constantes em que ocorrem misturas frequentes entre fatos psicológicos com fatos temporais. (DALBOSCO e RÖSING, 2019, p. 28).

Gancho (1997) define personagem como ser fictício que faz a ação. Esse é classificado quanto ao seu papel no enredo (protagonista, antagonista ou secundário) e quanto à caracterização (planos – pouco complexos ou redondos – mais complexos). Outro elemento abordado pelo autor, o tempo, pode ser cronológico ou psicológico. Aquele está ligado ao enredo linear e transcorre na ordem natural dos fatos, já este está ligado ao enredo não linear, pois transcorre em uma ordem determinada pelo desejo ou imaginação do narrador ou dos personagens.

O espaço é definido pelo autor como o lugar onde se passa a ação e tem como funções “situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens” (GANCHO, 1997, p.17). É possível caracterizar o espaço utilizando sequências descritas no decorrer da narrativa. Já ambiente é o “conceito que aproxima tempo e espaço, pois é a confluência destes dois referenciais, acrescido de um *clima*” (GANCHO, 1997, p.17).

O narrador, para a referida autora, é o elemento estruturador da narrativa. Existem dois tipos de narrador: terceira pessoa e primeira pessoa. O narrador em terceira pessoa é conhecido como narrador observador. Aquele que participa da história é o narrador em primeira pessoa.

A ficção interativa digital, como gênero narrativo, é constituída pela maioria desses elementos, mas também possui suas especificidades, como o enredo não linear e as tomadas de decisões. Lyömiö (2017) afirma que a narrativa é o elemento mais importante da criação de FID, pois a história apresenta o mundo, guia o jogador e dá sentido as suas ações. Para tanto, acrescenta que, inicialmente, faz-se

necessário responder as seguintes questões: O quê? Com quem? Quando? Onde? Como? e Por quê? Essas questões trazem a estrutura principal da narrativa. De outro modo, a autora revela que o processo de planejamento de uma FID também pode iniciar pela criação de um personagem, do cenário ou do tema. O planejamento deve levar em conta:

Qual é o papel do jogador e quais são seus objetivos? Que tipo de conflito (barreiras / obstáculos) eles encontrarão? Que escolhas eles têm que fazer ao longo do caminho (e são táticos / morais)? Onde eles obtêm as informações necessárias para prosseguir e como? Quais eventos se desenrolam como resultado das ações do jogador e como eles moldam o mundo ao seu redor? Para manter o fluxo da história, todas as opções acima devem se vincular. (LYÖMIÖ, 2017, p. 23).

Wilenius (2015) e Lyömiö (2017) também definem elementos a serem observados na composição de ficção interativa digital. Ambos citam personagens, mundos e inventário (objetos). Lyömiö (2017) expõe ainda os seguintes elementos: metas, morte e *Non-Player Character* – NPC – (personagem que não é jogador). Da mesma forma, Wilenius (2015) traz também como componentes necessários: elementos audiovisuais, elementos de jogabilidade, conteúdos entre histórias (itens e habilidades) e elementos narrativos (cenas e elementos gamificados).

Segundo Wilenius (2015), o objetivo dos personagens em uma FID é proporcionar aos usuários uma experiência mais personalizada e gamificada. O contexto da FID influenciará na quantidade de personagens e em suas características. A criação dos personagens, para o autor, deve ser realizada logo no início da criação da história para auxiliar a imersão do leitor-jogador.

Os mundos são os cenários nos quais as histórias se desenvolvem. Conforme Lyömiö (2017), não basta apenas existir um mundo para o jogador explorar, é preciso que ele seja preenchido com diversos recursos (NPCs, itens...), pois esses ajudarão ou dificultarão o jogador ao longo do caminho.

Para Wilenius (2015), uma característica importante é o conteúdo entre histórias, porque se refere a recursos que permanecem com o usuário de uma história para outra para serem usados quando necessário. Esses recursos formam, segundo Lyömiö (2017), o inventário, o qual é essencial em aventuras de texto e está associado à resolução de quebra-cabeças.

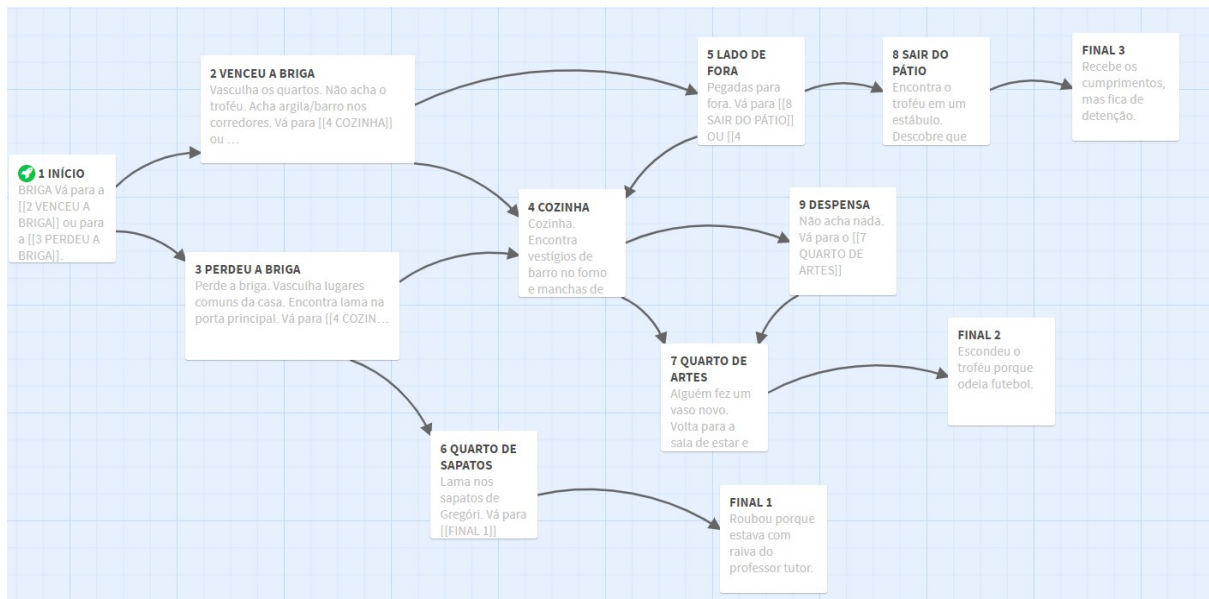
A autora acrescenta que, fazem parte do gênero de aventura em texto desde o início, as mortes súbitas e inevitáveis e becos sem saída. Já a inclusão de NPC na aventura de texto ajuda a criar vida e variação no mundo. Essa inserção depende do contexto do jogo, sendo que tais agentes podem auxiliar com dicas, itens úteis ou possuir a função de combate.

Como descreve Wilenius (2015), as histórias são construídas por cenas. O autor ressalta ainda que o uso dos elementos audiovisuais deve ser ponderado para evitar distrair o usuário da leitura do conteúdo. Sobre os elementos de jogabilidade, o autor afirma que as cenas e elementos gamificados das histórias consistem na seleção de múltipla escolha que têm um conjunto de opções predefinidas. Cada escolha tem certo efeito na história e em seus personagens ou eventos.

Ainda, Wilenius (2015) descreve o fluxo da história. Nesse, a descrição do enredo além de algumas informações básicas sobre a história, são apresentadas na tela inicial. Depois vem o prólogo para explicar a situação atual e o cenário. A seguir, a história real começa, acompanhada de uma criação de personagem ou uma cena de modificação. Logo após, a história passa a se desenvolver e poderá haver cenas com texto, imagens e som, acompanhadas por sequências interativas, como perguntas de múltipla escolha. A cena final, o epílogo, resume e fecha a história, mostrando os principais eventos e suas consequências.

A Figura 2 apresenta um modelo de história não linear em que podemos observar as escolhas a serem feitas e os eventos que essas desencadeiam, bem como personagem, salas, itens e múltiplos finais.

Figura 2 - Modelo de história



Fonte: Autora

Hoje, há uma variedade de ferramentas não comerciais disponíveis, para escrever ficção interativa, a partir dos elementos citados anteriormente, tais como: *Inform7*², *Quest*³, *TADS*⁴, *Twine*⁵. O *Inform* é um aplicativo para criação de obras de ficção interativa, disponível para *MacOS*, *Windows*, *Linux* e *Android*. *Quest* é um *software* que, conforme Ballentine (2015), possui tutoriais abrangentes e fórum ativo de desenvolvedores. O *TADS* é um sistema para escrever ficção interativa que não possui versão *on-line*. *Twine* é uma ferramenta para criação de aventuras de texto ramificadas que está disponível *on-line* e com uma versão para *download*. Segundo Hahn (2016), para o propósito de escrever histórias interativas em sala de aula, as funcionalidades básicas do *Twine* são perfeitamente adequadas.

Para Skains (2019) e Hahn (2016), os estudantes escrevem principalmente para seu professor avaliá-los. Na composição digital, segundo Skains (2019), há mudança de foco na recepção da produção, agora esse foco está no leitor/leitor-jogador. Graham, Kee e Vaughan (2011) citam grandes benefícios para incorporar ficção interativa em sala de aula, entre eles: aumenta o envolvimento do aluno;

²Disponível em <http://inform7.com/>

³Disponível em <http://textadventures.co.uk/quest>

⁴Disponível em <https://www.tads.org/>

⁵Disponível em <https://twinery.org/>

permite que todos os alunos contribuam e experimentem o sucesso e que os alunos se apropriem de sua aprendizagem.

Hahn (2016) reitera afirmando que:

Ao convidar os alunos a escrever seus textos criativos não individualmente na solidão de seus lares, mas sim em sala de aula, os professores podem alavancar o potencial de interação social, correção por pares e um senso de co-propriedade, o que leva a um engajamento maior. (HAHN, 2016, p.1).

Além disso, o autor relata que as ferramentas da *web* representam um salto gigantesco na escrita, pois permitem que os alunos trabalhem colaborativamente em seus textos sem a necessidade de estar no mesmo local. Dessa forma, a produção de ficção interativa digital é um processo, no qual a produção de conhecimento é realizada de forma colaborativa. Assim, torna-se instrumento valioso no ensino, pois, possivelmente, proporcionará formas mais desafiadoras, envolventes e produtivas, a partir do compartilhamento, fazendo com que os estudantes sejam protagonistas do seu aprendizado, conforme orienta a BNCC.

De forma a investigar se a ficção interativa digital vem sendo utilizada no contexto educacional, bem como de que forma esses trabalhos estão sendo produzidos e avaliados, decidiu-se realizar uma Revisão Sistemática de Literatura (KITCHENHAM E CHARTERS, 2007), apresentada na próxima seção.

3.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Para Kitchenham e Charters (2007), uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) visa à identificação, avaliação e interpretação de toda a pesquisa disponível relevante para questões de pesquisa, área temática ou fenômeno de interesse. A RSL apresentada neste trabalho teve como objetivo encontrar estudos primários que apresentassem o que está sendo desenvolvido sobre ficção interativa digital no contexto educacional e de que forma esses trabalhos estão sendo produzidos e avaliados.

O protocolo de pesquisa para a RSL descrita neste documento é resumido a seguir. Inicialmente, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa (principais - QP e secundária - QS):

- QP1: O que tem sido desenvolvido envolvendo FID?
- QP2: Que tecnologias têm sido utilizadas para o desenvolvimento de FID?
- QP3: Que processos têm sido utilizados para o seu desenvolvimento?
- QP4. Que aspectos devem ser observados para a criação de produto que envolva FID?
- QP5: Como os produtos criados envolvendo FID estão sendo avaliados? Que métodos/abordagens de avaliação têm sido utilizados?
- QS1: Para quais áreas, níveis e modalidades de ensino são os produtos criados que envolvem FID? Quais as formas de desenvolvimento do produto?

A partir das questões de pesquisa, foram elaborados, para realização da pesquisa, dois argumentos:

((“ficção interativa” OR “livro-jogo” OR “narrativa interativa” OR “jogos de aventura”) AND (educação OR ensino OR “ensino-aprendizagem” OR “ensino e aprendizagem” OR aprendizagem OR “escrita colaborativa” OR “produção textual”) AND (“ficção interativa digital” OR “ficção interativa baseada em computador” OR “ficção hipertextual” OR “texto multimodal”)) e

((“interactive fiction” OR gamebook OR “Text-Based Gaming” OR “text-based adventure” OR “text-based games” OR “text-based adventure games” OR “text adventures” OR “ interactive narrative” OR “adventure games”) AND (education OR teaching OR instruction OR learning OR “teaching-learning” OR “teaching and learning” OR “colaborative writing” OR “text production”) AND (“digital interactive fiction” OR “computer-based interactive fiction” OR “hypertext fiction” OR “multimodal text”)).

As bases escolhidas, a partir de sua relevância na área interdisciplinar, para realização das buscas automáticas foram: ACM Digital Library; SpringerLink; Elsevier (Science Direct); IEEE Xplore; Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE); Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE); Revista Tecnologias na Educação; Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE); Workshop de Informática na Escola (WIE); Linguagem & Ensino (UCPEL); Texto livre: Linguagem e Tecnologia (UFMG); Calidoscópio (Unisinos) e Google Scholar. Buscas manuais foram realizadas nos arquivos do Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGAMES).

Os critérios utilizados para a inclusão de estudos primários foram: estar escrito em Inglês ou Português, ter as palavras-chave presentes na estrutura do artigo como um todo, ser publicado entre 2010 e 2018 e apresentar o desenvolvimento de uma FID. Foram excluídos estudos fora dos critérios de inclusão, duplicados, indisponíveis para leitura integral, relatórios técnicos, chamadas de artigos, apresentações e sumários.

O mapeamento foi realizado entre setembro e novembro de 2018. O primeiro argumento retornou oitocentos e cinco (805) trabalhos, já o segundo argumento obteve trinta e dois mil setecentos e sessenta e cinco (32.765) estudos relacionados. A seleção dos estudos teve como primeira etapa a leitura de títulos, palavras-chave e resumos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, a segunda etapa foi realizada a partir da leitura integral dos estudos selecionados no primeiro passo.

Os resultados da pesquisa podem ser observados de forma integral na tabela 3, na qual são apresentadas as bases que retornaram trabalhos após a aplicação dos argumentos de pesquisa. Após as duas etapas, trinta e dois trabalhos foram identificados como estudos primários, e foram incluídos para análise e discussão. A lista desses estudos pode ser visualizada na tabela 4. Depois da leitura integral dos trabalhos, foram extraídos os dados necessários para esta pesquisa.

Tabela 3 - Resultados da Pesquisa da RSL

ETAPAS	RENOTE	SBGAMES	ACM	IEEE Xplore	Springer Link	Science Direct	RBIE	Google Scholar	TOTAL
1ª ETAPA	01	21	15237	1068	54	655	01	16539	33576
2ª ETAPA	01	17	7970	716	24	292	01	10167	19188
FINAL	01	04	02	03	00	02	00	20	32

Fonte: Autora

Tabela 4 - Lista de estudos incluídos na RSL

	Ano	Título	Referência
E1	2010	Programming & Storytelling: Opportunities for Learning About Coding & Composition	(BURKE; KAFAI)
E2	2011	The Haunted School on Horror Hill: A Case Study of Interactive Fiction in an Elementary Classroom	(GRAHAM; KEE; VAUGHAN)
E3	2011	An Open Source Architecture for Building Interactive Dramas	(MÜLLER)
E4	2012	Genres, Structures and Strategies in Interactive Digital Narratives – Analyzing a Body of Works Created in ASAPS	(CHEN; KOENITZ)
E5	2012	The HypeDyn Hypertext Fiction Authoring Tool	(McGEE; MITCHELL)
E6	2012	O gamebook como modelo pedagógico: investigação e desenvolvimento de um protótipo para iPad.	(BIDARRA; FIGUEIREDO; VALADAS; VILHENA)
E7	2013	O game como fonte de diálogo no ambiente escolar Lua: uma aventura na mata através dos olhos dos indígenas.	(CORRAL; TONÉIS)
E8	2014	Getting off the straight and narrow: Exploiting non-linear, interactive narrative structures in digital stories for language teaching	(PROSSER)
E9	2014	Designing e Book Interaction for Mobile and Contextual Learning	(BIDARRA; FIGUEIREDO; NATÁLIO)
E10	2014	RPG, educação, criação de jogos digitais e narrativas intermediáticas: uma investigação em curso	(BRITO)
E11	2015	Telling stories with maps and rules: using the interactive fiction language INFORM7 in a creative writing workshop	(REED)
E12	2015	Reinforcing Youth Reading Habits Through Text-Based Games	(FREDERICO; HARIANTO; NUGROHO)
E13	2015	Textual Adventures: Writ in grand Game Development in the Undergraduate Classroom	(BALLENTINE)
E14	2015	The development of a Gamebook for education	(BIDARRA, FIGUEIREDO)
E15	2015	An Interactive Storytelling Model for Non-Player Characters on Electronic RPGs	(FRANCO; GOMES; MAIA; NETO)
E16	2015	O ecossistema manguezal como enfoque de alfabetização científica de alunos do Ensino Fundamental	(LIMA)
E17	2016	Collaborative Creative Writing in the L2 Classroom Using the Software Twine	(HAHN)
E18	2016	A gamificação como aliada no processo de produção textual	(SOUZA; VIEIRA)
E19	2016	INASH: uma ferramenta de autoria para narrativas interativas digitais	(EICH; FERREIRA)
E20	2016	Gamificação: contribuições para a produção de textos narrativos	(SOUZA)
E21	2016	Narrativas digitais: a construção de livro-jogo digital nas aulas de Língua Portuguesa	(BRÍGIDA)
E22	2016	Henrique e o robô DIM: gamebook para apoiar o processo de ensino e aprendizagem de educação financeira infantil	(MELLO)

E23	2016	GameEBooks para diálogos socioeducativos: diário de produção	(CARRETA; DAMASCENO; DAMÁSIO; LOURDES)
E24	2017	Interactive story development for the unit of Turks on the silkro ad in social sciences course	(KARAMETEII; TOPRAKLIKOĞLU)
E25	2017	An Interactive Story-based Mobile Game Application to Diagnosing Learning Style and Learning Suggestion based on ILS Development and Evaluation of The Adventure Hero Game	(CHATURARAT; CHOOKAEW; KRUTTHAKHA; WONGWATKIT)
E26	2017	Criando o jogo de videogame Casmia: The Lost Chapters	(XAVIER)
E27	2017	Design de um videojogo educativo: a narrativa interativa	(CABELEIRA)
E28	2017	Histórias interativas para a Disciplina de História no Ensino Médio: uma abordagem de autoria compartilhada	(CORDENONSI; MARQUES)
E29	2018	StoryMINE: A System for Multiplayer Interactive Narrative Experiences	(GIBBINS; MILLARD; SPAWFORTH)
E30	2018	Colossal classroom adventure: developing interactive fiction for English language learners	(KIM)
E31	2018	Ficção interativa: o potencial narrativo do livro-jogo em diferentes contextos literários	(MALTA)
E32	2018	Narrativas interativas em web	(ANDRÉ; GONÇALVES)

Fonte: Autora

Após a leitura integral dos trabalhos, foram extraídos os dados necessários para esta pesquisa, conforme tabela 5. Essa extração de dados foi dificultada pela forma como alguns estudos foram construídos, deixando de mencionar aspectos importantes para a total compreensão dos mesmos. No Apêndice D, encontram-se os dados obtidos nos estudos incluídos nesta RSL.

Tabela 5 - Dados extraídos dos trabalhos incluídos na RSL

Questões de pesquisa	Dados	Descrição
QP1 - O que tem sido desenvolvido envolvendo FID?	Referência	Referência do estudo
	Produto	Tipo e nome do produto
QP2 - Que tecnologias têm sido utilizadas para o desenvolvimento de produto que envolve FID?	Ferramenta de desenvolvimento	Ferramenta utilizada para o desenvolvimento do produto.
	Plataforma para uso	Plataforma para uso do produto.
QP3 - Que processos têm sido utilizados para o seu desenvolvimento?	Base teórica	Construto teórico utilizado.
	Tipos de pesquisa	Tipos de pesquisa utilizados.
	Metodologia ou modelo de desenvolvimento	Métodos utilizados no desenvolvimento do trabalho.
QP4. Que aspectos devem ser observados para a criação de produto que envolva FID?	Elementos necessários	Elementos necessários para criação do produto.
QP5 - Como os produtos criados envolvendo FID estão sendo avaliados? Que métodos/abordagens têm sido utilizados?	Instrumentos de coleta de dados	Instrumentos utilizados na coleta de dados para avaliação do produto desenvolvido.
	Fatores avaliados	Fatores a serem avaliados.
	Público	Agentes do teste.
	Análise dos dados	Método utilizado na análise dos dados.
QS1 - Para quais áreas, níveis e modalidades de ensino são os produtos criados que envolvem FID? Quais as formas de desenvolvimento do produto?	Área de ensino	Área de ensino a que está destinado o produto desenvolvido.
	Nível de ensino	Nível de ensino ao qual está destinado o produto.
	Modalidade de ensino	Modalidade de ensino a que está destinado o produto.
	Forma de desenvolvimento	Forma de desenvolvimento do produto: Individual ou Colaborativa/Professores, Pesquisadores ou Alunos

Fonte: Autora

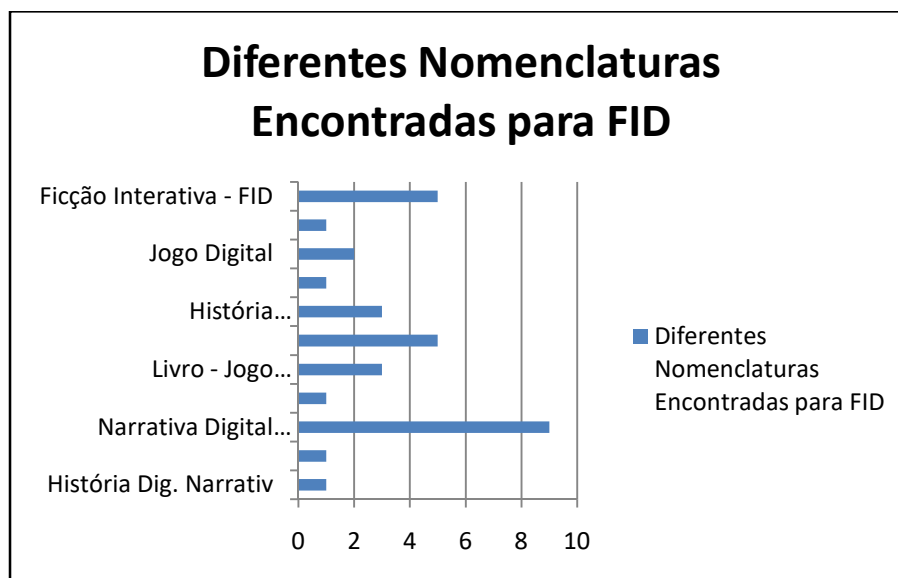
A seguir, faz-se a análise de cada uma das questões propostas a partir da extração dos dados realizada.

3.2.1 Análise das Questões de Pesquisa e Questão Secundária

A análise dos dados foi realizada de forma a responder cada questão de pesquisa e secundária, elencadas para esta RSL. Inicialmente, porém, vale destacar a diversidade de nomenclaturas que foram encontradas nos trabalhos desenvolvidos, no que se refere ao tratamento dado para o termo ficção interativa digital (FID). O gráfico 1 apresenta os diferentes termos encontrados nos trabalhos, salientando que todos os trabalhos foram considerados por verificar-se, no momento da leitura, que sua proposta era a busca por esta pesquisa, apenas usando uma terminologia diferente.

Entre os termos mais encontrados, destaca-se, com o maior número de ocorrências, Narrativa Digital/Narrativa Interativa (9 ocorrências), tendo, na sequência, o termo utilizado nessa pesquisa, ficção interativa/ficção interativa digital, com 5 ocorrências, mesmo número encontrado para o termo *Gamebook*.

Gráfico 1 - Diferentes nomenclaturas encontradas para FID



Fonte: Autora

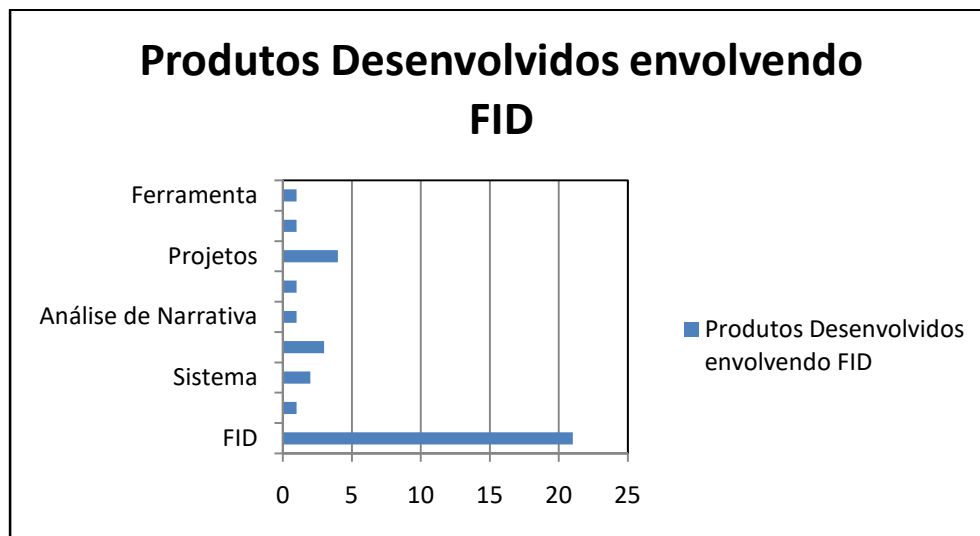
Quinze produtos foram desenvolvidos para a Área de Linguagens. Esses produtos envolveram os seguintes temas e disciplinas: narrativa, escrita criativa, alfabetização, língua estrangeira, Língua Portuguesa, Literatura, leitura e escrita, produção de textos narrativos, escrita colaborativa e letramento. Grande parte dos

trabalhos foi desenvolvida para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e na modalidade presencial, contudo vários estudos trouxeram a modalidade a distância como ideal para seus produtos. Diversas foram as formas de desenvolvimento dos produtos, sendo que destacaram-se: individual por pesquisador, colaborativa por pesquisadores e colaborativa por alunos como será relatado na QS1.

QP1. O que tem sido desenvolvido envolvendo FID?

Os estudos selecionados apontam uma diversidade de produtos desenvolvidos envolvendo FID. Três estudos abordam a prototipação de um mesmo *gamebook* - “Aventuras no Rio Guadiana” (E6, E9, E14), mas os três foram considerados, pois cada um deles testou uma ferramenta específica de desenvolvimento. Um sistema e a análise de narrativas são produtos do mesmo estudo (E19), ou seja, inicialmente, foi apresentado e caracterizado o sistema de autoria e apresentação de histórias para depois ser realizada a análise das sessenta narrativas já produzidas desde sua implementação. Os produtos concebidos como projetos possuem especificações distintas. Dois desses estudos (E18, E20) trazem o mesmo projeto, intitulado “Projeto Educacional de Intervenção”, para a produção de textos narrativos gamificados. Contudo, o estudo 18 faz apenas a apresentação do projeto e o E20, além da apresentação detalhada, a implementação do mesmo. O estudo que traz o Projeto *Serious Game* (E23) aponta os resultados obtidos através da sua aplicação, construção de três *gamebooks* com o uso da ludologia para estabelecer diálogos socioeducativos. Já o produto Projeto *Metaplay* (E27) é descrito através de um *game design document* e apresentado em um protótipo pela plataforma *Twine*. A seguir, apresentamos, no gráfico 2, os produtos desenvolvidos envolvendo FID.

Gráfico 2 - Produtos desenvolvidos envolvendo FID

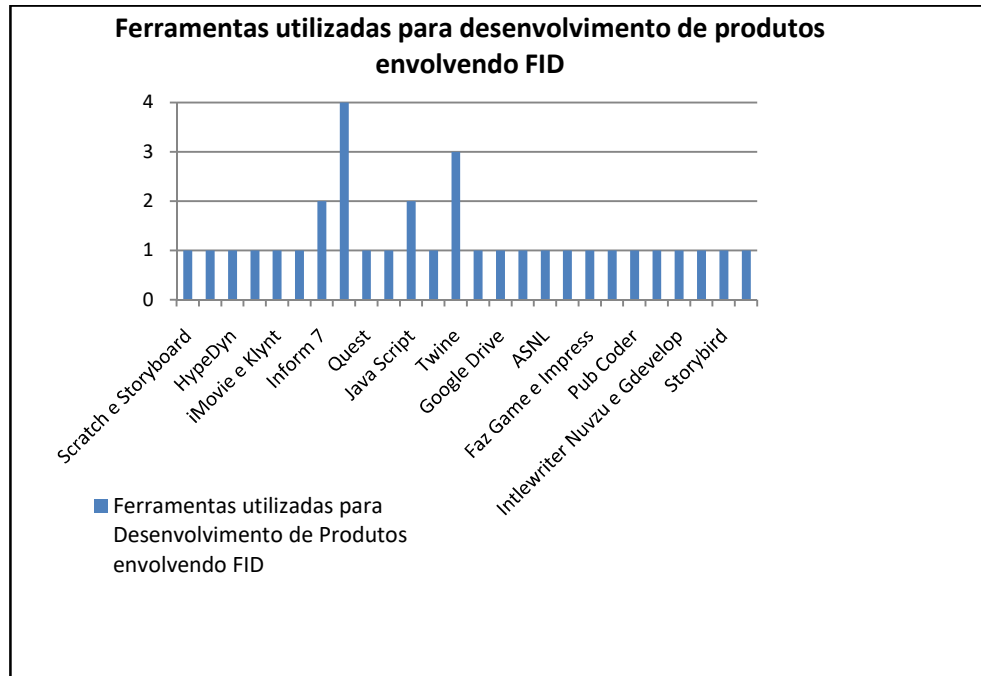


Fonte: Autora

QP2. Que tecnologias têm sido utilizadas para o desenvolvimento de produto que envolve FID?

Para responder a essa questão, analisamos as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento e as plataformas para o uso do produto. Para a criação das vinte e uma ficções interativas foram mencionadas vinte e seis ferramentas. Essa diferença é justificada pelo fato de que alguns produtos demandaram mais de uma ferramenta. O gráfico 3 apresenta as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento dos produtos que envolvem FID.

Gráfico 3 - Ferramentas utilizadas para desenvolvimento de produtos envolvendo FID



Fonte: Autora

A utilização de diferentes ferramentas para um mesmo produto ocorreu por diversos motivos. Assim, destacamos o uso conjunto das seguintes ferramentas: o *Scratch* e *Storyboard* (E1) foram utilizados para criar onze histórias digitais narrativas com ideias organizadas e narrativas ordenadas. Já para o desenvolvimento de histórias interativas digitais foram escolhidos os *softwares Twine* e *Storybird* (E28). O primeiro por, entre outros motivos, ser um aplicativo para se contar histórias interativas, e o segundo por possibilitar a construção de histórias interativas na forma de livro digital.

Além disso, a ferramenta *Unity* foi utilizada para criar diferentes tipos de produto: um jogo baseado em texto (E12), um aplicativo de jogo interativo baseado em histórias (E25) e um videogame no estilo aventura (E26). Da mesma forma, a ferramenta *Twine* foi escolhida para desenvolver ficções interativas colaborativas (E17, E28) e um projeto (E27). Além dessas observações, é possível também perceber que alguns produtos foram feitos com auxílio de mais de uma ferramenta. Para produção de histórias interativas narrativas (E18, E20), por exemplo, foram

aplicadas duas ferramentas: o *Impress* para a produção dos professores e o *Faz Game* para a criação dos alunos.

Os critérios para seleção de ferramentas foram destacados em alguns estudos. O *Twine* foi escolhido, após alguns estudos, por: sua facilidade de uso e instalação, comunidade ativa, confortável processo de publicação, código aberto, gratuidade, possibilidade dos alunos se verem como autores da história. O *Quest* (E13) foi selecionado por apresentar uma moderada curva de aprendizado, tutoriais abrangentes, *software* livre e aberto, um fórum ativo, reproduzidos na maioria dos navegadores da *web* ou exportados como aplicativos; e o *Faz Game* foi utilizado por ser um *software on-line* e gratuito para instituições de ensino e usuários independentes para a criação de *games* educacionais.

QP3. Que processos têm sido utilizados para o seu desenvolvimento?

A análise dessa questão de pesquisa foi dificultada pela forma como alguns estudos foram construídos, deixando de mencionar aspectos importantes para a total compreensão dos mesmos. Mesmo assim, podemos destacar as seguintes bases teóricas dos estudos: ficção interativa (E2, E11, E17, E30) aprendizagem móvel (E6, E9, E14) narrativa interativa (E8, E15, E16, E32), letramento (E18, E20, E21), gamificação (E18, E20, E22, E30), jogo (E10, E12, E25, E30) RPG (E10, E15) e a teoria construtivista (E23, E27).

Em relação ao tipo de pesquisa foram apontadas, principalmente, as seguintes: estudo de caso (E2, E15, E27) investigação teórico-empírica (E7), pesquisa exploratória (E6, E9, E30), pesquisa documental (E16, E32), pesquisa-ação participante (E18, E20) e pesquisa aplicada de cunho qualitativo (E18, E20), pesquisa aplicada (E22), pesquisa quantitativa (E26) e pesquisa bibliográfica (E27).

Foram mencionadas como Metodologia ou Método de desenvolvimento: *Design Based Research* (E7), Oficinas (E1, E11), Módulos (E16, E17, E18, E20, E32), Pesquisa exploratória (E22), Pesquisa bibliográfica e reuniões (E23), *Design Development Research* e ADDIE (E24), Método Científico de investigação (E27), Estudo de caso (E28) e Design Centrado no Utilizador (E31). Observa-se que os termos “pesquisa exploratória”, “pesquisa bibliográfica” e “estudo de caso” são utilizados para tipo de pesquisa e metodologia de pesquisa.

QP4. Que aspectos devem ser observados para a criação de produto que envolva FID?

Os aspectos a serem observados, que apareceram com mais frequência nos estudos, para criação de FID foram: revisões, termos narrativos, *storyboards*, simplicidade, expressividade processual, ferramenta com facilidade de navegação, definição da história (gênero, tema, público-alvo, plataforma e descrição), planejamento conceitual (habilidades dos personagens, catalogar objetos necessários e descrever obstáculos/escolhas), planejamento de jogabilidade (descrever os espaços, objetos que sirvam como referência, elaborar um quebra-cabeça; descrição da abertura da história). Da mesma forma, foram mencionados: mais de uma visualização da história, design narrativo interativo, não ter sobrecarga cognitiva, *feedback*, personagem compreensível, história interessante, múltiplos finais, *puzzle* com certa dificuldade, *checkpoints* com distância apropriada, linguagem apropriada ao público, tutorial, incluir recursos multimidiáticos e aplicar gamificação.

QP5. Como os produtos criados que envolvem FID estão sendo avaliados? Que métodos/abordagens têm sido utilizados?

Os dados extraídos para responder esse questionamento foram os seguintes: instrumentos utilizados de coleta de dados para a avaliação do produto desenvolvido, fatores avaliados, público e o método utilizado na análise dos dados.

Alguns trabalhos utilizaram vários instrumentos para a coleta de dados. O instrumento mais utilizado foi o questionário (E1, E7, E8, E19, E20, E22, E25, E28, E31). Três estudos aplicaram questionários pós-teste/tarefa (E1, E7, E8), um utilizou questionários pré-teste e pós-teste (E22). Da mesma forma, as observações apareceram de forma recorrente (E2, E6, E9, E18, E19, E20, E24). O material construído ao longo do processo de desenvolvimento do produto final foi, em vários estudos, utilizado para coleta de dados. A partir desses instrumentos, vários fatores foram avaliados. Entre eles, destacam-se: jogabilidade, interação, motivação, enredo, usabilidade, potencial da gamificação na produção de texto, perfil dos participantes, aspectos gerais.

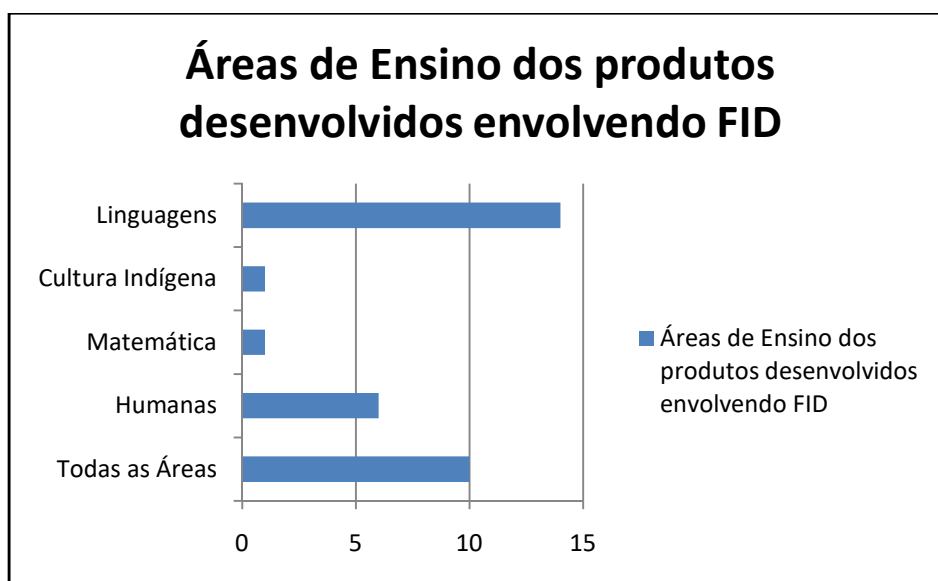
A análise dos dados foi feita de forma qualitativa na maioria dos estudos (E2, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E16, E18, E20, E24, E28), de forma quantitativa (E4,

E25) e de forma quali-quantitativa (E1, E19, E22, E31) em alguns estudos. Ainda foram utilizados gráficos de teste (E15) e mapeamento de características (E29). Entre o público que participou da avaliação a maioria é estudante. Também participaram pesquisadores, *gametesters*, especialistas e os próprios colegas.

QS1 - Para quais áreas, níveis e modalidades de ensino são os produtos que envolvem FID? Quais as formas de desenvolvimento do produto?

A área de Linguagens obteve a maior concentração de estudos. O gráfico 4 mostra as áreas de ensino dos produtos desenvolvidos. Nota-se que, em alguns estudos, Cultura Indígena foi considerada como área de ensino.

Gráfico 4 - Áreas de ensino dos produtos desenvolvidos envolvendo FID.



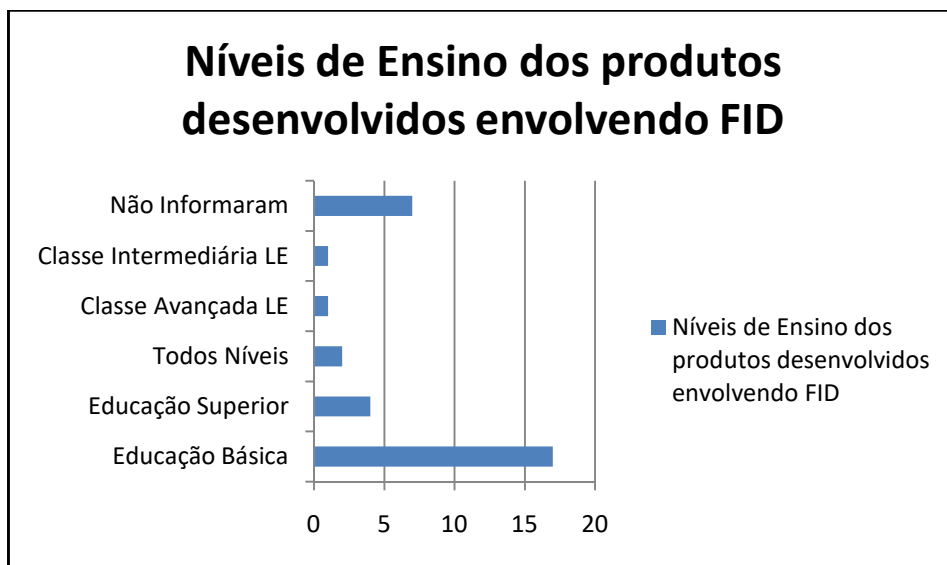
Fonte: Autora

Dentro da área de Humanas, apareceram os seguintes temas e disciplinas: estudos ambientais, ecossistema manguezal, Ciências Sociais e História (O Cangaço e Guerra de Canudos). Educação Financeira foi o conceito trabalhado no produto da área de Matemática. A área de Linguagens apresentou os seguintes temas e disciplinas: narrativa, escrita criativa, alfabetização, língua estrangeira, Língua Portuguesa, Literatura, leitura e escrita, produção de textos narrativos, escrita colaborativa, letramento. Um estudo trabalhou as disciplinas (Língua Portuguesa e

Literatura) concomitantemente. Em língua estrangeira o objetivo foi o estudo da Língua Inglesa em dois produtos. Leitura e escrita foram, em conjunto, tema de dois trabalhos. Separadamente, de outros dois trabalhos. Dessa forma, apesar de diferentes conceitos, percebemos que, nessa área, o foco foi a escrita.

A maioria dos produtos foi idealizada para a educação básica, como pode ser visualizado no gráfico 5.

Gráfico 5 - Níveis de ensino dos produtos desenvolvidos envolvendo FID



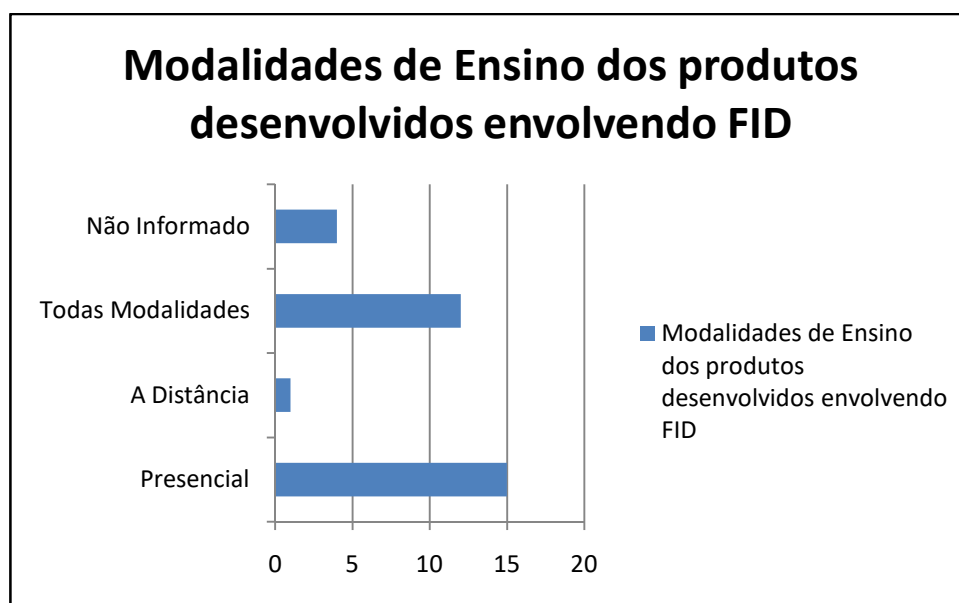
Fonte: Autora

Dos dez estudos que desenvolveram produtos para todas as áreas, seis não indicaram o nível de ensino (E3; E15; E26; E27; E29; E32). Os demais apontaram o Ensino Superior (E4; E5), o Ensino Fundamental (E23) e todos os níveis (E25). A Área de Humanas trouxe cinco produtos para o Ensino Fundamental (E6; E9; E14; E24) e um para o Ensino Médio (E28). A área de Matemática trouxe um produto para o Ensino Fundamental (E22) e o estudo com a temática da Cultura Indígena Brasileira contemplou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (E7). Na área de Linguagens foram pensados para o Ensino Fundamental seis produtos (E1; E2; E10; E18; E20; E21), três para o Ensino Médio (E10; E28; E31), um a partir das séries finais do Ensino Fundamental (E12), dois para o Ensino Superior (E11; E13) e um para todos os níveis (E19). Dois produtos para o ensino de Língua Inglesa têm públicos distintos, um é voltado para Classe Avançada (E8) e outro para Classe

Intermediária (E30). Nessa área, apenas um estudo não trouxe o nível de ensino escolhido (E17).

As modalidades de ensino dos produtos desenvolvidos estão representadas no gráfico 6.

Gráfico 6 - Modalidades de ensino dos produtos desenvolvidos envolvendo FID.



Fonte: Autora

A maioria dos produtos indicados para todas as áreas do conhecimento também foram desenvolvidos para todas as modalidades de ensino (E4; E23; E25; E26; E29). Três produtos desenvolvidos na área de Humanas são para todas as modalidades de ensino (E6; E9; E14) e três para a modalidade presencial (E16; E24; E28). Na área de Matemática (E22) e no estudo sobre Cultura Indígena Brasileira (E7), os produtos são para todas as modalidades. A modalidade de ensino presencial foi a mais utilizada nos produtos da área das Linguagens (E1; E2; E10; E11; E13; E17; E18; E19; E20; E21; E28; E31).

Diversas foram as formas de desenvolvimento dos produtos. Os produtos criados para todas as áreas utilizaram as formas: individual por pesquisador (E3; E25; E26; E27; E29; E32), colaborativa entre pesquisadores (E5; E15; E23) e todas (E4). A área de Humanas usou três formas para desenvolver seus produtos: colaborativa entre pesquisadores (E6; E9; E14; E24), individual por pesquisador

(E16) e colaborativa entre alunos (E28). O produto da área da Matemática foi desenvolvido de forma individual por pesquisador (E22) e o desenvolvimento do produto com o tema Cultura Indígena Brasileira foi de forma colaborativa entre pesquisadores (E7).

Na área de Linguagens tivemos as seguintes: colaborativa entre os alunos (E2; E11; E13; E21; E28), colaborativa entre alunos e professores (E18; E20), colaborativa entre alunos e pesquisador (E31), colaborativa entre professores (E8), colaborativa entre pesquisadores (E12; E17), individual por aluno(s) (E1; E19) e individual por pesquisador (E10; E30).

3.2.2 Considerações gerais sobre a RSL

Constata-se, a partir desta RSL, que o conceito de ficção interativa digital é amplo. Isso é confirmado ao identificarmos, nos estudos selecionados, diferentes nomenclaturas para FID. Além disso, foram inúmeras ferramentas utilizadas para o desenvolvimento de produtos que envolvam FID. Apesar da grande variedade, podemos destacar o *Unity* e o *Twine* por terem sido utilizadas para o desenvolvimento de diferentes tipos de produto. A escolha do *Unity* exige que a FID seja programada integralmente, por não se tratar de uma ferramenta específica para esse tipo de aplicação. Ao passo que o *Twine* é voltado para esse tipo de desenvolvimento, trazendo elementos prontos para essas inserções, o que facilita para que o professor, que não domine uma linguagem de programação, possa levá-lo para a sala de aula. Apenas alguns estudos trouxeram os critérios de seleção das ferramentas. Entre esses critérios, repetem-se: facilidade de uso, *software* livre e aberto, fórum ativo, processo de publicação confortável.

Considerando as metodologias utilizadas para o desenvolvimento dos produtos, os resultados desta RSL apresentaram uma gama de possibilidades: *Design Based Research*, Oficinas, Módulos, Pesquisa exploratória, Pesquisa bibliográfica e reuniões, *Design Development Research* e ADDIE, Método Científico de investigação, Estudo de caso e Design Centrado no Utilizador. Quanto aos aspectos a serem observados, destacam-se: revisões, *storyboards*, expressividade processual, ferramenta com facilidade de navegação, design narrativo interativo, não ter sobrecarga cognitiva, *feedback*, história interessante, múltiplos finais, *puzzle* com

certa dificuldade, *checkpoints* com distância apropriada, linguagem apropriada ao público, tutorial, inclusão de recursos multimidiáticos e aplicação de gamificação.

A avaliação dos produtos desenvolvidos foi verificada nesta RSL a partir dos instrumentos de coleta de dados, fatores avaliados, público e método utilizado na análise dos dados. O instrumento de coleta de dados mais utilizado foi o questionário, seguido por observações. Também foram utilizados, entre outros, os materiais construídos durante o processo de desenvolvimento do produto. A partir desses instrumentos, vários fatores foram avaliados, como: jogabilidade, interação, motivação, enredo, usabilidade, potencial da gamificação na produção de texto, perfil dos participantes, diagnóstico e aspectos gerais. Na maioria dos estudos, a análise desses dados foi feita de forma qualitativa. Entre o público que participou da avaliação, grande parte é estudante.

A partir desta RSL, percebe-se que é imprescindível unir o interesse do aluno pelas tecnologias e os jogos digitais a nosso objetivo de proporcionar múltiplos letramentos através de atividades sociocomunicativas de forma crítica e lúdica. Dessa forma, a ficção interativa digital, nomenclatura escolhida a partir dessa RSL por contemplar aspectos essenciais ao gênero textual desenvolvido nesta pesquisa, apresenta-se como instrumento valioso nas aulas de Língua Portuguesa, pois pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem de diferentes conceitos.

Além de considerar todos esses subsídios para fundamentar a proposta desenvolvida nesta dissertação, foram pesquisados e analisados trabalhos correlatos, apresentados na próxima seção.

3.3 TRABALHOS CORRELATOS

Os trabalhos correlatos expostos a seguir têm como foco a produção de textos através de ficção interativa e/ou a proposta de elaboração de modelos para trabalhar conteúdos educacionais, pois são aspectos relacionados a esta pesquisa. Ressalta-se que esses trabalhos são originários da RSL realizada.

Com o objetivo principal de analisar as contribuições da gamificação no desenvolvimento de habilidades de produção de textos narrativos a partir das dificuldades diagnosticadas em uma turma do Ensino Fundamental II e do evidente

interesse dos alunos por games, Souza (2016) propõe em seu estudo o “Projeto Educacional de Intervenção (PEI)”. Além da elaboração de estratégias gamificadas para a produção de textos, esse projeto foi elaborado a partir de elementos comuns nos jogos: desafios, atividades colaborativas e interatividade. O mesmo possui quatro módulos: “conhecendo” – tem como objetivo central promover ações através das quais os aprendizes podem conhecer e discutir os elementos característicos e as fases de um texto ou sequência narrativa; “dialogando” – busca promover o diálogo e a interação entre os estudantes; “refletindo” - traz atividades que conduzem os alunos à reflexão sobre os conteúdos abordados e “praticando” - aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nos outros módulos. Para a produção das histórias, foi utilizado o *software Faz Game*⁶.

Ballentine (2015) em seu estudo, *Textual adventure: writing and game development in the undergraduate classroom*, documenta um esforço para ensinar redação, em curso de graduação, por meio do desenvolvimento de aventuras textuais. O primeiro passo foi selecionar o *software* que os alunos usariam para o desenvolvimento de suas histórias. O *Quest* foi escolhido por ser ideal para os objetivos do curso, ou seja, é eficiente e pouco complexo para não tornar dominante o aprendizado do *software*. Após, os alunos exploraram as histórias já construídas no *Quest* e seus *wikis*. Em seguida, organizaram-se em grupos e passaram à produção. A sequência de tarefas foi ordenada da seguinte forma: definição da história (gênero, tema, público-alvo, plataforma e descrição), planejamento conceitual (habilidades dos personagens, catalogar objetos necessários e descrever obstáculos/escolhas), planejamento de jogabilidade (descrever os espaços, objetos que sirvam como referência, elaborar um quebra-cabeça; descrição da abertura da história); feedback (apresentar, no *Prezi*, a história para os colegas); pré-produção (criar diagramas); produção e testes.

Brígida (2016) apresenta uma pesquisa sobre o uso de narrativas através de ambiente digital para facilitar o processo de letramento de estudantes. Além de pesquisa bibliográfica sobre o tema, descreve o experimento sobre a elaboração de um livro-jogo pelos discentes. Esse experimento foi dividido em cinco etapas: conceituação do tipo textual narrativo; leitura de contos; produção de contos;

⁶ Faz Game é uma plataforma para criar, compartilhar e publicar jogos educacionais com foco em narração de histórias (<https://www.fazgame.com.br/>).

desenvolvimento do livro-jogo digital; apresentação do livro-jogo para os colegas. A etapa de desenvolvimento teve as seguintes atividades: apresentação de um livro-jogo digital e seu conceito; elaboração de um organograma da história e implantação. Foram utilizados para tanto um documento de apresentação do *Google Drive* que possui o recurso de navegação através da criação de *hiperlinks*.

Marques e Cordenonsi (2017) realizaram um estudo sobre produção de histórias interativas na área de Humanas. O objetivo desse estudo foi analisar a criação de um jogo eletrônico para o ensino do componente curricular de História. Os *softwares* escolhidos foram *Twine* e *Storybird*. Inicialmente, foram apresentados através de diferentes materiais (filmes, textos e pesquisas) os temas propostos: Canudos e Cangaço. Logo após, divididos em grupos, no laboratório de informática da escola, os estudantes produziram dois jogos com histórias interativas: Cangaço (*Twine*) e Canudos (*Storybird*). A construção dos dois jogos partiu da seguinte premissa: “Os acontecimentos de Canudos e o Cangaço continuam a repetir-se a cada instante na sociedade contemporânea...” (MARQUES e CORDENONSI, 2017, p.5). Os autores ressaltam a importância do trabalho interdisciplinar para o sucesso desta prática.

Percebe-se que os estudos apresentados neste capítulo abordam o desenvolvimento de ficção interativa digital (com suas diferentes nomenclaturas) com o intuito de promover um processo de ensino e aprendizagem mais ativo, dinâmico, eficiente, colaborativo e no qual os estudantes sejam protagonistas na busca do conhecimento. Desse modo, esses estudos mostram-se valiosos a esta pesquisa.

4 PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS

Diante das reflexões realizadas até aqui, percebe-se a importância de trabalhar produção textual aliada à tecnologia digital e, assim, proporcionar maior engajamento do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, conforme as discussões e a RSL realizadas nesta pesquisa, o desenvolvimento de FID apresenta-se como estratégia valiosa no contexto educacional, mas envolve um conjunto extenso de aspectos a serem observados para sua utilização em sala de aula. Os resultados da RSL demonstram poucas iniciativas, principalmente envolvendo o estudante no desenvolvimento de FID. Já, do ponto de vista do professor, para que todo o potencial das FID seja utilizado, é necessário que ele possa aplicá-la de forma simples, “guiada”, reduzindo a complexidade inerente do uso de uma tecnologia diferenciada em sala de aula. Dessa forma, pensar em um planejamento didático, em uma unidade de estudo que envolva o uso de tecnologias, FID e ainda o uso de ferramentas para construção das mesmas pode ser uma atividade complexa, com muitas etapas. Desse modo, esta pesquisa é propõe um modelo de unidade de estudo que possa ser utilizado como guia, como referencial para docentes que desejem aplicar essa estratégia em sala de aula.

Por unidade de estudo (UE), nesta pesquisa, tomam-se como referências os conceitos de Filatro (2008), que tratam uma UE como um conteúdo educacional, que tem seu grau de complexidade e tamanho definidos de acordo com seus objetivos específicos de aprendizagem, podendo ser uma única aula, um curso todo, um módulo etc. Uma UE precisa ser planejada, executada e avaliada, dessa forma, este capítulo traz um mapeamento das seguintes abordagens, que embasaram a construção do modelo de unidade de estudo apresentado nesta pesquisa (Capítulo 7), para produção de conteúdos educacionais: Design Instrucional (DI), Inteligência em Tecnologias Educacionais e Recursos Acessíveis (INTERA), Interfaces Interativas Digitais aplicadas à Educação (INTERAD) e *Educational Games Development* (ENgAGED). Definiu-se por essas abordagens, por serem divulgadas, validadas e reconhecidas no meio em que estão inseridas. Além disso, são abordagens que contemplam fases/etapas/módulos de concepção, execução e avaliação.

4.1 DESIGN INSTRUCIONAL

O Design Instrucional (DI) é definido por Filatro como

a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. É o processo de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse problema. Além disso, é uma teoria, um corpo de conhecimento voltado à pesquisa e a teorização das estratégias educacionais. (FILATRO, 2008, p.64)

O modelo mais conhecido de Design Instrucional é o ADDIE. Esse é amplamente aplicado no design instrucional clássico, que, no contexto didático, divide a concepção da execução.

No DI, a primeira fase é a “análise contextual”, que consiste em examinar a dinamicidade entre os diferentes níveis contextuais a fim de identificar as necessidades ou os problemas de aprendizagem, caracterizar o público-alvo e levantar as restrições técnicas, administrativas e culturais. Assim, são atividades dessa fase: planejar a análise contextual (quais fatores contextuais serão investigados); coletar e analisar os dados (reunir e examinar aspectos físicos, sociais, cognitivos e afetivos do contexto específico) e elaborar o relatório de análise (produto formal).

A fase seguinte, “*design*”, abrange o planejamento e o design da situação didática propriamente dita. Segundo Filatro (2015), planejar é um processo de reflexão; tomada de decisão; previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios e recursos disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos e etapas definidas, a partir de avaliações. Essa fase está assim constituída: atividades – planejar unidades de aprendizagem e especificar materiais e ambientes; produto – matriz de design com os seguintes elementos: objetivos de aprendizagem, papéis de aprendizagem e apoio; atividades de aprendizagem; duração e período; conteúdos e objetos de aprendizagem; ferramentas e avaliação.

A próxima fase, “desenvolvimento”, compreende, como apresenta a autora, a produção e a adaptação de recursos e materiais didáticos impressos e/ou digitais, a parametrização de ambientes virtuais e a preparação dos suportes pedagógico,

tecnológico e administrativo. Nessa fase, temos duas atividades: produzir e testar materiais.

A “implementação” constitui a situação didática. Nessa fase, ocorre a aplicação da proposta, que está dividida em duas subfases: publicação e execução, organizadas desta maneira:

1 – Fase de publicação – atividades: disponibilizar as unidades e aprendizagem aos alunos; fazer a carga de conteúdos; configurar ferramentas; determinar horários de início e fim para as atividades e definir papéis e privilégios para usuários.

2 – Fase de execução – atividade: os alunos realizam as atividades propostas, interagindo com conteúdos, ferramentas, educadores e outros alunos, conforme o desenho do curso.

A última fase dessa abordagem é a “avaliação”, na qual se avalia tanto a solução educacional quanto a aprendizagem dos alunos, mas a avaliação deve permear todo o processo de design instrucional. Filatro (2015) destaca que há diferenças entre avaliação diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica realiza-se antes mesmo da execução, verificando características dos alunos e se eles possuem certas habilidades e conhecimentos. A avaliação somativa, por sua vez, é realizada ao final do processo e implica atribuição de notas/conceitos que expressam o cumprimento dos objetivos propostos. Já a avaliação formativa é realizada durante o processo e, para a autora, permite uma análise mais complexa e oferece subsídios para o aperfeiçoamento da proposta a partir dos *feedbacks* de alunos e educadores.

4.2 INTELIGÊNCIA EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E RECURSOS ACESSÍVEIS - INTERA

Outra abordagem importante a esse estudo é a metodologia INTERA que foi inspirada em processos de desenvolvimento de *software* e no modelo ADDIE para desenvolvimento de conteúdos instrucionais. Segundo Braga (2015), essa metodologia deve ser considerada um arcabouço de processos para o desenvolvimento de qualquer tipo de conteúdo digital para a aprendizagem, com foco em objetos de aprendizagem (OA), e possui os seguintes componentes: fases, papéis, etapas e artefatos. Ainda segundo a autora, o papel do professor é

fundamental no processo de desenvolvimento de um OA, mas é necessária uma equipe multidisciplinar para produzi-lo.

Está dividida em etapas que são coleções de atividades relacionadas a uma área de interesse principal. Conforme Braga (2015), as etapas estão organizadas como a descrição a seguir. Na primeira delas, “contextualização”, a definição do contexto deve ser aplicada. Exemplos de informações dessa etapa são: ementa em que o curso se encaixa, descrição do público-alvo, modalidade de ensino, objetivo de aprendizagem, possibilidade de ser utilizado por pessoa portadora de necessidades especiais, cenário e contexto em que ele se apresentará. São atividades da primeira etapa: caracterização geral do objeto de aprendizagem; reusabilidade do objeto de aprendizagem e cenário do uso desse objeto.

A segunda etapa, “requisitos”, é a que possibilita maior entendimento das características do objeto de aprendizagem para todos os envolvidos no processo de construção. Para coletar os requisitos dos objetos de aprendizagem são realizadas entrevistas com o professor solicitante e/ou sessões de *brainstorming*, questionários. Os requisitos são divididos em três grupos: didático-pedagógicos, funcionais e não funcionais.

A etapa de “arquitetura”, afirma a autora, envolve a análise dos requisitos que resultará no rascunho (protótipo) do objeto de aprendizagem. Aqui também são definidas as tecnologias mais adequadas para o desenvolvimento do objeto de aprendizagem, os padrões a serem adotados e os componentes de reutilização. A principal atividade dessa etapa é o esboço do objeto que pode ser elaborado pelo professor antes que a equipe técnica desenvolva o objeto.

Como quarta etapa, a autora apresenta o “desenvolvimento” do objeto de aprendizagem e seus componentes de reutilização. Essa construção será baseada nas etapas anteriores. São atividades dessa etapa: esboço do objeto de aprendizagem; decomposição do mesmo e definições técnicas.

Testes e qualidade, a quinta etapa, compreende a realização de validações das características técnicas e parte das características pedagógicas levantadas anteriormente. Esses testes devem ocorrer desde a etapa de desenvolvimento do rascunho do objeto.

Na sexta etapa, Braga (2015) traz a “disponibilização” do objeto, da documentação de uso e da instalação em repositórios. Para sua disponibilização

adequada, é recomendado que o mesmo seja depositado em repositórios criados especificamente para guardar objetos de aprendizagem.

A próxima etapa, “avaliação”, é a aplicação do objeto em sala de aula. Segundo a metodologia INTERA, essa etapa refere-se à avaliação do ganho pedagógico que um objeto de aprendizagem pode trazer para o aluno. Após a avaliação, o ciclo de vida desse objeto está completo.

A etapa de “gestão de projetos” está em todo o percurso e compreende a execução das funções do coordenador. A última etapa denomina-se “ambientes” e possui como objetivo controlar o ambiente técnico em que o objeto de aprendizagem está sendo desenvolvido.

4.3 INTERFACES INTERATIVAS DIGITAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO - INTERAD

INTERAD é outra abordagem que traz aspectos relevantes a este estudo. Conforme Passos (2011), INTERAD é uma metodologia para *design* de interface de materiais educacionais digitais. Essa metodologia é dividida em cinco módulos. Ainda, a autora salienta que a metodologia INTERAD não só se apropria dos estudos e da experiência dos desenvolvedores de sistema institucionais e comerciais, como também traz uma solução focada nos interesses dos alunos.

O primeiro módulo, “compreensão”, possui oito etapas: levantamento do tema; definição do público-alvo; relação dos objetivos pedagógicos; pesquisa institucional; contexto educacional; necessidade do aluno; expectativa do solicitante e busca de subsídios de projeto. As etapas iniciais (cinco primeiras) consistem no levantamento de informações obtidas diretamente com o solicitante; as etapas seguintes são pesquisa de dados e a última etapa é a busca de recursos projetuais feita pelo *designer*.

A “preparação” é o segundo módulo que, a partir dos dados obtidos no anterior, trata da transformação das necessidades do aluno em requisitos do projeto através da construção do escopo ou lista de requisitos. São etapas desse módulo: desenho de conteúdo; definição de funcionalidades; produção de lista de requisitos; recursos humanos, tecnológicos e financeiros; cronograma.

O terceiro módulo da metodologia é chamado “experimentação”, no qual serão desenvolvidos o modelo conceitual para a interface, bem como o diagrama do

material educacional, desenhos dos fluxos de tarefas, definição final e reajuste. Assim, são etapas desse módulo: desenvolver o modelo conceitual; desenvolver o diagrama do material educacional; escolher o tipo de arquitetura; desenhar o fluxo das tarefas e definição final e reajuste.

A “elaboração”, quarto módulo, tem como etapas a escolha dos tipos de interatividade, desenho da malha construtiva e estrutural do material e o desenho de navegação. Passos (2011) explica que, após a definição dos recursos interativos pretendidos, passa-se ao desenho da malha construtiva e estrutural. A malha construtiva, recurso do *design* editorial, permite uma organização melhor da página e a estrutural define a distribuição hierárquica dos elementos gráficos.

O último módulo, “apresentação”, traz o *design* gráfico da identidade de marca do material e dos elementos da interface. Além disso, como ressalta a autora, esse módulo envolve também: estratégia de comunicação, legibilidade, usabilidade, funcionalidade e avaliação. Para tanto, são etapas desse módulo: identidade de marca; *design* visual e avaliação.

4.4 EDUCATIONAL GAMES DEVELOPMENT - ENgAGED

O ENgAGED, que traz informações relevantes a esta pesquisa, é um processo de desenvolvimento de jogos para o ensino de Computação, que utiliza para o planejamento didático do jogo as premissas do modelo ADDIE. Como afirmam Battistella e Wangenheim (2015),

Neste contexto, entende-se que um processo é um conjunto de fases, ações e atividades interrelacionadas, que são executadas para alcançar produtos, resultados ou serviços predefinidos, sendo caracterizado por suas entradas, ferramentas e técnicas que podem ser aplicadas, e as saídas resultantes (BATTISTELLA E WANGENHEIM, 2015, p. 12).

Segundo os autores, a fase um – “análise da unidade instrucional” – tem por objetivo analisar o contexto da unidade instrucional que é considerada uma série de lições, exercícios ou atividades em torno de um tema, e que serão explorados junto ao jogo. Nessa fase é necessário identificar os objetivos, público-alvo, contexto e os conceitos que levarão os alunos aos objetivos. São atividades dessa fase:

especificar unidade instrucional, analisar aprendizes e definir objetivo(s) de desempenho.

A segunda fase, “projeto da unidade instrucional”, conforme os autores, objetiva definir as estratégias instrucionais para alcançar os objetivos, e também desenvolver os instrumentos avaliativos. São atividades dessa fase: definir avaliação do aluno; definir conteúdo da estratégia instrucional; definir pelo desenvolvimento do jogo ou utilizar jogo desenvolvido e revisar o modelo de avaliação do jogo.

O intuito da fase seguinte, “desenvolvimento do jogo educacional”, é produzir o jogo educacional seguindo as fases e atividades propostas: análise do jogo – levantar requisitos do jogo; concepção do jogo – conceber o jogo; design do jogo – definir linguagem de programação ou *game engine* do jogo digital, produzir ilustrações dos elementos do jogo, modelar o jogo; implementação do jogo – produzir elementos do jogo e teste do jogo – realizar teste do jogo. Destaca-se que essa fase é opcional, pois, caso tenha se decidido por utilizar um jogo já existente que atenda à unidade instrucional proposta, não teremos as atividades relacionadas ao seu desenvolvimento.

A quarta fase – “execução da unidade instrucional” – tem como propósito planejar a execução e executar a unidade instrucional. São atividades dessa fase: planejar a execução do jogo; instalar o jogo educacional e executar o jogo. A última fase é a “avaliação do jogo” e possui as seguintes atividades: conduzir a avaliação do jogo e analisar dados da avaliação do jogo.

4.5 ABORDAGENS PARA PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS – REFERÊNCIAS PARA O MODELO PROPOSTO

Ao conceituar e descrever as abordagens apresentadas nas seções anteriores, pode-se perceber alguns pontos em comum entre elas. A tabela 6 apresenta um comparativo das fases/etapas de cada uma das abordagens conceituadas.

Tabela 6 - Abordagens para produção de conteúdos educacionais e suas etapas/fases

ABORDAGENS PARA PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS			
DESIGN INSTRUCIONAL	INTERA	INTERAD	ENgAGED
Concepção - F1 – Análise contextual Concepção - F2 – <i>Design</i> Concepção - F3 – Desenvolvimento Execução - F4 – Implementação Execução - F5 – Avaliação	Etapas: Contextualização Requisitos Arquitetura Desenvolvimento Testes e qualidade Disponibilização Avaliação Gestão de projetos Ambiente e padrões	FI – Compreensão FII – Preparação FIII – Experimentação FIV – Elaboração FV - Apresentação	F1 – Análise da Unidade Instrucional F2 – Projeto da Unidade Instrucional F3 – Desenvolvimento do Jogo Educacional F3.1 – Análise do Jogo F3.2 – Concepção do Jogo F3.3 – Design do Jogo F3.4 – Implementação do Jogo F3.5 – Teste do jogo F4 – Execução da Unidade Instrucional F5 – Avaliação do Jogo

Fonte: Autora

Observa-se que muitas fases/etapas repetem-se em todas as abordagens, mas com diferentes nomenclaturas ou inseridas em suas atividades. Assim, a análise do contexto, o desenvolvimento, o *design*, o planejamento e os testes estão presentes em todas as abordagens. A fase de avaliação, na metodologia INTERAD, não trata dos resultados em termos de usabilidade e aprendizagem do aluno, pois a mesma refere-se ao desenvolvimento de interface.

Desta forma, o modelo proposto neste estudo, além de partir da experiência profissional da pesquisadora (professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio), assim como dos documentos oficiais pertinentes ao contexto educacional, das reflexões realizadas nesta pesquisa, também se baseia nas abordagens apresentadas neste capítulo.

5 METODOLOGIA

Dentro da linha de pesquisa Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede, propôs-se a elaboração de um modelo de unidade de estudo para produção de ficção interativa digital com objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa. Esse modelo apresenta uma proposta de como produzir, apresentar e avaliar ficção interativa digital. Para avaliar esse modelo foi realizada uma pesquisa exploratória com abordagem multimétodo, pois, quanto à natureza se caracteriza como quanti-qualitativa e emprega os procedimentos de pesquisa bibliográfica (GIL, 2018), de revisão sistemática de literatura (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007) e estudo de caso (GIL, 2018) para o levantamento bibliográfico e desenvolvimento do estudo.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2018), tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. O autor afirma ainda que tal pesquisa é desenvolvida, muitas vezes, a partir de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso. Aquela é a pesquisa realizada com base em material já elaborado, como livros, teses, artigos científicos etc, este é o estudo aprofundado sobre determinado objeto, permitindo, assim, que seja conhecido de forma ampla.

Dessa forma, esta pesquisa possui como objetivo geral: promover o desenvolvimento da linguagem através de um modelo de unidade de estudo para produção textual colaborativa por meio de ficção interativa digital.

A seguir, descrevem-se as etapas de pesquisa, conforme Tabela 1, apresentada na introdução deste trabalho.

5.1 REVISÕES BIBLIOGRÁFICAS

Inicialmente, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura com o objetivo de compreender o cenário que envolve o desenvolvimento de ficção interativa digital considerando o âmbito educacional. Para isso, foi seguido o método apresentado por Kitchenham e Charters (2007) para coleta e análise dos estudos primários. Os resultados da RSL estão descritos no Capítulo 3, seção 3.2.

A fundamentação teórica também foi iniciada nesse período, em paralelo. Para o embasamento teórico deste estudo, recorreu-se a corrente interacionista

sociodiscursiva proposta por Schneuwly e Dolz e Bakhtin, além de autores como: Marcuschi, Bezerra, Travaglia entre outros, sobre o ensino dos gêneros, assim como às referências sobre o ensino de gêneros contidas na Base Nacional Comum Curricular. A definição de ficção interativa digital, bem como seus elementos e características foram fundamentados em estudos incluídos na RSL e também nas pesquisas de Wilenius (2015) e Lyömiö (2017). O modelo de unidade de estudo foi baseado nas abordagens para produção de conteúdos educacionais desenvolvidas por Filatro (2008; 2015), Braga (2015), Passos (2011) e Battistella e Wangenheim (2015).

5.2 DESENVOLVIMENTO DO MODELO DE UNIDADE DE ESTUDO

Após a conclusão da RSL, foi efetuado um mapeamento sobre propostas existentes para desenvolvimento de conteúdos educacionais digitais. Desse modo, o modelo de unidade de estudo foi desenvolvido com base nas abordagens para produção de conteúdos educacionais digitais desenvolvidas por Filatro (2008; 2015), Braga (2015), Passos (2011) e Battistella e Wangenheim (2015). As referidas abordagens estão descritas no Capítulo 4 deste trabalho. O resultado da elaboração do Modelo de Unidade de Estudo, denominado *Alt Story*, é apresentado no Capítulo 6.

5.3 DESENVOLVIMENTO DE UNIDADE DE ESTUDO PARA AVALIAÇÃO

A próxima etapa refere-se à elaboração da instanciação do modelo de unidade de estudo. As fases e atividades propostas no modelo serão exemplificadas para posterior avaliação. Inicialmente, previu-se a elaboração das fases 1 e 2 do modelo, referentes ao planejamento da unidade de estudo envolvendo FID, para que sua execução fosse realizada em sala de aula, junto à estudantes do ensino médio na escola em que a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa. A unidade seria executada, os estudantes desenvolveriam FID e, após, seriam realizadas diferentes propostas de avaliação, considerando aspectos de aprendizagem relacionada à produção textual, da experiência do uso de tecnologias e ficção interativa digital e, do ponto de vista de validação desta proposta de

mestrado, do modelo de unidade de estudo desenvolvido. Contudo, como não foi possível a concretização deste planejamento devido à pandemia de Covid-19, um cenário de uso foi criado da mesma forma, com a intenção de servir como referência para professores que desejarem conhecer e compreender melhor o Modelo, assim como auxiliar os avaliadores durante o processo de análise do modelo criado. O exemplo criado é apresentado na seção 6.6

5.4 DESENVOLVIMENTO DE *SITE* PARA PUBLICIZAÇÃO DO *ALT STORY* E DA UNIDADE DE ESTUDO

Considerando o exposto, sobre as dificuldades para realização da avaliação prevista (e que serão mais detalhadas na seção 5.5), para ser realizada em sala de aula com estudantes, foi pensada em uma abordagem alternativa para publicização do modelo e sua efetiva avaliação. Dessa forma, foi desenvolvido um *site* para divulgação do modelo de unidade de estudo criado, bem como do cenário de uso construído, para auxiliar na divulgação e como meio de avaliação do modelo. A Seção 6.7 apresenta o mesmo.

5.5 AVALIAÇÃO DO MODELO *ALT STORY*

A avaliação do modelo *Alt Story* foi pensada, inicialmente, sob dois pontos de vista (PV):

1. PV1 - qualidade do próprio modelo em si, no que tange a completude de seus elementos (fases, atividades e etapas) considerando aspectos do planejamento pedagógico e de jogo; e
2. PV2 - qualidade dos produtos gerados a partir do modelo, ou seja, das contribuições do mesmo para o processo de ensino e aprendizagem de produção textual, em caso de sua utilização na criação de unidades de estudo tomando como base sua estrutura, bem como de sua proposta focada no desenvolvimento de FID como estratégia para o ensino e aprendizagem de produção textual.

Para a avaliação da qualidade do modelo considera-se como público-alvo

professores e ou pesquisadores da área de Letras, assim como da área de jogos, com ênfase no uso ou desenvolvimento de jogos educacionais. Já para avaliação do produto, ou seja, da unidade de estudo criada e executada a partir do Modelo *Alt Story*, os estudantes envolvidos no uso da Unidade de Estudo, assim como o professor responsável pela criação e execução da mesma.

O Modelo *Alt Story* foi desenvolvido a partir da análise de outras abordagens para elaboração de conteúdos educacionais, apresentadas e discutidas no Capítulo 4. Dentre elas, destaca-se aqui o trabalho de Battistella (2016), que apresenta uma proposta para avaliação da qualidade de seu processo, o ENgAGED, que foi utilizada como referência para a avaliação da qualidade do Modelo *Alt Story*, considerando as seguintes características: ambiguidade, consistência, completude, compreensibilidade, corretude, flexibilidade, usabilidade e utilidade.

Considerando o desenvolvimento de uma unidade de estudo, para Kretzer (2019), a avaliação é uma etapa fundamental para analisar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos por meio da unidade desenvolvida, bem como para identificar oportunidades de melhoria. Essa constatação também é trazida por Filatro (2015), ao discutir a fase de avaliação do Design Instrucional, destacando que a partir dessa é possível realizar uma análise mais complexa, de forma a identificar problemas, erros a serem corrigidos e aperfeiçoamentos no design instrucional, traçando ações que possibilitem a continuidade de uso da unidade criada. No caso da aplicação de uma UE desenvolvida a partir do modelo *Alt Story*, além de verificar esses aspectos com relação à execução de uma instância específica, seria possível identificar e analisar o próprio modelo em si, verificando que aspectos poderiam não ter sido contemplados pelo mesmo, visando ajustes para uma nova versão.

Ainda considerando o trabalho de Kretzer (2019), a autora realizou um mapeamento sistemático, que buscou investigar unidades de estudo (tratadas pela autora como unidades instrucionais) voltadas ao ensino de computação, sendo que, dos 16 estudos encontrados e analisados, 14 utilizaram estudos de caso como meios para avaliar a qualidade da unidade desenvolvida, aplicando questionários aos estudantes antes e ou após a execução da unidade (KRETZER et al., 2020). Esses mesmos resultados foram encontrados na RSL desenvolvida nesta pesquisa e relatados na seção 3.2, onde questionários foram os instrumentos mais utilizados para avaliação, seguidos por observação, envolvendo como público-alvo, em sua

grande maioria, estudantes.

Dessa forma, ressalta-se que a instanciamento de uma unidade de estudo a partir do modelo *Alt Story* e sua posterior execução e avaliação junto a um grupo de estudantes poderia trazer contribuições importantes para consolidação e melhorias no modelo. Contudo, em decorrência da pandemia de COVID-19, da falta de condições de acesso às aulas remotas por vários estudantes e da organização curricular e pedagógica imposta pelo contexto vivido, não foi possível realizar a execução de uma Unidade de Estudo criada a partir do Modelo *Alt Story*, para que uma avaliação pudesse ter sido realizada junto a estudantes, o que certamente traria contribuições e reflexões/discussões mais consistentes acerca da proposta apresentada nesta dissertação. Desse modo, buscou-se uma estratégia alternativa para avaliar o Modelo *Alt Story*, que buscasse agregar à avaliação do modelo em si (PV1) possíveis contribuições do modelo do ponto de vista de sua instanciamento e execução por meio de uma unidade de estudo.

Em Alves (2016), é apresentado um modelo de avaliação de uma unidade instrucional (UI) aplicada a estudantes e sua posterior avaliação, com estes mesmos estudantes, para coletar suas percepções acerca dos seguintes aspectos: grau de aprendizagem, facilidade de aprendizagem, experiência de aprendizagem e percepção em relação à computação, considerando que a UI proposta pela autora tem como objetivo apoiar o ensino de conceitos de Computação no Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar junto à disciplina de História (ALVES et al., 2016). Além deste, destaca-se o modelo dTECT– *Evaluating TEaching CompuTing* (von WANGENHEIM et al., 2017), que apresenta uma proposta para medir a qualidade de unidades instrucionais com foco no ensino de computação na Educação Básica, com base na percepção dos estudantes. Para operacionalizar o modelo foi definido um instrumento de medição (questionário) que avalia a percepção da qualidade em termos de qualidade da UI, experiência de computação e percepção da aprendizagem, do ponto de vista dos estudantes.

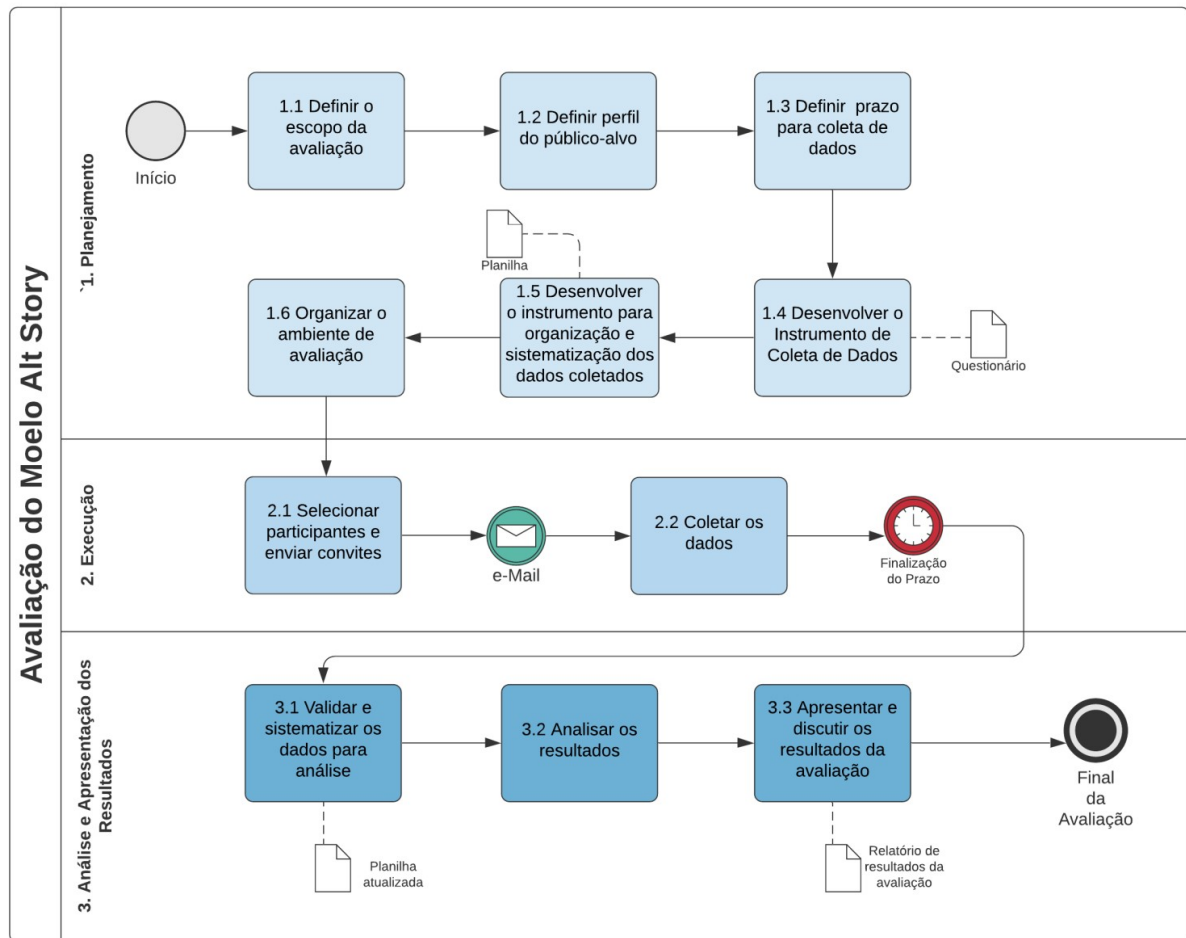
Ambas as propostas, de Alves (2016) e de von Wangenheim et al. (2017), foram desenvolvidas utilizando a abordagem GQM (*Goals, Questions, Metrics*), de Basili, Caldeira e Rombach (1994), para o planejamento da avaliação, que decompõe o objetivo da avaliação em questões de análise e medidas, estas operacionalizadas por meio de instrumento de coleta de dados, neste caso, um

questionário encaminhado a avaliadores. Destaca-se que a proposta de Battistella (2016), para avaliação da qualidade do processo ENgAGED também utiliza a mesma abordagem, ambas as propostas convergem para uma mesma organização, o que torna mais padronizado seu uso no planejamento da avaliação do Modelo *Alt Story*.

Considerando o exposto, propõe-se uma adaptação da proposta apresentada por Alves (2016) e por von Wangenheim et al. (2017), de forma a analisar a potencial contribuição do modelo *Alt Story* em termos de grau e facilidade de aprendizagem, experiência de aprendizagem pela ludicidade do uso de jogos, adaptando o quesito de aprendizagem de computação (presente nos dois modelos) para aprendizagem de produção textual por meio da UE, centrada no desenvolvimento de FID. Além disso, os resultados encontrados por meio da RSL e do referencial teórico desta pesquisa também embasaram a identificação dos possíveis critérios de avaliação.

Para a formalização da avaliação do Modelo *Alt Story* foram definidas atividades relacionadas às etapas de planejamento, execução e análise dos resultados, sintetizadas na Figura 3. Para definir essas etapas, foram consultadas as propostas do processo MEEGA+ (Model for the Evaluation of Educational Games) (PETRI, 2018) e o Framework DECIDE (ROGERS, SHARP e PREECE, 2013). O DECIDE apresenta um conjunto de etapas para o planejamento da avaliação, voltado para a área de Interação Humano-Computador, mas que se adequa ao nosso objetivo no que se refere à formalização de atividades para a condução de uma avaliação, por isso sua análise. Já o MEEGA+ apresenta uma proposta para avaliação da qualidade de jogos educacionais, sob o ponto de vista dos estudantes, com foco em dois fatores de qualidade: usabilidade, experiência do jogador, trazendo uma sistematização para o processo de avaliação como um todo, tendo sido analisado pelo processo em si, assim como pelos indicadores de qualidade utilizados.

Figura 3 - Etapas da avaliação do Modelo *Alt Story*



Fonte: Autora

Nas próximas seções, são detalhadas as atividades realizadas em cada etapa da Avaliação do Modelo *Alt Story*.

5.5.1 Planejamento

A etapa de planejamento da avaliação envolve seis atividades, descritas a seguir.

5.5.1.1 Definir escopo

Conforme já destacado, o escopo de avaliação do Modelo *Alt Story* foi definido tomando como base a abordagem GQM, e envolve analisar, essencialmente, dois aspectos, aqui representados por meio de objetivos (*goals*):

- a) avaliar a qualidade do modelo como guia para nortear o desenvolvimento de UE para apoiar o ensino e aprendizagem de produção textual, por meio do desenvolvimento de ficção interativa digital – FID; e
- b) avaliar o potencial de aprendizagem e de experiência do estudante, através da execução de uma UE desenvolvida tendo o Modelo *Alt Story* como guia e utilizando produção de FID como estratégia.

Para atingir os objetivos de avaliação elencados, foram definidas as seguintes questões de análise (*questions*):

QA1. O Modelo *Alt Story* atende aos critérios de qualidade esperados para servir como guia no desenvolvimento de UE e, dessa forma, apoiar o ensino e aprendizagem de produção textual, por meio da criação de ficção interativa digital – FID?

QA2. Uma unidade de estudo, desenvolvida a partir do Modelo *Alt Story*, envolvendo a criação de ficção interativa digital – FID, pode contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas relacionadas à aprendizagem de produção textual e outras aprendizagens tangenciais?

QA3. Uma unidade de estudo, desenvolvida a partir do Modelo *Alt Story*, envolvendo o desenvolvimento de ficção interativa digital – FID, pode promover uma experiência de aprendizagem agradável e divertida?

A tabela 7 apresenta a relação dos objetivos (*Goals*) da avaliação, com suas respectivas questões de análise (*Questions*) e medidas de avaliação (*Metrics*).

Tabela 7 - Objetivos, questões de análise e medidas de avaliação

Objetivo 1 - avaliar a qualidade do Modelo como guia para nortear o desenvolvimento de UE para apoiar o ensino e aprendizagem de produção textual, por meio do desenvolvimento de ficção interativa digital – FID	
Questão de Análise	Medida
<p>QA1. O Modelo <i>Alt Story</i> atende aos critérios de qualidade esperados para servir como guia no desenvolvimento de UE e, dessa forma, apoiar o ensino e aprendizagem de produção textual, por meio da criação de ficção interativa digital – FID?</p>	<p>M1.1 Grau de Ambiguidade do Modelo <i>Alt Story</i> M1.2 Grau de Consistência do Modelo <i>Alt Story</i> M1.3 Grau de Completude do Modelo <i>Alt Story</i> M1.4 Grau de Compreensibilidade do Modelo <i>Alt Story</i> M1.5 Grau de Corretude do Modelo <i>Alt Story</i> M1.6 Grau de Flexibilidade do Modelo <i>Alt Story</i> M1.7 Grau de Usabilidade do Modelo <i>Alt Story</i> M1.8 Grau de Utilidade do Modelo <i>Alt Story</i></p>
Objetivo 2 - avaliar o potencial de aprendizagem e de experiência do estudante, através da execução de uma UE desenvolvida tendo o Modelo <i>Alt Story</i> como guia e utilizando produção de FID como estratégia.	
Questão de Análise	Medida
<p>QA2. Uma unidade de estudo, desenvolvida a partir do Modelo <i>Alt Story</i>, envolvendo a criação de ficção interativa digital – FID, pode contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas relacionadas à aprendizagem de produção textual e outras aprendizagens tangenciais?</p>	<p>M2.1 Grau de aprendizagem sobre produção textual por meio da utilização de uma UE criada com o Modelo <i>Alt Story</i>.</p> <p>M2.2 Grau de aprendizagem da organização dos elementos textuais na construção composicional do gênero.</p> <p>M2.2 Grau de facilidade de aprendizagem de produção textual por meio da utilização de uma UE criada com o Modelo <i>Alt Story</i>.</p> <p>M2.3 Grau da promoção de práticas de multiletramentos na escola pela utilização de uma UE criada com o Modelo <i>Alt Story</i>.</p> <p>M2.4 Grau de exploração de Tecnologias de Informação e Comunicação por meio da utilização de uma UE criada com o Modelo <i>Alt Story</i>.</p> <p>M2.5 Grau de colaboração com colegas, por meio do desenvolvimento de FID e avaliação mediada por uma</p>

	<p>UE construída a partir do Modelo <i>Alt Story</i>.</p> <p>M2.6 Grau de envolvimento do estudante com sua própria aprendizagem, por meio do desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do Modelo <i>Alt Story</i>.</p> <p>M2.7 Grau de interesse pela leitura por meio da produção de FID.</p> <p>M2.8 Grau de interesse pela atividade de produção textual por meio da produção de FID.</p>
<p>QA3. Uma unidade de estudo, desenvolvida a partir do Modelo <i>Alt Story</i>, envolvendo o desenvolvimento de ficção interativa digital – FID, pode promover uma experiência de aprendizagem agradável e divertida?</p>	<p>M3.1 Grau de diversão em aulas realizadas por meio do planejamento de uma UE que utiliza o desenvolvimento de FID para a aprendizagem de Produção Textual.</p> <p>M3.2 Grau de imersão em aulas realizadas por meio do planejamento de uma UE que utiliza o desenvolvimento de FID para a aprendizagem de Produção Textual.</p> <p>M3.3 Grau de interação social gerada pelo desenvolvimento e compartilhamento da FID criada por meio da UE.</p>

Fonte:Autora

5.5.1.2 Definir perfil do público-alvo

Conforme destacado anteriormente, para a avaliação da qualidade de uma unidade de estudo (PV2) deveriam estar envolvidos estudantes utilizando a mesma. No entanto, devido às limitações já expostas, ao invés de avaliar com estudantes, o Modelo *Alt Story* foi encaminhado a um grupo de pesquisadores, caracterizado neste trabalho como um Painel de Especialistas. Como especialistas compreende-se, nesta avaliação, professores da Educação Básica e Ensino Superior, professores e pesquisadores da área de Jogos Educacionais, Língua Portuguesa ou interessados na temática.

5.5.1.3 Definir prazo para coleta de dados

Esta atividade tem como objetivo definir o prazo para que os especialistas analisem o modelo e preencham o instrumento de avaliação do Modelo *Alt Story*.

5.5.1.4 Desenvolver o instrumento de coleta de dados

Com base na abordagem GQM, ou seja, considerando os objetivos da avaliação, as questões de pesquisa e as medidas que foram elencadas, foi elaborado o questionário apresentado na tabela 8. No total, tem-se 26 questões de preenchimento obrigatório, sendo parte delas de resposta simples do tipo Sim, Não ou Não tenho condições de responder (Questões 01 a 08) e as demais utilizando uma escala Likert de 05 pontos (ALBAUM, 1997), indo de Concordo totalmente a Discordo totalmente (Questões 09 a 26). Para todas as respostas negativas, foi solicitado que os avaliadores justificassem o porquê, sendo uma informação de preenchimento opcional. Ainda, ao final do questionário, foi inserida uma questão de preenchimento opcional, para que comentários adicionais, sugestões de melhorias ou críticas sobre o modelo pudessem ser tecidas.

Tabela 8 - Questionário para Avaliação do Modelo *Alt Story*

Métrica	Item do Questionário	Formato de respostas
QA1. Qualidade do Modelo <i>Alt Story</i>		
M1.1	1. Há alguma ambiguidade em alguma fase, atividade ou etapa do Modelo <i>Alt Story</i> ?	Sim/Não/Não tenho condições de responder Caso Sim ou Não tenho condições de responder: Justificativa
M1.2	2. Há alguma inconsistência em alguma fase, atividade ou etapa do Modelo <i>Alt Story</i> ?	Sim/Não/Não tenho condições de responder Caso Sim ou Não tenho condições de responder: Justificativa
M1.3	3. Há ausência de alguma atividade ou etapa do Modelo <i>Alt Story</i> , no que tange ao planejamento pedagógico da atividade envolvendo o desenvolvimento de FID para aprendizagem de produção textual (Fases 1	Sim/Não/Não tenho condições de responder Caso Sim ou Não tenho condições de responder: Justificativa

	<p>e 2 do modelo – Contextualização e Planejamento da UE)?</p> <p>4. Há ausência de alguma atividade na fase 3, de Desenvolvimento da FID, considerando o processo de desenvolvimento de uma ficção interativa digital?</p> <p>5. Há ausência de algum elemento que deve compor uma FID, na etapa 3.1.2 (Fase 3 - de Desenvolvimento da FID) considerando os elementos essenciais que caracterizam uma FID e são necessários para sua criação?</p> <p>6. Há ausência de alguma estratégia de avaliação que poderia ser acrescentada, considerando a fase 5. Avaliação do Modelo <i>Alt Story</i>?</p>	
M1.4	7. Há algo incompreensível em alguma fase, atividade ou etapa do Modelo <i>Alt Story</i> ?	Sim/Não/Não tenho condições de responder Caso Sim ou Não tenho condições de responder: Justificativa
M1.5.	8. Há algum erro na descrição de alguma fase, atividade ou etapa do Modelo <i>Alt Story</i> ?	Sim/Não/Não tenho condições de responder Caso Sim ou Não tenho condições de responder: Justificativa
M1.6	9. O Modelo <i>Alt Story</i> pode ser adaptado para diferentes cenários de uso e de produção de diferentes gêneros textuais. 10. O Modelo <i>Alt Story</i> pode ser adaptado para produção em diferentes disciplinas.	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa
M1.7	11. Aprender a usar o Modelo <i>Alt Story</i> é fácil. 12. Os exemplos inseridos no modelo facilitam sua compreensão. 13. A inserção de um exemplo completo de UE facilita a compreensão do Modelo <i>Alt Story</i> . 14. O formato de disponibilização (site online) do Modelo <i>Alt Story</i> torna mais fácil sua aprendizagem e utilização.	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa
M1.8	15. O Modelo <i>Alt Story</i> é útil para desenvolver UE para trabalhar produção textual por meio do desenvolvimento de FID.	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa

QA2. Potencial Aprendizagem com UE e FID por meio do Modelo <i>Alt Story</i>		
M2.1	16. É possível aprender diferentes habilidades relacionadas à produção textual por meio do desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do Modelo <i>Alt Story</i> .	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa
M2.2	17. A aprendizagem de produção textual pode ser potencializada por meio do desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do Modelo <i>Alt Story</i> .	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa
M2.3	18. O desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do Modelo <i>Alt Story</i> promove práticas de multiletramento.	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa
M2.4	19. O desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do Modelo <i>Alt Story</i> promove a exploração de Tecnologias de Informação e Comunicação.	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa
M2.5	20. O desenvolvimento de FID e sua avaliação mediada por uma UE construída a partir do Modelo <i>Alt Story</i> promove a colaboração com os colegas.	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa
M2.6	21. O desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do Modelo <i>Alt Story</i> torna o estudante protagonista de por sua própria aprendizagem.	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa
M2.7	22. O desenvolvimento de FID pode promover o aumento do interesse pela leitura	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa
M2.8	23. O desenvolvimento de FID pode promover o aumento do interesse pela atividade de produção textual.	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa
QA3. Potencial Experiência de Aprendizagem Agradável e Divertida com UE e FID por meio do Modelo <i>Alt Story</i>		
M3.1	24. O desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do Modelo <i>Alt Story</i> é uma experiência divertida.	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa
M3.2	25. O desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do Modelo <i>Alt Story</i> é uma experiência engajadora, que pode fazer o estudante “esquecer das horas”, envolvido/imerso com a atividade.	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa
M3.3	26. Desenvolver e compartilhar a FID criada com os colegas promove aumento da interação social entre os estudantes	Escala Likert 5 pontos Em caso de discordância: Justificativa

Fonte: A autora

5.5.1.5 Desenvolver o instrumento para organização e sistematização dos dados coletados

Esta atividade tem como objetivo auxiliar na sistematização dos dados coletados na avaliação. No caso desta pesquisa, foi elaborada uma planilha com o desenvolvimento de algumas funções, utilizando o *Microsoft Excel*, para importação dos resultados da avaliação, possibilitando a automatização da geração dos gráficos resultantes. Tal planilha tomou como referência o trabalho de Petri (2018) em sua avaliação do MEEGA+. Os gráficos resultantes são apresentados no capítulo 7.

5.5.1.6 Organizar o ambiente de avaliação

Por fim, a última atividade da etapa do planejamento da avaliação envolve a organização do instrumento de avaliação, para posterior envio aos avaliadores. Para a avaliação do *Alt Story*, optou-se pela criação do questionário por meio de um formulário do *Google Forms*⁷, da Google. Além disso, conforme descrito anteriormente, um site foi criado para disponibilizar o modelo para a comunidade. Desta forma, o formulário foi inserido em uma página para avaliação do modelo junto ao *site*. O *site*, bem como a organização da avaliação junto a ele, está apresentado na seção 6.7.

5.5.2 Execução

A etapa de execução envolve, prioritamente, a coleta de dados, sendo formada por duas atividades, descritas na sequência.

5.5.2.1 Selecionar os participantes e enviar e-mails de convite

A primeira atividade da etapa de execução envolve selecionar os participantes que farão parte da avaliação, e, na sequência, enviar convite formal aos mesmos. No caso da avaliação do *Alt Story*, foram selecionados professores e/ou pesquisadores da área de Letras e Jogos, com ênfase no uso ou desenvolvimento de jogos educacionais, e enviados convites para que acessassem o site do projeto e

⁷<https://www.google.com/forms/>

avaliassem o modelo. O detalhamento de como ocorreu essa atividade será feito no capítulo 7.

5.5.2.2 Coletar os dados

Nesta etapa, os avaliadores convidados que confirmaram o convite estarão analisando o modelo e realizando suas avaliações dentro do prazo estabelecido.

5.5.3 Análise e apresentação dos resultados

A terceira e última etapa do processo de avaliação, envolve analisar e discutir os resultados encontrados, com base em três atividades descritas a seguir.

5.5.3.1 Validar e sistematizar os dados para a análise

Na primeira atividade desta etapa, os resultados do questionário serão exportados para a planilha de sistematização desenvolvida anteriormente, validando os dados, de forma a excluir avaliações incompletas, com problemas ou duplicadas etc. A planilha é, então, atualizada, com a geração automática de gráficos, para posterior análise.

5.5.3.2 Analisar os resultados

A análise dos resultados é a atividade em que a pesquisadora, de posse dos gráficos resultantes da coleta de dados, irá analisar todos os dados, visando responder às questões de análise com base nas métricas estabelecidas e, conseqüentemente, respondendo aos objetivos da avaliação.

5.5.3.3 Apresentar e discutir os resultados da avaliação

Por fim, a última atividade da terceira etapa, bem como de todo o processo de avaliação, envolve apresentar os resultados da mesma. No caso da avaliação do Modelo *Alt Story*, os resultados serão apresentados no capítulo 7 desta dissertação.

6 ALT STORY - MODELO DE UNIDADE DE ESTUDO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL COLABORATIVA POR MEIO DE FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL

Após a realização do mapeamento sobre abordagens para desenvolvimento de conteúdos educacionais, realizou-se a elaboração do modelo de unidade de estudo para produção textual colaborativa por meio de ficção interativa digital, intitulado *Alt Story – de Alternative Story*, bem como um cenário de uso para auxiliar professores na compreensão do mesmo.

Por unidade de estudo, nesta pesquisa, tomam-se como referências os conceitos de Filatro (2008), que tratam uma UE como um conteúdo educacional, que tem seu grau de complexidade e tamanho definidos de acordo com seus objetivos específicos de aprendizagem, podendo ser uma única aula, um curso todo, um módulo, etc. No contexto do *Alt Story*, o modelo prevê uma UE formada por um conjunto de aulas, que podem ser adaptadas pelo professor, de acordo com suas necessidades.

No Modelo *Alt Story*, uma UE é implementada por meio de conjunto de fases com atividades sequenciais baseadas em competências e habilidades a serem desenvolvidas a partir de determinado tema, conceito e/ou conteúdo (BATTISTELLA, 2016). Essas competências e habilidades estão dispostas, na BNCC (2017), em cinco campos de atuação social e contextualizam as práticas de linguagem no ensino médio em Língua Portuguesa. Destacam-se neste Modelo, no desenvolvimento de FID, as habilidades e competências, apresentadas no Apêndice C, relativas ao campo de atuação artístico-literário.

Assim, este Capítulo apresenta a organização geral do *Alt Story* e suas fases, bem como uma apresentação inicial do cenário de uso. O Modelo *Alt Story*, conforme apresentado na figura 4, é composto por fases que serão descritas a seguir.

Figura 4 - Fases do Modelo *Alt Story*



O modelo propõe a execução de cinco fases, sendo elas: Contextualização da unidade de estudo; Planejamento da unidade de estudo; Desenvolvimento da ficção interativa digital; Apresentação da ficção interativa digital e Avaliação. Para cada fase, são definidas algumas atividades, bem como os agentes envolvidos em sua execução. A visão geral do *Alt Story* encontra-se destacada na tabela 9.

Tabela 9 – *Alt Story* - Fases, atividades e agentes envolvidos

AGENTES	FASES	ATIVIDADES
Professor	F1 - Contextualização da unidade de estudo (UE)	A1.1 - Especificar a unidade de estudo A1.2 - Caracterizar os estudantes A1.3 - Definir competência(s) específica(s) A1.4 - Definir o contexto educacional
Professor	F2 - Planejamento da unidade de estudo	A2.1 - Estabelecer os conteúdos abordados A2.2 - Definir habilidades de aprendizagem A2.3 - Elaborar e organizar as atividades da UE A2.4 - Planejamento da FID A2.5 - Definir a avaliação da aprendizagem
Professor e Estudantes	F3 - Desenvolvimento da ficção interativa digital (FID)	A3.1 - Conceber a FID A3.2 - Produzir FID A3.3 - Testar a FID
Professor e Estudantes	F4 - Apresentação da ficção interativa digital (FID)	A4.1 - Apresentar a FID
Professor e Estudantes	F5 - Avaliação	F5.1 - Avaliar a FID F5.2 - Avaliar a aprendizagem F5.3 - Avaliar a unidade de estudo

Fonte: Autora

As próximas seções detalham cada uma das fases propostas pelo Modelo *Alt Story*.

6.1 FASE 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIDADE DE ESTUDO

Nesta fase, o objetivo é contextualizar a unidade de estudo (UE). Para tanto, o docente deverá detalhar informações da UE, caracterizar os discentes, definir a(s) competência(s) específicas a serem desenvolvidas e o contexto educacional.

A tabela 10 relaciona as atividades propostas na Fase 1 deste Modelo e as fases das abordagens analisadas e descritas no Capítulo 4.

Tabela 10 - Relação da Fase 1 do Modelo *Alt Story* com as abordagens analisadas

ATIVIDADES FASE 1	FASES DAS ABORDAGENS			
<i>Alt Story</i>	Design Instrucional	INTERA	INTERAD	ENgAGED
A1.1 – Especificar a unidade de estudo	Análise contextual	Contextualização	Compreensão	Análise da Unidade Instrucional
A1.2 – Caracterizar os estudantes	Análise contextual	Contextualização	Compreensão	Análise da Unidade Instrucional
A1.3 – Definir competência(s) específica(s)	Design	Contextualização	Compreensão	Análise da Unidade Instrucional
A1.4 – Definir o contexto educacional	Análise contextual	Contextualização	Compreensão	Análise da Unidade Instrucional

Fonte: Autora

Percebe-se que todas as atividades propostas nesta fase estão incluídas também nas primeiras fases das abordagens para elaboração de conteúdos educacionais pesquisadas. Um comparativo entre as atividades propostas neste modelo e as atividades das abordagens para elaboração de conteúdos educacionais estudadas está apresentado na tabela 11.

Tabela 11 - Comparativo entre atividades da Fase 1 e atividades das abordagens

ATIVIDADES FASE 1	ATIVIDADES DAS ABORDAGENS			
<i>Alt Story</i>	Design Instrucional	INTERA	INTERAD	ENgAGED
A1.1 – Especificar a unidade de estudo	- Planejamento da análise contextual. - Coleta e análise de dados.	-Caracterização do Objeto de Aprendizagem - Reusabilidade - Cenário do uso	- Tema - Contexto Educacional	- Especificar unidade instrucional do jogo
A1.2 – Caracterizar os estudantes	- Planejamento da análise contextual. - Coleta e análise de dados.	-Caracterização do Objeto de Aprendizagem	- Definição do público-alvo - Necessidade do aluno	- Analisar aprendizes
A1.3 – Definir competência(s) específica(s)	- Planejamento da análise contextual.	-Caracterização do Objeto de Aprendizagem	- Relação dos objetivos pedagógicos	- Definir objetivos de desempenho
A1.4 – Definir o contexto educacional	- Planejamento da análise contextual - Coleta e análise de dados. - Relatório de análise	- Caracterização do Objeto de Aprendizagem - Cenário do uso	- Contexto educacional	- Analisar aprendizes (contexto)

Fonte: Autora

A fase 1, *Contextualização da Unidade de Estudo*, do Modelo *Alt Story*, para produção textual colaborativa por meio de ficção interativa digital, apresenta-se em quatro atividades descritas nas tabelas 12 a 15. Para cada atividade, têm-se etapas de desenvolvimento. Para a atividade 1.2, etapa 1.2.1, foi elaborado um exemplo de questionário para caracterização do perfil dos estudantes que pode ser encontrado no Apêndice F e no *site* do projeto. Este questionário tomou como base um exemplo apresentado por Battistella (2016) em seu processo ENgAGED, sendo adaptado e estendido para abranger questões relacionadas à FID e produção textual.

Tabela 12 - Fase 1: Atividade 1.1 - Especificar a unidade de estudo

ATIVIDADE:	1.1 Especificar a unidade de estudo
OBJETIVO:	Detalhar as informações que caracterizam a unidade de estudo (UE).
ETAPAS:	<p>1.1.1 Especificar informações da unidade escolar</p> <p>Descrição: Tem como objetivo identificar o nome da escola e do curso; nível e modalidade de ensino.</p> <p>Exemplo: Escola Estadual Barreto de Oliveira Curso: Técnico em Informática Nível: Ensino Médio Modalidades de ensino: presencial</p> <p>1.1.2 Especificar informações do componente curricular.</p> <p>Descrição: Tem como objetivo identificar a área do conhecimento, o componente curricular (disciplina), carga horária semanal, duração do período (hora-aula), turmas e número de alunos e pré-requisitos da disciplina (se houver).</p> <p>Exemplo: Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias Componente curricular: Língua Portuguesa Carga horária semanal: 3 períodos semanais Duração do período: 60 minutos (hora-aula) Turma: 21 Número de alunos: 20 alunos Pré-requisitos da disciplina: autorização prévia dos responsáveis para determinadas atividades</p> <p>1.1.3 Especificar informações sobre a Unidade de Estudo</p> <p>Descrição: Tem como objetivo identificar tema e características interdisciplinares – área(s) de conhecimento e componente(s) curricular (es) – (se houver).</p> <p>Exemplo: Tema: Produção textual Características interdisciplinares: Área de Humanas e suas tecnologias – disciplina de História</p>
OBSERVAÇÕES:	Essas informações são encontradas nos planos de estudos e Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Podem ser incluídas outras informações que sejam pertinentes ao contexto em que este modelo for aplicado.

Tabela 13 - Fase 1: Atividade 1.2 - Caracterizar os estudantes

ATIVIDADE:	1.2 Caracterizar os Estudantes
OBJETIVO:	Caracterizar os estudantes que participarão da UE dentro do tema proposto.
ETAPAS:	<p>1.2.1 Caracterizar estudantes e suas necessidades de aprendizagem</p> <p>Descrição: Tem como objetivo identificar basicamente: a faixa etária, grau de instrução, preferência de gênero de jogos, plataforma de jogo, modo de interação dos jogos, sequenciam em que jogam jogos digitais e não-digitais, jogos favoritos, cenários preferidos, uso do jogo para atividades educacionais, entre outros aspectos relevantes ao contexto em que está inserida a UE. Ressalta-se a importância de identificar fatores relativos ao conhecimento do aluno, seus interesses, suas expectativas em relação ao tema da UE.</p> <p>Recomenda-se, para coleta de dados, o uso de questionários (impressos ou digitais) com questões abertas e fechadas, bem como observações de alunos e docentes registradas em diários e, se possível, das reuniões pedagógicas promovidas pelo grupo de professores da escola. Esses questionários, principalmente os de forma digital, podem ser realizados extraclases.</p> <p>Um exemplo de questionário para caracterização do perfil dos estudantes pode ser encontrado no Apêndice F. Este questionário tomou como base um exemplo apresentado por Battistella (2016) em seu processo ENgAGED, sendo adaptado e estendido para abranger questões relacionadas à FID e produção textual.</p> <p>1.2.2 Produzir relatório de análise</p> <p>Descrição: Tem como objetivo analisar os dados recolhidos e elaborar relatório de análise. Indica-se a elaboração de pareceres quantitativos e qualitativos.</p>

Fonte: Autora

Tabela 14 - Fase 1: Atividade 1.3 – Definir competência(s) específica(s)

ATIVIDADE:	1.3 Definir competência(s) específica(s)
OBJETIVO:	Definir competências específicas a serem desenvolvidas na UE.
ETAPAS:	<p>1.3.1 Definir competências específicas a serem desenvolvidas na UE.</p> <p>Descrição: O docente deverá selecionar as competências específicas a serem desenvolvidas na UE. Essas, neste estudo, referem-se às competências específicas das áreas de conhecimento.</p> <p>Exemplo: Competência específica da área de Linguagens e suas tecnologias – Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p>
OBSERVAÇÕES:	A Base Nacional Comum Curricular (2017) define competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essa também é a definição utilizada neste modelo. Assim, indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Conforme esse documento, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Fonte: Autora

Tabela 15 - Fase 1: Atividade 1.4 – Definir o contexto educacional

ATIVIDADE:	1.4 Definir o contexto educacional
OBJETIVO:	Definir o contexto educacional de aplicação da UE.
ETAPAS:	<p>1.4.1 Identificar a infraestrutura da unidade escolar.</p> <p>Descrição: Tem como objetivo detalhar número de salas de aulas necessárias para aplicação da UE e seus espaços: mobiliário, multimídia, entre outros.</p> <p>Exemplo: Sala de aula das turmas: salas com aproximadamente 30 classes e 30 cadeiras em bom estado; Área externa – “concha acústica”.</p> <p>1.4.2 Identificar a infraestrutura tecnológica da unidade escolar.</p> <p>Descrição: Tem como objetivo detalhar infraestrutura tecnológica necessária para a aplicação da UE, por exemplo: número de laboratórios e computadores ou outros dispositivos; impressora; <i>scanner</i>. Os dados a serem detalhados dependem da proposta a ser desenvolvida na UE.</p> <p>Exemplo: - 1 (um) laboratório de informática. Em média, dez computadores com acesso à internet.</p> <p>1.4.3 Identificar recursos humanos da unidade escolar para aplicação da UE.</p> <p>Descrição: Tem como objetivo identificar professor (es) responsável(is), monitor (se houver), professor(es) auxiliar(es) (se houver).</p> <p>Exemplo: Professora responsável: Juliane Quevedo Monitor: Aluno Pedro Silva</p>

Fonte: Autora

6.2 FASE 2– PLANEJAMENTO DA UNIDADE DE ESTUDO

A segunda fase possui como objetivo planejar a unidade de estudo. Assim, deverá estabelecer os conceitos e conteúdos abordados na UE, definir as habilidades de aprendizagem a exercitar, elaborar e organizar suas atividades e definir a avaliação da aprendizagem. A tabela 16 relaciona as atividades propostas na Fase 2 deste Modelo e as fases das abordagens selecionadas.

Tabela 16 - Relação da Fase 2 do Modelo *Alt Story* com as abordagens analisadas

ATIVIDADES FASE 2	FASES			
	Design Instrucional	INTERA	INTERAD	ENgAGED
A2.1 – Estabelecer conteúdos abordados	Design	Contextualização Requisitos	Preparação	Projeto da Unidade Instrucional
A2.2 – Definir habilidades de aprendizagem	Design	Contextualização	Compreensão	Análise da Unidade Instrucional
A2.3 – Elaborar e organizar as atividades da UE	Design	Requisitos Arquitetura	Preparação	Projeto da Unidade Instrucional
A2.4 – Planejamento da FID	Desenvolvimento	Requisitos	Preparação	Desenvolvimento do Jogo Educacional
A2.5– Definir a avaliação da aprendizagem	Design	Requisitos	-	Projeto da Unidade Instrucional

Fonte: Autora

A maioria das atividades propostas nesta fase está incluída também em fases das abordagens para elaboração de conteúdos educacionais mapeadas. A seguir, a tabela 17 apresenta uma relação entre as atividades propostas neste Modelo e as abordagens selecionadas.

Tabela 17 - Comparativo entre atividades da Fase 2 e atividades das abordagens

ATIVIDADES FASE 2	ATIVIDADES DAS ABORDAGENS			
<i>Alt Story</i>	Design Instrucional	INTERA	INTERAD	ENgAGED
A2.1 – Estabelecer conteúdos abordados	- Planejar Unidade de Aprendizagem	- Caracterização do Objeto de Aprendizagem - Reusabilidade - Listar os requisitos (requisitos didáticos-pedagógicos)	- Desenho de conteúdo	- Definir conteúdo da estratégia educacional
A2.2 – Definir habilidades de aprendizagem	- Planejar Unidade de Aprendizagem	- Caracterização do Objeto de Aprendizagem	- Relação dos objetivos pedagógicos	- Definir objetivos de desempenho
A2.3 – Elaborar e organizar as atividades da UE	- Planejar Unidades de Aprendizagem - Especificar materiais e ambientes	- Listar os requisitos (requisitos didáticos-pedagógicos) - Esboço do UE.	- Cronograma	- Definir conteúdo da estratégia educacional
A2.4 – Planejamento da FID	- Produzir materiais	- Levantar o que se espera do Objeto de Aprendizagem (UE), suas características técnicas e pedagógicas.	- Produção da lista de requisitos	- Análise
A2.5– Definir a avaliação da aprendizagem	- Planejar Unidades de Aprendizagem	- Listar os requisitos (requisitos didáticos-pedagógicos) - Esboço do UE.	-	- Definir avaliação do aluno

Fonte: Autora

A fase 2, *Planejamento da unidade de estudo*, desenvolve-se em cinco atividades, que são descritas nas tabelas 18 a 22, junto a suas etapas. Para a atividade 2.4, etapa 2.4.4, foi elaborada uma proposta de questionário avaliativo

sobre as FID desenvolvidas para os alunos responderem. Esse questionário pode ser encontrado no Apêndice G e no *site* do projeto.

Tabela 18 - Fase 2: Atividade 2.1 – Estabelecer os conteúdos abordados

ATIVIDADE:	2.1. Estabelecer os conteúdos abordados
OBJETIVO:	Definir os conteúdos a serem abordados pela unidade de estudo (UE).
ETAPAS:	<p>2.1.1 Identificar os conteúdos a serem trabalhados na UE.</p> <p>Descrição: Tem como objetivo definir os conteúdos curriculares a serem trabalhados na UE.</p> <p>Exemplos: Conteúdos a serem trabalhados na UE: ortografia; figuras de linguagem; funções da linguagem.</p>
OBSERVAÇÕES:	Os conteúdos podem ser encontrados no Plano de Estudos e/ou Projeto Político Pedagógico da escola.

Fonte: Autora

Tabela 19 - Fase 2: Atividade 2.2 – Definir habilidades de aprendizagem

ATIVIDADE:	2.2. Definir habilidades de aprendizagem
OBJETIVO:	Definir as habilidades de aprendizagem.
ETAPAS:	<p>2.2.1 Identificar as habilidades de aprendizagem.</p> <p>Descrição: Caracteriza-se por definir as habilidades a serem abordadas na UE, a partir das competências e dos conteúdos relacionados nas atividades anteriores. Essas habilidades podem ser selecionadas da BNCC ou elaboradas pelo(a) docente e alinhadas à proposta da mesma.</p> <p>Exemplo de Habilidades do componente curricular Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.). - Compreender, interpretar e expressar-se nas diferentes linguagens (verbal e não verbal). - Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação compreendendo seus princípios e funcionalidades.

OBSERVAÇÕES:	A Base Nacional Comum Curricular (2017) afirma que as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.
---------------------	--

Fonte: Autora

Tabela 20 - Fase 2: Atividade 2.3 – Elaborar e organizar as atividades da UE

ATIVIDADE:	2.3. Elaborar e organizar as atividades da unidade de estudo
OBJETIVO:	Definir e organizar as atividades da unidade de estudo.
ETAPAS:	<p>2.3.1 Sequenciar as atividades da UE.</p> <p>Descrição: Identificar o sequenciamento das atividades da UE. O professor deverá enumerar as atividades em ordem de realização das mesmas.</p> <p>Exemplo: Atividade 1 – Conceituar e caracterizar textos do tipo narrativo Atividade 2 – Produzir textos do tipo narrativo – gênero: conto Atividade 3 – Revisar os contos produzidos. Atividade 4 – Reescrever os contos produzidos. Atividade 3 – Avaliar os contos produzidos.</p> <p>2.3.2 Identificar a duração e o período das atividades.</p> <p>Descrição: Estabelecer a duração e período de cada uma das atividades da UE. Ressalta-se que aqui entram todas as atividades da UE, envolvendo tanto atividades anteriores a construção da FID, como da FID, assim como de avaliação e finalização da UE como um todo. Ainda, algumas atividades podem ser realizadas extraclasse de acordo com as necessidades contextuais.</p> <p>Exemplo: Atividade “Produzir textos do tipo narrativo” – duração da atividade: 3 horas-aula. Atividade “Desenvolvimento da FID” (Fase 3 da UE) – duração da atividade: 6 horas-aula Atividade “Apresentação da FID” – duração da atividade: 2 horas-aula</p> <p>2.3.3 Definir materiais necessários para a realização das atividades.</p> <p>Descrição: Listar todos os materiais necessários para a realização das atividades.</p> <p>Exemplo: Materiais necessários para a realização da atividade “Produzir textos do tipo narrativo”: lápis, borracha, caneta, papéis.</p> <p>2.3.4 Definir ambientes para a realização das atividades.</p> <p>Descrição: Definir o ambiente (sala de aula, área externa da escola,</p>

	<p>laboratórios etc) para a realização das atividades.</p> <p>Exemplo: Ambiente para realização da atividade “Produzir textos do tipo narrativo”: sala de aula ou pátio da escola (conforme escolha dos (as) aluno (as)).</p> <p>2.3.5 Definir a forma de interação dos alunos.</p> <p><i>Descrição:</i> Definir a forma de interação dos alunos (individual ou colaborativa) nas atividades.</p> <p><i>Exemplo:</i> Forma de interação dos (as) alunos (as) na atividade “Produzir textos do tipo narrativo”: individual</p>
--	---

Fonte: Autora

Tabela 21 - Fase 2: Atividade 2.4 –Planejamento da FID

ATIVIDADE:	2.4 Planejamento da FID
OBJETIVO:	Estabelecer escopo e características técnicas iniciais para viabilizar a produção de FID, bem como planejar a avaliação das FID desenvolvidas futuramente.
ETAPAS:	<p>2.4.1 Estabelecer escopo inicial</p> <p><i>Descrição:</i> Definir o mundo e o tema da FID. Essa definição pode ser realizada pelo professor a partir da análise do instrumento de caracterização dos estudantes ou pode ser decidido em conjunto, de forma colaborativa, com a turma.</p> <p>2.4.2 Estabelecer características técnicas</p> <p><i>Descrição:</i> O professor pode restringir a FID a ser desenvolvida, estabelecendo critérios como número de cenas a serem criadas, número de tomadas de decisão, número de finais, personagens, entre outros.</p> <p>2.4.3 Escolher ferramenta</p> <p><i>Descrição:</i> definir a ferramenta para a produção da FID.</p> <p>Exemplos de ferramentas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Twine (https://twinery.org/) • Quest (http://textadventures.co.uk/quest) • FazGame (https://www.fazgame.com.br/) • Inform7 (http://inform7.com/) • TADS (https://www.tads.org/) <p>2.4.4 Planejar a avaliação da FID</p>

	<p>Descrição: O professor deverá planejar e organizar a atividade avaliativa. A ideia é que os colegas tenham acesso às produções uns dos outros e, com isso, possam avaliar os trabalhos dos colegas, contribuindo e trazendo sugestões às mesmas. A organização da atividade deverá ser compartilhada com os alunos. Recomenda-se, para avaliação das FID, o uso de questionários impressos com questões abertas e fechadas. Esses questionários devem ser preenchidos em sala de aula. Uma proposta de questionário avaliativo para os alunos responderem pode ser encontrada no Apêndice G. Ressalta-se que a avaliação deverá estar alinhada às competências e habilidades a serem desenvolvidas na UE.</p> <p>Exemplo: Avaliadores: Estudantes Número de horas-aula: três horas-aula Espaço: Laboratório de Informática Atividade avaliativa: a avaliação será realizada a partir de apresentação das FID para os colegas e professor. Ou, a avaliação poderá ser realizada a partir da leitura das FID pelos colegas. Assim, cada estudante poderá ler todas as FID. Instrumento avaliativo: Questionário</p>
--	---

Fonte: Autora

Tabela 22 - Fase 2: Atividade 2.5 - Definir a avaliação da aprendizagem

ATIVIDADE:	2.5 Definir a avaliação da aprendizagem
OBJETIVO:	Definir a avaliação da aprendizagem a partir das atividades desenvolvidas, os instrumentos e realizar o <i>feedback</i> com os alunos.
ETAPAS:	<p>2.5.1 Definir a avaliação aprendizagem a partir das atividades desenvolvidas</p> <p>Descrição: Definir quais atividades serão avaliadas, os respectivos instrumentos avaliativos (teste, trabalho, apresentações) e os critérios avaliativos. Esses critérios devem estar alinhados com as competências e habilidades a serem desenvolvidas na UE. A avaliação será efetuada durante a fase 5, a partir do conjunto de atividades realizadas pelo estudante. Caso o professor considere necessário, é possível realizar avaliações parciais ao longo das atividades propostas.</p> <p>2.5.2 Determinar o período da avaliação.</p> <p>Descrição: Informar o período em que será realizada a avaliação.</p> <p>2.5.3 Definir como será realizado o <i>feedback</i> da avaliação da aprendizagem.</p> <p>Descrição: Definir como será realizado o <i>feedback</i> da avaliação da aprendizagem após a realização da mesma. Caso o professor decida realizar avaliações parciais ao longo do processo, o <i>feedback</i> poderá ser realizado tantas vezes for necessário.</p>

Exemplos:

Feedback será realizado através de uma roda de conversa.

Feedback será realizado através de anotações, realizadas pelo(a) professor(a), em cada produção textual entregue.

Fonte: Autora

6.3 FASE 3 - DESENVOLVIMENTO DA FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL (FID)

Nesta fase, o objetivo é que os estudantes, com base no planejamento didático desenvolvido pelo professor, concebam e desenvolvam suas ficções interativas digitais, utilizando a ferramenta escolhida pelo professor, testando a FID criada ao final do processo.

A tabela 23 relaciona as atividades propostas na Fase 3 deste Modelo e as fases das abordagens selecionadas.

Tabela 23 - Relação da Fase 3 do Modelo *Alt Story* com as abordagens analisadas

ATIVIDADES FASE 3	FASES			
<i>Alt Story</i>	Design Instrucional	INTERA	INTERAD	ENgAGED
A3.1 - Conceber a FID	Desenvolvimento	Arquitetura	Experimentação	Desenvolvimento do Jogo Educacional
A3.2 - Produzir FID	Desenvolvimento	Desenvolvimento	Elaboração Apresentação	Desenvolvimento do Jogo Educacional
A3.3—Testar a FID	Desenvolvimento	Testes e qualidade	Apresentação	Desenvolvimento do Jogo Educacional

Fonte: Autora

Todas as atividades propostas nesta fase estão incluídas nas fases das abordagens para elaboração de conteúdos educacionais pesquisadas. Uma relação entre as atividades propostas neste modelo e as atividades das abordagens para elaboração de conteúdos educacionais estudadas está apresentada na tabela 24.

Tabela 24 - Comparativo entre atividades da Fase 3 e atividades das abordagens

ATIVIDADES FASE 3	ATIVIDADES DAS ABORDAGENS			
<i>Alt Story</i>	Design Instrucional	INTERA	INTERAD	ENgAGED
A3.1 - Conceber a FID	- Produzir materiais	- Elaborar esboço do OA.	- Desenvolver o modelo conceitual	- Conceber o jogo
A3.2 - Produzir FID	- Produzir materiais	- Construção do objeto.	- Desenho da malha construtiva, estrutural e de navegação - Design visual	- Implementação do jogo
A3.3 – Testar a FID	- Testar materiais	- Realizar validações	- Avaliação	- Teste do jogo

Fonte: Autora

A fase 3 do Modelo *Alt Story*, *Desenvolvimento da ficção interativa digital (FID)*, desenvolve-se em três atividades, descritas nas tabelas 25 a 27. Para a atividade 3.1, foi elaborado o Documento de Concepção da FID que está disponível no Apêndice H e no *site* do projeto.

Tabela 25 - Fase 3: Atividade 3.1 - Conceber FID

ATIVIDADE:	3.1 Conceber FID
OBJETIVO:	Conceber objetivo, características, elementos e esboço da FID. Sugere-se que o professor responsável disponibilize aos grupos um <i>template</i> a ser preenchido, indicando que esse <i>template</i> poderá ser adaptado conforme as necessidades de cada grupo, constituindo o Documento de Concepção da FID. Ao término do preenchimento, esse documento poderá ser apresentado aos colegas, para discussão e sugestões. Uma sugestão de modelo de Documento de Concepção da FID encontra-se disponibilizada no Apêndice H.
ETAPAS:	<p>3.1.1 Definir objetivo da FID</p> <p>Descrição: Definir o objetivo da FID. O objetivo é o propósito da história, representado por uma missão. É possível que exista mais de um objetivo por FID.</p> <p>Exemplo:</p>

O personagem deve libertar os animais em extinção presos pelo vilão.

3.1.2 Definir os elementos da FID

Descrição: Elencar e caracterizar os elementos que compõem a FID:

- Título da FID: Nome da história.
- Subgênero - exemplo: suspense, romance, aventura...
- Enredo - está dividido em: exposição (apresentação), complicação (desenvolvimento do conflito), clímax e o desfecho.
- Personagens - criar o protagonista e, se houver, antagonista ou personagens secundários; identificação dos personagens, contemplando habilidades/características.
- Tempo: em que momento se passa a história - ano, década, época, etc.
- Espaço: lugar onde se passa a história.
- Cenas: a construção da narrativa é composta pela continuidade de cenas. Aqui, devem ser descritas a cena inicial, cenas finais, bem como todas as cenas intermediárias, com seus respectivos textos.
- NPC (*Non-Player Character*) – personagem que não é o jogador.
- Artefatos da história: objetos, inventário.

3.1.3 Esboçar a FID

Descrição: A FID pode ser esboçada de duas maneiras: previamente, na forma de protótipos em papel ou, diretamente, na ferramenta escolhida, caso os estudantes sintam-se confiantes e com a experiência suficiente para "partir direto" para o desenvolvimento. Em ambos os casos, as cenas detalhadas na etapa anterior devem ser sequenciadas, indicando, visualmente, todas as tomadas de decisão da história.

- Se os estudantes optarem por esboçar a FID em papel, esse esboço pode ser desenvolvido junto ao próprio Documento de Concepção da FID;
- Um modelo de estrutura de decisão desenvolvido na ferramenta *Twine* pode ser visto na figura 2, desenvolvida com o auxílio da ferramenta *Twine*.

Tabela 26 - Fase 3: Atividade 3.2 - Produzir FID

ATIVIDADE:	3.2 Produzir FID
OBJETIVO:	Produzir FID a partir da concepção realizada
ETAPAS:	<p>3.2.1 Produzir FID na ferramenta selecionada</p> <p>Descrição: Com os esboços prontos, os estudantes passarão a produzir a FID na ferramenta selecionada conforme atividade 2.4.3.</p>

Fonte: Autora

Tabela 27 - Fase 3 - Atividade 3.3 – Testar a FID

ATIVIDADE:	3.3 Realizar testes da FID
OBJETIVO:	Realizar testes na FID desenvolvida
ETAPAS:	<p>3.3.1 Realizar testes da FID.</p> <p>Descrição: Testar a FID produzida para identificar e corrigir erros. Os estudantes devem executar a FID e realizar uma verificação se todos os caminhos estão corretos, se todas as tomadas de decisões estão conduzindo para onde pensaram, se todos os caminhos estão mapeados, se todos os finais (caso exista mais de um) estão implementados corretamente, etc. Além dessa revisão, é necessário que os estudantes revisem a própria produção textual. O professor poderá orientá-los nesta revisão.</p>

Fonte: Autora

6.4 FASE 4 - APRESENTAÇÃO DA FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL (FID)

Nesta fase, o objetivo é apresentar as FID desenvolvidas na fase anterior. A tabela 28 relaciona a atividade proposta na Fase 4 deste Modelo e as fases das abordagens relacionadas analisadas.

Tabela 28 - Relação da Fase 4 do Modelo *Alt Story* com abordagens analisadas

ATIVIDADES FASE 4	FASES			
<i>Alt Story</i>	Design Instrucional	INTERA	INTERAD	ENgAGED
A4.1 - Apresentar a FID	Implementação	Disponibilização	Apresentação	Execução da Unidade Instrucional

Fonte: Autora

A atividade proposta nesta fase está incluída nas fases das abordagens para elaboração de conteúdos educacionais pesquisadas. Uma relação entre a atividade proposta neste modelo e as atividades das abordagens para elaboração de conteúdos educacionais estudadas está apresentada na tabela 29.

Tabela 29 - Comparativo entre atividades da Fase 4 e atividades das abordagens

ATIVIDADES FASE 4	ATIVIDADES DAS ABORDAGENS			
<i>Alt Story</i>	Design Instrucional	INTERA	INTERAD	ENgAGED
A4.1 - Apresentar a FID	- Fase de publicação	- Disponibilização ou publicação	- Identidade de Marca - Design Visual	- Executar o jogo

Fonte: Autora

A fase 4, *Apresentação da ficção interativa digital (FID)*, no Modelo *Alt Story*, desenvolve-se em uma atividade, descrita na tabela 30. Essa atividade possui como objetivo apresentar as FID desenvolvidas na fase anterior.

Tabela 30 - Fase 4: Atividade 4.1 – Apresentar a FID

ATIVIDADE:	4.1 Apresentar a FID
OBJETIVO:	Esta atividade tem como objetivo a apresentação das FID desenvolvidas na fase 3.
ETAPAS:	<p>4.1.1 Apresentar a FID</p> <p>Descrição: Apresentação das FID desenvolvidas na fase 3. Vale ressaltar que, dependendo da ferramenta escolhida para desenvolvimento das FID, essas já são armazenadas em repositórios virtuais, gerando automaticamente sua publicação. Caso contrário, é importante pensar em como serão disponibilizadas e na infraestrutura necessária para tal ocasião.</p> <p>Exemplo: <i>Os alunos apresentarão as FID desenvolvidas em um evento na escola. Os grupos apresentarão as FID para as outras turmas do Curso Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática.</i></p>

Fonte: Autora

6.5 FASE 5 – AVALIAÇÃO

Esta fase tem três objetivos: avaliar as produções dos estudantes, no caso, as ficções interativas digitais - FID criadas; avaliar a aprendizagem relacionada à produção textual; e avaliar a própria unidade de estudo implementada, permitindo uma reflexão sobre seu potencial enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, de engajamento dos estudantes e de facilitadora no alcance das habilidades e competências estabelecidas em seu planejamento. A tabela 31 relaciona as atividades propostas na Fase 5 deste Modelo e as fases das abordagens selecionadas.

Tabela 31 - Relação da Fase 5 do Modelo *Alt Story* com as abordagens analisadas

ATIVIDADES FASE 5	FASES			
<i>Alt Story</i>	Design Instrucional	INTERA	INTERAD	ENgAGED
A5.1.– Avaliar a FID	Avaliação	Avaliação	Apresentação	Avaliação do jogo
A5.2 – Avaliar a aprendizagem	Avaliação	Avaliação	-	Avaliação do jogo
A5.3 – Avaliar a Unidade de Aprendizagem	Avaliação	Avaliação	-	Avaliação do jogo

Fonte: Autora

A maioria das atividades propostas nesta fase está incluída também em fases das abordagens para elaboração de conteúdos educacionais mapeadas. A seguir, a tabela 32 apresenta uma relação entre as atividades propostas neste modelo e as abordagens selecionadas.

Tabela 32 - Comparativo entre atividades da Fase 5 e atividades das abordagens

ATIVIDADES FASE 5	ATIVIDADES DAS ABORDAGENS			
<i>Alt Story</i>	Design Instrucional	INTERA	INTERAD	ENgAGED
A5.1 – Avaliar a FID	-Acompanhar a execução	- Avaliar	- Avaliação	- Conduzir avaliação do jogo
A5.2 – Avaliar a aprendizagem	-Acompanhar a execução	- Avaliar	-	- Conduzir avaliação do jogo
A5.3 – Avaliar a Unidade de Aprendizagem	-Acompanhar execução	- Avaliar	-	- Conduzir avaliação do jogo

Fonte: Autora

A fase 5, *Avaliação*, desenvolve-se em três atividades, descritas nas tabelas 33 a 35.

Tabela 33 - Fase 5: 5.1 - Avaliar a FID

ATIVIDADE:	5.1 Avaliar a FID
OBJETIVO:	Realizar a avaliação da FID desenvolvida, analisando e discutindo os resultados da mesma com os estudantes.
ETAPAS:	<p>5.1.1 Avaliar a FID</p> <p>Descrição: A partir do planejamento desenvolvido na etapa 2.4.4, é realizada a avaliação da FID. Ao final da leitura interativa de cada FID, caso tenha sido desenvolvido um instrumento avaliativo, os estudantes receberão o mesmo, a ser preenchido individualmente.</p> <p>5.1.2 Analisar dados da avaliação</p> <p>Descrição: A partir dos instrumentos avaliativos preenchidos pelos estudantes, o professor realizará a análise dos dados.</p> <p>5.1.3 Apresentar <i>feedback</i> da avaliação</p> <p>Descrição: O professor apresentará aos estudantes a análise dos dados realizada e fará as suas considerações.</p> <p>Exemplo: O professor apresentará aos alunos os gráficos resultantes dos questionários avaliativos e juntos discutirão os mesmos.</p>

Fonte: Autora

Tabela 34 - Fase 5: 5.2 – Avaliar a aprendizagem

ATIVIDADE:	5.2 Avaliar a aprendizagem
OBJETIVO:	Realizar a avaliação da aprendizagem, conforme planejamento realizado na atividade 2.5, analisando e discutindo os resultados da mesma com os estudantes.
ETAPAS:	<p>5.2.1 Realizar a avaliação da aprendizagem conforme a A2.5</p> <p>Descrição: A avaliação da aprendizagem será efetuada a partir do conjunto de atividades realizadas pelo estudante. Caso o professor considere necessário, é possível realizar avaliações parciais ao longo das atividades propostas.</p>

	<p>Exemplo: Após a realização das atividades, o professor realizará uma avaliação com os estudantes.</p> <p>5.2.2 Analisar dados da avaliação</p> <p>Descrição: As atividades avaliativas que ocorrerem ao longo do processo serão analisadas logo após a sua realização.</p> <p>Exemplo: O professor analisará, de forma qualitativa, as avaliações realizadas.</p> <p>5.2.3 Apresentar <i>feedback</i> da avaliação</p> <p>Descrição: O professor apresentará aos estudantes a análise qualitativa realizada e fará as suas considerações.</p>
--	--

Fonte: Autora

Tabela 35 - Fase 5: Atividade 5.3 – Avaliar a unidade de estudo

ATIVIDADE:	5.3 Avaliar a unidade de estudo
OBJETIVO:	Avaliar a própria unidade de estudo executada, com o propósito de buscar melhorias para implementações futuras. Aqui, cabe destacar que essa avaliação, por mais que esteja elencada na fase 5 do Modelo <i>Alt Story</i> , deve ser realizada durante todo o tempo pelo professor, que pode repensar e readequar a execução da UE, de acordo com o andamento da mesma.
ETAPAS:	<p>5.3.1 Avaliar a UE</p> <p>Descrição: O objetivo é avaliar a unidade de estudo, de acordo com seus objetivos educacionais, definidos nas Fases 1 e 2 no Modelo. Aqui, sugerem-se duas propostas para realização desta avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoavaliação, na qual o próprio professor, no decorrer da execução da UE, bem como ao término dela, reflete sobre algumas questões, tais como: <ul style="list-style-type: none"> • as competências específicas planejadas estão sendo (foram) contempladas e trabalhadas? • a infraestrutura e o ambiente escolhidos estão sendo (foram) adequados? • os conteúdos estão sendo (foram) plenamente trabalhados? • as habilidades de aprendizagem estão sendo (foram) exercitadas conforme planejamento realizado? • as atividades estão sendo (foram) realizadas na sequência prevista, ou seja, o fluxo de atividades está de acordo com o planejado? E esse sequenciamento é (foi) o ideal? • o cronograma e o tempo das atividades planejado está (foi) adequado ou precisa ser revisto?

	<ul style="list-style-type: none"> • os materiais pensados para a realização das atividades estão sendo (foram) adequados e suficientes? • a forma escolhida para a interação dos alunos está sendo (foi) a ideal? • todas as informações prévias para iniciar a produção das FID foram suficientes ou faltaram informações? • a ferramenta escolhida foi adequada para o desenvolvimento? • o planejamento da avaliação foi completo? • o planejamento da avaliação foi eficiente? • o instrumento de avaliação foi eficiente e eficaz? • a atividade de desenvolvimento transcorreu sem problemas? • o tempo para o desenvolvimento da FID foi adequado? • a atividade trouxe engajamento dos alunos com relação à produção textual e leitura? • a atividade de apresentação foi satisfatória para os alunos? • foi percebida a colaboração entre os alunos? • foi possível perceber que os alunos gostaram da atividade? <p>2. Avaliação com os estudantes, na qual se sugere questionar os próprios estudantes quanto às suas percepções em relação à atividade desenvolvida. Nesse caso, é possível realizar uma conversa informal com os mesmos, assim como disponibilizar um questionário ao final da atividade, para que os mesmos avaliem a proposta, trazendo um <i>feedback</i> ao professor em relação à UE executada, que pode somar-se à sua própria autoavaliação. Uma sugestão de instrumento (questionário) simplificado que pode ser entregue aos estudantes é disponibilizada no Apêndice I. O mesmo foi desenvolvido tomando como referência os instrumentos elaborados por Battistella (2016) e também por Filatro (2008), com relação à avaliação do design instrucional.</p> <p>5.3.2 Analisar resultados</p> <p>Descrição: Após a realização da avaliação da UE, o professor, de posse dos dados, analisa os resultados e, se a avaliação ocorreu no decorrer do processo, pode repensar alguma prática ainda com a UE em execução. Caso contrário, pode repensar/reprojetar, caso venha a implementar a unidade de estudo novamente em outra ocasião.</p>
--	--

Fonte: Autora

6.6 DESENVOLVIMENTO DE UM CENÁRIO DE USO

O desenvolvimento de um cenário de uso foi pensado para auxiliar os docentes na compreensão do Modelo *Alt Story*, servindo de guia para aplicação do mesmo em sala de aula. Conforme descrito no Capítulo da Metodologia (seção 5.3), inicialmente esse cenário de uso foi pensado para aplicação em sala de aula. As

primeiras fases seriam desenvolvidas pela pesquisadora, professora de Língua Portuguesa, e as demais junto com estudantes de Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha em Santa Maria – RS, local de atuação profissional da pesquisadora. No entanto, a partir do contexto de saúde relacionado à pandemia de COVID-19, foi necessário alterar esse planejamento. Desse modo, manteve-se o cenário de uso com algumas adaptações. Um exemplo de FID foi construído nesse cenário e incluído no *site* para apoiar os docentes, mostrando de forma prática como o Modelo pode ser utilizado. O mesmo pode ser visto de forma detalhada no Apêndice E.

6.7 DESENVOLVIMENTO DE PÁGINA *WEB* PARA DIVULGAÇÃO DO MODELO

O desenvolvimento de um *site* para divulgação do modelo de unidade de estudo criado, bem como do exemplo construído, teve como objetivo auxiliar na divulgação e como meio de avaliação do Modelo. O *site* foi desenvolvido utilizando o *Google Sites*⁸, ferramenta da *Google* que permite a criação de páginas *web* e *sites* completos, de forma simples e gratuita, a partir de modelos prontos disponibilizado pela empresa.

O *site* do Modelo *Alt Story* pode ser visualizado em <https://sites.google.com/view/altstory>. Nele, além do modelo e do cenário de uso, estão disponibilizados materiais de apoio como os *templates* para o Modelo *Alt Story* (modelos de questionários, modelo de documento de concepção de FID). Algumas telas do *site* estão apresentadas e descritas no Apêndice K.

Ressalta-se que o *site* permanecerá ativo, podendo ainda receber contribuições ao longo do tempo, que, certamente, servirão para a continuidade das melhorias que podem ser feitas junto a ele, bem como forma de medir o impacto gerado pelo mesmo.

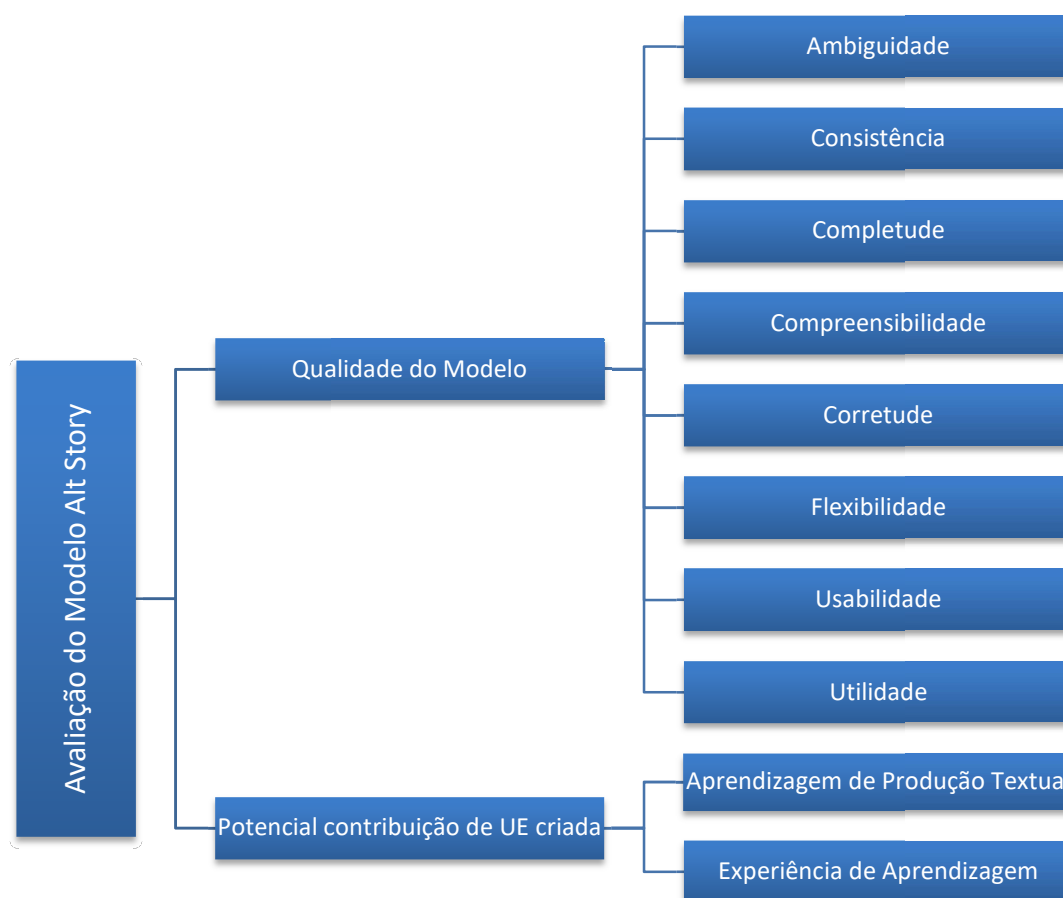
⁸sites.google.com.

7 AVALIAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a avaliação do Modelo *Alt Story* e a discussão de seus resultados. Conforme já discutido na seção 5.5.1, a avaliação foi organizada de acordo com a abordagem GQM, definindo a avaliação sob dois aspectos (objetivos/*goals*): 1) avaliar a qualidade do Modelo como guia para nortear o desenvolvimento de UE para apoiar o ensino e aprendizagem de produção textual, por meio do desenvolvimento de ficção interativa digital – FID (OBJ1); e 2) avaliar o potencial de aprendizagem e de experiência do estudante, através da execução de uma UE desenvolvida tendo o Modelo *Alt Story* como guia e utilizando produção de FID como estratégia. (OBJ2).

Para esses objetivos, foram elencadas três questões de análise (*questions*) e, para cada questão, um conjunto de medidas (*metrics*) de avaliação. A Figura 5 apresenta uma síntese do instrumento (apresentado detalhadamente na seção 5.5.1.4), considerando os objetivos de avaliação e métricas a serem consideradas.

Conforme já destacado anteriormente, na seção 5.5, para a avaliação da qualidade de uma unidade de estudo deveriam estar envolvidos estudantes utilizando a mesma. No entanto, devido às limitações causadas pela pandemia da COVID-19, já expostas, ao invés de avaliar com estudantes, o Modelo *Alt Story* foi divulgado junto à comunidade da área, acompanhado de um instrumento de avaliação (questionário) para que os mesmos fizessem uma análise teórica do modelo e trouxessem sua avaliação do mesmo.

Figura 5 - Avaliação do Modelo *Alt Story*

Fonte: Autora

O questionário para avaliação (Apêndice J) ficou disponível *on-line* entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, sendo que, para a disponibilização do modelo, bem como do instrumento de avaliação, foi criado um *site*, conforme detalhado na seção 6.7. Alguns participantes foram convidados por *e-mail*, um convite foi enviado para o grupo do *Facebook* Língua Portuguesa - Atividades, pois é um grupo composto por professores de Língua Portuguesa de todas as regiões do Brasil, assim como na página do *Facebook* do PPGTER, sensibilizando interessados em avaliar o Modelo, dentro do perfil considerado e exposto na seção 5.5.1.2. Ao final do período, 50 (cinquenta) participantes concluíram a avaliação, sendo que, após a validação e sistematização dos dados, todos foram considerados para essa análise.

A próxima seção discute os resultados da avaliação considerando os objetivos, as questões e suas métricas.

7.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são analisados e discutidos os resultados da avaliação do Modelo *Alt Story*. Inicialmente, porém, antes de inquirir os participantes em relação ao modelo em si, algumas questões foram feitas de forma a coletar alguns dados demográficos dos participantes.

Entre os dados que se pretendia obter com este levantamento, destacam-se: área de formação e atuação dos participantes, de forma a verificar se enquadravam-se dentro do perfil esperado para a avaliação; experiência no uso e ou desenvolvimento de jogos educacionais, considerando a relação da temática com jogos; e, por fim, o grau de conhecimento dos participantes sobre ficção interativa digital, para que pudéssemos refletir sobre as respostas dadas com relação ao conhecimento dos participantes sobre o tema.

De maneira geral, constatou-se que a maioria dos participantes se caracteriza por: docente de escola pública, de várias áreas de atuação, principalmente, Letras, Pedagogia, Informática, com relevante tempo de experiência em sala de aula, com pouca experiência no uso de jogos educacionais. No entanto, aproximadamente 50% dos entrevistados, consideram que possuem experiência no uso de jogos educacionais e conhecimento sobre ficção interativa digital. Salienta-se que foi disponibilizado no *site* o Modelo *Alt Story*, bem como cenário de uso do mesmo, bem como todo o material de apoio, incluindo referências, para que os participantes pudessem realizar a avaliação com êxito. Os resultados detalhados desta análise podem ser encontrados no Apêndice L.

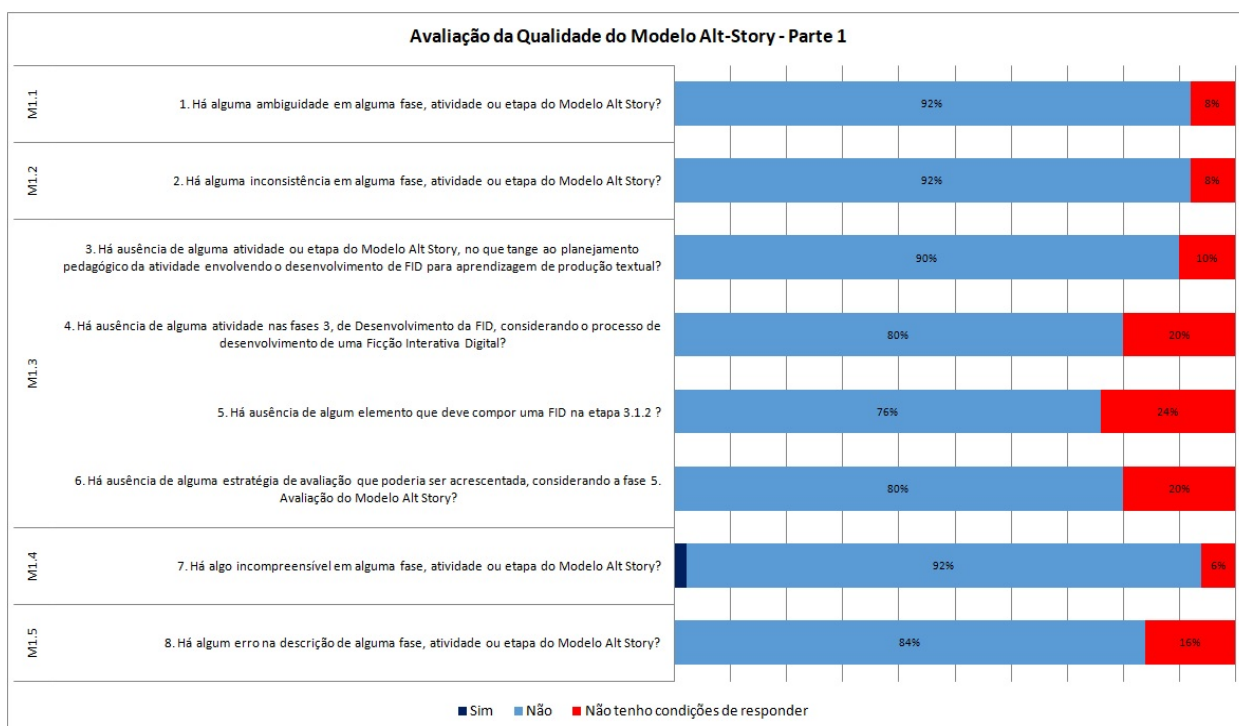
Após o preenchimento de dados demográficos, os participantes passaram a responder as 26 questões específicas de avaliação, de acordo com os dois objetivos. A discussão ocorre em torno das três questões de pesquisa elencadas.

QA1. O Modelo *Alt Story* atende aos critérios de qualidade esperados para servir como guia no desenvolvimento de UE e, dessa forma, apoiar o ensino e aprendizagem de produção textual, por meio da criação de ficção interativa digital – FID?

Conforme apresentado na Tabela 7 (seção 5.5), a primeira questão de análise (QA1) possui como objetivo avaliar a qualidade do modelo como guia para nortear o desenvolvimento de UE para apoiar o ensino e aprendizagem de produção textual,

por meio do desenvolvimento de ficção interativa digital – FID. Dessa forma, contemplando o ponto de vista da qualidade do próprio modelo em si, no que tange a completude de seus elementos (fases, atividades e etapas) considerando aspectos do planejamento pedagógico e de jogo.

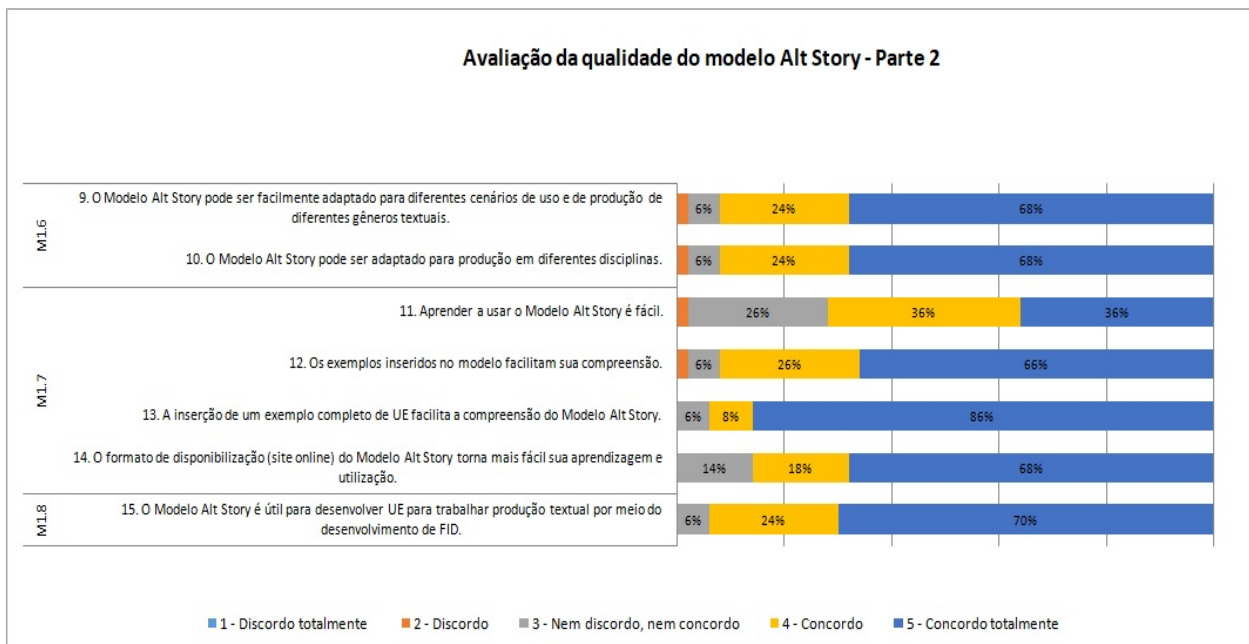
Gráfico 7 - Avaliação da qualidade do Modelo *Alt Story*. Características: ambiguidade, consistência, completude, compreensibilidade e corretude.



Fonte: Autora

O resultado da avaliação indica que o Modelo *Alt Story* possui ótima qualidade nos seguintes graus: ambiguidade (M1.1), consistência (M1.2), completude (M1.3), compreensibilidade (M1.4) e corretude (M1.8) como se observa no Gráfico 7. Destaca-se que 92% dos participantes consideraram que não há ambiguidade, inconsistência ou incompreensibilidade no Modelo. Apenas 1 (um) participante respondeu que há algo incompreensível em alguma fase, atividade ou etapa, mas não especificou em qual(is). Esse mesmo participante comentou que suas limitações podem estar relacionadas a essa falta de compreensão total do Modelo.

Gráfico 8 - Avaliação da qualidade do Modelo *Alt Story*. Características: flexibilidade, usabilidade e utilidade.



Fonte: Autora

Percebe-se, no Gráfico 8, que o Modelo é flexível (M1.6), útil (M1.8) e possui boa usabilidade (M1.7). 92% dos participantes concordam/concordam totalmente que o Modelo pode ser adaptado para diferentes cenários de uso, para produção de diferentes gêneros textuais e em diferentes disciplinas. Apenas 1 (um) respondente discorda que o Modelo possa ser adaptado a diferentes cenários, porém não justificou sua resposta. E 1 (um) discorda que ele possa ser adaptado a diferentes disciplinas, mas também não inseriu comentários que justificassem sua resposta. Em relação à M1.7, destaca-se que 94% dos participantes acreditam (concordam/concordam totalmente) que a inserção de um exemplo completo de UE facilita a compreensão do Modelo *Alt Story* e 86% (concordam/concordam totalmente) que o formato de disponibilização (*site*) torna mais fácil sua aprendizagem e utilização. Somente 1 (um) participante respondeu que aprender a usar o Modelo não é fácil e 1 (um) outro destacou que os exemplos inseridos no modelo não facilitam sua compreensão. No entanto, não apresentaram comentários sobre suas respostas. Já na M1.8, 94% dos respondentes consideram o Modelo *Alt Story* útil para desenvolver UE para trabalhar produção textual por meio do desenvolvimento de FID.

O resultado dessa avaliação fornece uma análise positiva da qualidade do Modelo *Alt Story*. Ratifica-se a avaliação favorável à qualidade desse Modelo a partir de alguns comentários relacionados à QA1:

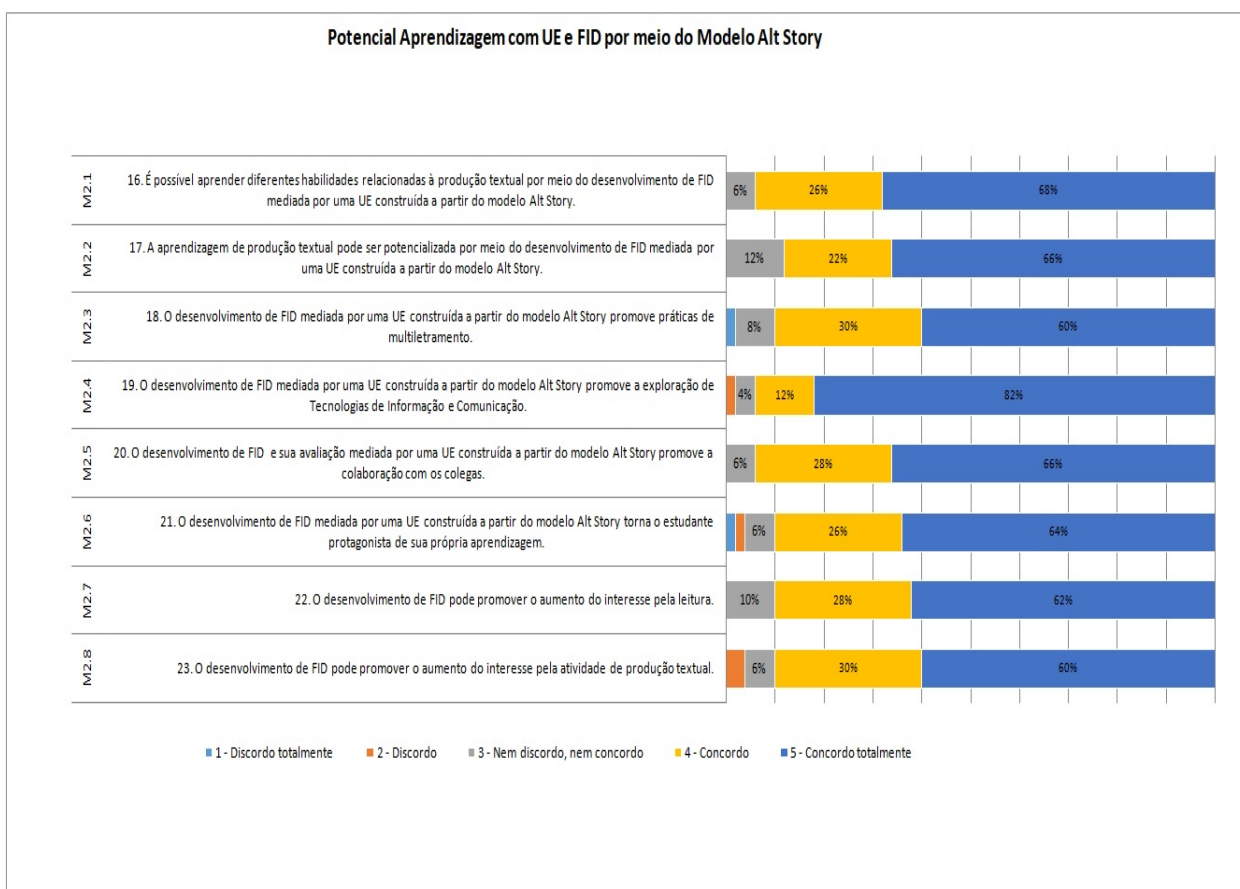
“Achei uma ótima alternativa, com muitas possibilidades de trabalho interdisciplinar” (Participante nº4).

“[...] O desenvolvimento do presente modelo está, ao meu ver (sic), completo e claro. Os exemplos e os modelos de questionários apresentados facilitam o seu entendimento e tornam a UE compreensível aos leitores, inclusive àqueles que não são da área da Educação” (Participante nº 50).

QA2. Uma unidade de estudo, desenvolvida a partir do Modelo *Alt Story*, envolvendo a criação de ficção interativa digital – FID, pode contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas relacionadas à aprendizagem de produção textual e outras aprendizagens tangenciais?

Essa questão de análise possui como objetivo avaliar o potencial de aprendizagem e de experiência do estudante, através da execução de uma UE desenvolvida tendo o Modelo *Alt Story* como guia e utilizando produção de FID como estratégia. Assim, contemplando o ponto de vista da qualidade dos produtos gerados a partir do modelo, ou seja, das contribuições do mesmo para o processo de ensino e aprendizagem de produção textual, em caso de sua utilização na criação de unidades de estudo tomando como base sua estrutura, bem como de sua proposta focada no desenvolvimento de FID como estratégia para o ensino e aprendizagem de produção textual.

Gráfico 9 - Avaliação do Potencial Aprendizagem com UE e FID por meio do Modelo *Alt Story*



Fonte: Autora

Com base nas avaliações, observa-se no Gráfico 9 que o Modelo foi avaliado positivamente em todas as métricas. Destacam-se: grau de aprendizagem sobre produção textual por meio da utilização de uma UE criada com o Modelo *Alt Story* (M2.1); grau de aprendizagem da organização dos elementos textuais na construção composicional do gênero (M2.2); grau de colaboração com colegas, por meio do desenvolvimento de FID e avaliação mediada por uma UE construída a partir do Modelo *Alt Story* (M2.5) e grau de interesse pela leitura por meio da produção de FID (M2.7).

Ao questionamento sobre o grau da promoção de práticas de multiletramentos na escola pela utilização de uma UE criada com o Modelo *Alt Story* (M2.3), 90% dos participantes responderam que concordam/concordam completamente. Apenas 1 (um) participante respondeu que discorda totalmente. No entanto, o mesmo não comentou sobre sua resposta. Além disso, foi efetuado por um participante o seguinte comentário (questão 34): “Gostaria de ver uma grade de habilidades para

as competências multiletradas”. Esclarece-se que tanto as competências quanto as habilidades multiletradas, alinhadas à BNCC, encontram-se contempladas nas seções 6.1 e 6.2, Tabelas 14 e 19 e no Apêndice E, Tabelas A15 e A18, respectivamente. Reitera-se que, neste Modelo, no desenvolvimento de FID, destacam-se as habilidades e competências, apresentadas no Apêndice C, relativas ao campo de atuação artístico-literário.

Como já mencionado no Capítulo 3, segundo Rojo (2010), os multiletramentos possuem as seguintes características: interação, colaboração, hibridismo e transgressão das relações de poder preestabelecidas. Sendo a estrutura ou o formato de redes a melhor forma para serem apresentados. Desse modo, reitera-se a promoção das práticas de multiletramentos a partir da utilização de uma UE criada com o Modelo *Alt Story*.

O grau de exploração de Tecnologias de Informação e Comunicação por meio da utilização de uma UE criada com o Modelo *Alt Story* (M2.4) apresentou uma avaliação com 94% de concordam/concordam totalmente e uma avaliação de discordância. Todavia, o participante que avaliou essa métrica negativamente não pontuou sobre sua análise. Como apresentado na seção 3.2 desta pesquisa, são considerados elementos para criação de produto que envolva FID, entre outros: design narrativo interativo, ferramenta com facilidade de navegação e a possível inclusão de recursos multimidiáticos. Assim, ressalta-se que o desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do Modelo *Alt Story* promove a exploração de Tecnologias de Informação e Comunicação.

A M2.6, grau de envolvimento do estudante com sua própria aprendizagem, por meio do desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do Modelo *Alt Story*, obteve entre os participantes 90% de avaliações positivas (concordam/concordam completamente). Dois participantes responderam com discordância a esse questionamento (discordo – discordo totalmente). Nenhum deles justificou suas respostas. Consoante Graham, Kee e Vaughan (2011), são contribuições do uso de FID em sala de aula o aumento do envolvimento do aluno, a contribuição e experimentação do sucesso pelo aluno e a apropriação dos alunos por sua aprendizagem.

Entre os participantes 90% concordam/ concordam totalmente com a M2.8, grau de interesse pela atividade de produção textual por meio da produção de FID.

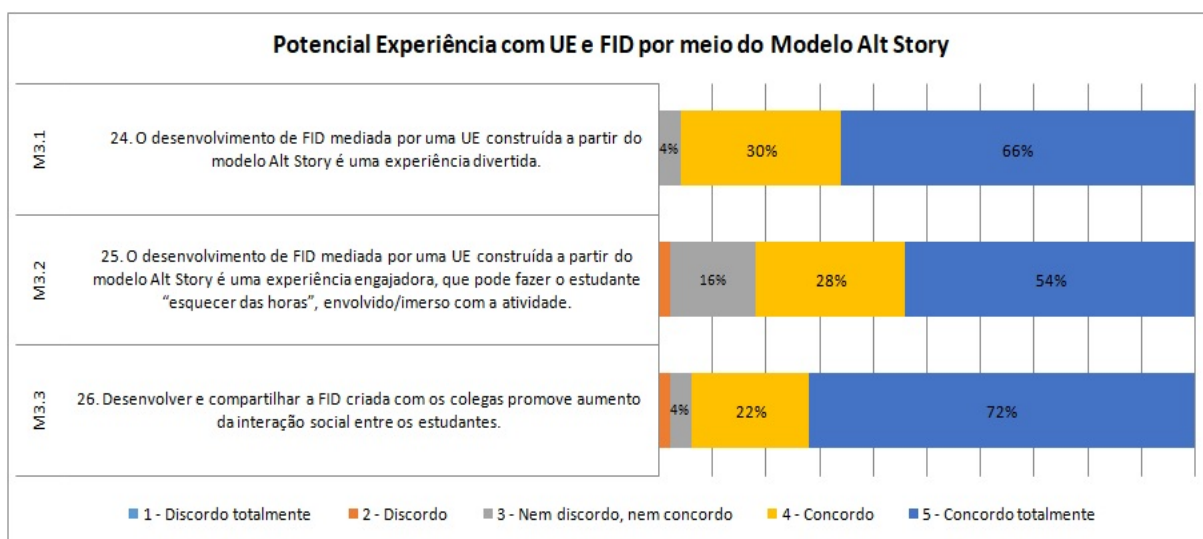
Apenas dois (2) respondentes discordaram de que o desenvolvimento de FID pode promover o aumento do interesse pela atividade de produção textual, mas não deixaram comentários sobre suas avaliações. Ressalta-se que um desses respondentes não atua como docente e na área de Linguagens. É importante retomar que, segundo Hahn (2016), as ferramentas da web representam um salto gigantesco na escrita, pois permitem que os alunos trabalhem colaborativamente, ou seja, a produção de FID é um processo colaborativo de produção do conhecimento que torna o processo de ensino e aprendizagem de produção textual, entre outros aspectos, mais desafiador e produtivo.

O resultado dessa avaliação fornece uma análise positiva do potencial de aprendizagem e de experiência do estudante, através da execução de uma UE desenvolvida tendo o Modelo *Alt Story* como guia e utilizando produção de FID como estratégia. Ratifica-se essa avaliação favorável a partir do comentário de um participante da pesquisa relacionado à QA2: “A proposta é muito interessante, pois permite desenvolver diferentes habilidades dos estudantes”.

QA3. Uma unidade de estudo, desenvolvida a partir do Modelo *Alt Story*, envolvendo o desenvolvimento de ficção interativa digital – FID, pode promover uma experiência de aprendizagem agradável e divertida?

A terceira questão de análise (QA3) possui como objetivo, assim como a QA2, avaliar o potencial de aprendizagem e de experiência do estudante, através da execução de uma UE desenvolvida tendo o Modelo *Alt Story* como guia e utilizando produção de FID como estratégia. Dessa forma, contemplando o ponto de vista da qualidade dos produtos gerados a partir do modelo, ou seja, das contribuições do mesmo para o processo de ensino e aprendizagem de produção textual, em caso de sua utilização na criação de unidades de estudo tomando como base sua estrutura, bem como de sua proposta focada no desenvolvimento de FID como estratégia para o ensino e aprendizagem de produção textual.

Gráfico 10 - Avaliação do Potencial Experiência de Aprendizagem Agradável e Divertida com UE e FID por meio do Modelo *Alt Story*



Fonte: Autora

A partir das avaliações realizadas, observa-se no Gráfico 10 que o Modelo foi analisado de forma profícua em todas as métricas: grau de diversão em aulas realizadas por meio do planejamento de uma UE que utiliza o desenvolvimento de FID para a aprendizagem de Produção Textual (M3.1), grau de imersão em aulas realizadas por meio do planejamento de uma UE que utiliza o desenvolvimento de FID para a aprendizagem de Produção Textual (M3.2), grau de interação social gerada pelo desenvolvimento e compartilhamento da FID criada por meio da UE (M3.3).

Ao questionamento sobre o desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir de o Modelo *Alt Story* ser uma experiência divertida (M3.1), 96% dos participantes responderam concordar/concordar completamente. 82% responderam que concordam/ concordam totalmente com a afirmação de que o desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do Modelo *Alt Story* é uma experiência engajadora, que pode fazer o estudante "esquecer das horas", envolvido/imerso com a atividade (M3.2). Sobre se desenvolver e compartilhar a FID criada com os colegas promove aumento da interação social entre os estudantes (M3.3), 94% dos respondentes concordaram/concordaram completamente. Apenas 1 (um) participante respondeu que discorda das métricas M3.2 e M3.3, mas não realizou comentários sobre sua avaliação. Retoma-se aqui

um dos grandes benefícios de incorporar ficção interativa em sala de aula mencionado por Graham, Kee e Vaughan (2011), o envolvimento do aluno. Além disso, Hahn (2016) reitera que ao escrever seus textos em sala de aula, não isolados em suas casas, o professor pode potencializar a interação social e um senso de co-propriedade entre os estudantes, levando-o a um engajamento maior.

O resultado dessa avaliação, sob a ótica dos docentes, fornece uma análise muito positiva em relação à experiência de aprendizagem agradável e divertida. Ratifica-se a avaliação favorável à qualidade desse Modelo a partir de alguns comentários relacionados à QA3 realizados pelos participantes da pesquisa:

“Achei interessante, pois atualmente o uso de tecnologias diferenciadas aumenta o interesse do educando, sendo excelente instrumento para construção do conhecimento” (Participante 1).

“Não conhecia a ferramenta e me pareceu uma excelente opção para auxiliar no engajamento dos alunos nas aulas [...]” (Participante 50).

8 CONCLUSÃO

O ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar ao estudante multiletramentos através de habilidades de leitura e de escrita e a formação da capacidade de reflexão sobre a língua e a linguagem. Ao tratar das competências e habilidades para essa disciplina no Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio (2017) prioriza o trabalho com gêneros textuais a partir das práticas de linguagem. Somado a isso, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), alinhada às competências digitais apresentadas pela BNCC para a educação básica, estabelece que as propostas curriculares devem, entre outros fatores: garantir ações que promovam aspectos como cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, bem como a possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Com base na Revisão Sistemática de Literatura realizada neste estudo, percebe-se que é imprescindível aliar o interesse dos estudantes pelas tecnologias ao dos professores de proporcionar atividades sociocomunicativas de forma crítica e lúdica. Dessa forma, a ficção interativa digital apresenta-se como instrumento valioso nas aulas de Língua Portuguesa, pois se acredita que a mesma potencializa o processo de ensino e aprendizagem de diferentes conceitos.

A partir dos estudos, reflexões e RSL realizadas nesta pesquisa, percebeu-se a necessidade de trabalhar produção textual de forma colaborativa e com auxílio de tecnologia digital, proporcionando, dessa forma, maior engajamento do estudante em seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de FID apresentou-se como uma estratégia promissora de ensino e aprendizagem, pois se associa às práticas de linguagem propostas pela BNCC para o desenvolvimento das competências e habilidades, principalmente, àquelas ligadas ao campo de atuação artístico-literário. Todavia, para que sua aplicação em sala de aula obtenha os resultados esperados, é necessário que o docente possa aplicá-la de forma organizada e segura e, assim, reduzindo a complexidade inerente do uso de uma tecnologia diferenciada e contemplando todos os aspectos necessários para o

desenvolvimento de FID em sala de aula. Desse modo, esta pesquisa propôs um modelo de unidade de estudo que possa ser utilizado como guia, como referencial para docentes que desejem aplicar essa estratégia em sala de aula.

Para tanto, realizou-se um mapeamento de abordagens para produção de conteúdos educacionais, sendo elas: Design Instrucional (DI), Inteligência e Tecnologias Educacionais e Recursos Acessíveis (INTERA), Interfaces Interativas Digitais aplicadas à Educação (INTERAD) e Educational Games Development (ENgAGED). Dessa forma, o Modelo *Alt Story* para produção textual colaborativa por meio de ficção interativa digital, além de partir da experiência profissional da pesquisadora, dos documentos oficiais pertinentes ao contexto educacional, das reflexões realizadas, também se baseia nas referidas abordagens e em trabalhos correlatos apresentados no decorrer deste estudo. Esse Modelo apresenta uma proposta de como produzir, apresentar e avaliar ficção interativa digital.

A principal contribuição desta pesquisa é o próprio Modelo, que foi avaliado a partir de uma adaptação das propostas apresentadas por Alves (2016) e por von Wangenheim et al. (2017), de forma a analisar dois pontos de vista: qualidade do próprio modelo em si, no que tange a completude de seus elementos (fases, atividades e etapas) considerando aspectos do planejamento pedagógico e de jogo; e a qualidade dos produtos gerados a partir do modelo, ou seja, das contribuições do mesmo para o processo de ensino e aprendizagem de produção textual, em caso de sua utilização na criação de unidades de estudo tomando como base sua estrutura, bem como de sua proposta focada no desenvolvimento de FID como estratégia para o ensino e aprendizagem de produção textual.

Após essa avaliação, constatou-se sua qualidade nos critérios de ambiguidade, consistência, completude, compreensibilidade, corretude, flexibilidade, usabilidade e utilidade, bem como seu potencial relacionado à aprendizagem de produção textual e experiência de aprendizagem. A partir da avaliação, ressaltam-se os seguintes aspectos do Modelo *Alt Story*: a possibilidade de trabalho interdisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento, a produção de diferentes gêneros textuais, a promoção de práticas de multiletramentos, o aumento do envolvimento do aluno e a apropriação dos mesmos por sua aprendizagem. Além desses, destacam-se: a elaboração do cenário de uso, pois facilita a compreensão do Modelo, a forma de disponibilização do Modelo e cenário de uso e os materiais

de apoio incluídos no *site*. Portanto, a execução de uma UE desenvolvida tendo o Modelo *Alt Story* como guia e utilizando produção de FID como estratégia potencializa o desenvolvimento da linguagem escrita no ensino médio.

Considera-se como contribuições secundárias a publicização do *Alt Story* por meio de um *site*, o que pode proporcionar sua maior disseminação junto a professores da área e ou interessados pela temática, contribuindo para a visibilidade e replicação do produto desenvolvido nesta pesquisa de mestrado. Além disso, pode-se considerar produtos da dissertação os diferentes instrumentos criados para auxiliar o professor na implementação do Modelo *Alt Story* em suas aulas, como o modelo de questionário para caracterização dos estudantes, o modelo de questionário para valiação da FID, o modelo de questionário para avaliação da unidade de estudo e o modelo de documento de concepção da FID. Por fim, o cenário de uso criado e detalhado no *site* e no Apêndice E desta dissertação pode se configurar como um material de apoio fundamental para auxiliar professores que desejem compreender melhor o Modelo *Alt Story* e construir suas próprias unidades de estudo utilizando FID.

Como trabalhos futuros, que ampliarão os resultados obtidos nesta pesquisa, destacam-se a aplicação e a avaliação do Modelo, assim que o contexto educacional permitir, a partir do cenário de uso apresentado, com estudantes de ensino médio de escolas públicas de Santa Maria. Essa aplicação também permitirá a avaliação dos modelos de instrumentos criados.

Ainda, pode-se destacar como trabalhos futuros a ação de monitoramento do *site* no qual o Modelo *Alt Story* encontra-se publicizado, de forma a verificar o número de acessos, a frequência com que usuários acessam suas páginas e tempo de permanência nas mesmas, bem como reestruturar a avaliação do modelo no *site*, tornando-a mais simples, para que seus visitantes possam trazer de forma rápida suas impressões e sugestões, bem como depoimentos, em caso de aplicação do Modelo, proporcionando que o *site* torne-se também um canal de troca de informações e experiências entre docentes interessados e ou utilizadores do *Alt Story*. O monitoramento de navegação e permanência nas páginas pode trazer indícios sobre o interesse e engajamentos dos visitantes, permitindo uma análise sobre os conteúdos apresentados. Como possibilidade para tal monitoramento e

análise, sugere-se o uso da ferramenta *Google Analytics*⁹, da própria *Google*, considerando a plataforma na qual o *site* foi desenvolvido. Ressalta-se que a integração do *site* com a ferramenta *Google Analytics* foi feita durante seu desenvolvimento, e seu acompanhamento foi feito durante o período de avaliação do modelo. No entanto, tais dados não foram analisados, servindo, na ocasião, apenas para acompanhar como estava o engajamento dos usuários.

⁹<https://analytics.google.com/analytics/web/>

REFERÊNCIAS

- ALBAUM, G. The Likert scale revisited. **Market Research Society**. Journal.,[S.l.], v.39, n.2, p.1–21, 1997.
- ALVES, N. C. **Desenvolvimento de uma unidade instrucional interdisciplinar para ensinar computação no ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- ALVES, N. C.; von WANGENHEIM, C. G., RODRIGUES, P. E., HAUCK, J. C. R., BORGATTO, A. F. Ensino de computação de forma multidisciplinar em disciplinas de história no ensino fundamental—um estudo de caso. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 24, n. 3, p. 31, 2016.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 184 p. (Série Aula).
- BALLENTINE, B. D. Textual adventures: writing and game development in the undergraduate classroom. **Computers and Composition**, v. 37, p. 31- 43, set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2015.06.003>. Acesso em: ago. 2018.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.
- BATTISTELLA, P.E. **ENgAGED**: um processo de desenvolvimento de jogos para ensino em computação. 2016. 403 p. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.
- BATTISTELLA, P. E.; WANGENHEIM, C. G. von. **ENgAGED**: processo de desenvolvimento de jogos para ensino em computação. Florianópolis: INCoD, 72 p., 2015.
- BASIL, V.R.; CALDEIRA, G.; ROMBACH, H.D. The Goal Question Metric Approach. **Encyclopedia of Software Engineering**, p. 528-532, John Wiley& Sons, Inc., 1994.
- BEZERRA, M.R. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Ed). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.p.39 – 49.
- BORGES, M. R.S. Conhecimento coletivo. *In*: PIMENTEL, Mariano; FUCKS, Heitor (Org.). **Sistemas Colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. cap. 12, p. 186 – 205.
- BRAGA, J. C. **Objetos de aprendizagem: metodologia de desenvolvimento**. Santo André: Editora da UFABC, v.2, 2015.163 p. (Coleção Intera).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de nov. de 2018. Seção 1, pp. 21-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRÍGIDA, J. G. S. **Narrativas digitais**: a construção de livro-jogo digital nas aulas de língua portuguesa. 2016. 33 p. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação na cultura digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2019**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic_kids_online_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: fev. 2021.

DALBOSCO; C. N.; Rösing, T. M. K. As narrativas na contemporaneidade: algumas características elementares e seus tipos de leitores. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.54, n.1, p. 27 – 35, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/32350>. Acesso em: nov. 2019.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008. 192 p.

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015. 480 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GANCHO, C. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em: <http://files.letrasunip2010.webnode.com.br/200000008989c398f4e/Como%20Analisar%20Narrativas.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018. 169 p. 2. Reimpr.

GRAHAM, S.; KEE, K.; VAUGHAN, T. The haunted school on horror Hill: a case study of interactive fiction in an elementary classroom. In: BAEK, Y. K. (Org.). **Gaming for classroom-based learning**: digital role playing as a motivator of study, 2011, p. 113 – 124.

HAHN, R. **Collaborative creative writing in the L2 classroom using the software Twine**. In: International conference the future of Education, 2016, Florença.

KARAMETEII, A; TOPRAKLIKOĞLU, K. Interactive story development for the unit of turks on the silk road in social sciences coursei. **European Journal of Education Studies**, v. 3, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578866.pdf>. Acesso em ago. 2018

KRETZER, F. M. **Desenvolvimento de uma Unidade Instrucional para Formação de Professores da Educação Básica para o Ensino de Computação**. TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2019.

KRETZER, F. M. von WANGENHEIM, C. G., HAUCK, J. C., PACHECO, F. S. Formação Continuada de Professores para o Ensino de Algoritmos e Programação na Educação Básica: Um Estudo de Mapeamento Sistemático. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 389, 2020.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in software engineering**: Ebse technical report ebse-2007-01. UK: Keele University and Durham University, 2007. 65 p.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. R. W. de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. *In*: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35 – 54.

LYÖMIÖ, S. **Level and story design in choose your own adventure games**. 2017. 83 p. Bachelor's thesis (Degree Programme in Design) - University of Applied Sciences, South-Eastern Finland, 2017.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Ed). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.19 – 38.

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

MARQUES, M. P.; CORDENONSI, A. Z. Histórias interativas para a disciplina de História no Ensino Médio: uma abordagem de autoria compartilhada. **Renote**: Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v.5, n.1, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/79190/46035>. Acesso em: ago. 2018.

PASSOS, P. C. S. J. **Interad**: uma metodologia para design de interface de materiais educacionais digitais. 2011. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

PETRY, G. **A method for the evaluation of the quality of games for computing education**.2018. 322p. Tese (Doutorado em Ciência da Computação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012. Título original: Digital game-based learning.

ROGERS, Y.; SHARP, H.; PREECE, J. **Design de Interação: além da interação humano-computador**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: ROJO, R.; RANGEL E. O. (Ed.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2010. v. 19. p.15-36. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).

ROJO, R. Gêneros e tipos textuais. *In*: **Glossário Ceale** – termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014. ISBN: 978-85-8007079-8. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>. Acesso em: dez. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, nº 11, p. 1 – 12, mai./jun./jul./ago. 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARDEJOAQUIM.pdf. Acesso em: ago. 2019.

SILVA, P.N. da. **Narrativo: modo, gênero, tipo de texto ou tipo de sequência?** Conference: 11º encontro nacional da associação de professores de português. Évora, mar. 2015. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4515> . Acesso em jul. 2019.

SKAINS, R. L. Teaching digital fiction: integrating experimental writing and current technologies. **Palgrave Communications**, fev. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0223-z>. Acesso em: nov. 2019.

SOUZA, J. M. de. *et al.* Gestão do conhecimento e memória de grupo. *In*: PIMENTEL, Mariano; FUCKS, Heitor (Org.). **Sistemas Colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. cap. 13, p. 206 – 220.

SOUZA, R. S. S. **Gamificação: contribuições para a produção de textos narrativos**. 2016. 123 p. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1-10, 23 fev. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9112>. Acesso em: jul. 2019.

Von WANGENHEIM, Christiane G.; PETRI, G.; ZIBETTI, A. W.; BORGATTO, A. F.; HAUCK, J. C. R.; PACHECO, F. S.; MISSFELDT FILHO, R. "dTECT: A Model for the Evaluation of Instructional Units for Teaching Computing in Middle School." **Informatics in Education** 16.2 (2017): 301-318.

WILENIUS, A. **Interactive fiction application with html5**. 2015. 38 p. Bachelor's thesis (Information Technology) - Oulu University of Applied Sciences. 2015.

APÊNDICE A – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DEFINIDAS PELA BNCC (2017)

Tabela A1 - Competências gerais da educação básica definidas pela BNCC (2017)

COMPETÊNCIAS
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: (MEC - BNCC, 2017)

APÊNDICE B – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ESPECÍFICAS PARA A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS DO ENSINO MÉDIO DEFINIDAS PELA BNCC (2017)

Tabela A2 - Competências e Habilidades específicas para a área de Linguagens e suas tecnologias do ensino médio definidas pela BNCC (2017)

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<p>1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. - Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade. - Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses. - Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. - Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social.
<p>2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. - Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. - Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas. - Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

<p>3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. - Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. - Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. - Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.
<p>4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. - Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico. - Fazer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.
<p>5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças. - Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento. - Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida.

<p>6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade. - Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. - Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas e culturais, recorrendo a conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. - Relacionar as práticas artísticas e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica.
<p>7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. - Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. - Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. - Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte:(MEC - BNCC, 2017)

**APÊNDICE C – CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL E RESPECTIVAS HABILIDADES
E COMPETÊNCIAS DEFINIDOS PELA BNCC (2017)**

Tabela A3 - Todos os Campos de atuação social e respectivas habilidades e competências definidos pela BNCC (2017)

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
HABILIDADES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.).	2
Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	1
Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	1
Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	1
Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	3
Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	1
Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	1

Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.	1
Fazer curadoria de informações, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	7
Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	1, 7
Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando em conta esses efeitos na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i>), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	1, 3
Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1, 4
Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlog</i> , videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas.	3, 7

Utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	7
Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4

Fonte: (MEC- BNCC, 2017)

Tabela A4 - Campo da vida social e respectivas habilidades e competências definidos pela BNCC (2017)

CAMPO DA VIDA SOCIAL	
HABILIDADES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, <i>biodata</i> , currículo <i>web</i> , videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i> , <i>wiki</i> , <i>site</i> etc.), para falar de si de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3
Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	2, 3
Produzir, de forma colaborativa, e socializar <i>playlists</i> comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, <i>e-zines</i> ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, <i>games</i> , séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	1, 6
Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, <i>wiki</i> etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.	3

Fonte: (MEC – BNCC, 2017)

Tabela A5 - Campo artístico-literário e respectivas habilidades e competências definidos pela BNCC (2017)

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
HABILIDADES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slam</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3
Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.	1, 2
Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogsepodcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).	1, 3

Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3
--	------

Fonte: (MEC – BNCC, 2017)

Tabela A6 - Campo das práticas de estudo e pesquisa e respectivas habilidades e competências definidos pela BNCC (2017)

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
HABILIDADES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	3, 7
Resumir e resenhar textos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do autor da obra e do resenhador), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.	2, 3
Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos colocados e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.	7
Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, questionando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	1
Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.	7
Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos simples de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.	3
Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica,	3

<i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.	
Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por <i>slide</i> e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados, gravação de áudios em <i>slides</i> etc.).	7

Fonte: (MEC – BNCC, 2017)

Tabela A7 - Campo jornalístico-midiático e respectivas habilidades e competências definidos pela BNCC (2017)

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
HABILIDADES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	2
Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.	2
Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.	1, 2
Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e <i>sites</i> checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (<i>fakenews</i>).	7
Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de <i>fakenews</i> também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.	2, 7

<p>Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os <i>feeds</i> de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.</p>	7
<p>Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria de informação (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.</p>	2
<p>Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i>, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.</p>	7
<p>Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i>, <i>jingles</i> etc.), explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros, e destacando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, a fim de desconstruir eventuais estereótipos e proceder a uma avaliação crítica da publicidade e das práticas de consumo.</p>	1, 7
<p>Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, <i>vlogs</i> de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (<i>vlogsepodcastsculturais</i>, <i>gameplay</i> etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e <i>booktuber</i>, entre outros.</p>	1, 3

Fonte: (MEC- BNCC, 2017)

Tabela A8 - Campo de atuação na vida pública e respectivas habilidades e competências definidos pela BNCC (2017)

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	
HABILIDADES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
Analisar o histórico e o discurso político de candidatos e de partidos, como também propagandas políticas e programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões fundamentadas.	1, 7
Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.	1
Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	1, 2, 3
Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.	1
Engajar-se na busca de solução de problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, dentre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade.	3

Fonte: (MEC – BNCC, 2017)

APÊNDICE D – DADOS EXTRAÍDOS PARA RESPONDER AS QUESTÕES DE PESQUISA DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Tabela A 9 - Dados extraídos para responder as perguntas QP1 e QP2

ID	QP1 - O que tem sido desenvolvido envolvendo FID?		QP2 - Que tecnologias têm sido utilizadas para o desenvolvimento de produto que envolve FID?	
	Referência	Produto	Ferramenta de desenvolvimento	Plataforma de uso
E1	(BURKE; KAFAI, 2010)	Ficção: 11 Histórias digitais narrativas	Scratch Storyboard	Web
E2	(GRAHAM; KEE; VAUGHAN, 2011)	Ficção interativa: <i>A escola assombrada em Horror Hill</i>	ADRIFT	Web
E3	(MÜLLER, 2011)	Arquitetura: <i>DGiovanni</i>	Java	Multiplataforma
E4	(CHEN; KOENITZ, 2012)	Sistema: <i>ASAPS</i> e análise de 60 narrativas	Linguagem ASML	Multiplataforma
E5	(McGEE; MITCHELL, 2012)	Ficções hipertextuais adaptativas	HypeDyn	Multiplataforma. Sistemas operacionais: MacOS, Windows, Linux
E6	(BIDARRA; FIGUEIREDO; VALADAS; VILHENA, 2012)	Análise de ferramentas e prototipação do gamebook: <i>Aventuras no rio Guadiana</i>	iBooksAuthor	Móvel: iPad
E7	(CORRAL; TONÉIS, 2013)	Protótipo de jogo digital: <i>LUA</i>	Não consta	3D
E8	(PROSSER, 2014)	Narrativa digital interativa - Documentário: <i>A Tripto Kyoto</i> .	iMovie Klynt	Web
E9	(BIDARRA; FIGUEIREDO; NATÁLIO, 2014)	Análise de ferramenta e prototipação do gamebook: <i>Aventuras no Rio Guadiana</i>	EPUB3	Móvel: iPad
E10	(BRITO, 2014)	Metodologia: Elaboração de uma sequência didática para	RPG Maker VX Ace	Windows: XP, Vista e 7

		criação de jogos		
E11	(REED, 2015)	Ficção Interativa: Oficina de verão de escrita criativa	Inform7	Multiplataforma Sistemas operacionais: Windows, MacOS, Linux
E12	(FREDERICCO; HARIANTO; NUGROHO, 2015)	Ficção interativa	Unity 3D Fungus	Móvel: Smartphones Android
E13	(BALLENTINE, 2015)	Jogos de aventura baseados em textos	Quest	Multiplataforma
E14	(BIDARRA, FIGUEIREDO, 2015)	Análise de ferramenta e prototipação do gamebook: <i>Aventuras no Rio Guadiana</i>	Unity 3D	Móvel: iOS, Android e web
E15	(FRANCO; GOMES; MAIA; NETO, 2015)	Ficção interativa: RPG - <i>Dilema do Assassino Ninja</i>	JavaScript	Multiplataforma
E16	(LIMA, 2015)	Livro-jogo: <i>Uma aventura no manguezal</i>	PDF	Multiplataforma
E17	(HAHN, 2016)	Ficção interativa colaborativa	Twine GoogleDocs	Web
E18	(SOUZA; VIEIRA, 2016)	Apresentação do Projeto Educacional de Intervenção: produção de textos narrativos gamificados	Faz Game Impress	Web
E19	(EICH; FERREIRA, 2016)	Ferramenta: INASH	HTML, PHP, CSS e Javascript	Web
E20	(SOUZA, 2016)	Apresentação e Execução do Projeto Educacional de Intervenção	Faz Game Impress	Móvel
E21	(BRÍGIDA, 2016)	Livro-jogo digital	GoogleDrive	Web
E22	(MELLO, 2016)	Gamebook: <i>Henrique e o robô Dim</i>	Inklewriter Muvizu GDevelop	Multiplataforma
E23	(CARRETA; DAMASCENO; DAMÁSIO; LOURDES, 2016)	Resultados do Projeto Serious Game - livro- jogo: o uso da ludologia para estabelecer	PubCoder	Móvel

		diálogos socioeducativos 03 gamebooks		
E24	(KARAMETEII; TOPRAKLIKOĞLU, 2017)	História interativa	AdobeFlash	Multiplataforma
E25	(CHATURARAT; CHOOKAEW; KRUTTHAKHA; WONGWATKIT, 2017)	Aplicativo de jogo interativo baseado em histórias: The Adventure Hero Game	Unity	Móvel: Android
E26	(XAVIER, 2017)	Jogo de videogame no estilo aventura: <i>Casmia - thelostchapters</i>	Unity	Multiplataforma
E27	(CABELEIRA, 2017)	Projeto METAPLAY	Twine	Multiplataforma
E28	(CORDENONSI; MARQUES, 2017)	Jogo de histórias interativas digitais - escrita colaborativa: <i>O Cangaço e Guerra de Canudos</i>	Twine Storybird	Multiplataforma
E29	(GIBBINS; MILLARD; SPAWFORTH, 2018)	Sistema StoryMINE: narrativas interativas multijogador	Não consta	Web
E30	(KIM, 2018)	Aventura interativa - Cinema	Inform 7	Multiplataforma
E31	(MALTA, 2018)	Protótipo de ferramenta para ensinar conteúdos literários	AdobeXD CC	Não consta
E32	(ANDRÉ; GONÇALVES, 2018)	Narrativa interativa digital	HTML, CSS, Javascript, Skrollr, Photoshop	Web

Fonte: Autora

Tabela A10 - Dados extraídos para responder as perguntas QP3 e QP4

ID	QP3 - Que processos têm sido utilizados para o seu desenvolvimento?			QP4 - Que aspectos devem ser observados para a criação de produto que envolva FID?
	Base teórica	Tipo de pesquisa	Metodologia ou Método de desenvolvimento	Elementos
E1	Não consta	Não consta	Clubepós-escola "Storytelling with Scratch Club"	Revisões Termos narrativos Storyboards
E2	Ficção interativa	Estudo de caso	Não consta	Motivação Aulas de 30 a 45 minutos Colaboração
E3	Não consta	Não consta	Não consta	Ontologias
E4	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
E5	Não consta	Não consta	Não consta	Simplicidade Expressividade processual
E6	Aprendizagem móvel	Investigação exploratória	Não consta	Capacidade de integrar som, imagem, vídeo, dicionário, sublinhar texto, anotações, conversão texto-fala, facilidade de navegação e widgets capazes de melhorar a experiência interativa.
E7	Cultura indígena e Jogo	Investigação teórico-empírica	Design Based Research (DBR)	Não consta
E8	Narrativas interativas	Não consta	Não consta	Mais de uma visualização da história Design narrativo interativo Não ter sobrecarga cognitiva
E9	Aprendizagem móvel	Pesquisa exploratória	Não consta	Capacidade de integrar som, imagem, vídeo, dicionário, sublinhar

				texto, anotações, conversão texto-fala, facilidade de navegação e widgets; Uso em qualquer dispositivo portátil.
E10	Jogo; RPG e jogos eletrônicos; Interseção entre cultura digital, cultura dos jogos e a educação; Narrativa e game; Intermidialidade	Não consta	Não consta	Habilidades e competências diversas
E11	Ficção interativa	Não consta	Oficina de escrita criativa - 5 semanas	Feedback; Processo colaborativo de criação quando possível; Conhecer a ferramenta;
E12	Jogo baseado em texto	Não consta	Não consta	Personagem compreensível; História interessante; Múltiplos finais; Puzzle com certa dificuldade; Checkpoints com distância apropriada; Linguagem apropriada ao público
E13	Abordagens narratológicas para o ensino de jogos	Não consta	Não consta	Instrutor de redação Requisitos técnicos detalhados
E14	Aprendizagem móvel E-book	Não consta	Não consta	Não consta
E15	RPG; Modelos interativo de narrativa; Contação de histórias interativas e RPG	Estudo de caso	Não consta	Não consta
E16	Narrativas e interatividade; Narrativas interativas e a web	Pesquisa documental	3 momentos: Planejamento da narrativa; Trabalho gráfico; Desenvolvimentos das interações e aplicação dos grafismos e interações	Conhecimento de programação, manipulação digital de imagens

E17	Ficção interativa	Não consta	12 lições	Sistema de rotação na escrita colaborativa
E18	Texto e produção textual; Sequência Narrativa; Letramento digital; Gamificação; Teoria “Metáforas para o aprendizado no século XXI”	Pesquisa-ação participante Pesquisa aplicada e de cunho qualitativo	Quatro módulos de atividades	Embasamento teórico Recursos de boa qualidade
E19	TICs no apoio a leitura e a escrita	Não consta	Não consta	Tutorial
E20	Uso de novas tecnologias digitais; Novas formas de aprender no contexto digital; Uso de games e gamificação; Letramento digital; Texto e produção textual; Teoria “Metáforas para o aprendizado no século XXI”	Pesquisa-ação e pesquisa participante Pesquisa aplicada e de cunho qualitativo	Quatro módulos de atividades	Qualidade da internet Recursos de boa qualidade Embasamento teórico
E21	Letramento; Gêneros do discurso; Tecnologias digitais de comunicação	Não consta	Não consta	Conhecer a ferramenta Bom funcionamento e número adequado de equipamentos
E22	Ensino da educação financeira; Tecnologias para a educação financeira infantil; Gamificação da aprendizagem; Gamebooks; Livros interativos digitais	Pesquisa de natureza aplicada	Pesquisa exploratória	Compreender o que é gamebook; Construir a história, incluir recursos multimidiáticos e aplicar gamificação; Escolher adequadamente as ferramentas para criação do gamebook
E23	Serious game; Teoria construtivista; Pedagogia cultural	Não consta	Pesquisa bibliográfica e Reuniões	Registros; Roteiro (organograma); Ilustração; Pesquisa
E24	Aprendizagem cognitiva multimídia	Não consta	Design Development Research e ADDIE	Opinião de especialistas; Motivação; Boas condições laboratório de informática

E25	Índice de estilo de aprendizagem; Jogo educativo e aplicativo móvel	Não consta	Não consta	Não consta
E26	Videogame; Designers de jogos; Games, computadores e atualidade	Pesquisa quantitativa	Bruno Munari	Briefing, Brainstorm; Elaboração de esboços e mescla de pesquisa e criação artística; Pesquisa
E27	Game design; Paradigmas e teorias da aprendizagem (construtivista); Narrativas imersivas ou interativas; Monomito	Pesquisa bibliográfica e estudos de casos	Método científico de investigação	Acesso à internet; conhecimentos básicos de programação; CSS ou Javascript para personalizar a história; SugarCube 2.18.0.
E28	Ensino de História e Tecnologias na Educação	Não consta	Estudo de caso	Apropriação da ferramenta
E29	Hipertexto tradicional; Hipertexto escultural	Não consta	Não consta	Interação
E30	Jogo; Ficção interativa; Educação, Jogos educacionais e Gamificação.	Pesquisa exploratória	Não consta	Optar por executar o jogo offline ou online; Fazer o download do Inform7; Conhecimento; Planejamento.
E31	Literatura; Interação Homem-Computador; Design Centrado no Utilizador e Usabilidade	Não consta	Design Centrado no Utilizador	Grupos de Discussão Utilizador como membro da equipe Avaliações
E32	Narrativa; Interatividade digital; Design visual no contexto dos media digitais	Pesquisa documental	Três momentos: planejamento da narrativa, realização do trabalho gráfico e desenvolvimento das interações e aplicação dos grafismos e animações	Mixed media; Manipulação de imagens digital; HTML5, CC3 e Javascript

Fonte: Autora

Tabela A11 - Dados extraídos para responder a pergunta QP5

QP5 - Como os produtos criados que envolvem FID estão sendo avaliados? Que métodos/abordagens têm sido utilizados?				
ID	Instrumentos de coleta de dados	Fatores avaliados	Público	Análise dos dados
E1	Projetos, Vídeos, Diários de campo e Questionários finais	Enredo; Habilidades narrativas; Uso do Scratch	11 alunos de 10 a 14 anos	Qualitativa e quantitativa
E2	Observações	Jogabilidade	Alunos de 2º e 3º anos	Qualitativa
E3	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
E4	Narrativas criadas	Aspectos visuais, gêneros, aspectos estruturais e estratégias narrativas	Estudantes e pesquisadores	Amostra Quantitativa
E5	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
E6	Observações	Usabilidade e Motivação	Grupo de crianças de 9 a 10 anos	Qualitativa
E7	Questionário pós-teste	Satisfação quanto interface, personagens e cenários	9 game testers (média 21 anos)	Qualitativa
E8	Tarefa e questionário pós-tarefa.	Utilidade do material adicional, potencial para distração e se a interatividade leva a um maior senso de controle e autonomia na história.	Aprendizes avançados de Inglês.	Qualitativa. Através de opiniões subjetivas do questionário pós-tarefa.
E9	Observações	Usabilidade; Motivação, Jogabilidade e Interação	Grupo de crianças de 9 a 10 anos	Qualitativa
E10	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
E11	Feedback	Gerais	Colegas	Qualitativa
E12	Não consta	Gerais	10 pessoas	Qualitativa
E13	Formulários; Portfólios; Apresentações	Organização; Eficácia; Adesão ao gênero; Produção escrita; Jogabilidade e	Pares	Qualitativa

		Interatividade		
E14	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
E15	Protótipo	Enredo; Interação e Agentes NPCs	Não consta	Gráficos de teste
E16	Produção de texto pós-teste	Alfabetização científica	Turma 7º ano - Ensino Fundamental	Qualitativo
E17	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
E18	Observação participante e aplicação das atividades do projeto	Potencialidade da gamificação na produção de texto	9º ano do Ensino Fundamental	Qualitativa
E19	Questionários e Observações	Funcionamento e potencial da ferramenta	24 alunos do 1º ano do Curso Técnico Integrado ao E. Médio	Quantitativa e Qualitativa
E20	Questionário; Observação participante e Realização do projeto	Perfil dos estudantes; Diagnóstico das dificuldades e potencial da gamificação na produção de textos	9º ano do Ensino Fundamental	Qualitativa
E21	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
E22	Questionários pré e pós-teste	Perfil dos participantes; Jogabilidade; Motivação; Experiência do usuário em jogos e Aprendizagem	56 estudantes - 5º ano do E.Fundamental	Qualitativa e Quantitativa
E23	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
E24	<i>Feedback</i> dos especialistas durante o processo de desenvolvimento. Observações e comentários na fase de implementação.	Cor, som, tipo de letra, conteúdo, design, motivação, interatividade.	Alunos e especialistas	Qualitativa: análise das opiniões
E25	Respostas e tempo gasto, dados de registro no aplicativo e Questionário.	História/Conteúdo; Interface do usuário e Performance	Alunos de graduação	Quantitativa

E26	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
E27	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
E28	Questionários	Diagnóstico e Impactos evidenciados durante o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo uso de TICs	26 alunos - 3º ano do Ensino Médio	Qualitativa
E29	Três Cenários	Probabilidade de interação; Tipos de Interação; Sincronicidade; Consciência; Feedback e Habilidade de Identificação.	Pesquisadores	Mapeamento de características
E30	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
E31	Questionários	Propósito; Percepção da ferramenta e Sugestões	5 alunos/3 professores	Quantitativa e Qualitativa
E32	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: Autora

Tabela A12 - Dados extraídos para responder a pergunta QS1

QS1 - Para quais áreas, níveis e modalidades de ensino são os produtos que envolvem FID? Quais as formas de desenvolvimento do produto?				
ID	Áreas de Ensino	Níveis de Ensino	Modalidades de Ensino	Formas de desenvolvimento
E1	Linguagens: Narrativa/Escrita criativa	Ensino Fundamental (séries finais)	Presencial	Individual/Alunos
E2	Linguagens: Alfabetização	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Presencial	Colaborativa / Alunos
E3	Todas	Não consta	Não consta	Individual/Pesquisador
E4	Todas	Superior	Todas	Todas
E5	Todas	Ensino Superior	Presencial	Colaborativa/Pesquisadores
E6	Humanas: Estudos	Ensino	Todas	Colaborativa/Pesquisadores

	Ambientais	Fundamental (séries iniciais)		
E7	Cultura Indígena Brasileira	Ensinos Fundamental e Médio	Todas	Colaborativa/Pesquisadores
E8	Linguagens: Língua estrangeira (Inglês)	Classe Avançada	A distância	Colaborativa / Professores
E9	Humanas: Estudos Ambientais	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Todas	Colaborativa/Pesquisadores
E10	Linguagens: Língua Portuguesa e Literatura	Ensinos Fundamental e Médio	Presencial	Individual/Pesquisador
E11	Linguagens: leitura e escrita	Superior	Presencial	Colaborativa/Alunos
E12	Linguagens: leitura	A partir das séries finais do Ensino Fundamental	Todas	Colaborativa/Pesquisadores
E13	Linguagens: escrita	Superior	Presencial	Colaborativa/Alunos
E14	Humanas: Estudos Ambientais	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Todas	Colaborativa/Pesquisadores
E15	Todas	Não consta	Não consta	Colaborativa/Pesquisadores
E16	Humanas: ecossistema manguezal	Ensino Fundamental (séries finais)	Presencial	Individual/Pesquisador
E17	Linguagens: línguas estrangeiras	Não consta	Presencial	Colaborativa/Pesquisadores
E18	Linguagens: produção de textos narrativos	Ensino Fundamental (séries finais)	Presencial	Colaborativa/Alunos e professores
E19	Linguagens: leitura e escrita	Todas	Presencial	Individual/Aluno
E20	Linguagens: produção de textos narrativos	Ensino Fundamental (séries finais)	Presencial	Colaborativa/Alunos e professores
E21	Linguagens: letramento/produção de texto narrativo	Ensino Fundamental	Presencial	Colaborativo/Alunos

E22	Matemática Educação Financeira	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Todas	Individual/Pesquisador
E23	Todas	Ensino Fundamental (séries iniciais)	Todas	Colaborativa/Pesquisadores
E24	Humanas: Ciências Sociais	Ensino Fundamental (séries finais)	Presencial	Colaborativa/Pesquisadores
E25	Todas	Todos	Todas	Individual/Pesquisador
E26	Todas	Não consta	Todas	Individual/Pesquisador
E27	Todas	Não consta	Não consta	Individual/Pesquisador
E28	Humanas e Linguagens: História e escrita colaborativa	Ensino Médio	Presencial	Colaborativa/Alunos
E29	Todas	Não consta	Todas	Individual/Pesquisador
E30	Linguagens: língua estrangeira (inglês)	Classe Intermediária	Todas	Individual/Pesquisador
E31	Linguagens: Língua Portuguesa e Literatura	Ensino Médio	Presencial	Colaborativa/Alunos e pesquisador
E32	Todas	Não consta	Não consta	Individual/Pesquisador

Fonte: Autora

APÊNDICE E– CENÁRIO DE USO UTILIZANDO O MODELO *ALT STORY*

FASE 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIDADE DE ESTUDO

Tabela A13 - Fase 1: Atividade 1.1 – Especificar a unidade de estudo

ATIVIDADE: 1.1 Especificar a unidade de estudo	
OBJETIVO: Detalhar as informações que caracterizam a unidade de estudo (UE).	
ETAPAS:	<p>1.1.1 Especificar informações da unidade escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome da escola: Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha • Localização: Santa Maria – RS – 8ª Coordenadoria Regional de Educação • Curso: Ensino Médio • Nível de Ensino: Educação Básica - Ensino Médio • Modalidade de Ensino: Presencial <p>1.1.2 Especificar informações do componente curricular</p> <p>Área de Ensino: Área de Linguagens e suas tecnologias Componente Curricular: Língua Portuguesa Carga Horária Semanal: 3 horas-aula Duração do período (hora-aula): 60min Turmas: Turmas de 2º anos Número de alunos por turma: Quinze alunos</p> <p>1.1.3 Especificar informações sobre a unidade de estudo</p> <p>Tema: Produção textual colaborativa por meio de ficção interativa digital</p>

Fonte: Autora

Tabela A14 - Fase 1: Atividade 1.2 – Caracterizar os estudantes

ATIVIDADE:	1.2 Caracterizar os Estudantes
OBJETIVO:	Caracterizar os estudantes que participarão da UE dentro do tema proposto.
ETAPAS:	<p>1.2.1 Caracterizar estudantes e suas necessidades de aprendizagem</p> <p>Para poder conhecer melhor os estudantes foi aplicado um questionário aos mesmos, buscando traçar um perfil inicial dos mesmos, buscando saber se jogam, suas preferências em relação a jogos, e se acreditam que jogos podem ser utilizados em aulas de Língua Portuguesa, para trabalhar produção textual. O questionário aplicado por ser visto no Apêndice F.</p> <p>1.2.2. Produzir relatório de análise</p> <p>A partir dos dados coletados com os 15 alunos, foi possível consolidar os dados, por meio de gráficos. Uma análise foi realizada e chegou-se ao seguinte perfil dos estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes possuem entre 15 e 18 anos de idade. • Apenas 1 (um) aluno não possui celular. • Os estudantes possuem acesso à internet fora da escola, mas a maioria através do celular. Apenas três alunos não têm acesso à internet no celular. • A maioria dos estudantes utiliza o celular para conversar por mensagens. • 80% dos estudantes jogam no computador com acesso à internet. Já o jogo não-digital preferido é o jogo de cartas. • As preferências da maioria são por jogos multiplayer cooperativos com cenários mitológicos ou antigos. • Os estudantes acreditam que podem usar jogos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e, dessa forma, de gêneros textuais, mas nunca utilizaram. • Apenas dois alunos têm conhecimento sobre ficção interativa digital.

Fonte: Autora

Tabela A15 - Fase 1: Atividade 1.3 – Definir competência(s) específica(s)

ATIVIDADE:	1.3 Definir competência(s) específica(s)
OBJETIVO:	Definir competências específicas a serem desenvolvidas na UE.
ETAPAS:	<p>1.3.1 Definir competências específicas a serem desenvolvidas na UE.</p> <p><i>Competências específicas (CE) da área de Linguagens e suas tecnologias a serem desenvolvidas nesta unidade de estudo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. • Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. • Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. • Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. • Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. • Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Tabela A16 - Fase 1: Atividade 1.4 – Definir o contexto educacional

ATIVIDADE:	1.4 Definir o contexto educacional
OBJETIVO:	Definir o contexto educacional de aplicação da UE.
ETAPAS:	<p>1.4.1 Identificar a infraestrutura da unidade escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula das turmas: salas com aproximadamente 30 classes e 30 cadeiras em bom estado. Todas possuem ventiladores e ar-condicionados funcionando, bem como quadro de giz, mural e local apropriado para exposição de trabalhos. • Sala multimídia: 1 sala que possui projetor multimídia, caixas de som e aproximadamente vinte classes e vinte cadeiras. • Um auditório com projetor multimídia e computador. Aproximadamente 100 lugares. • Área externa – “concha acústica” <p>1.4.2 Identificar a infraestrutura tecnológica da unidade escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um laboratório de informática. Vinte computadores com acesso à internet. <p>1.4.3 Identificar recursos humanos da unidade escolar para aplicação da UE.</p> <p>Professora responsável: Professora Juliane Simonetto</p>

Fonte: Autora

FASE 2– PLANEJAMENTO DA UNIDADE DE ESTUDO

Tabela A17 - Fase 2: Atividade 2.1 – Estabelecer os conteúdos abordados

ATIVIDADE:	2.1 Estabelecer os conteúdos abordados
OBJETIVO:	Definir os conteúdos a serem abordados pela unidade de estudo (UE).
ETAPAS:	<p>2.1.1 Identificar os conteúdos a serem trabalhados na UE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação textual • Estrutura linguística • Produção textual (orais e escritos) • Tipos textuais: Descrição e Narração • Narrativa linear e não linear

Fonte: Autora

Tabela A18 - Fase 2: Atividade 2.2 – Definir habilidades de aprendizagem

ATIVIDADE:	2.2 Definir habilidades de aprendizagem
OBJETIVO:	Definir as habilidades de aprendizagem.
ETAPAS:	<p>2.2.1 Identificar as habilidades de aprendizagem.</p> <p>Habilidades a serem exercitadas na UE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominar a estrutura linguística, envolvendo o conhecimento gramatical como suporte para leitura, interpretação e produção de texto. • Reconhecer elementos constitutivos do texto narrativo: enredo, personagens, tempo, espaço, ambiente, narrador. • Reconhecer a diferença entre narrativa linear e não linear • Produzir textos de base narrativa, linear e não linear, adequados ao contexto de comunicação e observando seus elementos constitutivos (enredo, personagens, tempo, espaço, ambiente, narrador). • Produzir e apresentar ficção interativa digital. • Valorizar a autoria nas atividades realizadas. • Comprometimento (interesse, participação e responsabilidade nas atividades propostas) • Compreender, interpretar e expressar-se nas diferentes linguagens (verbal e não verbal) • Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação compreendendo seus princípios e funcionalidades. • Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

Fonte: Autora

Tabela A19 - Fase 2: Atividade 2.3 – Elaborar e organizar as atividades da UE

ATIVIDADE:	2.3. Elaborar e organizar as atividades da unidade de estudo
OBJETIVO:	Definir e organizar as atividades da unidade de estudo.
ETAPAS:	<p>As etapas desta fase, de 2.3.1 a 2.3.5, foram elencadas juntas, para cada atividade definida (atividade, duração, período, materiais, ambiente, forma de interação).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar questionário para caracterização dos estudantes <ul style="list-style-type: none"> • Duração: 1 aula • Materiais: Questionários impressos • Ambiente: Sala de aula • Forma de Interação: Individual 2. Feedback do questionário aplicado pela professora <ul style="list-style-type: none"> • Duração: 1 aula • Materiais: Computador e projetor multimídia • Ambiente: Sala multimídia • Forma de Interação: Individual 3. Conceituação, caracterização e exemplificação de Mapa Conceitual (pela professora) <ul style="list-style-type: none"> • Duração: 1 aula • Materiais: Computador e projetor multimídia • Ambiente: Sala multimídia • Forma de Interação: Individual 4. Elaboração de mapa conceitual sobre os tipos textuais: descritivo e narrativo <ul style="list-style-type: none"> • Duração: Extraclasse • Materiais: Papel, lápis, canetas... • Ambiente: Sala de aula • Forma de Interação: Individual 5. Apresentação dos mapas conceituais elaborados <ul style="list-style-type: none"> • Duração: 2 aulas • Materiais: Papel, computador, projetor multimídia • Ambiente: Sala de aula/ Sala multimídia/ Laboratórios (verificar a necessidade dos alunos) • Forma de Interação: Individual 6. Produção de texto com base narrativa a partir do mapa conceitual elaborado <ul style="list-style-type: none"> • Duração: extraclasse • Materiais: Papel, caneta, lápis, mapas conceituais elaborados anteriormente • Ambiente: Sala de aula, área externa da escola • Forma de Interação: Colaborativa 7. Conceituação e caracterização de narrativa linear e não linear <ul style="list-style-type: none"> • Duração: 1 aula • Materiais: Projetor multimídia

	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente: Sala multimídia • Forma de Interação: Individual <p>8. Apresentação de tecnologias envolvidas no desenvolvimento de FIDs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duração: 2 aulas • Materiais: computadores • Ambiente: Laboratório de informática • Forma de Interação: Colaborativa <p>9. Desenvolvimento da FID (Fase 3 da UE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duração: 6 aulas • Materiais: Papel, caneta, lápis, computadores • Ambiente: Sala de aula/Laboratório de informática/Sala multimídia • Forma de Interação: Colaborativa <p>10. Apresentação da FID (Fase 4 da UE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duração: 2 aulas • Materiais: Computadores/Projeter multimídia • Ambiente: Laboratório de informática/Sala multimídia • Forma de Interação: Colaborativa <p>11. Revisão dos mapas conceituais elaborados na A5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duração: Extraclasse • Materiais: Mapas conceituais elaborados anteriormente, papel, caneta, lápis • Ambiente: Sala de Aula • Forma de Interação: Individual <p>12. Apresentação dos mapas conceituais revisados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duração: 2 aulas • Materiais: Papel, computador, projetor multimídia • Ambiente: Sala de aula/ Sala multimídia/ Laboratórios (verificar a necessidade dos alunos) • Forma de Interação: Individual <p>13. Reescrita da produção textual realizada na A7</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duração: Extraclasse • Materiais: Papel, caneta, lápis, mapas conceituais revisados anteriormente • Ambiente: Sala de aula, área externa da escola • Forma de Interação: Individual <p>14. Avaliação (Fase 5 – F5.1) das FIDs desenvolvidas na Fase 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duração: A definir • Materiais: A definir • Ambiente: A definir • Forma de Interação: Colaborativa <p>15. Avaliação (Fase 5 – F5.2) da aprendizagem ao final do processo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duração: - • Materiais: A definir • Ambiente: A definir • Forma de Interação: Individual
--	--

Tabela A20 - Atividade 2.4 –Planejamento da FID

ATIVIDADE:	2.4 Planejamento da FID
OBJETIVO:	Estabelecer escopo e características técnicas iniciais para viabilizar a produção de FID, bem como planejar a avaliação das FID desenvolvidas futuramente.
ETAPAS:	<p>2.4.1 Estabelecer escopo inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema - a ser definido com a turma de forma colaborativa. Sugestão: “E se um novo vírus, altamente letal, contagiasse a humanidade rapidamente”. • Mundo - a ser definido com a turma de forma colaborativa. Sugestões: escola, residência, hotel. <p>2.4.2 Estabelecer características técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número mínimo de cenas a serem criadas: 6 cenas • Número mínimo de tomadas de decisão: 3 tomadas de decisão • Personagens (mínimo): criar um personagem principal • Número mínimo de finais: 2 finais <p>2.4.3 Escolher ferramenta</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ferramenta escolhida para executar esta unidade de estudo foi a <i>Twine</i> (https://twinery.org/) <p>2.4.4 Planejar a avaliação da FID</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliadores: Estudantes • Número de horas-aula: três horas-aula • Espaço: Laboratório de Informática • Atividade avaliativa: a avaliação será realizada a partir da leitura das FID pelos colegas. Assim, cada estudante poderá ler todas as FID. • Instrumento avaliativo: Questionário -modelo no Apêndice G.

Fonte: Autora

Tabela A21 - Fase 2: Atividade 2.5– Definir a avaliação da aprendizagem

ATIVIDADE:	2.5 Definir a avaliação da aprendizagem
OBJETIVO:	Definir a avaliação da aprendizagem a partir das atividades desenvolvidas, os instrumentos e realizar o <i>feedback</i> com os alunos.

ETAPAS:	<p>As etapas desta fase, de 2.5.1 a 2.5.3, foram elencadas juntas, para cada avaliação definida (atividade, instrumentos avaliativos, data e local, <i>feedback</i>).</p> <p>Avaliação da Aprendizagem durante a UE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primeira Avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Atividade/Aula: A4 e A5 • Instrumentos avaliativos: Mapa conceitual, Observações e Apresentações orais • Data e local: XX/XX/XX, Sala de aula • <i>Feedback</i>: Roda de conversa mediada pela professora 2. Segunda Avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Atividade/Aula: A6 • Instrumentos avaliativos: Produção textual • Data e local: XX/XX/XX, Sala de aula/área externa • <i>Feedback</i>: Observações gerais para a turma e anotações em cada produção entregue. 3. Terceira Avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Atividade/Aula: A7 • Instrumentos avaliativos: Observações, Apresentações orais e Trabalho colaborativo • Data e local: XX/XX/XX, Sala de aula/Sala multimídia//Laboratório • <i>Feedback</i>: Rodas de conversas mediadas pela professora 4. Quarta Avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Atividade/Aula: A8 e A9 • Instrumentos avaliativos: Mapa conceitual revisado, Observações e Apresentações orais • Data e local: XX/XX/XX, Sala de aula • <i>Feedback</i>: Roda de conversa mediada pela professora 5. Quinta Avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Atividade/Aula: A10 • Instrumentos avaliativos: Produção textual • Data e local: XX/XX/XX, Sala de aula/área externa • <i>Feedback</i>: Observações gerais para a turma e anotações em cada produção entregue. <p>Os critérios avaliativos para cada instrumento são descritos abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapas Conceituais: Domínio da estrutura linguística, envolvendo o conhecimento gramatical como suporte para produção de texto; Autoria nas atividades realizadas; Comprometimento (interesse, participação e responsabilidade nas atividades propostas); Compreensão, interpretação e expressão nas diferentes linguagens (verbal e não verbal); e Produção de textos adequados ao contexto de comunicação e observando seus elementos constitutivos. • Apresentações Oraís: Domínio da estrutura linguística, envolvendo o conhecimento gramatical como suporte para apresentações orais; Autoria nas atividades realizadas; Comprometimento (interesse, participação e responsabilidade nas atividades propostas); Expressar-se nas diferentes linguagens; e Uso de tecnologias digitais da informação
----------------	---

e comunicação compreendendo seus princípios e funcionalidades.

- **Produção Textual:** Domínio da estrutura linguística, envolvendo o conhecimento gramatical como suporte para leitura, interpretação e produção de texto; Reconhecimento dos elementos constitutivos do texto narrativo: enredo, personagens, tempo, espaço, ambiente, narrador; Reconhecimento da diferença entre narrativa linear e não linear; Produção de textos de base narrativa, linear e não linear, adequados ao contexto de comunicação e observando seus elementos constitutivos (enredo, personagens, tempo, espaço, ambiente, narrador); Autoria nas atividades realizadas; Comprometimento (interesse, participação e responsabilidade nas atividades propostas); e Compreensão, interpretação e expressão nas diferentes linguagens (verbal e não verbal).
- **Trabalho Colaborativo:** Domínio da estrutura linguística, envolvendo o conhecimento gramatical como suporte para leitura, interpretação e produção de texto; Autoria nas atividades realizadas; Comprometimento (interesse, participação e responsabilidade nas atividades propostas); Compreensão, interpretação e expressão nas diferentes linguagens (verbal e não verbal); Uso de tecnologias digitais da informação e comunicação compreendendo seus princípios e funcionalidades; e Utilização de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

Avaliação da Aprendizagem ao final da UE

- Instrumento avaliativo: Autoavaliação por escrito (estudante)
- Data e local: XX/XX/XX, Sala de aula
- *Feedback:* Observações realizadas pela professora, de forma individual, por escrito.

FASE 3 - DESENVOLVIMENTO DA FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL (FID)

Tabela A22 - Fase 3: Atividade 3.1 - Conceber FID

ATIVIDADE:	3.1 Conceber FID
OBJETIVO:	Conceber objetivo, características, elementos e esboço da FID. Sugere-se que o professor responsável disponibilize aos grupos um <i>template</i> a ser preenchido, indicando que esse <i>template</i> poderá ser adaptado conforme as necessidades de cada grupo, constituindo o Documento de Concepção da FID. Ao término do preenchimento, esse documento poderá ser apresentado aos colegas, para discussão e sugestões. Uma sugestão de modelo de Documento de Concepção da FID encontra-se disponibilizada no Apêndice H.
ETAPAS:	<p>3.1.1 Definir objetivo da FID</p> <p>A FID a ser desenvolvida se chama "O Hotel Abandonado" e tem como missão ajudar o personagem principal (no caso, o leitor) a sair do hotel abandonado, que se encontra na mais completa escuridão.</p> <p>3.1.2 Definir os elementos da FID</p> <p>Os elementos que irão compor a FID foram desenvolvidos a partir do <i>template</i> disponibilizado pela professora e correspondem ao Documento de Concepção da FID, podendo ser visualizado no Apêndice H.</p> <p>3.1.3 Esboçar a FID</p> <p>A FID foi esboçada diretamente na ferramenta <i>Twine</i> e instruções para acesso podem ser encontradas no site do projeto, no seguinte link.</p> <p>https://sites.google.com/view/altstory/apresenta%C3%A7%C3%A3o-da-fid-o-hotel-abandonado?authuser=1</p>

Fonte: Autora

Tabela A23 - Fase 3: Atividade 3.2 - Produzir FID

ATIVIDADE:	3.2 Produzir FID
OBJETIVO:	Produzir FID a partir da concepção realizada
ETAPAS:	<p>3.2.1 Produzir FID na ferramenta <i>Twine</i></p> <p>Conforme descrito na etapa 3.1.3, a FID de exemplo foi desenvolvida na ferramenta <i>Twine</i> e o acesso a ela pode ser feito por meio do <i>site</i> do projeto, no seguinte link.</p> <p>https://sites.google.com/view/altstory/apresenta%C3%A7%C3%A3o-da-fid-o-hotel-abandonado?authuser=1</p>

Fonte: Autora

Tabela A24 - Fase 3: Atividade 3.3 – Testar a FID

ATIVIDADE:	3.3 Realizar testes da FID
OBJETIVO:	Realizar testes na FID desenvolvida
ETAPAS:	<p>3.3.1 Realizar testes da FID</p> <p>Nesse caso, os testes foram feitos pela própria pesquisadora, para publicar o exemplo desenvolvido.</p>

Fonte: Autora

FASE 4 - APRESENTAÇÃO DA FICÇÃO INTERATIVA DIGITAL (FID)

Tabela A25 - Fase 4: Atividade 4.1 – Apresentar a FID

ATIVIDADE:	4.1 Apresentar a FID
OBJETIVO:	Esta atividade tem como objetivo a apresentação das FID desenvolvidas na fase 3.
ETAPAS:	<p>4.1.1 Apresentar a FID</p> <p>Apresentação da FID "O Hotel Abandonado": para a visualização da história criada utilizaremos a ferramenta <i>Twine</i>. Para isso, é necessária a instalação da mesma ou seu uso <i>on-line</i>. Instruções para acesso à história e uso do <i>Twine</i> no seguinte link.</p> <p>https://sites.google.com/view/altstory/apresenta%C3%A7%C3%A3o-da-fid-o-hotel-abandonado?authuser=1</p>

Fonte: Autora

FASE 5 – AVALIAÇÃO

Por se tratar apenas de um cenário de uso (exemplo), não foi executada a fase de avaliação.

APÊNDICE F–QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES



Questionário para Caracterização dos Estudantes - Alt Story

Olá! Tudo bem?

Para iniciarmos nossas atividades na disciplina de _____, gostaria de conhecer um pouco mais cada um de vocês. Assim, convido você a responder este questionário. Responda com sinceridade, isso auxiliará no planejamento de nossas aulas.

Muito Obrigado(a) pela sua Colaboração!

Professor(a): _____

Nome do estudante : _____

Turma: _____

Caracterização Inicial	
1. Qual a sua faixa etária?	<input type="checkbox"/> Menor de 15 anos <input type="checkbox"/> 15 a 18 anos <input type="checkbox"/> 19 a 20 anos <input type="checkbox"/> Mais de 20 anos
2. Você possui aparelho de celular/smartphone?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3. Se sim, seu aparelho tem acesso à internet?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
4. Se você tem aparelho celular/ smartphone, você o utiliza principalmente para:	<input type="checkbox"/> Falar com as pessoas <input type="checkbox"/> Conversar por mensagens de textos <input type="checkbox"/> Jogar <input type="checkbox"/> Tirar fotos <input type="checkbox"/> Acessar redes sociais <input type="checkbox"/> Estudar <input type="checkbox"/> Outros: _____
5. Aonde você mais acessa a internet?	<input type="checkbox"/> Em minha casa <input type="checkbox"/> Em casa de parentes <input type="checkbox"/> Na escola <input type="checkbox"/> No trabalho <input type="checkbox"/> Na lanhouse <input type="checkbox"/> Não acesso

6. Quantas horas semanais você usa para navegar na internet?	<input type="checkbox"/> 1 a 2 horas <input type="checkbox"/> 2 a 4 horas <input type="checkbox"/> 4 a 6 horas <input type="checkbox"/> 6 a 8 horas <input type="checkbox"/> 8 a 10 horas <input type="checkbox"/> mais de 10 horas semanais
7. Com que frequência você costuma jogar jogos não-digitais, tais como cartas ou tabuleiro?	<input type="checkbox"/> Nunca: nunca jogo. <input type="checkbox"/> Raramente: jogo de vez em quando. <input type="checkbox"/> Mensalmente: jogo pelo menos uma vez por mês. <input type="checkbox"/> Semanalmente: jogo pelo menos uma vez por semana. <input type="checkbox"/> Diariamente: jogo todos os dias.
8. Com que frequência você joga jogos digitais?	<input type="checkbox"/> Nunca: nunca jogo. <input type="checkbox"/> Raramente: jogo de vez em quando. <input type="checkbox"/> Mensalmente: jogo pelo menos uma vez por mês. <input type="checkbox"/> Semanalmente: jogo pelo menos uma vez por semana. <input type="checkbox"/> Diariamente: jogo todos os dias.

Perfil de Jogador (somente responder, se marcou afirmativamente para as questões 7 ou 8)	
9. Qual é a sua preferência de gêneros de jogos? Pode marcar mais de uma opção.	<input type="checkbox"/> Ação-aventura <input type="checkbox"/> Adivinhação <input type="checkbox"/> Corrida <input type="checkbox"/> Estratégia <input type="checkbox"/> Plataforma <input type="checkbox"/> Puzzle <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> RPG <input type="checkbox"/> Simulação <input type="checkbox"/> Outro: _____
10. Você tipicamente prefere jogar jogos em qual plataforma? Pode marcar mais de uma opção.	<input type="checkbox"/> Jogo digital de computador sem acesso à internet <input type="checkbox"/> Jogo digital de computador com acesso à internet <input type="checkbox"/> Jogo digital de console (videogame) <input type="checkbox"/> Jogo digital mobile smartphone <input type="checkbox"/> Jogo digital mobile tablet <input type="checkbox"/> Jogo não-digital de tabuleiro <input type="checkbox"/> Jogo não-digital de cartas <input type="checkbox"/> Jogo não-digital papel & lápis <input type="checkbox"/> Jogo não-digital acessórios (ex.: Lego)
11. Qual é o seu modo de interação preferido de jogo?	<input type="checkbox"/> Single-player (você joga sozinho) <input type="checkbox"/> Multiplayer competitivo <input type="checkbox"/> Multiplayer cooperativo (vários jogadores cooperam para vencer o jogo em conjunto) <input type="checkbox"/> Multigrupos competitivos <input type="checkbox"/> Multigrupos cooperativos
12. Quais são os seus cenários de jogos favoritos?	<input type="checkbox"/> Esporte <input type="checkbox"/> Medieval <input type="checkbox"/> Dungeons & Dragons (cenários mitológicos ou antigos dragões/fantasmas/ bárbaros) <input type="checkbox"/> Ficção científica <input type="checkbox"/> Animais <input type="checkbox"/> Outros: _____

13. Onde você joga jogos?	<input type="checkbox"/> Em casa <input type="checkbox"/> Em LAN House <input type="checkbox"/> Na escola <input type="checkbox"/> Em outro lugar: _____
14. Você possui algum comentário a mais para fazer sobre suas preferências de jogo?	
15. Liste o nome de, até três, de seus jogos preferidos (podem ser jogos digitais ou não-digitais):	
Jogos e Língua Portuguesa	
16. Você acredita que jogos digitais podem ser utilizados com fins pedagógicos nas aulas de Língua Portuguesa?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
17. Você acredita que o trabalho sobre gênero textuais pode ser realizado a partir de novas estratégias de ensino?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
18. Você já utilizou jogos ou <i>softwares</i> para aprender Língua Portuguesa?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, qual (is): _____
19. Você já utilizou algum jogo ou <i>software</i> para produção textual na disciplina de Língua Portuguesa?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se sim, qual (is): _____
20. Quais jogos/ <i>softwares</i> você recomendaria para esse fim?	
21. Você já leu e/ou criou Ficção Interativa Digital/ <i>Gamebook</i> / Livro-jogo)?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
22. O que você compreende por Ficção Interativa Digital/ <i>Gamebook</i> /Livro-jogo?	

Fonte: Autora

APÊNDICE G—QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA FID



Questionário para avaliação da FID

Gostaríamos que você respondesse as questões abaixo para avaliar a FID desenvolvida pelos _____ estudantes _____ da turma _____ da Escola _____, no ano de _____.

Por favor, marque um número de acordo com o quanto você concorda ou discorda de cada afirmação abaixo, sendo:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder)
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

Muito Obrigado(a) pela sua Colaboração!

Professor(a): _____

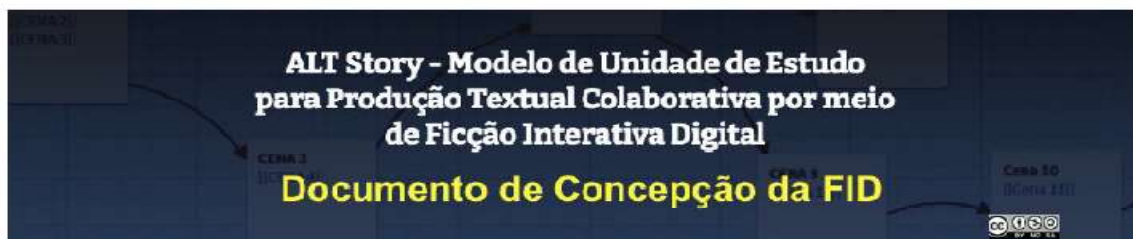
Afirmações	
1. Houve algo interessante no início da história que chamou minha atenção.	<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder) <input type="checkbox"/> 4. Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 5. Concordo totalmente
2. A história tem enredo envolvente e criativo.	<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder) <input type="checkbox"/> 4. Concordo parcialmente

	<input type="checkbox"/> 5. Concordo totalmente
3. A história apresenta todos os elementos constitutivos de uma FID.	<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder) <input type="checkbox"/> 4. Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 5. Concordo totalmente
4. Há o domínio da estrutura linguística.	<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder) <input type="checkbox"/> 4. Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 5. Concordo totalmente
5. A FID está adequada a seu público-alvo.	<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder) <input type="checkbox"/> 4. Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 5. Concordo totalmente
6. Temporariamente, esqueci das minhas preocupações do dia a dia, fiquei totalmente concentrado(a) na leitura.	<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder) <input type="checkbox"/> 4. Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 5. Concordo totalmente
7. Não percebi o tempo passar enquanto lia.	<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder) <input type="checkbox"/> 4. Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 5. Concordo totalmente
8. Me senti mais no ambiente da leitura do que no mundo real, esquecendo do que estava ao meu redor.	<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder) <input type="checkbox"/> 4. Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 5. Concordo totalmente
9. Me diverti com a leitura.	<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo parcialmente

	<input type="checkbox"/> 3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder) <input type="checkbox"/> 4. Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 5. Concordo totalmente
10. Quando interrompido(a) , fiquei desapontado(a) que a leitura tinha acabado (gostaria de continuar).	<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder) <input type="checkbox"/> 4. Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 5. Concordo totalmente
11. Eu recomendaria esta FID aos meus amigos.	<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder) <input type="checkbox"/> 4. Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 5. Concordo totalmente
12. Gostaria de ler esta FID novamente.	<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> 3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder) <input type="checkbox"/> 4. Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> 5. Concordo totalmente
13. Cite até três pontos fortes desta FID.	
14. Você tem sugestões para melhoria da FID? Quais?	

Fonte: Autora

APÊNDICE H–DOCUMENTO DE CONCEPÇÃO DA FID



Documento de Concepção da FID

Nesta atividade, o seu grupo deverá conceber a FID. Dessa forma, preencham este *template*.

Nome dos estudantes: Antônio e Juliane

Turma: A

Título da FID: O HOTEL ABANDONADO

Subgênero (Ex: suspense, romance, aventura)	Suspense
Objetivo(s)	Ajudar o personagem principal a sair do hotel abandonado, que se encontra na mais completa escuridão.
Enredo (exposição, complicação, clímax e o desfecho)	<p>Um homem acorda em um hotel abandonado e, para salvar sua vida, tenta sair do local com segurança. O hotel está totalmente sem luz.</p> <p>Atrás dele, para devorá-lo, há uma aranha gigante. Ele precisa decidir rapidamente o melhor caminho e a melhor estratégia para escapar com vida. Além disso, precisa descobrir o que aconteceu com ele. Como ele foi parar naquele hotel?</p> <p>Em uma emocionante fuga, ele encontra diversos jomais antigos e descobre todo o mistério. Santa Mônica foi invadida por um vírus mutante e isso, agora, faz todo o sentido.</p>

Personagens	<ul style="list-style-type: none"> - Homem jovem, 22 anos, estudante de Medicina. (protagonista) - Aranha gigante (antagonista)
Tempo (em que momento se passa a história)	2062 - 2070
Espaço (lugar onde se passa a história)	<p>Hotel em Santa Mônica</p> <p>Quarto do hotel</p> <p>Banheiro do quarto</p> <p>Corredor</p> <p>Sala dos funcionários</p> <p>Hall de Entrada do Hotel</p>
Cenas	<p>Cena 1:</p> <p>Você acorda sozinho na cama de um hotel e percebe que ele está abandonado. Ao lado da cama há um celular descarregado e seu carregador.</p> <p>Tomadas de decisão da Cena 1:</p> <p>Você decide sair do quarto para procurar ajuda e depois pensar no celular.</p> <p>Você tenta ligar o celular na tomada.</p> <p>Cena 2 :</p> <p>Sair do quarto</p> <p>O corredor está muito escuro. Você consegue ver minimamente, sua visão é, praticamente, nula.</p> <p>Tomadas de decisão da Cena 2:</p> <p>Você tenta, através do tato, encontrar uma porta.</p> <p>Você tenta, através do tato, encontrar o disjuntor.</p> <p>Cena 3:</p> <p>Ligar o celular na tomada</p>

	<p>Obviamente, a tentativa de ligar o celular na tomada fracassa, pois não há energia no hotel.</p> <p>Como entra pouca luz pela janela, ao colocar o celular na tomada, você esbarra em um móvel e faz um barulhão.</p> <p>"POU!!!"</p> <p>Assim, você atrai a atenção de algo ou alguém e começa a escutar passos na direção do quarto.</p> <p>Tomadas de decisão da Cena 3:</p> <p>Você tenta reagir.</p> <p>Você se esconde.</p> <p>Cena 4 - Final 1:</p> <p>Encontrar uma porta</p> <p>Ao tentar encontrar uma porta, você, sem querer, esbarra em alguma coisa. No escuro, não há como saber o que é.</p> <p>Quando você menos espera, é atingido fortemente e morre.</p> <p>Simplesmente, você está morto!</p> <p>Cena 5:</p> <p>Encontrar o disjuntor</p> <p>Você anda rapidamente pelo corredor e acaba entrando em uma sala. Coincidentemente, esse é o lugar certo, a sala dos funcionários. Você consegue achar o disjuntor e tenta ligá-lo, mas ele está quebrado.</p> <p>Que azar!</p> <p>Então, você chuta, sem querer, uma prateleira. Todo esse barulho atrai as atenções de algo (ou alguém). Você começa a escutar passos vindos em sua direção.</p> <p>Ao lado da prateleira havia um balde com água, que você segura firme.</p> <p>Uma aranha gigante arromba a porta da sala e você joga toda a água do balde nela.</p> <p>Você pula o animal e sai correndo.</p> <p>Agora, você precisa escolher entre:</p> <p>Tomadas de decisão Cena 5:</p> <p>Descer pela escada ou</p> <p>Continuar em frente.</p>
--	---

	<p>Cena 6 - Final 2:</p> <p>Descer pela escada</p> <p>Você consegue descer a escada e, agora, está no Hall de Entrada do Hotel, que está iluminado, pois possui amplas janelas. Uma prateleira com jornais chama sua atenção. Você pega os jornais, uma lanterna, que está ao lado, e esconde-se em um armário. A leitura das manchetes fixa a sua atenção.</p> <p>Jornal do ano de 2017</p> <p>"Santa Mônica, 20 de julho de 2017.</p> <p>Homem jovem, 22 anos de idade, estudante de Medicina, está desaparecido."</p> <p>Jornal do ano de 2020</p> <p>"Santa Mônica, 05 de abril de 2020.</p> <p>Coronavírus chega a Santa Mônica."</p> <p>Jornal do ano de 2050</p> <p>"Santa Mônica, 15 de setembro de 2050.</p> <p>Coronavírus sofre mutação e, agora, revive pessoas e animais."</p> <p>Jornal do ano de 2052</p> <p>"Santa Mônica, 08 de novembro de 2052.</p> <p>Mutação do Coronavírus chega a Santa Mônica."</p> <p>Jornal do ano de 2062</p> <p>"Santa Mônica, 22 de janeiro de 2062.</p> <p>Falha na mutação do Coronavírus. Agora, os seres vivos são os mutantes."</p> <p>Jornal do ano de 2070</p> <p>FIM DOS TEMPOS!</p> <p>Você olha para seu braço e percebe que não é mais o mesmo. Você não tem mais o controle sobre o seu corpo. Você é um mutante!</p> <p>Cena 7 - Final 3:</p> <p>Continuar em frente</p> <p>Em questão de segundos, a aranha gigante consegue se recuperar do golpe da água.</p> <p>Ela consegue ser mais rápida do que você e... "NI IAC!"...</p> <p>Simplesmente, você está morto!</p>
--	---

	<p>Cena 8 - Final 4:</p> <p>Você tenta reagir</p> <p>Pela luz que entra pela janela, ele consegue ver uma aranha muito grande, do tamanho de sua perna. Ela arrombou a porta!</p> <p>Você fica horrorizado! Nunca viu uma aranha como aquela!</p> <p>Com o susto, você fica paralisado. O ataque é tão rápido que ela o devora em segundos.</p> <p>Cena 9:</p> <p>Você se esconde</p> <p>Você entra no banheiro do seu quarto e fica segurando com muita força a porta.</p> <p>Dali, você consegue ouvir algo ou alguém arrombando a porta, andando pelo quarto, saindo e depois..."silêncio"!</p> <p>Tomadas de decisão - Cena 9:</p> <p>Você sai do esconderijo.</p> <p>Você tenta encontrar algo para se proteger.</p> <p>Cena 10 - Final 5:</p> <p>Sai do esconderijo</p> <p>Era só um truque!</p> <p>Uma aranha gigante cai em sua cabeça. Em um ataque rápido e certo, devora você em segundos.</p> <p>Cena 11 - Final 6</p> <p>Tenta encontrar algo para se proteger</p> <p>Você procura dentro do banheiro algo para se proteger de um possível ataque. Pelo tato, você encontra uma tesoura.</p> <p>Assim, você sai do banheiro e sente algo cair em sua cabeça. Era uma aranha gigante!</p> <p>Rapidamente, você consegue feri-la com uma tesourada. Pelo peso da aranha, você precisa jogá-la ao chão. No entanto, incrivelmente, ela continuava viva e consegue atacá-lo com muita força. Você morre ali mesmo.</p>
--	--

Artefatos da história (objetos, inventário)	Celular, carregador, jornais, lanterna, disjuntor, estante, balde com água, móvel do quarto e tesoura.
---	--

Fonte: Autora

APÊNDICE I—QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA UNIDADE DE ESTUDO



Avaliação da Unidade de Estudo pelos Estudantes

Queridos, estudantes!
Olá, tudo bem?

Chegamos ao final de nossa atividade de construção de Ficção Interativa Digital - FID, como parte do processo de aprendizagem de produção textual. E aí, vocês gostaram da atividade? Foi divertida? O que aprenderam com ela? Gostariam de repetir?

Para mim, é muito importante saber a opinião de vocês sobre esta atividade que desenvolvemos. Assim, convido vocês a preencherem este pequeno questionário de avaliação. Podem ser sinceros, deixar seus comentários e sugestões para que possamos sempre melhorar!

Para cada questão, marque um número de acordo com o quanto você concorda ou discorda de cada afirmação abaixo. Sendo:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder)
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

Desde já agradeço sua colaboração.

Muito obrigado(a),

Professor(a) _____

Avaliação da Unidade de Estudo					
Afirmações	Marque uma opção				
	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Ao longo das aulas, senti confiança de que estava aprendendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A dinâmica das atividades ajudou a me manter atento às aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os conteúdos trabalhados foram relevantes aos meus interesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estou satisfeito(a), pois sei que utilizarei o que aprendi durante as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Temporariamente, esqueci das minhas preocupações do dia a dia, fiquei totalmente concentrado nas atividades propostas em aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gostei de interagir com os colegas durante a realização das atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Me diverti junto com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As atividades promoveram momentos de cooperação entre os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As atividades propostas não foram muito fáceis nem muito difíceis para mim, ou seja, foram adequadamente desafiadoras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Gostaria que outros professores ou outras disciplinas utilizassem essa prática pedagógica em suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Consegui atingir os objetivos das atividades, pois exercitei minhas habilidades de escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Estas atividades contribuíram para a minha aprendizagem na disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Estas atividades foram eficientes para minha aprendizagem, em comparação com outras atividades da disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Neste espaço, deixe suas contribuições, sugestões e/ou críticas para que possamos melhorar as atividades.

Fonte: Autora

APÊNDICE J—QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO MODELO ALT STORY

Avaliação do Modelo Alt Story

Olá, tudo bem?

Me chamo Juliane Quevedo Simonetto e sou mestranda do Programa de Pós Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo orientada pela professora Giliane Bernardi.

Desenvolvi em minha pesquisa de mestrado, como produto resultante, um Modelo de Unidade de Estudo chamado Alt Story, voltado para a produção textual colaborativa por meio de Ficção Interativa Digital - FID. Para a publicização do modelo Alt Story, optou-se em disponibilizar o mesmo de forma online, em um site e, como estratégia para avaliação, considerando a impossibilidade de aplicação do mesmo em sala de aula em decorrência da Pandemia da COVID-19, optou-se por convidar professores e pesquisadores da área de Jogos Educacionais, Língua Portuguesa ou interessados na temática, a conhecer e avaliar o Alt Story.

Desta forma, convidamos você a contribuir com nossa pesquisa, acessando o site do modelo Alt Story e avaliando o mesmo por meio do preenchimento de um questionário de avaliação do modelo. Sua participação será muito importante para que a pesquisa seja concluída com a qualidade desejada!

link de acesso: <https://sites.google.com/view/altstory>

Desde já agradecemos a sua colaboração e possíveis contribuições.

Muito obrigada,

Juliane Quevedo Simonetto e Giliane Bernardi

*Obrigatório

Dados

Demográficos

Nesta primeira etapa são coletados alguns dados pessoais, para formação de perfil.

1. Titulação: *

Marcar apenas uma

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outro: _____

2. Área de Formação: *

3. Atuação: *

Marcar apenas uma oval.

- Professor de escola pública
- Professor de escola privada
- Professor universitário
- Estudante de graduação (licenciatura)
- Estudante de graduação (bacharelado)
- Estudante de pós-graduação (Mestrado)
- Estudante de pós-graduação (Doutorado)
- Outro: _____

4. Caso seja professor(a), qual o seu tempo de experiência/atuação em sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 2 anos
- Entre 2 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Mais de 20 anos

5. Experiência no uso de jogos educacionais: *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
- Pouca
- Moderada
- Grande

6. Experiência no desenvolvimento de jogos educacionais: *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
- Pouca
- Moderada
- Grande

7. Conhecimento sobre Ficção Interativa Digital: *

Outras denominações: narrativa interativa, história interativa, gamebook, livro-jogo

Marcar apenas uma oval.

- Nenhum
- Pouco
- Moderado
- Grande

**Avaliação
da
qualidade
do
modelo
Alt Story
- Parte
1/2**

Esta etapa tem como objetivo avaliar a qualidade do modelo como guia para nortear o desenvolvimento de unidades de estudo para apoiar o ensino e aprendizagem de produção textual, por meio do desenvolvimento de Ficção Interativa Digital – FID, no que se refere a um conjunto de atributos de qualidade, sendo que a primeira parte desta etapa avalia critérios tais como ambiguidade, consistência, completude, compreensibilidade e corretude do modelo.

Para isso, fez-se a seguinte questão de pesquisa, a ser respondida por meio das questões apresentadas abaixo:

"O modelo Alt Story atende aos critérios de qualidade esperados para servir como guia no desenvolvimento de UE e, dessa forma, apoiar o ensino e aprendizagem de produção textual, por meio da criação de Ficção Interativa Digital – FID?"

1. Há alguma ambiguidade em alguma fase, atividade ou etapa do Modelo Alt Story? *

AMBIGUIDADE: corresponde ao grau com que as definições do modelo são descritas de forma que deixem claro seu significado, livre de ambiguidades ou múltiplas interpretações.

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho condições de responder

Caso tenha respondido "Sim" ou "Não tenho condições de responder", gostaria de justificar sua resposta?

2. Há alguma inconsistência em alguma fase, atividade ou etapa do Modelo Alt Story? *

CONSISTÊNCIA: corresponde ao grau de uniformidade, padronização e liberdade de contradições entre os componentes do modelo.

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho condições de responder

Caso tenha respondido "Sim" ou "Não tenho condições de responder", gostaria de justificar sua resposta?

3. Há ausência de alguma atividade ou etapa do Modelo Alt Story, no que tange ao planejamento pedagógico da atividade envolvendo o desenvolvimento de FID para aprendizagem de produção textual (Fases 1 e 2 do modelo – Contextualização e Planejamento da UE)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho condições de responder

Caso tenha respondido "Sim" ou "Não tenho condições de responder", gostaria de justificar sua resposta?

4. Há ausência de alguma atividade nas fases 3, de Desenvolvimento da FID, considerando o processo de desenvolvimento de uma Ficção Interativa Digital? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho condições de responder

Caso tenha respondido "Sim" ou "Não tenho condições de responder", gostaria de justificar sua resposta?

5. Há ausência de algum elemento que deve compor uma FID, na etapa 3.1.2 (Fase 3 - de Desenvolvimento da FID) considerando os elementos essenciais que caracterizam uma FID e são necessários para sua criação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho condições de responder

Caso tenha respondido "Sim" ou "Não tenho condições de responder", gostaria de justificar sua resposta?

6. Há ausência de alguma estratégia de avaliação que poderia ser acrescentada, considerando a fase 5. Avaliação do Modelo Alt Story? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho condições de responder

Caso tenha respondido "Sim" ou "Não tenho condições de responder", gostaria de justificar sua resposta?

7. Há algo incompreensível em alguma fase, atividade ou etapa do Modelo Alt Story? *

COMPREENSIBILIDADE: corresponde ao grau com que o propósito, conceitos e estrutura do modelo estão compreensíveis.

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho condições de responder

Caso tenha respondido "Sim" ou "Não tenho condições de responder", gostaria de justificar sua resposta?

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

11. Aprender a usar o Modelo Alt Story é fácil. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Corcordo Totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

12. Os exemplos inseridos no modelo facilitam sua compreensão. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Corcordo Totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

13. A inserção de um exemplo completo de UE facilita a compreensão do Modelo Alt Story. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Corcordo Totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

14. O formato de disponibilização (site online) do Modelo Alt Story torna mais fácil sua aprendizagem e utilização. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

15. O Modelo Alt Story é útil para desenvolver UE para trabalhar produção textual por meio do desenvolvimento de FID. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

Potencial Aprendizagem com UE e FID por meio do Modelo Alt Story

Esta etapa tem como objetivo avaliar o potencial de aprendizagem do estudante, através da execução de uma UE desenvolvida tendo o Modelo Alt Story como guia e utilizando produção de FID como estratégia.

Para isso, fez-se a seguinte questão de pesquisa, a ser respondida por meio das questões apresentadas abaixo:

"Uma unidade de estudo, desenvolvida a partir do Modelo Alt Story, envolvendo a criação de Ficção Interativa Digital – FID, pode contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas relacionadas à aprendizagem de produção textual e outras aprendizagens tangenciais?"

Nos referimos aqui a "potencial" aprendizagem pois não estamos efetivamente aplicando o modelo junto a estudantes neste estágio e sim apenas vislumbrando suas possibilidades, quando em uso.

Estas questões utilizam uma escala Likert de preenchimento, de cinco pontos, como segue:

1. Discordo Totalmente
2. Discordo Parcialmente
3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder)
4. Concordo Parcialmente
5. Concordo Totalmente

16. É possível aprender diferentes habilidades relacionadas à produção textual por meio do desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do modelo Alt Story. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

17. A aprendizagem de produção textual pode ser potencializada por meio do desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do modelo Alt Story. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

18. O desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do modelo Alt Story promove práticas de multiletramento. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

19. O desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do modelo Alt Story promove a exploração de Tecnologias de Informação e Comunicação. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

20. O desenvolvimento de FID e sua avaliação mediada por uma UE construída a partir do modelo Alt Story promove a colaboração com os colegas. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

21. O desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do modelo Alt Story torna o estudante protagonista de sua própria aprendizagem. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

22. O desenvolvimento de FID pode promover o aumento do interesse pela leitura *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

23. O desenvolvimento de FID pode promover o aumento do interesse pela atividade de produção textual. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

**Potencial
Experiência com UE
e FID por meio do
Modelo Alt Story**

Esta etapa tem como objetivo avaliar o potencial da experiência gerada no estudante, através da execução de uma UE desenvolvida tendo o Modelo Alt Story como guia e utilizando produção de FID como estratégia.

Para isso, fez-se a seguinte questão de pesquisa, a ser respondida por meio das questões apresentadas abaixo:

"Uma unidade de estudo, desenvolvida a partir do Modelo Alt Story, envolvendo o desenvolvimento de Ficção Interativa Digital – FID, pode promover uma experiência de aprendizagem agradável e divertida?"

Nos referimos aqui a "potencial" experiência engajadora e divertida, pois não estamos efetivamente aplicando o modelo junto a estudantes neste estágio e sim apenas vislumbrando suas possibilidades, quando em uso.

Estas questões utilizam uma escala Likert de preenchimento, de cinco pontos, como segue:

1. Discordo Totalmente
2. Discordo Parcialmente
3. Nem discordo, nem concordo (ou não tenho condições de responder)
4. Concordo Parcialmente
5. Concordo Totalmente

24. O desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do modelo Alt Story é uma experiência divertida. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

25. O desenvolvimento de FID mediada por uma UE construída a partir do modelo Alt Story é uma experiência engajadora, que pode fazer o estudante "esquecer das horas", envolvido/imerso com a atividade. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

26. Desenvolver e compartilhar a FID criada com os colegas promove aumento da interação social entre os estudantes. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5		
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Caso tenha respondido "Discordo Parcialmente" ou "Discordo Totalmente", gostaria de justificar sua resposta?

APÊNDICE K – SITE

A seguir são apresentadas algumas telas do *site*. A Figura A1 apresenta a tela inicial. Nela, há a contextualização da pesquisa.

Figura A 1 - Tela Inicial



O desenvolvimento das competências discursivas é objetivo unânime e imprescindível no Ensino Médio, porém, apesar de todos os esforços, ainda são muitos os obstáculos encontrados. Percebe-se também que os adolescentes utilizam as tecnologias digitais, de maneira frequente e fora do ambiente escolar, para produção de textos coerentes com o contexto, o que, geralmente, não ocorre com textos produzidos na escola. Assim, apresenta-se como possibilidade a ficção interativa digital (FID) que, pode ser definida como um gênero textual interativo, no qual o jogador controla um personagem e sua interação com o ambiente. Dessa forma, dentro da linha de pesquisa *Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede*, do Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (PPGTER/UFSM), propõe-se a elaboração de um modelo de unidade de estudo para produção, apresentação e avaliação de ficção interativa digital nas aulas de Língua Portuguesa - ALT Story.

O modelo ALT Story está licenciado sob uma licença [Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Fonte: Autora

A Figura A2 apresenta a tela que destaca as fases do *Alt Story* - Modelo de unidade de estudo. Essa tela traz as imagens que simbolizam as fases do modelo. Ao clicar em cada uma das imagens, o usuário encontra as informações sobre cada uma das fases.

Figura A 2 - Tela O Modelo *Alt Story*



Fonte: Autora

A Figura A3 apresenta a tela que apresenta o cenário de uso do Modelo *Alt Story*. Essa tela traz as imagens que simbolizam as fases do Modelo. Ao clicar em cada uma das imagens, o usuário encontra o respectivo cenário.

Figura A 3 - Tela Cenário de Uso



Fonte: Autora

A tela apresentada na Figura A4 traz o material de apoio necessário para o usuário compreender e aplicar o modelo, tais como: modelos de questionários, documento de concepção da FID, referências utilizadas como apoio para o desenvolvimento do Modelo *Alt Story*, relatório técnico do modelo e, futuramente, a própria dissertação de mestrado e artigos que vierem a ser publicados sobre a pesquisa.

Figura A 4 - Tela Material de Apoio

Material de Apoio

Templates para o Modelo ALT Story

- Modelo de Questionário para Caracterização dos Estudantes [Google Docs](#) [arquivo.pdf](#)
- Modelo de Questionário para Avaliação da FID [Google Docs](#) [arquivo.pdf](#)
- Modelo de Questionário para Avaliação da Unidade de Estudo [Google Docs](#) [arquivo.pdf](#)
- Modelo de Documento de Concepção da FID [Google Docs](#) [arquivo.pdf](#)

Referências utilizadas como apoio para o desenvolvimento do modelo Alt Story

Design Instrucional

- FILATRO, A. Design instrucional na prática. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008. 192 p.

Fonte: Autora

Por fim, a Figura A5 traz a tela de avaliação do Modelo. Nela, há a contextualização da pesquisa e o convite para que o usuário contribua com a mesma através do preenchimento de um questionário de avaliação do Modelo.

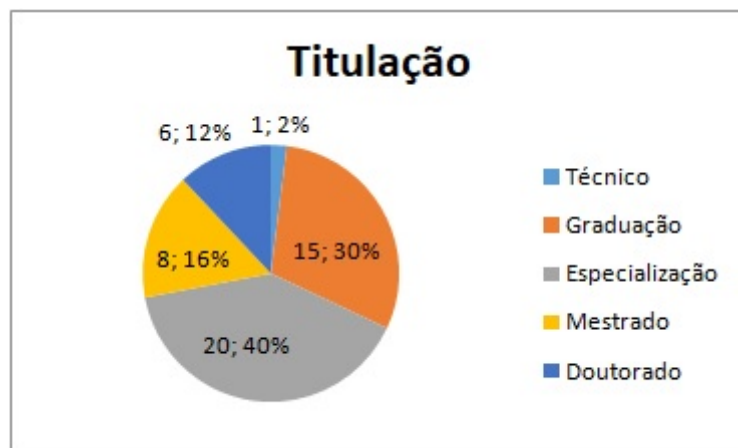
Figura A 5 - Tela Avalie o *Alt Story*

Fonte: Autora

Esse foi o canal de comunicação criado, para que os avaliadores convidados analisassem o modelo, navegando por suas fases e cenário de uso, finalizando com a avaliação do mesmo. A partir desta página os avaliadores são direcionados para o instrumento de avaliação, desenvolvido no *Google Forms*.

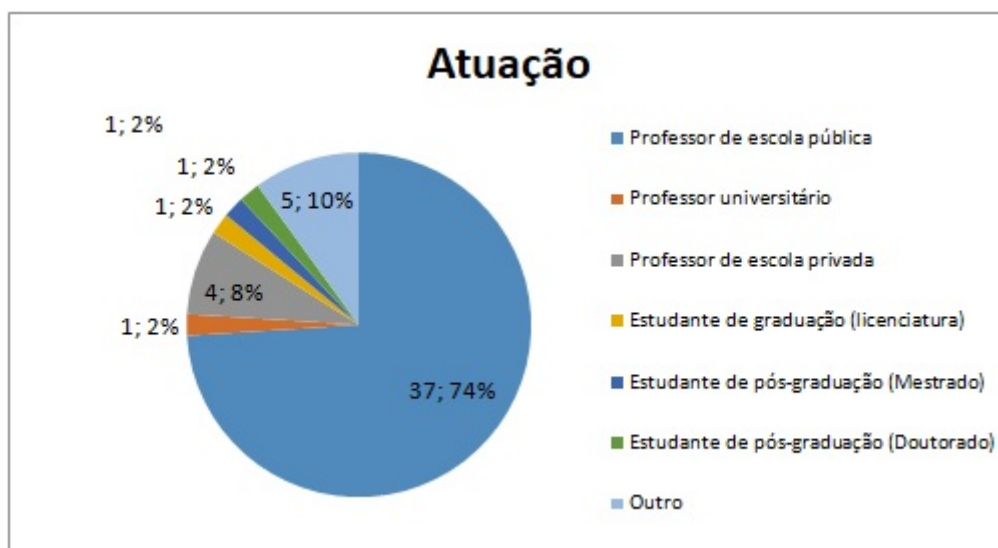
APÊNDICE L-DADOS DEMOGRÁFICOS DA AVALIAÇÃO DO MODELO *ALT STORY*

Gráfico A1 - Dados demográficos – Titulação



Fonte: Autora

Gráfico A2 - Dados demográficos – Atuação



Fonte: Autora

Gráfico A3 - Dados demográficos – Experiência



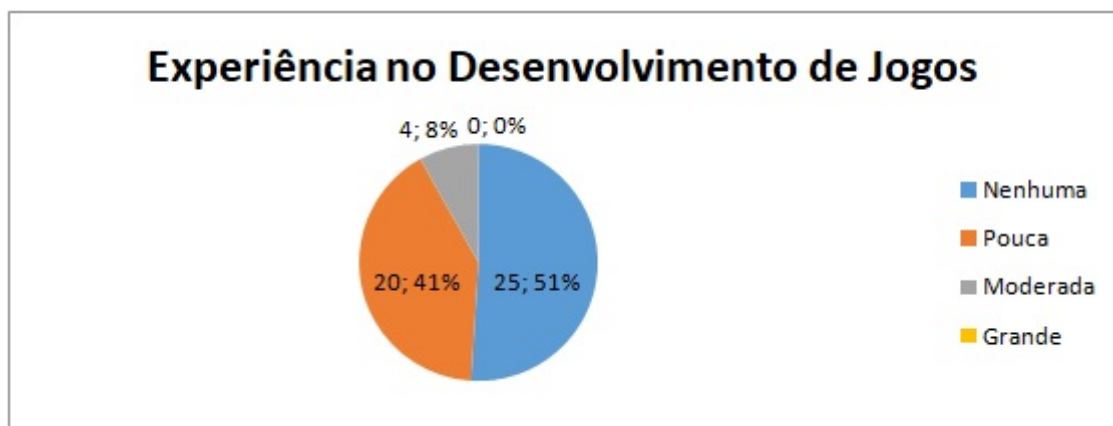
Fonte: Autora

Gráfico A4 - Dados demográficos – Experiência no Uso de Jogos



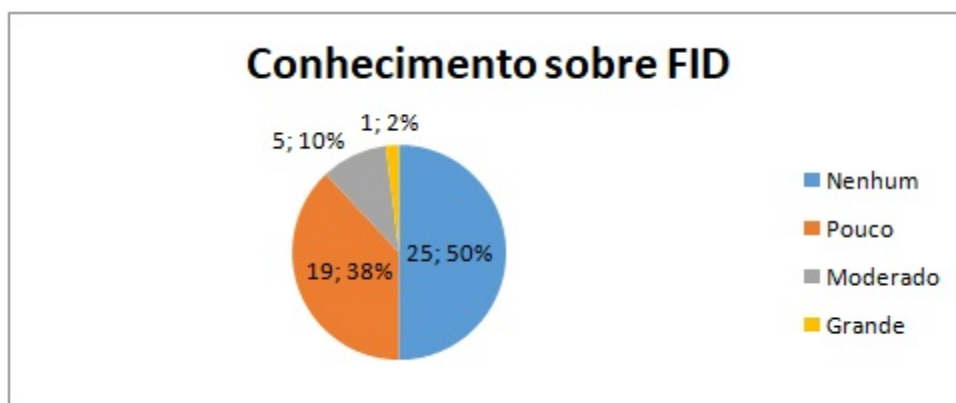
Fonte: Autora

Gráfico A5 - Dados demográficos – Experiência no Desenvolvimento de Jogos



Fonte: Autora

Gráfico A6 - Dados demográficos – Conhecimento sobre FID



Fonte: Autora