

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mosaico de textos: práticas de ensino de português e literatura através do aplicativo *twine*-cooperação entre Brasil e Portugal



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Roberlei Alves Bertucci (UTFPR)
- Emanuel Cesar Pires de Assis (UEMA)
- Rebeca Schumacher Eder Fuão (UiO)

AVALIADO POR

- Alckmar Luiz dos Santos (UFSC)
- Everton Vinicius de Santa (UTFPR)

SOBRE OS AUTORES

- Carla Luciane Klos Schöninger
Escrita – rascunho original – e Escrita – análise e edição.
- Sílvia Araújo
Escrita – rascunho original – e Escrita – análise e edição.

DATAS

- Recebido: 04/10/2023
- Aceito: 11/01/2024
- Publicado: 11/06/2024

COMO CITAR

Schöninger, C. L. K.; Araújo, S. (2024). Mosaico de textos: práticas de ensino de português e literatura através do aplicativo *twine*-cooperação entre Brasil e Portugal. *Revista da Abralín*, v. 23, n. 2, p. 236-260, 2024.

Carla Luciane Klos SCHÖNINGER
Instituto Federal de Farroupilha (IFFar)

Sílvia ARAÚJO
Universidade do Minho (UMinho)

RESUMO

O ensino de língua portuguesa e literatura está alicerçado nas práticas de letramento, que envolvem a criação de significados construídos socialmente, historicamente e culturalmente. Aliado a isso, tem-se o uso de novas tecnologias, contando com textos eletrônicos, processamento de textos, hipertexto e multimídia. Por meio do projeto de pesquisa “Mosaico de textos: Letramento Literário no ensino de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras”, do Instituto Federal Farroupilha, campus Panambi, instituiu-se parceria com a Universidade do Minho, de Portugal. Pensando nas necessidades e interesses dos alunos de ambas as instituições desenvolveram-se práticas voltadas à criação de ficção interativa, para tal foi utilizado o aplicativo Twine. A experiência apresentou resultados interessantes e significativos que partiram da recepção textual e desencadearam na produção textual de narrativas de livre acesso e que permitem ao leitor tomar decisões e fazer escolhas no desenvolvimento e no desfecho narrativo.

ABSTRACT

Teaching Portuguese and Literature is based on literacy practices, which involve the creation of socially, historically and culturally constructed

meanings. Allied to this, there is the use of new technologies, with electronic texts, word processing, hypertext, and multimedia. Through the research project: “Mosaic of Texts: Literary Literacy in teaching Portuguese and Foreign Languages”, at Farroupilha Federal Institute, Panambi campus, a partnership is established with the University of Minho, Portugal. Thinking about the students’ needs and interests from both institutions, practices were developed aiming at creating interactive fiction, using the Twine application. The experience presented interesting and meaningful results that started from the textual reception and continued with textual production of open access narratives that allow the reader to make decisions and choices along the developing and narrative’s closure.

PALAVRAS-CHAVE

Letramento. Multimodalidade. Ficção interativa. Textos eletrônicos. Mídias digitais.

KEYWORDS

Literacy. Multimodality. Interactive Fiction. Electronic texts. Digital Media.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

O presente texto apresenta um relato de experiência de trabalho desenvolvido em parceria entre o Instituto Federal Farroupilha, *campus* Panambi e a Universidade do Minho, *campus* Gualtar, através do projeto de pesquisa: “Mosaico de textos: Letramento Literário no ensino de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras”. O conceito “letramento” passa a ser o núcleo das reflexões, já que as práticas de leitura e escrita envolvem a criação de significados construídos socialmente, historicamente e culturalmente. Aliado a isso, tem-se o uso de novas tecnologias, contando com textos eletrônicos, processamento de textos, hipertexto e multimídia. Pensando nas necessidades e interesses dos alunos de ambas as instituições desenvolveram-se práticas voltadas à criação de ficção interativa, para tal foi utilizado o aplicativo Twine. As práticas foram desenvolvidas no decorrer das aulas de Português e Literatura do 1º ano do ensino médio do curso Técnico em Informática (IFFar), envolvendo a leitura e produção de crônicas narrativas e das aulas regulares de Tecnologias de Comunicação em Humanidades, uma unidade curricular assegurada no primeiro ano das Licenciaturas em Estudos Culturais e Estudos Portugueses (Uminho), trazendo uma releitura de obras clássicas da literatura portuguesa. A experiência apresentou resultados interessantes e significativos que

partiram da recepção textual e desencadearam na produção textual de narrativas de livre acesso e que permitem ao leitor tomar decisões e fazer escolhas no desenvolvimento e no desfecho narrativo.

Introdução

Novas tecnologias digitais vêm sendo desenvolvidas na contemporaneidade, especificamente a partir do século XX, terceira revolução industrial (indústria 3.0). Com a invenção do microprocessador, rede de computadores, fibra ótica e computador pessoal, bem como otimização dos fluxos informacionais no mundo, o período pode ser considerado como uma “Era Digital ou Era da Informação”. Essa é seguida pela “quarta revolução industrial (indústria 4.0), [com] os sistemas cibernéticos, a internet das coisas (*internet of things* – IoT em inglês), a computação na nuvem, a robótica, nanotecnologia, impressões em 3D e a inteligência artificial (IA)” (Rodrigues, Bechara, Grubba, 2020, p.5). Isso tem trazido impactos à sociedade, seja no contexto social, no trabalho, nos negócios e/ou nas relações interpessoais. Neste sentido, não poderia ser diferente no contexto educacional e na academia.

As metodologias educacionais precisam acompanhar esses avanços. Para tal, ao docente cabe buscar novas ferramentas e métodos de ensino, que de fato insiram o aluno nesse contexto cercado de inovações. As práticas de letramento, ato de ler e escrever como prática social, na era digital, requerem a incorporação de textos eletrônicos, quer na leitura, análise e interpretação ou na produção, no processamento de textos, no hipertexto e na multimídia.

Os textos eletrônicos são detentores de múltiplos modos: escrita, imagem, imagem em movimento, som, música, cores entre outros. A multimodalidade é evidente em suas composições. Como parte de um sistema representativo, os textos são disponibilizados nas plataformas digitais, em distintos formatos, muitos como editáveis, colaborativos e interativos. Neste sentido, ficções interativas podem ser criadas, permitindo que o leitor construa sua história a partir de escolhas, o que confere a ele também um caráter de jogador. A partir disso, menciona-se o conceito *gamification* (gamificação), que trata da “utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público” (Busarello, 2016, p.13).

A fim de incorporar as tecnologias, textos eletrônicos, ficção interativa e gamificação no contexto educativo através de práticas didáticas de letramento, propôs-se uma parceria entre o Instituto Federal Farroupilha, *campus* Panambi e a Universidade do Minho, *campus* de Gualtar, de Portugal. Atividades essas, desenvolvidas por meio do projeto de pesquisa: “Mosaico de textos: Letramento Literário no ensino de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras” no decorrer das aulas de Português e Literatura do 1º ano do ensino médio do curso Técnico em Informática (IFFar) e das aulas regulares de Tecnologias de Comunicação em Humanidades, uma unidade curricular assegurada no primeiro ano das Licenciaturas em Estudos Culturais e Estudos Portugueses (Uminho).

1. O Letramento na Era Digital

Pensar no ensino de línguas requer o entendimento dos signos em seus variados sentidos e a compreensão textual para além da palavra escrita e da visualização imagética. O que se espera no ambiente educacional é um envolvimento discente no ato de ler e de escrever como prática social, de forma a interagir com o contexto, criando significados expressivos. Esse pensamento contempla a abordagem do conceito “letramento”.

Segundo o linguista Richard Kern, em seu livro *Literacy and Language Teaching* (2000), o conceito “letramento” se refere ao uso de práticas de criação e interpretação de sentidos situadas socialmente, historicamente e culturalmente, através dos textos. Para ele, isso implica

at least a tacit awareness of the relationships between textual conventions and their contexts of use and, ideally, the ability to reflect critically on those relationships. Because it is purpose-sensitive, literacy is dynamic-not static- and variable across and within discourse communities and cultures. It draws on a wide range of cognitive abilities, on knowledge of written and spoken language, on knowledge of genres, and on cultural knowledge (Kern, 2000, p. 16).

O linguista enfatiza as relações de criação e interpretação dos significados. Além disso, ele trata a dinamicidade, criticidade e envolvimento de práticas sociais, históricas e culturais. Portanto, o letramento implica na interpretação, colaboração, nas convenções, no conhecimento cultural, na solução de problemas, na reflexão e na auto-reflexão, bem como na comunicação e no uso da linguagem. Segundo Kern (2000, p.23), o letramento circunda uma consciência de como os atos de ler, escrever e dialogar medeiam e transformam significados.

If reading involves creating discourse from texts, writing involves designing texts to create a potentiality for that realized discourse. Like reading, writing involves the use of Available Designs- the residual voices and language forms we have internalized, our knowledge of rhetorical and stylistic devices, genres, formatting conventions, and so on- as resources in dialogic negotiation between internal and external representations of meaning (Kern, 2000, p.170).

Neste sentido, enquanto a leitura envolve criar discurso a partir do texto, a escrita envolve a projeção de um discurso que concretiza as vozes, formas linguísticas internalizadas, estilo, entre outros aspectos, como recursos que contribuem na negociação entre as representações internas e externas do significado. A produção textual exige habilidades, conhecimentos prévios, conhecimentos internos, ou seja, dos elementos textuais e dos fatores pragmáticos como elementos externos da estrutura da língua.

Com os avanços tecnológicos os textos têm se moldado, diferentes modos de representação: escrita, imagem, imagem em movimento, áudio, música e outros, acrescem elementos às composições, decorrendo múltiplos formatos textuais.

Os textos eletrônicos geram uma complexidade específica, já que são mais dinâmicos:

Reading and writing with computers adds layers of complexity to an already complex process[...] Electronic texts are dynamic and malleable. Readers can adjust the size and style of the typeface as well as spacing and length of lines of text to suit their own preferences, and writers can easily move chunks of text from one location to another and make editing changes without disrupting the visual flow of the document.[...] The interlinking of texts and text fragments also makes possible new forms of narrative, in which multiple alternative episodes and conclusions exist in parallel, giving readers an unprecedented sense of control over story events and outcomes. Finally, because electronic texts allow writing to be combined with voice, graphics, sound, and video their creation and interpretation draw upon multiple representational systems (Kern, 2000,p.224-225).

De acordo com Kern, os textos eletrônicos permitem apagamentos e edições sem prejuízo estético, ou seja, sem rasuras visíveis, além disso, a inserção de uma combinação de elementos que atribuem informações complementares, mas que, são parte do próprio texto.

Sendo assim, três tecnologias são amplamente utilizadas em textos eletrônicos: processamento de textos, hipertexto e multimídia, o que demonstra implicações na leitura, escrita e aprendizagem de línguas.

Ao abordar sobre os diferentes modos e lógicas, em *Literacy in the New Media Age*, Kress (2003) sublinha que a escrita e a imagem são governadas por distintas lógicas e apresentam diferentes possibilidades. Enquanto a escrita traz uma organização orientada pelas lógicas do discurso, pela lógica do tempo, e pela sequência de elementos em arranjos temporais, a organização da imagem é governada pela lógica do espaço e da simultaneidade de seus elementos visuais, organizados em arranjos espaciais.

O processo de escrita envolve o trabalho imaginativo focado no preenchimento de palavras com os significados e então a leitura desses elementos integrados em uma dada estrutura sintática. Na imagem, a imaginação está compenetrada em criar a ordem do arranjo de elementos que já foram preenchidos pelo significado.

The technology of the new information and communication media rests among other factors on the use of a single code for representation of all information, irrespective of its initial modal realization. Music is analyzed into the digital code just as much as image is, or graphic word, or other modes. That offers the potential to realize meaning in any mode. [...] affordances of modes will become aligned with representational and communicative need.[...] The new technologies have changed unidirectionality into bidirectionality (Kress, 2003, p.5-6).

As mudanças ocasionadas nos textos devido à possibilidade de inserção de distintos modos, nas novas mídias de informação e comunicação, dão conta das necessidades representacionais e comunicativas. Para Kress (2003) as novas tecnologias têm “transformado a unidirecionalidade em bidirecionalidade”. Complementamos o pensamento do autor, ao fazer uso dos termo “multidirecionalidade” já que, muitas das produções digitais, não seguem uma estrutura linear e uma lógica, ou seja, uma ou duas direções, mas sim múltiplos direcionamentos e lógicas, sendo construções alineares, labirínticas e sinuosas.

As mudanças na forma da escrita como **negrito**, *itálico* e sublinhado trazem diferentes significados a essa, grifos, ênfases, destaques, marcações que influenciam no processo de leitura e interpretação, bem como o *layout* do texto. Tais mudanças parecem superficiais, mas, segundo Kress (2003) passam a interferir na estrutura de ideias, em arranjos conceituais e estruturas de conhecimento.

As novas tecnologias de comunicação e informação permitem que todos possam publicar textos a todos, e de certa forma, abolindo a era dos meios de comunicação em massa. Nas palavras do estudioso, as potencialidades dessas tecnologias implicam numa mudança social, na redistribuição do poder semiótico, no poder de produzir e disseminar significados. (Kress, 2003, p. 17).

O uso de distintos modos de representação potencializa a semiótica, já que contribui na disseminação de significados, abrangendo a linguagem verbal e não-verbal. Através das redes, tanto na esfera de domínio público quanto privado, os indivíduos são capazes de produzir e transformar os textos.

Individual users of the technology of "literacy" are integrated into such webs of structures (public and private institutions). In making their meanings as messages in these webbed domains, individuals constantly sustain, produce and transform the resources of the technology of literacy, in line with the needs, demands, meanings and desires which they live and experience in these environments (Kress, 2003, p.18)

A temática do letramento na era das novas mídias, abordada pelo linguista, pauta-se em duas questões: a) nas mídias de comunicação; seus efeitos de ubiquidade, domínio da "tela" e seus efeitos na escrita e b) nos modos de comunicação; na sempre crescente presença da imagem, em todas as formas, em mensagens contemporâneas. Desta forma,

Literacy remains the term which refers to (the knowledge of) the use of the resource of writing. The combination of knowledge of the resource with knowledge of production [...] Literacy, in all its aspects, is entirely social, cultural and personal. And so, of course, all matters social and cultural, economic and political, as much as those which are affective or emotional, have their impact (Kress, 2003, p.24).

Nos domínios das telas evidenciam-se as combinações de fontes de conhecimento e signos semióticos explorados em diferentes modos, que, sem dúvidas esboçam aspectos culturais, sociais, bem como pessoais e emocionais. É preciso criar oportunidades de construção textual, para que o discente externalize percepções, intuições, pensamentos, opiniões e a imaginação.

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, a inclusão do texto eletrônico é indispensável, tanto no que condiz à sua recepção quanto à sua produção. Há uma série de ferramentas, serviços e aplicativos gratuitos disponíveis para criação e edição de texto eletrônico, como: *Google Docs, Pure Writer, JotterPad, Evernote*, criador de histórias: *Inventeca, Chatterpixkids, Google Spotlight Stories, Vyond, Pixton, StoryboardThat, Animaker*; e ficção interativa: *Prompts, The Most Dangerous Writing, Twine, Quest, Squiffy, TADS (Text Adventure Development System), Ren'Py*. Observa-se que há um arsenal de serviços disponíveis para a escrita de textos, edição de textos eletrônicos, produção de narrativas e de ficção interativa, compreendendo a linguagem verbal e não-verbal.

Maggi Savin-Baden (2017), em sua obra: *Research Methods for Education in the Digital Age* enfatiza que

Digital storytelling involves asking participants to present their point of view using images. It requires them to consider the use of their voice, their choice of music and the way their story is paced and presented. [...] One way of creating a digital story is by using the software that is freely downloadable, for example Photostory, as well as other tools such as iMovie, Premiere, Photoshop Elements, iPhoto, Audacity and SoundStudio (Savin-Baden, Tombs, 2017, p.49).

Para a produção de ficção interativa, é imprescindível o domínio da ferramenta ou aplicativo, bem como, a produção de um esboço narrativo contendo escolhas prévias. Além disso, Lambert (2006) apud Savi-Baden e Tombs (2017, p.49-50) menciona sete princípios básicos para elaboração de um “storyboard”, sendo eles: ponto de vista (perspectiva); uma questão dramática (uma questão chave que prende a atenção do espectador); conteúdo emocional (para conectar a audiência à história); o dom da própria voz (personalizando a história); o poder de uma trilha sonora (música ou outros sons que potencializam a história); economia (dispor somente conteúdo necessário, sem sobrecarregar o espectador) e ritmo (controlar o ritmo da história, o quão lenta e rápida ela progride).

2. Multimodalidade e gamificação

Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2001), em *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*, pontuam que as ações discursivas são articuladas em uma multiplicidade de modos, das quais a ação social humana vivida é uma delas. Portanto, a experiência é algo físico, fisiológico, e culturalmente mediado por meio de sistemas de avaliação culturalmente determinados (Kress; Van Leeuwen, 2001, p.27- 28).

Ao analisar e/ou produzir textos multimodais, muitas questões devem ser levadas em conta, como quais modos são utilizados e materiais são evocados? Quais sentidos estão sendo envolvidos? Quais possibilidades diferenciadas de percepção e cognição são evocadas através desses diferentes materiais e modos? Quais significados geralmente são referidos como emotivo, afetivo, estético e quais são referidos como semânticos, racionais, lógicos e ideológicos? (Kress; Van Leeuwen, 2001, p.28)

Sentidos, possibilidades e percepções imbricam-se na construção de textos multimodais e de seus sentidos. Além disso, duas questões estão ligadas à multimodalidade no mundo comunicacional

In a multimodally conceived communicational world, two questions arise: one is about the 'aptness' of the means for representation; the other is about the complexes of modes designed for achieving complex representational and communicational requirements and tasks. Instances of commonly used modes are speech; still image; moving image; writing; gesture; music; 3D models; action; color. Each offers specific potentials and is therefore in principle suited for specific representational/ communicational tasks (Kress, 2010, p.28).

Exemplos de modos são mencionados por Kress como potenciais representacionais, cada qual possuindo tarefas específicas no texto. Sendo assim, a teoria multimodal abrange recursos semióticos nas práticas comunicativas nos diferentes contextos de uso.

In trying to demonstrate the characteristics of these multimodal ensembles we have sketched a multimodal theory of communication which concentrates on two things: (1) the semiotic resources of communication, the modes and the media used, and (2) the communicative practices in which these resources are used. [...] The key point is that meaning is made not only with a multiplicity of semiotic resources, in a

multiplicity of modes and media, but also at different 'places' within each of these (KRESS, LEEUWEN, 2001, p.111).

Uma forma interessante de abordar essa multiplicidade de recursos semióticos e modos em sala de aula, é criando oportunidades para que os discentes explorem ferramentas, aplicativos e serviços que investem na criação de textos narrativos e de ficção interativa. Na ficção interativa há uma identificação do autor para com seu texto e personagem(s), numa experiência de narrativa não-linear cercada de possibilidades, caminhos e escolhas, que se concretizam pela estruturação e articulação.

Devido à forma como a interação acontece na ficção interativa, em que jogadores e/ou leitores jogam através de comandos do texto, controlando personagens, ambientes e seus destinos, é possível identificá-la como jogo, o que remete ao conceito “gamificação”.

Gamification abrange a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Sob um ponto de vista emocional, *gamification* é compreendida como um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos (Hamari, Koivisto, Sarsa (2014) apud Busarello (p.13, 2016).

No ambiente educacional a ficção interativa é uma ferramenta que serve para motivar a participação de alunos, contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, estimular a criatividade e o pensamento autônomo. No engajamento para a solução de problemas, derivados de um conflito narrativo, Busarello (2016) enfatiza os desafios abstratos, regras, interatividade, *feedback* e reações emocionais.

Gamification tem como princípio despertar emoções positivas e explorar aptidões, atreladas a recompensas virtuais ou físicas durante a execução de determinada tarefa, por isso é aplicada em situações e circunstâncias que exijam a criação ou a adaptação da experiência do usuário a um produto, serviço ou processo (Vianna *et al.* (2013) apud BUSARELLO (p.13, 2016).

Além de desenvolver a habilidade da escrita criativa, ao criar uma ficção interativa, no caso do *Twine*, é necessário fazer uso de HTML, CSS e JavaScript, já que é estruturado em hipertexto e possui uma visão ampla de construção da história, considerando que a ênfase é dada à recepção textual e às possibilidades que o leitor/jogador tem diante dela. Portanto, o desenvolvimento cognitivo, pensamento autônomo e criação de significado são desenvolvidos por ambas as partes: criador da narrativa e leitor/jogador.

3. Práticas de ensino de Português e Literatura através da ferramenta Twine: cooperação entre Brasil e Portugal

Através do projeto “Mosaico de textos: Letramento Literário no ensino de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras”, do Instituto Federal Farroupilha, *campus* Panambi, atividades de pesquisa

aplicada vêm sendo desenvolvidas no decorrer das aulas de Língua Portuguesa e Literatura e Língua Inglesa. O projeto está sendo desenvolvido em cooperação com a Universidade do Minho, *campus* Gualtar, situada em Braga, Portugal.

No segundo semestre de 2021 foram desenvolvidas atividades educativas no decorrer das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, na turma de 1º ano do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, do IFFar, contendo 35 alunos de faixa etária entre 14 e 15 anos. A proposta contou com a leitura e análise de crônicas, estudo de sua estrutura e tipos, dando ênfase à crônica narrativa.

A denominação “crônica” deriva do latim *chronica*, significando relato de fatos, narração, quanto à terminologia grega *khronikós*, de *khrónos*, tempo. (Moisés, 2004, p.110). Esse gênero textual, segundo Massaud Moisés “classifica-se como expressão literária híbrida, ou múltipla [...] para que a crônica ganhe foros estéticos, há de prevalecer o poder da recriação da realidade sobre o de mera transcrição.” (2004, p.111)

A partir do estudo da terminologia literária, tipos, funcionalidade e características, os alunos criaram suas próprias crônicas narrativas baseadas em episódios cotidianos, considerando os critérios: foco narrativo, escolha de personagens, definição da fronteira temporal, espaço, apresentação, enredo, clímax e desfecho. Com a escolha de temática livre, propôs-se a “recriação da realidade” observada, imaginada ou vivida por eles. Passando pelo processo de produção, correção e retextualização para a versão final e, finalmente, a partir de orientações em oficina didática ofertada pelo professor da área de Informática Thiago Weingartner, edição e publicação do link da história gerado no aplicativo *Twine*.

O *Twine*® é um software de código aberto para a criação de histórias interativas e não lineares, sem a necessidade de escrever qualquer código, e que pode ser publicada diretamente em linguagem HTML. Além disso, é uma ferramenta muito simples e interessante, no qual vários jogos com conteúdo educativo podem ser criados a partir dele, permitindo inserir diversos níveis de complexidade em suas histórias utilizando variáveis, lógica condicional, imagens, CSS e JavaScript e assim buscar resultados mais avançados e profissionais (Freire, Gomes, Magda, 2021, p.485).

O software foi lançado em 2009 por Chris Klimas, com o intuito de criar histórias interativas e não lineares, é de fácil acesso e possui interface intuitiva, que parte de um fluxograma. Além disso, “o *Twine* é uma ferramenta gratuita e de código aberto, com versões para os sistemas operacionais Windows, MacOS e Linux” (Freire; Gomes; Magda, 2021, p. 487), mas também pode ser executado sem necessidade de instalação e em qualquer navegador da Web.

Pensando em ampliar os horizontes dos estudantes, a proposta foi trabalhar em cooperação com a Universidade do Minho, Braga, de Portugal. A Doutora Sílvia Araújo, do Departamento de Estudos Românicos da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas trouxe uma série de contribuições ao projeto, bem como sugestões.

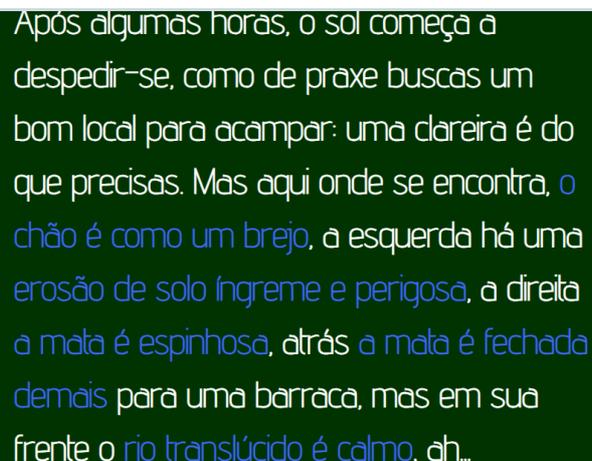
Em reuniões realizadas via *Google meet*, houve diálogos sobre os trabalhos desenvolvidos em cada uma das instituições. Enquanto no IFFar, a produção esteve direcionada às crônicas produzidas pelos alunos do ensino médio, na Universidade do Minho, um total de 51 estudantes (30 da Licenciatura em Estudos Culturais e 21 da Licenciatura em Estudos Portugueses) recorreu ao *Twine* como

parte da unidade curricular de *Tecnologias de Comunicação em Humanidades*. Os estudantes foram convidados a converter uma obra literária escolhida por eles, numa ficção interativa e hipertextual em que o leitor pudesse definir interativamente o fluxo da leitura, explorando diferentes caminhos e perspectivas (Carlon *et al.*, 2022).

Apesar de partirem de pontos diferentes, as propostas de ambas as instituições encontram-se no propósito da criação de ficção interativa no *Twine*.

3.1 Projeto pedagógico de criação de crônicas no Brasil

A partir da proposta didática, foram produzidas 30 crônicas com temáticas variadas: observação de clientes em uma cafeteria, episódios de decepção amorosa e de reconciliação, suspense em viagem, futebol, evento sobrenatural, religiosidade, processo de escrita, amizade com animais domésticos, ansiedade, violência física e emocional, acampamento e contato com a natureza. Com o intuito de ilustrar a produção do *twine* realizada por alunos do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, do IFFar, *campus* Panambi, Brasil, disponibilizam-se imagens da transposição da crônica ao *twine*, da estudante E. B. S. J.. A produção intitula-se “Caminhos do feriado”¹:



Após algumas horas, o sol começa a despedir-se, como de praxe buscas um bom local para acampar: uma clareira é do que precisas. Mas aqui onde se encontra, o chão é como um brejo, a esquerda há uma erosão de solo íngreme e perigosa, a direita a mata é espinhosa, atrás a mata é fechada demais para uma barraca, mas em sua frente o rio translúcido é calmo, ah...

FIGURA1 - Caminhos possíveis
Fonte: Elaboração própria

Observa-se que na primeira imagem, correspondente a uma das partes iniciais do texto, o leitor é chamado a escolher um caminho. O discurso é um vocativo, chamamento ao leitor, que incorpora no personagem, sendo convidado para participar da construção narrativa. As opções em azul, destacam os possíveis caminhos que o leitor e/ou personagem, pode seguir. Cada qual resultará em um

¹A narrativa pode ser acessada através do Opera, pelo link:
https://drive.google.com/file/d/1H_3VaFTX86zgbcy3GHNdxovrT6IJGhy/view?usp=drivesdk

destino diferente, são cinco os fechamentos possíveis para essa trama, que pode ser dramático, feliz, inesperado, inusitado ou triste.

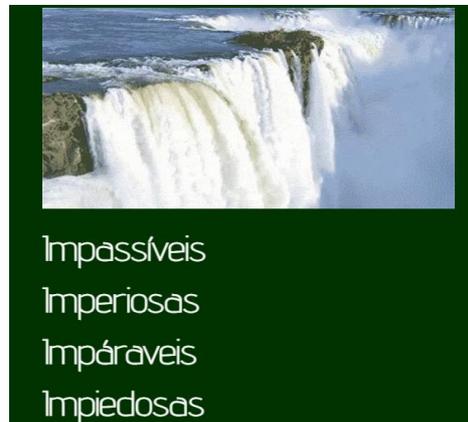


FIGURA 2 – Uso de gif
Fonte: Elaboração própria

A segunda imagem corresponde a um dos finais disponíveis no jogo, a queda em cachoeiras, o destaque é dado aos adjetivos que caracterizam esse elemento da natureza como imponente: impassíveis, imperiosas, imparáveis, impiedosas, beleza cruel e assassina. Essas palavras são colocadas em movimento, desaparecendo e ressurgindo no intervalo de poucos segundos. A tais termos, adicionou-se um gif, outro elemento semiótico que se une ao texto escrito.

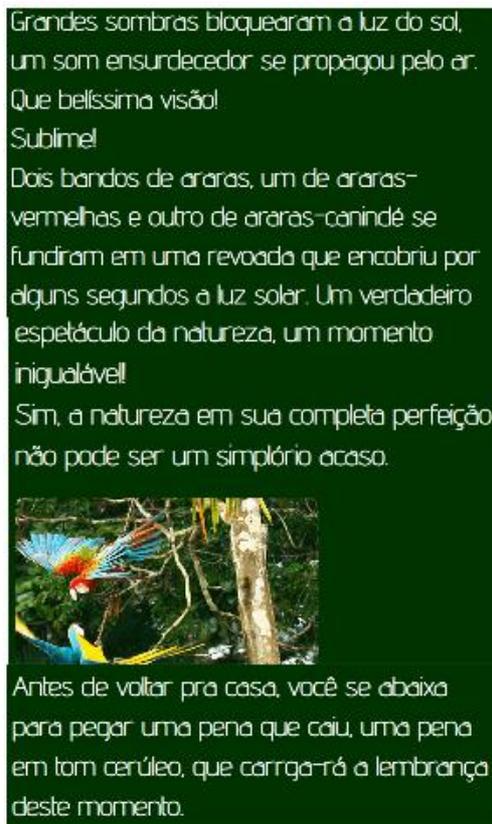


FIGURA 3 – Um final feliz
Fonte: Elaboração própria

Ressalta-se a beleza da fauna das matas brasileiras ao colocar as imagens de araras em movimento, como elementos que trazem alívio ao personagem, já que esse representa um dos finais felizes.

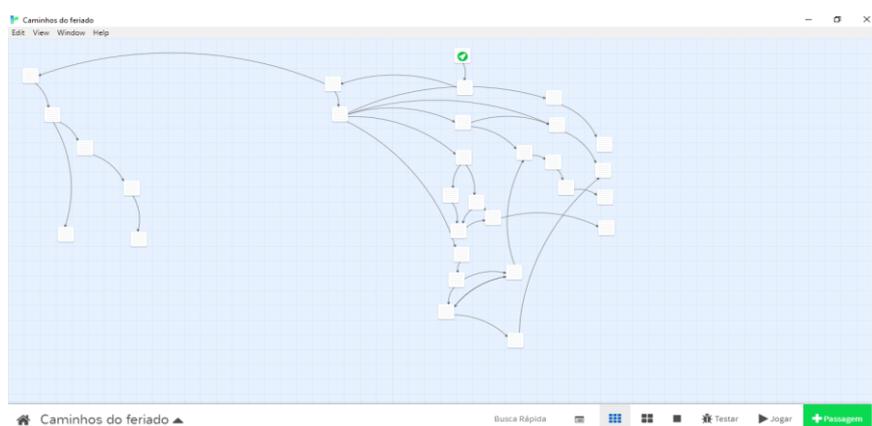


FIGURA 4 – Fluxograma
Fonte: Elaboração própria

A figura 4 é o fluxograma gerado pelo Twine, uma representação esquemática do processo de escrita do texto. Ele contém as ligações entre as diferentes partes da narrativa, conexões, avanços e retornos, movimentos marcados por setas indicativas.

3.2 Projeto pedagógico de transposição interativa de obras literárias

Como mencionado anteriormente, um total de 51 estudantes da Universidade do Minho mobilizou o Twine para proporcionar uma experiência de leitura interativa, permitindo a exploração de uma obra literária, de forma não linear em termos de enredo. Apresentamos, na figura 5 abaixo, a estrutura ramificada do Twine proposta² por um dos grupos de estudantes no âmbito do projeto de transposição do romance *Memorial do Convento* (1982), de José Saramago:

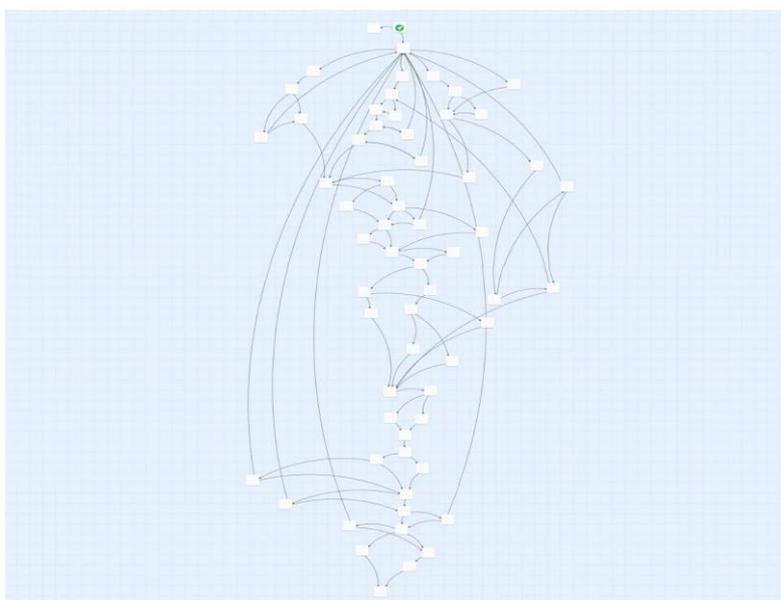


FIGURA 5 – Estrutura no Twine, em que cada quadrado representa uma passagem e as suas respectivas relações.
Fonte: Captura de ecrã do twine gerado por um grupo de estudantes para o *Memorial do Convento*

No decorrer deste twine, o "jogador" acompanha os acontecimentos da história através diferentes perspectivas, nomeadamente a de Baltasar, de Blimunda, da Realeza e/ou de Bartolomeu. Ao longo da narrativa, o leitor pode alternar entre estas perspectivas, o que lhe permite compreender melhor as diferenças sociais entre o poder, o da realeza, e o contrapoder, representado por Baltasar e Blimunda. Ao utilizar o twine como plataforma para tornar a obra numa espécie de jogo, com diferentes ramificações e possibilidades, o leitor tem a oportunidade de decidir como progride na história. Importa referir que este grupo recorreu ao comando *if statements* para controlar o fluxo da

²<https://memorialdoconventotwine.weebly.com/>

história consoante as escolhas do jogador. A narrativa torna-se, assim, mais interativa, fazendo com que o leitor possa mudar, por exemplo, de personagem no decorrer da experiência:

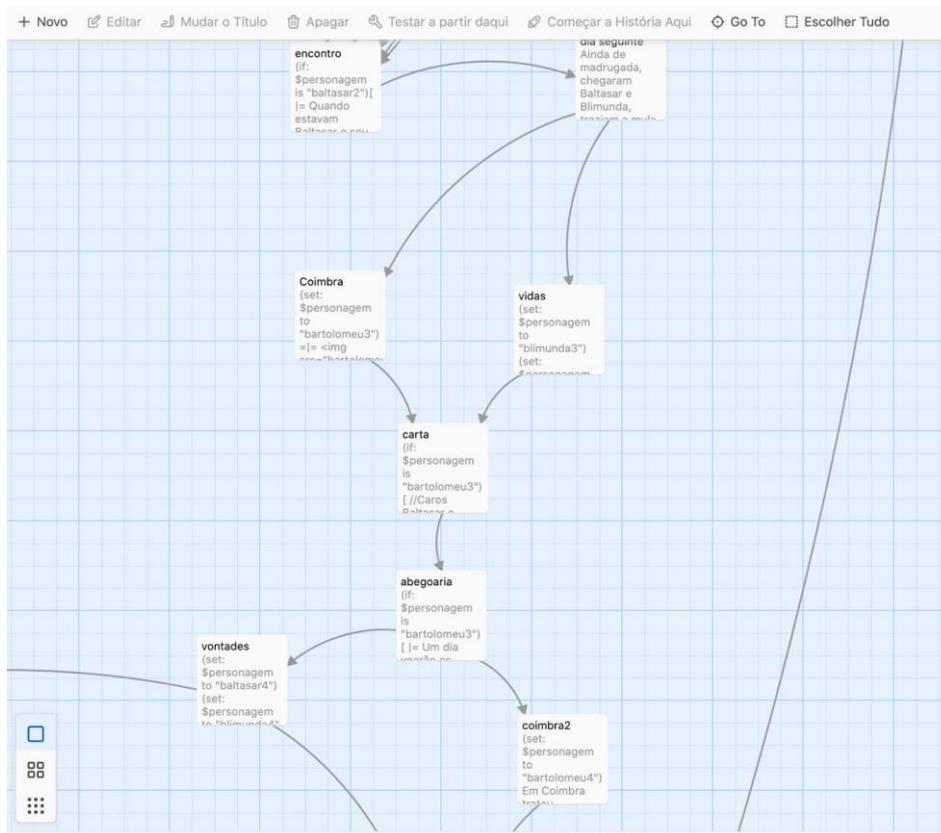


FIGURA 6 - Exemplo de um if statement

Fonte: Captura de ecrã do twine gerado por um grupo de estudantes para o *Memorial do Convento*

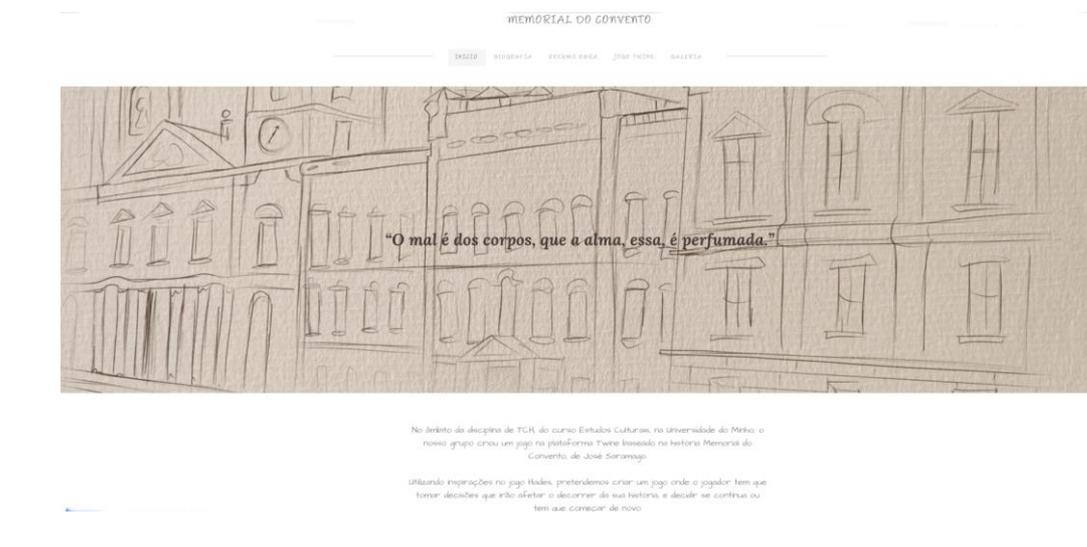
O twine oferece, deste modo, uma experiência de leitura dinâmica e interativa da obra, proporcionando uma abordagem heurística que pode ser usada como introdução ou revisão/consolidação de conhecimentos previamente adquiridos. Vejamos, a título de exemplo, a transposição multimodal proposta³, por outro grupo de estudantes, para esta obra saramaguiana:

³<https://procreate.com/>



FIGURA7 – Acesso à versão interativa da obra Memorial do Convento criada no twine
Fonte: Elaboração própria

A dimensão estética aplicada pelo grupo teve como objetivo recriar a obra no twine, em perfeita harmonia com o período histórico em que decorre a narrativa. Tanto os personagens quanto o menu de início do twine, que representa o convento de Mafra, foram criados de raiz com a ajuda do software Procreate⁴, para que se assemelhem a pinturas em estilo antigo⁵. O leitor pode ter acesso a mais informações sobre o autor e sobre a obra através de um website criado para o efeito⁶.



4 https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/1441829543/f726d160e2f826c9f670272a35cb0c03/Memorial_Do_Convento_Final.html

5 <https://twinery.org/2/#/stories/c2161e5a-b8f7-4683-883c-dbae556aeb56>

6 <https://tinyurl.com/556rs3h4>

O processo de criação dos desenhos está acessível através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=NRtH1NmH8qA>

FIGURA 8 – Website de contextualização da obra Memorial do Convento
Fonte: Elaboração própria

Através da criação destes conteúdos multimodais criativos, os estudantes demonstraram competências não apenas na utilização de ferramentas digitais, mas também na representação artística do contexto histórico-cultural que caracteriza a obra literária escolhida.

4. Resultados e discussões

4.1 Questionário submetido aos estudantes brasileiros

No Instituto Federal Farroupilha, *campus* Panambi, das 30 crônicas produzidas, 25 contemplaram os critérios próprios de uma crônica narrativa, observando a fronteira temporal breve, narrando somente um episódio, contendo apresentação, enredo, clímax e desfecho, num envolvimento de poucos personagens, prevalecendo narrador onisciente ou observador. Cinco das produções dissuadiram das características textuais da crônica, por exploram uma fronteira temporal extensa, retratando uma série de episódios e/ou por atenuar o sentimentalismo, revelando um tom de autoajuda.

A proposta de uso do *Twine* foi feita a todos os alunos da turma, no entanto, somente sete conseguiram concluir com êxito. Isso pôde ser em decorrência do pouco tempo disponibilizado em aula para estudar e explorar o *software*, outro agravante foi o desenvolvimento das aulas de forma remota, devido à pandemia da COVID-19.

A fim de obter pontualmente a perspectiva dos alunos em relação ao trabalho proposto, disponibilizou-se um questionário autoavaliativo no *Google Forms*, 33 questões; dentre elas, algumas descritivas e outras objetivas. As perguntas foram organizadas em três seções: I) autoavaliação referente às competências adquiridas; II) autoavaliação dos conteúdos finais produzidos (transposição multimodal da crônica ao *twine*; III) classificação final do desempenho geral.

Os alunos que transpuseram a crônica responderam ao questionário submetido. Desses, 71,4% assinalaram que o momento mais difícil da transposição da crônica para o *Twine* foi o uso dos códigos e 42,9% marcaram a inserção de elementos como imagens e áudio. Quanto às etapas que envolvem edição no *Twine* de forma exitosa, 85,7% dos alunos pontuaram que tiveram facilidade na construção da estrutura do *twine*, ou seja, no fluxograma, e 71,4%, facilidade em personalizar a narrativa no *twine*.

No que diz respeito às principais dificuldades e desafios encontrados ao longo do processo, as respostas foram as seguintes: “necessidade de utilizar ao máximo a plataforma *Twine* para entender melhor os comandos”; “envio dos documentos e apresentação”; “nada muito específico - mas precisei voltar na vídeoaula para lembrar dos códigos”; “adicionar música”; “leves modificações na história para torná-la interativa”; “transformar a minha crônica em alguma produção do *twine*”; “talvez a maior dificuldade que tive foi na hora do uso dos códigos para inserir as imagens”.

Quando orientados a realizar uma apreciação geral sobre a produção do twine, as respostas foram as seguintes:

- *Comentário 1: Achei muito legal, muito bom uma introdução à programação.*
- *Comentário 2: Gostei muito do twine, os comandos e a criação das passagens são simples, porém ainda requerem um pouco mais de atenção na hora de criá-las e ficar atento aos comandos.*
- *Comentário 3: Na hora de passar a crônica narrativa para o twine senti um pouco de dificuldade, pois precisava prestar muita atenção no que estava fazendo, mesmo assim acho que consegui transferir as minhas ideias para o twine de forma significativa e bem produtiva.*
- *Comentário 4: Achei uma plataforma muito interessante, acho que as dificuldades do ensino remoto tornam as coisas mais complexas.*
- *Comentário 5: É necessário aprofundamento nos códigos. Gostei da proposta da professora, mas encontrei dificuldades.*

Em relação à destreza relativa à manipulação das ferramentas digitais propostas; de 0 a 10, 42,9% marcaram 9 e 28,6% marcaram 5. Isso mostra que menos da metade dos alunos que responderam tiveram domínio de tais ferramentas, mesmo assim, dentro de suas possibilidades, conseguiram transpor a crônica para o twine.

Na questão descritiva sobre o produto final, uma das respostas recebidas foi a seguinte: Autoavaliação do produto final:

- *Quando terminei o game no twine fiquei muito entusiasmado para mostrar aos meus colegas, pois gostei muito do que fiz, mesmo assim ainda pode ter faltado alguns elementos, poderia ter consertado alguns erros ortográficos e entre outras pequenas correções.*

Quanto aos questionamentos sobre as contribuições desta atividade para a formação deles, as respostas foram as seguintes: “É uma perfeita ligação entre a disciplina de Português e o curso técnico, logo é de grande contribuição”; “envolve ligação com outras matérias”; “gostei muito da introdução à programação”; “aprendi coisas que não sabia fazer sobre programação”; “aprendi um pouco mais a manejar as ferramentas tecnológicas”; “aprender a usar uma plataforma nova”; “fazer essa produção no twine me ajudou a ter uma ideia de como funciona a programação de uma ferramenta online e me ajudou a entender um pouco mais do uso dos códigos”.

Houve pouca adesão da turma em desenvolver a atividade e em responder ao questionário, mesmo assim, é possível compreender pontos fracos e fragilidades, bem como pontos fortes e potencialidades.

Pontua-se o uso dos códigos, a inserção de elementos, a transposição e adaptação da crônica para o twine e a dificuldade na manipulação de algumas ferramentas digitais como fragilidades. As potencialidades são marcadas pela percepção dos alunos sobre a interdisciplinaridade estabelecida

entre Português e Literatura e a área técnica de informática, o conhecimento e exploração de uma plataforma nova, a motivação em manejar essa ferramenta tecnológica e, conseqüentemente, aprender mais sobre programação.

A prática reitera as palavras de Kern (2000, p.16) de que o letramento é algo dinâmico que envolve o discurso de comunidades e culturas, bem como contempla um arsenal de habilidades cognitivas. Através dos textos digitais novas formas de narrativa são possíveis, já que combina gráficos, voz, som, vídeo etc, carregando um sistema múltiplo de representação.

Concordando com Kress e Leeuwen (2011, p.111), torna-se visível que esse sistema de articulação entre elementos semióticos, ou seja, a multimodalidade, concentra-se nas práticas comunicativas, modos e mídias e seus espaços de uso. Neste caso, em práticas educativas, num contexto escolar de produção, mas de disseminação para além dos muros institucionais.

Satisfeitos com o resultado, apesar de perceberam que poderiam ter realizados algumas correções ortográficas e inserido mais elementos, a fim de deixar a ficção mais atrativa; o grupo sentiu interesse em continuar trabalhando com o twine em outros momentos, desejando aprofundar os estudos acerca de cada uma das possibilidades oferecidas pelo aplicativo.

Os resultados mostram que, para um primeiro contato com o *software*, os alunos que aceitaram o desafio trouxeram resultados positivos, pois demonstraram interesse, estudaram o twine, pesquisaram sobre ele, adaptaram a crônica, selecionaram imagens da web e inseriram-nas. A divulgação do trabalho no site institucional⁷ e nas redes sociais do campus permitiu que o público em geral pudesse acessar e jogar.

As respostas do público que acessou os links das histórias interativas: docentes, alunos, servidores, comunidade geral - apontaram curiosidade (isso se deve ao fato de ser um software pouco conhecido a nível regional), admiração e interação, devido às competências desenvolvidas nos alunos, como: produção escrita, domínio do gênero textual crônica, criatividade e habilidades tecnológicas.

4.2 Questionário submetidos aos estudantes portugueses

No questionário submetido aos 51 estudantes do UMinho, as respostas denotam uma clara adesão destes últimos ao projeto pedagógico proposto. As perguntas foram organizadas em 4 seções: i) qualidade da dinâmica de grupo; ii) autoavaliação referente às competências adquiridas; iii) autoavaliação dos conteúdos finais produzidos (transposição multimodal da obra no twine e construção de um website para contextualizar a obra); iv) classificação final do desempenho geral na UC. Apenas apresentamos, a seguir, uma síntese das respostas dadas pelos estudantes nas seções iii) e iv).

Na autoavaliação dos conteúdos produzidos no decorrer da UC, os estudantes atribuíram uma nota igual ou superior a 7 em 94,1% dos casos. Estes resultados indicam que a maioria dos estudantes ficou satisfeita com o trabalho desenvolvido e que o projeto alcançou globalmente os objetivos

⁷ Link de acesso: <https://encurtador.com.br>

propostos. À semelhança dos estudantes brasileiros, os estudantes universitários portugueses admitiram ter tido algumas dificuldades em mobilizar o HTML e CSS para integrar os elementos sonoros e visuais nas passagens do twine. Mas o maior desafio consistiu na construção da estrutura ramificada do twine que os obrigou a repensar a obra em termos de uma estrutura não linear que “provoca e convida o leitor a participar num jogo intelectual que faz do texto um tabuleiro de xadrez, ponto de encontro de estratégias plurívocas” (Barbosa, 2015, p. 149). Esses desafios enfatizam a importância de uma abordagem pedagógica ativa e colaborativa (Marchetti; Valente, 2015; Martínez; Olivares, 2016), que fomenta o desenvolvimento de competências simultaneamente técnicas e criativas para que, no final, o leitor consiga estabelecer uma relação mais empática com a obra, sendo conduzido ludicamente para dentro dela.

Apresentamos, de seguida, algumas respostas que enfatizam a importância atribuída pelos estudantes à dimensão multimodal e interativa do produto final como fatores cruciais para incentivar a leitura dos grandes clássicos da literatura portuguesa, protagonizada por autores como Gil Vicente, Camões, Eça de Queirós, Bocage, Garrett, entre outros:

- *Comentário 1: Para quem como eu não tem hábitos de leitura, tornar estas obras que são de leitura obrigatória no ensino secundário, em narrativas interativas é uma grande ajuda pois: permite uma compreensão do assunto principal da obra, a aferição dos conhecimentos da mesma e também pode contribuir ou incentivar para a leitura da obra integral em suporte de papel, por exemplo.*
- *Comentário 2: Eu acho uma ideia bastante interessante, muitas pessoas que conheço não leem livros por falta da parte visual, ou seja, com o Twine eles teriam essa parte que eles sentem falta. Outra razão é a parte interativa, é uma boa forma de captar a atenção do jogador/leitor e assim ele presta atenção à história sem dificuldade. É também uma boa forma de apresentar a história e despertar a curiosidade para ler o resto.*
- *Comentário 3: Acho que pode contribuir para a promoção da leitura da obra porque: os diferentes finais podem despertar a curiosidade do jogador e levá-lo a ler em mais detalhe o que acontece no livro; o ambiente criado pelos efeitos sonoros podem atraí-lo e fazê-lo despertar mais interesse na obra; a aparência do Twine e a experiência da narrativa digital como um todo podem elevar o seu interesse em ler a obra.*
- *Comentário 4: A transposição pode contribuir para a promoção da leitura da obra, devido ao facto de darmos mais poder de decisão ao leitor, ou seja, da interatividade funcionar como um estímulo, sendo mais difícil este ficar desapontado com o desenrolar da história. Assim como da estética agradável que penso que dará mais deleite literário ao coautor para a continuação da leitura, e dos elementos audiovisuais que o leitor não espera criando uma vontade de interagir mais e mais quase sem reparar. Além disso, no nosso trabalho apenas abordamos um excerto da obra, tencionando despertar suspense e uma certa curiosidade do final aos que interagirem.*

- *Comentário 5: A leitura de uma obra que assume a preponderância que Saramago corporiza, assume-se sempre como algo que, não sendo difícil, pelo menos parece-o. E isso verifica-se quando chega o momento de estudar uma obra sua em contexto escolar. O estatuto monstruoso que o autor, como outros, consolidou, acaba por fazer com que alguns dos alunos se assustem mesmo antes de ler algumas linhas do que escreveu. Algo que tende a agravar-se aquando da leitura da obra em si. Neste caso em concreto, um estilo profundamente idiossincrático, marcado pelo uso singular da pontuação e por uma escrita marcadamente oralizante, acabam por promover algum desnorteamento no leitor que se perde por entre as páginas saramaguianas. Por isso é que decidimos incorporar no nosso trabalho a narração, que pode também ajudar na facilitação da compreensão não só da obra, no geral, mas do próprio texto, em particular, também.*

Mas fosse este o único problema de qualquer aluno do secundário e talvez mais pessoas lessem de facto o Memorial. A verdade é que, além da escrita caracteristicamente sui generis, outro problema que se ergue na leitura da obra é manifestação de diferentes linhas de ação, todas elas interligadas de uma forma ou de outra, que dividem e unem a história em diferentes pontos do desenrolar narrativo. Por isso é que decidimos também dividir o nosso trabalho em quatro potenciais linhas de ação, neste caso personificadas numa das personagens, para que assim se tornasse também mais simples entender como se divide a história e de que forma é que, estando dividida, se mantém inexoravelmente unida como o todo que é.

Mas, mesmo ultrapassados o problema do estilo e da estruturação da narrativa, mantém-se ainda um problema que abarca não só Saramago, como qualquer outro autor, português ou estrangeiro, que é o facto de que de uma forma geral, as gerações mais novas têm vindo a desenvolver um certo desapeço para com a literatura e o ato de ler, de uma forma geral. Algo que este trabalho pode (ou pelo menos espera) amenizar. Através da criação de uma experiência que, apesar de relativamente mais lúdica, mantém o seu carácter didático, talvez seja possível incutir algum interesse em conhecer as páginas daqueles cuja obra ocupa as mais prestigiadas estantes e bibliotecas.

Solicitamos aos estudantes que indicassem, numa escala de 0 a 5, quais competências consideraram terem desenvolvido no âmbito deste projeto de transposição criativa com recurso ao twine. Elencamos, a seguir, essas competências, registrando, entre parênteses, a percentagem de respostas iguais ou superiores a 4 para cada uma dessas competências: competência digital (aprender a usar ferramentas digitais) (82,3%); capacidade de síntese (usar apenas a informação relevante) (84,3%); capacidade de organização (92,1%); autonomia e espírito de iniciativa (100%); competência de comunicação multimodal (criação de conteúdos que combinam textos, imagens e áudio) (88,2%); maior capacidade criativa (92,1%); capacidade de resolução de problemas (82,3%); capacidade de trabalho em equipa (88,23%). Ao mobilizar diferentes tipos de ferramentas digitais (de edição de imagens, de áudio, de criação de websites, entre outras), os estudantes desenvolveram habilidades importantes, criando uma experiência de leitura envolvente e única. Transcrevemos abaixo algumas das respostas deixadas pelos estudantes para documentar o contributo desta UC na sua formação:

- *Comentário 1: Deu-me a oportunidade de criar algo para a comunidade através de ferramentas que nunca trabalhei. Foi uma experiência bastante gratificante.*
- *Comentário 2: Esta UC contribuiu bastante para desenvolver o meu lado criativo, crítico e levou-me a desenvolver uma grande destreza tecnológica.*
- *Comentário 3: UC contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências tecnológicas e pessoais, como a autonomia e a resolução de problemas.*
- *Comentário 4: Esta UC contribuiu para a minha formação na medida em que me fez aprender imenso acerca de um mundo que, por iniciativa própria, nunca escolheria aprender. A verdade é que as tecnologias são algo fundamental no século em que vivemos. Por isso, ter esta disciplina alargou-me os horizontes e desafiou-me a trabalhar com plataformas complexas e inovadoras. Nunca na vida pensei que criaria uma narrativa interativa e, no entanto, cumpri com sucesso essa tarefa. Consegui aprender muito acerca das minhas capacidades, daquilo que consigo ou não fazer. Aprendi muito sobre a dinâmica de grupo e aprendi, principalmente, a mexer com um pouco de código. E certamente estes conhecimentos me ajudarão imenso um dia mais tarde.*
- *Comentário 5: Na minha formação, pessoalmente, esta UC tem a maior importância, pois pretendo, no futuro profissional (e mestrado), manter-me ligada à tecnologia e ao domínio de suportes digitais (seja na parte do design, na criação de projetos com mais vertentes úteis computacionais, na resolução de problemas de websites ou até no concílio disso com o ensino). Portanto, esta contribui de forma relevante, até no sentido de organização, colaboração e criatividade, essenciais para a vida académica e mesmo fora dela.*

Considerações Finais

A cooperação entre instituição brasileira e portuguesa resulta num engrandecimento mútuo, já que proporciona contribuições académicas, trocas e aperfeiçoamento nas práticas didáticas. As atividades desenvolvidas mostraram que o ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Estudos Culturais está alicerçado nas práticas de letramento. Ao realizarem a leitura de crônicas e clássicos literários portugueses para, posteriormente produzir suas próprias narrativas, estudantes e académicos criaram significados construídos socialmente, historicamente e culturalmente e o uso de tecnologias contribuiu para o processo de representação e divulgação.

Fica evidente que as transformações ocorridas com a chamada “quarta revolução industrial (indústria 4.0)”, abordada por Rodrigues, Bechara e Grubba (2020) influenciaram nas metodologias de ensino. Dentre elas, a gamificação surgiu como estratégia de aprendizagem ativa e engajamento (Bussarello, 2016). A ferramenta *Twine*, como aplicativo e *open-source* apresentou resultados

interessantes e significativos, com práticas que partiram da recepção textual e desencadearam na produção de narrativas interativas e de livre acesso. Este é um modo de “*storytelling*” que requer seleções, uso da própria voz, escolhas quanto ao ponto de vista e à forma como a história é conduzida (Savi-Baden & Tombs, 2017), exigindo conhecimentos literários, linguísticos, pragmáticos e textuais, bem como domínio da ferramenta *Twine* e linguagem de programação.

Verificou-se aqui a afirmação de Kern (2000) sobre a inter-relação entre textos e a possibilidade de novas formas narrativas, que, através do texto eletrônico, com sua variedade de imagens, vozes, gráficos, sons, vídeo compõe sistemas representacionais múltiplos, promovendo a existência de distintos episódios e conclusões concomitantemente. Ficou claro que cada modo, ou seja, recurso de linguagem verbal e não-verbal utilizado nos textos, possui características peculiares e, segundo Kress (2010), atribuições comunicativas e representacionais específicas, mas que se complementam na significação textual.

Além das contribuições acadêmicas fomentadas aos autores, os leitores, ou mesmo “jogadores”, puderam interagir ao estabelecer contato com as narrativas, por meio de celulares ou computadores, tomando decisões quanto ao destino dos personagens criados nas crônicas, bem como dos personagens de escritores portugueses, em uma releitura desses clássicos; conseqüentemente alterando desfechos narrativos. Deste modo, tornou-se evidente que o leitor, em contato com as “ficções interativas e hipertextuais”, corroborando com Carlon *et al*, (2022), pôde definir “interativamente o fluxo da leitura, explorando diferentes caminhos e perspectivas”, pelas vias, bifurcações e encruzilhadas deste mosaico de textos.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i2.2188.R>

Editores

Roberlei Alves Bertucci

Afiliação: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4014-5610>

Emanoel Cesar Pires de Assis

Afiliação: Universidade Estadual do Maranhão

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8540>

Rebeca Schumacher Eder Fuão

Afiliação: Universidade de Oslo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7658-7704>

RODADAS DE AVALIAÇÃO

Avaliador 1: Alckmar Luiz dos Santos

Afiliação: Universidade Federal de Santa Catarina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7896-0103>

Avaliador 2: Everton Vinicius de Santa

Afiliação: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0738-0977>

AVALIADOR 1

O artigo é bem redigido, tem sólida discussão teórica focada em seu objeto de pesquisa e reflexão. São apresentados resultados bem interessantes. Deve ser publicado sem hesitação.

AVALIADOR 2

A proposta da experiência apresenta é interessante, sobretudo por colocar o estudante no papel de protagonista. Também é relevante um relato de experiência de uso de ferramenta, o que pode motivar novas práticas e pesquisas na área.

Ressaltam-se alguns pontos que poderiam ser melhorados:

- Ampliar referencial teórico: o presente relato tem um referencial limitado; não se discute o gênero (nem o digital), nem o que poderia caracterizar uma crônica (e se os estudantes teriam atingido essas características).
- Ampliar a criticidade: o texto assume como bom e dado tudo o que se apresenta como tecnologia. Deveria ser mais crítico em alguns momentos sobre isso.
- Seguir as normas da revista: sempre verificar os critérios editoriais. Na Revista da Abralín, isso está aqui: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/about/submissions>

Feitos esses ajustes, recomendo a publicação do relato de experiência.

Conflito de Interesse

As autoras não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliando os roteiros propostos pela Equator Network, consideramos que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Mafalda. O Jogo de Julio Cortázar. **Cadernos de literatura comparada**, 2015. 32(6). 149-158.

BUSARELLO, Raul Inácio. *Gamification: princípios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p.

CARLON, May Kristine Jonson; GONDA, Donn Emmanuel; ANDREWS, Eden Mariquit; GAYED, John Maurice; OLEXA, Robert Anthony; CROSS, Jeffrey Scott. (2022). Educational Nonlinear Stories with Twine. In **Proceedings of the Ninth ACM Conference on Learning @ Scale (L@S '22)**. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 248-251. <https://doi.org/10.1145/3491140.3528287>

FREIRE, Antonio; GOMES, Emerson; MAGDA, Andreza (2021). Ficção Interativa em educação com o Twine. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 6. , 2021, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 484-493.

KERN, Richard. **Literacy and Language teaching**. Oxford, 2000.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther, LEEUWEN, Theo Van. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. New York: Routledge; 1ª edição, 2003.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

MARCHETTI, Emanuela; VALENTE, Andrea. What happened to non-linear narrative? a pedagogical reflection. In: **2015 IEEE 15th International Conference on Advanced Learning Technologies**. IEEE, 2015. p. 233-237.

MARTÍNEZ, M.M., & OLIVARES, D.B. (2016). Cambiemos la historia. Una creación hipertextual basada en las TIC. **Investigaciones Sobre Lectura**, 5, 36-43. DOI:10.37132/ISL.V0I5.107

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

KLIMAS, Chris. Twine/An open-source tool for telling interactive, nonlinear stories. URL: <http://twinery.org>, 2009.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BECHARA, Gabriela Natacha; GRUBBA, Leilane Serratine. ERA DIGITAL E CONTROLE DA INFORMAÇÃO. **Revista Em Tempo**, [S.l.], v. 20, n. 1, nov. 2020. ISSN 1984-7858. Disponível em: <<https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/3268>>. Acesso em: 20 dec. 2022. doi: <https://doi.org/10.26729/et.v20i1.3268>.

SAVI-BADEN, Maggi; TOMBS, Gemma. **Research Methods for Education in the Digital Age**. Bloomsbury, London, 2017.