



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



ROZANE MENDONÇA CARDOSO DE MORAIS

**LEITURA E ESCRITA POR MEIO DO JOGO DE RPG ROBINSON CRUSOÉ:
UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS**

UBERLÂNDIA-MG

2019

ROZANE MENDONÇA CARDOSO DE MORAIS

**LEITURA E ESCRITA POR MEIO DO JOGO DE RPG ROBINSON CRUSOÉ:
UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras-, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni.

UBERLÂNDIA-MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M827L 2019	Morais, Rozane Mendonça Cardoso de, 1984- Leitura e escrita por meio do jogo de RPG Robinson Crusoé [recurso eletrônico] : uma proposta de multiletramentos / Rozane Mendonça Cardoso de Morais. - 2019
	Orientadora: Maria Aparecida Resende Ottoni.
	Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETAS).
	Modo de acesso: Internet.
	Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.618
	Inclui bibliografia.
	Inclui ilustrações.
	1. Linguística. 2. Produção de textos. 3. Análise do discurso. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Ottoni, Maria Aparecida Resende, 1966- (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETAS). III. Título.

CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

ROZANE MENDONÇA CARDOSO DE MORAIS

**LEITURA E ESCRITA POR MEIO DO JOGO DE RPG ROBINSON CRUSOÉ:
UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras-, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni.

Uberlândia-MG, 27 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Apárecida Resende Ottoni - Orientadora(UFU)

Profa. Dra. Marisa Martins Gama Khalil - Profletras (UFU)

Profa. Dra. Anair Valênia Martins Dias (UFG/RC)

Dedico este trabalho aos meus filhos, Caio e Isabel, melhores partes de mim, pelas vezes que, mesmo sem entender, aceitaram minha ausência; ao meu esposo, Márcio, pela paciência, ora testada, ao longo de todo o processo; aos meus pais, pela vida e coragem que sempre me inspiraram, aos meus irmãos e amigos, anjos sem asas, pelo apoio de sempre; à minha orientadora, professora Cida, por todos os ensinamentos compartilhados e por se fazer sempre presente em todos os momentos dessa escrita, especialmente nas horas de dúvidas e incertezas; e, aos meus alunos, que tanto me ensinam todos os dias.

AGRADECIMENTOS

O Profletras, para mim, foi mais que um programa de mestrado profissional que me deu um título, foi uma realização imensurável, que mudou a pessoa e a profissional que sou hoje.

Para sua realização, várias pessoas sonharam comigo, sofreram, lutaram, suportaram. Por isso, o sentimento que me acomete agora é de gratidão a todas elas. Algumas serão lembradas aqui, no entanto, todas que fizeram parte dessa caminhada, direta ou indiretamente, são especiais e a elas serei eternamente grata.

A Deus, em primeiro lugar, por seu amor e fidelidade incondicionais. Entendo, mediante minha fé, que mesmo quando nem eu acreditava que conseguiria, por meio de sutis milagres, livramentos, abraços inesperados, de pessoas inesperadas, ele se fez presente.

Aos meus filhos, Caio e Isabela, que mesmo quando choravam quando eu tinha que viajar ou ligavam declarando seus amores por mim, impulsionavam meus sonhos. Amo vocês, filhotes!

Aos meus pais, Deocleciano e Alda, por me ensinarem o valor da luta, da fé, da coragem, da compaixão, da resiliência. Vocês são e serão minha eterna inspiração!

Aos meus irmãos, Jaime, José Levino, Maria Cleide, Raquel, Paulo Henrique, Lucas, que de um modo ou de outro, fizeram parte desse projeto de vida. À Carminha e Cardoso pelo companheirismo de sempre, apoio emocional, financeiro e intelectual, vocês me inspiram e me fortalecem. A minha irmã, amiga e companheira Rosa, meus agradecimentos eternos, pois, sempre esteve ao meu lado, colocando-se, inclusive, como a segunda Mãe dos meus filhos quando eu não podia estar presente. Obrigada, manos e manas. Amo vocês!

Tive a sorte ainda de contar com irmãs cunhadas que sempre acreditaram em mim, nos meus sonhos e não me desamparam, à Cilene, Ana Paula, Dina, Célia, Fran, Flávia, Mariana.

Aos meus sobrinhos, que são muitos, mas que têm um lugar valoroso e cheio de gratidão em meu coração.

Ao Márcio, parceiro de longos anos que resistiu a ausência, as fraquezas, as agruras, as crises de ansiedade. Obrigada por estar sempre ao meu lado.

Aos alunos participantes da pesquisa, aos alunos que já passaram por minha vida e aos que ainda passarão. Vocês abrillantam minha profissão e fazem tudo valer a pena!

Às professoras da escola onde a proposta de pesquisa foi aplicada, Adriana, Michelle, Juliane, por seu carinho e amizade; e à diretora Institucional, Luiza.

Às/-aos amigas/os da UNIEB e da Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, em especial, à Juliane, Talita, Edinéia, Valéria, Ciro, Lucas, Oglá e Isa.

Aos amigos de profissão, que acreditaram no meu sonho e sempre me apoiaram: Cleiton, Bel, Júnior, Michelli, Claudinha Bananeira, Talita, Túlio, Alessandra, Jairson, Jarlene, Rafael.

À amiga Lília, pelo carinho e pelas palavras de encorajamento sempre.

À amiga de infância Jaqueline, que esteve comigo no primeiro passo dessa jornada e, mesmo longe, sinto que sempre torce por mim.

À amiga Mayssara Reanny, uma mulher de uma competência incomum que ama o que faz e expande comprometimento por onde passa. Obrigada por tudo, amiga, por seus conselhos, ensinamentos e carinho.

À amiga Sara, um ser humano de uma bondade no coração que talvez nem saiba o tamanho. Que me ouviu, acolheu e me fez refletir nos momentos mais difíceis dessa jornada. Sua luz e paz não me deixaram desistir. Obrigada!

À amiga Neide, pelos anos de companheirismo e parceria, pelo ombro dado nos momentos difíceis. Te amo, Amiga!

Aos grandes amigos, Hélio e Raquel, pelas boas conversas e apoio de sempre. Vocês são meus irmãos, gratidão!

À amiga, linda, Nilma Lima Costa, uma mulher que esteve, mesmo longe às vezes, sempre ao meu lado, que não me deixou fraquejar. Obrigada pelo seu zelo, amor e orações. Para sempre a trarei em meu coração.

Agradeço imensamente à Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, minha orientadora, pelo amor, cuidado, carinho e paciência. A senhora acreditou em mim mesmo com todas as intempéries do caminho. Minha admiração e gratidão serão eternas! Ah, e obrigada pelos abraços afetuoso que sempre me deram ânimo!

À Profa. Dra. Marisa Gama Martins Khallil, pelas preciosas contribuições nas aulas de literatura, no exame de qualificação e por ter aceito nosso convite de compor a banca examinadora. Muito obrigada!

À Profa. Dra. Anair Valênia Martins, por ter me presenteado com mais sede de desenvolver projetos por meio das novas tecnologias, envolvendo os multiletramentos, pelas contribuições no exame de qualificação e também por aceitar o convite para a banca examinadora. Meu muito obrigada!

Aos Profs. Drs. Gilson José dos Santos e Vilma Aparecida Gomes, por aceitarem o convite para serem suplentes da banca examinadora.

Às/-aos docentes do Programa de Mestrado Profissional - Profletras - da UFU, com os quais tive a honra de estudar além de teorias e métodos.

Às Coordenadoras do Programa de Mestrado Profissional - Profletras - da UFU, Profa. Dra. Talita Marine e Marlúcia. Obrigada pelo apoio, paciência e compreensão.

Às/-aos colegas/os da IV turma do Profletras-UFU, em especial àqueles que se tornaram amigos para a vida. Preciso lembrar especialmente daqueles que ao longo de todo esse processo foram mais que amigos, foram companheiros que não me deixaram desistir, que me deram bronca para não comer besteiras, que zelaram, com amor, carinho e um cuidado incomum. Viviane, Giovani e Marize, vocês jamais serão esquecidos!

Às/-aos amigos/os do Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional-UFU, em especial, Conceição e Isabela, vocês foram fundamentais para meu crescimento, frente aos conhecimentos da ADC.

A todos, sou imensamente grata!

A linguagem não é um trabalho de artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui (GERALDI, 1996, p. 19).

A palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio). E representado fora do autor, e não se pode introjetá-lo (introjeção) no autor. Se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica (BAKHTIN, 2003, p. 350).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Representação tridimensional do discurso.....	70
FIGURA 2	A relação dialética e de internalização entre os tripés da proposta de Fairclough (2003)	77
FIGURA 3	Imagens de páginas de jogos de RPG.....	98
FIGURA 4	Imagen do jogo de RPG em tabuleiro	110
FIGURA 5	Sugestão de como dispor os alunos no laboratório de informática...	111
FIGURA 6	Preparação do jogo de tabuleiro Robinson Crusoé.....	113
FIGURA 7	Guia 1 do jogo de tabuleiro Robinson Crusoé.....	112
FIGURA 8	Guia 2 do jogo de tabuleiro Robinson Crusoé.....	113
FIGURA 9	Jogo “As aventuras de Robinson Crusoé - site BigFish.....	114
FIGURA 10	Jogo “Robinson Crusoé”, pelo <i>Playstore</i>	115
FIGURA 11	Jogo RPG <i>online</i> “Robinson Crusoé The Game”	115
FIGURA 12	Capa do livro Robinson Crusoé.....	119
FIGURA 13	Trechos da obra Robinson Crusoé, adaptado por Monteiro Lobato..	120
FIGURA 14	Página para a publicação dos textos.....	126
FIGURA 15	Participantes durante 2 ^a oficina.....	149
FIGURA 16	Participantes durante a 3 ^a oficina.....	153
FIGURA 17	Construção composicional - preenchimento pela participante A5...	164
FIGURA 18	Construção composicional preenchimento pela participante A2	165
FIGURA 19	Estilo do gênero - Preenchimento pela participante A5.....	166
FIGURA 20	Quadro do consolidado preenchido pelo participante A5.....	167
FIGURA 21	Organização da oficina em sala de aula.....	169
FIGURA 22	<i>Google</i> sala de aula.....	170
FIGURA 23	Participantes jogando o RPG em tabuleiro e <i>online</i>	172
FIGURA 24	Possíveis finais produzido pelo A2.....	179
FIGURA 25	Possíveis finais produzido pelo A5.....	179
FIGURA 26	Possíveis finais produzido pelo A10.....	180
FIGURA 27	Participantes discutindo e produzindo em grupo.....	184
FIGURA 28	Possíveis finais produzido pelo A25.....	187
FIGURA 29	Participantes produzindo os contos.....	190
FIGURA 30	Conto produzido pelo participante A25.....	191
FIGURA 31	Conto produzido pelo participante A17.....	191
FIGURA 32	Conto produzido pelo participante A19.....	192
FIGURA 33	Conto produzido pelo participante A20.....	192
FIGURA 34	Participantes digitando seus contos.....	199
FIGURA 35	Publicação dos contos dos participantes no <i>Facebook</i> e alguns comentários.....	203
FIGURA 36	Participantes organizando a Feira Literária.....	206
FIGURA 37	Mural da Feira Literária.....	207
FIGURA 38	Mural dos Contos.....	207
FIGURA 39	Mural dos Cartazes.....	208
FIGURA 40	Organização da sala de apresentação.....	208
FIGURA 41	Convite para a Feira Literária.....	209
FIGURA 42	Apresentações na Feira Literária.....	211

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Características dos jogos de RPG.....	45
QUADRO 2	Proposições sobre o letramento.....	51
QUADRO 3	Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional.....	71
QUADRO 4	Arcabouço para a ADC.....	73
QUADRO 5	Categorias para análise seguindo Fairclough (2003)	79
QUADRO 6	As categorias analíticas da Avaliação.....	84
QUADRO 7	Organização geral da proposta.....	94
QUADRO 8	Questionário de Sondagem.....	96
QUADRO 9	Roteiro para a produção de um relato da Oficina “Apresentação do jogo de RPG <i>online</i> ”	99
QUADRO 10	Contos “A vaca” e “Marinheiros na Rua”	101
QUADRO 11	Questionamentos sobre os contos “A vaca” e “Marinheiros na Rua”	105
QUADRO 12	Construção composicional dos contos.....	106
QUADRO 13	Estilo dos contos.....	107
QUADRO 14	Consolidado.....	108
QUADRO 15	Roteiro para a produção de um relato da Oficina “Leitura e interpretação”	116
QUADRO 16	Roteiro para nortear a discussão em grupo.....	122
QUADRO 17	Sugestão de roteiro para direcionar alunos na produção do conto.....	124
QUADRO 18	Orientação para produção de conto.....	125
QUADRO 19	Roteiro para a produção do relato sobre a publicação dos contos em plataformas digitais.....	127
QUADRO 20	Avaliação final com os participantes.....	130
QUADRO 21	Trecho de produção final publicada pelo A1.....	193
QUADRO 22	Trecho de produção final publicada pelo A2.....	194
QUADRO 23	Trecho de produção final publicada pelo A5.....	194
QUADRO 24	Trecho de produção final publicada pelo A8.....	194
QUADRO 25	Trecho de produção final publicada pelo A10.....	195
QUADRO 26	Trecho de produção final publicada pelo A17.....	195
QUADRO 27	Trecho de produção final publicada pelo A18.....	195
QUADRO 28	Trecho de produção final publicada pelo A26.....	196
QUADRO 29	Avaliação da Feira Literária - Robinson Crusoé.....	210

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Resultado de questionário de sondagem questão 1.....	133
GRÁFICO 2	Resultado de questionário de sondagem questão 3.....	136
GRÁFICO 3	Resultado de questionário de sondagem questão 4.....	137
GRÁFICO 4	Resultado de questionário de sondagem questão 5.....	138
GRÁFICO 5	Resultado de questionário de sondagem questões 8 e 9.....	139
GRÁFICO 6	Resultado de questionário de sondagem questões 10 e 11.....	141
GRÁFICO 7	Resultado de questionário de sondagem questão 12.....	143
GRÁFICO 8	Avaliação da comunidade escolar- Conteúdo apresentado.....	212
GRÁFICO 9	Avaliação da comunidade escolar -Trabalho desenvolvido com e pelos alunos.....	212
GRÁFICO 10	Avaliação da comunidade escolar - Abordagem da obra.....	213
GRÁFICO 11	Avaliação da comunidade escolar - Feira Literária.....	213
GRÁFICO 12	Avaliação da comunidade escolar - Organização do ambiente.....	213
GRÁFICO 13	Avaliação da comunidade escolar - Duração.....	214
GRÁFICO 14	Avaliação da comunidade escolar - Se gostariam de ter participado da atividade.....	214
GRÁFICO 15	Avaliação da comunidade escolar - Sugestões e/ou críticas.....	215

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa centrada na elaboração e aplicação de uma proposta de leitura e de escrita, com ênfase no gênero discursivo conto, por meio de jogo de RPG (Role-Playing Game) e da obra literária Robinson Crusoé, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e de práticas de multiletramentos na escola. Os objetivos específicos do estudo são: a) investigar o conhecimento dos alunos sobre os jogos de RPG e sobre o contato com textos literários, especialmente o gênero conto; b) apresentar os jogos de RPG, em tabuleiro e *online*, como um hipergênero produtivo para o desenvolvimento da prática de leitura e escrita na escola, sobretudo do gênero conto, explorá-los em suas especificidades por meio da leitura e da análise desses jogos e da participação neles; c) promover a leitura e a análise de contos em sala, explorar as especificidades e produzir exemplares desse gênero; d) desenvolver letramentos digitais e em jogos por meio de práticas de letramento literário e de multiletramentos; e) analisar representações discursivas de mundo e identificações construídas nos e a partir dos textos lidos e dos textos produzidos pelos estudantes; f) elaborar e disponibilizar em *site* caderno suplementar com a proposta apresentada, a fim de subsidiar o trabalho de outros docentes com a leitura e a escrita por meio dos jogos de RPG. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa baseia-se em estudos e documentos oficiais sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, em estudos sobre gêneros discursivos, gêneros digitais e hipergêneros, como o jogo de RPG, sobre o gênero conto, sobre letramentos, multiletramentos, pedagogia dos multiletramentos, letramento literário, e em pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC). A metodologia adotada para a realização da pesquisa é a qualitativa e o procedimento é a pesquisa-ação. Para a geração e coleta de dados valemo-nos de questionários, gravações, diário de campo, relatos orais e escritos, portfólio, produção de textos de diferentes gêneros. Os resultados da análise desta proposta, aplicada em uma turma de 7º ano de uma escola pública na cidade de Brazlândia, Distrito Federal, revelam que, por meio de um ensino voltado para as práticas sociais das quais os alunos participam, que considera e valoriza o conhecimento de mundo que trazem consigo, as diversas semioses, os multiletramentos e reconhece o trabalho com os textos como materialização de discursos, podemos contribuir para um ensino de leitura e escrita mais significativo. Para além disso, a estratégia didática apresentada nesta dissertação contribui, a partir das práticas de leitura e escrita elaboradas, aplicadas e analisadas, para um ensino que aprimora a competência discursiva dos alunos e forma cidadãos que vão participar criticamente de diversas práticas sociais.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Gênero discursivo Conto. Jogos de RPG. Multiletramentos. Análise de Discurso Crítica.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research centered on the elaboration and application of a reading and writing proposal, with emphasis on the discursive genre, through RPG (Role-Playing Game) and the literary work Robinson Crusoe, with the intention to contribute to the development of students' discursive competence and to multilevel practices in school. The specific objectives of the study are: a) to investigate students' knowledge about RPG games and about contact with literary texts, especially the genre story; b) to present RPG games, on a board and online, as a productive hypergene for the development of the practice of reading and writing in school, especially the genre tale, to explore them in their specificities by reading and analyzing these games and participation in them; c) promote the reading and analysis of stories in the classroom, explore the specificities and produce copies of this genre; d) to develop digital literacy and games through literary literacy and multiliteracy practices; e) analyze discursive representations of the world and identifications constructed in and from the texts read and the texts produced by the students; f) elaborate and make available on the website supplementary notebook with the proposal presented, in order to subsidize the work of other teachers with reading and writing through RPG games. In order to reach the proposed objectives, the research is based on studies and official documents about the teaching of the Portuguese Language in Brazil, studies on discursive genres, digital genres and hypergenerics, such as RPG, storytelling, multiliteracies, pedagogy of the multiliteracies, literary literacy, and theoretical and methodological assumptions of Critical Discourse Analysis (CDA). The methodology adopted for conducting the research is qualitative and the procedure is action research. For the generation and collection of data we use questionnaires, recordings, field diary, oral and written reports, portfolio, production of texts of different genres. The results of the analysis of this proposal, applied in a 7th grade class of a public school in the city of Brazlândia, Federal District, reveal that, through a teaching focused on the social practices in which students participate, it considers and values knowledge of the world they bring with them, the various semiosys, multiliteracies and recognizes the work with the texts as materialization of speeches, we can contribute to a more meaningful reading and writing teaching. In addition, the didactic strategy presented in this dissertation contributes, from the reading and writing practices elaborated, applied and analyzed, to a teaching that improves students' discursive competence and forms citizens who will participate critically in diverse social practices.

Keywords: Reading and Writing. Discourse genre. RPG Games. Multiliteracy. Critical Discourse Analysis.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DOS OBJETOS, DOS OBJETIVOS E DO ESTUDO.....	16
2	DA REVISÃO DOCUMENTAL, DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E DOS PROCEDIMENTOS.....	25
2.1	Ensino de LP: do panorama e diretrizes aos gêneros discursivos.....	25
2.2	O gênero discursivo conto.....	30
2.3	Gêneros digitais, hipergêneros, tecnologias na educação e os jogos de RPG.....	39
2.4	A obra adaptada Robinson Crusoé, de Daniel Defoe, por Marcelino Freire e as releituras para o jogo de RPG.....	47
2.5	Do(s) letramento(s) aos multiletramentos.....	49
2.6	Letramento Literário.....	56
2.7	As sequências básica e expandida de Rildo Cosson.....	63
2.7.1	<i>Motivação</i>	64
2.7.2	<i>Introdução</i>	65
2.7.3	<i>Leitura</i>	66
2.7.4	<i>Interpretação</i>	67
2.7.5	<i>Contextualização</i>	67
2.7.5.1	<i>Contextualização histórica</i>	68
2.7.6	<i>Segunda interpretação</i>	68
2.8	A Análise de Discurso Crítica e a pesquisa.....	69
2.8.1	<i>O discurso como ação: significado acional e gêneros</i>	78
2.8.2	<i>O discurso como representação: significado representacional e discursos</i>	81
2.8.3	<i>O discurso como identificação: significado identificacional e estilos</i>	82
2.9	Do tipo de pesquisa e dos instrumentos de geração e de coleta de dados...	85
2.10	Do contexto de pesquisa, dos participantes e dos procedimentos metodológicos.....	86
3	A PROPOSTA: DA TEORIA PARA A APLICAÇÃO EM SALA DE AULA.....	91
3.1	Proposta de leitura e escrita a partir do jogo de RPG e da obra literária Robinson Crusoé.....	94
4	A PROPOSTA APLICADA: RELATO, ANÁLISE, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO.....	131
4.1	Relato da aplicação da proposta, análise dos dados e avaliação.....	131
4.1.1	<i>Primeira oficina: Apresentação, sondagem, análise e reflexão</i>	132
4.1.2	<i>Segunda oficina: Motivação</i>	146
4.1.3	<i>Terceira oficina: Introdução e Leitura</i>	150
4.1.4	<i>Quarta oficina: Leitura e interpretação</i>	168
4.1.5	<i>Quinta oficina: Leitura e intervalos</i>	176
4.1.6	<i>Sexta oficina: Leitura, interpretação e contextualização</i>	181
4.1.7	<i>Sétima oficina: Segunda interpretação – Parte I: Das produções</i>	187
4.1.8	<i>Oitava oficina: Segunda interpretação – Parte II: Da publicação</i>	198
4.1.9	<i>Nona oficina: Segunda interpretação – Parte III: Da Feira Literária</i>	204
4.1.10	<i>Décima oficina: Avaliação final das oficinas</i>	212
4.2	Reflexão sobre a pesquisa	220
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
	REFERÊNCIAS.....	230
	ANEXOS.....	236
	Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	237
	Anexo B - Termo de Assentimento para menor.....	238
	Anexo C - Parecer Consubstanciado do CEP.....	238
	Anexo D - Convenções do PETEDI para transcrição de material oral	240

APÊNDICES - CONTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS.....	249
Apêndice 1 - Produção do Aluno 1.....	250
Apêndice 2- Produção do Aluno 2:.....	251
Apêndice 3 - Produção do Aluno 3:.....	251
Apêndice 4 - Produção do Aluno 5:.....	252
Apêndice 5 - Produção do Aluno 8:.....	253
Apêndice 6 - Produção do Aluno 10:.....	254
Apêndice 7 - Produção da Aluna 11:.....	255
Apêndice 8 - Produção do Aluno 15:.....	255
Apêndice 9 - Produção da Aluna 16:.....	256
Apêndice 10 - Produção da Aluna 17:.....	256
Apêndice 11 - Produção do Aluno 18:.....	257
Apêndice 12 - Produção do Aluno 19:.....	258
Apêndice 13 - Produção do Aluno 20:.....	259
Apêndice 14 - Produção do Aluno 25:.....	259
Apêndice 15 - Produção da Aluna 26:.....	260

Capítulo 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DOS OBJETOS, DOS OBJETIVOS E DO ESTUDO

A sociedade contemporânea está cada vez mais envolvida com práticas multissemióticas ou multimodais¹, seja por meio de aplicativos de jogos digitais, de postagens em redes sociais, de criação de canais no *youtube*, de utilização de *stop motions*², entre outros, e a leitura e a escrita estão presentes nas práticas sociais de que participam, em especial, crianças e jovens.

Sob a égide desse contexto tecnológico, da grande circulação de textos multimodais e da diversidade cultural, torna-se importante ressaltar que o letramento da letra não dá conta mais de abarcar todas as necessidades da contemporaneidade. Portanto, novos letramentos devem ser incluídos no ensino, em especial no de Língua Portuguesa (LP), pois esse ensino é fulcral para que os discentes sejam capazes de participar de diversas práticas sociais, incluindo as que envolvem o letramento digital. Nesta perspectiva de preparar os estudantes para vivências sociais atuantes e colaborativas, Dudeney, Hockly e Pegrun (2016, p. 23) evidenciam que “antes de o estudante poder se engajar nessa nova cultura participativa, ele tem de ser capaz de ler e escrever”, e essas competências serão desenvolvidas, sobretudo, nas aulas de LP.

Seguindo esse norte da importância do aprimoramento do ato de ler e escrever, Maimone et al (2015, p. 7) afirmam que

a leitura e a escrita na concepção do letramento assumem caráter social, o qual pressupõe que o trabalho com o material escrito desenvolva a capacidade crítica do educando, tornando-o capaz de, além de ler e escrever com proficiência, exercer sua cidadania.

Essa relevância do ensino da LP se dá porque, segundo Santos (2015, p. 18), “as práticas sociais de leitura e escrita oportunizam ao indivíduo sua integração na

¹ Embora saibamos que há teóricos que distinguem os termos multimodalidade e multissemiose, nesta pesquisa eles serão tomados como sinônimos, em consonância com Rojo (2012, 2014). Na seção 2.5, explicitaremos a concepção que estamos adotando.

² *Stop Motion* (que poderia ser traduzido como “movimento parado”) é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Disponível em <https://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm>

sociedade, alterando sua condição sociocultural, política, linguística e econômica". Desse modo, por meio dessas práticas, esse mesmo indivíduo torna-se capaz de acessar informações, expor pontos de vista e compartilhar cultura, exercendo, dessa forma, a cidadania.

No entanto, quando o docente propõe a prática da leitura e da escrita, ele encontra resistências, o que pode ser aferido por meio de estudos que demonstram a desmotivação dos alunos como um problema sério e real, de dimensões preocupantes por ocorrer com frequência no ensino fundamental e médio, com graves consequências na formação desses indivíduos, como afirmam Boruchovitch e Bzuneck (2004).

Essas resistências requerem uma reflexão sobre o papel da escola e dos professores, no processo de ensino e aprendizagem no século XXI, pois esses docentes têm de lidar com alunos cada vez mais cercados de ferramentas tecnológicas, que lhes são muito mais atraentes que um ensino tradicional, nos mesmos moldes do século passado, que não se aproxima de suas vivências. Um caminho para trabalhar com essa nova demanda escolar seria a formação continuada desses docentes, em que se evidenciaria a importância da inserção das novas tecnologias educacionais no currículo, da consideração da multiplicidade semiótica e cultural no processo de ensino e de aprendizagem de LP.

Pautando-se nesse viés, o Mestrado Profissional em Letras (Profletras), programa ao qual este projeto filia-se, visa dar o suporte necessário para que os professores do curso possam enfrentar essas demandas educacionais da atualidade, com vistas à congruência de teoria e prática por um ensino mais próximo da realidade dos nossos alunos.

Acreditamos que a pedagogia dos multiletramentos mostra-se adequada para atender a demandas da sociedade contemporânea. E, conforme Santos (2015), a escola mostra-se como um ambiente privilegiado para a construção dessa pedagogia, visto que esses indivíduos estão imersos nesse espaço de interações digitais.

Embora concordemos com Santos (2015) sobre a concepção de que o ambiente escolar seja um espaço propício para que o ensino perpassasse essa pedagogia, vale ressaltar que nem todas as escolas e estudantes do Brasil, em razão das políticas públicas de cada estado e município para a educação, das características regionais e socioeconômicas de cada local, sobretudo das comunidades ribeirinhas, de assentamentos e outras marginalizadas, têm acesso a espaços de interações digitais.

A despeito disso, retomamos Rojo (2012) para ressaltar que, apesar do trabalho com a pedagogia dos multiletramentos geralmente envolver tecnologias digitais, se não houver condições de um trabalho digitalmente interativo outras estratégias, metodologias podem ser utilizadas para relevar a multiplicidade e diversidade cultural presente no mundo e nas salas de aula, bem como a reflexão, análise crítica e interação entre os envolvidos.

Sobre a pedagogia dos multiletramentos, é importante destacar que um grupo de pesquisadores dos letramentos reuniu-se em 1996 em Nova Londres, Connecticut (EUA), e após uma semana de discussões publicou um manifesto intitulado *The Pedagogy of Multiliteracies*. Segundo Rojo (2012), esse grupo já afirmava a:

necessidade de a escola tomar a seu cargo, (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação), e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

É pertinente também ressaltar que este trabalho está subsumido ao projeto de pesquisa intitulado Gêneros, discursos e identidades na sociedade brasileira, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni e vinculado à linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”.

Pensando nessas novas demandas tecnológicas que envolvem a sociedade e, consequentemente, a escola, faz-se necessário elaborarmos e aplicarmos propostas de leitura e escrita que se voltem para as práticas sociais das quais os alunos participam. Portanto, partindo de Bakhtin (2003), o qual comprehende que os gêneros discursivos partem de contextos sociais e históricos, o objeto de ensino desta pesquisa é o gênero conto e, devido a todo o contexto tecnológico em que os alunos estão imersos, este estudo contempla também a funcionalidade dos jogos de RPG (*Role playing Game*), como jogos de interpretação de papéis, que requerem ação, interação, tomada de decisões estratégicas e representação de papéis.

Destarte, nessa busca por um ensino que seja relevante aos estudantes, é possível aportar-se em Soares (2002) que afirma que a tela digital (como é o caso do suporte dos jogos interativos digitais) se apresenta como um novo espaço de leitura e escrita, com significativas mudanças na interação entre leitor e escritor, escritor e texto

e até entre o ser humano e o conhecimento, e tais mudanças configuram, para a autora, um letramento digital.

Ao Soares (2009) afirmar “que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso disso”, vale a pena ressaltar ainda que no processo de ensino das práticas de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes precisam se apropriar dessas práticas para aplicá-las em sua vida, em suas interações sociais, digitais e tecnológicas. Nesse sentido, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) compreendem que os ambientes de jogos, bem como os virtuais, podem ser vistos como espaços favoráveis para a aprendizagem, nos quais os estudantes podem adquirir letramentos que vão melhorar e acrescer suas práticas de linguagem.

Assim, este projeto fundamenta-se na importância e funcionalidade dos jogos de RPG para o ensino da leitura e escrita. E, nesta perspectiva, tem como foco a elaboração e aplicação de uma proposta de multiletramentos centrada no gênero discursivo conto para desenvolver a prática da leitura e da escrita.

Para tratar disso, é importante compreender um pouco do termo multiletramentos, que para Rojo (2012):

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13)

Desse modo, Rojo (2012) indica a necessidade de novas práticas para o ensino em consonância com a concepção de multiletramentos, com novas ferramentas de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação para atender a demanda de uma sociedade que nasce na era do letramento digital. Ainda para Rojo (2012), os multiletramentos, tanto no sentido da diversidade cultural quanto da produção e circulação dos textos, apontam para algumas características importantes, pois são interativos, colaborativos, híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas). Isso surge em razão das novas características dos textos, que cada vez mais se valem dessas novas ferramentas imagéticas, de áudio, editáveis, que se fundem e constroem novos sentidos.

Tendo em vista um ensino que se volte para as práticas de multiletramentos, elaboramos e aplicamos uma proposta de utilização de jogo de RPG, em que os jogadores/estudantes podem, de maneira interativa e guiados pelo narrador, mudar o

rumo das histórias, criar novos personagens, construir novos cenários, travar novas batalhas e buscar diferentes conquistas, construir novos sentidos para a história e para si.

Nessa perspectiva, a relevância educacional e social da presente proposta evidencia-se em virtude da utilização de diversos gêneros discursivos, inclusive o jogo de RPG, jogo de interpretação de papéis, que pode ser muito útil e produtivo no desenvolvimento de propostas de ensino de LP diferenciadas em relação aos métodos tradicionais de ensino. Como prática pedagógica, sinaliza novos caminhos voltados para o letramento digital, para os multiletramentos, e para o auxílio no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, sobretudo de contos no Ensino Fundamental.

Em uma pesquisa em diferentes bases de dados, observamos que já foram desenvolvidos alguns estudos centrados no RPG, tais como os de Grando e Tarouto (2008) e Oliveira, Pierson e Zuin (2009). Em seu trabalho, Grando e Tarouto (2008) apontam aspectos pedagógicos que tornam relevante o uso dos jogos RPG como um fator importante, capaz de promover o processo de ensino e aprendizado entre os alunos dentro do âmbito escolar. O objetivo do estudo de Grando e Tarouto (2008) é verificar se o trabalho com o jogo em sala de aula usando RPG permite ao professor trabalhar várias características importantes para o desenvolvimento do aluno, como sujeito capaz, no âmbito escolar, de aprimorar a socialização, cooperação, criatividade, interatividade e interdisciplinaridade.

No estudo de Oliveira, Pierson e Zuin (2009), os autores exploram o RPG como uma estratégia de avaliação de aprendizagem no ensino de química. Eles veem que o RPG ainda é pouco explorado como ferramenta de avaliação na área de ensino de química, portanto o trabalho por eles desenvolvido tem como objetivo apresentar esse recurso como uma ferramenta de avaliação, que envolva a elaboração dos personagens, a construção de argumentos e conclusões acerca de questões ambientais próprias do jogo trabalhado.

Das pesquisas realizadas, todas evidenciaram a possibilidade do jogo de RPG estimular o aluno a criar personagens, interagir entre seus pares, desenvolver habilidades discursivas, no entanto, nenhuma tratou do ensino da leitura e escrita do gênero conto por meio dos jogos de RPG, o que torna a proposta, que apresentamos, inovadora e desafiadora.

Nessa proposta, a fim de desenvolver a leitura e a escrita, o discente, por meio de um jogo de RPG, terá acesso a textos multimodais e multissemióticos, pois, segundo Grando e Tarout (2008), nesse jogo os participantes desenvolvem uma narrativa de forma interativa, em que cada jogador assume para si o papel de um personagem fictício e é responsável por representá-lo e definir suas ações e estratégias dentro do jogo.

No tocante ao gênero discursivo conto, ele foi escolhido por considerarmos que, além dos jogos de RPG se valerem também deste gênero para criar suas narrativas ficcionais, por meio desse gênero os discentes serão capazes de se apropriar da língua por meio da leitura, interpretação, discussão de ideias e escrita, além de interagirem entre si e construírem novos discursos.

Dessa forma, a abordagem do ensino da leitura e da escrita, em especial do gênero conto, por meio dos jogos de RPG, foi pensada porque esses jogos são hipergêneros³ amplamente utilizados pelos alunos do Ensino Fundamental, além de circular naturalmente entre seus pares, em seus androides e outros aparelhos tecnológicos. Pensando nisso e no desafio que surge quando um docente tenta trabalhar com a leitura e a escrita com os estudantes dessa fase, é notório que estimulá-los por meio de hipergêneros, como os jogos interativos, é ainda mais prazeroso e envolvente, além de desenvolver outros letramentos.

Portanto, cabe também aos educadores encontrar subsídios para lidar com essa demanda, visto que são esses estudantes que comporão a sociedade adulta brasileira e que precisam de uma aprendizagem, no que se refere à aquisição da leitura e da escrita, inclusive nos moldes digitais, que os transforme em cidadãos conscientes, participativos e atuantes.

Muito embora o cenário educacional brasileiro tenha mudado em relação aos avanços tecnológicos e digitais, há ainda uma tendência pedagógica tradicional que reverbera no ensino de LP e desconsidera a importância da condução dos saberes por meio de práticas sociais voltadas para os multiletramentos.

Essa preponderância de um ensino tradicional e verticalizado tende a formar indivíduos passivos, alienados, influenciáveis e isso vai contra as demandas sociais,

³ Aportando-nos em Bonini (2003, 2011) e Haag *et al* (2005), consideramos os jogos de RPG como hipergêneros. Essa questão é mais explanada no capítulo 2, seção 2.7, desta pesquisa.

culturais, tecnológicas da sociedade deste século que está cada vez mais imersa nas novas tecnologias digitais.

Dessa forma, dominar as práticas sociais da leitura e da escrita é o fundamento essencial para que o cidadão alcance plenamente os mais diversos letramentos e possa participar dos mais diversos contextos sociais e culturais. Diante dessa realidade, é importante compreender qual a relevância de desenvolver e aprimorar o ensino da leitura e da escrita por meio do jogo de RPG para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e como essa proposta pode contribuir para as práticas de multiletramentos nas escolas.

Acreditamos que quando o ensino da leitura e da escrita envolve recursos tecnológicos e digitais, com abrangências interativas, como ocorre com o uso de aplicativos de jogos digitais de RPG, a aprendizagem pode ser mais significativa, pois aproxima mais esse ensino do campo de interesse dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e os insere em práticas de multiletramentos, que poderão lhes proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem da LP. Além disso, o ensino de LP por meio de recursos digitais e tecnológicos permite que os estudantes se apoderem dos letramentos digitais e façam uso deles nas suas demandas sociais.

Vale ressaltar ainda que, por esta pesquisa buscar o desenvolvimento e aprimoramento da leitura e da escrita por meio do jogo de RPG, escolhemos o jogo de Robinson Crusoé, por contemplar uma possibilidade de um trabalho, além de literário, interdisciplinar com a História, visto que utilizaremos a obra literária **Robinson Crusoé**, cujo enredo remoto os ismos do século XVII no Brasil e no mundo. Ainda nesse viés, nos valeremos de outros gêneros discursivos, entre eles contos com temáticas próximas às exploradas no jogo e na obra literária.

Tendo em vista o exposto, partimos da seguinte **questão de pesquisa**: Como uma proposta de leitura e escrita, com ênfase no gênero discursivo conto, por meio do jogo de RPG, pode contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento da competência discursiva⁴ dos alunos e de práticas de multiletramentos na escola?

⁴ De acordo com Dias et al (2011, p. 153), competência discursiva deve ser “compreendida como a capacidade que os usuários da língua devem ter para escolher o gênero mais adequado aos seus propósitos, na prática de produção de textos, e de, na prática de leitura, reconhecer o gênero em evidência, suas especificidades e a prática social a qual ele está vinculado”. Além disso, “a competência discursiva engloba outras, tais como: a competência linguística, – capacidade de usar, nas diversas situações de comunicação, os recursos linguísticos que a língua oferece - proposta por Chomsky (1971); a competência textual – a capacidade que todo usuário tem de reconhecer um texto como uma unidade de sentido coerente e de produzir textos coerentes de diversos tipos – proposta por Van Dijk (1972); a competência comunicativa – capacidade de usar a língua de acordo com a situação e local

A partir dessa indagação, temos como **objetivo geral** elaborar e aplicar de uma proposta de leitura e de escrita, com ênfase no gênero discursivo conto, por meio de jogo de RPG (*Role-Playing Game*), com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e de práticas de multiletramentos na escola.

Atrelado a esse objetivo geral, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) investigar o conhecimento dos alunos sobre os jogos de RPG e sobre o contato com textos literários, especialmente o gênero conto; b) apresentar os jogos de RPG, em tabuleiro e *online*, como um hipergênero produtivo para o desenvolvimento da prática de leitura e escrita na escola, sobretudo do gênero conto, explorá-los em suas especificidades por meio da leitura e da análise desses jogos e da participação neles;
- c) promover a leitura e a análise de contos em sala, explorar as especificidades e produzir exemplares desse gênero; d) desenvolver letamentos digitais e em jogos por meio de práticas de letramento literário e de multiletramentos; e) analisar representações discursivas de mundo e identificações construídas nos e a partir dos textos lidos e dos textos produzidos pelos estudantes; f) elaborar e disponibilizar em *site* caderno suplementar com a proposta apresentada, a fim de subsidiar o trabalho de outros docentes com a leitura e a escrita por meio dos jogos de RPG.

Para atingir os objetivos deste estudo, apoiaremos-nos em estudos sobre letamentos (SOARES, 2002; SOARES, 2009; KLEIMAN, 1995), multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009), letamentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016), letramento literário (COSSON, 2006, 2014; COENGA, 2010) sobre o ensino de LP (BRASIL, 1998; GERALDI, 2003), os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), o gênero conto (FARIA, 2010; GOTLIB, 1990), sobre o uso das novas tecnologias e dos jogos no ensino (GRANDO; TAROUTO, 2008), sobre o jogo de RPG (SANTOS, 2014) e sobre os gêneros digitais e hipergêneros (ABAURRE, 2011; BONINI, 2003, 2011), entre outros.

Tendo em vista o exposto, esta dissertação, subsumida ao projeto de pesquisa intitulado Gêneros, discursos e identidades na sociedade brasileira, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni e vinculado à linha de atuação “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, está organizada em cinco

onde o falante se encontra, de saber quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem, onde e de que maneira; de saber e de usar as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere – proposta por Dell Hymes” (1984). DIAS, et al (2011, p. 153).

capítulos, além deste primeiro. No capítulo 2, fazemos uma revisão documental e discorremos sobre os fundamentos teórico-metodológicos, o tipo de pesquisa desenvolvido, os instrumentos de geração e de coleta de dados utilizados, o contexto de pesquisa, os participantes e os procedimentos metodológicos. No capítulo 3, apresentamos a proposta didática de intervenção por nós elaborada e aplicada. No capítulo 4, relatamos a sua aplicação, analisamos e discutimos os resultados dessa aplicação e construímos uma reflexão sobre a análise, sobre a proposta e sobre a pesquisa. No capítulo 5, tecemos as considerações finais de nosso estudo, sintetizando os seus resultados.

Capítulo 2

DA REVISÃO DOCUMENTAL, DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E DOS PROCEDIMENTOS

Considerando os objetivos desta pesquisa, organizamos este capítulo em dez seções. Inicialmente, discorremos sobre o panorama do ensino da LP no Brasil, os parâmetros curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as diretrizes educacionais e o ensino dessa língua por meio dos gêneros. Em seguida, apresentamos o gênero discursivo conto. Abordamos também na seção posterior os gêneros digitais, os hipergêneros, as tecnologias na educação, os letramentos digitais, os jogos de RPG e sua relevância para o ensino. A quarta seção trata da obra **Robinson Crusoé**, tanto no romance adaptado quanto nos jogos de RPG. Tratado isso, trazemos os conceitos de letramentos, multiletramentos, pedagogia dos multiletramentos, bem como tecemos considerações acerca da importância dos multiletramentos para o ensino. Enfatizamos ainda na sexta seção o letramento literário e em seguida apresentamos as sequências de Cossen (2006). Na oitava seção, apresentamos os estudos acerca da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, como aporte teórico/metodológico essencial para subsidiar a análise dos dados gerados e coletados durante a aplicação da proposta didática, apresentada no capítulo três desta pesquisa. A seção seguinte trata do tipo de pesquisa e dos instrumentos de geração e de coleta de dados. Por fim, na décima e última seção desse capítulo, abordamos o contexto de pesquisa, dos participantes e dos procedimentos metodológicos.

2.1 Ensino de LP: do panorama e diretrizes aos gêneros discursivos

Com a publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692/71), aumentou significativamente o número de anos de escolaridade no ensino brasileiro (BRASIL, 1971), o que para Geraldi (2003) tinha como intenção mostrar uma educação que caminhava para a democratização, pois expandia, ideologicamente, as oportunidades de igualdade, condições e acesso à Educação para todos. Em razão disso, a demanda de alunos e professores aumentou, o que

ocasionou uma necessidade de “formação de professores em cursos rápidos e sem embasamento teórico”, como afirma (GERALDI, 2003, p.124).

Em consequência disso, os espaços escolares também tiveram que ser ampliados, ainda que de forma precária e com poucos recursos, para atender a essa nova demanda. Por ser um ensino cujo objetivo era uma formação rápida, sistemática e tecnicista, a relação entre professor e aluno era verticalizada, “o conhecimento era visto como algo exato e cumulativo, que visava tentar ordenar e disciplinar tanto a aprendizagem quanto o aluno” (GERALDI, 2003, p.124-125). Os livros didáticos, segmentados e direcionados para um ensino técnico, tornaram-se assim o recurso didático de maior acesso, tanto dos alunos como dos professores, vistos por essa tendência como transmissores do saber.

De acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN):

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. (BRASIL, 1998, p. 17).

Nesse período, o ensino da gramática estava pautado em uma visão de instrução rápida, a fim de atender à demanda industrial que tomava conta da sociedade. Inúmeras discussões surgiram na década de 80, e muitas defenderam que o texto deveria ser a unidade de ensino e desempenhar papel fundamental para a elaboração dos PCN, sobre a importância do ensino de LP. Mas, foi a partir da década de 1990, com a publicação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e com a criação dos PCN (BRASIL, 1998), que o texto passou a ser visto como unidade de ensino nas aulas de LP e o gênero como objeto de ensino.

Em sua elaboração, os PCN já previam a necessidade de uma mudança no ensino de Língua Portuguesa, em razão das novas demandas sociais que surgiam por meio dos processos de industrialização e da urbanização crescentes, da ampliação da utilização da escrita, inclusive pelos meios de comunicação eletrônicos, tornando-se urgente a remodelação desse ensino, visto para a época como anacrônicos.

Desse modo, nos PCN (BRASIL, 1998, p. 17) afirma-se que:

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série⁵. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.

Essa discussão, que se arrastava por anos, objetivava melhorar o ensino da leitura e da escrita (visto como o maior responsável pelos fracassos escolares) para que os alunos se apropriassem da norma padrão da língua escrita e conseguissem progredir na vida e no ensino. Porém, por muitos anos o ensino da língua restringiu-se ao ensino dos aspectos gramaticais descontextualizados da unidade textual, distante de sua utilização prática.

Ainda que a utilização dos textos como unidade de ensino estivesse assumindo papel de destaque no processo de ensino de LP a partir dessas novas diretrizes, essa unidade ainda estava vinculada, sobretudo, aos aspectos gramaticais, os quais eram voltados para recortes normativos da língua isolados da construção textual.

Assim, o ensino da língua foi se modificando para um ensino por meio dos gêneros discursivos, pois como já previam os PCN, esse ensino tinha como vistas “um projeto educativo, comprometido com a democratização social e cultural, atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p.19). Logo, esses saberes não devem estar vinculados a um ensino fragmentado, verticalizado, ao contrário disso, esses saberes devem contribuir para que os alunos sejam capazes de interpretar diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadãos, de produzir textos nas mais variadas situações das quais participam.

⁵ A nomenclatura série é citada neste trecho da pesquisa por ser uma referência direta de um documento (PCN) que ainda não havia sofrido a mudança do nome série para Ano. Para além disso, a Lei 11274/2006 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental.

Os PCN também postulam que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas situações de interlocuções” (BRASIL, 1998, p. 20). Pensando nisso, quando os estudantes chegam à escola, já interagem pela linguagem, pois já dizem alguma coisa a alguém, de determinada forma, num determinado contexto e em determinadas situações de interlocução.

Consoante aos PCN e demais orientações curriculares produzidas nas últimas, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), última diretriz curricular, dialoga com esses documentos e visa atualizá-los, levando em consideração pesquisas recentes e mudanças das práticas de linguagem, recorrentes neste século, dadas, em grande parte, pelo desenvolvimento das novas tecnologias digitais de informação e de comunicação (BRASIL, 2017).

Sobre a elaboração da BNCC, ressaltamos que de acordo com a Constituição de 1988, à LDB de 1996 e ao Plano Nacional de Educação de 2014, aos PCN, esse documento foi pensado, discutido e elaborado por especialistas de cada área do conhecimento e contou com a participação de alguns profissionais de ensino e da sociedade civil, que puderam apresentar sugestões para seu aprimoramento ao longo de sua elaboração, por meio de seminários, audiências públicas realizadas em todo o país.

Seguindo o mote de agregar o ensino da LP às novas tecnologias digitais e assumindo a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a BNCC busca, de acordo com seu texto, valorizar a pedagogia dos multiletramentos, os textos multimodais que circulam socialmente, realçar o protagonismo dos estudantes, suas habilidades socioemotivas, de modo a proporcionar experiências relevantes para a ampliação e aquisição de letamentos e a possibilitar a participação significativa e crítica desses alunos em diversas práticas sociais, sejam elas orais, escritas ou por outras linguagens. No entanto, vale ressaltar que há muito ainda que se discutir sobre ele, visto que em alguns aspectos a BNCC retrocede ao invés de avançar e até se contradiz.

Podemos verificar isso ao analisarmos o documento que afirma valorizar a pedagogia dos multiletramentos, porém, no que diz respeito aos conteúdos há um favorecimento da homogeneização dos mesmos, o que desrespeita o multiculturalismo e as diversidades existentes nas escolas, ou seja, vai de encontro

ao ensino por meios dos multiletramentos, o que contraria a essência dessa pedagogia.

Retomando o processo de interação pela linguagem, os PCN a vê como

uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20).

Desse modo, observando a linguagem como um processo enunciativo e discursivo, presente em diversas práticas sociais, voltamos também a Bakhtin (2003, p. 261), o qual considera que "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem", assim, a linguagem como uma atividade humana é um eixo central para que haja interação sociocomunicativa e discursiva.

Bakhtin (2003) afirma ainda que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, pela sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Dessa forma, segundo Bakhtin (2003), estão intimamente interligados e relacionadas a língua, o enunciado e os gêneros do discurso. Ainda para o autor, as mais diversas atividades de que o homem participa dão origem aos diversos gêneros do discurso, que acabam por resultar em formas-padrão relativamente estáveis de enunciados, de textos, que são determinadas de acordo com o contexto social e histórico. Em consonância com os estudos bakhtinianos, os PCN (BRASIL, 1997) compreendem que os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura e se caracterizam pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo.

Sobre o ensino dos gêneros, dos textos e da língua, a BNCC evidencia que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017).

Partimos, então, do princípio de que o ensino da língua e da linguagem deve-se dar tendo em vistas as práticas sociais e os gêneros do discurso a elas associadas. Deve ser um ensino preocupado em desenvolver ainda mais a competência discursiva no aluno.

Aqui cabe fazermos um adendo sobre a competência discursiva, que, segundo Dias et al (2011, p. 153), “manifesta-se na ação, implicando em uma atualização dos saberes e experiências dos sujeitos envolvidos”. Ainda para essas autoras, para compreender bem o que é a competência discursiva, “não se podem dissociar os conceitos de língua e linguagem de conceitos como os de sociedade, práticas sociais, instituições sociais, comunidades linguísticas e cidadania”, ou seja, elas estão interligadas, pois a linguagem está para as práticas sociais, assim como as práticas sociais estão para a linguagem.

Dias et al (2011, p. 153) lembram também que “é importante destacar que cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio histórico e cultural”. Dessarte, é notório que fazer uso dos gêneros do discurso no contexto da sala de aula, e para além dela, implicará em uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

2.2 O gênero discursivo conto

Apesar de, em nossa proposta, valermos-nos de outros gêneros discursivos, esta seção é direcionada para a construção teórica do conceito do gênero conto, por ser o gênero basilar dessa pesquisa.

Traçando um breve histórico sobre a palavra conto, ela foi empregada ao longo da idade média, no sentido de relato, de narração e, segundo Moisés (2006), se tal palavra não era utilizada em seu sentido literal, já se valia da forma do gênero, ou seja, da construção composicional e da estilística do mesmo. A partir do século XVI,

a palavra conto passa a ter sentido específico e sua definição, para Moisés (2006), serviu de base para outras formas literárias.

Naquele momento, os contos não eram escritos para crianças, pois, na sociedade antiga não havia consideração especial pelo período do desenvolvimento humano tido como infância. A literatura voltada para o público infantil surge, oficialmente e formalmente, no início do século XVIII, com duas vertentes distintas: a literatura clássica e a do folclore (com os contos e os contos de fadas).

Segundo Góes (1991, p. 17), foi muito comum considerarem que a literatura infantil tenha surgido junto com os contos de fadas, no entanto, o autor esclarece que o “conto de fadas é apenas uma das formas de literatura infantil cuja origem se confunde com a idade oral de mito”, ou seja, o conto de fadas passou a ser apenas uma versão ou modalidade da literatura infantil.

Os contos passam por um processo de transição no século XIV, deixando de ser orais e passando aos escritos. De acordo com Moisés (2006), ocorre uma disseminação dos contos, nos séculos XVI e XVII, principalmente na Itália, França e Espanha. No entanto, com a chegada da Idade Média, assim como outras expressões artísticas, o conto passa por um declínio, de modo que muitas de suas características foram ignoradas, alteradas e suprimidas. Com os adventos que marcaram o mundo no século XVIII, como as revoluções pungentes, o conto volta a ganhar destaque e, segundo Moisés (2006), surgem vários contistas importantes, tais como Perrault⁶, os Irmãos Grimm⁷, Andersen, Carlo Colodi, Amicis, Lewis Carroll, J. M. Barrie, Mark Twain, Charles Dickens, Ferenc Molnar.

⁶ Charles Perrault (1628-1703) foi um importante escritor francês, autor de grande número de contos, que inicialmente foram dirigidos a um público adulto, principalmente às mulheres. Entre eles estão: A Bela Adormecida, O Gato de Botas, Chapeuzinho Vermelho e o Pequeno Polegar. Perrault nasceu em Paris, França. Em 1637, ingressou no Colégio de Beauvais, onde realizou brilhante estudo literário. Em 1671, com extensa publicação literária, entre elas, “O Espelho ou A Metamorfose de Orante” (1666), “Diálogo de Amor e Amizade” (1668) e “O Parnassus Conduzido a Extremos” (1669), foi eleito para a Academia Francesa de Letras. Na Academia Francesa, enfrentou uma longa disputa intelectual, chamada de “Querela dos Antigos e dos Modernos”. Liderando o grupo dos Modernos, Perrault tentou provar a superioridade da literatura de sua época, com a publicação das obras: “Le Siècle de Louis le Grand” (1687) e “Parallèle des Anciens et des Modernes” (1688-1692). Em 1697, com quase setenta anos, Perrault passou a registrar as histórias, ou contos, recitados entre as damas nos salões parisienses. Ao dar um acabamento literário a esse tipo de história, estava criando um novo gênero da literatura “o conto de fadas”. Publicou em 1697 o livro “Contos da Mãe Gansa” que reunia diversas histórias, entre elas, “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida”, “O Gato de Botas”, “Cinderela”, “Barba Azul”, “As Fadas” e “O Pequeno Polegar”. Essas histórias eram encerradas em forma de poesia, contendo sempre uma lição de moral. Disponível em https://www.ebiografia.com/charles_perrault/com_adaptações.

⁷ Os Irmãos Grimm são dois irmãos alemães, Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, nascidos em 1785 e 1786, conhecidos como folcloristas e contistas. Estudaram em uma instituição religiosa na Igreja

O século seguinte também é um momento relevante para o gênero conto, pois ele passa a ser considerado uma construção literária e ficcional. De acordo com Cunha (1997), em cada país, além dessa literatura tornada universal, vão aos poucos surgindo propostas diferentes de obras literárias infantis.

Assim sendo, o gênero conto nasce da necessidade do homem de narrar os seus feitos, de criar uma justificativa para o desconhecido, para as narrativas inventadas e propagadas ao longo dos séculos. Como Magalhães Junior (1972), entendemos que o gênero conto é um patrimônio comum a todos os povos, uma das mais antigas expressões literárias de ficção.

Nesse viés, podemos compreender o conto com um processo de criação espontâneo que é inerente ao homem e aos eventos sociais dos quais participam. Portanto, o conto é posto como um processo de criação humana, em que Jolles (1976), baseado em Jacob Grimm, comprehende esse gênero como uma forma simples, uma poesia da natureza, da criação espontânea.

Ainda para Jolles (1976), o conto não é uma forma do passado, ao contrário disso, ele percebe esse gênero discursivo como uma forma ativa, presente em todos os lugares e tempos. Desse modo, o importante no conto é que ele “enfrenta abertamente o universo e o absorve”, e por sua vez “o universo conserva, pelo contrário, apesar dessa transformação, sua *mobilidade*, sua *generalidade* e (...) sua *pluralidade*” (JOLLES, 976, p. 195, grifos do autor)

Portanto, aportando-nos em Jolles (1976), consideramos que o conto, como uma forma simples, é carregado de uma linguagem fluida, mutável, capaz e aberta a

Calvinista Reformada. Viveram durante a infância numa aldeia. Depois de ingressarem na Universidade tiveram acesso a uma biblioteca particular, ocupando, posteriormente a função de bibliotecários. Com o avanço do exército francês pelos territórios alemães e com o espírito nacionalista do romantismo alemão despertado, os Irmãos Grimm começaram pesquisas em busca das raízes populares germânicas em voga. Neste momento, após terem acesso à coletânea publicada de versos de exaltação popular dos poetas Achim Von Arnim e Clemens Brentano, os irmãos tiveram suas curiosidades ainda mais aguçadas pelas narrativas populares. Em 1812, os irmãos apresentaram 86 contos, coletados da tradição oral da região alemã do Hesse, em um volume intitulado “Kinder-und Hausmärchen” (Contos de Fadas para o Lar e as Crianças). Em 1815, lançaram o segundo volume com mais setenta contos. Como resultado das pesquisas, os Irmãos Grimm criaram um dicionário filológico da língua alemã. Sob o cuidado exclusivo de Wilhelm, as edições seguintes somaram mais de 200 contos. As histórias, revisadas e acrescidas, ganharam versões menos impróprias para crianças, tornando-se típicos contos de fadas. Entre os contos estão: “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida”, “A Gata Borracheira”, “Branca de Neve”, “Rapunzel”, “A Pastora de Gansos”, “João e Maria”, “A Mão Com a Faca” e “A Chave Dourada”. Disponível em [https://www.ebiografia.com/irmaos_grim/ \(com adaptações\).](https://www.ebiografia.com/irmaos_grim/ (com adaptações).)

constantes mudanças. É por esse motivo que se costuma dizer que qualquer pessoa pode contar um conto com suas “próprias palavras”.

Sobre essa ideia de contar com as “próprias palavras”, Jolles (1976, p. 195) ressalta que não se trata de contar de qualquer modo ou de utilizar as palavras do contador de modo que a forma seja única, “conferindo-lhe seu cunho pessoal”; na verdade, a “força de execução é aqui a linguagem, na qual a forma recebe realizações sucessivas e sempre renovadas”. Assim, na forma simples, falar de “palavra própria”, refere-se às “palavras próprias da forma, que de cada vez e da mesma maneira se dá a si mesma uma nova execução” (JOLLES, 1976, p. 195).

Piglia (2004) considera o conto como uma forma breve que apresenta um caráter duplo. O autor apresenta algumas teses para esclarecer essa duplicidade na forma do conto. A primeira tese de Piglia (2004, p. 89) é que um “conto sempre conta duas histórias”, e que os elementos essenciais que o constituem têm dupla função e são utilizados de diferentes maneiras em cada história, de modo que os pontos comuns entre eles são fundamentais para a construção. Desse modo, Piglia (2004, p. 91) comprehende esse gênero como um “relato que encerra um relato secreto”. Essa é uma outra tese que o autor aborda, pois para ele “a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes”.

Ao observarmos as teses de Piglia (2004) e os contos produzidos pelos alunos (seguem em apêndice), consideramos que de fato um conto pode contar duas ou mais histórias, pois mantidos alguns pontos comuns, cada participante construiu um conto único, partindo de seu contexto sócio cultural e da sua leitura particular dos contos trabalhados em sala e de mundo.

Fazendo alusão à Edgar Allan Poe, um contista clássico, que contava uma história e anuciava que outra estava pronta, Piglia (2004, p. 92) mostra-nos que o conto moderno inverte essa ordem e narra duas histórias como uma só. É essa inversão, nos contos modernos, que funda o “kafkiano”, pois é Kafka que nos “conta com clareza e simplicidade a história secreta, e narra sigilosamente a história visível, até convertê-la em algo enigmático e obscuro.” Ainda segundo esse autor,

O conto é construído para revelar artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta [...] Essa iluminação profana converteu-se na forma do conto. (PIGLIA, 2004, p. 94).

Para Cortázar (2008, p. 149), chegar a uma definição para o gênero discursivo conto não é uma tarefa fácil, pois esse se mostra “esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, [...] secreto e voltado para si mesmo, caracol de linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário.” No entanto, embora Cortázar (2008) perceba o conto como um gênero difícil de conceituar, ele, assim como Jolles (1976), o comprehende como fruto da criação espontânea, natural na literatura juvenil e, quase sempre, precedido de um exame crítico do que é produzido.

Para Jolles (1976), os contos só ganharam verdadeiramente o sentido de forma literária quando os Irmãos Grimm deram, a uma coletânea de narrativas, o título “Contos para Crianças e Famílias”. Ao fazerem isso, contentaram-se em aplicar às narrativas por eles compiladas uma nomenclatura, contos, já utilizada há alguns séculos. Embora outros autores anteriormente tenham publicado coletâneas como “Contos de Fadas”, “Contos de Magia e Fantasmagoria”, “Contos populares alemães”, entre outros, eles empregavam a palavra “conto” de modo específico. Assim, foi a coletânea do Irmãos Grimm “que reuniu toda essa diversidade num conceito unificado e passou a ser, como tal, a base de todas as coletâneas ulteriores do século XIX.” (JOLLES, 1976, p. 181).

Para Cortázar (2008, p. 150), apesar de não ser uma tarefa fácil, é preciso chegarmos a uma “ideia viva do que é o conto”, pois o conto “se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal [...] e o resultado dessa batalha é o próprio conto”, ou seja, esse gênero, na perspectiva do autor, é a expressão da própria vida.

Numa visão mais pragmática, Faria (2010) define conto como sendo o nome dado às histórias e narrativas curtas tradicionais existentes, originalmente, na oralidade e que era transmitido de geração a geração, tendo como principais representantes os Irmãos Grimm e Perrault, pioneiros em transpor os contos orais para as versões escritas.

Faria (2010) define ainda que as superestruturas da narrativa do gênero conto (tradicional ou modernas) são essencialmente temporais, por modificarem um estado inicial. Essas estruturas são sintetizadas como: situação inicial (apresentação da situação equilibrada da narrativa ou o problema da narrativa); desenvolvimento (surgingimento do conflito da narrativa, busca pela solução do conflito); e desenlace (em que pode ocorrer ou não o equilíbrio).

Observando os aspectos estruturais do gênero em questão, Gotlib (1990, p. 87) define conto como sendo

o modo pelo qual se constrói esse seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar. [...] porque são assim construídos, tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório de seus materiais de composição.

Essa visão de contos relacionada à economia de meios narrativos tem mudado diante das novas propostas desse gênero na contemporaneidade. Como sugere a própria autora Gotlib (1990, p.56):

Neste caso, o apogeu do romance, seguido da preponderância do conto, tende a ser seguido por outras formas narrativas. Haveria uma tendência à predominância de formas cada vez mais breves? Esta proposta estimula discussão sobre a relação entre o conto e outras formas breves de comunicação, veiculadas pela TV, por exemplo. Qual será o destino do conto na era da informática?

Esse questionamento feito pela autora evidencia que há uma necessidade de acompanhar as transformações do conto em razão da evolução do gênero na era das tecnologias digitais.

De fato, os contos tradicionais são geralmente breves, como aponta Piglia (2004), ou simples, como diz Jolles (1976), no entanto, o gênero conto, vinculado ao jogo de RPG, um dos meios utilizados nesta pesquisa para promover a leitura e a escrita de contos, costuma ter uma extensão maior, mas, ainda assim, contempla tanto os aspectos composicionais e temáticos previstos para esse gênero, quanto os aspectos de estilo.

Propp (2006), em a **Morfologia do Conto** (1928), ao invés de definir, como Jolles (1976), o conto em formas simples, ou, como Piglia (2004), em formas breves, ele preferiu estudar as formas dos contos para definir o que ele chamou de variáveis e constantes nesse gênero, de modo a comparar suas estruturas e sistemas. Ou seja, Propp (2006) descreve as partes que constituem os contos e as relação dessas partes entre si, partes estas que ainda se relacionam com o conto como um todo.

Partindo desse olhar morfológico do conto, Propp (2006, p. 144) o considera como “qualquer desenrolar de ação que parte de uma malfeitoria ou de uma falta [...],

e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento [...] ou em outras funções utilizadas como desfecho". Propp (2006) desconsidera ainda a extensão desse gênero, pois para ele o importante é identificar as ações e os personagens, elementos tidos para o autor como constantes e fundamentais, nos contos que descreve.

Portanto, independente da extensão do gênero conto, ele é compreendido como uma expressão da vida, do imaginário, do fantástico, em que se cria um universo de seres e acontecimentos. Dito isto, passemos a tratar da estrutura composicional, temática e de estilo desse gênero.

Para Abaurre (2007), o conto é uma narrativa focada no desenvolvimento e na resolução de um conflito básico, que se constitui de narrador, personagem(s), enredo, tema, espaço, tempo, conflito/tensão, clímax e desfecho.

Em relação a estrutura composicional do gênero discursivo conto, Sarmento e Tufano (2004) as definem como: enredo, trata da história, dos fatos narrados, dos acontecimentos; conflito, diz respeito ao momento em que leitor e narrativa se envolvem por meio de um incidente, de um obstáculo; clímax, simboliza o ápice da narrativa, o momento de maior tensão; desfecho, apresenta-se a solução dos fatos narrados; o tempo, cronológico ou psicológico, quando tudo acontece; e o espaço, onde os fatos são narrados.

Sobre a tensão do conto, Cortázar (2008, p. 157) lembra que o leitor só vai se comover com o que levou o escritor a construir o conto, se o clima criado o obrigar "a continuar lendo, que prenda atenção, que isole o leitor de tudo o que o rodeia, para depois, [...] voltar a pô-lo em contato com o ambiente de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e mais bela." Para o autor:

o único modo de se poder conseguir esse sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial (CORTÁZAR, 2008, p. 157).

Cortázar (2008) remetendo-se a Poe, célebre contista, poeta, narrador e crítico norte americano, nos elucida que a eficácia de um conto depende da intensidade como acontecimento puro, ou seja, como ele é contado, narrado genuína e surpreendentemente.

Cada palavra deve confluir, concorrer para o acontecimento, para a *coisa que ocorre* e esta coisa que ocorre deve ser só acontecimento e não alegoria [...] ou pretexto para generalizações psicológicas, éticas ou didáticas. Um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse. É absolutamente literário, e se deixa de o ser como, por exemplo, na literatura de tese, se converte em veículo literário de um efeito extraliterário, isto é, deixa de ser um conto no antiquíssimo sentido da palavra.

Ao tratar da intensidade do conto, Cortázar (2008) traz abordagens sobre esse gênero na perspectiva de Poe e aponta que essa característica do conto não deve ser maior nem menor, deve ser inerente ao gênero, de modo que seja a parte da “palpitação”, mas que só tem significado associado as suas demais manifestações. Deste modo, ao falar da intensidade, é importante sobressaltar, segundo Cortázar (2008), que não há obrigatoriedade de que todos os contos tenham acontecimentos extremamente voluptuosos, intensos, em um contexto factual. Para ele,

Certos contos serão intensos porque defrontam o homem com a circunstância em conflitos trágicos, de máxima tensão [...], ou porque põem em cena seres em que se concentram certas faculdades no seu ponto mais alto [...], certas fatalidades misteriosas [...], certas conjecturas sobrenaturais [...], certo heroísmo na busca de um fim. (CORTÁZAR, 2008, p. 122)

Quanto ao clímax, para Cortázar (2008), o conto e o contista sentem a necessidade de escolher um acontecimento significativo, que assim como os demais elementos deste gênero, seja capaz de atuar no leitor uma amplitude, uma abertura, um desejo de continuar a leitura.

Em relação ao desfecho ou final do conto, para Piglia (2004), esse elemento é a forma de encontrar sentido para a experiência de quem criou e de quem participou do conto. “O final põe em primeiro plano os problemas da expectativa e nos defronta com a presença de quem espera o relato” (PIGLIA, 2004, p. 100).

Ainda sobre as características do gênero conto, quanto ao tempo e ao espaço, Cortázar (2008) afirma que esses elementos têm que estar condensados, de modo a propiciar ao leitor uma abertura que instigue a sensibilidade e a inteligência, que o leve a algo para além do argumento literário do conto.

Cortázar (2008, p. 125) nos diz ainda que “um ambiente não constitui como que um halo do que acontece, mas forma corpo com o próprio acontecimento e, às vezes,

é o acontecimento". Ao afirmar isso, o autor revela-nos que o ambiente do conto não é um elemento que apenas o orna, mas que se constitui com parte dos acontecimentos.

Sobre esses elementos que constituem o conto, o narrador e a narrativa estão interligados, pois, na visão de Piglia (2004), o narrador "desvela um mundo esquecido em pegadas que encerram o segredo do futuro", ou seja, a função do narrador é contar a história de modo astuto, a envolver o leitor.

Posto isso, Piglia (2004) comprehende que a arte de narrar gira em torno de um duplo vínculo, em que hora ouve-se um relato que possa ser escrito, e outrora escreve-se um relato que possa ser contado.

Ainda sobre o narrador, numa perspectiva analítica, nos valemos de Moisés (2006) para compreendermos mais sobre o estilo desse gênero, no que se refere aos focos narrativos, aspecto importante em uma análise textual. De acordo com o autor, os focos narrativos acontecem em primeira ou terceira pessoa do discurso e ainda pode acontecer por meio de um narrador observador. O primeiro se relaciona à personagem principal por meio da primeira pessoa do discurso, em que a protagonista pode tecer na trama um caráter individualista, criar visões otimistas ou negativas de si mesma ou de outra personagem, de modo que o leitor pode aproximar-se do texto, e sentir-se parte dele.

O foco narrativo em terceira pessoa apresenta, segundo Moisés (2006), um apartamento entre o leitor e a narrativa, visto que é um personagem quem conta a história. Há ainda o foco em que o narrador observa e narra os fatos, os acontecimentos.

Quanto a construção temática, não há tema bom ou ruim. Nas palavras de Cortázar (2008 p. 155), "um mesmo tema pode ser profundamente significativo" para alguns "e anedótico" para outros. Na verdade, um conto é ruim quando é escrito sem tensão, que deve apresentar-se logo nas primeiras linhas, quando as personagens não apresentam interesse, significado, quando o espaço e o tempo são apenas alegóricos.

Explorados alguns elementos constitutivos do gênero conto, retomamos e corroboramos com o posicionamento de Cortázar (2008, p. 123), o qual vê esse gênero como "um organismo, um ser que respira e palpita, e que sua vida consiste - como a nossa - em um núcleo animado inseparável das suas manifestações". Ao pensarmos do ponto de vista de Cortázar (2008), consideramos que os elementos que

constituem o conto são interrelacionados e tal qual o organismo, um sobrepõe o outro, de modo a formar um todo significativo e harmônico.

Desse modo, Cortázar (2008, p. 152) afirma ainda que “o contista trabalha com um material que qualificamos de significativo”, que “um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta.” Dessarte, pensar no conto para além das histórias que conta, nos permite vislumbrá-lo como representações subjetivas e objetivas do mundo.

Diante dessas reflexões sobre o gênero discursivo conto, desenvolvemos uma proposta de atividade com ênfase nesse gênero, por meio dos jogos de RPG, para a aula de LP, por considerarmos que ele faz parte das vivências diárias de todos os falantes de uma determinada língua e das práticas sociais situadas ao longo da história humana, pois contamos histórias a todo o tempo. Para além disso, sua forma, propicia, ao nosso ver, leituras mais dinâmicas, mais envolventes, que nos leva para além da sala de aula e nos dá resultados interpretativos positivos.

Como o foco deste trabalho é valer-se dos jogos de RPG, para a prática da leitura e da escrita, amparamo-nos nestes jogos por entendermos que são hipergêneros, constituídos por narrativas ficcionais, tais como o conto.

Para além disso, ao retomarmos os estudos de Propp (2006), podemos associar os jogos de RPG aos contos, pois como atesta o autor, em relação as personagens, que tanto no conto quanto no jogo, podem mudar de nomes e consequentemente seus atributos, mas as ações, as funções dessas personagens, em relação ao que fazem para desenrolar os acontecimentos da narrativa, mantém-se constantes

Desta feita, a fim de aprimorar as habilidades e a prática de leitura e escrita dos alunos do 7º ano, consideramos que o jogo de RPG, como hipergênero mostra-se como produtivo no desenvolvimento de tais práticas, pois envolve diversos gêneros, multissemíoses, interação, interpretação de papéis em que os jogadores são os responsáveis por construir suas próprias histórias.

2.3 Gêneros digitais, hipergêneros, tecnologias na educação e os jogos de RPG

Marcuschi (2008) comprehende que os gêneros hoje surgem dentro de novas tecnologias, particularmente em mídias digitais, vendo-os como gêneros emergentes,

híbridos, em que se misturam sons, imagens, em um mesmo espaço virtual. Os meios tecnológicos, segundo o autor, tendem a interferir na natureza dos gêneros produzidos. Ele aponta que:

do ponto de vista dos gêneros realizados, a *internet* transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Contudo, um fato é incontestável: a *internet* e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na *internet* a escrita continua sendo essencial apesar da integração de imagens e som. (MARCUSCHI, 2008, p.19)

Dessa forma, como afirma Marcuschi (2008), é possível valer-se dos gêneros que circulam na *internet* para o desenvolvimento e aprimoramento da escrita, pois eles, como todos os demais gêneros, estão fundamentalmente ligados à escrita.

Então, seja por meio de bate-papos, *chats*, *blogs*, *e-mails*, ou de jogos digitais, a comunicação se dá pela língua, na maioria das vezes escrita. Portanto, para Marcuschi (2008), pode-se alterar o suporte para a utilização do gênero, mas os aspectos compostoriais e a funcionalidade dos mesmos continuarão a serviço da comunicação.

Nesse viés, surgem diversos gêneros emergentes, híbridos, que, em razão do meio em que circulam, são considerados gêneros digitais, por Marcuschi (2008), os quais possibilitam, por meio da interação virtual, a construção de novos sentidos e discursos devido às inúmeras possibilidades que o ambiente digital propicia.

Pensando nesses gêneros digitais emergentes, a prática da leitura e da escrita nos dias de hoje vai além do papel impresso, pois se mostra viável em outros meios que também podem contribuir com o desenvolvimento da prática social da leitura e da escrita.

Marcuschi (2004) não comprehende os jogos digitais como gêneros nem como hipergêneros, mas, sim, como suportes. No entanto, discordamos de sua classificação como suporte, pois, consoante a Haag *et al* (2005), comprehendemos suporte como a representação de meio físico, como o computador, que propicia o processo e o desenvolvimento do jogo. Entendemos que os jogos de RPG vão além disso; eles são compostos por um conjunto de gêneros, como contos, crônicas, regras, *chats*, histórias em quadrinhos, perfil dos jogadores e/ou personagens, que estão integrados à proposta do jogo e “que se agrupam de modo ordenado e articulado” (LIMA, 2013, p. 7).

Para Haag *et al* (2005, p. 4-5):

Não existe, no ambiente do jogo, nenhum gênero que não esteja coerentemente integrado à sua proposta geral. Dessa maneira, notase uma convergência necessária entre os gêneros existentes dentro de um jogo digital. A despeito do número variado de gêneros que o jogo comporta, há uma certa unidade entre eles para a qual todos os textos (ou gêneros) convergem, isto é, todos os textos ali existentes servem para a única finalidade de jogar.

Assim, em conformidade com os estudos de Haag *et al* (2005)⁸, Bonini (2003, 2011) e Lima (2013), concebemos o jogo de RPG como um hipergênero. Na visão de Bonini (2011), o hipergênero é uma unidade maior que agrupa outros gêneros.

Bonini (2011) comprehende ainda que todo hipergênero apresenta um sistema de disposição de enunciados que envolve gêneros organizadores. Esses gêneros organizadores servem, segundo Lima (2013, p. 157), para organizar e estruturar o hipergênero, “dando-lhe uma configuração global”. Dentre esses organizadores, há os que são fixos e devem seguir uma linearidade, e há os “gêneros de funcionamento”, que são mais livres, e não necessariamente, precisam seguir uma convenção, são estes gêneros que colocam o hipergênero em funcionamento. Portanto, são os gêneros que permitem ao hipergênero ser reconhecido como sendo construído “de acordo com certos padrões retóricos e com um propósito sociodiscursivo mais ou menos definido” (LIMA, 2013, p. 157-8).

Relacionando essa concepção dos jogos de RPG como hipergêneros que envolvem outros gêneros, podemos relacionar os gêneros organizadores às regras dos jogos, ao sumário, que, no ambiente virtual, são *links* que levam diretamente ao que diz respeito, à apresentação inicial da página, por meio de *vlogs*⁹- etc. Já os

⁸ Nos estudos desses autores, eles consideram o jogo de RPG, na perspectiva do gênero digital, como um hipergênero. No entanto, como nesta pesquisa exploramos tanto o jogo de RPG digital, quanto em tabuleiro, nos valeremos na mesma nomenclatura - hipergênero - para tratar dos dois tipos de RPG, visto que ambos são formados e constituem-se de vários outros gêneros discursivos.

⁹ *Vlog* é a abreviação de videoblog, um tipo de blog em que os conteúdos predominantes são os vídeos. A grande diferença entre um vlog e um blog está mesmo no formato da publicação. Ao invés de publicar textos e imagens, o vlogger ou vlogueiro, faz um vídeo sobre o assunto que deseja. A plataforma, ou seja, o site que os internautas mais utilizam para publicar os seus vídeos é o *YouTube*. Para isso, o vlogger precisa criar um canal no site, que funcionará como um vlog para seus vídeos. No entanto, existem outras inúmeras plataformas destinadas para este conceito de “página pessoal”. Disponível em <https://www.significados.com.br/vlog/>

gêneros de funcionamento, considerados livres, podem ser exemplificados nesses jogos pelos contos, crônicas, histórias em quadrinhos, *chats*, entre outros.

De acordo com Lima (2013, p. 145),

O Hipergênero é conceituado aqui como um gênero maior, formado por outros gêneros que se agrupam de forma ordenada, compondo assim um todo discursivo-textual. A estruturação composicional e o funcionamento dessa macrounidade genérica é regulada por convenções retórico-textuais e retórico-discursivas estáveis. É preciso dizer, contudo, que essas convenções, tal como as que são aplicadas ao gênero, são apenas relativamente estáveis, o suficiente para que o hipergênero seja socialmente reconhecido como uma extensão textual unificada, e não um simples aglomerado de textos. São, portanto, as convenções retórico-textuais que regulam a estruturação composicional do hipergênero.

Partindo dessa premissa do jogo de RPG como um hipergênero, vale ressaltar que o jogo utilizado para esta pesquisa é o jogo de RPG **Robinson Crusoé**, o qual foi explorado tanto na versão digital, *online*, quanto na versão em tabuleiro, conforme podemos aferir na proposta no capítulo 3.

Esses jogos, seja na versão digital ou no tabuleiro, permitem o uso simultâneo de multissemioses, pois envolvem imagens, movimentos, sons (no digital); textos verbais, por meio dos *chats*, dos textos que contam a história jogo, dos comandos do narrador ou nas conversas em tempo real entre os jogadores, nas fichas das personagens, nas cartas de estratégias, no guia do jogo, nas regras; ou não verbais, os quais podem ser percebidos nos sinais, gestos que os jogadores fazem uns para os outros a fim de indicar uma estratégia.

Compreendido o jogo de RPG, em tabuleiro ou *online*, como um hipergênero, passamos a enfatizar a importância do uso de novas tecnologias para o ensino de LP.

Nessa seara, Dudeney, Hockly e Pegrun (2016), consideram de enorme relevância a utilização das novas tecnologias para a aprendizagem. Para os autores, assim como a língua, essas novas tecnologias sofrem transformações todo o tempo, o que exige de educadores e estudantes a aquisição de novas habilidades e estratégias, para que ambos tenham acesso a essas ferramentas e ao que elas lhes podem oferecer. De acordo com esses autores,

Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abranger ampla gama de letramentos, que vão bastante além do *letramento impresso* tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 19).

Diante dessas novas circunstâncias, é preciso que o professor, aqui em especial o de LP, incremente ainda mais suas aulas, que utilize também como meios para o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita as mídias digitais, pois, como relevaram Dudeney, Hockly e Pegrun (2016), trata-se de uma condição presente que subjugará esses estudantes no futuro, na medida em que o ensino, por meio de novas tecnologias, envolverá esses alunos em letramentos múltiplos¹⁰, e, para além disso, compreendemos que esses estudantes estarão envolvidos em práticas de multiletramentos.

Seguindo ainda a teoria de Dudeney, Hockly e Pegrun (2016), o uso contínuo de múltiplas mídias evidencia o surgimento de novos espaços para a comunicação e para aprendizagem, o que indica novas demandas para o ensino da língua. Uma das possibilidades para esse ensino é no ambiente virtual, em especial nas salas dos jogos. Dudeney, Hockly e Pegrun (2016, p. 30) afirmam que

pelo fato dos jogos estarem sendo levados a sério como modo de facilitar o trabalho e de resolver problemas do mundo real, assim como de expandir a educação, o foco em 'letramentos em jogos' ou em *letrar jogando* vem aumentando.

Dudeney, Hockly e Pegrun (2016, p. 31) definem que letramento em jogos seja a “habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles” e que esse letramento, “trata-se de um macroletramento - em outras palavras, de um letramento inspirado em vários outros - e envolve habilidades linguísticas, multimidiáticas, espaciais, cinestésicas e outras” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 30).

Esses autores consideram ainda que “no futuro próximo, ambientes de jogos poderão ser vistos como espaços ideais de aprendizagem, nos quais os estudantes

¹⁰ Vale lembrar que para Rojo (2012, p. 13), um dos aportes teóricos desta pesquisa, letramentos múltiplos aponta apenas para a “multiplicidade e variedade das práticas letradas”, o que nos leva a compreender que o ensino por meio de novas tecnologias desenvolve muito mais que isso, pois esse ensino envolve multiletramentos, pois aponta para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

podem adquirir letramentos digitais em acréscimo às práticas de linguagem e aos letramentos tradicionais". (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 30)

Diante do exposto por Dudeney, Hockly e Pegrun (2016), é possível pensar em uma proposta de atividade para desenvolver a leitura e a escrita por meios de jogos digitais, inclusive pelos jogos de RPG. Os jogos de RPG são, de acordo com Grando e Tarouto (2008, p. 03), "jogos de representação de papéis, com personagens, onde a cooperação e a criatividade são seus principais elementos".

Para Grando e Tarouto (2008, p. 08):

O RPG como toda e qualquer atividade educacional se for bem planejada e organizada pode se tornar uma ferramenta muito prática e lúdica, permitindo assim que os alunos aprendam de uma forma prazerosa. Ele pode ser uma ferramenta¹¹ de suporte a educação muito boa, devido aos seus atrativos, com relação a ele ser um jogo que pode vir a despertar o lado lúdico da atividade e ao mesmo tempo em que auxiliar na assimilação de conhecimentos pelo aluno.

Assim sendo, acreditamos que a utilização do hipergênero jogo de RPG é um meio possível para o trabalho com a leitura e produção textual, de modo a tornar o ensino de LP ainda mais envolvente e interessante aos estudantes, pois o professor propiciará e mediará um ensino que visa interagir os alunos, bem como levá-los a fazer reflexões críticas dos textos que entrarão em contato, bem como dará mais visibilidade as suas produções e os colocará como protagonistas de suas próprias histórias.

Dessa forma, na perspectiva de Dudeney, Hockly e Pegrun (2016), um ensino por meio de jogos digitais desenvolve habilidades linguísticas. Portanto, compreendemos que os jogos RPG, por envolver interpretação, representação de papéis, interação, é uma hipergênero frutífero para se trabalhar a prática da leitura e da escrita de diversos gêneros, em especial o gênero discursivo conto, por ser o objetivo final da proposta de produção textual, a qual consta no capítulo 4 desta dissertação. Para além disso, os jogos de RPG trazem consigo, em suas versões virtuais, bem como em tabuleiro, hipertextos, hipermídias e requer multiletramentos, tornando viável um ensino de LP mais envolvente e significativo.

¹¹ Nos valemos da teoria de Grando e Tarouto (2008) para ratificar as possibilidades do trabalho de leitura e escrita por meio dos jogos de RPG. Embora esses autores o consideram uma ferramenta, um suporte, seguimos a linha de pesquisa de Bonini (2003, 3011), que comprehende o jogo de RPG como um hipergênero.

Ao partirmos para uma proposta que visa desenvolver a leitura e a escrita, por meio dos jogos de *Role playing game* (RPG), é necessário compreendermos o que é esse jogo. Para tanto recorreremos a autores que compartilham desse ideal, como é o caso de Hitchens e Drachen (2008, p. 4), que explicam que o RPG é “uma mídia, onde é dada a uma pessoa, através da imersão em um papel e no mundo desse papel, a oportunidade de participar e interagir com os conteúdos deste mundo”.

Para Santos (2014), o RPG é um jogo de interpretar personagens, ou seja, o jogador interpreta um personagem em um universo fantástico, enfrenta mistérios ou aberrações para salvar e proteger seu mundo – ou acabar com ele.

Hitchens e Drachen (2008) detalham características dos jogos de RPG conforme quadro a seguir:

QUADRO 1 - Características dos jogos de RPG

Mundo do jogo
Um jogo de role-playing (RPG) é um jogo definido em um mundo imaginário. Os jogadores são livres para escolher como explorar o mundo do jogo, em termos do caminho escolhido através do mundo, e podem revisitar áreas previamente exploradas. O montante do mundo do jogo potencialmente disponível para a exploração é normalmente grande.
Participantes
Os participantes nos jogos são divididos entre jogadores, que controlam personagens individuais e mestres de jogos (que podem ser representados em software para exemplos digitais) que controlam o resto do mundo do jogo além dos personagens do jogador. Os jogadores afetam a evolução do mundo do jogo através das ações de seus personagens.
Caracteres
Os caracteres controlados pelos jogadores podem ser definidos em termos quantitativos e qualitativos e são indivíduos definidos no mundo do jogo, não identificados apenas como funções ou funções. Essas personagens podem potencialmente se desenvolver, por exemplo em termos de competências, habilidades ou personalidade, a forma desse desenvolvimento está parcialmente controlada pelo jogador e o jogo é capaz de reagir às mudanças.
Game Master:
Pelo menos um, mas não todos os participantes têm controle sobre o mundo do jogo além de um único personagem. Um termo comumente utilizado para esta função é "master de jogo", embora existam muitos outros. O equilíbrio de poder entre jogadores e mestres de jogos, e a atribuição dessas funções, podem variar, mesmo na execução de uma única sessão de jogo. Parte da função de mestre do jogo normalmente é julgar as regras do jogo,

embora essas regras não precisem ser quantitativas de qualquer forma ou depender de qualquer forma de resolução aleatória.

Interação

Os jogadores têm ampla gama de opções configuráveis para interagir com o mundo do jogo através de seus personagens, geralmente incluindo pelo menos combate, diálogo e interação com objetos. Enquanto o intervalo de opções é amplo, muitos deles são tratados de forma muito abstrata. O modo de engajamento entre jogador e jogo pode mudar de forma relativamente livre entre configurações e interpretações.

Narrativa

Os jogos de role-playing retratam uma série de eventos dentro do mundo do jogo, o que dá ao jogo um elemento narrativo. No entanto, dada a natureza configurável do envolvimento dos jogadores, esses elementos não podem ser chamados de narrativa de acordo com a teoria narrativa tradicional.

Fonte: elaborado pela autora com base em Hitchens e Drachen (2008, p. 16).

A partir da análise de Hitchens e Drachen (2008), é possível perceber que o jogo RPG é uma contação de história interativa, participativa, com personagens moldados e criados a bel sabor do jogador, que determina suas características bem como as do cenário a sua volta.

Sobre os primeiros jogos RPG, Santos (2014) afirma que eles eram originalmente de tabuleiro, no entanto, com o advento da tecnologia esses jogos foram levados para o meio digital pelos consoles de games. Santos (2014) lembra ainda que a partir de 1980 começaram a surgir as primeiras adaptações do RPG para os meios eletrônicos, com elementos básicos e com um nível de interação limitada em razão da capacidade da internet da época.

Conforme a capacidade de reprodução gráfica dos computadores e a velocidade de navegação da rede foram melhorando, a qualidade desses jogos cada vez mais realista, também foi alcançando níveis de imagens e de interação de mais excelência (SANTOS, 2014). Toda essa inovação digital nos jogos RPG conquistou a admiração dos jovens, que, segundo Santos (2014), passaram a ser chamados de rpgistas.]

2.4 A obra adaptada **Robinson Crusoé**, de Daniel Defoe, por Marcelino Freire e as releituras para o jogo de RPG

Freire (2009)¹² considera que a obra **Robinson Crusoé**, de Daniel Defoe, necessita ser adaptada para o público juvenil por haver um descompasso entre obra e leitor. Para ele, esse desacordo, pode se dar em razão do contexto histórico em que a obra estava inserida a época de sua escrita, bem como pela dificuldade de compreensão do conteúdo e da linguagem do texto, dado pelo estilo da época do autor e de sua obra. Deste modo, para que o prazer pela leitura não seja afetado pela falta de fluência e para que o leitor não se afaste do livro, Freire (2009) comprehende que a adaptação torna-se necessária.

Caminhando por esse posicionamento, a obra adaptada por este autor visa aproximar e possibilitar o contato do leitor com um texto clássico, para tanto, mantém o mesmo teor temático, respeita a trama e a estrutura do texto original. E, embora a história narrada por Freire (2009) seja mais concisa, ele não a modificou, mantendo, desta forma, todos os principais acontecimentos, personagens e características.

O livro narra a história de um jovem inglês, burguês, aventureiro, chamado Robinson Crusoé. Destemido, o jovem decide seguir para uma aventura sem comunicar ninguém e embarca em um navio. Viaja bastante, enfrenta desafios em alto mar. Chega ao Brasil, adquire terras e acumula riquezas. Volta as aventuras de marinheiro e em uma de suas aventuras, seu navio enfrenta uma tempestade e naufraga. Todos da tripulação morrem, exceto o jovem Crusoé, que luta contra as marés, chega a uma ilha, recolhe mantimentos nos destroços do navio, constrói uma fortaleza de madeira, explora a floresta, planta cereais e vai sobrevivendo, contando os dias para sair da ilha. Porém, Crusoé fica preso na ilha por anos, solitário. Na ilha, Robinson se volta para outros valores, se torna um homem reflexivo e religioso.

Depois de anos descobre, ao avistar uma tribo de canibais, que não está sozinho na ilha. Salva um dos canibais que seria comido, domestica-o e o chama de Sexta-Feira. Tenta escravizá-lo, a princípio, em razão de suas origens dominadoras, mas aos poucos, se tornam amigos. Anos se passam e Robinson consegue, depois de dominar um navio tomado por espanhóis, voltar à Inglaterra. Crusoé percebe que

¹² Marcelino Freire é autor, entre outros, de *eraOdito (aforismos)* e dos livros de contos *Angu de Sangue* e *Balé Rafé*. É também editor, tendo idealizado e organizado a antologia *Contos brasileiros do século*. *Robinson Crusoé* foi seu primeiro trabalho adaptado para o público juvenil.

passou muito tempo e muitos familiares já haviam morrido. Aventura-se novamente e decide voltar à ilha e percebe que ela já estava habitada, e tornava-se cada vez mais próspera.

No jogo de RPG de tabuleiro Robinson Crusoé, a ilha é representada pelo próprio tabuleiro, os jogadores são as personagens da história, os quais são o/a explorador/a, o/a soldado/a, o/a cozinheiro/a, e o/a carpinteiro/a. Cada jogador desempenha uma função no jogo que é definida conforme a estratégia que o grupo de jogadores decide tomar. O jogo contém sete fichas de cenário, mas como nosso objetivo é tratar da história de Crusoé, vamos nos ater ao cenário do Naufrágio. A narrativa vai sendo construída à medida que os jogadores vão traçando suas estratégias. As cartas e os marcadores de recursos vão indicando as ações do jogo, deste modo, a história vai se modificando a cada evento.

O jogo em tabuleiro se desenvolve ao longo do número de turnos apresentados em cada ficha de cenário. Cada turno se divide em fases, que são: fase de evento, em que os jogadores devem sacar uma carta e resolver seu evento; fase de moral: o jogador que inicia o jogo entrega as fichas de determinação conforme o valor do medidor de Moral do tabuleiro (a moral diz respeito ao avanço do jogo, se ele está em um nível mais alto ou mais baixo); a fase de produção: os jogadores recebem os recursos da peça da ilha em se encontra o acampamento; a fase da ação: os jogadores decidem as ações, as estratégias que irão traçar, para em seguida resolvê-las; a fase de clima: os jogadores enfrentam o clima da ilha, determinado pelos dados ou pelas fichas de clima; fase da noite: os jogadores se alimentam e/ou recebem ferimentos se não possuírem abrigo.

Já nos consoles digitais desse jogo, a história de Crusoé é contada, inicialmente, por um narrador, que dá mais ênfase ao momento do naufrágio do aventureiro e a sua aventura na ilha. Esses jogos digitais têm por objetivo levar os jogadores a exercerem o papel da personagem principal, o próprio Robinson Crusoé, que deve explorar a ilha, a conhecer os recursos para sobrevivência, a construir abrigo, plantar e colher mantimentos e construir um barco para sair da ilha. As ações tomadas nestes jogos seguem as orientações de um narrador. Os jogos digitais de RPG de Robinson Crusoé têm uma estrutura virtual simples, pois, de modo geral, o jogador avança no jogo à medida que alcança os objetivos traçados ao longo das orientações recebidas. Esse avanço é posto como níveis, que, conforme vão sendo alcançados, tornam-se mais difíceis.

2.5 Do(s) letramento(s) aos multiletramentos

A proposta desta pesquisa, que se volta para a leitura e a escrita por meio do jogo de RPG, visa também contribuir com as práticas de multiletramentos no ambiente escolar; portanto é importante compreendermos os conceitos de letramento(s) e de multiletramentos.

Soares (2002) explica que melhor seria se utilizássemos conceitos de letramento e não simplesmente conceito, em razão da imprecisão que havia na literatura educacional brasileira e que marca a definição de letramento.

Para Soares (2002) essa imprecisão é aceitável, visto que o termo letramento foi introduzido nas áreas das letras e da educação.

Porém, como continua Soares (2002, p. 144), “não há, propriamente uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno”. Assim, para a autora

a discussão anterior permite concluir que o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas. Pode-se concluir que definir letramento é uma tarefa altamente controversa; a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível. Contudo, como observa Cervero (1985, p. 53), afirmar que uma definição geral e comum a todos não é possível... não quer dizer que não haja necessidade de uma definição geral e comum a todos (SOARES, 2009, p. 80-82).

Pensando nessa diversidade, traremos alguns conceitos, a começar por Kleiman (1995, p. 19), ao abordar que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Outra autora que trata do termo letramento é Tfouni (1995). Para ela, letramento focaliza “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” e “focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20). Ou seja, na visão da autora o letramento se dá em razão dos aspectos históricos e sociais que surgem a partir da introdução da grafia em uma determinada sociedade, pois o letramento tem um caráter e um impacto social.

Os PCN também trazem a definição de letramento como:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1998, p. 19).

Soares (2009) explica que o termo letramento vem do latim, com origem no prefixo *littera*, que significa letra, escrita, e o sufixo “mento” quer dizer ação ou condição, assim, letramento pode ser compreendido como a ação ou a condição de ser letrado. Dessa forma, Soares (2009) avança um pouco mais sobre o conceito de letramento e o comprehende como um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas sabe fazer uso dessas práticas de leitura e escrita. Assim, o letramento vai além da questão do ato de ler e de escrever, diz respeito, sobretudo, ao uso que se faz da leitura e da escrita socialmente.

Já Street (2014) discorda da ênfase do termo letramento, como único e dominante, e considera mais adequado utilizar o termo práticas de letramento para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares.

Para Street (2012, p.77), as práticas de letramento referem-se a uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. Assim, para o autor:

As práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para os indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultado de suas características intrínsecas. [...] em lugar disso há letramentos, ou melhor, práticas de letramento, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto. (STREET, 2012, p. 82).

A partir dessas considerações acerca do conceito de letramento compreendemos que como toda atividade humana o letramento é essencialmente social, e isso é perceptível nas interações entre as pessoas. Tendo em vista a concepção de letramento como prática social, Barton e Hamilton (1998) propõem uma Teoria Social do Letramento, que foi posteriormente desenvolvida por Barton, Hamilton e Ivanic (2000). Portanto, ao considerarmos o letramento como uma prática social, não é possível desvinculá-lo dos ambientes diários de uma pessoa. Para Barton (1994), as pessoas formam esses ambientes e também acabam por eles sendo formados, constituindo uma cadeia de relações.

Ao observamos essa cadeia, é possível considerar que o letramento é um fenômeno multifacetado, que ocorre nas relações, não sendo possível hierarquizá-lo, ou supervalorizar um letramento em detrimento de outro.

Partindo desta premissa Barton (1994, p. 38) considera que

[...] diferentes práticas reunidas em grupos coerentes favorecem a discussão em termos de diferentes formas de letramento. Um letramento é uma estável, coerente e identificável configuração de práticas tais como letramento legal ou o letramento específico de lugares de trabalho.

De acordo com Barton e Hamilton (1998, p.7), a teoria do letramento como prática social é apresentada e organizada com base em seis proposições sobre a natureza do letramento, na obra *Local Literacies*, as quais são desenvolvidas, depois, em *Situated Literacies*, de Barton, Hamilton e Ivanic (2000). Observe o quadro a seguir:

QUADRO 2 - Proposições sobre o letramento

Proposições sobre o letramento e as práticas de letramento	
1)	O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais (letramentos – no plural). Essas práticas são subjacentes aos eventos de letramento. Estes pertencem às práticas sociais e são mediados por textos escritos. A escrita está inscrita, pregada na prática social, nas relações de poder.
2)	As práticas de letramento são as formas culturais gerais de uso da linguagem escrita as quais as pessoas recorrem na vida diária. Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
3)	As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e determinados letramentos são mais dominantes, visíveis, e outros são excluídos.
4)	As práticas de letramento têm propósitos ligados a metas sociais mais amplas e a práticas culturais. As práticas de letramento estão encaixadas em práticas culturais (vamos encontrar, aqui, as questões de gênero ligadas a letramento).
5)	O letramento é situado historicamente. Como é uma prática social, é histórico.
6)	As práticas de letramento mudam e novas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e da construção de sentidos (os letramentos são múltiplos e não necessariamente formais)

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme Ottoni (2003, p. 20),

Essas proposições sobre práticas de letramento oportunizam um modo de conceituação e compreensão dessas práticas, de forma que consideram o imbricamento entre as atividades de leitura e escrita nas estruturas sociais, nas quais elas são moldadas e ajudam a moldar.

Ao compreendermos o letramento como práticas sociais, situadas historicamente, que mudam e surgem de acordo com as demandas da sociedade, percebemos que além de letramento, temos novos letramentos, multiletramentos e letramentos múltiplos.

Sobre esses os novos estudos do letramento, Bevílqua (2013), explica que:

A denominação **Novos Estudos do Letramento** foi tratada por Gee (1991 apud STREET, 2003) quando da observação que emergiam, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na América do Sul (Brasil), América no Norte (Estados Unidos) e Europa (Reino Unido), estudos que focavam muito mais o **lado social do letramento** do que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p. 77). Logo, o atributo ‘novo’ está relacionado à ‘virada social’. No campo de pesquisa do letramento, ocorreu o que Gee (2000) denominou de ‘virada social’, também conhecida por ‘virada sociocultural’ (LANKSHEAR, 1999). A ‘virada social’ representou uma mudança paradigmática: da mente do indivíduo, passou-se a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas) BEVILAQUA, 2013, p. 101, grifos do autor).

Cope e Kalantzis (2000) afirmam ainda que depois do surgimento do NLS (Novos Estudos de Letramento), em 1994, célebres teóricos, inclusive dos da Linguística e Educação, reuniram-se a fim de debater os sérios problemas pelos quais o sistema de ensino germânico passava. Esse grupo de estudiosos ficou mundialmente conhecido por se denominarem Grupo de Nova Londres. Em razão deste encontro, surge um documento chamado de “manifesto programático” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 164), construído por dez autores¹³ e cujos temas elencados foram: a crescente diversidade linguística e cultural e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação. Os assuntos tratados nesse encontro foram os responsáveis pelo prefixo multi, da palavra Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009).

¹³ Os autores do texto, segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 3-4), foram: CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE; KALANTZIS; KRESS; LUKE; LUKE; MICHAELS; NAKATA, identificados como *New London Group*

Para Cope e Kalantzis (2009) “A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (1996) foi a obra inspiradora, que deu o *input* e inaugurou a teoria dos Multiletramentos, ou ainda, a pedagogia dos Multiletramentos.

A partir destes estudos vinculados aos novos letramentos e as discussões do Grupo de Nova Londres, Rojo (2012) afirma que além dos letramentos há multiletramentos e letramentos múltiplos.

Desta feita, para Rojo (2012, p. 13):

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedades das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade cultural das populações e para a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Destarte, para Lemke (2010) apud Rojo (2012), é importante que se proponha um ensino por meio da pedagogia dos multiletramentos, que como lembra a autora “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”)” ROJO (2012, p. 08).

De tal modo, podemos pensar nessas novas ferramentas tecnológicas como mais um recurso para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem, a fotografia, e não como um entrave para o processo de ensino e aprendizagem. Caminhar por essa pedagogia dos multiletramentos, tratava-se então:

de formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). Mas esse patamar, claramente, não basta a essa “pedagogia”: a questão é alfabetismos funcionais para que (e em favor de quem) (ROJO, 2012, p.29).

Dessa forma, para Cope e Kalantzis (2000), um ensino por meio da Pedagogia dos Multiletramentos, deve partir da premissa de que a mente do ser humano é incorporada, situada e social, de que o conhecimento adquirido se dá em razão dos contextos sociais, culturais e materiais. Os autores consideram ainda que o conhecimento se dá também a partir do processo de interações colaborativas que

estabelecemos uns com outros, com diferentes potencialidades, vivências e anseios (COPE; KALANTZIS, 2000).

Ao abordar a pedagogia dos multiletramentos numa visão de mente, sociedade e aprendizagem, Cope e Kalantzis (2000) levantam uma discussão sobre uma pedagogia que vai além do previsível e tratam de fatores que evidenciam situações práticas, baseadas nas experiências dos aprendizes, com sentidos contextualizados e propositivos, socialmente.

Assim, o ensino por meio dessa pedagogia permite que os estudantes sejam capazes de utilizar as ferramentas que estiverem ao seu alcance (digitais ou não) necessárias para seu ensino e aprendizagem. E, para além disso, Rojo (2012, p.27) comprehende que:

vivemos em um mundo em que se espera que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade.

O ensino por meio da pedagogia dos multiletramentos levará esses estudantes a serem “pessoas que sabem as coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas” (LEMKE, 2010[1998], s/p apud ROJO, 2012, p.27). Destarte, comprehendemos que o ensino deve considerar o contexto histórico e social em que os alunos estão inseridos, com vistas a uma aprendizagem significativa para além dos muros escolares.

Acerca da funcionalidade dos multiletramentos, seja no sentido da diversidade cultural de produção ou da circulação textual ou das várias linguagens que o constituem, Rojo (2012) aponta como características importantes o fato dos multiletramentos serem interativos e colaborativos, responsáveis por romper com as relações de poder estabelecidas na sociedade, além de serem híbridos, fronteiriços, mestiços, no diz respeito às linguagens, modos, mídias e culturas.

Pensando no trabalho didático voltado para práticas de multiletramentos, o professor permite que os estudantes se apropriem de uma multiplicidade de linguagens, de modos ou de semioses.

Ao trabalhar dessa forma, o aluno estará em contato com textos multimodais/multissemióticos. Vale relembrar que tomamos como sinônimo os termos multimodalidades/multissemioses, pois, assim como para Rojo (2012), entendemos

que estes “são textos compostos por várias linguagens, ou modos, ou semioses, e exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

No texto do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – UFMG), sobre Textos multimodais, Rojo (2014) parte da premissa de que um texto, por mais que se aproxime de outro, jamais será o mesmo, por considerar que as relações de sentido se modificam ao passo que se muda o contexto e o enunciador. Esse texto, na era contemporânea, passa, ainda segundo Rojo (2014, p. 1), a se misturar com “imagens estáticas e em movimento, com sons”. O termo texto se estende assim a enunciados híbridos, remodelados, em razão dos avanços tecnológicos e das mudanças nos meios de comunicação e de informação, ao ponto de hoje nos referirmos a esses novos textos como multimodais.

Para Rojo (2014, p. 1):

Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *tweets*, *posts*, *ezines*, *funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam.

Portanto, Rojo (2014) chama a atenção para os novos desafios nos letramentos escolares, que passam a requerer atividades que envolvam esses “novos escritos” de textos híbridos, carregados de multissemioses, que se relacionam com inúmeras modalidades de linguagem.

Nessa perspectiva das práticas escolares por meio das multissemioses e dos multiletramentos, é importante que tenhamos também um novo olhar para as novas ferramentas de ensino, além de uma análise sobre o papel do aluno nesse processo, que deixa de ser receptor do saber e passa a ser o protagonista, o criador.

Essas novas práticas de ensino precisam acompanhar os adventos das novas tecnologias digitais, pois os estudantes deste século nascem cercados de ferramentas tecnológicas cada vez mais sofisticadas. No entanto, segundo Dudeney, Hockly e

Pegrún (2016, p. 65), “a despeito de expressões equivocadas como nativos digitais e geração internet, as habilidades digitais dos estudantes são irregulares e muitos deles carecem de apoio para poderem usar a tecnologia com objetivos educacionais”.

Dessa forma, para Dudeney, Hockly e Pegrún (2016, p. 60):

Enquanto professores de línguas, estamos bem situados para promover os letramentos digitais em sala, integrando-os com a linguagem tradicional e o ensino do letramento na medida em que equipamos nossos alunos com toda a gama de letramentos de que precisarão como membros de redes sociais crescentemente digitalizadas, como trabalhadores do século XXI e como cidadãos de um mundo que faz frente aos desafios ambientais e humanos em escola global.

De tal modo, Dudeney, Hockly e Pegrún (2016) compreendem que o letramento digital é ainda mais empoderador que o letramento analógico, e evidenciam que “precisamos incrementar o ensino e a aprendizagem de nossos estudantes, de acordo com essas novas circunstâncias” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUN, 2016, p.19).

Na era em que vivemos, aproximar o ensino e a aprendizagem dos letramentos digitais é necessário para que os discentes possam utilizar com eficácia as tecnologias, para interagir, localizar recursos, dividir e desenvolver e compartilhar ideias. O ensino pautado nesses letramentos permitirá que os estudantes se tornem mais colaborativos, participativos, que tenham acesso às oportunidades que surgem no mercado de trabalho com as inovações tecnológicas, além de tornarem-se cidadãos que, por meio da internet e de seus recursos, conhecem, compreendem e participam do mundo que os cerca.

2.6 Letramento Literário

Ao considerarmos que por meio da leitura o homem pode tornar-se um cidadão pleno, consciente de seus ideais e competente discursivamente, cabe à escola e também a nós, professores da educação básica de ensino, suscitar o prazer e a liberdade que as práticas de leitura, reflexão e escrita provocam naqueles que as experimentam. Para tanto, percebemos que o texto literário, aqui explorado por meio dos jogos de RPG, que tem como narrativa o romance Robinson Crusoé, de Daniel Defoe, da obra literária adaptada desse romance e de contos, mostra-se como meio

capaz de motivar os educandos a se apropriarem com qualidade do que leem e do escrevem.

Para tratarmos de letramento literário, vale lembrarmos aqui o conceito e a função da literatura para o ensino. No entanto, discorrer sobre literatura é um tanto quanto complexo, talvez seja porque o termo literatura tenha várias definições, e, portanto, nenhuma possa ser considerada como uma verdade absoluta.

Caminhar por este mundo literário, da arte, da composição, da transferência e da obtenção de conhecimentos, do imaginário, da mimese significa, então, trabalhar com as inúmeras verdades levantadas acerca da natureza da literatura. Dessa forma, a obra de arte literária pode ser analisada de diversas maneiras. Alguns críticos literários, entre eles Rosenfeld (1976, p. 53-5), definem a obra de arte literária, como:

a organização verbal significativa da experiência interna e externa, ampliada e enriquecida pela imaginação e por ela manipulada para sugerir as virtualidades desta experiência. [...] a literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. [...] A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência “vivida” e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a “verdade” e sim a “validade” de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência.

Segundo Coelho (2000), a literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Nesse sentido, se a literatura é a expressão das experiências humanas, dar-lhe um conceito único é algo improvável.

Ainda de acordo com Coelho (2000), no encontro com a literatura ou com a arte em geral, os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria existência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

Para compreendermos ainda mais sobre as possibilidades que o trabalho com o texto literário traz ao ensino, aportamo-nos também em Queirós (2012), o qual considera que a literatura propicia condições significativas para que os processos de educação ganhem em qualidade, por não estabelecer dicotomias entre o real e o imaginário. Para o autor, ao passo que o leitor inteira-se do texto literário, tomando para si as palavras e seus significados, ele pode, assim, dizer-se. Refletir sobre as

palavras de Queirós (2012), nos leva a compreender o poder miraculoso da literatura e das reais contribuições que esta pode dar ao fortalecimento do ensino da leitura e da escrita nas salas de aulas.

Igualmente, compartilhamos da ideia de Queirós (2012, p. 86-76), o qual entende que:

Ao incorporar a força criativa da literatura em sua ação, a escola passa de agência somente consumidora para um espaço também investidor. Assim, podemos afirmar que a escola é uma entidade de informação e transformação. Daí, torna-se cada dia mais urgente a incorporação da literatura nos processos educativos, não com finalidade de apenas abrillantar os currículos, mas como fundamental quando se fala em educação como desenvolvimento integral do aluno. Não se educa apenas intelectualmente uma criança. Existe uma educação também da sensibilidade, e que será responsável pelo refinamento das relações humanas.

Considerada a literatura para além do abrillantamento do currículo, é notório que por meio dela e na escola, ambiente em que se informa, mas que, sobretudo, transforma, podemos contribuir para a formação e desenvolvimento intelectual e sensitivo do indivíduo.

Partimos então do princípio de que a literatura assume um caráter social no contexto escolar, por formar seres humanos capazes de relacionarem entre si, pelo seu poder de promover reflexões, sensibilização e prazer. Nesse viés e a partir das reflexões de Queirós (2012, p. 87), podemos defender que a literatura tem a função de colaborar pela construção de uma “sociedade mais crítica, inventiva e ágil”, pois por meio dela à medida que o leitor toma a palavra, ele “se faz mais sujeito” e não apenas deixa sujeitar-se.

Queirós (2012) considera ainda que a palavra é um instrumento tão poderoso quanto uma arma, pois ela é capaz de encorajar, de libertar. Portanto, ao promover a leitura, estamos munindo nossos alunos, dando-lhes voz, convocando-os a serem sujeitos que tomam a palavra para si, que conhecem e encantam-se com as diferenças. Para o autor, a leitura nos permite descobrirmos por meio da experiência de outrem.

Por assim dizer, pautamo-nos também em Queiroz (2012) ao elaborarmos a aplicarmos a proposta de leitura e escrita por meio do jogo de RPG, pois, por meio dos textos literários como os contos e a obra literária **Robinson Crusoé**, buscamos suscitar nos alunos o aprimoramento da leitura e da escrita, para que por meio da

palavra identifiquem a si a aos outros, que possam agir e interagir, relacionar e correlacionar o texto consigo mesmos e com o mundo.

Diante de todo o exposto até aqui, vislumbramos as nuances da utilização do texto literário em sala de aula. Por assim ser, concordamos com Coenga (2010) quando o autor indaga acerca de quais são, então, os desafios que os professores de LP encontram para formar leitores. A procura de uma resposta, este autor apresenta o fato de que, em razão da desinformação, da falta de formação continuada, os professores insistem em trabalhar com a leitura nos mesmos moldes de anos atrás, com atividades que privilegiam o preenchimento de fichas de leitura ou de roteiros que são pouco significativos e não despertam o interesse dos alunos.

Consoante a isso e a partir das reflexões de Coenga (2010), que se aporta em outros autores, compreendemos a importância de promover ações e atividades que se voltem para um ensino da leitura do texto literário que, de fato, faça algum sentido para o aluno. É preciso, portanto, que a escola não se valha do texto como pretexto para trabalhar apenas vocabulário, fixação da norma culta, estudo das figuras de linguagem, relegando assim, sua essencial finalidade, que é a construção de sentidos pelo leitor.

Coenga (2010, p. 52) comprehende então que:

A escola é, sem sombra de dúvida, um lugar onde a maioria das crianças e jovens tem a chance para se familiarizar com a leitura. É neste ambiente que se dá o letramento, as primeiras práticas leitoras, portanto, há necessidade de um projeto de tal envergadura que exija a presença de vários mediadores: bibliotecas, editoras, eventos culturais, família e escola. Esses são os responsáveis pelo destino da literatura na sociedade.

Partindo então dessa ideia, compreendemos que a escola é uma das responsáveis pelo desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, portanto, tais práticas de letramento devem ser significativas aos alunos.

Ao discorrermos sobre letramento é importante retomarmos alguns conceitos, explorados com mais ênfase na seção anterior, dos quais destacamos aqui o que Soares (2009) afirma, visto que a autora comprehende o letramento como aquilo que vai além do ato de ler e de escrever, pois diz respeito, sobretudo, ao uso que se faz dessas práticas socialmente.

Essa concepção de letramento, segundo Soares (2009), alcança as nuances da prática de leitura e escrita por meio da literatura, colocando-a, como afirma Coenga (2010, p. 54) “num contexto mais amplo das práticas sociais, numa perspectiva que a projeta para além daquela que se realiza no interior das escolas”, a fim de formar “leitores autônomos, críticos e criativos”. De tal modo, ainda de acordo com Coenga (2010, p. 55), na aplicação do termo letramento para estudos literários, surge o termo letramento literário, que, segundo ele é, por assim dizer, “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos para fins específicos”.

Ao tratar de letramento literário, é imprescindível abordar o que Cosson (2006) apresenta em seus estudos, visto que o autor propõe estratégias para o ensino da literatura via letramento, com vistas a um ensino literário por meio de práticas mais significativas para os alunos. Acerca do letramento literário, Cosson (2014) o comprehende como sendo a capacidade dos leitores posicionarem-se criticamente diante da obra literária, de modo que identifiquem e questionem a leitura, afirmem e retifiquem valores culturais, elaborem e expandam sentidos.

Numa reflexão inicial de sua obra, Cosson (2006, p. 22) discute a relação entre literatura e escola e aponta que as atividades com o texto literário são desenvolvidas em dois extremos, em que o primeiro trata da “exigência do domínio de informações sobre a literatura” e o outro do “imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição”. O autor considera que o processo de letramento feito por meio de textos literários abrange mais que uma dimensão distinta do uso social da escrita, este processo assegura seu efetivo domínio. Cosson (2006) faz tais apontamentos por compreender que o trabalho com o texto literário nas salas de aula volta-se, na maioria das vezes, para a escolarização da literatura, ou seja, para uma literatura que deixa de ser apreciada como arte literária e passa a ser uma disciplina escolar. Assim,

o professor de Literatura não pode subscrever o preconceito do texto literário como monumento, posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Bem diferente disso, é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (COSSON, 2006, p. 29).

Sobre esse olhar do professor no processo de leitura e compreensão do texto literário, na elaboração e aplicação da nossa proposta, a qual consta no capítulo 3, tivemos o cuidado de apresentar os textos literários como uma obra de arte que merece ser apreciada, mas também analisada. Portanto, em um trabalho de mediação entre professor e alunos, a proposta visa também levar os discentes a explorarem o máximo dos textos apresentados, bem como lhes é permite levantar hipóteses e fazer diálogos com outros textos.

Fazemos um adendo aqui, porque embora muitas vezes o trabalho com o texto literário nas escolas caminhe para leituras mais preocupadas com a estrutura da narrativa ou dos elementos que a constituem, deixando de lado a apreciação do texto como obra de arte, consideramos que o posicionamento de Cosson (2006) referente à escolarização da literatura é extremo. Isso porque pensamos que a literatura tem que ser escolarizada, pois muitos só têm acesso a ela na escola. Para tanto, partimos de Soares (1999), quando a autora defende que o sentido pejorativo dado ao termo “escolarização da leitura literária”, deva ser revisto, pois há direcionamentos possíveis e eficazes para as práticas de leitura, que, além de disciplinas, não deixem de ser obras de arte e perpassam contextos sociais, de modo a formar leitores críticos, atuantes, capazes de se posicionarem.

Retomando Cosson (2006), ele também discute a necessidade do ensino da literatura nas escolas, que passa, sobretudo, pela escolha do texto. Para tanto, o autor apresenta em seus estudos alguns critérios para a seleção dos textos literários, desde os cânones até os mais complexos, a serem trabalhados em sala de aula. Dessa forma, o autor avalia que “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p.35). Consoante a essa perspectiva, buscamos em nossa proposta valorizar o conhecimento de mundo dos participantes. Desta feita, Cosson (2006) toma a leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social e apresenta, partindo de Leffa (1999), em três grandes grupos, diferentes teorias sobre a leitura.

O primeiro grupo está centrado no texto. [...] ler é um processo de extração do sentido que está no texto. Essa extração passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras, que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é o conteúdo do texto. [...] O segundo grupo toma o leitor como centro da leitura. São as teorias de abordagens descendentes que a definem como o

ato de atribuir sentido ao texto, ou seja, partem do leitor para o texto. Desse modo, ler depende mais do leitor do que do texto. [...] As teorias consideradas conciliatórias são aquelas que compõem o terceiro grupo. Para elas, o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade (COSSON, 2014, 39/40).

Considerando esses modos de compreender a leitura, Cosson (2006) entende que ela deve ser pensada em uma linearidade, que envolve três etapas. Portanto, a primeira etapa é denominada de antecipação, a qual refere-se à operações que o leitor realiza antes de aprofundar no texto, sendo relevantes os objetivos da leitura e os elementos que compõem a materialidade do texto; a segunda é a decifração, que para Cosson (2006), trata-se do contato com o texto por meio das letras e das palavras, de modo que quanto maior for a intimidade e domínio delas, mais fácil se dará esta etapa; e a terceira etapa consiste na interpretação, que diz respeito as inferências que o leitor faz entre aquilo que está explícito no texto e os conhecimentos de mundo dele, de modo que a interpretação dependerá do que escreve o autor, do que o leitor leu e das convenções que regulam a leitura de acordo com cada contexto social.

2.7 As sequências básica e expandida de Rildo Cosson

Partindo das ideias de Cosson (2006) de que o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário, as práticas de leitura e escrita a partir do texto literário precisam contemplar o processo de letramento literário. Para o autor, a literatura é uma prática e um discurso, e seu funcionamento deve ser compreendido de modo crítico pelo aluno. Desta feita, é o professor o agente responsável por fortalecer e desenvolver essa análise crítica, fazendo com que os alunos sejam mais que meros consumidores de textos literários.

Tendo como base estes pressupostos, propomos desenvolver uma proposta de leitura e escrita, sobretudo do gênero conto, por meio do jogo de RPG Robinson Crusoé, seguindo os procedimentos metodológicos da sequência básica e com alguns elementos próprios da sequência expandida, propostas por Cosson (2006).

A utilização dessas duas sequências para o desenvolvimento desta proposta foi pensada por compreendermos que alguns elementos da sequência expandida seriam

importantes para consubstanciar os elementos da sequência básica; e por acreditarmos, à luz do que postula Cosson (2006), que estas estratégias apresentam possibilidades reais que vão desde a motivação para uma leitura do texto literário até uma produção escrita.

Para além disso, estas sequências visam sistematizar a abordagem do material literário nas salas de aula, fundamentando-se em três perspectivas metodológicas, a saber: a oficina, vista como a possibilidade de o aluno construir seu conhecimento pela prática, em que se alterna leitura e escrita ou registro; a técnica do andaime, em que o professor atua como aquele que sustenta e permite o crescimento do conhecimento do aluno, dando autonomia aos discentes; e o portfólio, que permite ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas durante a execução da proposta e que aponta o crescimento alcançado via análise dos resultados iniciais com os últimos, seja do aluno ou da turma.

Considerando a relevância das duas sequências, passamos a detalhar previamente cada uma delas.

Quanto a sequência básica, Cosson (2014) a considera uma metodologia, uma estratégia que serve como exemplo para nortear o trabalho com o texto literário na escola. Essa sistematização não é fixa e apresenta diversas possibilidades de combinação, variando de acordo com os interesses dos leitores, bem como a depender dos textos trabalhados e do contexto em que a comunidade leitora está inserida. Essa sequência é composta por quatro passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação.

No intuito de extrapolar a aprendizagem da literatura, que ocorre na sequência básica, Cosson (2014), a fim de alcançar as demandas de uma aprendizagem sobre a literatura e por meio dela, propôs a sequência expandida. Essa sequência, visando maiores reflexões sem abandonar os elementos da sequência básica, deixa mais evidente as inter-relações entre a experiência, o saber e a educação literária, sob a égide do letramento literário.

Desse modo, a sequência expandida é composta por: motivação, introdução, leitura (em que podem ser utilizados intervalos, ou seja, leituras de outros textos), primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática), segunda interpretação e expansão.

Cosson (2014), reitera ainda que como a sequência básica está naturalmente inserida na expandida, cabe ao professor observar as demandas do texto, do contexto

e dos alunos, de modo que estabeleça quais passos devem ser seguidos. Partindo disso, a proposta aqui apresentada vale-se dos seguintes passos: motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização e segunda interpretação, sobre as quais discorreremos a seguir.

2.7.1 Motivação

O que move o ser humano a buscar novos conhecimentos perpassa, na maioria das vezes, pela motivação, sendo assim, o trabalho com o texto literário não poderia ser diferente. Desta forma, segundo Cosson (2006), toda leitura demanda preparação e antecipação, de modo que esta etapa busca apresentar a temática relacionada ao texto de forma lúdica, cujo objetivo é incitar o aluno para a leitura, despertar a curiosidade pelo texto em foco.

Para tanto, Cosson (2006, p. 56-57) reforça que:

a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura. A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem-vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos.

Cabe, então, ao professor, desenvolver estratégias que levem o aluno a posicionar-se diante do tema. Tais estratégias podem estar relacionadas às antecipações que os leitores fazem diante do título de um determinado texto, às leituras de outros textos que remetam à temática do texto principal a ser abordado, bem como podem envolver atividade de leitura, escrita e oralidade. A fim de não perder o foco de motivar a leitura do texto literário, Cosson (2006) sugere que o tempo estimado para esta etapa seja de no máximo uma aula, pois, se este tempo for extrapolado, pode-se deixar de cumprir seu papel dentro da sequência.

Como a proposta desta pesquisa é desenvolver a prática da leitura e da escrita, sobretudo do gênero conto, por meio do jogo de RPG de Robinson Crusoé, a motivação pensada para este trabalho foi levar os alunos ao laboratório de informática da escola e deixá-los acessar diferentes sites destes jogos, levando-os a jogar

pequenas partidas, bem como explorar os gêneros discursivos que compõem os jogos de RPG, incitando-os a refletir na possibilidade de ler e escrever a partir desse contato.

2.7.2 Introdução

À medida que o aluno encontra-se motivado, cheio de expectativas acerca do texto ou da obra literária que será trabalhada, é importante que lhe sejam apresentados o autor e a obra, ou texto. Esta etapa é denominada introdução.

Ressaltamos ainda, conforme atenta Cossen (2006), que ao apresentar a obra, não basta apenas trazê-la aos alunos. Na visão do autor, embora a obra possa falar por si só e prescindir a intervenção do professor, como se trata de um trabalho pedagógico, é importante que o direcionamento seja dado pelo docente, no sentido de justificar os motivos que o levaram a escolher determinados textos ou obras literárias. Portanto:

[...] cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha. Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta. Em alguns casos, entretanto, essa estratégia pode ser usada justamente para despertar no leitor a curiosidade não sobre o fato, mas sim sobre como aconteceu (COSSON, 2006, p. 60).

Nessa etapa, podem-se explorar as informações contidas no próprio livro: orelha, prefácio, posfácio, contracapa. É necessário, para tanto, que se realize a apresentação física da obra, observando inclusive a ilustração, o projeto gráfico da capa.

Conforme prevê Cossen (2006), a apresentação do autor não pode ser longa, deve servir apenas para situar o leitor sobre quem escreveu o livro. Ao apresentar a obra, é importante também que o professor justifique a sua escolha para o trabalho com os alunos.

A introdução na proposta deste trabalho de pesquisa dar-se-á no momento em que o professor apresentar o texto literário para o aluno, seja nos contos **A vaca**, de Moacyr Scliar e **Marinheiro na Rua**, de Rubem Braga, ou no romance adaptado **Robinson Crusoé**, de Daniel Defoe, por Freire (2009) e nos trechos do romance adaptado por Monteiro Lobato, conforme seção 4.1, do capítulo 4.

Os contos citados, para introduzir a proposta de leitura, foram escolhidos por tratarem de temáticas que, assim como na obra literária de Robinson Crusoé, envolvem solidão, naufrágio, isolamento (físico e psicológico), reflexão sobre si e sobre o outro.

2.7.3 Leitura

Para a proposta apresentada nesta pesquisa, a leitura estará presente em diversos momentos. Ela abrangerá os jogos de RPG, cujos elementos envolvem a leitura de imagens, de sons, das narrativas, das estratégias e das regras do jogo, o gênero conto, por meio dos exemplares **A vaca**, de Moacyr Scliar e **Marinheiro na Rua**, de Rubem Braga, o romance **Robinson Crusoé**, adaptado por Freire (2009) e trechos do romance adaptado por Monteiro Lobato, nas plataformas de publicação dos textos, também repletas de leituras multissemióticas.

Cosson (2006) enfatiza que o acompanhamento da leitura é o fundamento essencial para esta etapa. Portanto, em todos os momentos da leitura, o professor deverá acompanhá-la de modo que o aluno não perca o interesse por ela. No caso da leitura do romance adaptado de Robinson Crusoé, por ser mais extenso, ela se dará, na maior parte do tempo, de modo extraclasse, sendo que o professor acompanhará por meio de intervalos, que serão propostos com leituras coletivas de trechos da obra Robinson Crusoé, adaptada por Monteiro Lobato, cujo texto consta no livro didático Português Linguagens do 7º ano¹⁴, de Willian Cereja e Thereza Cochard, a fim de tecer aproximações breves entre o que já foi lido em Freire (2009) e o novo texto.

Estes intervalos ocorrerão à medida que os alunos forem jogando o RPG Robinson Crusoé, a fim de propiciar, além do acompanhamento da leitura por parte do docente, momentos de reflexão a respeito das diferentes abordagens da personagem no texto literário e no jogo.

¹⁴É importante ressaltar que é o livro utilizado foi o adotado em 2018, podendo, daqui a um tempo ser substituído. No entanto, isso não inviabiliza a proposta, pois, os trechos dos textos podem ser encontrados em outras adaptações como Werner Zottz (**Robinson Crusoé**, A conquista do mundo numa ilha); Dan Johnson (**Robinson Crusoé**, em Histórias em quadrinhos); Pedro Gonzaga (**Robinson Crusoé**, para neoleitores), ou no livro virtual, disponível em <https://www.virtualbooks.com.br/v2/ebooks/pdf/00855.pdf>

2.7.4 Interpretação

À medida que entramos em contato com a leitura, automaticamente acionamos, de algum modo, a interpretação, visto que construímos sentido para o texto. Para Cosson (2006, p. 64), “a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”.

Para o autor, o processo de interpretação se dá em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro momento, também considerado como primeira interpretação “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo”. É neste momento que se estabelece o encontro do leitor com a obra. Assim, “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social.” (COSSON, 2006, p. 65). Outro objetivo deste momento é levar o leitor a compreensão global do texto literário lido.

O momento externo diz respeito à materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. Neste momento, o letramento literário desenvolvido na escola permite que o leitor compartilhe sua interpretação e amplie os sentidos antes construídos individualmente. (COSSON, 2006).

2.7.5 Contextualização

Como parte da sequência expandida, esta etapa foi pensada para compor a proposta apresentada neste trabalho por considerarmos que os alunos podem desenvolver ainda mais a competência discursiva e a análise crítica por meio dos contextos em que a obra Robinson Crusoé está inserida.

A contextualização que Cosson (2006) propõe é a que aprofunda a leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Nesse sentido, o número de contextos que podem ser explorados no texto literários são muitos. No entanto, a fim de indicar caminhos mais explícitos ao professor, o autor apresenta sete contextualizações, a saber: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. O nosso enfoque para a construção da proposta é o contexto histórico, tanto no jogo de

RPG quanto no romance adaptado *Robinson Crusoé*, portanto, trataremos dele a seguir.

2.7.5.1 Contextualização histórica

Essa contextualização refere-se ao período, ou época em que se desenrolam, encenam-se os fatos narrados na obra e no jogo de RPG *Robinson Crusoé*. Cosson (2006) ressalta que, ao tratar deste contexto, é necessário evitar um estabelecimento estreito da história como mera sucessão de eventos, tampouco um detalhamento minucioso dos dados históricos determinados. Antepondo-se a isso, o autor propõe que se busque, neste contexto, a dimensão histórica que a obra como um todo possui.

Para essa contextualização, poderemos buscar o apoio do professor de história em uma atividade interdisciplinar. Para tanto, será sugerido a este docente que peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre o que estava acontecendo no Brasil, visto que a obra **Robinson Crusoé** cita o Brasil Colônia, em meados do século XVII, bem como na África e na Inglaterra, nesta mesma época.

2.7.6 Segunda interpretação

Elemento integrante da sequência expandida, a segunda interpretação, de acordo com Cosson (2006), busca uma compreensão completa e aprofundada da obra. Para o autor, esse aprofundamento que se busca na segunda interpretação deve resultar em atividades compartilhadas coletivamente, cujo objetivo é a externalização da leitura, por meio de registros.

Nesta proposta, estes registros consistiram, além de relatos a respeito das atividades desenvolvidas em cada oficina, em uma proposta de produção do gênero discursivo conto, após leituras e reflexões tanto do jogo de RPG *Robinson Crusoé* quanto do romance, de mesmo título, adaptado por Freire (2009), e na apresentação do trabalho desenvolvido ao longo das oficinas em uma Feira Literária. Os textos produzidos foram publicados na rede social da escola, *Facebook*, e apresentados nessa Feira à comunidade escolar.

2.8 A Análise de Discurso Crítica e a pesquisa

De acordo Wodak (2004), o termo Análise de Discurso Crítica (ADC)¹⁵ ganha destaque pela primeira vez na publicação do artigo “*Critical and descriptive goals in Discourse Analysis*”, do linguista britânico Norman Fairclough, em 1985, no periódico *Journal of Pragmatics*. No entanto, é apenas no início da década de 1990 que a ADC se consolida como disciplina, quando se reuniram, em um simpósio realizado em Amsterdã, Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak. “O encontro permitiu que todos confrontassem entre si abordagens distintas e diferenciadas, abordagens que ainda marcam as tendências existentes hoje” (WODAK, 2004, p. 227).

De acordo com Wodak e Meyer (2009), a ADC compreende um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como um dos elementos das práticas sociais. Todavia, é Norman Fairclough o maior expoente da ADC. A sua abordagem de ADC é designada como dialético-relacional e

começou a se constituir como uma ciência crítica sobre a linguagem já em 1989, com o livro *Language and Power*. Em poucas palavras, pode-se afirmar que sua obra, desde o início, visava a contribuir tanto para a conscientização sobre os efeitos sociais de textos como para mudanças sociais que superassem relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pelo discurso. (RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 21-22).

A ADC, na visão faircloughiana, apresenta-se como uma abordagem teórico-metodológica que investiga o processo de ação e interação nas práticas sociais, bem como a relação dialógica entre linguagem e sociedade, posto que “questões sociais são, em parte, questões de discurso” bem como o seu inverso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 7). Portanto, um trabalho de análise pautado em

¹⁵ A designação Análise de Discurso Crítica (ADC) é adotada no Brasil por vários pesquisadores, no entanto há outros tantos que utilizam a denominação Análise Crítica do Discurso (ACD). Sobre essa dupla nomenclatura, Magalhães (2005, p. 1-2) esclarece que adota o termo ADC desde quando introduziu esse estudo no Brasil, na década de 1980 precisamente. No entanto, a pesquisadora reconhece que trabalhos posteriores ao seu artigo (MAGALHÃES, 1986) utilizam a tradução Análise Crítica do Discurso para *Critical Discourse Analysis*. Para a autora, valer-se de uma ou outra terminologia, não se trata apenas de uma escolha aleatória ou de uma questiúncula terminológica; há uma razão para isso, pois o Brasil se consolidou pela tradição acadêmica com a expressão *análise de discurso* (ORLANDI, 1999). Desta feita, de modo geral, os pesquisadores vinculados à UnB ou os que já tiveram algum vínculo com essa instituição seguem a posição tomada por Magalhães.

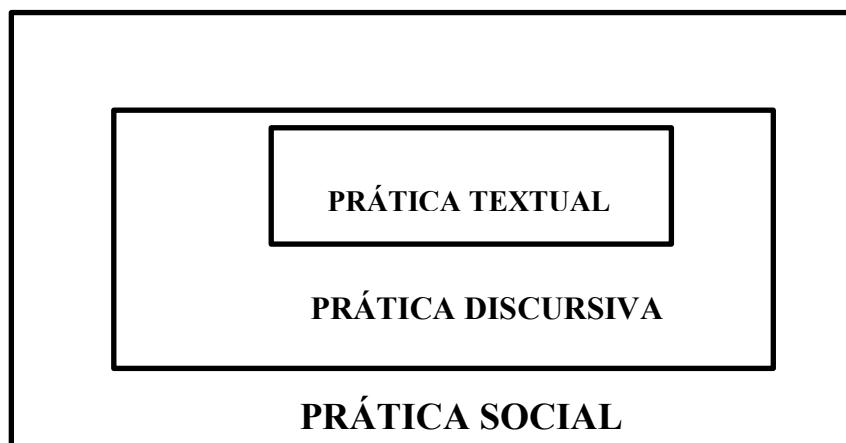
pressupostos da ADC visa investigar criticamente os diferentes usos das linguagens nas práticas sociais.

Fairclough tem uma vasta produção em ADC e consideramos que há três de suas obras que são basilares, a saber: Fairclough (1992) traduzida em 2001; Chouliaraki e Fairclough (1999); Fairclough (2003). A seguir, discorreremos sobre as três obras citadas anteriormente, porque nosso estudo é construído a partir do arcabouço proposto na obra de 1999 e as análises dos dados de nossa investigação são realizadas com base em categorias elencadas, especialmente nas obras de 2001 e de 2003.

Na tradução de 2001, *Discurso e Mudança Social*, Fairclough propõe, ao usar o termo discurso, considerar a linguagem como prática social e não apenas como atividade meramente individual ou influenciada por outras instituições, pois para o autor o discurso é um modo de ação, um modo como as pessoas podem agir sobre si mesmas, sobre o mundo e os outros. O autor considera ainda que a relação dialética entre o discurso e a estrutura social existe em razão da relação entre prática social e a estrutura social, de modo que “a última é tanto condição como um efeito da primeira” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Concebendo, deste modo, o discurso como prática social, Fairclough (2001) apresenta uma proposta de abordagem tridimensional do discurso¹⁶, que inclui as dimensões das práticas social, discursiva e textual, conforme representado na Figura 1.

FIGURA 1 - Representação tridimensional do discurso



Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Fairclough (2001, p.101).

¹⁶ Em Fairclough (1989), o autor já havia apresentado uma proposta de abordagem tridimensional do discurso. Na obra de 1992, traduzida em 2001, ele retoma muito do que expusera em 1989.

Baseando-se em Fairclough (2001), Ramalho e Resende (2006, p. 28) explicam que:

A prática social é descrita como uma dimensão do evento discursivo, assim como o texto. Essas duas dimensões são mediadas pela prática discursiva, que focaliza os processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo do texto, processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares. A natureza da prática discursiva é variável entre os diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais envolvidos.

Analizando o modelo tridimensional e os apontamentos de Ramalho e Resende (2006), compreendemos que a prática social e o texto são dimensões do evento discursivo, que ambos estão inter-relacionados e são mediados pelas práticas discursivas.

Acerca dessa relação entre o texto e a prática social, mediada pela prática discursiva, Fairclough (2001) considera o discurso como uma prática social em que, hora os processos de produção e interpretação se formam pelo caráter, pela natureza da prática social, e outrora, o processo de produção forma e deixa marcas no texto, enquanto o processo de interpretação age, deixando pistas no texto.

Para a análise de cada dimensão, Fairclough (2001) elenca as seguintes categorias analíticas¹⁷, sintetizadas assim por Resende e Ramalho (2011):

QUADRO 3 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

DIMENSÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO	CATEGORIAS ANALÍTICAS
TEXTO	Vocabulário Gramática Coesão Estrutura textual
PRÁTICA DISCURSIVA	Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade
PRÁTICA SOCIAL	Ideologia Sentidos Pressuposições Metáforas

¹⁷ Categorias analíticas são formas e significados textuais, relacionados à maneira de representar, de interagir, de identificar-se nas práticas sociais. (RAMALHO; RESENDE, 2006).

	Hegemonia Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas
--	--

Fonte: Elaborado baseado em Resende e Ramalho (2011).

É por meio dessas categorias que, segundo Ramalho e Resende (2006), podemos analisar os textos em busca das conexões entre o que é ou não discursivo, visando seus efeitos sociais. Nesse sentido, a ADC extrapola a simples leitura e interpretação de um texto. Vale ressaltar também que essas categorias, embora estejam separadas no quadro anterior, não se separam totalmente, elas estão umas nas outras, pois o texto, a prática discursiva e a prática social convergem-se a todo o tempo.

Conforme explanam Ottoni (2007) e Resende e Ramalho (2004), na obra de 1999, de Chouliaraki e Fairclough, esses autores operam uma mudança significativa em relação às obras de 1989 e 1992 (traduzida em 2001), uma vez que deixam de considerar o discurso como uma prática social e passam a concebê-lo como uma dos elementos das práticas sociais. Chouliaraki e Fairclough (1999) partem da concepção de que a vida social é feita de práticas sociais, as quais são compreendidas como “modos habituais de ação social, ligados a um espaço e tempo particulares, nos quais as pessoas aplicam recursos (material e simbólico) para agirem juntas no mundo¹⁸” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Esse conceito é trazido de Harvey (1996).

Com base nos postulados de Harvey (1996), Chouliaraki e Fairclough (1999) argumentam que as práticas sociais são constituídas dos seguintes elementos: atividade material, relações sociais e processos (poder, instituições), fenômenos mentais (crenças, valores, desejos) e discurso/semiose. Ottoni (2007, p. 21) esclarece que “tais elementos são apresentados em números distintos e são agrupados e nomeados também de forma distinta em obras posteriores de Fairclough”. Fairclough (2012), por exemplo, afirma que toda prática social inclui estes elementos: atividade produtiva, meios de produção, relações e identidades sociais, valores culturais, consciência e semiose. Para Harvey (1996), esses elementos se relacionam dialeticamente, assim, a ADC é a “análise das relações dialéticas entre semioses

¹⁸ Tradução nossa para “habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material and symbolic) to act together in the world”

(inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais" (FAIRCLOUGH 2012, p. 309). De acordo com Fairclough (2012, p. 308):

A semiose inclui todas as formas de construção de sentidos – imagens, linguagem corporal e a própria língua. A concepção de práticas sociais nos permite combinar as perspectivas de estrutura e de ação – uma prática é, por um lado, uma maneira relativamente permanente de agir na sociedade, determinada por sua posição dentro da rede de práticas estruturadas; e, por outro, um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las. Todas são práticas de produção, arenas dentro das quais a vida social é produzida, seja ela econômica, política, cultural ou cotidiana.

Ao tratarmos das semioses, vale lembrar que, como parte da atividade social, elas constituem os gêneros discursivos, a representação e a auto representação das práticas sociais e os estilos (FAIRCLOUGH, 2012).

Partindo dessa perspectiva do discurso como parte da prática social que revela a relação dialética entre as estruturas e os eventos sociais, Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem um arcabouço baseado nas concepções de vida social, crítica e discurso e cuja função é nortear os estudos em ADC. Ele é assim constituído, conforme apresenta quadro 4:

QUADRO 4 - Arcabouço para a ADC

1. Um problema.
2. Obstáculos para a superação do problema:
a) análise da conjuntura.
b) análise da prática da qual o discurso é um momento:
(i) a(s) prática(s) é relevante para o problema?
(ii) Relação do discurso com outros momentos:
- discurso como parte da atividade.
- discurso e reflexividade.
c) análise do discurso:
- análise estrutural: a ordem do discurso.
- análise interacional:
- análise interdiscursiva.
- análise linguística e semiótica.
3. Funcionamento do problema na prática.
4. Possíveis maneiras superar os obstáculos.
5. Reflexão sobre a análise.

Fonte: Tradução e organização nossa de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60).

Como mencionado anteriormente, a construção de nossa pesquisa é norteada por esse arcabouço. Assim, no que se refere ao primeiro passo do arcabouço, o qual busca "focalizar um problema social que tem um aspecto semiótico" e visa "produzir

conhecimento que possa levar à mudança emancipatória" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 209), em nossa pesquisa partimos de uma percepção das atuais dificuldades de boa parte dos alunos dos anos finais do ensino fundamental no tocante ao processo de leitura e de escrita. Tais dificuldades referem-se à falta de envolvimento e de interesse pelas práticas de leitura e escrita na escola. Desinteresse este que está relacionado tanto às dificuldades de domínio da norma padrão e/ou da construção textual de um modo geral, quanto ao modo como a leitura e a escrita são apresentadas aos alunos. Essas práticas de leitura e de escrita são desenvolvidas, na maioria das vezes, como práticas tradicionais, que desconsideram as práticas sociais das quais os alunos participam.

Essa problemática pôde ainda ser atestada por meio da aplicação do questionário de sondagem¹⁹, o qual confirma que o desinteresse e a desmotivação pela leitura e escrita são crescentes e preocupantes.

Vale ressaltar que os desafios com a prática de leitura e de escrita são um problema de ordem social e semiótica, visto que essas práticas não se restringem aos muros escolares, pois envolve tanto a vida dos alunos enquanto membros da comunidade escolar, quanto suas vidas enquanto cidadãos integrantes da sociedade.

Identificado o problema, partimos para a investigação dos obstáculos para a superação deste. Seguindo o arcabouço, começamos a pesquisar sobre a conjuntura e sobre a prática de leitura e de escrita na escola. Na introdução desta dissertação e no capítulo 2, tecemos considerações sobre esses aspectos.

A análise da/s prática/s da/s qual/is o discurso é um momento e na/s qual/is o problema está localizado, dos elementos que compõem essa/s prática/s e da relação entre eles e entre as práticas e a análise do discurso propriamente dita são feitas no capítulo 4.

Como uma possível maneira de minimizar o problema relacionado à leitura e à escrita, elaboramos e aplicamos uma proposta didática, a qual é apresentada no capítulo 3. Nosso intuito é desenvolver e aprimorar a prática de leitura e escrita, sobretudo do gênero discursivo conto, por meio do jogo de RPG. Percebemos que, para motivar os alunos a voltarem-se para as práticas de leitura e escrita, é preciso pensar em um ensino que integre, aos conteúdos, ferramentas com as quais os

¹⁹ No capítulo que trata da análise dos dados gerados e coletados, daremos mais ênfase aos resultados colhidos por meio deste questionário

estudantes têm contato nas práticas sociais de que participam. Neste caso valemos-nos dos jogos de RPG, online e em tabuleiro, de plataformas digitais, como o *Google Sala de aula* e de redes sociais.

Nesta perspectiva, acentuamos a importância do ensino da leitura e da escrita como prática social. Como realça Santos (2015), o domínio dessas práticas oportuniza a integração do indivíduo na sociedade. Ressaltamos ainda que, ao desenvolver e aprimorar tais práticas, os participantes desse processo passam a compreender os significados que a leitura e a produção do gênero discursivo conto têm e os efeitos que estas podem causar tanto naquele que o produz, quanto naquele que o lê.

Nesse processo, é possível perceber a relação entre a prática social e o texto como uma dimensão do evento discursivo e a relação entre os elementos dessa prática social: relações sociais, poder, instituições, crenças, valores, desejos e discurso/semiose.

Desse modo, esperamos, com a proposta de leitura e escrita, sobretudo do gênero discursivo conto, por meio do jogo de RPG Robinson Crusoé e da respectiva obra literária, contribuir para que os alunos percebam a relação entre os elementos da prática social estabeleçam uma relação de proximidade e afinidade com a leitura e com a escrita, e se fortaleçam como leitores e produtores de textos, produzindo, assim, mudanças nesses indivíduos e no processo de ensino e de aprendizagem.

No que se refere à reflexão crítica sobre a análise, último item do arcabouço proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), ela é apresentada no capítulo 4. Além dela, procuramos desenvolver ao longo de todo o trabalho, seja durante a relação entre docente e discentes, docente e escola como um todo, ou durante a escrita desta dissertação, uma reflexão sobre a pesquisa. Tal reflexão é materializada especialmente no capítulo 5 e nas considerações finais.

Vale ressaltar ainda que o propósito de nossa pesquisa não foi construir uma proposta de intervenção com base na ADC, mas construir a trajetória da pesquisa e analisar os dados gerados e coletados ao longo da aplicação da proposta didática à luz da ADC e das demais fundamentações teóricas-metodológicas. Dando sequência à exposição sobre as três principais obras de Fairclough, passamos a tecer considerações sobre o livro *Analysing Discourse* de Fairclough (2003). Nessa obra o

autor enfatiza o diálogo entre a ADC e a Linguística Sistêmica Funcional (LSF)²⁰ e procura focalizar a análise linguística detalhada de textos. Nesse diálogo, ele articula as metafunções que a linguagem desempenha, na perspectiva da LSF - ideacional, interpessoal e textual - às concepções de gênero, discurso e estilo. Nesse viés, Fairclough (2003) propõe a compreensão de que o discurso participa de três modos nas práticas sociais, sendo eles: os modos de agir (relacionado aos gêneros), de representar (associado ao discurso) e de identificar (relacionado ao estilo, a identificação).

Para Fairclough (2003), a cada modo de interação entre o discurso e a prática social, relaciona-se um significado, desde modo, o autor propõe a análise do texto a partir de três significados: o acional, o representacional e o identificacional. Esses significados do discurso se relacionam aos modos como o discurso figura nas práticas sociais.

Acerca dessa relação, Ramalho e Resende (2001, p. 176-177), pautando-se nos estudos de Fairclough (2003), compreendem que

Por meio da linguagem, agimos e interagimos, logo, o discurso figura como *ação* e *relação*. Diferentes gêneros correspondem, então, a diferentes modos de agir e se relacionar discursivamente. [...] Como modo de ser, o discurso figura na *identificação*, na constituição de modos particulares de ser, ou seja, identidades ou pessoas particulares, que se relacionam ao estilo. [...] O discurso figura na *representação* do mundo material, de outras práticas sociais ou representações auto reflexivas da própria prática particular. Essas representações particulares de aspectos do mundo se realizam discursivamente e variam conforme as perspectivas ou posições dos sujeitos nas práticas sociais.

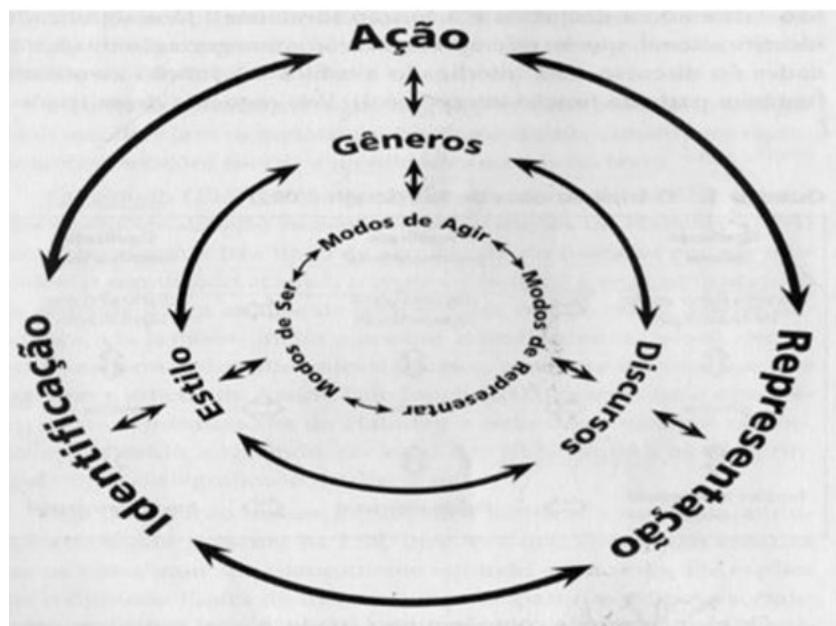
Desse modo, o significado acional se destaca no texto como modo de (inter)agir/ação e está relacionado aos gêneros. Já o significado identificacional realça o modo particular de ser do sujeito, da sua identidade e se relaciona ao estilo. E o significado representacional diz respeito aos aspectos de representação do mundo material por meio do discurso.

²⁰ A LSF é uma teoria que vem sendo desenvolvida, organizada e ampliada por Michel Halliday e seus seguidores desde a década de 60, e constitui uma teoria linguística voltada para uma abordagem da língua. Ottoni (2007, p. 28-29), subsidiada pelos estudos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001 e 2003), considera que “a LSF é a teoria linguística mais apropriada para desenvolver uma ADC porque ela é profundamente preocupada com a relação entre a linguagem e outros elementos e aspectos da vida social e sua abordagem para a análise linguística é sempre orientada para o caráter social dos textos”.

Apesar dos três aspectos dos significados serem, de certo modo, diferentes, nenhum deles é estanque; ao contrário, eles se relacionam e estabelecem uma relação dialética, de modo que cada um internaliza o outro (HARVEY, 2000).

Essa relação dialética entre os significados e as categorias do gênero, do discurso e do estilo, constitui o tripé da obra de Fairclough (2003), que pode ser representada conforme a figura 2:

FIGURA 2: A relação dialética e de internalização entre os tripés da proposta de Fairclough (2003)



Fonte: Ottoni (2007, p. 33).

A figura de Ottoni (2007, p. 34) ilustra essa “relação dialética e de internalização entre os significados e os modos como o discurso figura nas práticas sociais”. Assim, a figura focaliza a análise por meio da interação da ação, da representação e da identificação, o que traz uma perspectiva social para o texto. De tal modo, é via texto que podemos analisar a ação, a representação e a identificação por meio da linguagem.

Nos textos explorados nesta pesquisa na proposta didática, apresentada no capítulo 4, tais como os contos, a obra literária Robinson Crusoé, o jogo de RPG (em tabuleiro e online) e os trailers de filmes com temáticas semelhantes a esta obra literária, podemos dizer que os autores que produziram tais textos agem e interagem com o mundo de sua época, a partir das diferentes representações que constroem da(s) personagem(s). Além disso, os alunos, em contato com esses textos, também

(inter)agem, representam e se identificam de algum modo, desde a leitura à construção dos seus próprios textos, demonstrando seu modo de ser, de agir, de representar e de se identificar.

Sobre esses significados que fazem parte da análise dos textos, Fairclough (2003) elenca várias categorias de análise que se relacionam a temas de pesquisas sociais e afirma que, embora sejam estudadas separadamente, ocorrem concomitantemente numa relação dialética, de modo que cada significado internaliza o outro.

Apresentamos então, nas subseções a seguir, os três significados dos discursos e algumas categorias a eles associadas, que serão utilizadas na análise dos dados.

2.8.1 O discurso como ação: significado acional e gêneros

De acordo com Fairclough (2003), o significado acional relaciona-se ao conceito de gênero como um aspecto discursivo dos modos de agir e interagir durante os eventos sociais. Desde modo, podemos compreender o gênero discursivo para além de sua organização e estruturação textual, pois pressupõe um mote que contribui para as relações sociais dos envolvidos no discurso, bem como para a ação e interação destes.

Remontando-nos a Bakhtin (2003), dizemos que os gêneros discursivos referem-se a enunciados relativamente estáveis, determinados de acordo como o contexto histórico e cultural. Fairclough (2003, p.66) ratifica esse pensamento ao afirmar que

os gêneros variam consideravelmente em termos de seu grau de estabilização, fixidez e homogeneização. [...] Neste período de rápida e profunda transformação social, existe uma tensão entre as pressões para a estabilização, parte da consolidação da nova ordem social e as pressões [...] em direção ao fluxo e à mudança²¹.

Partindo dessas concepções, compreendemos que os gêneros são definidos a partir das práticas sociais aos quais se relacionam e de como essas práticas se articulam (OTTONI, 2007).

²¹ Tradução nossa de “genres vary quite considerably in terms of their degree of stabilization, fixity and homogenization[...]. In this period of rapid and profound social transformation, there is a tension between pressures towards stabilization, part of the consolidation of the new social order[...] and pressures towards flux and change.”

Para Ramalho e Resende (2011, p. 61), os gêneros discursivos “como maneiras particulares de ação e relação (sic) [interação], podem servir para legitimar discursos ideológicos, conduzir maneiras particulares de representar práticas, influenciar modos de identificação”. Conforme Fairclough (2003, p. 65), “(inter)agir nunca é apenas discurso, mas muitas vezes é principalmente discurso”²²

Tratar do gênero discursivo, nesse viés da ação e da interação, vai ao encontro do trabalho desenvolvido nesta pesquisa, visto que exploramos diversos gêneros e hipergêneros, como manuais/guias de instruções, roteiros, questionários, gêneros orais, romances, convites, cartazes, murais, jogos de RPG (online e em tabuleiro) e contos. Apesar de todos terem seu valor, dada a suas riquezas, diversidades, heterogeneidades, como afirma Bakhtin (2003), demos ênfase, explorando as características, ao gênero discursivo conto, pois o elencamos como âncora para a proposta de leitura e produção textual.

Para a análise do significado acional, Fairclough (2003) elenca várias categorias, as quais foram sintetizadas por Ottoni (2017, p. 39-40) assim:

QUADRO 5: Categorias para análise do gênero seguindo Fairclough (2003)

ASPECTOS PROPOSTOS POR FAIRCLOUGH (2003)
Nível de abstração: a) Pré-gênero b) Gênero desencaixado c) Gênero situado
Análise da ‘cadeia de gêneros’
Análise da mistura de gêneros em um texto particular a) Análise de gêneros individuais em um texto particular: b) Atividade: “o que as pessoas estão fazendo discursivamente?”; o/s propósito/s; estrutura genérica; c) Relações sociais: análise das relações existentes entre os indivíduos que estão interagindo; Na análise dessas relações, é importante considerar a natureza dos participantes, seus status e papéis; como se relacionam entre si; tipo de troca (ver mais adiante), como agem uns sobre os outros e sobre si mesmos; d) Tecnologias da informação
Relações semânticas entre orações e frases, e trechos maiores do texto
Relações formais entre frases e orações, incluindo as gramaticais

²² Nossa tradução para “is never just discourse, but it is often mainly discourse”

Tipos de troca, função de fala e modo, em nível da oração; ação comunicativa ou ação estratégica

Intertextualidade

Fonte: parte do Quadro 2 de Ottoni (2017, p. 39-40).

Delas, observaremos o nível de abstração do gênero, a cadeia de gêneros, os propósitos, a estrutura genérica, as tecnologias da informação das quais depende, alguns elementos linguísticos característicos do estilo do gênero e a intertextualidade.

Segundo Ramalho e Resende (2011), essa categoria constitui-se como acional, por tratar-se de um traço textual moldado por gênero. Sobre essa categoria, foi Kristeva (1960) quem desenvolveu a abordagem e a noção de intertextualidade. Para Bakhtin (1997), a intertextualidade diz respeito à capacidade que os textos têm de serem repletos de partes de outros textos (FAIRCLOUGH, 2001).

Fairclough (2003) apresenta o conceito de intertextualidade de duas maneiras. De um modo mais estrito, que segundo o autor trata-se da “presença de elementos reais de outros textos dentro de um texto”²³, ou seja, refere-se às citações, e de um modo mais amplo, compreendendo a intertextualidade como variados modos de discurso relatados, por meio do discurso direto ou indireto, de modo que seja “possível não apenas citar o que foi dito ou escrito em outro lugar”²⁴, mas também parafraseá-lo (FAIRCLOUGH, 2003, p. 39).

Fairclough (2003) considera ainda que esse discurso pode ou não ser atribuído a outras vozes específicas, uma vez que a introjeção de outros textos ou vozes podem ser feitas de maneira implícita ou não. A articulação dessas vozes no discurso, que podem ser explicitadas, mescladas, assimiladas, ou ainda difundidas ironicamente, “tende a ser disciplinadora ou transformadora em relação às lutas de poder” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 133).

Dessarte, para Ottoni (2007, p. 36), as vozes presentes em um texto podem representar ou não perspectivas diferentes “e a relação entre elas pode ser de complementação ou de embate, numa tensão entre o texto que relata e o relatado”.

²³ Tradução nossa para “presence of actual elements of other texts within a text”

²⁴ Tradução nossa para “possible not only to quote what has been said or written elsewhere.”

2.8.2 O discurso como representação: significado representacional e discursos

Segundo Fairclough (2003), o significado representacional diz respeito ao conceito de discurso como representação de aspectos do mundo material – dos seus processos, de suas relações e estruturas - do mundo mental - dos pensamentos, das crenças, valores, sentimentos - e do mundo social. Para o autor, “aspectos particulares do mundo podem ser representados de maneira diferente, de modo que geralmente estamos em posição de ter que considerar a relação entre diferentes discursos”²⁵ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

A formação e construção dos discursos estão condicionados aos diferentes contextos – sociais, históricos e culturais - em que as pessoas estão inseridas, de modo que a representação dos discursos se adequa de acordo com as relações que as pessoas estabelecem consigo mesmas e com o mundo. Sobre essa proposição, Fairclough (2003, p.124) afirma que

Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo, o que, por sua vez, depende de suas posições no mundo, de suas identidades pessoal e social, e das relações que elas estabelecem com outras pessoas²⁶.

Nesse processo de se relacionarem com o mundo e consigo mesmas, as pessoas se valem de diferentes discursos. Quanto a isso, Fairclough (2003) considera que esses diferentes discursos não representam perspectivas homogêneas do mundo, pois tais perspectivas estão ligadas às relações que as pessoas têm com o mundo, a depender de suas posições no mundo, de suas identidades sociais e pessoais e das relações que estabelecem em sociedade.

Portanto, Fairclough (2003) comprehende a representação como um processo de construção e autoconstrução social de práticas. Deste modo, para Ottoni (2007, p. 42), “o discurso como modo de representação também molda os processos e práticas sociais e é por eles moldados, desempenhando papel fundamental na vida social”.

²⁵ Tradução nossa para “Particular aspects of the world may be represented differently, so we are generally in the position of having to consider the relationship between different discourses”.

²⁶ Tradução nossa para “Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people”.

Sobre os termos discurso e discursos, Ottoni (2007) baseada em Fairclough (2003) distingue-os, de modo que o primeiro é posto como um substantivo abstrato que se refere às semioses, como a linguagem, tidas como um elemento da vida social; o segundo – discursos – diz respeito aos modos particulares de representação de partes do mundo, de modo como que podem ser contados. Desta feita, “o discurso na representação de práticas sociais constitui os discursos” (OTTONI, 2007, p. 41).

Para a análise do significado representacional, Fairclough (2003) elenca as seguintes categorias: o vocabulário, o significado das palavras, os processos de transitividade/estrutura visual (imagens), a representação de atores sociais, a representação de eventos sociais e a interdiscursividade. Desses categorias, trabalharemos com a interdiscursividade e o vocabulário na análise.

Segundo Fairclough (2003), à medida que nos relacionamos uns com os outros, valemo-nos de diversos recursos, dos quais os discursos são um dos elementos nesse processo. Assim, essas relações entre diferentes pessoas e diferentes discursos podem complementar-se, estabelecendo dialogismo e/ou polêmica. Tais relações também podem ser encontradas no texto, por meio dos seus próprios discursos ou pelos discursos de outros, de modo que os textos tornam-se heterogêneos.

A esses discursos articulados no texto e como eles são organizados e mesclados a outros discursos, dá-se o nome de interdiscursividade. (FAIRCLOUGH, 2003). Dessarte, a interdiscursividade como uma das categorias de análise do significado representacional do discurso diz respeito a modos particulares de representar o mundo.

A análise do vocabulário também como categoria de análise desse significado o discurso, assim classifica-se, de acordo com Fairclough (2001, 2003), porque as palavras não são imparciais e o vocabulário contribui para a representação discursiva de variadas perspectivas de mundo e para a construção de identidades.

2.8.3 O discurso como identificação: significado identificacional e estilos

Como mencionado na seção 2.8, o significado identificacional está relacionado ao conceito de estilo e diz respeito aos “modos de ser ou identidades em seus aspectos linguísticos e semióticos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 41). Assim, relaciona-se à análise da construção de identidades e a identificação dos atores sociais representados no texto. Desse modo, a linguagem como discurso, “além de ser um

modo de representar o mundo e de interagir nele", é "um modo de identificar a si mesmo e a outrem" (RAMALHO, RESENDE, 2011, p. 67).

Por envolver efeitos constitutivos do discurso, retomamos o tripé de Fairclough (2003), para relembrar que dada a relação dialética entre os significados, a construção discursiva de identificação dialoga com o significado acional e o representacional.

Ottoni (2007, p. 44-45) afirma que:

No processo de identificação, Fairclough distingue aspectos sociais e pessoais da identidade, ou seja, identidade social e personalidade; e defende que ambos devem ser levados em conta. Ele argumenta que não se pode entender que a identidade seja somente um efeito do discurso, construída no discurso, e não se pode ainda conceber o sujeito como 'assujeitado', como o faz Althusser (1985). Isso porque as pessoas não são apenas preposicionadas no modo como participam em eventos e interações sociais, elas são também agentes sociais que fazem, criam e mudam as coisas, engajam-se corporal e praticamente com o mundo ao longo de suas vidas.

Posto isso, compreendemos que o discurso constitui as identidades pessoal e social que são, segundo Ottoni (2007, p. 45), realizadas por intermédio de "traços linguísticos, como: fonológicos (pronúncia, entonação, ritmo), vocabulário e metáfora; e envolvem também uma interação entre a linguagem verbal e corporal (expressão facial, gestos, postura, estilo de roupa e cabelo)". Desse modo, o significado identificacional relaciona-se e depende das relações sociais que os atores sociais se envolvem e das posições sociais que ocupam.

Nessa perspectiva, Ottoni (2007, p. 50) comprehende que:

as identidades se formam e são atravessadas pelas posições de sujeitos que são construídas historicamente nos discursos; elas são constituídas heterogeneamente através dos efeitos das diversas posições de sujeito (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 25). Isso nos leva a entender que as mesmas pessoas, dependendo do lugar que ocupam nas práticas discursivas, posicionam-se de forma múltipla, através de identidades diferentes, fragmentadas, abertas e contraditórias (Silva, op. cit.; Hall, op. cit.). Somos, portanto, "uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis"; somos "produtos de várias histórias e culturas interconectadas" e pertencemos "a uma e ao mesmo tempo a várias casas" (HALL, op.cit. p.14).

Além das categorias associadas ao significado identificacional propostas por Fairclough (2003) e expostas na citação de Ottoni (2007) na página anterior, constitui categoria vinculada a esse significado a modalidade.

Dessas categorias, trabalharemos com o vocabulário e a avaliação. Sobre a avaliação, Fairclough (2003) a considera uma categoria analítica do significado identificacional, moldada pelo estilo, em que o locutor expressa de modo mais ou menos explícito ou implícito suas expectativas.

Para Ramalho e Resende (2011), as avaliações são sempre parciais, subjetivas, por isso, relacionadas ao significado identificacional.

Compreendida como um significado identificacional e materializada em traços textuais, segundo Fairclough (2003), a avaliação é materializada em categorias, que dizem respeito a: declarações avaliativas; declarações com modalidades deônticas; declarações com processos mentais afetivos; avaliações de pressupostos valorativos.

Sobre essas quatro categorias da avaliação, Ramalho e Resende (2011) e Ottoni (2007), aportando-se na teoria de Fairclough (2003), esclarecem, conforme observamos o quadro 6, que:

QUADRO 6 - As categorias analíticas da Avaliação

Declarações avaliativas
Podem ser mais ou menos explícitas, apresentam juízo de valor como bom ou ruim, desejável ou indesejável pelo locutor.
As declarações com modalidades deônticas
Estão relacionadas aos valores que acreditamos. São carregadas de preceitos morais, podem avaliar aspectos do mundo por obrigatoriedade ou necessidade.
Declarações com processos mentais afetivos
Envolvem processos mentais afetivos psicológicos, como os sentimentos, reflexões, percepções.
Valores presumidos
São mais implícitas, são valores que pressupõe se algo é bom ou desejável.

Fonte: elaborado pela autora, baseada em Ramalho e Resende (2011) e Ottoni (2007).

Apresentadas aqui algumas categorias analíticas, vale lembrar que para Fairclough (2003), o que determina a escolha dessas categorias em um texto é o próprio texto, com suas questões e preocupações de pesquisa. Essa escolha depende, deste modo, dos objetivos, da natureza do trabalho analítico e do tamanho do texto.

Tendo em vista isso, nesta pesquisa trabalharemos na análise dos dados coletados na aplicação da proposta com as categorias intertextualidade, vocabulário, avaliação e interdiscursividade.

2.9 Do tipo de pesquisa e dos instrumentos de geração e de coleta de dados

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 11 a “metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa”.

Acerca do método, Gerhardt e Silveira (2009 consideram ser ele o caminho para alcançar os objetivos da pesquisa. De tal modo, partindo de “dados iniciais”, coletados em sondagens com o público-alvo desta pesquisa, e seguindo um “sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 11), esta pesquisa tenta minimizar o problema identificado, por meio da elaboração e aplicação de uma proposta didática de intervenção, centrada na leitura e na escrita, associada à ação colaborativa dos envolvidos na proposta de pesquisa.

Quanto à abordagem, esta pesquisa é qualitativa, pois segundo Gerhardt, Silveira (2009, p. 31) a pesquisa qualitativa não se preocupa a representação numérica, mas com o “aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001), é uma pesquisa que trabalha com as possibilidades de significados, das causas, anseios, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser apenas quantificáveis.

Quanto aos procedimentos, desenvolvemos uma pesquisa de campo, a qual, conforme Fonseca (2002) citado por Silveira e Córdova (2009, p. 37),

caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)

Nessa direção, realizamos uma pesquisa-ação, que, segundo Fonseca (2002, p. 35), é uma pesquisa que pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problema, com o objetivo de transformar a realidade observada, por meio da

“compreensão, do conhecimento e do compromisso para a ação dos envolvidos na pesquisa”. Para Thiollent (1988), a pesquisa-ação é um tipo de investigação social baseada na experiência que é idealizada e realizada em estreita associação com uma ação ou com a solução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes que fazem parte da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Com isso, desenvolvemos a proposta, com base na sequência básica e expandida de Cosson (2006), detalhada neste capítulo, na seção 2.7, por meio da cooperação entre as pesquisadoras e dos participantes que estão intimamente ligados ao problema levantado neste estudo, visto que o objetivo maior deste trabalho é desenvolver práticas de leitura e escrita por meio de jogos RPG, bem como contribuir para as práticas de multiletramentos na escola.

Como instrumentos de geração e coleta de dados, utilizamos gravações em áudio das oficinas, o diário de campo, a produção de relatos das oficinas, de contos e de diversas atividades pelos alunos, a produção de um portfólio, como registro de dados, pela pesquisadora, e o questionário disponível no *Google Forms*²⁷.

Para Gerhardt et al (2009, p. 76), o diário de campo “trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados. Gerhardt et al (2009, p. 69) também compreendem que o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo participante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder comprehenda com clareza o que está sendo perguntado.

2.10 Do contexto de pesquisa, dos participantes e dos procedimentos metodológicos

Para a execução deste trabalho, inicialmente identificamos um problema relacionado à prática de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, em consonância com o postulado pelo Profletras. Entendemos que tal problema não é só

²⁷ Escolhemos o *Google Forms*, por ele apresentar os dados coletados de forma organizada e automática, gerando relatórios e gráficos em tempo real.

educacional, mas também social com uma faceta discursiva (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), uma vez que as questões relacionadas à leitura e à escrita impactam na vida em sociedade. Tendo em vista esse problema, delimitamos o tema e demos início a uma revisão bibliográfica, a qual foi realizada ao longo de todo o estudo.

A partir dessa revisão, elaboramos o projeto de pesquisa e o apresentamos à direção da escola, onde seria desenvolvida a investigação, para sabermos do interesse da direção da instituição coparticipante, para podermos proceder à submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia. Após a produção do projeto, a explicitação do interesse da direção dessa instituição e a submissão do projeto ao CEP, elaboramos uma primeira versão de nossa proposta didática.

Tal proposta foi avaliada por uma banca, durante o exame de qualificação. E, a partir das considerações feitas por essa banca e de novas leituras e discussões com a orientadora, fizemos as alterações necessárias na proposta para posterior aplicação em sala de aula. Após a aprovação do projeto pelo CEP (ver Anexo C) e a elaboração da versão final da proposta, iniciamos o trabalho em uma escola pertencente à rede de ensino do Distrito Federal, no Centro de Ensino Fundamental 02 de Brazlândia.

Essa instituição foi escolhida por ser o local de lotação da pesquisadora que executou a proposta da pesquisa. Além disso, é norma do Profletras que o aluno desenvolva a pesquisa na sala de aula na qual atue.

A escola onde a proposta foi aplicada está situada em uma região periférica do Distrito Federal e atende estudantes da região e do entorno. Atualmente, oferece um ensino para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no período diurno, e EJA (Educação para Jovens e Adultos) primeira e segunda etapas, no período noturno. À época da aplicação da proposta, estavam matriculados 1199 alunos, dentre os quais constavam discentes PCD (Pessoa com Deficiência) e com restrição de liberdade. Quanto ao quadro de pessoal da escola, ela conta com 116 funcionários no total, sendo 11 (onze) da carreira de assistência a educação, 83 (oitenta e três) da carreira do magistério e 21 (vinte e um) funcionários que prestam serviços gerais, de segurança e merenda. Em relação às instalações, embora a escola tenha recebido algumas reformas nos últimos anos, ela ainda necessita de muitos reparos e ampliações de espaços. Se tratando de materiais pedagógicos e materiais, a

instituição também precisa de aquisições em maior quantidade para suprir suas demandas.

Para começarmos o trabalho na escola, a proposta de pesquisa foi apresentada em reunião previamente agendada à equipe gestora da Instituição de Ensino bem como aos estudantes do 7º ano, turma na qual a professora pesquisadora ministra aulas, e os seus respectivos responsáveis legais. Após apresentação, lemos em conjunto com os responsáveis legais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Anexo A, e lemos em conjunto com os alunos o Termo de Assentimento do Menor (TAM), disponível no Anexo B. No momento, esclarecemos que os dados gerados durante aplicação da proposta seriam analisados e que manteríamos sob sigilo a identificação dos alunos participantes e de seus responsáveis.

Durante a reunião, decidimos em conjunto que todos esses sujeitos ficaram livres para levar o termo para casa, a fim de refletirem sobre a aceitação ou não de nosso convite para participação no estudo. Os que aceitaram participar da pesquisa assinaram o termo devido e nos devolveram o documento. Dessarte, foram incluídos os alunos que aceitaram participar da pesquisa, que assinaram o TAM e cujos pais assinaram o TCLE. Participaram desta pesquisa 20 (vinte) alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma turma de 26 discentes.

Aqueles que não aceitaram participar não foram prejudicados, pois participaram das aulas e das atividades normalmente, como parte da disciplina de LP, visto que o trabalho com o gênero, com a leitura e com a produção está previsto no Currículo dos anos finais do ensino fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Todavia, os dados gerados por meio de atividades realizadas por esses alunos não foram computados para a pesquisa, tampouco analisados. Da mesma forma, os contos que eles produziram não foram publicados. A eles foi garantido o direito de participar das práticas de leitura e de escrita do gênero como parte do conteúdo de Língua Portuguesa, independentemente da pesquisa.

Na sequência do desenvolvimento da pesquisa, procedemos à aplicação da proposta de intervenção elaborada (ver capítulo 3). À medida que aplicamos a proposta, fomos transcrevendo as gravações em áudio dos encontros, em conformidade com as normas de transcrição do Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso (PETEDI), as quais se encontram no Anexo D. Fomos, ainda, fazendo uma reflexão sobre a proposta e relatando todos os passos de sua aplicação. O resultado

disso está no capítulo 4, seção 4.1, na qual também analisamos os dados gerados e coletados.

Para preservar a identidade dos participantes, os alunos foram designados por código. Seguindo a ordem da chamada, eles receberam codinomes de A1 a A26. Nos casos em que não foi possível identificar o aluno, colocamos AX no momento da transcrição.

Além dos dados gerados pelos questionários aplicados, durante toda a aplicação da proposta, foram analisadas as observações dos participantes, por meio de relatos escritos específicos de cada oficina, o diário de campo, os contos produzidos, as gravações em áudios das oficinas, com o objetivo de analisar, interpretar os dados coletados e avaliar se as ações previstas foram capazes de desenvolver a leitura e a escrita dos alunos que participaram da proposta. A partir destas produções e dos dados gerados, observamos se os objetivos deste projeto de pesquisa foram alcançados ou não, para então fazermos as ponderações necessárias. Como parte da proposta, os alunos, a partir dos jogos de RPG, leram, interpretaram, interagiram e produziram diferentes textos. Dentre eles, contos, os quais foram publicados, por decisão da maioria da turma, na rede social da escola, o *Facebook*, por justificarem que teriam, tanto os alunos quantos os pais, mais acesso ao material por meio dessa rede. Desse modo, foi possível promover a circulação dos textos produzidos.

Todas as estratégias e atividades foram registradas pela professora pesquisadora em um portfólio. A avaliação ocorreu, levando em consideração a participação dos alunos na proposta de leitura, interpretação e produção de textos, sobretudo de contos, a partir do jogo de RPG. Como parte da avaliação final da aplicação da proposta, verificamos que eles conseguiram cumprir as ações, de modo que se sentiram mais seguros para atuarem de forma crítica no meio em que estão inseridos e para lidarem com os diversos textos que circulam na sociedade.

Por tratar-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, nossa proposta visou, aportando-se em Gerhardt et al (2009), analisar, compreender e interpretar os resultados das estratégias, dos comportamentos e das respostas dos envolvidos na atividade, bem como refletir sobre como esta proposta pode influenciar nas vivências de sala de aula, sobretudo para a prática da leitura e da escrita.

Como uma das possibilidades para análise dos dados qualitativos, recorreremos à Análise de Discurso Crítica (ADC), como abordagem teórica e metodológica, a qual consta na seção 2.8 do capítulo 2 desta dissertação.

Sobre a ADC, nessa visão de abordagem teórica e metodológica, vale relembrar que, para Fairclough (2003), é o próprio texto que determina a escolha das categorias para sua análise, de modo que essa escolha vai depender dos objetivos, da natureza do trabalho analítico e do tamanho do texto. Considerando isso, nesta pesquisa, os dados gerados e coletados foram analisados com base nas categorias: intertextualidade, vocabulário, interdiscursividade e avaliação.

Em consonância com o arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999), fizemos ainda uma reflexão sobre a análise, na seção 4.2, e uma reflexão sobre a própria prática de pesquisa, no capítulo 5.

Para além disso, a proposta de leitura e escrita elaborada nesta dissertação e desenvolvida com uma turma de 7º ano de uma escola pública, na cidade de Brazlândia, Distrito Federal, originou um caderno suplementar como produto desta pesquisa, publicado na versão *online*, no site <https://rozemendcar.wixsite.com/website>. Esse caderno suplementar visa ser um material de apoio, que possa contribuir para a prática de outros colegas professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

Capítulo 3

A PROPOSTA: DA TEORIA PARA A APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Drummond Andrade (1902-1987), escritor e poeta brasileiro, representa a leitura como uma fonte inesgotável de prazer, mas lamenta o fato de que muitos não sentem a “sede de leitura”. Essa sede por leitura, e aqui incluímos a escrita, precisa ser aguçada na escola para reverberar na sociedade, o que nos leva a considerar a necessidade de suscitar e buscar um ensino de LP capaz de fazer dos nossos alunos futuros cidadãos, ainda mais sedentos pela prática da leitura e da escrita.

No entanto, Coenga (2010) apresenta em seus estudos sobre leitura e letramento literário que formar leitores tem sido um grande desafio para professores de LP da educação básica. Como docentes desta etapa, por vezes nos deparamos com esses desafios, que, para o autor, se agigantam pela falta de informações ou formação continuada para esses profissionais de educação, os quais restringem o ensino da leitura e da escrita ao preenchimento de roteiros que não desenvolvem a competência discursiva do aluno ou não fazem parte das práticas sociais das quais o discente participa.

Diante dos avanços tecnológicos, cada vez mais atrativos para os jovens e adolescentes, o desafio de trabalhar com a leitura e a escrita aumenta ainda mais, o que sinaliza para os professores de LP a necessidade de se apropriarem dos letramentos digitais. Tivemos essa percepção em 2016, quando ao lecionarmos para uma turma de 7º ano do ensino fundamental, percebemos que os jogos *online* dos celulares eram muito mais interessantes que as aulas de leitura e produção textual, uma vez que os alunos ficavam totalmente envolvidos com os jogos e dispersos durante as aulas.

Essa prática extrapolava a sala de aula e, ao observarmos os alunos durante o intervalo das aulas, percebíamos que aquele tornava-se o momento de reunir os clãs, uns de jogos, outros de *snapchats*²⁸, outros de redes sociais. Desse modo, percebemos que esses alunos, rotulados como a geração que não gosta de ler e de

²⁸ É um aplicativo de troca de mensagens, fotos e vídeos bastante similar ao *Whatsapp*, sendo o foco a troca dos famosos *Snaps* que são as fotos ou vídeos instantâneos gravados através do próprio aparelho. (Disponível em: <http://escoladatecnologia.com.br/o-que-e-snapchat-para-que-serve-como-funciona/>, acesso em 26 de janeiro de 2019).

escrever, estavam fazendo exatamente isso, lendo e escrevendo todo o tempo, mas por meio de ferramentas digitais, com pouca ou nenhuma orientação.

A partir de então, entendemos que o trabalho com a leitura e com a escrita na escola, sobretudo nas aulas de LP, seria mais exitoso se os professores atrelassem o ensino de LP às práticas sociais das quais os alunos dessa faixa etária participam fora da escola ou no intervalo das aulas dentro do espaço da escola.

Partindo dessa análise e do ingresso no Profletras, curso que permite ao professor de LP do ensino fundamental ter um olhar para a sua prática docente, compreendemos que a escola, em uma de suas inúmeras funções, deve propiciar um espaço de interação, ensino e aprendizagem, que se volte para a prática social da leitura e da escrita, desenvolvendo assim práticas de letramentos não só escolar.

Caminhando por esse viés, vamos ao encontro do que se propõe no Currículo em Movimento de LP dos anos finais do ensino fundamental do SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 18), o qual prevê que:

[...] a leitura/escuta, em aulas de Língua Portuguesa, deve ser vista não só como acesso à informação, mas também como oportunidade de ampliação de visão de mundo. Nesse contexto, se constitui como forma específica de leitura, uma vez que propicia a fruição estética e o prazer de ler, tanto voltado para o entretenimento quanto para a construção e desconstrução de sentidos.

Na aprendizagem da produção de textos orais e escritos, por sua vez consideram-se as condições da esfera de circulação do gênero: **quem, para quem, para quê, como e o que se produz**. Precedente à produção textual, é indispensável a discussão da temática a ser abordada, bem como a apreensão do gênero proposto.

[...] Dessa forma, [...] leitura/escuta e produção de textos constituem-se como eventos de letramento que perpassam todos os anos/séries/ciclos [...].

Pautamo-nos assim, neste Currículo, o qual traz também, em sua base curricular, objetivos que alcançam a importância do trabalho com o texto, sobretudo o narrativo, nas salas de aula. Dentre esses objetivos, elencamos aqueles que tratam da necessidade do aluno do ensino fundamental ser capaz de “compreender e interpretar textos orais e escritos [...], em diferentes situações de participação social”; “valorizar a leitura como fonte de informação, recorrendo a materiais escritos em função de diferentes objetivos”; e “produzir gêneros narrativos, observando diferentes discursos narrativos [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22).

O gênero discursivo escolhido para fazer parte da proposta é o conto, por considerarmos, à luz do que afirma Magalhães Junior (1972), que o trabalho com este gênero, sendo ele uma das expressões literárias de ficção mais antigas e própria da essência humana, contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Magalhães Junior (1972), apoiando-se no crítico literário Araripe Junior (1893), aponta em seus estudos alguns proclames desse crítico, o qual sustenta que o conto não é um gênero arbitrário, mas algo que nasce de disposições particulares do espírito que o produz.

Assim, esperamos que a proposta aqui apresentada seja capaz de desenvolver e aprimorar a leitura e a escrita dos alunos, especialmente no tocante ao gênero conto, por meio de um jogo de RPG, com vistas a ampliar a competência discursiva dos alunos, bem como contribuir para as práticas de multiletramentos no ambiente escolar. Para tanto, retomamos os objetivos específicos desta pesquisa que visa: a) investigar o conhecimento dos alunos sobre os jogos de RPG e sobre o contato com textos literários, especialmente o gênero conto; b) apresentar os jogos de RPG, em tabuleiro e *online*, como um hipergênero produtivo para o desenvolvimento da prática de leitura e escrita na escola, sobretudo do gênero conto, explorá-los em suas especificidades por meio da leitura e da análise desses jogos e da participação neles; c) promover a leitura e a análise de contos em sala, explorar as especificidades e produzir exemplares desse gênero; d) desenvolver letramentos digitais e em jogos por meio de práticas de letramento literário e de multiletramentos.

A proposta foi elaborada com base nas sequências básica e expandida (COSSON, 2006), nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009), em estudos sobre os letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016), o ensino de LP (BRASIL, 1998; GERALDI, 2003), os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), o gênero conto (JOLLES, 1976, FARIA, 2010; GOTLIB, 1990), o uso das novas tecnologias e dos jogos no ensino (GRANDO; TAROUTO, 2008), o jogo de RPG (SANTOS, 2014), os hipergêneros (ABAURRE, 2011; BONINI, 2003, 2011) e os gêneros digitais (MARCUSCHI, 2008), entre outros.

3.1 Proposta de leitura e escrita a partir do jogo de RPG e da obra literária Robinson Crusoé

A proposta a seguir foi pensada para alunos do 7º ano do ensino fundamental e o tempo estimado para a aplicação é de 29 (vinte e nove) horas/aulas, a serem ministradas em 15 encontros, sendo 23 horas/aula, no horário da disciplina de LP, em sala de aula e no laboratório de informática (que deve ser previamente agendado para este fim), e em 6 horas/aula em atividade envolvendo a comunidade escolar. Ela está estruturada em 10 (dez) oficinas e organizada conforme quadro a seguir:

QUADRO 7 - Organização geral da proposta

OFICINAS	ATIVIDADE	AULAS	ENCONTROS
1ª Oficina	Apresentação, sondagem, análise e reflexão	2 (duas) horas/aulas	1
2ª Oficina	Motivação: Apresentação dos jogos de RPG online	2 (três) horas/aulas	1
3ª Oficina	Introdução e leitura: Trabalhando com o gênero conto	4 (seis) horas/aulas	2
4ª Oficina	Leitura e interpretação: o jogo de RPG Robinson Crusoé em tabuleiro e online	6 (sete) horas/aulas	3
5ª Oficina	Leitura e intervalos: Relacionando os jogos e a obra literária	2 (duas) horas/aulas	1
6ª Oficina	Leitura, interpretação e Contextualização histórica: Releituras e reflexão a partir do jogo e da obra Robinson Crusoé.	2 (uma) hora/aulas	1
7ª Oficina	Segunda Interpretação - Parte I: Das produções	2(quatro) horas/aulas	1
8ª Oficina	Segunda Interpretação - Parte II: Da publicação	2 (duas) horas/aulas	1
9ª Oficina	Segunda Interpretação - Parte III: Da Feira Literária	6 (seis) horas/aulas	3
10ª Oficina	Avaliação final das oficinas	1 hora/aula	1
Total (previsto)		29 horas/aulas	15 encontros

Fonte: Elaborado pela autora.

1ª Oficina

Apresentação, sondagem, análise e reflexão

Esta oficina é o primeiro encontro com os alunos e pode ser realizada em (duas) aulas e tem por objetivo:

- ✓ Apresentar a proposta aos alunos, bem como seus objetivos.
- ✓ Investigar qual é o contato dos alunos com textos literários, em especial os contos.
- ✓ Sondar se conhecem os jogos de RPG.
- ✓ Investigar se percebem os jogos de RPG como uma ferramenta para a leitura e a escrita.
- ✓ Analisar e refletir com os alunos sobre os dados coletados.

Para iniciar a oficina, sugerimos que, em uma conversa inicial com a turma, o professor apresente a proposta a ser realizada com a turma, bem como seus propósitos. Em seguida, é importante que o professor realize uma sondagem no laboratório de informática, por meio de um questionário no *Google Forms*²⁹, apresentado logo a seguir e disponível no *link*: <http://gg.gg/a989n>.

Os participantes irão preencher o questionário, cujas perguntas estão dispostas em questões objetivas e uma aberta e os dados gerados por esse formulário serão organizados e analisados. Em seguida, serão apresentados aos alunos e discutidos com eles, a fim de estabelecer com os alunos uma reflexão crítica dos resultados obtidos.

-
- *Professor, os objetivos ao aplicar esse questionário é conhecer um pouco do aluno, da relação dele com os jogos online, em especial os de RPG, e com textos literários, bem*

²⁹ O **Google Forms** é uma ferramenta para criação de formulários online. Ele é útil para todos aqueles que queiram fazer um formulário de pesquisa ou de coleta de opiniões.

como propiciar a ele momentos de reflexão sobre como utilizam os jogos online, sobre o contato com os textos nesses jogos e seus efeitos no dia a dia.

Segue questionário:

QUADRO 8 - Questionário de Sondagem

1. Você gosta de ler obras literárias?

Sim
Não
Nunca ouvi falar

2. Você já leu algum conto?

Sim
Não
Talvez

3. Você sabe o que não pode faltar em um conto?

Sim
Não
Em partes

4. O que você mais gosta de fazer nas suas horas vagas?

Jogar no celular ou em computadores
Assistir séries
Fazer postagens nas redes sociais
Ler livros
Conversar com os amigos
OUTRO.

5. Quantos livros, impressos ou digitais, você já leu nos últimos seis meses?

Nenhum
Um
Dois
Três
Quatro ou mais

6. Qual é a frequência com que joga por semana?

Não jogo
1 vez por semana
2 vezes por semana
3 vezes por semana
4 vezes por semana
Todo dia da semana

7. Quantas horas você joga por dia, em média?

Não jogo
1 hora por dia
2 horas por dia
3 horas por dia
4 horas por dia
Não tenho noção de quanto tempo fico jogando

8. Você conhece algum jogo de RPG?

Sim
Não
Nunca ouvi falar

9. Se conhece algum jogo de RPG, qual desses já jogou ou já viu alguém jogando?

Second Life

Clash Royale

Clash of clãs

Gaia

Wonderland (American McGee's Alice)

Azeroth (World of Warcraft)

Não conheço nenhum

OUTRO.

10. Você considera que lê, escreve e comprehende bem todos textos que estão a sua volta?

Talvez

Sim

Não

11. Você acha que é possível desenvolver a leitura e a escrita por meio de um jogo digital?

Sim

Não

Talvez

Não sei

12. Quando o professor pede para você produzir um texto, o que acha disso?

Não gosto.

Necessário, pois vai ajudar a ler, escrever e compreender melhor diversos textos.

Desnecessário, porque hoje encontramos tudo na internet.

Não sei.

13. Como gostaria que fossem as aulas de Língua Portuguesa?

Fonte: Elaborado pela autora.

2ª Oficina Motivação

No segundo encontro, acontece a segunda oficina, que pode ser realizada em 2 (duas) aulas e tem por objetivo:

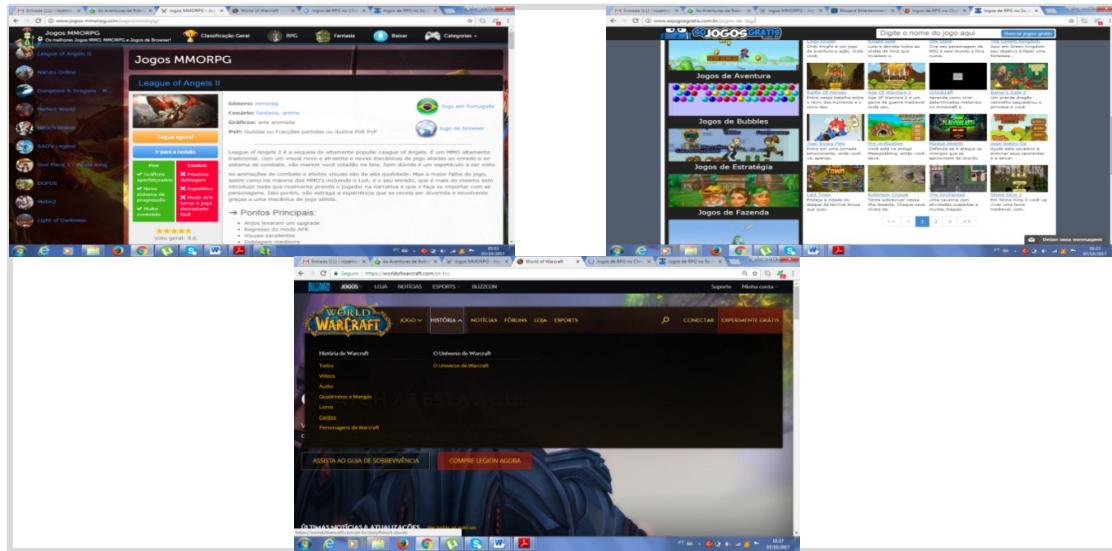
- ✓ Preparar os alunos, por meio da estratégia da motivação, para conhecer melhor os jogos de RPG *online*.
- ✓ Apresentar o jogo de RPG *online*.

Considerando que, segundo Cosson (2006), a motivação consiste em preparar o aluno para entrar em contato com o texto e por compreendermos que os jogos de RPG são caminhos capazes de subsidiar a motivação para a prática de leitura e produção textual, o professor seguirá os passos a seguir:

1º passo: leve os alunos ao laboratório de informática e lhes apresente sites de jogos de RPG;

2º passo: oriente os alunos a visitarem e explorarem os sites de jogos de RPG. Seguem alguns *links*: <https://goo.gl/a8eGTK>; <https://goo.gl/RXh7W3>; <https://goo.gl/yu4Q5d>; <https://goo.gl/JTigzb>; <https://goo.gl/dPKkak>; <https://goo.gl/6gBnR8>; <https://goo.gl/vGkEPK>; A seguir, figura de páginas de jogos de RPG *online*, em que o professor irá explorar as características desses jogos e os gêneros discursivos que fazem parte deles:

FIGURA 3 - Imagens de páginas de jogos de RPG



Fonte: recortes das páginas dos jogos.

3º passo: À medida que os alunos forem explorando os jogos RPG digitais, conduzilos a observarem os elementos e características desses jogos (veja Box 1), bem como os diferentes gêneros que o compõem (veja Box 2);

Box 1: Professor, sugerimos que para tratar das características dos jogos RPG se observe:

- 1. O Mundo do jogo:** RPG é um jogo definido em um mundo imaginário. Os jogadores são livres para escolher como explorar o mundo do jogo, em termos do caminho escolhido através do mundo, e podem revisitá-lo previamente exploradas.
- 2. Participantes:** os participantes nos jogos são divididos entre jogadores, que controlam personagens individuais e mestres de jogos que controlam o resto do mundo do jogo além dos personagens do jogador. Os jogadores afetam a evolução do mundo do jogo através das ações de seus personagens.
- 3. Caracteres:** os caracteres controlados pelos jogadores podem ser definidos em termos quantitativos e qualitativos e são indivíduos definidos no mundo do jogo, não identificados apenas como funções ou funções.
- 4. Game Master:** Pelo menos um, mas não todos os participantes têm controle sobre o mundo do jogo além de um único personagem. Um termo comumente utilizado para esta função é "master de jogo", embora existam muitos outros. Parte da função de mestre do jogo normalmente é julgar as regras do jogo, embora essas regras não precisem ser quantitativas de qualquer forma ou depender de qualquer forma de resolução aleatória.
- 5. Interação:** os jogadores têm ampla gama de opções configuráveis para interagir com o mundo do jogo através de seus personagens, geralmente incluindo pelo menos combate, diálogo e interação com objetos.
- 6. Narrativa:** jogos RPG retratam uma série de eventos dentro do mundo do jogo, o que dá ao jogo um elemento narrativo. (HITCHENS; DRACHEN, 2008, p. 16).

4º passo: como incentivo aos alunos, diga que eles poderão escolher um jogo *online* de RPG e jogar uma partida. Estima-se um tempo médio de 50 minutos, para que os alunos possam interagir com os jogos;

5º passo: ao final da oficina, peça aos alunos que façam um relato (neste momento é importante que o professor explique o gênero relato como um contar simples, descrevendo a partir do roteiro a seguir um relato do que acharam da oficina) por escrito. Para esse relato, o professor poderá seguir as orientações do quadro 9. Ao final do relato, o aluno poderá, ainda, definir o que compreendeu do jogo de RPG e quais as suas possíveis finalidades, além do entretenimento.

Box 2: Um jogo de RPG pode conter diversos gêneros discursivos. Nos consoles digitais, o aluno poderá entrar em contato com *chats*, *crônicas*, *histórias em quadrinhos*, *relatos*. Já nos jogos de tabuleiro, o jogador estará em contato com *manuais de instruções*, *regulamentos*, entre outros. O fato é que em ambos os jogos é possível construir uma narrativa ficcional, por tratar-se de histórias que vão sendo, segundo Marcatto (1996), tecidas por meio de um exercício de diálogo, de decisão em grupo, de consenso e pela interação entre os jogadores. Os jogos de RPG são, desta forma, constituídos de narrativas ficcionais que se desenrolam a partir de um tema, de um cenário, de personagens, enredo, foco narrativo, de um tempo. Tais elementos coadunam com as especificidades do **gênero conto**, sendo possível, deste modo, explorar este gênero por meio destes jogos.

QUADRO 9 - Roteiro para a produção de um relato da Oficina “Apresentação do jogo de RPG *online*”

**Sugestão de roteiro para a produção de um relato da Oficina
“Apresentação do jogo de RPG online”**

Aluno:

Relato da aula do dia ___/___/___

Caro/a aluno/a, é necessário que você inicie seu relato, contando quais atividades fez durante a oficina. Ex: Na oficina “Apresentação do jogo de RPG *online*” realizada no dia ___/___/___, nós acessamos vários sites de jogos de RPG (pode citá-los, se quiser), exploramos esses jogos, observando os elementos que os constituem, suas características e os diferentes gêneros que compõem um jogo de RPG e ainda jogamos. Com essa exploração, identificamos que os jogos de RPG são XXXX. Eles se caracterizam por apresentar XXX e podem ser compostos por diferentes gêneros como XXXX.”

É importante também que você diga, no relato: o que achou da atividade, das visitas aos sites e dos jogos de RPG; o que mais chamou sua atenção na atividade; o que você entendeu dos jogos de RPG; quais as finalidades desses jogos; e se gostaria de ter mais aulas como esta, justificando sua resposta.

Além disso, gostaria de lhe pedir que inclua, em seu relato, a resposta à seguinte pergunta: Você acha que é possível ler e escrever por meio dos jogos de RPG? Como isso pode acontecer?

Fonte: elaborado pela autora.

3^a Oficina

Introdução e Leitura

A terceira oficina está prevista para 2 (dois) encontros, podendo ser realizada em 4 (quatro) horas/aula, tendo por objetivo:

- ✓ Apresentar o gênero conto aos alunos.
- ✓ Levar os alunos a perceberem a relação do conto nos jogos de RPG.

De acordo com o que propõe Cosson (2006), à medida que entramos em contato com a leitura, automaticamente acionamos, de algum modo, a interpretação, visto que construímos sentido para o texto. Portanto, essa oficina valer-se-á dessas duas etapas da sequência básica, por considerarmos que estão intimamente imbricadas e interligadas.

Portanto, a fim de alcançar os objetivos da proposta, depois do professor apresentar os diferentes gêneros que compõem os jogos de RPG online, ele irá apresentar o conto como um gênero predominante nesses jogos, pois, por tratar-se de narrativas ficcionais, as histórias narradas nas plataformas dos jogos de RPG, ao contar as histórias das personagens, dos lugares e do tempo em que tudo ocorre, seguem a linearidade inicial do conto, sendo que o desfecho dependerá das estratégias utilizadas ao longo do jogo.

Assim sendo, o professor seguirá os seguintes passos:

1º passo: pergunte se já ouviram falar em contos, se já leram ou se conhecem. Se sim, peça que digam o que acham que é um conto. Em seguida, diga que lerão um conto chamado **A vaca**. Estimule-os a dizerem do que acham que se trata o conto, deixe-os levantar hipóteses. Depois da conversa, apresente o autor e o conto a ser lido. A apresentação deve ser breve e pode ser guiada por pesquisa em sites de busca sobre os autores;

2º passo: leve os alunos ao laboratório de informática e peça que acessem o *link* do conto **A vaca**, de Moacyr Scliar (veja *link* no Box 3);

3º passo: leia com os alunos o conto **A vaca**, de Moacyr Scliar;

4º passo: depois da leitura, leve os alunos a pensar se as hipóteses levantadas estão de acordo com o conto lido;

5º passo: apresente também o conto **Marinheiro na Rua**, bem como seu autor, Rubem Braga. Permita que, antes da leitura, os alunos também levantem hipóteses a partir do título do conto;

6º passo: ainda no laboratório de informática, peça que acessem o *link* do conto (veja *links* no Box 3);

7º passo: depois da leitura, leve a turma a pensar se as hipóteses levantadas estão de acordo com o conto lido;

8º passo: questione os alunos se conhecem algum texto que se aproxima das histórias em **A vaca** e **Marinheiro na Rua**;

Seguem os respectivos contos:

QUADRO 10 - Contos “A vaca” e “Marinheiros na Rua”

A Vaca

Moacyr Scliar

Numa noite de temporal, um navio naufragou ao largo da costa africana. Partiu-se ao meio, e foi ao fundo em menos de um minuto. Passageiros e tripulantes pereceram instantaneamente. Salvou-se apenas um marinheiro, projetado à distância no momento do desastre. Meio afogado, pois não era bom nadador, o marinheiro orava e despedia-se da vida, quando viu a seu lado, nadando com presteza e vigor, a vaca Carola.

A vaca Carola tinha sido embarcada em Amsterdam.

Excelente ventre, fora destinada a uma fazenda na América do Sul.

Box 3: Links dos contos sugeridos
<https://goo.gl/uQaGcx>;
<https://goo.gl/62yWem>

Box 4: Por que esses contos, professor?
O oitavo passo foi pensado, a fim de levar os alunos a fazerem inferências sobre os textos que se relacionam com as histórias narradas nos contos lidos. Neste momento, espera-se que os alunos lembrem-se de histórias de naufragos, tais como as **Aventuras de Pi**, **As Aventuras de Robinson Crusoe**, entre outras.

Agarrado ao chifre da vaca, o marinheiro deixou-se conduzir; e assim, ao romper do dia, chegaram a uma ilhota arenosa, onde a vaca depositou o infeliz rapaz, lambendo-lhe o rosto até que ele acordasse.

Notando que estava numa ilha deserta, o marinheiro rompeu em prantos: "Ai de mim! Esta ilha está fora de todas as rotas! Nunca mais verei um ser humano!" Chorou muito, prostrado na areia, enquanto a vaca Carola fitava-o com seus grandes olhos castanhos. Finalmente, o jovem enxugou as lágrimas e pôs-se de pé.

Olhou ao redor: nada havia na ilha, a não ser rochas pontiagudas e umas poucas árvores raquíticas. Sentiu fome; chamou a vaca: "Vem Carola" ordenhou-a e bebeu leite bom, quente e espumante. Sentiu- se melhor; sentou-se e ficou a olhar o oceano, "Ai de mim"- gemia de vez em quando, mas já sem muita convicção; o leite fizera-lhe bem. Naquela noite dormiu abraçado à vaca. Foi um sono bom, cheio de sonhos reconfortantes; e quando acordou - ali estava o ubre a lhe oferecer o leite abundante. Os dias foram passando e o rapaz se apegava cada vez mais com a vaca. "Vem Carola!" Ela vinha, obediente.

Ele cortava um pedaço de carne tenra - gostava muito de língua - e devorava-o cru, ainda quente, o sangue escorrendo pelo queixo. A vaca nem mugia. Lambia as feridas, apenas. O marinheiro tinha sempre o cuidado de não ferir órgãos vitais; se tirava um pulmão, deixava o outro; comeu o baço, mas não o coração. Com pedaços de couro o marinheiro fez roupas e sapatos e um toldo para abrigá-lo do sol e da chuva. Amputou a cauda de Carola para espantar as moscas.

Quando a carne começou a escassear, atrelou a vaca a um tosco arado, feito de galhos, e lavrou um pedaço de terra mais fértil, entre as árvores. Usou o excremento do animal como adubo. Como fosse escasso, triturou alguns ossos, para usá-los como fertilizante. Semeou alguns grãos de milho, que tinham ficado nas cáries da dentadura de Carola. Logo, as plantinhas começaram a brotar, e o rapaz sentiu renascer a esperança. Na festa de São João, ele comeu canjica. A primavera chegou. Durante a noite uma brisa suave soprava de lugares remotos, trazendo sutis aromas.

Olhando as estrelas, o marinheiro suspirava. Uma noite, arrancou um dos olhos de Carola, misturou-o com água do mar e engoliu esta leve massa. Teve visões voluptuosas, como nenhum mortal jamais experimentou... Transportado de desejo aproximou-se da vaca... E ainda dessa vez, foi Carola quem lhe valeu.

Muito tempo se passou, e o marinheiro avistou um navio no horizonte. Doido de alegria, berrou com todas as forças, mas não lhe respondiam: o navio estava muito longe. O marinheiro arrancou um dos chifres de Carola e improvisou uma corneta. O som poderoso atrouou os ares, mas ainda assim não obteve resposta.

O rapaz desesperava-se: a noite caía e o navio afastava-se da ilha. Finalmente, o rapaz deitou Carola no chão e jogou um fósforo aceso no ventre ulcerado de Carola, onde um pouco de gordura ainda aparecia.

Rapidamente a vaca incendiou-se. Em meio a fumaça negra, fitava o marinheiro com seu único olho bom. O rapaz estremeceu; julgou ter visto uma lágrima. Mas foi só impressão. O clarão chamou a atenção do comandante do navio; uma lancha veio recolher o marinheiro. Iam partir, aproveitando a maré, quando o rapaz gritou: "Um momento!"; voltou para a ilha e apanhou do montículo de cinzas fumegantes, um punhado que guardou dentro do gibão de couro. "Adeus Carola" - murmurou. Os tripulantes da lancha se entreolharam. "É do sol" - disse um. O marinheiro chegou ao seu país natal. Abandonou a vida no mar e tornou-se um rico e respeitado granjeiro, dono de um tambor com centenas de vacas. Mas apesar disto, tornou-se infeliz e solitário, tendo pesadelos horríveis todas as noites, até os quarenta anos. Chegando a esta cidade, viajou para Europa de navio.

Uma noite, insone, deixou o luxuoso camarote e subiu ao tombadilho iluminado pelo luar. Acendeu um cigarro apoiou-se na amurada e ficou olhando o mar. De repente, estirou o pescoço, ansioso. Avistara uma ilhota no horizonte.

- Alô - disse alguém, perto dele.

Voltou-se. Era uma bela loira, de olhos castanhos e seios opulentos.

- Meu nome é Carola - disse ela.

Marinheiro na Rua

Rubem Alves

Era um pequeno marinheiro com sua blusa de gola e seu gorro, na rua deserta que a madrugada já tornava lívida. Talvez não fosse tão pequeno, a solidão da rua é que o fazia menor entre os altos edifícios.

Aproximou-se de uma grande porta e bateu com os nós dos dedos. Ninguém abriu. Depois de uma pausa, voltou a bater. Eu o olhava de longe e do alto, do fundo de uma janela escura, e ainda que voltasse a vista para mim ele não poderia me ver. Esperei que a grande porta se abrisse e ele entrasse; ele também esperava imóvel. Quando bateu novamente, foi com um punho cerrado; depois com os dois e com tanta força que o som chegava até mim. Chegava uma fração de segundo depois de seu gesto; assim na minha infância eu via as lavadeiras baterem roupas nas pedras do outro lado do rio.

Esta recordação da infância me fez subitamente suspeitar que o marinheiro fosse meu filho, e esta ideia me deu um pequeno choque. Se fosse meu filho eu não poderia estar ali, no escuro, assistindo impassível àquela cena. Eu deveria me reunir a ele, e bater também à

grande porta; ou telefonar para que alguém lá dentro abrisse, ou chamar outras pessoas – a impressa, deputados da oposição, bombeiros, o pronto-socorro.

Fosse o que fosse que houvesse lá dentro, princesa adormecida ou um animal ganindo em agonia, seria urgente abrir. Estas ideias me passaram pela cabeça com grande rapidez, pois quase imediatamente depois de pensar que o marinheiro poderia ser meu filho, me veio a suspeita de que era eu mesmo; talvez lá dentro, no bojo do imenso prédio, estivesse estirada numa rede, meio inconsciente, minha impassível amada, talvez doente, talvez sonhado um sonho triste, e eu precisaria estar a seu lado, segurar sua mão, dizer uma palavra de ternura que a fizesse sorrir e a pudesse salvar.

Cansado de bater inutilmente, o marinheiro recuou vários passos e ergueu os olhos para a porta e para a fachada do edifício, como alguém que encara outra pessoa pedindo explicações. Ficou ali, perplexo e patético. E assim, olhando para o alto, me parecia ainda menor sob seu gorro, onde deveria estar escrito o nome de um desconhecido navio. Olhava. A fachada negra permaneceu imóvel perante seu olhar, fechada, indiferente. Com uma chuva fina, na antemanhã filtrava-se uma débil luz pálida.

Vai-te embora, marinheiro! Onde estão teus amigos, teus companheiros? Talvez do outro lado da cidade, bebendo vinho grosso em ambiente de luz amarela, entre mulheres ruivas, cantando.... Vai-te embora, marinheiro! Teu navio está longe, de luzes acesas, arfando ao embalo da maré; teu navio te espera, pequeno marinheiro...

Quando ele seguiu lentamente pela calçada, fiquei a olhá-lo de minha janela escura, até perdê-lo de vista. A rua sem ele ficou tão vazia que me veio a impressão de que todos habitantes haviam abandonado a cidade e eu ficara sozinho, numa absurda e desconhecida sala de escritório do centro, sem luz, sem saber por que estava ali, nem o que fazer.

Sentia, entretanto, que estava prestes a acontecer alguma coisa. Olhei a fachada escura do prédio em que ele tentara entrar. Olhei.... Então lá dentro todas as luzes se acenderam, e o edifício ficou maior que todos na rua escura; sua fachada oscilou um pouco; alguma coisa rangeu, houve rumores vagos, e o prédio começou a se mover pesadamente como um grande navio iluminado – e lentamente partiu.

Fonte: Elaborado pela autora.

9º passo: para tratar do gênero conto, de suas especificidades, leve o aluno a refletir sobre as condições de produção, o conteúdo temático desse gênero e sobre seus propósitos, questionando-os, oralmente, sobre:

1. Quem escreveu esses contos?
2. Quem pode escrever um conto?
3. Para que serve?
4. Qual é o propósito desses textos?
5. Para quem esses textos são escritos?
6. Onde se escreve?
7. Quais temas podem ser tratados em um conto?
8. Em relação aos dois contos lidos, quais temas foram salientados? (Observe Box 5);

Box 5: Professor, lembre-se de que:
Seguindo os princípios dos PCN (BRASIL, 1998, p. 40), compreendemos que "a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve".

10º passo: depois de tratar das condições de produção do gênero, do conteúdo temático e dos propósitos, o professor poderá levantar questionamentos específicos de cada conto e tentar relacioná-los. Seguem sugestões de perguntas no quadro 11:

- *Professor, a fim de nortear e dinamizar a proposta, seguem alguns questionamentos que poderão ser feitos em relação às especificidades do gênero aqui abordado:*

QUADRO 11 - Questionamentos sobre os contos “A vaca” e “Marinheiros na Rua”

Sobre o conto A Vaca, de Moacyr Scliar:

- ✓ Esse conto acontece em um lugar e em um tempo determinado. A partir da leitura, onde e quando acontece essa narrativa?
- ✓ O conto narra que fatos?
- ✓ Quem é o narrador da história?
- ✓ Observe os tempos verbais e diga por que estão predominantemente no passado.
- ✓ O que a Vaca Carola representa de fato neste conto?
- ✓ Se você fosse o naufrago, também comeria Carola da mesma forma como o homem a comeu?

Sobre o conto Marinheiro na Rua, de Moacyr Scliar:

- ✓ A partir da leitura, onde e quando acontece essa narrativa?
- ✓ Quais são os fatos narrados no conto *O Marinheiro na rua*?
- ✓ Quem é o narrador da história?

- ✓ O marinheiro do texto é de fato um marinheiro? Por quê?
- ✓ Será que o moço que espreita o naufrago na rua também é um naufrago?
- ✓ As alucinações são sempre relatadas em histórias de naufragos. Por que você acha que isso acontece?

Sobre os dois contos:

- ✓ Na sua opinião, eles são produzidos e consumidos individual ou coletivamente?
- ✓ Eles têm distribuição simples (como uma conversa face a face, casual, que pertence apenas ao contexto imediato de situação em que ocorre) ou complexa (como os textos que podem ser distribuídos em vários domínios institucionais)?

Fonte: Elaborado pela autora.

- Professor, relate agora as características comuns entre os contos: Qual é(são) a(s) característica(s) comum(s) entre o naufrago do conto **A Vaca** e o conto o **Marinheiro na rua**? (liste no quadro)

11º passo: a partir das reflexões acerca das características de cada conto e dos aspectos comuns entre eles, aborde, oralmente, com alunos a construção composicional do gênero dos textos lidos. Para tanto, faça com os alunos um quadro, na lousa, que sistematize esses aspectos do gênero lido, explorando no tocante a construção composicional (observe sugestão do quadro 12):

- ✓ a superestrutura do conto;
- ✓ o tipo textual predominante;
- ✓ as linguagens que compõem o conto (verbal, não verbal).
- ✓ a dimensão;
- ✓ se está em prosa ou verso.

QUADRO 12 - Construção composicional dos contos

Construção composicional Conto “A vaca”									
Superestrutura do conto									
Enredo:	Desfecho:	Conflito:	Clímax:	Tempo:	Espaço:				
É apresentado:									
Em prosa ?		Em versos?							
Quais são os tipos textuais predominantes nos contos lidos?									
Linguagens do conto									
Verbal (<input type="checkbox"/>)	Não-verbal (<input type="checkbox"/>)		Verbal e não verbal(<input type="checkbox"/>)						
Dimensão:									
Curto (<input type="checkbox"/>)	Médio (<input type="checkbox"/>)		Longo (<input type="checkbox"/>)						
Construção composicional									

Conto “Marinheiro na Rua”										
Superestrutura composicional										
Enredo:	Desfecho:	Conflito:	Clímax:	Tempo:	Espaço:					
Superestrutura do conto (É apresentado:)										
Em prosa ?	Em versos?									
Quais são os tipos textuais predominantes nos contos lidos?										
Linguagens do conto										
Verbal (<input type="checkbox"/>)	Não-verbal (<input type="checkbox"/>)	Verbal e não verbal(<input type="checkbox"/>)								
Dimensão:										
Curto (<input type="checkbox"/>)	Médio (<input type="checkbox"/>)	Longo (<input type="checkbox"/>)								

Fonte: Elaborado pela autora.

12º passo: explore também o estilo do gênero conto; para tanto, coloque na lousa ou entregue um quadro (observe a sugestão do quadro 13) com os questionamentos a seguir, de modo que haja, previamente, um reflexão oral e coletiva, e em seguida que façam o registro por escrito:

- ✓ Como é narrado o conto? Em primeira ou terceira pessoa?
- ✓ Qual é o discurso predominante nos contos? Direto ou indireto?
- ✓ Quais são os tempos e modos verbais predominantes nos contos?

QUADRO 13 - Estilo dos contos

Estilo do gênero Sobre o conto “A vaca”	
Qual é o discurso predominante? É o direto, o indireto ou o indireto-livre?	
Como é narrado o conto? Em primeira ou terceira pessoa?	
Quais são os tipos de frases presentes no conto (interrogativas, exclamativas, declarativas afirmativas, declarativas negativas e/ou imperativas)?	
Tem períodos simples ou compostos? As frases são curtas ou longas?	
Tem mais verbos de ação ou de estado?	
Quais são os tempos e modos verbais predominantes?	
Como você associa essas características aos propósitos do gênero?	
Estilo do gênero Sobre o conto “Marinheiro na Rua”	
Qual é o discurso predominante? É o direto, o indireto ou o indireto-livre?	
Como é narrado o conto? Em primeira ou terceira pessoa?	
Quais são os tipos de frases presentes no conto (interrogativas, exclamativas, declarativas afirmativas, declarativas negativas e/ou imperativas)?	

Tem períodos simples ou compostos? As frases são curtas ou longas?

Tem mais verbos de ação ou de estado?

Quais são os tempos e modos verbais predominantes?

Como você associa essas características aos propósitos do gênero?

Fonte: Elaborado pela autora.

13º passo: ao final da oficina, é importante que o professor, em conjunto com os alunos, construa um consolidado (observe o quadro 14) dos principais aspectos do gênero explorado na oficina. Esse consolidado deve conter:

- ✓ as condições de produção do gênero;
- ✓ o conteúdo temático;
- ✓ o propósito de explorar o gênero conto;
- ✓ a construção composicional;
- ✓ o estilo do gênero conto.

Box 6: Professor,
Em relação aos elementos composicionais do gênero discursivo conto, Sarmento e Tufano (2004), os definem da seguinte forma:
Os autores salientam também que essa organização não é linear, pois depende de cada conto.

Box 7: Professor,

Ao tratar do estilo no gênero discursivo, é importante retomar Bakhtin (2003), pois o autor considera que a língua se manifesta por enunciados que refletem condições e finalidades específicas, por meio do conteúdo temático, do estilo da linguagem empregada em determinado gênero e de sua construção composicional. O estilo, para o autor, trata-se da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. O propósito de tratar do estilo do gênero conto é mostrar aos alunos o que é mais saliente neste gênero.

QUADRO 14 - Consolidado

No conto “A vaca”				
Condições de produção	Conteúdo temático	Propósitos	Construção composicional	Estilo
No conto “Marinheiro na Rua”				
Condições de produção	Conteúdo temático	Propósitos	Construção composicional	Estilo

Fonte: Elaborado pela autora.

4^a Oficina

Leitura e interpretação

Esta oficina está prevista para 3 (três) encontros, a ser realizada em aproximadamente 6 (seis) horas/aulas e visa:

- ✓ Apresentar o jogo de RPG Robinson Crusoé na versão tabuleiro e no online como suportes capazes de propiciar e desenvolver a leitura, interpretação e a escrita.

FIGURA 4: Imagem do jogo de RPG em tabuleiro



Fonte: <https://conclaveeditora.lojaintegrada.com.br/rc>

Após apresentar os jogos de RPG, pensados como uma ferramenta capaz de subsidiar a prática de leitura e escrita, e os contos, explorados na oficina anterior, o professor poderá seguir os seguintes passos:

1º passo: leve os alunos ao laboratório de informática e organize a sala de modo que os discentes fiquem dispostos em círculos, de frente para os computadores, e que haja uma mesa e quatro cadeiras centrais formando uma ilha. Seguem imagens ilustrativas de como a sala poderá ficar disposta:

FIGURA 5 - Sugestão de como dispor os alunos no laboratório de informática



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

2º passo: na mesa central, apresente o RPG em tabuleiro Robinson Crusoé e explique as características próprias desse tipo de jogo, a finalidade das cartas, dos cenários, dos marcadores;

3º passo: a fim de familiarizar os alunos com o jogo de RPG Robinson Crusoé em tabuleiro, passe trechos do tutorial do jogo, disponível no *Youtube* (<https://goo.gl/yBQsT> ou <https://goo.gl/G6UfS4>);

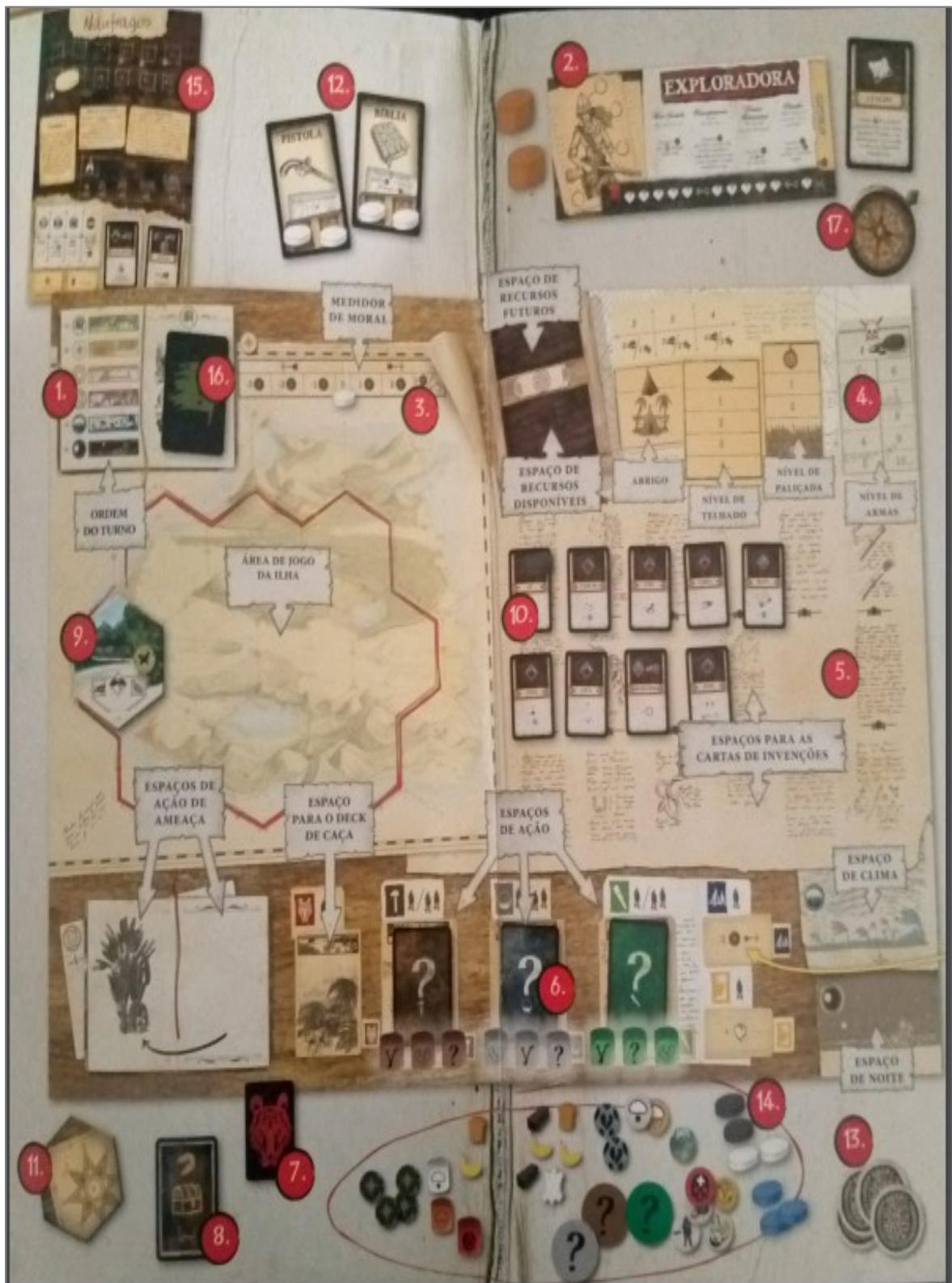
4º passo: faça uma cópia do Guia do jogo, entregue aos alunos e leia com a turma. Segue figura da página de preparação do jogo e do Guia adaptado do jogo. Ambos estarão disponíveis na íntegra na “Google Sala de Aula”³⁰, acessando o código da turma [fnmc4s7](#):

**Box 8:
Professor.**

É importante que se trabalhe o gênero conto antes do RPG, pois, assim, o aluno compreenderá as especificidades deste gênero e o perceberá, com mais facilidade, como um dos gêneros que fazem parte dos jogos de RPG.

³⁰ O Google Sala de aula é um serviço da Web gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer pessoa com uma Conta do Google pessoal. Com o Google Sala de aula, os alunos e professores se conectam facilmente, dentro e fora de escolas. Disponível em <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR>

FIGURA 6 - Preparação do jogo de tabuleiro Robinson Crusoé



Fonte: Manual de instruções do jogo em tabuleiro.

FIGURA 7 - Guia 1 do jogo de tabuleiro Robinson Crusoé

GUIA: ROBINSON CRUSOÉ

SETUP

- Escolha ou sorteie um personagem para cada jogador. Pegue a ficha do Personagem, carta de Invenção e um cubo vermelho.
- Embaralhe "?" e "Livro" separadamente. Pegue a metade do # de Turnos em cartas de "?" e de "Livro". Embaralhe-as e monte o deck de Eventos.
- Embaralhe e compre duas cartas. Coloque 2 marcadores em cada carta e coloque no tabuleiro.
- Pegue as cartas (> <). Embaralhe as restantes e coloque 5 cartas aleatórias no tabuleiro. Pegue 1 marcador preto e coloque na carta "Pá".
- Embaralhe cada um desses decks e deixe-os ao lado do tabuleiro.
- Pegue uma carta aleatoriamente ou escolha uma. Coloque-a no topo do deck de Eventos.
- Coloque o hexo no tabuleiro e nele o marcador de Acampamento.
- Embaralhe os hexes e forme uma pilha. Deixe ao lado do tabuleiro.
- Coloque o marcador na folha do Cenário e no primeiro quadrado do Turno.
- Coloque o marcador nos espaços 0 de Moral, Telhado, Paliçada e Armas. Coloque também no Acampamento.
- Aleatoriamente escolha o jogador inicial para receber o marcador.
- **Marcadores e fichas:** deixe ao lado do tabuleiro e no alcance dos jogadores.
- **1 Personagem:** não use o Soldado (a). Use o Cão e o Sexta-feira. Construção de Abrigo, Telhado e Paliçada terão o mesmo custo do jogo de 2 Personagens. Na Fase da Moral, mova o marcador 1 espaço para a direita.
- **2 Personagens:** não use o Soldado (a). Use o Sexta-feira.
- **4 Personagens:** coloque a carta na área de Organizar o Acampamento no tabuleiro.

1 - FASE DE EVENTO

- Compre uma carta do topo do deck de Evento. Consulte a folha do Cenário ou aplique o Evento do topo da carta.
- Pegue o marcador "?" da mesma cor e coloque sobre o deck de Aventura também da mesma cor. Aplique o Evento do topo da carta.
- Aplique o Evento da parte de baixo da carta. Em seguida descarte-a e compre outra carta de Evento.
- Leia o topo da carta.
- Após Ler ou aplicar o Evento, coloque a carta na Área de Ameaça no tabuleiro. Posicione-a no lado direito. Tendo uma carta de Evento no espaço, mova essa carta para a esquerda. Se a Área de Ameaça estiver com duas cartas de Evento, retire a carta da esquerda, aplique a Ameaça indicada no rodapé da carta e descarte-a. Mova agora a carta que restou para a esquerda e dê espaço para a nova carta de Evento.
- Qualquer Recurso, ficha, marcador, carta de Item, etc. recebido nesta Fase, será colocado na área de Recursos Disponíveis.

2 - FASE DE MORAL

- **Determinação:** o jogador inicial confere a posição do marcador de Moral na trilha e sendo:
 - # negativo: descarta a quantidade de marcadores de Determinação indicada.
 - 0: nada faz.
 - # positivo: ganha a quantidade de marcadores de Determinação indicado.
- **Nível mais alto de Moral:** o jogador inicial terá a opção de ganhar duas Determinações ou curar 1 Ferimento.
- Se o jogador Inicial não descartar a Determinação, ele receberá um Ferimento por cada marcador não descartado.

FIGURA 8 - Guia 2 do jogo de tabuleiro Robinson Crusoé

GUIA: ROBINSON CRUSOE

3 - FASE DE PRODUÇÃO

- Do hex onde está o Acampamento, identifique e pegue os Recursos disponíveis da seguinte forma:




- Pegue um Recurso do hex onde está posicionado o marcador de Atalho.
- Colete 1 Recurso à mais se o hex tiver esses marcadores.
- Cada personagem receberá 1 Ferimento ao ganhar o Recurso num hex com este marcador.
- O marcador em cima do Recurso, indicará que a fonte está esgotada (não pegue o Recurso).

3 - FASE DE AÇÕES

Regras comuns entre algumas Ações nesta Fase:

- Cada peão do personagem poderá fazer uma Ação ao ser colocado numa Ação específica. Várias dessas Ações exigem mais de 1 peão e algumas delas, poderão ser feitas mais de uma vez. Para Ações realizadas em hexes que não estejam adjacentes ao Acampamento, será exigido 1 peão à mais e para cada hex distante do Acampamento. Personagens podem juntos realizar a Ação e devem para isso identificar quem faz e quem auxilia na Ação. Quem faz, irá sofrer as consequências da Ação, se houver.
- Sucesso na Ação: preechendo os requisitos em # de peões, a Ação tem sucesso imediato.
- Ação de risco: não preenchendo os requisitos em # de peões, o jogador deverá rolar os 3 dados de Aventura da cor da Ação que está realizando (Construir (marrom) Coletar (cinza) e Explorar (verde). Abaixo os possíveis resultados e na ordem de resolução dos dados:
 - Lado liso: nada acontece
 - O personagem que faz a Ação recebe um Ferimento. Avance o cubo vermelho 1 ponto para a direita. Se o cubo vermelho chegar na Caveira, o personagem morre. Sendo o personagem do jogador, o jogo termina em derrota para os jogadores. Sendo a Sexta-feira, ele não poderá ser mais usado.
 - O personagem que faz a Ação ganha duas Determinações.
 - O personagem que faz a Ação tem sucesso.
- O personagem que faz a Ação, resolve uma carta de Aventura e da Ação (cor) que está fazendo. O Sexta-feira não resolve a carta de Aventura e recebe 1 Ferimento.

Marcadores que alteram Ações e que são removidos após o uso (apenas 1 marcador do mesmo tipo em cada Ação):

- Rerole o dado de Aventura que obteve sucesso.
- Exigido um peão à mais para realizar a Ação.
- Exigido uma Madeira à mais para realizar a Ação.
- Exigido que o jogador resolva uma carta de Aventura.
- Na Ação de Caçar, aumentará em 1 ponto a Força do Animal. Nas outras Ações, o personagem que faz a Ação receberá um Ferimento (talvez evitado, dependendo do nível de Armas).

AÇÃO DE AMEAÇA

- Escolhe-se uma carta de Ameaça (ou as duas se houver) para ser eliminada da Área de Ameaça.
- A Ameaça é descrita no rodapé da carta. Os requisitos para evitá-la e o seu Bônus, estarão na parte de baixo da carta.
- Realize a Ação colocando os peões e os Recursos na carta. Poderá também ser exigido que algum item tenha sido construído antes.
- Após os jogadores escolherem todas as Ações nesta Fase, resolve-se a Ação de Ameaça. Com todas as exigências completadas, consegue-se o sucesso na Ação automaticamente. Retire os peões e descarte os Recursos na carta. Siga as instruções e aplique o seu efeito. Qualquer Recurso recebido, será colocado nos Recursos Futuros e a Determinação irá para a ficha do personagem. Por fim, retire a carta da Área de Ameaça e descarte-a.

AÇÃO DE CAÇAR

- É obrigatório 2 peões para realizar esta Ação e que tenha pelo menos uma carta na Área de Caça.
- Pode-se realizar a Ação mesmo com o nível de Armas em 0.
- Após a resolução da Ação de Ameaça, resolva a Ação de Caçar. Revele a carta do topo do deck de Caça e resolva na seguinte ordem:
 - Se a força do Animal for maior que o nível de Armas, o personagem que realiza a Ação receberá a diferença em Ferimentos. Pode-se usar os bônus temporários de Armas dados por cartas e assim aumentar o nível de Armas (não move o marcador no nível de Armas).
 - Reduza o nível de Armas com o valor indicado, se houver. Se não for possível reduzir (se já estiver no 0), o personagem receberá 1 Ferimento para cada ponto não reduzido.
 - Receba a quantidade de Comida indicada e coloque-a nos Recursos Futuros.
 - Receba a quantidade de Pele indicada e coloque-a nos Recursos Futuros.

Fonte: <https://www.ludopedia.com.br/topic/12685/guia-para-o-jogo>.

5º passo: em seguida, para conhacerem o texto literário **Robinson Crusoé**, por meio do jogo de RPG digital, oriente que baixem nos computadores, tabletas ou celulares, um jogo de RPG com características semelhantes a narrativa de Robinson Crusoé (para *smartphones* ou *androids* ver e baixar no *Playstore* o jogo: *Robinson Crusoé The Movie*; para computadores e/ou tabletas ver e baixar pelo site <http://www.bigfishgames.com.br/jogos/2825/as-aventuras-de-robinson-crusoe>) “As aventuras de Robinson Crusoé³¹”, e o “Robinson Crusoé The Game” em http://www.funnygames.com.br/jogo/robinson_crusoe.html.

A seguir seguem as imagens do jogo tanto para computadores quanto para *androids* ou *smartphones*.

FIGURA 9 - Jogo “As aventuras de Robinson Crusoé”, no site Big Fish

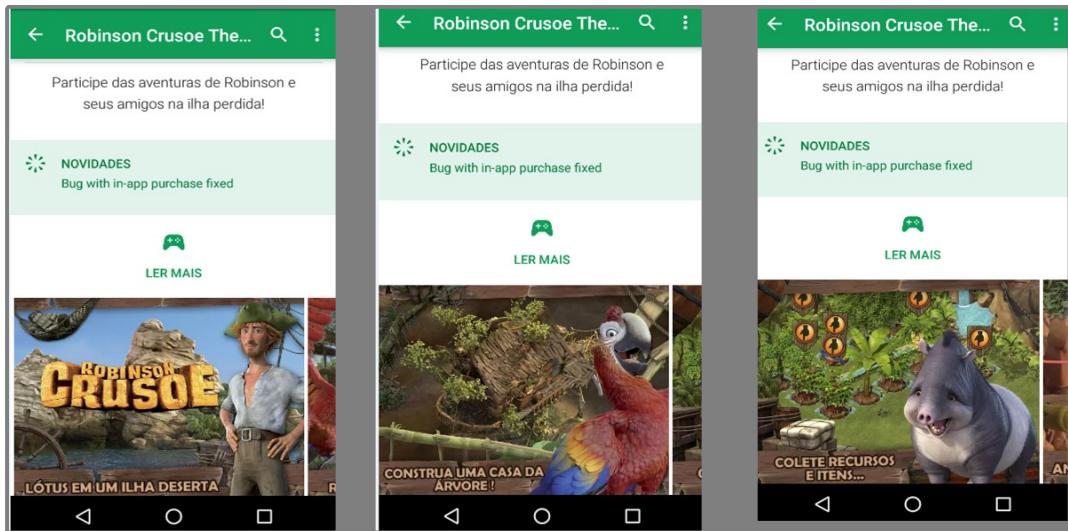


Fonte: Recorte da página do jogo - <http://www.bigfishgames.com.br/jogos/2825/as-aventuras-de-robinson-crusoe>.

• Professor - Como o foco deste trabalho é valer-se dos jogos de RPG, para a prática da leitura e da escrita, amparamo-nos nestes jogos por entendermos que são hipergêneros, constituídos por narrativas ficcionais, tais como o conto. Para além disso, ao retomarmos os estudos de Propp (2006), podemos associar os jogos de RPG aos contos, pois como atesta o autor, em relação as personagens, que tanto no conto quanto no jogo, podem mudar de nomes e consequentemente seus atributos, mas as ações, as funções dessas personagens, em relação ao que fazem para desenrolar os acontecimentos da narrativa, mantém-se constantes.

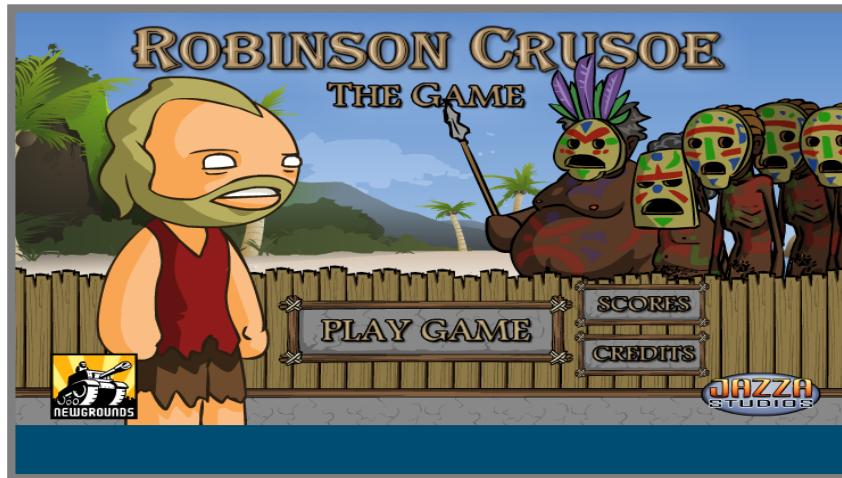
³¹ Para baixar esse jogo no computador, siga as instruções: 1º Acesse o site <https://www.bigfishgames.com.br/>; 2º no ícone “Search PC Games”, digite o nome do jogo: As aventuras de Robinson Crusoe e clique no ícone pesquisar; 3º Clique no jogo com o nome indicado “As aventuras de Robinson Crusoe”, pois há outros jogos com o mesmo tema; 4º Vá em baixar jogo grátis e clique; 5º O jogo começará a baixar e em seguida solicitará que execute a ação, assim clique em EXECUTAR; 6º Em seguida, abrirá uma página para que comece a jogar. OBS.: Na versão grátis, o jogo só permite o jogador ir até determinado nível, no entanto, para a atividade isso já basta, pois, desde abertura do jogo a história de Crusoé começa a ser narrada, o que serve para o objetivo da oficina.

FIGURA 10 - Jogo “Robinson Crusoé”, pelo *Playstore*



Fonte: Imagens do *playstore*.

FIGURA 11 - Jogo RPG *online* “Robinson Crusoé The Game”



Fonte: Recorte da página do jogo http://www.funnygames.com.br/jogo/robinson_crusoe.html.

6º passo: com os jogos instalados, oriente os alunos, a fim de explorar os recursos linguístico-discursivos dos jogos, a ouvirem, nas versões em LP da história narrada; depois de acompanharem as histórias, oriente os alunos a escolherem os personagens, criarem as estratégias, seguirem as instruções do narrador para iniciarem o jogo;

7º passo: antes de começarem a jogar, organize a turma em 8 (oito) grupos com 4 (quatro) componentes, em média, para que revezem entre as partidas na ilha, com o RPG de tabuleiro, e nos computadores ou *androids*, com o RPG digital;

8º passo: durante as partidas do RPG, em tabuleiro, vá lembrando aos jogadores que este é um jogo cooperativo, em que eles assumem papéis, neste caso de náufragos, cozinheiros, exorcistas ou aventureiros, e, portanto, a interação entre o grupo é necessária para que as estratégias sejam alcançadas de acordo com cada cenário escolhido. Já nos consoles digitais, vá enfatizando aos discentes que durante cada partida, os jogadores exploram a ilha, plantam, colhem frutos, desmatam, constroem acampamento, enfrentam animais e encaram diversas aventuras, para tentar sobreviver e conquistar seus objetivos, que mudam conforme a orientação do narrador;

- *Professor, vale ressaltar, que a partida do RPG dura em média 1 (uma) hora, portanto, cada grupo deverá, para atingir o mínimo das metas e estratégias de cada cenário, jogar por 1 hora/aula.*

9º passo: ao final da oficina, peça aos alunos que relatem, por escrito, o que acharam da atividade com os jogos de RPG de Robinson Crusoé, se a história narrada no jogo digital é a mesma daquela em tabuleiro.

QUADRO 15 - Roteiro para a produção de um relato da Oficina “Leitura e interpretação”

**Sugestão de roteiro para a produção de um relato da Oficina
“Leitura e interpretação”**

Aluno:

Relato da aula do dia ____ / ____ / ____

Caro/a aluno/a, é necessário que você inicie seu relato, contando quais atividades fez durante a oficina.

Ex: Na oficina “Leitura e interpretação” realizada no dia ____ / ____ / ___, conhecemos o jogo de RPG em tabuleiro e online, exploramos e observamos mais esses jogos e os elementos que os constituem, suas características, as regras e jogamos. A medida que fomos jogando fomos percebemos que _____.”

É importante também que você diga, no relato: **o que achou da atividade**, do processo de instalação e do momento dos jogos, tanto tabuleiro quanto online, de RPG; o que mais chamou sua atenção na atividade; qual é a diferença entre o jogo de RPG em tabuleiro e o **online**; justificando suas respostas.

Além disso, gostaria de lhe pedir que inclua, em seu relato, a resposta à seguinte pergunta: A partir das partidas dos jogos de RPG, em tabuleiro e online, você acha que é possível aprimorar a leitura por meio desses jogos? Em quais momentos isso pode acontecer?

Fonte: Elaborado da autora.

5^a Oficina

Leitura e intervalos

No oitavo encontro, realiza-se a 5^º oficina e estima-se que ela aconteça em 2 (duas) horas/aula. Seu objetivo é:

- ✓ Relacionar o jogo de RPG Robinson Crusoé com a sua respectiva obra literária.
- ✓ Proporcionar intervalos de leitura entre os jogos de RPG, em tabuleiro e online, a obra literária e outros trechos do texto.

Nessa oficina, o professor irá propor a leitura do romance **Robinson Crusoé**, na versão adaptada por Marcelino Freire.

Caso haja exemplares suficientes desse livro, na escola, cada aluno receberá um livro e a leitura na íntegra da obra será feita em casa. Se não houver exemplares suficientes, os alunos poderão acessar o livro digitalizado na “Google Sala de Aula”, acessando o código da turma (fnmc4s7) ou na “Sala de aula do Edmodo³²” por meio do código de acesso 29nb7x. No entanto, a fim de propiciar um contato maior com o texto literário, e de acompanhar a leitura dos alunos, o professor poderá intercalar leituras de trechos da obra **Robinson Crusoé**, adaptada por Monteiro Lobato e adaptada por Freire (2009).

-
- Professor, as salas de aula online são sugestões, visto que os alunos podem não ter acesso ao livro impresso. Tanto a Google Sala de aula quanto o Edmodo são ambientes virtuais que podem ser criados e acessados pelos alunos. Para tanto, o professor deverá cadastrar-se nesses ambientes, criar as salas e convidar os alunos, que também deverão abrir suas contas nesse ambiente, para acessarem e participarem das atividades. O convite é enviado aos alunos por meio de um código gerado pelo ambiente.
-

³² Para acessar esse ambiente virtual, siga as orientações no site a seguir <http://metacognicao.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Tutorial-Edmodo.pdf>

O intervalo para essa oficina é proposto de acordo com a sequência básica de Cosson (2006), que o considera parte da estratégia de leitura. Esses intervalos visam propor momentos de leituras de trechos da obra ou de outros textos que se aproximam dela, durante as aulas.

Os intervalos ocorrerão à medida que os alunos forem jogando o RPG Robinson Crusoé, em tabuleiro e no console digital, a fim de propiciar, além do acompanhamento da leitura por parte do docente, momentos de reflexão a respeito das diferentes abordagens das personagens, dos cenários e das aventuras, tanto no texto literário quanto no jogo.

Para tanto, espera-se que o professor:

1º passo: Proponha a leitura do romance, adaptado por Freire (2009), Robinson Crusoé. Para motivá-los e introduzir a leitura, apresente o livro, os autores (veja Box 10), algumas imagens e leia um pequeno trecho das páginas 12- 14, da obra literária;

2º passo: leia também os trechos da obra Robinson **Crusoé**, adaptada por Monteiro Lobato, cujo texto consta no livro didático Português Linguagens do 7º ano, de Willian Cereja e Thereza Cochard, p. 200-201.

Box 9:

Professor,

Será sugerida a leitura da obra, Robinson Crusoé, adaptada pelo escritor Marcelino Freire, no entanto há outros adaptados. Aqui lhes apresentamos outros autores que adaptaram esse romance:

- Werner Zottz (**Robinson Crusoé**, A conquista do mundo numa ilha);
- Dan Johnson (**Robinson Crusoé**, em Histórias em quadrinhos);
- Pedro Gonzaga (**Robinson Crusoé**, para neoleitores).

-
- Professor, é importante ressaltar que o livro didático utilizado foi o adotado em 2018, podendo, daqui um tempo ser substituído. No entanto, isso não inviabiliza a proposta, pois, os trechos dos textos podem ser encontrados em outras adaptações conforme podemos observar no Box 9 ou no livro virtual, disponível em <https://www.virtualbooks.com.br/v2/ebooks/pdf/00855.pdf>.
-

Box 10:

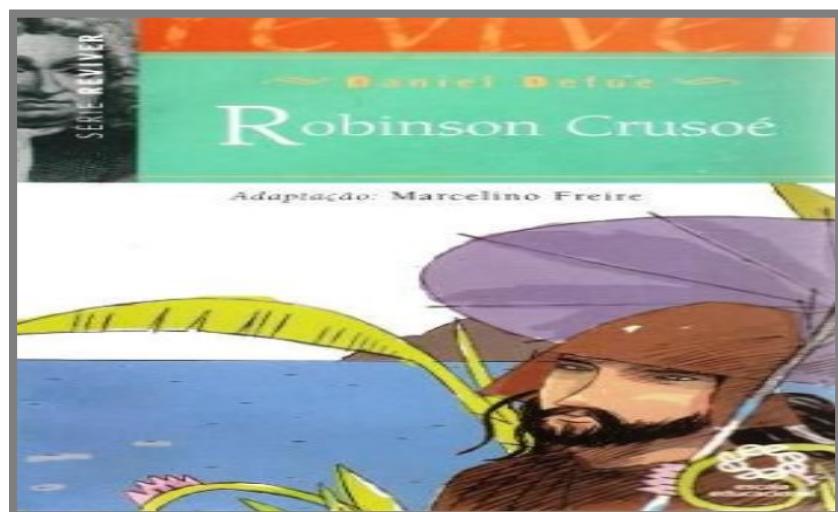
Professor, sugerimos a leitura da biografia dos autores, Daniel Defoe, da obra original, e de Marcelino Freire, o adaptador:

Daniel Defoe: Nasceu em Londres em 1660. Daniel alterou seu nome para Defoe por volta de 1695. Depois de servir durante algum tempo como soldado na rebelião do duque de Monmouth, estabeleceu-se bem como mercador e percorreu toda a Inglaterra, assim como o continente. Escritor prolífico e versátil, produziu uns quinhentos livros sobre uma ampla variedade de temas, inclusive política, geografia, crime, religião, economia, matrimônio, psicologia e superstição. Teve grande influência no desenvolvimento do romance inglês, sendo que muitos o consideram o primeiro verdadeiro romancista. Retirado de <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=01040>, com adaptações.

Marcelino Freire: Nasceu em 1967, na cidade de Sertânia, interior do Pernambuco. Vive em São Paulo, vindo do Recife, desde 1991. É autor, entre outros, de *era Odito* (aforismo) e dos livros de contos *Angu de Sangue*, *BaléRalé* e *Contos Negreiros*, que recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura em 2006. Marcelino é também editor, tendo idealizado e organizado a antologia. *Os cem contos brasileiros do século*. A adaptação de *Robinson Crusoé* é seu primeiro trabalho preparado especialmente para o público juvenil.

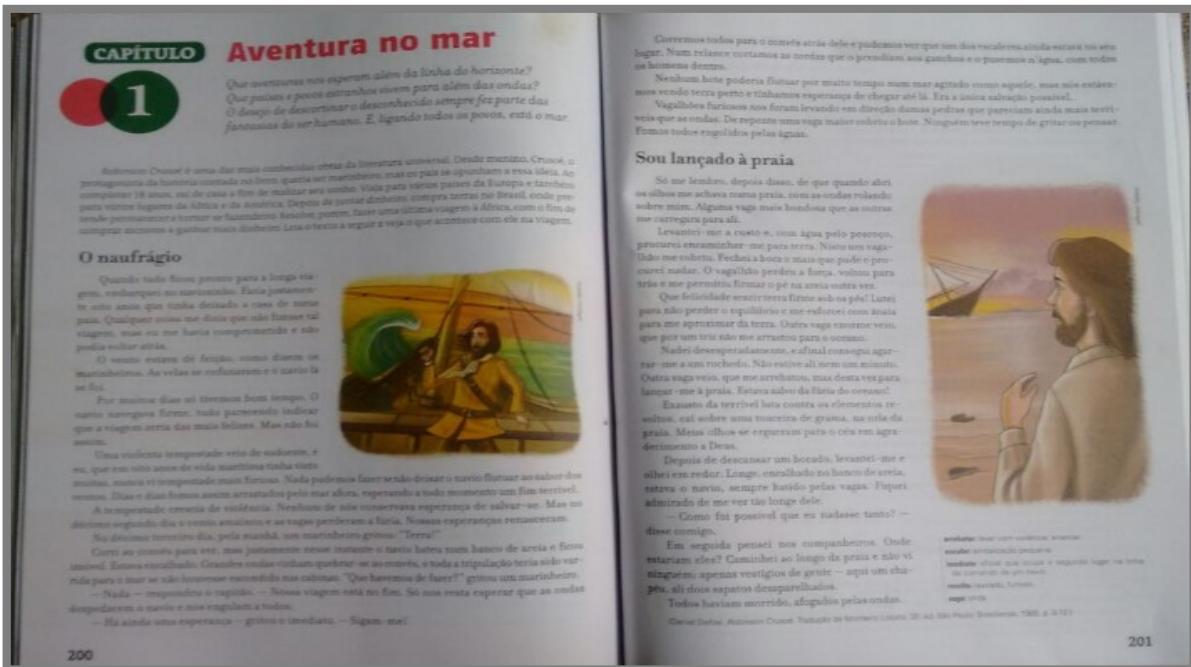
(Informações retiradas do próprio livro adaptado do autor.)

FIGURA 12 – Capa do livro *Robinson Crusoé*



Fonte: capa da obra literária.

FIGURA 13 – Trechos da obra **Robinson Crusoé**, adaptado por Monteiro Lobato



Fonte: Livro **Português Linguagens** p. 200 e 201.

3º passo: leia o capítulo VI da obra **Robinson Crusoé**, adaptada por Marcelino Freire, p. 24 a 28, que relata o momento do naufrágio;

4º passo: leve os alunos a refletirem sobre como é retratado a personagem nos diferentes textos e nos jogos de RPG, tanto no de tabuleiro quanto nos digitais;

5º passo: peça aos alunos que pensem em finais possíveis para a história de Crusoé, em seguida leve-os a compartilhar suas ideias oralmente, após isso peça que escrevam, em uma folha separada um final; depois os alunos lerão os finais produzidos.

Box 11:
Professor,

Esta oficina tem o propósito de levar os alunos a entrarem em contato com a leitura e a escrita a partir de suas vivências, dos seus repertórios socioculturais. Essa proposta se pauta na pedagogia dos multiletramentos, que, para Cope e Kalantzis (2000), trata-se de um ensino que deve partir da premissa de que a mente do ser humano é incorporada, situada e social, de que o conhecimento adquirido se dá em razão dos contextos sociais, culturais e materiais.

6ª Oficina

Leitura, interpretação e contextualização histórica

A duração aproximada desta oficina é de 2 (duas) hora/aula e nela espera-se que os alunos sejam capazes de:

- ✓ Refletir, por meio de releituras, do jogo de RPG Robinson Crusoé e da obra literária, sobre a temática explorada em ambos os textos.

Depois de explorar a narrativa do jogo de RPG, bem como os elementos que o compõem (imagens, sons, estratégias de jogo – veja Box 12), o professor apresentará releituras da obra **Robinson Crusoé**.

Box 12:
Professor,

Estes textos são considerados multissemióticos, pois, conforme Rojo (2012, p. 19) “são textos compostos por várias linguagens, ou modos, ou semioses, e exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar”.

Para tanto:

1º passo: passe os trailers dos filmes **As aventuras de Robinson Crusoé**, em desenho animado recém-lançado, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rakWk-zVmB4> e **As aventuras de Pi**, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=w9WjFuirLG0>; explore o que há de comum e de diferente entre as releituras e a obra literária;

2º passo: em seguida, leve os alunos a refletirem sobre a condição dos naufragos em ambas as produções; depois divida-os em cinco grupos, entregue um roteiro para que possam discutir sobre as questões que seguem no quadro 16 e peça que registrem, no roteiro entregue, a opinião do grupo.

QUADRO 16 – Roteiro para nortear a discussão em grupo

Roteiro para nortear a discussão em grupo

Aluno: _____

Dia ____ / ____ / ____

Como deve se sentir uma pessoa sozinha em alto mar, numa ilha deserta?

Qual o contexto histórico em que se desenrola a narrativa de Robinson Crusoé, tanto no jogo de RPG, quanto na obra lida? Onde e quando acontecem os fatos?

Como é o Crusoé do jogo de RPG e o das outras leituras (no romance, no filme)?

Quem era o Crusoé antes e depois do naufrágio?

Fonte: Elaborado pela autora.

- Professor, além de tratar dos possíveis sentimentos de um naufrago, você poderá ainda levar os alunos a pensarem no contexto histórico em que a narrativa estava inserida. Nesse momento, caso o professor ache pertinente, proponha um trabalho de pesquisa com o professor de história, de modo interdisciplinar.

7^a Oficina***Segunda Interpretação – Parte I: Das produções***

No décimo encontro, realizar-se-á a sétima oficina, a qual foi pensada para 2 (duas) horas/aula e tem por objetivo:

- ✓ Levar os alunos a refletirem acerca das diferenças entre a obra clássica, o jogo de RPG, os contos lidos em sala.
- ✓ Orientar a produção dos textos do gênero conto.

A partir das reflexões anteriores, do contato com o jogo de RPG e com a obra literária Robinson Crusoé, o professor seguirá os passos a seguir:

1º passo: leia com os alunos os trechos finais da obra; devolva as produções dos possíveis finais que fizeram; deixe que releiam seus textos e faça um comparativo;

2º passo: após as leituras conduza a turma a pensar em Robinson Crusoé antes e depois do naufrágio, nos valores éticos e morais da personagem;

3º passo: leve os alunos a refletirem acerca das diferenças entre a obra clássica, o jogo de RPG, os contos lidos em sala. Ressalte também neste momento que não há uma obra melhor ou pior, o que há são diferentes histórias;

4º passo: depois de interagirem com a narrativa **Robinson Crusoé** por meio dos jogos de RPG, da obra literária e de conhecerem o gênero conto e suas especificidades, proponha a produção de um conto (observe quadros 12 e 13). Aqui seguem algumas sugestões para as produções, no entanto o professor também poderá pedir que os alunos sugiram outros temas:

- Robinson Crusoé 10 anos depois de sair da ilha amaldiçoada.
- Robinson Crusoé, como uma mulher.
- Crusoé perdido no deserto
- Crusoé casado com uma canibal.
- Crusoé contado por Sexta-feira.
- Um Robinson Crusoé perdido numa ilha deserta em pleno século XXI.

-
- *Professor, lembre-se de recordar com os alunos as especificidades do gênero conto. Aqui é importante que o professor estabeleça claramente os critérios para a produção do conto. Diga aos alunos que o trabalho por eles produzido será publicado, apresente algumas possibilidades para a publicação, como por exemplo em fanfictions, Facebook, blogs, permitindo-lhes outras possibilidades.*
-

QUADRO 17 – Sugestão de roteiro para direcionar alunos na produção do conto

Condições de produção (Reflexão)	Conteúdo temático	Propósitos	Construção Composicional	Estilo
<ul style="list-style-type: none"> • Quem vai escrever esses contos? • Quem pode escrever um conto? • Para que serve um conto? • Para quem esses textos são escritos? • Onde se escreve? 	<p>Qual ou quais temas poderão ser tratados em seu conto? Seguem algumas sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Robinson Crusoé 10 anos depois de sair da ilha amaldiçoada. • Robinson Crusoé, como uma mulher. • Crusoé perdido no deserto • Crusoé casado com uma canibal. • Crusoé contado por Sexta-feira. • Um Robinson Crusoé perdido numa ilha deserta em pleno século XXI. 	<p>Qual é o propósito da produção desses textos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A superestrutura do conto. Em relação aos elementos composicionais do gênero discursivo conto, Sarmento e Tufano (2004), os definem da seguinte forma: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enredo (Trata-se da história, dos fatos narrados, dos acontecimentos.) ✓ Conflito (Momento em que leitor e narrativa se envolvem por meio de um incidente, de um obstáculo.) ✓ Clímax (Ápice da narrativa.) ✓ Desfecho (Fechamento, solução dos fatos narrados.) ✓ Tempo (Quando tudo acontece) ✓ Espaço (Onde os fatos são narrados.) • O tipo textual predominante. • As linguagens que comporão o conto (verbal, não verbal). • A dimensão. • Se serão em prosa ou verso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como será narrado o conto? Em primeira ou terceira pessoa? • Qual será o discurso predominante nos contos? Direto ou indireto? • Quais serão os tempos e modos verbais predominantes nos contos?

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 18 – Orientação para produção de conto

Produção do conto
Aluno (a): _____
Dia ____ / ____ / ____
<p>O conto é compreendido como uma obra que surge do imaginário, da fantasia, do poder de criar universos, seres e acontecimentos.</p> <p>Desde modo, a partir das nossas conversas sobre o gênero conto, da leitura de alguns exemplares, como A vaca, de Moacyr Scliar e Marinheiro na Rua, de Rubem Braga, do contato desse gênero presentes em jogos de RPG, como da história de Robinson Crusoé, narrada nesses jogos na versão online e em tabuleiro, e na obra literária propriamente dita, vocês irão produzir um texto do gênero discursivo conto, respeitando as suas especificidades.</p> <p>Vale lembrá-los de que como texto que envolve a narrativa, um bom conto deve apresentar narrador, personagem(s), enredo, conflito, clímax, desfecho, que acontecem em um tempo e espaço determinado. Para além disso, é importante nos atentarmos para o estilo e para o conteúdo temático a ser explorado neste gênero (veja quadro 17).</p> <p>Vamos lá... Mão à obra.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.



A oitava oficina, referente ao décimo primeiro encontro, foi pensada para 2 (duas) horas/aula e, por meio dela, espera-se:

- ✓ Dar visibilidade aos trabalhos produzidos pelos alunos.
- ✓ Publicar os textos produzidos em uma plataforma de circulação.

Essa oficina é uma sugestão para publicação dos contos produzidos, que poderá ser alterada, caso os alunos sugiram plataformas de publicação diferentes. Portanto, como etapa da segunda interpretação e a fim de dar notoriedade aos trabalhos produzidos, o professor poderá:

1º passo: levar a turma ao laboratório de informática e orientá-la a digitar e salvar os contos produzidos em um documento do *Word*;

2º passo: depois de digitar e salvar o texto produzido, discuta com os alunos possíveis plataformas digitais para publicarem o texto produzido. Há várias plataformas de publicação e caso escolham a *Fanfiction*³³, oriente, por meio de projeção em Datashow, o aluno a acessar a plataforma no sítio <https://fanfiction.com.br>. Outra sugestão é utilizar a rede social oficial da escola, como é o caso do *Facebook*, pois nela os alunos poderão ter acesso e fazer comentários nos textos publicados, bem como a comunidade escolar como um todo. Caso escolham o *Facebook*, peça aos alunos que enviem os contos produzidos para o *email* do professor, para que ele possa publicá-los;

3º passo: ao final da oficina, peça aos alunos que relatem, por escrito, o que acharam da atividade de publicação dos seus textos em uma plataforma digital. A seguir segue roteiro, no quadro 19, de sugestão para o registro do relato da atividade.

FIGURA 14 – Página para publicação dos textos



Fonte: página Fanfiction <https://fanfiction.com.br>.

³³ A palavra é uma abreviatura inglesa do termo *fiction*, um conceito que se refere à criação de qualquer tipo de obra a partir de uma história já existente. Este tipo de ficção é feito por fãs que recriam histórias de outros autores. A *Fanfic* pode ser aplicada em um romance, uma série de televisão, uma história em quadrinhos, enfim, a qualquer história já publicada. Disponível em: <https://conceitos.com/fanfic>

QUADRO 19 - Roteiro para a produção do relato sobre a publicação dos contos em plataformas digitais

Roteiro para a produção do relato sobre a publicação dos contos em plataformas digitais

Dia ____/____/____

Caro/a aluno/a, em seu relato, é necessário contemplar as respostas às seguintes questões, além de incluir todas as informações que julgar relevantes:

O que você achou de ter um texto publicado?

Sentiu alguma dificuldade em publicar os textos em plataformas digitais?

Em sua opinião, quais as vantagens e as desvantagens de publicar um texto em plataforma digital?

Fonte: Elaborado pela autora.

9^a Oficina

Segunda Interpretação - Parte III: Da Feira Literária

Esta oficina tem uma duração média de 6 (seis) horas/aula, portanto, estima-se para ela uma previsão de três encontros, e objetiva-se:

- ✓ Promover uma Feira Literária envolvendo a comunidade escolar com o trabalho desenvolvido pelos alunos.
- ✓ Contribuir com práticas de multiletramentos na escola.

Partindo do princípio de que todo trabalho desenvolvido pelos alunos deve estar inserido em práticas sociais e ser significante, durante todo o processo de ensino, o professor poderá promover uma Feira Literária envolvendo a comunidade escolar, a fim de contribuir, dessa forma, com práticas de multiletramentos na escola. Para tanto:

1º passo: convide os alunos a participarem da atividade e mostre a importância de exporem os trabalhos desenvolvidos ao longo das demais oficinas;

2º passo: divida-os em grupos para apresentarem trabalhos à comunidade escolar. Os grupos poderão tratar dos seguintes temas ou de outros definidos pela turma:

- **Grupo 1:** apresentação de como foi feito o trabalho em sala, da produção dos contos e da página da publicação dos contos produzidos;
- **Grupo 2:** apresentação das diferenças entre a obra literária Robinson Crusoé e o jogo de RPG da narrativa;
- **Grupo 3:** apresentação da história de Robinson Crusoé e das transformações dos valores éticos e morais de Crusoé depois do naufrágio;
- **Grupo 4:** apresentação do contexto histórico em que a obra Robinson Crusoé estava inserida (no Brasil e no mundo - as grandes navegações, a figura do colonizador, explorador).

3º passo: com o auxílio do professor, os alunos serão orientados a fazerem pesquisas sobre os temas de cada grupo, discutirão e decidirão o que vão apresentar para a comunidade escolar;

4º passo: depois das apresentações estarem definidas e organizadas, o professor irá reservar um espaço adequado às apresentações, com uma média de três horas /aula, e apresentar os temas na Feira Literária para as demais turmas da escola, bem como para seus pais e professores;

5º passo: proponha aos alunos que façam um convite da Feira Literária para a comunidade escolar e divulguem em uma rede social da, como no *Facebook*, *Whatsapp* ou *Instagram*;

6º passo: construa com os alunos um formulário de avaliação a ser entregue durante a Feira Literária para a comunidade escolar, a fim de avaliarem o trabalho e a iniciativa da atividade.

10^a Oficina

Avaliação final das oficinas

Na nossa última oficina e último encontro, utilizaremos uma 1(uma) hora/aula. Esse momento visa:

- ✓ Avaliar, junto com os alunos, o trabalho desenvolvido.

1º passo: no intuito de avaliar o trabalho desenvolvido, o professor iniciará a oficina apresentando os resultados, em gráficos, da avaliação que a comunidade escolar fez da atividade desenvolvida durante a Feira Literária. É importante que o professor, juntamente com os alunos aponte e reflita sobre os pontos positivos e negativos apresentados;

2º passo: em seguida, o professor organizará os alunos em grupos para que possam avaliar o trabalho feito e a aprendizagem desenvolvida e adquirida durante a aplicação da proposta;

3º passo: entregue aos alunos um questionário (observe sugestão de questionário no quadro 20) para que, além de nortear a discussão em grupo, eles possam transcrever suas impressões;

4º passo: após discutirem em grupo e transcreverem para o questionário, peça aos alunos que socializem suas impressões com a turma. Neste momento é importante que o professor faça as ponderações necessárias, ao longo da socialização, para haja um delineamento mais preciso da avaliação;

5º passo: para finalizar, o professor irá coletar os questionários dos grupos e fazer o fechamento agradecendo a participação e empenho de todos ao longo do trabalho desenvolvido.

QUADRO 20 - Avaliação Final com os participantes

Avaliação dos alunos depois da aplicação da proposta

- 1- Durante as oficinas, vocês consideram que houve interação e aprendizagem? Em que momentos?
- 2- Ao observarem os trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas (visita e acesso a sites de jogos de RPG online, jogadas de RPG em tabuleiro, leitura e escrita de contos, produção de relatórios, leitura da obra de Robinson Crusoé, discussões sobre as temáticas dos textos) vocês acham que houve um aprimoramento da leitura e da escrita, a partir do que foi proposto? Expliquem como.
- 3- Do que mais gostaram durante a realização das oficinas?
- 4 - Vocês já haviam lido ou ouvido falar da história de Robinson Crusoé, de Daniel Defoe? O que acharam da proposta de ler essa obra nos jogos de RPG e na obra literária?
- 5- Façam uma breve avaliação geral das atividades propostas ao longo de todas as oficinas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Capítulo 4

A PROPOSTA APLICADA: RELATO, ANÁLISE, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Este capítulo destina-se ao relato, à análise dos resultados, à avaliação da aplicação da proposta em uma turma de 7º ano do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, durante o horário regular das aulas de LP, e à reflexão sobre a pesquisa.

A fim de organizarmos este capítulo, estruturamo-lo em duas seções. Na primeira, apresentamos o relato da aplicação e a análise dos dados. Para a análise utilizaremos as seguintes categorias da ADC: intertextualidade, interdiscursividade, avaliação e vocabulário, além de considerarmos tudo que já foi exposto nesta dissertação. Na segunda seção tratamos da reflexão sobre a pesquisa.

4.1 Relato da aplicação da proposta, análise dos dados e avaliação

Organizamos esta seção por oficinas, de acordo com a estrutura da proposta apresentada no capítulo anterior. Antes de tratar de cada oficina, é necessário explicitar que as ações planejadas para a aplicação da proposta foram previstas para 10 (dez) oficinas³⁴, em um total de 29 horas/aula. No entanto, em razão de algumas demandas de ordem pedagógica, que surgiram ao longo das oficinas, da interdição e falta de manutenção do laboratório de informática, da ineficiência do sinal de internet no ambiente escolar e do próprio calendário, alterado algumas vezes, sem haver comunicação entre a equipe pedagógica da instituição em que a proposta foi aplicada e a professora pesquisadora, necessitamos de mais tempo que o previsto para a realização das atividades propostas, de modo de elas aconteceram em um total de 33 horas/aula.

³⁴ Ver no quadro 7, na introdução do capítulo 4 (quatro). Nele é possível observar o tempo que previmos para a execução das oficinas.

4.1.1 Primeira oficina: Apresentação, sondagem, análise e reflexão

Na primeira oficina, reapresentamos aos alunos a proposta que seria aplicada e seus objetivos, visto que no encontro para a assinatura do TAM e do TCLE, pelos alunos e seus responsáveis legais, respectivamente, já havíamos apresentando previamente esta proposta. Nesta oficina, também definimos os códigos de cada aluno, que por ordem de chamada receberam codinomes de A1 a A26, para garantir o sigilo com relação às identidades dos participantes. Nos casos em que não foi possível identificar o aluno, no momento da transcrição, colocamos AX.

O passo seguinte seria a aplicação do questionário disponível no *Google Forms*, disponível em <https://goo.gl/1iDx4g>, no entanto, como muitos alunos não tinham acesso ao *Gmail*, fator necessário para o acesso ao formulário digital, tivemos que, primeiramente, orientá-los a criar suas contas para então preencherem o questionário. Depois de criarmos as contas *Gmail*, os alunos responderam, no laboratório de informática, aos questionários, individualmente.

Esta oficina estava prevista, de acordo com a proposta para 2 (duas) horas/aulas e para um encontro apenas, porém, em razão das questões acima citadas, sua continuação foi deixada para um próximo momento. Na semana seguinte, no dia da aplicação, fomos informados que o laboratório de informática da escola não poderia ser utilizado, de modo que fomos encaminhados, juntamente com os alunos, a uma sala de múltiplas funções e nos foram entregues *tablets* para a realização da atividade. Driblando algumas dificuldades, tais como sinal fraco de internet, *tablets* que travavam ou simplesmente não funcionavam, conseguimos, com a ajuda da projeção de Datashow, direcionar a análise, reflexão e discussão dos dados gerados pelo questionário aplicado anteriormente.

O questionário tinha um total de 12 (doze) questões objetivas e uma questão aberta. A primeira pergunta referiu-se ao gosto pela leitura de obras literárias e o resultado apontou para um número de mais da metade de alunos desmotivados pela leitura, conforme Gráfico 1 a seguir:

GRÁFICO 1 - Resultado de questionário de sondagem questão 1



Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

De acordo com os resultados do questionário de sondagem, dos 22 participantes presentes no dia da aplicação, 54% disseram não gostar de ler obras literárias e 31% afirmaram gostar.

Diante do resultado, fomos conversando sobre os significados do gráfico, sobre os motivos pelos quais a maioria não apresenta gosto pela leitura literária, assim, questionamo-los se nunca haviam lido algum texto literário, como um conto, uma poesia, levando-os a refletir sobre por que a maioria disse não gostar de ler obras literárias. Obtivemos algumas respostas, como:

(1)

A12: é chato, cansativo.

P³⁵: É muito cansativo? Por que?

A12: começa a ler e dá tédio.

A18: professora, as pessoas de hoje em dia elas estão mais preocupadas assim, por isso, que muitas pessoas não gostam de ler, por causa de... várias pessoas já estão acostumadas, então, a ouvir e não lê mais [...].

(Trechos da gravação do encontro do dia 21/05/2018).

Continuamos a explorar o gráfico e, ao questionar aos alunos o que representava os outros 13%, a A16 respondeu:

(2)

A16: que muita gente nunca ouviu falar em obra literária. Professora isso é zuera.

(Trecho da gravação do encontro do dia 21/05/2018).

³⁵ P será o código utilizado para se referir a pesquisadora, no momento da transcrição da análise e reflexão do questionário

Focalizando a escolha lexical, *zuera*, que o A16 utilizou para dizer que não é verdade que muitos alunos nunca ouviram falar em obra literária, podemos compreender que o aluno se vale de uma expressão própria do vocabulário dos seus pares, uma expressão irônica, que evidencia, por meio de suas ideologias, que essa afirmação é falaciosa. Ou seja, que eles sabem e reconhecem as obras literárias, no entanto, naquele momento, esses 13% não levaram a pergunta a sério.

Sobre a escolha de vocabulário, Fairclough (2001, p. 49), afirma que:

a abordagem do vocabulário baseia-se no pressuposto de que diferentes modos de 'lexicalizar' domínios de significado podem envolver sistemas de classificação ideologicamente diferentes, assim há interesse em como as áreas da experiência podem vir a ser 'relexicalizadas' em princípios classificatórios diferentes.

Podemos analisar ainda como os alunos representam a leitura do texto literário por meio das escolhas léxico-gramaticais. Observemos no primeiro excerto que o A12 considera a leitura do texto literário como algo chato, cansativo, que dá tédio. Essa afirmação evidencia como o participante percebe e avalia a prática de leitura, e sua representação no seu cotidiano. A fala do participante A18, no mesmo excerto, demonstra também seu posicionamento e a representação dessas práticas no meio em que convive. De acordo com o participante, é muito comum hoje as pessoas não gostarem de ler, seja por falta de tempo ou por outros motivos, elas preferem ouvir, assistir, a ler.

A questão 2, indagava os participantes se já haviam lido algum conto, e contrária à resposta anterior, 86,4% afirmaram que sim. Confrontamo-los questionando sobre o fato de a maioria deles afirmarem já terem lido um conto e não o relacionarem a uma obra literária. Desse modo, explicamos aos alunos o que é uma obra literária e pedimos-lhes que dessem alguns exemplos de textos que tivessem a capacidade de fazer-nos, por meio da obra de arte, viajar, sonhar, evadir. De início, eles não souberam se posicionar, mas, conforme fomos citando algumas obras literárias que nos remetem à catarse, à evasão, aos sonhos, tal como *Alice no País das Maravilhas*, eles se sentiram mais seguros. Um aluno, o A5, citou a obra filmica *Peter Pan*, e a partir daí fomos falando de outras obras, conforme atesta a transcrição a seguir:

(3)

A5: professora, tem o *Peter Pan*.

P: *Peter Pan* é um tipo de texto literário que faz a gente viajar. É verdade. É um menino que não queria crescer. Por que que você acha que Peter Pan não queria crescer?

A5: porque é chato ser adulto. Tem problema.

(...)

P: Sabiam que têm contos que nos ajudam muito a perder o medo? Que contos que vocês acham que são esses?

A15: *Chapeuzinho Vermelho*.

A13: *Cinderela*.

P: *Cinderela*, ela era corajosa, pobre, mas corajosa, esforçada, trabalhava muito né.

AX: *A Bela e a Fera*.

P: *A Bela e a Fera* trata de uma pessoa que se doa pelo outro. Lembra dos dois meninos que foram soltos na floresta? Duas crianças, um menino e uma menina foram deixados na floresta.

Participantes: *João e Maria*.

P: Sim, *João e Maria*. E quando a gente ouve aquela história de *João*, dá pra gente entender que a única forma da gente conseguir vencer o medo é como?

AX: enfrentando nosso medo.

P: Isso. E todo mundo tem medo, gente?

Participantes: sim.

P: O medo é importante pra nós. [...] Então, têm muitos contos que a gente leu durante a nossa infância que nos ajudaram a perder o medo, que nos ajudaram a ser mais fortes. Tem algum conto moderno? Têm vários tipos de conto. Têm contos de fadas, [...], temos contos de terror, alguém aqui sabe me dizer um conto de terror?

A19: *A Hora do Espanto*.

(Trechos da gravação do encontro do dia 21/05/2018).

A partir do excerto anterior, percebemos que os alunos já leram alguns contos, de modo que o gênero faz parte da realidade deles. Retomamos aqui a ideia de Jolles (1976), que comprehende o conto com um processo de criação espontânea, inerente ao homem e presente nos eventos sociais dos quais os alunos participam.

Vale ressaltar que neste momento da aula buscamos valorizar o conhecimento que os participantes têm, de modo que ressaltamos a multiplicidade cultural dos mesmos, como prevê a Pedagogia dos Multiletramentos. Sobre essa pedagogia, como visto no capítulo 2, na seção 2.5 desta pesquisa, nos aportamos em Cope e Kalantzis (2000), os quais consideram que um ensino por meio da Pedagogia dos Multiletramentos parte da ideia de que as pessoas são constituídas socialmente, em razão dos contextos sociais, culturais e materiais que fazem parte e são inseridas, assim, o conhecimento também acontece por meio da interação e da colaboração de um com o outro.

Também ressaltamos o conhecimento dos alunos em relação ao texto literário, visto que os mesmos foram citando e comentando algumas obras literárias. Sobre o texto literário, lembramos, retomando Queirós (2012), que a literatura é um meio

significativo para um processo educacional com mais qualidade, pois transita entre real e o imaginário, o leitor pode participar do texto literário, assimilando para si seus significados.

Quanto à questão três, indagamos se os alunos sabiam o que não pode faltar em um conto. O resultado mostrou, conforme Gráfico 2 a seguir, que 59,1% não sabiam quais são os elementos e as especificidade de um conto, outros 22,7% afirmaram saber em partes e 18,2% disseram saber.

GRÁFICO 2 - Resultado de questionário de sondagem questão 3



Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

No entanto, apesar de a maioria afirmar não saber o que não pode faltar no conto, à medida que fomos conversando sobre a questão, percebemos que os alunos tinham o conhecimento acerca do gênero conto, apenas não conseguiam associar à pergunta. Podemos observar isso, por meio da transcrição a seguir:

(4)

P: o conto é um texto predominantemente dissertativo, descritivo ou narrativo?

AX: narrativo.

P: narrativo. Porque conta uma história de alguém, em algum lugar, em algum momento. Estão vendo, se pararem para pensar, vocês sabem sim. Vamos pensar um pouco: o que não pode faltar em um conto?

A26: magia.

(...)

A6: ação.

A11: comédia.

A18: clímax.

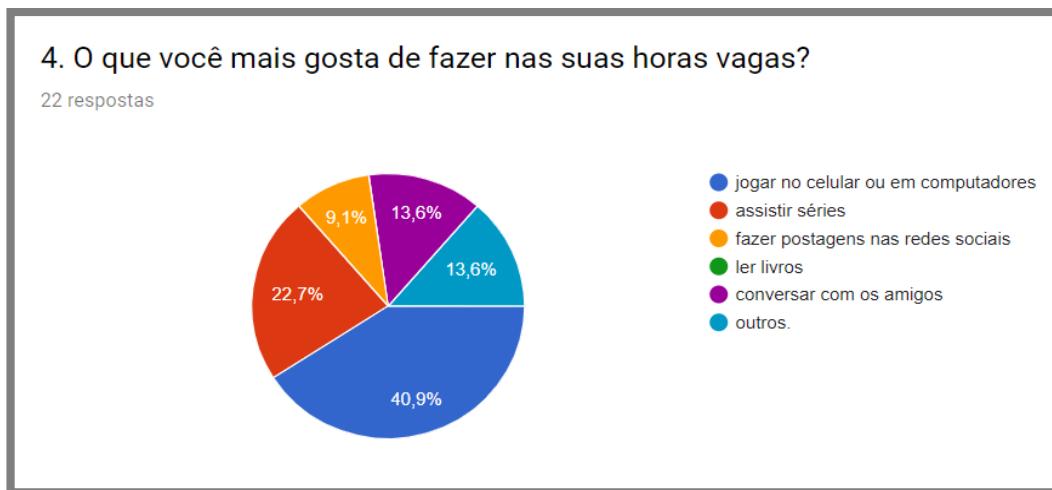
(Trechos da gravação do encontro do dia 21/05/2018).

Ao observarmos o posicionamento dos alunos, podemos atestar, assim como afirmou Magalhães Junior (1972), que o gênero conto é comum a todos os povos, bem

como aos alunos, pois eles reconhecem o caráter narrativo desse gênero e alguns dos seus elementos constitutivos.

A questão seguinte tratou do que os alunos mais gostam de fazer nas suas horas vagas e o resultado foi o seguinte:

GRÁFICO 3 - Resultado de questionário de sondagem questão 4



Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

Começamos a discussão falando da opção em verde, que diz respeito a “*ler livros*”. Discutimos sobre o fato de nenhum aluno ter assinalado a opção leitura de livros como sendo algo interessante a se fazer nas horas vagas. Muitos alunos repetiram que ler livros não é algo prazeroso, que é chato, conforme excerto a seguir:

(5)

P: Vocês acham que ler é ruim?

AX: Professora, às vezes dá preguiça.

A16: aff, acho um saco quando os professor manda a gente ler aqueles livros.

(Trecho da gravação do encontro do dia 21/05/2018).

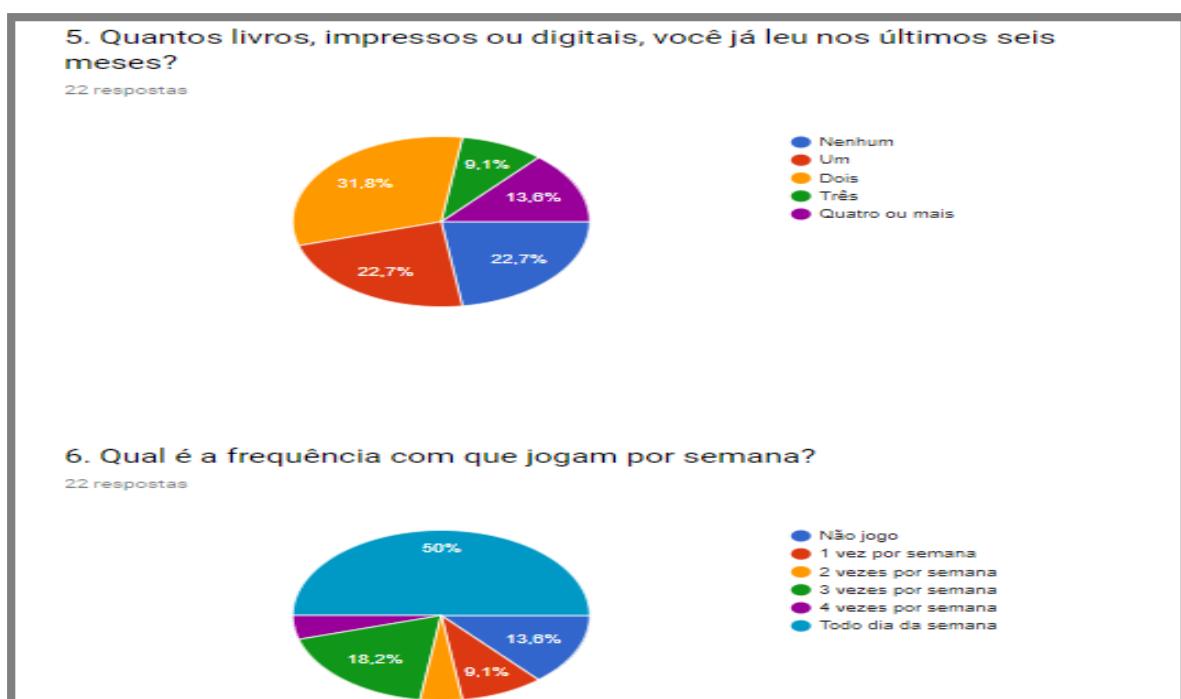
Em contrapartida, a opção com maior aceitação, foi o jogo por meio do celular ou computadores, com um percentual de 40,9%. Discutimos ainda um outro percentual, 22,7%, o qual reflete que os alunos gostam muito de assistir séries. Diante desse resultado, conversamos e aferimos que, na verdade, os jovens, diferente do que parece, continuam lendo, pois eles estão em contato com a leitura a todo tempo, quando estão mexendo no seu celular ou em computadores, em suas redes sociais ou em jogos.

Percebemos então que, na verdade, os alunos não estão lendo menos textos, estão apenas lendo por meios diferentes do físico, impresso, eles têm, conforme afirma Marcuschi (2008), contato com outros gêneros, como os digitais. Gêneros discursivos esses que às vezes a escola negligencia (jogos digitais, redes sociais, *chats*, memes, *snapchats*, *vlogs*, entre outros) por falta de preparo e formação dos professores, condições de trabalho, entre outros fatores.

As questões seguintes do questionário, a 5 (cinco) “Quantos livros, impressos ou digitais, você já leu nos últimos seis meses?” e a 6 (seis) “Qual é a frequência com que joga por semana?”, ratificaram a ideia de que os alunos leem diariamente, pois quanto à questão cinco, 22,7% e 31,8% afirmaram ter lido pelo menos um e dois livros nos últimos meses, respectivamente, e quanto à questão 6 (seis), 50% disseram jogar todos os dias.

Essa resposta significativa dos participantes, em relação à questão 6, vai ao encontro da percepção, exposta na proposta apresentada nesta pesquisa, de que os alunos estão cada vez mais envolvidos com os jogos digitais. Diante disso, ressaltamos, retomando Dudeney, Hockly e Pegrun (2016), que os ambientes de jogos fazem parte da vivência dos alunos e eles podem ser espaços ideais para aprendizagens.

GRÁFICO 4 - Resultado de questionário de sondagem questões 5 e 6



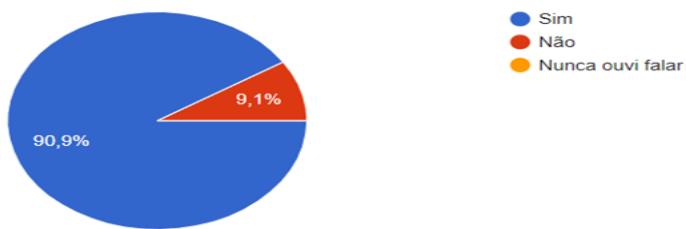
Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

As questões oito e nove do questionário trataram do conhecimento dos alunos em relação aos jogos de RPG, e os resultados mostraram, na questão oito, que 90,9% dos entrevistados sabem do que se trata o jogo de RPG. A questão nove, que explora quais jogos de RPG os alunos conhecem, reafirma a questão anterior, visto que nenhum participante disse não conhecer nenhum jogo de RPG.

GRÁFICO 5 - Resultado de questionário de sondagem questões 8 e 9

8. Você conhece algum jogo de RPG?

22 respostas



9. Se conhece algum jogo de RPG, qual desses já jogou ou já viu alguém jogando?

22 respostas



Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

Desse modo, conforme questão nove, do Gráfico 5, os alunos reconhecem os jogos *Second Life*, *Clash Royalle*, *Clash of clãs*, *Gaia*, *Wonderland (American McGee's Alice)*, *Azeroth (World of Warcraft)*. Esse resultado atesta mais uma vez o quantos os estudantes estão envolvidos em práticas sociais com mídias digitais. Sobre essas questões, oito e nove, os alunos demonstraram interesse sobre o assunto e comentaram, conforme transcrição a seguir, os jogos com os quais têm mais contato.

(6)

P: Qual o jogo de RPG que vocês mais gostam?

Participantes: *Clash Royale, Clash of Clans, Minecraft*

P: (...) o que caracteriza um jogo de *RPG*?

AX: os duelos, as batalhas.

P: o que mais tem no *Clash Royale, Second life?*

AX: conquistas.

P: conquista. Nesses jogos você pode criar vários mundos. Digamos que você entra no *Minecraft*, e ele (*apontando para outro aluno*) entra também no *Minecraft*, vocês jogam com os mesmos jogos, mas o seu jogo vai ser igualzinho ao jogo dele?

Participantes: não.

P: por quê? Às vezes você está conquistando outro mundo, às vezes você está fazendo outro cenário, as estratégias mudam seu jogo de vez? Cada um pode tomar uma estratégia diferente?

AX: pode.

P: Então no jogo de *RPG* tem mundo, cenário, tem conquistas, tem batalhas. Tudo isso acontece porque tem que ter alguém que vai lá e executa isso, qual o nome desse alguém?

AX: personagem.

P: personagem. Geralmente também tem uma voz que conta aquela história, qual é o nome dessa voz?

Participantes: narrador.

P: então se um jogo de *RPG* tem mundo, cenário, narrador, conquista, batalha, estratégia, tudo isso são características muito próprias do gênero que a gente acabou de falar, qual é?

Participantes: o conto.

P: o conto. Um texto narrativo. Sabem por quê? Porque os jogos de *RPG* em sua maioria são jogos que são feitos a partir de uma narrativa, a partir de uma história.

(Trechos da gravação do encontro do dia 21/05/2018).

À medida que conversávamos sobre os jogos que os alunos conheciam e jogavam frequentemente, fomos explorando as características desses jogos e como elas são muito próximas de textos literários, como os contos. Essa reflexão nos permitiu perceber que o texto literário está presente no dia a dia da maior parte dos alunos participantes, de modo que ele não se limita apenas ao espaço da escola, mas faz parte de outros eventos sociais que participam.

Essas questões, oito e nove do questionário, atestaram que os alunos estão cada vez mais imersos nas novas tecnologias e em contato com gêneros discursivos acessíveis por meio dessas tecnologias. Deste modo, compreendemos que os alunos, envolvidos em eventos de letramentos, que incluem essas tecnologias e gêneros, sentem-se mais motivados a participar das atividades propostas. Essa ideia pode ser reforçada a partir do que Santos (2015) afirma sobre o espaço escolar, pois, para o autor, a escola é um ambiente propício para a construção da pedagogia dos multiletramentos, pois os discentes estão cada vez mais imersos em espaço de interações, inclusive as digitais.

Sobre a pedagogia dos multiletramentos, assunto tratado na seção 2.5 do capítulo 2 desta pesquisa, vale lembrar que, segundo Cope e Kalantzis (2000), um ensino por meio desta pedagogia é relevante porque os conhecimentos que os indivíduos adquirem se dão em razão dos contextos sociais, culturais e materiais que estão inseridos, bem como pelo processo de interações colaborativas que estabelecem uns com outros. Assim, o jogo de RPG, conforme apresenta o gráfico 5, faz parte das práticas sociais em que a maioria dos participantes estão inseridos e a interação e colaboração é uma premissa fundamental desses jogos.

Para além disso, os jogos de RPG, como hipergêneros, propicia um trabalho didático voltado para as práticas multiletramentos, visto que, retomando Rojo (2012), os estudantes se apropriam de uma multiplicidade de linguagens, de modos ou de semioses. Assim, ao contatar o jogo de RPG o aluno também entra em contato com textos multimodais/multissemióticos.

Falamos também sobre as questões dez e onze, que trataram, respectivamente, da capacidade que os alunos têm de ler, escrever e compreender bem os textos que estão a sua volta, e do desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de jogos digitais. Os resultados da questão dez mostraram que apenas 31,8% dos participantes consideram ser capazes de ler, escrever e compreender bem os textos que estão a sua volta, enquanto 59,1% demonstraram ter dúvida em relação à questão e outros 9,1% não se sentirem capazes, conforme Gráfico 6 a seguir:

GRÁFICO 6 - Resultado de questionário de sondagem questões 10 e 11



Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

Esse percentual de quase 70% de participantes não se considerarem capazes, preocupa-nos e indica uma necessidade de mais discussões e trabalhos centrados no processo de leitura, compreensão e escrita. Sobre esse momento, segue excerto:

(7)

P: temos visto que têm muitos alunos com muita dificuldade de ler, fazer as interpretações, compreender o que leu e escrever textos diferentes. O que acham disso?

Participantes: é ruim

P: isso é um problema?

AX: sim.

P: por que?

AX: porque a gente precisa, ué.

P: é verdade, em muitos momentos da vida nós precisamos ler, compreender o que leu, escrever. Então, vocês acham que precisamos dominar isso?

Participantes: sim.

AX: professora, tem muita gente que não sabe escrever direito, é só olhar no *Whatsapp*.

(Trechos da gravação do encontro do dia 21/05/2018)

A partir desse excerto, percebemos que a falta de domínio da leitura e da escrita é representada como um problema pelos alunos, que tem influência não só na vida escolar como na vida fora da escola. O excerto revela ainda a representação do domínio da leitura e da escrita como uma necessidade (“porque a gente precisa”).

Compreendemos, assim como Maimone et al (2015), que a leitura e a escrita assumem um caráter social, pois, o aprimoramento dessas habilidades, desenvolve as capacidades críticas dos alunos, os tornam capazes de ler e escrever com qualidade, permite-lhes participar efetivamente, como cidadãos, de diversos eventos de letramento.

O resultado da questão 11, assim como a anterior, também indicou que a maioria considera possível desenvolver a leitura e a escrita por meio de jogos, ainda que 36,6% tenham se mostrado inseguros em relação à indagação. Sobre essa questão, levamo-los a refletir sobre a importância da leitura e da escrita na vida em sociedade e como podemos nos valer positivamente dos jogos, em especial o de RPG, para desenvolver essas habilidades. Vejamos o excerto (8):

(8)

P: você acha que é possível desenvolver um jogo de *RPG*? você acha que é possível desenvolver a leitura e escrita por meio de jogo digital?

Participantes: sim.

Entrevistadora: Por quê?

A1: entrou no jogo, você tem que colocar o nome do seu personagem, você já tá lendo e escrevendo.

P: E você pode, no jogo online, conversar com o colega pelo *chat*?

A1: pode. E pode também falar.

(Trechos da gravação do encontro do dia 21/05/2018).

Considerando o posicionamento dos participantes e a perspectiva de Dudeney, Hockly e Pegrun (2016), podemos afirmar que o ensino por meio de jogos de RPG desenvolve habilidades linguístico-discursivas, pois esses jogos envolvem leitura, interpretação, representação de papéis e interação.

Ao responderem à questão 12 “Quando o professor pede para você produzir um texto, o que acha disso?”, 50% dos entrevistados afirmaram que a produção de texto é necessária, pois vai ajudar a ler, escrever e compreender melhor os diversos textos; 27,3% disseram que não gostam que a professora peça-lhes que produzam textos; 18,2% consideraram desnecessária a produção, porque hoje encontram tudo na internet, conforme representado no Gráfico 7 a seguir:

GRÁFICO 7 - Resultado de questionário de sondagem questão 12



Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*

Quando tratamos da opção “Desnecessário, pois encontramos tudo pronto na *internet*”, os alunos não quiseram se posicionar. Já os que marcaram a opção “Não gosto”, justificaram sua resposta por ser algo chato e cansativo.

Consideramos positivo o fato da maioria perceber como é importante o trabalho com a produção textual na escola. Isso nos leva a perceber que os discentes compreendem as nuances da leitura, da compreensão e da escrita e que precisamos,

todos os envolvidos no processo desse ensino, voltá-lo para o contexto social, cultural em os alunos estão inseridos, de modo que esse ensino passe a ser mais produtivo.

Na última questão, indagamos os alunos sobre como gostariam que fossem as aulas de LP. Vejamos excertos das respostas do questionário:

(9)

AX: eu gostaria que fosse mais divertida

AX: Sem Conteúdos, E Que Fossem Mais Animadas.

AX: ir para lugares abertos

AX: muito mais melhor com mais curiosidades

AX: Eu gostaria de aulas com menos coisas no livro e no caderno e com mais interação nas aulas de informática

AX: assistir filmes de vez em quando, usar os computadores e ter jogos de vez quando com mais interação entre os colegas

AX: gostaria que tivesse nenhum texto

AX: que fosse com mais diversão com mais interação dos alunos com jogos brincadeira e mais diversão com os professores

AX: ler um livro em cada semana e resumi-lo e ter pelo menos no mês uma aula de informática relacionado a português

AX: gostaria que fossem mais imperativas, porque normalmente é muito parado e entediante. então se usarmos computados ou coisas digitais. Também interpretarmos não só textos e etc mais interpretarmos coisas da vida ,como agir em situações complicadas... também como ter um vocabulário melhor para futuramente quando estarmos diante de uma entrevista nos ajudar e nos tornarmos mais capazes daquele emprego .

AX: gostaria que tivesse mais oportunidade para os alunos

AX: que seja interativas e que nos ajude com o nosso conhecimento e no nosso futuro, mas com diversão.

(Respostas do questionário aplicado, disponível em <https://goo.gl/35Gztt>).

Observados os comentários dos alunos no questionário, é possível notar, por meio das declarações afirmativas, que os alunos desenvolvem uma expectativa em relação ao ensino de LP na escola, um desejo de como gostariam que fossem as aulas. Conforme fomos lendo as respostas do questionário, fomos comentando algumas. Seguem excertos das falas dos alunos durante a discussão:

(10)

P: (...) Então vocês querem aulas mais divertidas?

Participantes. Sim, claro.

P: mas tem como propor aulas divertidas todo dia?

A3: claro, mais *interação*, um *ajudando o outro*.

P. (...) Vocês acham que tá faltando oportunidade pra vocês falarem?

Participantes: Sim

P: Por que?

AX: não pode dar opinião.

P: não pode dar opinião. Pode sim.

AX: mas tem professor que não gosta.

A18: não professora, eu acho que é interativo, com jogos, computadores, textos mais interessantes.

(Trechos da gravação do encontro do dia 21/05/2018).

Ao analisarmos as respostas do questionário e a discussão em sala de aula, a partir dos resultados, percebemos que a maioria dos alunos compreendem que as aulas de LP precisam ser mais interativas, que valham de mídias digitais, divertidas e que oportunizem mais aos alunos, de modo que eles possam se posicionar e deixem de ser meros receptores do saber e passem ser protagonistas, produtores, construtores.

Essa necessidade que os discentes discutiram de terem aulas divertidas, com jogos, músicas, filmes, reforça o que Rojo (2014) aponta para os novos desafios nos letramentos escolares. Embora concordemos com os estudos de Rojo (2012) quando afirma que as atividades propostas em sala devem envolver “novos escritos” de textos híbridos, multissemióticos, multimodais, tornando-as, por consequência, mais interessantes, é importante sempre ressaltarmos, enquanto docentes que visam formar cidadãos críticos, que a leitura e a escrita é um trabalho que deve ser levado a sério, sobretudo pelos estudantes.

Outro posicionamento que chama a nossa atenção é que os alunos sentem-se em descompasso com uma escola, uma sala de aula que não acompanha as novas tecnologias. Nessa perspectiva, concordamos com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), quando afirmam que as práticas de ensino precisam acompanhar os adventos das novas tecnologias digitais, uma vez que os participantes desta pesquisa, assim como muitos estudantes deste século, nascem envoltos pelas ferramentas tecnológicas, as quais estão cada vez mais avançadas.

De modo geral, a aplicação desse questionário, pensado inicialmente para traçar um perfil dos participantes envolvidos na pesquisa, trouxe-nos reflexões válidas de serem analisadas, discutidas, estudadas para além deste trabalho. Questões estas que nos levam a repensar sobre nossas práticas em sala, mas também a refletir sobre os anseios acerca do ensino de LP que esta geração deseja. Compreendemos ainda que a LP, no que se refere à leitura e a escrita, precisa ser vista por esses discentes como um ensino sério e valioso, que lhes permitirá acessar o mundo e suas possibilidades. De tal modo, por meio deste questionário, aferimos que a proposta didática desenvolvida atenderia os objetivos traçados, visto que nos atentamos em trazer para a sala de aula atividades que envolveram multiletramentos e multissemioses.

4.1.2 Segunda oficina: Motivação

Para a realização desta oficina, conforme previsto na proposta, os alunos seriam levados ao laboratório de informática, no entanto, como dito anteriormente, este espaço estava interditado, de modo que, na sala de múltiplas funções³⁶, utilizamos os *tablets* e celulares dos participantes para dar andamento às atividades previstas na oficina.

Seguindo a abordagem do trabalho com a leitura e a escrita, de acordo com Cosson (2006), a segunda oficina tinha por objetivo preparar os alunos, por meio da estratégia da motivação, para conhecerem melhor os jogos de RPG *online*, bem como lhes apresentar esses jogos. Porém, conforme apresentado na subseção anterior nas questões oito e nove do questionário de sondagem, percebemos que a maior parte dos participantes conheciam esses jogos, de modo que os alunos foram convidados a dizerem o que achavam e entendiam do jogo de RPG.

Segundo eles, um jogo de RPG tem conquistas, ação, aventura, personagens, níveis a serem alcançados, e, por meio desse jogo, é possível interagir com outras pessoas. Observemos a transcrição:

(11)

A18: professora, no *RPG* que é jogo *online*, você conversa com as pessoas e vai fazer amizade.

Pesquisadora: hum. Assim dá para interagir né?

Participantes: Sim

P: e quais são as principais características que um jogo de *RPG* tem?

Participantes: *Readshot*

P: você falou que o jogo de *RPG* tem que ter *Readshot*. Esclarece o que é *Readshot* pra todo mundo.

A1: tiro na cabeça que morre na hora.

P: todo *RPG* tem que ter isso pra você?

A3: tem.

P: e se o *RPG* não tiver isso, não é *RPG*?

A7: é uai.

A12: não é não.

(Trechos da gravação do encontro do dia 04/06/2018).

Observamos que os alunos dominam os jogos RPG e gostam deles, porém, como podemos observar no excerto 11, alguns participantes constroem uma

³⁶ A sala de múltiplas funções é um espaço da escola em que a proposta foi aplicada. Ela é destinada a atividades diversas, tais como exibição de vídeos, realização de eventos como palestras, cursos, para poucas pessoas.

representação discursiva do jogo de RPG associada à violência, visto que são esses jogos violentos que eles mais acessam. Sobre isso, importa destacarmos que tivemos o cuidado de selecionar jogos que não tivessem em suas construções essa característica, por considerarmos o papel da escola e do professor na formação dos alunos, a fim de que eles possam participar de diferentes práticas sociais de leitura e de escrita, além de colaborar para que eles participem, de forma efetiva, nas diferentes esferas as quais fazem parte.

Os participantes foram citando vários jogos de RPG online, tais como *Free fire*, *Counter strike*, *Minecraft*, entre outros. Além de citar os jogos, eles relataram como estes funcionavam, quais são suas finalidades e objetivos.

Depois de ouvir os relatos dos participantes, apresentamos-lhes alguns sites de jogos de RPG *online*, o que, como dito no início deste relato, se deu por meio dos *tablets*, oferecidos pela escola, e pelos celulares dos alunos.

Visitamos alguns sites de jogos de RPG, como o da *Blizzard*, site renomado desses jogos. Em conjunto, exploramos especialmente este site, observando as multissemioses e como as histórias são contadas nos jogos de RPG por meio de vários gêneros discursivos, tais como: histórias em quadrinhos, crônicas e contos. A partir dessa observação, os alunos foram levados a refletir sobre como os jogos de RPG envolvem a leitura e a escrita, uma vez que, para jogá-los, é preciso ler e compreender as histórias que os constituem, criar personagens, explorar o mundo do jogo, traçar estratégias que podem ser compartilhadas, nos consoles digitais, por meio de *chats*. Além disso, depois dos participantes explorarem alguns sites, tratamos de mais alguns elementos e características desses jogos, tais como o mundo forjado³⁷ nos jogos de RPG, as personagens, os jogadores, o narrador, o Game Master, as estratégias a serem utilizadas para se alcançar os objetivos do jogo e a interação, de modo que, além de apresentá-las, traçamos e fomos construindo juntos os conceitos de cada um deles.

Segue excerto de relatos de participantes, os quais demonstram conhecimento e interação em relação aos elementos do jogo de RPG:

³⁷ Os jogos de RPG são criados a partir de uma história. De modo que o mundo, que inclui o(s) cenário(s), equipamento(s), os personagens, elementos, são criados, forjados, com base no enredo da narrativa.

(12)

A10: Nos jogos de RPG temos sempre por trás uma história (por meio de vídeo, quadrinhos...) (...) Também com comandos dos jogos, nomes dos jogadores. Na atividade de hoje percebi que é muito fácil em um jogo de RPG ou de qualquer outro jogo(...)

A14: (...) os games de RPG são jogos de ação e aventura e nível, labirintos, de escapar, isso são jogos de RPG.

A16: Nos jogos de RPG sempre tem uma história de interpretação de papel (...) e uma história principal.

A17: (...) o que não pode faltar em um jogo de RPG é os personagens, mundos, batalhas, conquistas, níveis, armas e etc.

(Trechos de relatos dos participantes do dia 04/06/2018).

Quanto à interação com esses jogos, os participantes mostraram-se bastante familiarizados, pois ao questioná-los como ela se dá, eles responderam:

(13)

P: há interação no jogo *online* de *RPG*?

Participantes: sim.

P: como acontece essa interação no jogo de *RPG online*?

A17: *Chat*.

A15: professora, se o G. tá lá na casa dele jogando o *RPG* que ele gosta e aí ele chama o R., eles conversam pelo *chat*, né.

(Trecho da gravação do encontro do dia 04/06/2018).

Os excertos anteriores demonstram que os participantes, de fato, conhecem e interagem com os jogos de RPG, pois, como pode ser observado, eles dominam as ferramentas que os jogos oferecem para jogar e estabelecer interação.

A partir dos apontamentos dos participantes, fomos detalhando as características do hipergênero jogo de RPG. Na sequência, a fim de motivar os participantes, e conforme previsto na proposta, eles foram orientados a acessar *sites* jogos de RPG e a jogar.

No entanto, em razão da baixa qualidade dos *tablets*, alguns alunos não conseguiram acessar alguns jogos, por isso foram orientados a sentar em dupla ou trio com aqueles que conseguiram. O sinal de *internet* também se restringia às proximidades da sala da direção, por isso, os participantes acomodaram-se, de forma improvisada, nessas imediações, conforme mostra a figura a seguir:

FIGURA 15: Participantes durante 2^a oficina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao final da aula, entregamos a sugestão de roteiro para a elaboração de um relato, acerca das impressões que os participantes haviam tido da oficina. Para tanto, explicamos, brevemente, o gênero relato, sua finalidade, e, na projeção do *datashow*, apresentamos como eles poderiam fazê-lo, seguindo, inclusive, o exemplo do roteiro³⁸ entregue a eles.

Nos relatos, os alunos destacaram alguns aspectos referente à oficina, dentre eles, a maioria dos participantes relataram terem gostado da atividade, bem como demonstraram conhecimento sobre os elementos que constituem os jogos de RPG, as possibilidades de interação e de desenvolver a leitura e a escrita por meio desses jogos.

Sobre esses relatos, segue excerto:

(14)

A3: Na aula do dia 04/06/18 nós acessamos alguns *sites* sobre jogos de RPG e eu achei uma coisa muito legal, porque eu nunca na escola fiz um projeto tão legal, eu nunca vi.
 A2: Bom hoje nessa aula, nós tentamos acessar os jogos de RPG (...) e nesses jogos teve várias coisas para ler e foi muito legal, e essas atividades são o que nós exatamente queremos nas aulas de português. (...) Na aula (...) nós entramos em vários *sites* de jogos de RPG, observamos os jogos e as características dele, identificamos que os jogos de RPG são interativos, eles se caracterizam por apresentar conquistas... (...) e sim, é possível ler e escrever por meio de jogos de RPG.

A5: Os jogos de RPG pode nos interessar em várias formas, como nos ajudar a ler melhor sem acharmos chato, pois a leitura nos ajuda muito, mas muitas pessoas não gostam. E os *games* nos pode influenciar na leitura e assim nos divertimos e aprendemos.

³⁸ A sugestão do roteiro está no quadro 9, no capítulo 3, desta pesquisa.

A10: (...) Há muitos jogos que influenciam a escrita. (...) Gostaria muito de ter aulas como esta, pois foi muito bom interagir com as pessoas e aprender muitas coisas.

A17: É possível ler e escrever pelos jogos de RPG, lendo as histórias, escrevendo o nome dos seus personagens, lendo as descrições dos jogos de RPG e etc. (...) Nós acessamos um *site* que tinha vários jogos de RPG e eu me diverti jogando, a professora também explicou sobre os jogos e nos entregou *tablets* para jogar. (...) O que não pode faltar em um jogo de RPG é os personagens, mundos, batalhas, conquistas, níveis e armas e etc. Eu gostei muito dessa aula, espero que tenha mais aulas assim, para nós podermos nos distrair um pouco.

A18: No dia 04/06/18 nós visitamos vários *sites* de jogos de RPG e uns não pegaram e outros pegaram e foi muito top. Pois bem, é possível sim ler e escrever pelo RPG (...) principalmente pelo *chat*. Alguns jogos são pelo comando de voz e isso dificulta a escrita e leitura.

(Trechos de relatos dos participantes do dia 04/06/2018).

Seguindo os pressupostos da sequência básica de Cosson (2006) em relação ao passo da motivação, compreendemos que o propósito dessa oficina foi alcançado. Tendo em vista os objetivos desse encontro - apresentar o jogo de RPG, deixar os participantes acessarem e jogarem em diferentes sites desses jogos, explorar os gêneros discursivos que o compõem e refletir sobre a possibilidade de ler e escrever a partir desse hipergênero - conforme relatos dos excertos anteriores, podemos atestar que os participantes se sentiram motivados e incitados a continuar com a proposta didática, tanto por terem se familiarizado com esses jogos quanto por perceberem sua funcionalidade pedagógica também para a escola.

No excerto (14), os alunos fazem declarações avaliativas sobre a proposta, representando-a por meio de atributos como “muito legal”, como algo diferente de tudo que faziam, como “o que nós exatamente queremos nas aulas de português”. Também no excerto, eles identificaram o potencial do RPG para o trabalho com a leitura e a escrita.

Finalizamos essa oficina retomando o pressuposto teórico de Cosson (2006), o qual aponta que toda leitura demanda preparação e antecipação, aqui realizada por meio do jogo de RPG, a fim de apresentar o texto de forma lúdica para incitar o leitor e despertar sua curiosidade pelo texto em foco, apresentado nas próximas oficinas através de contos e do texto literário **Robinson Crusoé**.

4.1.3 Terceira oficina: Introdução e Leitura

Na proposta apresentada no capítulo 3, estava previsto que esta oficina aconteceria em dois encontros de quatro horas/aula, porém, dada as demandas que surgiram ao longo da aplicação, ela aconteceu em seis encontros de sete horas/aula.

O objetivo desta oficina era apresentar o gênero discursivo conto aos participantes e levá-los a perceber a relação deste gênero com os jogos de RPG.

Antes de iniciar a oficina propriamente, em razão da falta de recursos materiais da escola, que seriam utilizados durante a aplicação, e da inoperância de espaços importantes para a execução da proposta, antecipamos a criação da sala de aula *online*, no Google Sala de aula, e pedimos aos alunos que se cadastrassesem nesse ambiente virtual, por meio de um código de acesso fornecido a eles, visto que nesse ambiente estariam disponíveis os textos trabalhados nas aulas e demais orientações.

Desse modo, seguindo a sequência básica e expandida de Cossen (2006), no que se refere à leitura e à escrita, retomamos as características e os elementos dos jogos de RPG, relembrando, conforme visto no encontro anterior, que os jogos de RPG são forjados a partir de histórias que são representadas em diversos gêneros discursivos, entre eles o conto. Ao tratar desse gênero, questionamo-los se sabiam do que se tratava o conto e obtivemos algumas respostas, como:

(15)

P: nos jogos de *RPG* tem várias histórias que são contadas através de vários textos, gêneros textuais. Vocês lembram de mais algum?

A18: tem as histórias em quadrinhos.

AX: os *trailers*, os vídeos, professora.

AX: tem os contos.

P: isso. E vocês sabem o que é o conto?

A16: conto é quando conta história. Uma história inventada.

A2: história com magia.

A2: história com magia e com criação.

AX: história de terror também, né.

Participantes: sim.

P: sim, também. Tem contos de vários tipos. Então, vocês acham que o conto é um gênero característicos do jogo de *RPG*?

Participantes: sim.

P: vamos lá, vamos pensar, o conto tem personagem?

Participantes: sim.

P: o que é a personagem numa história?

A25: o principal.

A18: o que participa da história.

P: e quem conta a história?

A7: narrador

P: e quem conta a história e também participa é o quê?

Participantes: narrador personagem.

P: e nos jogos de *RPG*, eles também têm narrador?

Participantes: têm.

P: e cenários têm?

Participantes: têm

P: é onde acontecem as batalhas, né. E no conto também tem um cenário onde acontece a história?

Participantes: têm.

(Trechos da gravação do encontro do dia 07/06/2018).

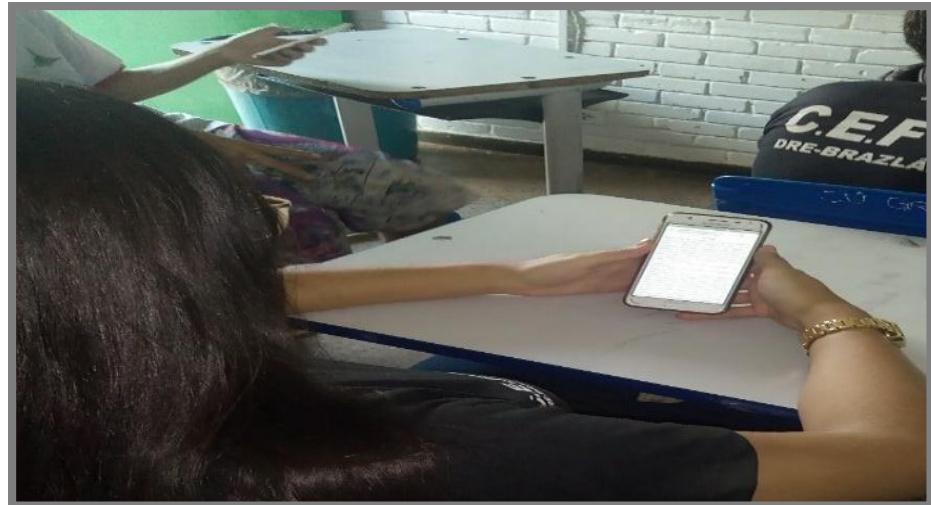
Partindo do excerto 15 (quinze), é perceptível que os participantes compreendem que os jogos de RPG são construídos a partir de histórias apresentadas em diferentes gêneros discursivos, dentre eles o conto. Sobre esse gênero, demonstraram conhecer, além dos elementos que o constituem, uma de suas características mais importantes, de ser uma produção espontânea, inventada e criativa³⁹. Sobre esse caráter marcante do conto, rememoramos Cortázar (2008) e Jolles (1976), os quais compreendem esse gênero como fruto da criação espontânea, característica esta considerada peculiar à natureza humana, que se vale dela para narrar, de modo inventivo ou real, os fatos, os acontecimentos que perpassam os eventos sociais dos quais participam.

Explorados, previamente, os conhecimentos dos participantes sobre esse gênero e sua relação com os jogos de RPG, e, tendo em vista o fato de que iríamos trabalhar com contos cujas temáticas estavam relacionadas à sobrevivência, superação, naufrágio, perguntamos aos participantes se conheciam jogos ou histórias com essas temáticas. Eles citaram alguns jogos, como de zumbis e de guerra, em que as personagens tinham que traçar estratégias no jogo para sobreviver.

O passo seguinte da proposta seria levar os participantes ao laboratório de informática, para acessarem o conto **A vaca**, de Moacyr Scliar, por meio de um *link*, no entanto, isso não foi possível. Assim, driblando algumas adversidades, na sala de aula, e por meio dos dados móveis da pesquisadora, os alunos acessaram o conto em seus celulares pelo Google sala de aula, conforme ilustrado na Figura 15 a seguir. Como nem todos os participantes estavam com o celular neste momento, alguns sentaram em dupla e para outros foram entregues versões impressas do conto.

³⁹ Sobre a escrita criativa, Carnaz (2013) considera que ela “constitui uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência. A imaginação das crianças deve ser treinada, atiçada, para que surjam ideias e, atrás delas, surja uma história (CARNAZ, 2013, p. 29). Para Pereira (2000), a escrita criativa, observada como um processo de escrita que extrapola o previsível e envereda pelo imaginário e pela criatividade, permite que os estudantes se identifiquem com o que escrevem, representem o mundo e a si mesmos ao seu modo. Segundo Pereira (2000) isso só é possível, à medida que os docentes propiciam aulas que consideram as vivências sociais dos alunos, de modo a estabelecer uma relação positiva com a escrita.

FIGURA 16 - Participantes durante a 3^a oficina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Antes de começarmos a leitura, solicitamos aos participantes que observassem o título do conto e que levantassem hipóteses. Neste momento, alguns alunos disseram que o conto falaria de animais selvagens, outros da extinção da vaca.

Levantadas as hipóteses, fizemos uma leitura compartilhada, em que, chamados pelos seus respectivos códigos, os alunos participaram. Em seguida, questionei-os se as hipóteses levantadas antes da leitura, apenas a partir do título, estavam corretas. De pronto, afirmaram que não. Alguns alunos disseram não terem compreendido o texto, conforme vemos no excerto a seguir:

(16)

A14: eu não entendi esse final.

P: não? Por que?

A3: eu também não. Uma vaca parecida com uma mulher. Não entendi nada.

A18: ele achou a mulher da vida dele. Não fala nem que a mulher ficou com ele, fala apenas: - oi meu nome é Carola e acabou.

(Trechos da gravação do encontro do dia 07/06/2018).

A partir desses questionamentos, passamos a refletir juntos sobre a narrativa, tendo em vista as seguintes questões: por que o conto começa com uma vaca e termina com uma mulher, cujos nomes são iguais?; o que aconteceu com as personagens da história?; por que o homem chega a uma ilha com uma vaca?; o que aconteceu depois de chegaram na ilha? Destas reflexões destacamos este excerto da gravação:

(17)

P: e ele começou a fazer o que com a vaca? Qual foi a primeira coisa que ele fez?

Participantes: ele bebeu o leite.

P: e depois como é que foi acontecendo?

A14: tirou pedaços da vaca pra ir sobrevivendo.

P: (...) Ele fez isso por que ele era ruim?

A3: não, pra sobreviver.

P: o que que aconteceu com ele? Ele era um marinheiro, certo?

Participantes: sim.

P: (...) O que que aconteceu com o navio dele?

AX: o barco se partiu ao meio.

P: afundou e ele foi parar onde?

Participantes: numa ilha deserta.

AX: não afundou, naufragou.

P: quando ele assustou o que que tinha ao lado dele no mar?

Participantes: a vaca.

P: o que que a vaca fez?

AX: nadou.

P: chegou onde?

Participantes: numa ilha.

P: e ele começou a fazer o que com a vaca?

Participantes: ele bebeu o leite.

P: e depois como é que foi acontecendo?

Participantes: tirou pedaços da vaca pra ir sobrevivendo.

P: será que ele fez isso porque ele era ruim?

AX: não, pra sobreviver.

P: ele fez aquilo por (...) necessidade, por sobrevivência, porque ele precisava sobreviver, não foi?

Participantes: é.

(Trechos da gravação do encontro do dia 07/06/2018).

Ao analisarmos os excertos 16 (dezesseis) e 17 (dezessete), conferimos um avanço no processo interpretativo dos participantes. Ao final da leitura, os participantes A14, A3 e A18 demonstram, no excerto 16, não terem compreendido o texto lido. Essa dificuldade interpretativa, muito comum nos anos finais, foi sendo liquidada à medida que a pesquisadora mediou o processo de compreensão do conto.

Conforme prevê Cosson (2006), a interpretação permeia os entrelaçamentos dos enunciados, ou seja, das inferências, necessárias para a construção do sentido do texto. Deste modo, o papel do mediador, aqui na postura da pesquisadora, foi fundamental para que esse diálogo que envolve autor, leitor e comunidade acontecesse e fosse significativo.

No segundo encontro da oficina, retomamos as reflexões feitas na aula anterior sobre o conto **A vaca**. Nesse momento, os participantes foram questionados e levados a responder oralmente um pouco mais sobre o conto lido, como: as personagens, o(s) lugar(s) e o tempo em que ocorrem os fatos, o enredo, a(s) temática(s), o tempo verbal

predominante. Ao tratar da história, os alunos foram instigados a pensar no instinto de sobrevivência, que leva o homem a comer sua vaca. Vale destacar aqui, trechos deste momento, gravados em áudio:

(18)

P: ele vai bebendo o leite, ele vai ordenhando, por fim ele para de ordenhar e começa a beber direto no peito dela, não é? Só que o leite está sustentando ele?

Participantes: não.

P: e aí o que que acontece?

A8: ele começa a arrancar órgãos da vaca.

A13: ele faz isso pra ele sobreviver.

P: vocês fariam isso também?

Participantes: não.

A16: professora, tem aquela série “*Largados e Pelados*”, eles faz isso.

A10: é muito boa.

P: todo mundo faria aquelas coisas. Não faria?

Participantes: sim.

P: vocês seriam capazes de comer um besouro?

Participantes: sim/não.

A18: Eu já comi. Assado!

AX: eu não como nenhuma comida assim.

(Trechos da gravação do encontro do dia 11/06/2018).

A discussão nos mostra, consoante ao pensamento de Fairclough (2003), que o contato com o gênero em questão aponta o modo como os participantes agem e interagem com e no mundo. Observemos que os alunos previamente afirmaram não serem capazes de sacrificar um animal, ainda que disso dependesse suas vidas. Mas conforme fomos avançando na questão, alguns foram percebendo que o instinto de sobrevivência é pungente e nos leva a tomar decisões difíceis.

Outro traço textual apresentado na discussão é a intertextualidade. Essa categoria se acentua ao analisarmos os discursos dos participantes, que dialogam com outros textos, e, consoante a visão mais ampla do termo adotada por Fairclough (2003), incorporam elementos, vozes de outros textos à discussão,

Embora o texto discutido, **A Vaca**, não contenha, no modo mais estrito, como aponta Fairclough (2003), traços da intertextualidade, o texto, ainda na visão do autor, permite-nos valer dessa categoria de análise numa perspectiva mais ampla. Sendo a temática do conto voltada para naufrágio, sobrevivência, isolamento, os participantes correlacionaram esses temas com outros textos, como a série de TV **Largados e Pelados**.

Ao continuarmos a discussão, falamos ainda do narrador do conto lido, se tratava-se de um narrador personagem ou observador. Quanto a isso, os

participantes, depois de explicarmos a diferença entre esses tipos de narradores, foram unânimes em afirmar que o narrador do conto era observador. Ao tratarmos de quem escreveu o conto, Moacyr Scliar, os alunos levantaram uma questão importante, visto que muitos associam o narrador ao autor do texto, mas, a fim de esclarecer-lhe sobre isso, explicamos que nem sempre o autor da obra é o narrador. Observemos os trechos a seguir:

(19)

P: quem que escreveu essa história?

A18: o marinheiro/Moacyr Scliar.

P: quem é o narrador dessa história?

A3: Moacyr Scliar.

P: Vocês acham que o narrador é o Moacyr Scliar?

A7: sim. É uai, foi ele que criou.

P: foi ele que criou a história?

Participantes: sim.

P: então, o narrador vai ser sempre quem cria a história?

Participantes: não.

P: por quê?

A18: porque tem história que outra pessoa conta.

(Trechos da gravação do encontro do dia 11/06/2018).

Ainda que brevemente, tratamos da representação da Vaca Carola no Conto e neste momento os alunos apresentaram respostas distintas:

(20)

P: o que a vaca Carola representa neste conto?

A14: paz.

A14: esperança. Comida.

A7: amizade.

A25: amor.

A8: tristeza.

P: Ele ficava feliz toda vez que ele tinha que ir lá e tirar um pedaço dela?

Participantes: não.

P: ele via a vaca Carola como...

A18: como alimento.

A3: como amiga.

A18: era mais que alimento.

P: era mais que alimento, por quê?

A18: não sei.

P: e se você fosse um naufrago, também comeria Carola da mesma forma que o homem a comeu?

Participantes: não/sim.

A3: eu não.

P: você não, por quê?

A3: eu tenho dó dos animais.

A1: comeria para sobreviver.

A14: não. Eu ia comer areia e água.

P: você ia comer areia e água, assim você ia morrer. Você comeria a vaca A18?

A18: comeria.

P: Você comeria a vaca A3?

A3: eu comeria capim. É melhor que comer a vaca.

(Trechos da gravação do encontro do dia 11/06/2018).

Retomando Fairclough (2003), para analisar os traços textuais dos participantes, observamos que as palavras por eles escolhidas para representar a vaca no conto não são aleatórias. Os vocabulários, observados como representações discursivas, por eles utilizados refletem suas perspectivas de mundo, bem como representam suas identidades. Enquanto alguns percebem a vaca como amiga, companheira, outros a veem como item de sobrevivência, como alimento, comida.

Em contrapartida, ao questionar os participantes se seriam capazes de comer a vaca como o naufrago do conto fez, a maioria disse que não. Essa resposta, ratifica o que Fairclough (2003) afirma sobre os diferentes discursos, pois para o autor, o modo como os discursos são constituídos estão condicionados aos diferentes contextos em que os indivíduos estão inseridos. Assim, ao analisar a fala do A3 no excerto 20, quando afirma que não comeria a vaca porque tem dó, que preferiria comer capim a vaca, essa resposta é a representação do seu discurso que se adequa a relação do participante com o mundo, sobretudo quando ele estabelece no mesmo excerto, uma relação de amizade, de compaixão em relação ao animal.

Outro aspecto que nos chamou atenção, e de acordo com a teoria de Fairclough (2003) é justificável, é que os posicionamentos dos participantes com seus diferentes discursos estabelecem, sobre o mesmo texto, diálogos e pontos de vista distintos, o que confirma a heterogeneidade de um texto.

Depois de tratarmos do conto **A vaca**, seguimos os mesmos passos na abordagem do conto **Marinheiro na Rua**, de Rubem Alves. De início, alguns alunos não compreenderam o conto, conforme podemos observar no excerto abaixo:

(21)

AX: não entendi.

P: não? tá, mas a história fala de quê?

Participantes: de um marinheiro.

P: e é um marinheiro numa ilha deserta igual no conto da vaca Carola?

Participantes: não.

P: e esse marinheiro, está onde?

Participantes: na rua.

P: e esse marinheiro ele tá andando por uma rua cheia de gente?

Participantes: não. Deserta.

P: mas, tem alguém olhando por esse marinheiro?

AX: Deus.

(Trechos da gravação do encontro do dia 11/06/2018).

Observando a categoria analítica da interdiscursividade, no excerto 21, a escolha lexical do participante AX, ao afirmar que quem olha pelo marinheiro que vaga sozinho pela noite é Deus, evidencia um discurso religioso articulado na voz de AX e suas crenças e valores que, como momentos da prática social de leitura e de escrita, relacionam-se dialeticamente aos outros momentos ou elementos dessa prática social, como o discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Em consonância com Fairclough (2003), o discurso figura também nas práticas como modos de representar aspectos do mundo. Assim, o posicionamento de AX é um modo de representar o mundo, resultado dos diferentes contextos sociais, históricos e culturais em que ele está inserido.

Sobre o processo de interpretação do conto **Marinheiro na Rua**, à medida que fomos conversando, os participantes entenderam melhor a ideia central do texto, o qual trata de um marinheiro que anda sozinho pela rua numa noite chuvosa, enquanto é observado por outro homem, de dentro de uma casa. Exploramos também o narrador, que neste texto é um narrador personagem, e falamos do comportamento tanto do marinheiro quanto do narrador.

No terceiro encontro desta oficina, retomamos o conto **Marinheiro na Rua**, para partirmos para alguns assuntos comuns aos dois contos lidos. Neste momento, os alunos participaram bastante e fizeram relações com temas como solidão, tristeza. Também conseguiram relacionar o texto com algumas obras filmicas, como o Náufrago, interpretado pelo ator Tom Hanks. Observemos o trecho de gravação deste encontro:

(22)

P: no conto *Marinheiro na Rua*, percebemos que ele também fala de um naufrago. Mas, esse naufrago tá no oceano, numa ilha?

Participantes: numa rua.

P: o que mais vocês lembram do conto?

A18: que tinha uma pessoa observando ele.

A3: ... professora, que ninguém gostava dele.

P: mas por quê?

A3: porque ele não tinha amigos.

P: onde e quando acontece a narrativa do conto *Marinheiro na Rua*?

Participantes: na rua.

P: e quando?

Participantes: à noite, numa rua deserta.

P: e por curiosidade tem uma outra pessoa também, não é? Tem uma outra pessoa que tá acordada de madrugada e fica olhando ele andar sozinho não é? E essa pessoa achou normal uma pessoa à noite andando no frio sozinho?

Participantes: não.

P: e cadê seus amigos, né? E como é que termina essa história?

A18: que ele vai lentamente para o navio. Porque o marinheiro foi lá pro navio e foi embora.

P: mas, era um navio, aparentemente?

Participantes: não. É prédio.

P: e de repente aconteceu o quê com esses prédios?

Participantes: acendeu luzes e começou a mexer. Coisa de doido esse texto.

P: mas, quem vocês acham que é o mais maluco nessa história, o marinheiro ou o cara que tá olhando o marinheiro?

Participantes: o marinheiro.

A4: não, o cara que tá olhando.

P: por que você acha que é o cara que tá olhando ele?

A14: porque eu não sei. Porque ninguém acorda de madrugada pra ficar vendo o povo andando na rua.

Participantes: quem é o narrador dessa história?

A24: o cara da janela.

P: e esse cara da janela participa da história?

Participantes: sim.

A5: é um narrador personagem.

P: será que o marinheiro do texto é de fato um marinheiro?

A20: não. mais ou menos.

P: por que mais ou menos?

A20: porque ele não tinha o costume de andar pela cidade, não sabia o que era andar com os amigos.

A3: ... professora, o A20, acha que ele era um bêbado.

A20: porque ele tava só na madrugada doidão.

A6: acho que era só um homenzinho pequeno que perdeu o pai dele.

P: uma pessoa que tá solitária, sozinha, triste... ah, entendi. Entendi, então, pode ser uma pessoa solitária, triste né? Será que o moço que espreita, que fica olhando o naufrago na rua também é um naufrago?

A20: não sabemos professora.

P: o que que é ser um naufrago pra vocês?

A3: um cara naufragado.

A5: uma pessoa solitária.

P: será que o moço que espreita o naufrago na rua também é um naufrago?

Participantes: sim.

P: por quê?

Informantes: é solitário.

P: já aconteceu de vocês às vezes estarem cercados de pessoas e se sentirem sozinhos?

Participantes: sim.

A7: às vezes é bom.

P: às vezes é bom. E quando não é bom?

A7: às vezes quando você tá precisando de um amigo pra dar um abraço.

A3: professora, a A7, tá solitária.

A18: professora, tem o *Wilson*, naquele filme, ele fica solitário e faz aquela bola pra ser companhia dele..

A15: ele fica é com raiva da bola.

P: por que mais vocês acham que essas pessoas isoladas, solitárias têm essas alucinações?

A18: porque precisa de alguém pra conversar.

(Trechos da gravação do encontro do dia 14/06/2018).

Mais uma vez retomamos Cosson (2006), para tratar do processo de leitura e interpretação textual, visto como um momento de clarificação e compreensão dos enunciados, a fim de alcançar um sentido global do texto. Ressaltamos aqui a importância do docente como mediador no processo de construção conjunta de sentido do texto, bem como a importância de validar como os alunos partem do conhecimento de mundo deles para a construção desse sentido.

Sobre isso, Cosson (2006) defende que o professor deve partir daquilo que o aluno já conhece, para aquilo que ele desconhece, de modo a proporcionar o crescimento leitor e a ampliação de mundo desse alunado. Ainda nesse viés, Cosson (2014) ressalta que o leitor e o texto têm a mesma importância, visto que a leitura resulta da interação entre ambos.

Para além disso, o excerto 22 nos permite analisar as representações discursivas que o conto **Marinheiro na Rua** propicia. Observemos que as escolhas de vocabulário, como vimos anteriormente em Fairclough (2001, 2003) não são escolhidas ao acaso. A fala dos participantes A3 “professora, o A20, acha que ele era um bêbado” e A20 “porque ele tava só na madrugada doidão” demonstram, a partir dos contextos que estão inseridos, que um homem, que vaga pela rua a noite sozinho, só pode ser um bêbado, uma pessoa, doida, desequilibrada.

Outro ponto relevante são as falas dos participantes no excerto 22 que nos mostra como eles representam e identificam o texto, “Coisa de doido esse texto”, como algo estranho, difícil de compreender à primeira vista. Além disso, podemos perceber ainda como partem de suas crenças, um dos elementos das práticas sociais, “Porque ninguém acorda de madrugada pra ficar vendo o povo andando na rua”, para relacionar o texto com suas vidas, ratificando assim a categoria de análise da interdiscursividade do discurso.

Depois de refletirmos sobre o conto **Marinheiro na Rua**, buscamos compreender as características comuns entre os dois contos lidos. Em seguida tratamos do gênero conto e de suas especificidades, levando os alunos a refletirem e a responderem oralmente sobre as condições de produção, o conteúdo temático dos contos e sobre seus propósitos.

Abaixo, segue excerto sobre as questões tratadas:

(23)

P: quem foi que escreveu o conto *A Vaca*?

Participantes: *Moacyr Scliar*.

P: vocês sabem quem foi *Moacyr Sciliar*?
 AX: eu sei. O autor.
 P: (...) e vocês sabem o nome que se dá pra quem escreve contos?
 Participantes: escritor, autor.
 P: e qual o nome que se dá para quem escreve contos?
 AX: autista. contador.
 P: o nome que se dá a quem escreve contos é contista. (...) E quem escreveu (...) o outro conto?
 AX: *Rubem Alves*.
 P: (...) quem vocês acham que pode escrever um conto?
 AX: o contista.
 P: só o contista?
 A18: não. Eu também.
 P: (...) qualquer pessoa pode escrever um conto?
 Participantes: pode.
 P: e como é que faz pra poder escrever um conto?
 A18: tem que ler pra poder escrever primeiro.
 P: ah, boa pegada essa sua aí. tem que ler alguns... sabe por quê?
 AX: sim.
 P: é importante que a gente leia outros. (...)
 A20: tem que ter contato com os outros contos.

(Trechos da gravação do encontro do dia 14/06/2018).

Ao discutirmos quem escreveu os contos lidos em sala, exploramos, por meio de uma pesquisa em sites de busca e projeção em Datashow, a biografia dos autores. Sobre quem pode escrever um conto, o posicionamento do A18 ao afirmar que ele também pode ser um contista, nos mostra que os alunos dos anos finais do ensino fundamental se percebem capazes de produzirem textos, assim como reconhecem que a escrita de um texto deve perpassar a leitura, visto que ao entrarmos em contato com o texto, estaremos mais preparados para produzi-lo.

O excerto a seguir, trata das questões para que serve o conto?; qual é o propósito desses textos?:

(24)

P: e para que vocês acham que serve um conto?
 A5: pra contar uma história.
 A20: pra ler.
 A10: pra te ajudar no mundo da imaginação.
 A3: na minha opinião tem os contos que a pessoa lê, e muda.
 P: como?
 A3: tipo assim, conto que a pessoa lê e muda...conto que tá falando de uma pessoa muito mau e ai ela torna uma pessoa boa.
 P: então você acha que isso é possível?
 A3: muito.
 A18: professora, um conto serve pra você ler, aprender, se aprofundar nas..., como posso falar, nas leituras, nas artes, nas obras.
 A8: o conto serve pra gente ler... pra aprender a fazer um.
 AX: pra aprender a fazer um.

P: Então, qual é o propósito desses textos que vocês leram?

AX: é pra poder aprender a interpretar texto

P: ok. Mas, além disso, qual seria outro propósito do conto?

Participantes: não sei

P: O conto tem o propósito de narrar um fato, real ou não. De contar uma história de algo ou de alguém. E vocês acham que alguma coisa que tá lá no conto, a gente pode relacionar com a nossa vida?

Participantes: sim.

P: o quê?

Participantes: o do marinheiro.

P: do marinheiro em que sentido?

AX: às vezes a gente se sente sozinho que nem o marinheiro.

A14: professora, pra tentar compreender as pessoas.

(Trechos da gravação do encontro do dia 14/06/2018).

Mais uma vez os participantes demonstraram reconhecer o gênero discutido, agir e interagir com e sobre ele, assim como estabelecer representações dos contos lidos com a vida e para ela. Ao tratarmos do propósito do gênero, alguns participantes disseram que a finalidade do conto é aprender a interpretar textos, outros como o A14, disseram que é relacionar os contos com a vida, para tentar compreender outras pessoas e a si mesmo. Sobre o propósito do gênero explorado, tentamos esclarecer, conforme mostra o excerto 24 e retomando Magalhães Junior (1972) e Jolles (1976), que o conto nasce de um processo espontâneo e criativo humano e tem o propósito de narrar os acontecimentos em sua volta, reais ou inventados e justificar o desconhecido. Como ato inerente ao homem, o conto é assim por dizer, na visão de Magalhães Junior (1972), uma das expressões literárias de ficção mais antigas.

Retomando o excerto 24, é importante destacarmos a fala do participante AX “às vezes a gente se sente sozinho que nem o marinheiro”, pois o aluno relaciona o que lê a vida real. Sobre essa fala retomamos também Queiroz (2012), para reforçar as contribuições da literatura à leitura e à escrita, como um instrumento capaz de subsidiar um ensino que forma mais que intelectuais, mas aguça a sensibilidade de pessoas que vão atuar na sociedade.

O excerto a seguir é a transcrição de momentos de reflexão sobre as questões onde se escreve um conto?; quais temas podem ser tratados em um conto?; e quais os aspectos comuns entre os contos lidos?:

(25)

P: E vocês sabem onde é que se escreve um conto?

Informante: no papel.

P: (...) mas só no papel?

Participantes: não. No chão, no celular. No *tablet*.

P: e os contos eles só aparecem nas escolas? A gente só escreve contos na escola?

Participantes: não.

P: vocês já viram contos em outros lugares?

Participantes: sim.

P: onde?

AX: na *Feira do Livro*.

AX: na biblioteca.

Participantes: na *internet*.

AX: na rua.

(...)

Participantes: (...) em alguns jogos.

P: (...) sabem pra que que serve cada um desses contos no jogo de *RPG*?

AX: pra contar a história.

(...)

P: o conto também está presente em outros lugares da nossa sociedade?

Participantes: sim.

P: vocês sabiam que nós somos contistas natos, nós contamos histórias o tempo inteiro?

Participantes: sim.

P: a gente teve um final de semana surpreendente, a gente tem vontade de chegar e de contar?

AX: sim.

P: é um gênero que está presente no nosso dia a dia. Nós produzimos esse gênero só na escrita, ou a gente produz também na oralidade?

A3: os dois. Na oralidade e na escrita.

P: E quais temas podem ser tratados em um conto?

A25: humor, comédia, romance, terror.

P: tem contos de tragédia?

Participantes: têm.

P: Têm contos de fadas?

Informantes: sim.

Participantes: ... aventura.

AX: conto adulto.

P: Como é esse conto adulto?

AX: que fala de "coisas".

P: "coisas"?

AX: ah tem tudo. *Cinquenta Tons de Cinza*.

(...)

P: nos dois contos lidos *A Vara* e *Marinheiro na Rua*, têm alguma coisa em comum neles dois?

Participantes: sim.

P: o quê?

Participantes: falam de marinheiro.

P: falam de marinheiro, de naufragos. Fala de quê mais?

AX: teve suspense.

P: Qual o momento de suspense em o *A Vaca*?

A17: que aí aparece uma mulher que se chama a vaca.

(Trechos da gravação do encontro do dia 14/06/2018).

Quando falamos da produção e disseminação dos contos, os participantes mostraram que eles podem ser produzidos e divulgados em diversos lugares, e não só na escola. Esse posicionamento aponta que os alunos percebem e reconhecem o gênero conto como prática social, oral ou escrita, que permeia os eventos sociais dos quais participam. Quanto a temática que um conto pode tratar, os participantes também demonstraram dominar o assunto, citando contos com temas que envolvem terror, tragédia, comédia, romances, magias, aventuras e inclusive, erotismo. Ao tratarmos dos aspectos comuns entre os contos lidos, os participantes disseram que ambos os textos apresentavam um marinheiro, uma pessoa perdida, que ambos têm suspense, solidão, ilusão e alucinação.

O quarto encontro da oficina três aconteceu na semana seguinte e nela retomamos os temas comuns aos dois contos lidos. Discutidas as características comuns e as especificidades de cada conto, analisamos, oralmente a construção composicional dos contos. Para maior entendimento, projetamos na lousa o quadro 12 do capítulo 3 e conforme os participantes iam respondendo, preenchíamos juntos as questões que se referiram a superestrutura do conto, ao tipo textual predominante, as linguagens que os compunham (verbal, não verbal), a dimensão e como eles estavam apresentados, se em prosa ou verso.

Seguem figuras 17 e 18, referentes ao quadro 12 preenchido:

FIGURA 17 - Quadro da construção composicional preenchido pela participante A5

Construção composicional Conto "Marinheiro na Rua"											
Superestrutura do conto											
Enredo	Desfecho	Conflito	Climax	Espaço	Tempo						
Indústria de um marinheiro pediatra que é elencado	desaparece numa noite se mentiu.	Encontro entre o mar e mentiu.	Encontro entre o mar e mentiu.	numa rua abrigada de vento	recente						
É apresentado:											
Em prosa?		Sua resenha									
Em versos		Em versos									
Quais são os tipos textuais predominantes nos contos lidos? narrativa, leitura, leitura de exercícios											
Linguagens do conto											
Verbal <input checked="" type="checkbox"/>	não verbal <input type="checkbox"/>	Mista <input type="checkbox"/>									
Dimensão:											
Curto <input type="checkbox"/>	medio <input checked="" type="checkbox"/>	longo <input type="checkbox"/>									

Fonte: Portfólio de registro da pesquisadora.

FIGURA 18 - Quadro da construção composicional preenchido pela participante A2

Conto "A vaca"					
Superestrutura do conto					
Enredo:	Traqueícho	Conflito	Clímax	Tempo	Espresso
Nambróquio urasse nu- a vaca, e sobreveio deveran- do-a aos poucos	p/sair da ilha queim- a vaca p/aceitar p/s revirar	qnd. a vaca morre quando foge qnd. o mo- ro vaca embora	qnd se afoga quando vai o morceu	nunca noite se temporal	no mar numa ilha em um na- rreiro/numa graciosa
É apresentado:					
Em prosa?		Em versos?			
Quais são os tipos textuais predominantes nos contos lidos?					
Narrativo, descriptivo					
Linguagens do conto					
Verbal <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Não verbal				
Dimensão:					
Curto <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Longo <input type="checkbox"/>
	medio				

Fonte: Portfólio de registro da pesquisadora.

Explorada a construção composicional, passamos a tratar do estilo de cada conto. Ao falar de estilo, deixamos que os alunos levantassem hipóteses sobre o que tratava esse assunto, em seguida apresentamos o conceito de estilo referente ao gênero discursivo (BAKHTIN, 2003). Dando sequência a oficina, também projetamos o quadro 13, o qual consta no capítulo 3, e exploramos o discurso predominante nos contos, como eles foram narrados, qual era o foco narrativo, quais os tipos de frases presentes no conto, se os períodos eram curtos ou longos, simples ou compostos, se havia mais verbos de ação ou de estado e quais eram os modos e tempos verbais que predominavam nos textos.

Segue figura 19 do quadro 13 preenchido por um participante:

FIGURA 19 - Quadro sobre o estilo do gênero preenchido pela participante A5

Estilo do gênero	Estilo do gênero
Sobre o conto "A vaca"	Sobre o conto "Marinheiro na Rua"
Qual é o discurso predominante? É o direto, o indireto ou o indireto-livre? <i>Indireto</i>	Qual é o discurso predominante? É o direto, o indireto ou o indireto-livre? <i>indireto - livre</i>
Como é narrado o conto? Em primeira ou terceira pessoa? <i>terceira pessoa</i>	Como é narrado o conto? Em primeira ou terceira pessoa? <i>Em primeira e terceira</i>
Quais são os tipos de frases presentes no conto (interrogativas, exclamativas, declarativas afirmativas, declarativas negativas e/ou imperativas)? <i>declarativas afirmativas</i>	Quais são os tipos de frases presentes no conto (interrogativas, exclamativas, declarativas afirmativas, declarativas negativas e/ou imperativas)? <i>interrogativas, exclamativas, declarativas afirmativas</i>
Tem períodos simples ou compostos? As frases são curtas ou longas? <i>curtas, compostos</i>	Tem períodos simples ou compostos? As frases são curtas ou longas? <i>compostos e longas</i>
Tem mais verbos de ação ou de estado? <i>ação</i>	Tem mais verbos de ação ou de estado? <i>estado</i>
Quais são os tempos e modos verbais predominantes? <i>tempo pretérito / Modo: certeza (indicativo)</i>	Quais são os tempos e modos verbais predominantes? <i>passado / indicativo do subjuntivo</i>
Como você associa essas características aos propósitos do gênero? <i>geralmente os contos estão no passado, apresenta verbos de passado e etc.</i>	Como você associa essas características aos propósitos do gênero? <i>geralmente os contos estão no passado, e apresentam verbos de passado e etc.</i>

Fonte: Portfólio de registro da pesquisadora.

Para concluirmos esta oficina foi necessário mais um encontro, totalizando sete. Assim, iniciamos a aula retomando o estilo dos contos **A vaca** e **Marinheiro na Rua** e tratando dos propósitos dos contos lidos. Finalizados os quadros de construção composicional e estilo dos contos, construímos coletivamente, também por meio da projeção na lousa, um quadro (o 12 do capítulo 4), um consolidado dos principais aspectos do gênero explorado na oficina. Este consolidado continha as condições de

produção do gênero, o conteúdo temático, o propósito de explorar o gênero conto, a construção composicional e o estilo do gênero conto.

Segue figura 20, referente ao quadro do consolidado dos principais aspectos do gênero conto preenchido.

FIGURA 20 - Quadro do consolidado preenchido pelo participante A5

No conto "A vaca"				
Condições de produção	Conteúdo temático	Propósitos	Estilo	Construção composicional
para refletir sobre amizade, sobre respeito. O conto serve para todos. Qualquer pessoa pode escrever o conto, mas o conto foi escrito por Marconi Cecília.	Sobrevivência Amizade Respeito	refletir sobre amizade, respeito, solidão. narrar a história de maus-tratos.	Narrado em 3 ^º pessoa / narração observador / hinc. Herbel / períodos curtos	narrativa e uma vaca.acontece no mar e numa ilha, numa noite de temporal.
No conto "Marinheiro de Rua"				
Condições de produção	Conteúdo temático	Propósitos	Estilo	Construção composicional
Para refletir sobre solidão, quem escreveu o conto foi Ruben Alves. Isolamento.	Solidão Isolamento Loucura	refletir sobre : isolamento Loucura Solidão	Narrado em 1 ^º e 3 ^º pessoa / narrador-personagem / hinc. Herbel / períodos longos	Homem solitário e de Marinheiro. Acorda numa cidade deserta. Numa madrugada

Fonte: Portfólio de registro da pesquisadora.

Seguimos os pressupostos de Cosson (2006), no que se refere a introdução e a leitura, e concluímos essa oficina. No entanto, dadas as demandas que surgiram ao longo de sua aplicação, sentimos que ela tomou mais tempo que o previsto, o que nos levou a reconduzir os participantes para as atividades, ressaltando a todo momento a importância do trabalho com a leitura e a escrita.

Partindo da premissa de Cosson (2006), ratificamos que a introdução foi uma estratégia que conferiu aos participantes mais motivação para lerem a obra subsequente, **Robinson Crusoé**. Além disso, utilizar as estratégias juntas, da introdução e da leitura dos contos explorados, nos assegurou acompanhar, com vistas

a manter o interesse dos participantes, a leitura, a mediar o processo de construção de sentidos dos textos e a explorar o gênero conto em suas especificidades.

4.1.4 Quarta oficina: Leitura e interpretação

Esta oficina aconteceu, conforme previsto na proposta, em 3 (três) encontros, no entanto utilizamos uma aula a mais, totalizando 7 (sete) horas/aulas. Os encontros objetivaram apresentar o jogo de RPG Robinson Crusoé, na versão tabuleiro e no *online*, como hipergêneros capazes de propiciar e desenvolver a leitura, interpretação e a escrita.

Em razão do calendário escolar e das atividades pedagógicas previstas, a aplicação da proposta teve que ser interrompida por duas semanas, de modo que, ao retomá-la, relembramos do consolidado, construído ao final da oficina anterior, a fim de situar os participantes no contexto da proposta.

Feito isso, apresentamos os jogos de RPG como meios possíveis de desenvolver e aprimorar a leitura e a escrita. Para tratar do assunto, levamos os participantes a pensarem em outros textos com temas parecidos com os tratados nos contos lidos na oficina anterior. De pronto, eles falaram do filme “O naufrago” e A18 lembrou que havia um livro que ele tinha lido, chamado **Robinson Crusoé**. A partir desses apontamentos, apresentamos o jogo de RPG Robinson Crusoé, o que causou, especialmente no A18, muita euforia, pois o participante surpreendeu-se por haver um jogo da mesma história que ele havia lido.

Essa oficina foi pensada para acontecer no laboratório de informática, no entanto, pelas circunstâncias citadas anteriormente, os participantes foram dispostos na sala de aula em um semicírculo para acompanharem as atividades propostas, conforme podemos observar na figura 21.

FIGURA 21 - Organização da oficina em sala de aula



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Relembrando a segunda oficina, retomamos as características de um jogo de RPG e explicamos que as versões desses jogos em tabuleiro são as responsáveis pelo surgimento dos jogos de RPG digitais e *online*. Deste modo, apresentamos o jogo de RPG em tabuleiro, as características, as peças, as funções de cada peça, a finalidade das cartas, como preparar para o jogo, os cenários⁴⁰, o objetivo de cada cenário, as personagens.

Para melhor compreendermos o jogo, assistimos a um tutorial, em seguida, mostramos a preparação do jogo em tabuleiro, entregamos aos participantes uma cópia com um guia do jogo e lemos juntos. Para compreenderem melhor o jogo, chamamos três participantes e iniciamos uma partida, de modo que os demais participantes, em volta da mesa com o tabuleiro, observaram.

Vale lembrar que disponibilizamos na sala de aula virtual, *Google sala de aula*, links de tutoriais de partidas do jogo em tabuleiro Robinson Crusoé e a imagem da preparação do jogo do manual de instruções, onde aproveitamos para levar os participantes, nesse ambiente virtual, a apresentarem suas opiniões quanto ao jogo. Segue excerto com a opinião de alguns alunos, expressas na sala de aula virtual:

(26)

A3: Muito bom (...) me diverti muito mais o jogo é meio complicado no início mas vai ficando fácil!!!

A17: Eu gostei do jogo, mas ele é meio difícil.

(Trechos da página do Google sala de aula).

⁴⁰ Neste caso, exploramos com mais ênfase o cenário do Náufrago, visto que o jogo tem mais 7 cenários, pois este vai ao encontro da temática abordada nos contos lidos.

Dos comentários que surgiram na sala virtual sobre essa atividade, o A3 afirmou que gostou muito do jogo, que no início foi um pouco complicado, mas conforme foram jogando, ficou mais fácil. O A17 também disse ter gostado, mas achou o jogo difícil.

Também é importante registrarmos que nem todos os participantes acessaram a sala de aula virtual e, ao questioná-los, alguns disseram que não tinham acesso à *internet* em casa, outros que estavam sem celular e outros por simplesmente não apresentarem interesse. Chamou-nos a atenção o fato de que, em plena era digital, alguns participantes declararam não ter acesso à *internet*, celulares ou computadores em casa. Isso nos leva a refletir se podemos considerar que os estudantes, os jovens, sobretudo os advindos de uma classe social menos favorecida, os quais, geralmente, estudam nas redes públicas de ensino do país, estão realmente imersos nas novas tecnologias, visto que este acesso não parece ser igualmente ofertado a todos.

A seguir, na figura 22, apresentamos um recorte da página da sala virtual, com a postagem e os comentários.

FIGURA 22 - Google sala de aula

Conhecendo a história de Robinson Crusoé por meio do jogo de RPG

Olá queridos, no nosso próximo encontro iremos tratar de uma narrativa por meio de um jogo de RPG, Robinson Crusoé. Para tanto, vocês são convidados a acessar o tutorial do jogo pelo link a seguir para conhecê-lo melhor. Além disso, segue também os guias, em anexo para que possamos explorar esse jogo na nossa próxima oficina. Segue outro tutorial mais completo. Fiquem à vontade para assistirem... Espero os comentários...

	Robinson Crusoe Adventure on the Cursed Island Tutorial aprendendo a jogar Vídeo do YouTube 24 minutos
	Guia do jogo de RPG Robinson.docx Word
	Robinson Crusoe #IBG Vídeo do YouTube 53 minutos

3 comentários da turma X

 **Rozane Mendonca Cardoso De Moraes** 4 de jul
Estou esperando os comentários de vocês!!!!

 4 de jul
Muito bom professora me diverti muito mais o jogo é meio complicado no inicio mas vai ficando facil 😊!!

 4 de jul
Eu gostei do jogo ,mas ele é meio difícil

Fonte: Recorte da página da sala virtual

Os comentários feitos nessa sala virtual permite-nos realizar uma análise por meio da categoria avaliação. Observamos, então, como os alunos se sentiram, como avaliariam esses momentos. Eles usam atributos para avaliarem a atividade, seja de forma positiva ou não, como no trecho “Eu gostei do jogo, mas ele é muito difícil”. Esse uso da palavra “difícil” nos leva a refletir sobre uma série de questões, que podem perpassar desde a falta de domínio da tecnologia, até as relações que são estabelecidas em quem sabe jogar e não jogar.

Depois de explorarmos o jogo de RPG em tabuleiro, apresentamos três versões desse jogo no ambiente digital. Uma versão disponível no *Playstore*, outra no *site* de jogos *BigFish* e um *online*, no *site* *Funnygames*. Explicamos que os dois primeiros eram mais de procura, de caça a objetos, de organização e acumulação de itens para a construção de um barco que tirasse Robinson da ilha, enquanto o terceiro apresenta um Robinson Crusoé que está preso numa ilha e precisa da ajuda do jogador para sobreviver antes que os canibais cheguem, de modo que este jogador tem que pensar em estratégias, tais como enfrentar animais, procurar alimentos e bebidas, madeiras, armas, construir fogueira e cabana para sobreviver.

Feito isso, orientamos os alunos a baixarem em seus celulares o jogo pelo *Playstore*, bem como a acessarem os outros jogos nos *sites* do *BigFish* e *Funnygames*. Como nem todos tinham levado celulares e o laboratório da escola estava interditado, disponibilizamos nossos computadores pessoais para que a atividade não fosse prejudicada totalmente. Antes de começarem a jogar, mostramos na projeção do Datashow, pelo *site* *BigFish*, que a história de Robinson Crusoé é narrada na abertura do jogo e enfatizamos que todos esses jogos *online*, assim como em tabuleiro, são estruturados em torno de uma história, portanto, era importante que, antes de irem direto para o jogo, lessem a narrativa. Assim, organizamos a sala de aula para que, enquanto um grupo jogava no tabuleiro, outros jogavam nos celulares e nos computadores. Finalizamos o encontro, com os alunos acessando aos jogos e participando das partidas, como figura 23.

FIGURA 23– Participantes jogando o RPG em tabuleiro e *online*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O segundo encontro dessa oficina aconteceu num dia de compactação de aula na escola, por esse motivo a turma contava com poucos alunos, apenas três. Assim, resolvemos jogar apenas o RPG em tabuleiro. Neste dia, revimos um tutorial e jogamos bastante. Ao jogar com eles, mostramos a importância de traçarmos, neste jogo, estratégias coletivas para enfrentarmos os desafios. Observemos trechos de gravação desse momento:

(27)

P: a gente vai começar aqui pelo segundo evento, tem um trecho que ele explica porque não começa pela fase de evento, porque como é naufrágio, o evento já aconteceu. (...)

A15: a gente vai pegar esse aqui aí vai lá embaralha e dá dois pra cada um.

A3: vamos.

P: você começa dizendo o que você quer fazer.

A3: eu vou explorar com dois.

A15: vou coletar.

A18: eu vou coletar também, pra gente conseguir montar a fogueira.

(...)

AX: Eu não sei se vocês sentiram isso, mas eu tive essa sensação de quando a gente fala, agora é à noite a gente pode mexer com o animal, parece real.

P: verdade. O que tão achando?

A15: é fácil demais.

A3: é difícil pra entender né?

P: mas, é possível de jogar?

A18: é.

A3: e a gente realmente se sente numa ilha.

(Trechos da gravação do encontro do dia 04/07/2018).

Conforme excerto acima, durante a partida, os alunos relataram que, apesar da dificuldade no início, sentiram como se estivessem realmente numa ilha, perdidos e precisando encontrar meios de saírem dali. Essa sensação relatada pelos participantes corrobora com o que Hitchens e Drachen (2008, p. 4) abordam sobre o jogo de RPG, pois para os autores, nesses jogos é dado aos participantes, por meio da imersão nos papéis dos personagens e no mundo do jogo, a oportunidade de participarem efetivamente, bem como, de interagirem com toda a multissemiose que o jogo apresenta.

Santos (2014) também ratifica a impressão relatada pelos participantes no excerto 27. O autor comprehende o RPG como sendo um jogo em que os jogadores interpretam, vivem os personagens, são inseridos em um universo fantástico, enfrentam mistérios, desafios para sobreviver, proteger ou acabar com seu mundo.

Depois desse encontro, entramos, no período de 09/07 a 31/07, em recesso escolar. Após o recesso, em razão das atividades previstas no calendário escolar, como jogos interclasse e gincana, retomamos a quarta oficina na segunda quinzena do mês de agosto. Esse interstício prolongado na oficina prejudicou o andamento da aplicação da proposta, de modo que, em razão da necessidade de avançar para as próximas etapas da proposta, os participantes não tiveram, ao nosso ver, um contato mais profundo, sobretudo com o jogo de RPG em tabuleiro. Apesar disso, conseguimos demonstrar como é possível estar em contato com a leitura por meio desses jogos.

De tal modo, no terceiro encontro relembramos a aula anterior, a qual contamos apenas com três alunos e por isso nos atentamos a participar apenas do jogo em tabuleiro. Aproveitamos o ensejo para que os participantes relatassem suas experiências com a partida daquele dia, então, prontamente o A18 disse que se sentiu numa história real, como se de fato tivesse que tomar decisões importantes para traçar estratégias que ajudassem o grupo a sair da ilha. Os outros dois participantes, o A3 e o A15, também disseram que gostaram muito, embora tenham achado difícil no início da partida. Esses relatos foram importantes para a turma, pois os motivou a participar da aula com afinco.

Organizamos, então, a sala, formando uma ilha ao centro com o tabuleiro, de modo que os alunos revezassem em grupos entre os jogos em tabuleiro e os *online*. Ao longo das partidas, acompanhamos os participantes, lembrando-os que no jogo em tabuleiro é importante o cooperativismo, que a interação no grupo é importante

para que as estratégias escolhidas sejam alcançadas. Já nos consoles digitais, sempre íamos reforçando que durante cada partida os jogadores deveriam explorar a ilha, plantar, construir o barco, enfrentar os desafios, sobreviver e tentar sair da ilha.

Ao final da oficina foi solicitado aos participantes que fizessem um relato, por escrito, sobre o que acharam da atividade com os jogos de RPG de Robinson Crusoé, associando as semelhanças e as diferenças das histórias narradas nos jogos em tabuleiro e *online*, e se é possível desenvolver a leitura e a escrita, por meio desses jogos. Dos relatos coletados nessa oficina, escolhemos para realizar a análise os dos participantes A3, A5, A18, A25 e A26, por compreendermos que estes representam genericamente os relatos dos demais.

Sobre o que acharam da oficina, os alunos relataram o seguinte:

(28)

A3: Na oficina de hoje nós jogamos o jogo de RPG no tabuleiro e *online*. (...) Hoje eu achei a oficina muito legal, porque eu acho legal os jogos de tabuleiro e de RPG.

A18: Achei muito interessante os jogos de PC⁴¹ e de tabuleiro. E não sabia que tinha jogo de RPG no tabuleiro.

A25: (...) eu achei legal tudo. Eu gostei muito, foi muito divertido, eu quero ter mais dessas aulas.

A26: Na oficina foi realizado os jogos de RPG *online* e no tabuleiro. Foi muito legal. (...) Gostei do jogo(...)

(Trecho retirado de relatos dos participantes, referente à quarta oficina).

O excerto 28 nos chamou atenção por considerarmos, aportando-nos em Fairclough (2003), que os participantes atribuíram à atividade uma avaliação afirmativa, explicitando um juízo de valor positivo em relação as suas expectativas. Ao escolherem os vocabulários “muito legal”, “muito divertido”, “muito interessante”, também podemos considerar um caráter de avaliação afetiva, visto que os participantes exprimem suas percepções e reflexões.

Por meio das marcas linguísticas, das afirmações valorativas e deônticas e dos enunciados afetivos, podemos avaliar ainda por meio desses discursos, retomando Fairclough (2003), a normalidade, quando se referem ao quão especial foi a atividade, a capacidade, ao ficarem felizes por perceberem o quão são capazes e a tenacidade, ao mostrarem como estavam dispostos em participar da oficina.

⁴¹ O termo PC utilizado pelo participante A18 diz respeito ao computador, ao jogo *online*.

Acerca da diferença entre os jogos de RPG Robinson Crusoé em tabuleiro e *online*, os participantes relatam que:

(29)

A3: O que eu tive mais dificuldade foi o de tabuleiro.

A5: Na oficina de hoje utilizamos o tabuleiro de RPG e *online*, vimos os jogos e as características, as regras e aprendemos a jogar no tabuleiro. A cada passo que damos no jogo, percebemos que cada hora fica mais real, tive dificuldade no tabuleiro, mas comecei a pegar o jeito.

A18: Na oficina “Leitura e interpretação” vimos que tinha jogos de RPG em tabuleiro e fiz o possível para entender e entendi e quando você joga, você se sente dentro do jogo, sente a necessidade de ter os recursos (...) o jogo de RPG no PC que eu conhecia me fazia passar raiva e no tabuleiro tem que ter concentração (...)

A25: Na oficina do dia 16/08/18, conheci um jogo de RPG, em tabuleiro e *online* e aprendemos um pouco sobre esse jogo e as características principais do jogo e as regras. (...) O jogo de tabuleiro é um pouco mais difícil do que o jogo *online*, porque o jogo de tabuleiro tem cartas, personagens e etc. Tem muito mais coisas.

A26: Na oficina foi realizado os jogos de RPG *online* e no tabuleiro. (...) no celular foi mais fácil, no tabuleiro foi mais complicado. A professora trouxe o roteador da *internet* e foi melhor ainda. (...) chamou minha atenção a realidade que é o jogo, e a diferença é que no tabuleiro é mais contagiente e no celular mais tecnológico.

(Trecho retirado de relatos dos participantes, referente à quarta oficina).

Quanto à possibilidade de aprimorar a leitura e a escrita por meio dos jogos de RPG e em quais momentos isso pode acontecer, os participantes afirmaram em seus relatos que:

(30)

A3: (...) sim, porque os jogos têm histórias e pode aprimorar mais a leitura.

A5: (...) Eu acho que sim, podemos aprimorar a nossa leitura pelos jogos. Pois, para entendermos o jogo precisamos da história.

A18: (...) no tabuleiro tem que ter concentração e ler e interpretar. (...) e é possível interpretar e ler em meios do jogo de RPG.

A25: (...) Sim, é possível porque tem várias histórias com as cartas. (...)

A26: (...) o jogo tem seus tempos de leitura, no menu de instruções e a história do jogo, seus níveis de sobrevivência.

(Trecho retirado de relatos dos participantes, referente à quarta oficina).

Nas avaliações que os participantes fizeram dessa oficina de leitura e interpretação por meio do jogo de RPG Robinson Crusoé na versão *online* e em tabuleiro, em diferentes momentos, eles manifestaram o desejo de terem mais aulas com acesso a jogos. No excerto 29, alguns alunos afirmaram que o jogo de RPG em tabuleiro foi o que apresentou mais desafios no início, porque ele requer mais atenção e concentração, pois ele “tem muitas coisas”. Apesar dessa dificuldade inicial, a maioria dos participantes afirmaram que ela diminuía à medida que jogavam, assim

como sentiam-se parte do jogo, visto que esses jogos são “contagiantes”. Para eles o jogo *online* é mais fácil, é mais “tecnológico”, pois estão mais acostumados a jogarem.

Além disso, observando o excerto 30, os participantes afirmam que é possível ler e interpretar por meio desse hipergênero, de modo significativo e interativo, em diversos momentos, como ao lerem as cartas, as instruções do jogo, ao ouvirem e lerem as histórias narradas ao longo da partida. Assim, compreendemos que a utilização dos jogos de RPG promove e aprimora a leitura e a interpretação, uma vez que são textos multissemióticos, compostos, segundo Rojo (2012), por várias linguagens, modos ou semioses, e requerem capacidades de compreensão e produção para terem significado.

Os relatos registrados, além de serem uma manifestação das impressões dos alunos, uma prática de escrita e servirem como instrumentos de geração de dados, foram para nós, pesquisadores, a confirmação de que a estratégia utilizada, baseada em Cossen (2006), e os objetivos da oficina foram alcançados, o que nos motiva ainda mais para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

4.1.5 Quinta oficina: Leitura e intervalos

Nesta oficina, propusemos a leitura do romance **Robinson Crusoé**, na versão adaptada por Marcelino Freire. Assim, partimos da perspectiva de Cossen (2006), que considera o trabalho com a leitura por meio de intervalos, os quais consistem em momentos de leituras de trechos da obra ou de outros textos que se aproximam dela. Deste modo, esta oficina teve por objetivo levar os participantes a relacionar o jogo de RPG *Robinson Crusoé* com a sua respectiva obra literária. Para tanto, proporcionamos intervalos de leitura entre os jogos de RPG, em tabuleiro e *online*, a obra literária e outros trechos do texto da mesma obra, adaptada por Monteiro Lobato, presente o livro didático dos alunos.

No início da oficina, apresentamos, como prevê Cossen (2006), com a estratégia de introdução, a obra adaptada e seu autor, Marcelino Freire, e propomos a leitura da obra. Como na escola não havia exemplares suficientes para todos os participantes, disponibilizamos, em PDF, a versão escaneada do livro, na sala de aula virtual, na *Google* sala de aula. Ao avisá-los de que a obra estaria disponível no ambiente virtual, um aluno sugeriu que criássemos um grupo de *Whatsapp* da sala, para compartilhar os textos e para demais informações das aulas, visto que nem todos estavam

participando deste ambiente. Criamos então o grupo de *Whatsapp* e disponibilizamos nessa rede social o texto, de modo que todos os participantes tiveram acesso à obra.

A fim de motivá-los a continuarem a leitura, como prevê Cosson (2006), lemos com os participantes o trecho que inicia a aventura de Robinson Crusoé, na obra literária, levando-os a pensar em quem foi Robinson Crusoé no início da narrativa, nas suas ambições e sonhos. Em seguida, lemos também trechos adaptados por Monteiro Lobato da mesma obra, os quais tratavam do momento do naufrágio e da chegada à ilha. Todos os participantes acompanharam as leituras em seu livro didático de LP. Feito isso, levamos os alunos a refletirem sobre esses trechos e os relacionamos com os outros textos lidos até então, como os contos **A Vaca, Marinheiro na rua** e os jogos de RPG de Robinson Crusoé, tanto em tabuleiro quanto os digitais. Neste momento de reflexão, o participante A18, que antes já havia dito ter lido a obra literária aqui explorada, afirmou que o jogo e até o filme são bem diferentes do livro que ele tinha lido e que de todos ele preferia a obra literária, pois ela é repleta de detalhes. Vejamos a transcrição do trecho da fala do participante:

(31)

A18: professora, na minha opinião o jogo não tem nada a ver com o livro. (...) e o filme também nada a ver, uma bosta, aquela animação, uma bosta pra mim. (...) [o livro] é muito melhor. No livro você imagina tudo. O joguinho foi mais ou menos, e pra mim, eu prefiro aquele filme mais antigo, aquele de mil novecentos e lá vai cacetada.

(Trechos da gravação do encontro do dia 21/08/2018).

Sobre o posicionamento do participante no excerto 31, vale considerarmos que o vocabulário utilizado por ele, “bosta”, evidencia um juízo de valor negativo em relação às releituras fílmicas mais recentes e dos jogos, vistos por ele como incomparáveis ao livro. Essa avaliação, conforme Fairclough (2003), materializa-se por meio de uma declaração avaliativa, com juízo de valor relacionado ao indesejável. Em contrapartida, ao ser questionado sobre a obra literária **Robinson Crusoé**, o aluno a avalia positivamente, dizendo ser “muito melhor” o livro, porque dá para imaginar tudo ressaltando o poder que o texto literário exerce sobre o leitor e o valor que ele tem.

Acerca desse poder que o texto literário exerce sobre aqueles que se inteiram dele, Queirós (2012) comprehende que a literatura oferece condições significativas em um processo de ensino de qualidade. Para Queirós (2012, p. 87) isso é possível, porque, além do texto literário não estabelecer fendas entre o real e o imaginário, o

leitor apropria-se dele e de seus significados, participa ativamente da sociedade e “se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se”. Podemos associar essa teoria de Queiroz (2012) a fala do participante A18, quando posiciona-se negativa e positivamente sobre os textos ofertados, de modo que, diante do seu conhecimento literário, age socialmente na sala de aula, no mundo, e expressa sua opinião.

Retomando o relato da oficina, conforme fomos lendo os trechos no livro didático, tratávamos também da diferença entre a linguagem da adaptação de Marcelino Freire e a de Monteiro Lobato. Conforme trecho de transcrição a seguir, os alunos consideram a linguagem de Lobato mais rebuscada, enquanto a de Marcelino Freire mais atual, mais próxima da variedade de uso dos participantes. Vejamos:

(32)

A5: a de *Monteiro Lobato* é mais formal.

A18: era uma linguagem poética de antigamente.

A16: a do outro moço é mais parecida da que falamos.

A17: pra mim a do Marcelino é mais poético.

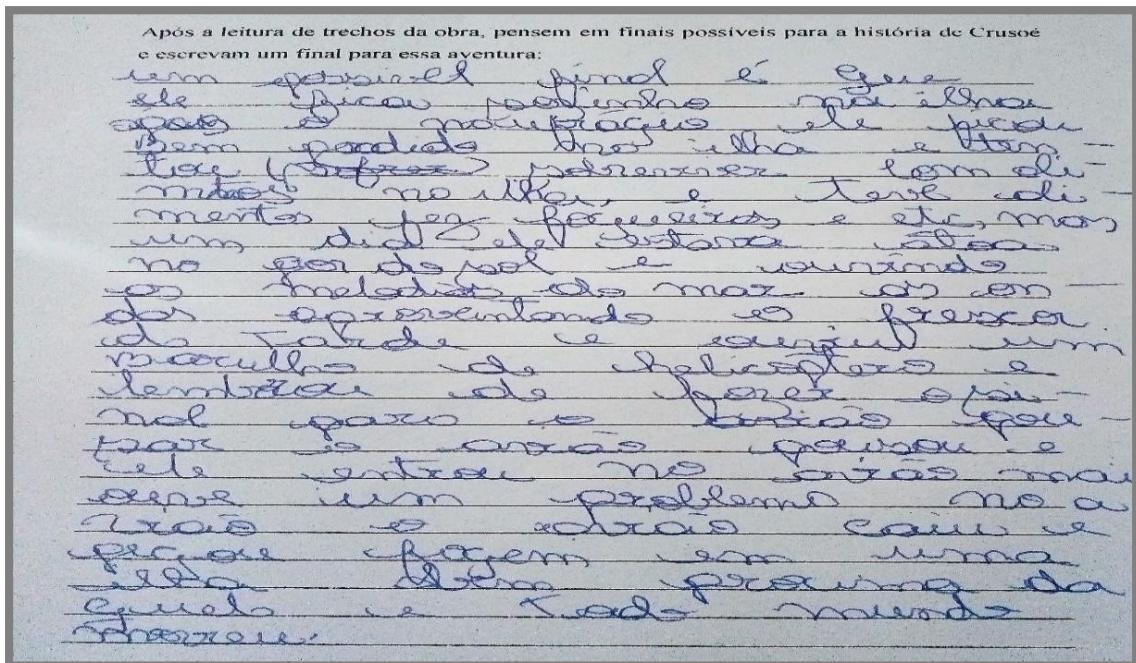
(Trechos da gravação do encontro do dia 21/08/2018).

Com base nas falas dos participantes, no excerto anterior (32), destacamos a importância de se analisar várias versões de adaptação de uma obra, para que os alunos percebam e avaliem as diferenças ou semelhanças, de modo a contribuir para a formação de um leitor mais crítico.

Falamos ainda das diferentes representações da figura do naufrago, do marinheiro nos diferentes textos lidos, e, depois dessas discussões, propomos aos participantes que pensassem em possíveis finais, em desfechos para a história de Robinson Crusoé. Primeiramente, os alunos foram levados a expor suas ideias oralmente e, em seguida, por escrito, a produção desses finais. Após isso, alguns alunos leram suas produções em voz alta.

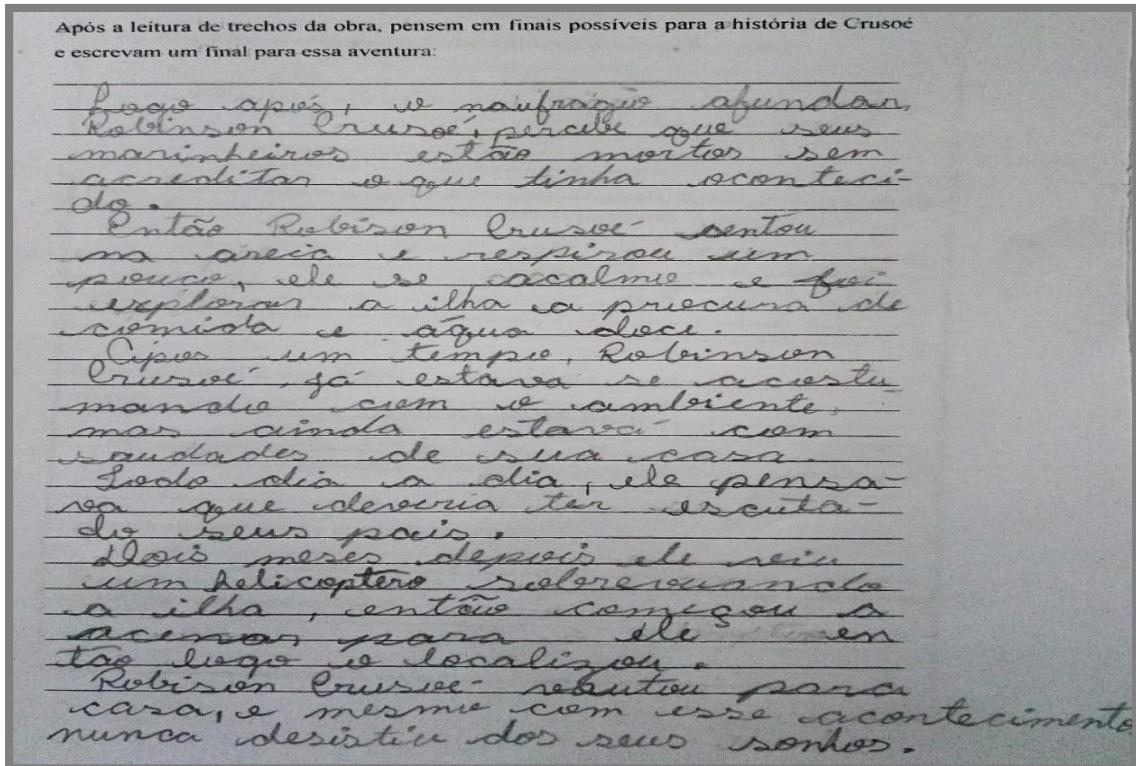
Seguem algumas produções de possíveis finais escritas por alguns participantes:

FIGURA 24 - Possíveis finais produzido pelo A2



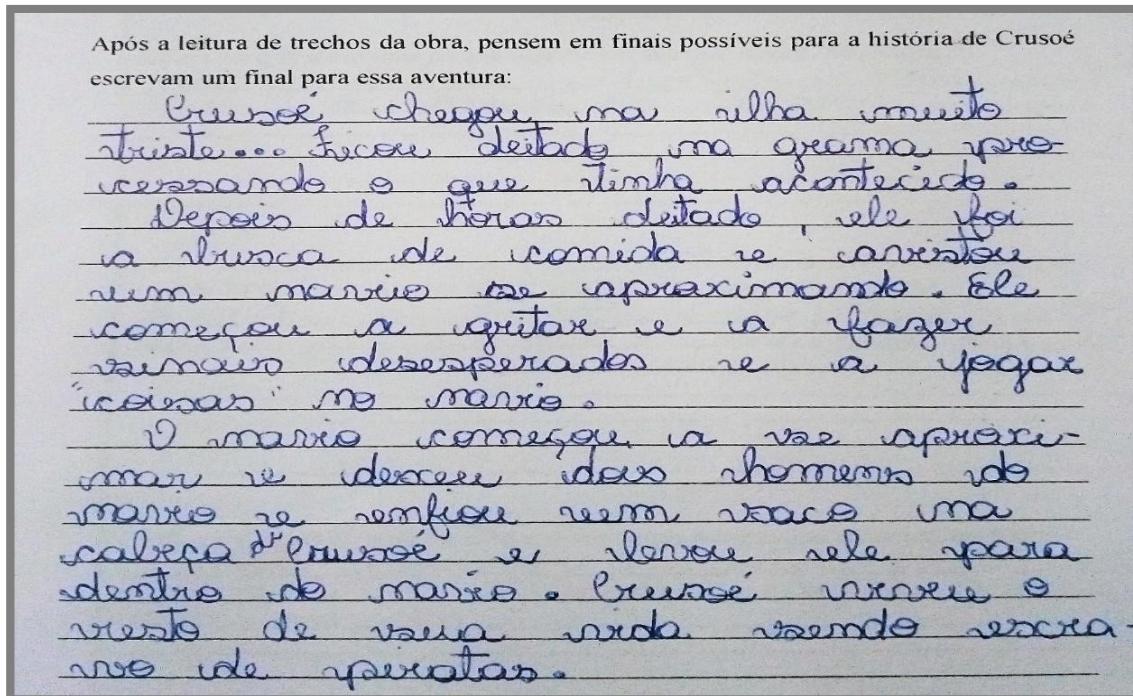
Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

FIGURA 25 - Possíveis finais produzido pelo A5



Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

FIGURA 26 - Possíveis finais produzido pelo A10



Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

Ao analisarmos alguns desfechos produzidos, os participantes A2 e A5, conforme figuras 24, 25 e 26, pensaram em finais para a história de Crusoé baseados, inicialmente, nos trechos dos textos lidos em sala, pois colocaram a personagem principal perdida, sozinha em uma ilha deserta, tentando sobreviver. Trazendo as histórias para um tempo mais atual, ambos os participantes encontram uma solução para Crusoé sair da ilha, ele avista uma aeronave, consegue ser salvo e sai da ilha. Numa versão trágica, o participante A2, finaliza seu desfecho com o avião caindo, pegando fogo e todos morrendo. Enquanto isso, o participante A5 mantém a história original, em que Crusoé é resgatado, volta para casa e mesmo com todos os acontecimentos não abandona seus sonhos.

Um aspecto relevante de ser analisado nos textos do A2 e A10, figuras 24 e 26, é que o Crusoé está sozinho na ilha. Esses traços textuais evidenciam que os participantes representam a solidão como algo desnorteador e que tristeza as pessoas. Em contrapartida, o personagem do texto do participante A5, na figura 25, também fica sozinho em uma ilha, mas ao invés de desesperar-se, se acalma e busca uma solução. Deste modo os traços textuais nos finais produzidos pelos participantes A2, A10 e A5 revelam os discursos como modos de se representar a realidade

(FAIRCLOUGH, 2003) e nos permitem analisá-los pelo olhar da categoria analítica da interdiscursividade, pois, de acordo com Fairclough (2003), esses posicionamentos refletem maneiras particulares de representar o mundo, conforme vemos nas perspectivas dos participantes A2 e A10 frente a do participante A5. Em relação aos discursos articulados nos textos desses participantes, nota-se uma articulação do discurso da ficção com um discurso trágico, um discurso da persistência/perseverança,

Quanto à aplicação desta oficina, compreendemos, a partir das atividades realizadas e dos dados coletados, que a estratégia utilizada, leitura e intervalos, proposta por Cosson (2006), propiciou aos participantes momentos contínuos de leituras de diferentes textos e de produções textuais. Vale lembrar ainda que além de serem utilizados para fins de análise, os finais produzidos foram lidos por aqueles que manifestaram interesse, na sétima oficina, conforme previsto na proposta, pois compreendemos que as produções de texto nunca devem ter como único propósito a correção e a avaliação pelo professor.

4.1.6 Sexta oficina: Leitura, interpretação e contextualização

Esta oficina aconteceu em um encontro de duas horas/aulas e teve como objetivo apresentar releituras da obra literária Robinson Crusoé, a fim de levar os alunos a refletirem sobre a temática explorada em ambos os textos. Para tanto, iniciamos a oficina relembrando do que foi tratado no encontro anterior, falamos da personagem Robinson Crusoé na obra literária e nos jogos de RPG, dos contextos em que a personagem estava inserida, dos objetivos traçados em ambos os textos e da personalidade do protagonista nesses diferentes textos

Partindo dos preceitos de Rojo (2012), sobre a importância de um trabalho que contemple a diversidade de gêneros e de semioses, além dos jogos de RPG, apresentamos os trailers dos filmes **As aventuras de Robinson Crusoé**, em desenho animado, e **As aventuras de Pi**, a fim de levar os participantes a perceberem as multissemioses nesses textos, bem como relacionarem essas obras filmicas com a obra literária e perceberem o que há de comum e de diferente entre ambas.

Para além disso, é importante ressaltar que todos esses textos constituem uma cadeia de gêneros (FAIRCLOUGH, 2003). Observemos que os gêneros que compõem o hipergênero RPG (*chats*, histórias em quadrinhos, crônicas, contos etc)

constituem um conjunto de gêneros, e que os contos produzidos pelos alunos constituem uma cadeia de textos, os quais dialogam com os textos trabalhados ao longo da proposta (contos, jogos, filmes), e formam uma cadeia de gêneros relacionados à história de Crusoé.

Ao tratar da relação desses filmes com a narrativa de Crusoé, os alunos foram citando outras obras filmicas, como “O Náufrago”, “Alvin e os esquilos perdidos numa ilha”. Essas relações intertextuais que os participantes estabeleceram ao longo da discussão, foram de suma importância no processo de construção de sentido dos textos explorados.

Conforme íamos discutindo, tratamos de quem foi Robinson Crusoé e os participantes A18 e A3 nos disseram que se tratava de uma história baseada em fatos reais. Observemos o excerto:

(33)

A18: (...) O professor de história disse que essa história é de um marinheiro de verdade perdido numa ilha. Como era o nome dele mesmo?

P: Acho que é Alexander alguma coisa. Vamos pesquisar. Olhem aqui, na pesquisa do Google... Supõe-se que o enredo básico tenha sido influenciado pela história de Alexander Selkirk, um náufrago escocês que viveu durante quatro anos em uma ilha do Pacífico chamada "Más a Tierra". Os aspectos da ilha onde Crusoé viveu provavelmente foram baseados na ilha caribenha de Tobago. Vocês sabiam disso?

A18: é, o professor R. falou.

A3: sim. Robinson Crusoé foi um grande navegador.

(Trechos da gravação do encontro do dia 21/08/2018).

Como proposto para essa oficina, realizamos um trabalho interdisciplinar com o professor de História da turma participante. Esse trabalho interdisciplinar foi proposto para situar os estudantes quanto ao contexto histórico em que a obra estava inserida, a fim de atender à estratégia de Cosson (2006), utilizada nesta oficina, da contextualização histórica, a qual visa buscar e apresentar o contexto e a dimensão histórica que a obra como um todo possui.

Para tratar deste contexto histórico, o professor de História abordou em suas aulas as grandes expedições marítimas nos séculos XVII e XVIII, o desenvolvimento do Brasil como país colônia, que mantinha sua economia explorando o trabalho escravo e a história que inspirou Daniel Defoe a escrever a narrativa de **Robinson Crusoé**. Assim, sobre o contexto em que a obra estava inserida, tratamos de algumas questões, conforme apresenta o excerto 34:

(34)

A3: professora, então qual o contexto histórico em que se desenrola a narrativa?

P: o professor de história começou a falar pra vocês que Robinson Crusoé era o quê?

AX: era desbravador.

P: ele era um grande marinheiro, além disso, isso tudo está se passando no século dezessete. A época em que os grandes navegadores estão descobrindo e explorando os mares, os continentes. E o Robinson Crusoé nesse momento, ele morava onde?

Participantes: no Brasil.

P: O que ele faz no Brasil? É um empresário?

A18: Não professora, aqui não tinha nada, tava começando, ele é um colonizador.

P: E ele saiu do Brasil pra buscar o quê?

Participantes: escravos.

P: onde?

A10: da África, né?

P: mas, ele se perde e no meio do caminho o que que acontece com ele?

A25: o navio naufraga.

P: Onde ele naufraga por último?

A25: Indo buscar os escravos, no mar indo pra África

A3: é o momento da história do mundo que os colonizadores eles estão indo buscar mais escravos.

A17: Robinson Crusoé, era um marinheiro e um colonizador e ele gostava do mar.

(Trechos da gravação do encontro do dia 23/08/2018).

Embora o foco desta pesquisa não seja analisar a interdisciplinaridade, observamos, conforme comprova o excerto 34, que esta abordagem foi capaz de situar a obra no contexto sócio-histórico-cultural de sua produção. Para além disso, conforme prevê Cosson (2006) em sua estratégia de contextualização, ampliou os conhecimentos histórico, geográfico e social dos participantes.

Dando continuidade ao relato da oficina, tratamos ainda do sentimento de um naufrago, isolado em alto mar e depois em uma ilha deserta, privado de civilidade e itens elementares para a sobrevivência. Tais circunstâncias levaram Crusoé a mudar sua forma de ver a vida, visto que antes do naufrágio era um homem ambicioso, soberbo, explorador e colonizador, e, depois de 28 anos na ilha, tornou-se mais humanizado. Sobre os posicionamentos, vejamos excerto a seguir:

(35)

P: como é o Crusoé no livro?

A3: ele é um solitário e tá fazendo de tudo para ir embora.

A10: .. ele era arrogante, ambicioso.... e se tornou bonzinho.

A24: ele uma pessoa muito ambiciosa e caçava escravo.

A1: ele se tornou uma pessoa melhor, mais humilde, por causa que ele ficou sem ninguém.

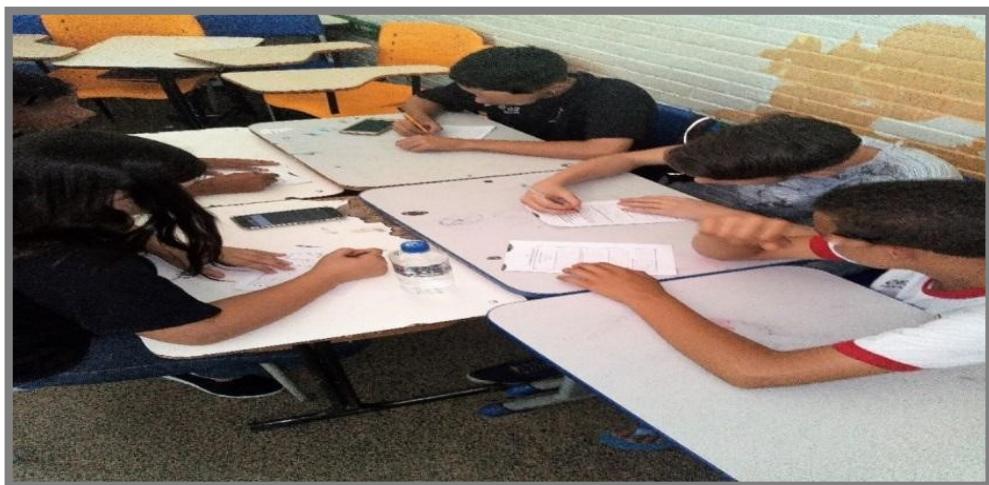
(Trechos da gravação do encontro do dia 23/08/2018).

Quanto ao excerto 35, os alunos constroem uma representação discursiva e uma avaliação de Crusoé, antes e depois do naufrágio, por meio de declarações avaliativas constituídas por escolhas lexicais que o identificam como solitário, arrogante, muito ambicioso, caçador de escravos e como alguém que, devido ao que passou, tornou-se “bonzinho”, “mais humilde”. Observa-se uma dicotomia entre as representações de Crusoé antes do naufrágio, associadas a valores presumidos como ruins e indesejáveis, e as da personagem, depois do naufrágio, associadas a valores presumidos como bons e desejáveis, o que é marcado, especialmente pela construção “se tornou uma pessoa melhor”.

Feitas as reflexões sobre o contexto em que a obra estava inserida e a condição dos naufragos em ambas as produções, dividimos a turma em grupos e entregamos um roteiro, conforme proposta no capítulo 3, para que pudessem discutir e registrar suas impressões sobre como se sente uma pessoa sozinha em alto mar e/ou numa ilha deserta, sobre qual o contexto histórico em que se desenrola a narrativa de Robinson Crusoé, tanto no jogo de RPG, quanto na obra lida, onde e quando acontecem os fatos e como é o Crusoé do jogo de RPG e o das outras leituras (no romance, no filme) e quem era o Crusoé antes e depois do naufrágio.

A figura a seguir mostra um grupo discutindo e registrando suas impressões:

FIGURA 27 - Participantes discutindo e produzindo em grupo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao tratarmos da questão “como deve se sentir uma pessoa sozinha no alto mar numa ilha deserta”, os grupos disseram:

(36)

Grupo 1: triste, solitária, deprimida

Grupo 2: sozinho e muito triste porque não tem ninguém pra conversar.

Grupo 3: sozinho, isolado, pensativo e pode entrar em depressão.

Grupo 4: uma pessoa numa ilha deserta deve se sentir: triste, solitária, com medo também.

(Registro de relato da discussão em grupo do dia 23/08/2018).

Perguntamos também aos grupos como era o Crusoé antes e depois do naufrágio, quais eram os seus valores, e tivemos como respostas:

(37)

Grupo 1: ele procurava escravos para escraviza-los, ele era arrogante e ambicioso antes do naufrágio, mas depois se tornou bonzinho.

Grupo 2: muito rebelde, ficou muito teimoso, e depois ficou menos ambicioso, mais humilde.

Grupo 3: ele era um colonizador. Ele era egoísta, arrogante e quando ele chegou na ilha entra em um processo de maturidade como ser humano.

Grupo 4: antes Crusoé era uma pessoa muito ambiciosa, depois uma pessoa mais amável.

(Registro de relato da discussão em grupo do dia 23/08/2018).

Observando os traços linguísticos de vocabulário, no excerto 36 “triste, solitária, deprimida”, “sozinho e muito triste porque não tem ninguém pra conversar”, “pode entrar em depressão”, “com medo também”, compreendemos como os participantes, ao se referirem ao sentimento de uma pessoa perdida, identificam Robinson Crusoé e a si mesmos. Compreendemos, ainda, como a prática social de ensino de LP é constituída de crenças, de valores e de desejos dos que dela participam (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), pois os participantes materializam muito do que acreditam nos seus dizeres.

Já no excerto 37, quando os questionamos quanto ao modo como Crusoé se comportava antes e depois do naufrágio, os participantes, por meio dos traços linguísticos “era arrogante e ambicioso”, “egoísta”, “rebelde”, identificam o personagem e não a si mesmos com atributos que pressupõem indesejáveis. E, por meio das escolhas “se tornou bonzinho”, “menos ambicioso”, “mais humilde”, “entra em processo de maturidade como ser humano”, “pessoa mais amável”, revelam uma representação e identificação do personagem com atributos pautados em valores presumidos como bons e desejáveis, o que constitui também o modo como representam o mundo.

Quanto ao contexto histórico em que se desenvola a narrativa de **Robinson Crusoé**, tanto no jogo quanto na obra, onde e quando acontecem os fatos, os grupos responderam:

(38)

Grupo 1: em uma ilha, depois de um naufrágio.

Grupo 2: o navio quebrou e foi e ele foi pra ilha mais próxima, sobrevivendo para construir um novo barco, ele foi em busca de escravos para trabalhar.

Grupo 3: a partir da navegação até a ilha. No século 17, no período em que o Brasil está sendo colonizado

Grupo 4: é um marinheiro que vai para a África comprar escravos e ele se perde e o navio naufraga. Acontece num barco, numa ilha deserta. Tudo se passa no século 17 e ele é um colonizador no Brasil.

(Registro de relato da discussão em grupo do dia 23/08/2018).

O excerto 38 justifica a utilização da estratégia de leitura de Cosson (2006) da contextualização. Os posicionamentos dos participantes, com a mediação do professor de História, apontam a eficiência desta estratégia, de modo que os alunos conseguiram relacionar a obra com os aspectos históricos e sociais que ela possui.

Ao questionarmos como era o Crusoé no jogo de RPG e nas outras leituras (no romance, no filme), os grupos afirmaram que:

(39)

Grupo 1: sozinho.

Grupo 2: no jogo ele não tá sozinho e no filme ele fica sozinho até achar outra pessoa.

Grupo 3: o RPG vem com carpinteiro, cozinheiro, soldado e explorador. E no livro vem sozinho.

Grupo 4: no jogo de RPG ele tem que construir um barco para ir para casa.

(Registro de relato da discussão em grupo do dia 23/08/2018).

Quanto a esta questão, no excerto 39 observamos que os participantes não relacionaram, de modo claro e amplo, as peculiaridades da personagem Crusoé em todos os textos lidos. Apesar de termos explorado ao longo da oficina esse aspecto nos textos, percebemos que, ao registrarem suas impressões, os alunos, sobretudo dos Grupos 1 e 4, destacaram a personagem apenas de um texto. Os grupos 2 e 3 relacionaram a personagem pelo menos em 2 textos. Para tratar dessa questão, depois de lerem suas respostas, a pesquisadora foi relembrando, juntamente com os participantes, as peculiaridades da personagem em todos os textos explorados.

Compreendemos que, por meio das estratégias de leitura, interpretação e contextualização, de Cosson (2006), a aplicação desta oficina alcançou os objetivos propostos. Consideramos isso, tendo em vista que os participantes leram textos

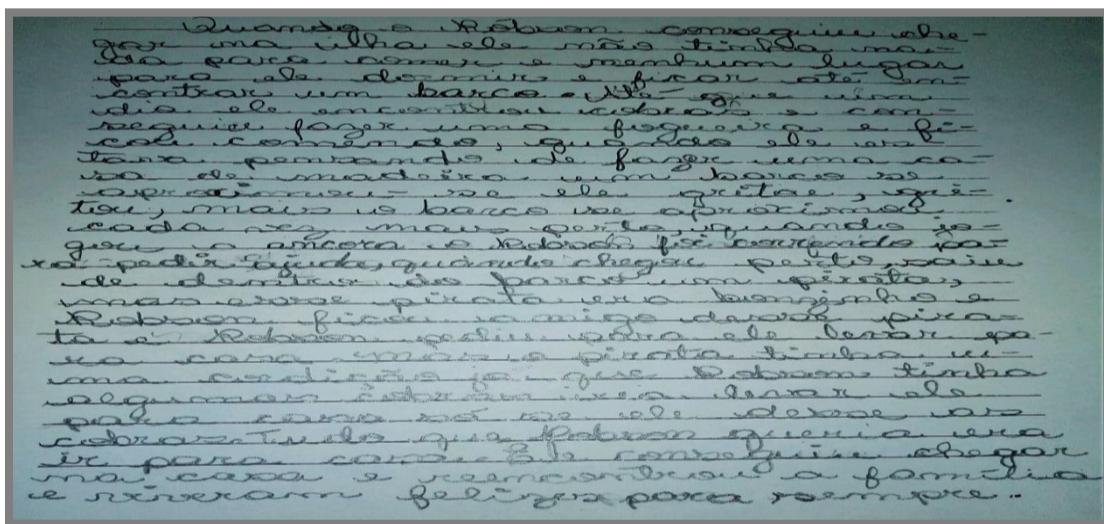
multissemióticos, com temáticas próximas à obra literária explorada, interpretaram-nos, bem como estabeleceram relações entre o lido e o vivido, analisaram as representações e identificações discursivas construídas nos textos, materializaram como se representam e representam o mundo e constituíram conhecimento sobre o contexto histórico e social em que a obra estava inserida.

4.1.7 Sétima oficina: Segunda interpretação – Parte I: Das produções

A sétima oficina, nosso décimo quinto encontro, objetivou estabelecer relações e diferenças entre a obra literária explorada na proposta, o filme e os jogos de RPG, relembrar as especificidades do gênero discursivo conto e nortear a produção escrita desse gênero. Para tanto, começamos nossa aula entregando os finais produzidos pelos participantes para a narrativa de Robinson Crusoé no final da oficina cinco, em seguida relemos alguns destes finais produzidos e o final da narrativa na obra literária adaptada por Marcelino Freire.

No final produzido pelo A25, reproduzido na Figura 28 a seguir, a participante valeu-se da história de um Robinson Crusoé perdido numa ilha deserta, faminto e que queria muito voltar para casa. Mas, antes disso, encontrou cobras para comer, o que, estranhamente, acaba sendo a moeda de troca para ele sair da ilha. Essa troca acontece quando chega um navio com um pirata bonzinho que decide levar Crusoé para casa, o qual reencontra a família e é feliz para sempre. Vejamos a produção:

Figura 28 - Final produzido pelo A25



Quando a Robinson consegue chegar na ilha ele não tinha mais para ele dormir e ficar ate encontrar um barco. Ele que viajou dia ele encontrou cobras e conseguia fazer uma fogueira e ficar comendo, quando ele estava pensando de fazer uma casa de madeira num barco se aproximou ele gritou, que é tu, mas o barco se aproximou cada vez mais, portanto quando chegou a ancora o Robinson ficou comido de pedir ajuda, quando chegou perdeu, caiu de dentro do barco um pirata, mas esse pirata era bonzinho e Robinson ficou agradecendo o pirata e Robinson pediu para ele levar para casa mas o pirata tinha uma condição que Robinson tinha de querer ir de volta ele para casa só se ele fosse ir cobras. Tudo que Robinson queria era ir para casa e conseguir a família e reencontrar felizes para sempre.

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

O final com “felizes para sempre” causou certo alvoroço na turma, visto que nem todos concordavam, pois, para alguns, o “felizes para sempre” é só para contos de fadas. Sobre esse momento, segue excerto 40:

(40)

A3: professora, não tem sentido. Felizes para sempre é só em contos de fadas.

P: Por que?

A3: porque é, ué.

P: então vocês acham que só em contos de fadas que temos felizes para sempre?

Participantes: sim/não

P: e na vida real não pode ter felizes para sempre, por quê?

Participantes: sim/não.

A8: porque na vida real você briga, tem problemas.

(Trechos da gravação do encontro do dia 27/08/2018).

Ao analisarmos o excerto anterior, percebemos que os participantes têm conhecimento prévio sobre as características dos contos de fadas. Vale lembrar que na terceira oficina tratamos das especificidades do gênero discursivo conto e tecemos comentários sobre os contos de fadas, de modo que os alunos sentiram-se mais seguros para tipificar o texto do participante A25. Retomando como aporte teórico Fairclough (2003), outro aspecto importante desse excerto é o modo como os A3 e A8 representam a vida real e a ficção. Isso acontece quando distinguem vida real de ficção, de modo que os contos de fadas, representados pelo “felizes para sempre”, levam-nos para um mundo ficcional, do imaginário, enquanto a vida real é representada pelos problemas, pelos desafios.

Depois de lermos mais alguns finais e conversamos sobre eles, fizemos a leitura dos últimos capítulos da obra literária. Lemos o capítulo XXIX, que tratou da chegada do navio inglês na ilha cheio de piratas, os quais haviam tomado o navio. Continuamos a leitura com os capítulos de XXX a XXXIV, em que Crusoé, Sexta-feira, seu leal amigo, o Capitão do navio e seu servo, salvos pelo naufrago, travam uma batalha com os demais piratas. A narrativa nos conta, nesses capítulos finais, que foram noites de batalhas intensas, mas, astuciosamente, os quatro derrotaram os piratas, deixaram-nos presos na ilha, ao invés de matá-los, retomaram o navio e partiram para a Inglaterra. Em terra de origem, Crusoé volta a casa dos pais e descobre que já haviam morrido. Sempre acompanhado pelo seu amigo Sexta-feira, Robinson descobre que era um homem rico, casa-se, tem três filhos, perde sua esposa e decide voltar à ilha.

Lidos os capítulos finais da obra literária, questionamos os alunos quanto às mudanças dos valores morais do protagonista da história. Alguns participantes concordaram que houve mudança. Vejamos transcrição deste momento:

(41)

P: Vocês acham que os valores morais dele continuaram os mesmos?

Ax: não, mudou.

P: por que que mudou?

A10: ficou mais humilde.

P: e por que ele ficou mais humilde?

A18: porque ele sofreu demais, professora. Passou fome. As pessoas muda quando sofre.

(Trechos da gravação do encontro do dia 27/08/2018).

Ao analisarmos os discursos dos participantes no excerto 41, observamos que eles compreendem a representação o sofrimento do protagonista da história como um provocador de mudanças positivas e que há uma representação que produz uma generalização, quando A18 afirma “As pessoas muda quando sofre”. O participante, diante relações sociais que se envolve e da posição social que ocupa, identificou-se com esse processo de mudança do protagonista.

Feito isso, falamos das diferentes histórias lidas de Robinson Crusoé (nos jogos de RPG, nos filmes, na obra literária), levando os alunos a refletir que, embora cada narrativa apresente características peculiares, as temáticas centrais das histórias são mantidas.

Depois de interagirem com a narrativa Robinson Crusoé em diferentes versões, propusemos a produção de um conto com base nas temáticas exploradas nos textos lidos ao longo das oficinas anteriores (naufrágio, solidão, mudança de comportamento, superação, sobrevivência, resiliência). Para tanto apresentamos, conforme previsto na proposta, algumas sugestões de temas⁴², em seguida, retomamos a especificidades do gênero discursivo conto, estabelecendo, por meio do quadro 17, o qual explica os critérios para a produção do gênero.

Relembramos assim, cuidadosamente, as especificidades do gênero proposto para a produção; em seguida, discutimos sobre a possibilidade e a relevância de publicarmos os trabalhos por eles produzidos. Apresentamos-lhes algumas possibilidades para a publicação, como por exemplo em *Fanfictions, Facebook, blogs*,

⁴² As sugestões de temas estão inseridas na proposta da oficina 7 do capítulo 3 desta pesquisa.

mas a maioria dos participantes decidiram publicar no *Facebook* da escola, visto que todos teriam amplo acesso a essa rede social.

Em seguida, entregamos aos participantes uma orientação para a produção do gênero conto (ver Quadro 18)⁴³, com alguns apontamentos sobre o gênero em questão.

Ao final da oficina, a fim de deixar os alunos mais livres e desprendidos para a escrita, permitimos que escolhessem os lugares em que se sentiam mais à vontade na escola, para começarem a produção dos seus textos. Em acordo com os participantes, a produção foi concluída em casa e no encontro seguinte eles entregaram o texto.

Seguem a figura 29, que ilustra o momento da produção dos participantes, e as figuras 30, 31, 32 e 33, as quais se referem a algumas produções escritas dos alunos:

Figura 29 - Participantes produzindo os contos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

⁴³ Este roteiro segue como sugestão para conduzir a produção do conto, a qual consta no capítulo três desta pesquisa, na sétima oficina.

FIGURA 30 - Conto produzido pelo participante A25

Robinson Crusoe perdido no deserto.

Um dia emoldurado, Robinson Crusoe estava no seu quarto, já que não tinha madeira para fazer fogueira, chamados Jack e Burg, eles eram os melhores amigos. Robinson convidou eles para fazer uma grande aventura, porque ele fizera essa aventura vezinha para seu país, e todos pediram para os seus pais. Mas seus pais não deixaram, com muito sacrifício pedindo toda hora e os pais deixaram com uma condição de não demorar e cuidar da sua que era a mais nova.

Então eles fizeram as preparações e começaram de ir no dia seguinte à tarde. Eles se despediram de seus pais e foram caminhando até se alto de uma montanha, chegando lá eles iniciaram descer de sua delta. Quando já estava quase chegando ao destino, foram surpreendidos por um relâmpago muito forte e mudou a direção deles e cortaram me deserto de Sacar. Eles tiveram a oportunidade de explorar o deserto, ficam perdidos com fome e sede e não sabiam como voltar para a casa, em busca de água acabaram encontrando o caminho de volta para a casa.

E encontraram seus pais e contaram porque demoraram e falaram da aventura que tiveram no deserto que nunca tinham visto. E ficaram felizes pela a aventura que fizeram.

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

FIGURA 31 - Conto produzido pelo participante A17

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

FIGURA 32 - Conto produzido pelo participante A19

Depois de 30 horas tentando chamar a aeronave de helicópteros que passavam por perto do local, não conseguindo eu consegui. Eu consegui fazer uma grande parede de fumaça que chamou a atenção de um helicóptero que estava voando por lá, ele fez um pouco com 20 mts e desceu perto de onde eu estava.

Depois de algum tempo ele desceu no beira de uma praia, também com helicópteros e bombeiros. Quando ele desceu de helicóptero os policiais começaram a fazerem muitos perguntas como: Qual é seu nome? Há quanto tempo você ficou naquele ilhéu? Como você se perdeu nesse ilhéu?

Depois de fazerem todos os perguntas o bombeiro veio com a bateria. Alguns segundos, eu estava com alguns ferimentos e estava desidratado, eles me deram água para beber e a bateria que era de 12v, e fomos subir num avião para dirigir a noite hidroavião.

Eu fiquei umas 3 semanas no hospital, e durante essas 3 semanas, eles tentaram achar algum familiar meu. Pediram meu nome, meu nome, meu nome. Eu disse:

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

FIGURA 33 - Conto produzido pelo participante A20

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

Com exceção do texto do A20, na figura 32, que necessitou de mais orientações acerca da construção composicional, observamos que, quanto às produções dos A25, A17 e A19, nelas, eles se apropriaram satisfatoriamente das especificidades do gênero discursivo conto, pois produziram textos organizados estruturalmente, com situação inicial, desenvolvimento e desfecho, de modo que atenderam à construção composicional, ao propósito, ao conteúdo temático e ao estilo do gênero.

Para além disso, partindo do princípio de Jolles (1976) que comprehende o conto como um processo de produção espontânea e Cortázar (2008) que o tem como uma expressão viva, percebemos, a partir das produções dos alunos, que, por terem se apropriado das especificidades do gênero e dos temas anteriormente discutidos, os participantes escreveram livre e espontaneamente, explorando a criatividade e imaginação.

Quanto ao processo de produção desses contos, eles foram revisados, reescritos⁴⁴, pelos alunos, e publicados, conforme esclarecemos no relato seguinte. Sobre essas produções, tivemos ao final um total de 15 (quinze) textos, os quais apontam que os alunos compreenderam a essência para a produção do gênero discursivo conto, tanto no tocante à estrutura composicional, temática e estilística, quanto à utilização da palavra como instrumento de poder, que pode romper relações sociais, e também permite-nos agir e interagir, identificar, relacionar, fruir.

Destas produções, destacamos alguns trechos para analisarmos, conforme quadros a seguir:

QUADRO 21 - Trecho de produção final publicada pelo A1

Robinson, O Mestre Das Sombras

Robinson VIII era a décima pessoa a herdar o trono do reino da Inglaterra, mas ele odiava a ideia de se tornar o próximo rei e sempre fugia do castelo. O lugar que ele mais ia após sair do castelo era visitar o túmulo da sua mãe falecida. (...). Após Robinson ter crescido, ele se tornou um menino rebelde. Num certo dia ele fugiu do castelo e foi perseguido por duas pessoas estranhas.

(...) Um tempo depois da derrota, Zed retornou com um exército de 30 mil dragões, roubou a tumba e escravizou os guardiões. Após isso, Zed criou seu reino e reina nele eternamente, prosperando para sempre.

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

⁴⁴ Esses textos constam no Apêndice 1 desta dissertação

QUADRO 22 - Trecho de produção final publicada pelo A2

Crusoé perdido no deserto

Robson Crusoé estava em casa lendo livros em sua biblioteca em plena tarde de domingo quando ele recebeu uma ligação. Eram seus amigos chamando-o para um passeio de helicóptero.

Crusoé e seus três amigos entraram no helicóptero sem destino para relaxarem um pouco, mas antes desligaram todos os aparelhos eletrônicos, pois ia ser um passeio sem destino entre amigos, entretanto, resolveram deixar uma única coisa ligada, que foi o GPS, caso se perdessem. (...)

O passeio continuava até que o barulho tornou a incomodá-los e o helicóptero tornou a dar problemas e estava prestes a cair, então eles tiveram que pousar rápido em algum lugar, sendo que eles estavam no meio do nada. (...)

Algumas horas depois eles acordaram com alguns barulhos, olharam em volta e eram canibais, a par da situação, Crusoé e seus amigos ficaram desesperados implorando para que os deixassem ir.

(...) E Crusoé e seus amigos ganharam fama por terem descoberto um novo deserto onde, depois vasculhado, foram encontradas muitas riquezas que Crusoé e seus amigos decidiram ajudar pessoas carentes.

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

QUADRO 23 - Trecho de produção final publicada pelo A5

Robinson Crusoé perdido no deserto

Após um tempo de sua aventura na ilha, Robinson não desistiu dos seus sonhos. Mesmo com medo, decidiu fazer algo diferente não com os barcos, e sim com os pés. Mas o destino dele não era um local qualquer, ele ia para o deserto a procura de ouro. (...)

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

QUADRO 24 - Trecho de produção final publicada pelo A8

Crusoé perdido no deserto

Robinson Kreutznaer era seu nome, mas todos o chamavam de Robinson Crusoé. Um pequeno garoto que queria viajar pelo mundo, mas seus pais eram contra essas ideias de Robinson. Seus pais achavam que ele poderia se perder.

(...) Até que no seu aniversário de 18 anos seu pai lhe falou:

-Filho, hoje é seu dia! 18 aninhos hein. Me peça o que quiser.

Então Robinson novamente pediu:

-Eu quero viajar pelo mundo, conhecer novos lugares.

(...)

-Se é isso que você quer, então vá, mas não volte mais!

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

QUADRO 25 - Trecho de produção final publicada pelo A10

A grande perda de Crusoé

(...)

Robinson acordava todo dia e lembrava-se da triste realidade de ter perdido sua mulher e seu pequenino filho. Um dia, em uma reunião da sua empresa, esbarrou com uma funcionária nova, que por ventura era idêntica à sua falecida esposa. Eles começaram a se conhecer e tempos depois casaram, tiveram dois filhos e viveram felizes para sempre

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

QUADRO 26 -Trecho de produção final publicada pelo A17

O mistério do triângulo das bermudas

Depois de sair da ilha amaldiçoada, Robson Crusoé embarca em um navio de canibais que veio da Espanha. Ficaram muito tempo viajando pelo mar, até chegarem ao seu destino, o Brasil. No Brasil ele fez uma grande plantação de milho e trigo, ganhou muito lucro, com isso decidiu investir em um barco maior, para fazer grandes viagens pelo mundo, pois isso era o que ele amava fazer.

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

QUADRO 27 - Trecho de produção final publicada pelo A18

As aventuras de Buché Denovier

Meu nome é Buché Denovier, sou um espião da Alemanha do século XIX, onde só está acontecendo guerras, sou um homem que odeia os gays, judeus e todos os negros. Odeio todos. Só espero acabar essa guerra para escravizar todos, e os gays irão morrer um por um.

(...) Eu estava no deserto, andava e só via mais e mais deserto.

(...) Aceitei viver, mas minha mente estava em dúvida se eu queria morrer, pois eu sempre quis escravizar e agora eu vou ser escravizado! Mas acho que a vida não dá o que você sempre quer. (...) então fui conversando com uns dos escravos e fui percebendo que a maioria deles eram judeus e negros e fui fazendo amizade com eles e percebi que eles não eram do jeito que eu pensava, então fui tirando aquele pensamento preconceituoso e o jeito orgulhoso e arrogante cheio de ódio e que nada te importava, eu precisava de um choque de realidade criei vínculos e vários amigos de todos os tipos fui tento uma religião já que eu era ateu.

(...) Talvez eu tenha realmente vivido de novo, porque me tornei uma pessoa muito melhor do que eu podia jamais imaginar.

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

QUADRO 28 - Trecho de produção final publicada pelo A26

Crusoé contado por Sexta-feira

Na cidade, Robinson reencontrou sua família, teve dois filhos e um sobrinho. Ele comprou um navio para seu sobrinho e navegaram de novo para a ilha e Robinson Crusoé se lembrou de tudo que passou na ilha, olhou para os lugares e se emocionou ao lembrar-se de tudo que ele passou durante os 28 anos naquela ilha. Quando ele voltou pra casa, abraçou bem forte seus filhos e falou:

-Nunca se esqueçam de serem fortes e corajosos, enfrentem os seus medos e sempre sejam gratos a Deus por tudo.

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora.

Os contos dos participantes A1 e A18, nos Quadros 21 e 27, mostram que eles, por meio da cadeia de gêneros apresentados e analisados ao longo das oficinas, internalizaram diversos discursos e construíram seus textos (materialização dos seus próprios discursos). O conto do A1 apresenta representações claras do mundo dos jogos, da literatura e dos filmes.

Quanto a construção temática, a produção do A18, Quadro 27, nos chamou atenção porque o aluno, além de abordar em seu texto os temas tratados em sala (sobrevivência, solidão, medo, valores morais, mudança de comportamento, arrependimento etc.), inter-relacionou-os com outros hodiernos, conflitantes, que requerem reflexão e ação, tais como racismo, xenofobia, intolerância religiosa, discurso de ódio. Esse texto, representa um discurso em prol da importância e necessidade de respeito às diferenças, de (re)conhecer o outro, antes de preconizá-lo, e lhe dar o direito de ser como é.

Vemos também que a maioria das produções, como dos participantes A1, Quadro 21, A10, Quadro 25, A26, Quadro 28, sempre buscam um final feliz que, em alguns, está vinculado à volta ao lar, à família, ao casamento, a ter filhos, à prosperidade. Isso diz muito sobre os valores, as crenças e os desejos dos alunos e sobre como representam o mundo. Essa visão romantizada, maniqueísta observada nas produções dos alunos, foi discutido em sala.

O texto do A2, no Quadro 22, ao tratar dos aparelhos eletrônicos, traz, ao mesmo tempo, uma versão mais moderna da história de Crusoé e, em contrapartida, reforça que viver aventuras sem essas novas tecnologias também pode ser interessante. Outro ponto tratado nesse conto e em outros, como dos participantes A5, A8 e A18, é a utilização do espaço do deserto, que se deu em razão das discussões acerca dos

contos **Marinheiro na rua** e **A Vaca**, dos jogos de RPG e da obra literária **Robinson Crusoé**, pois fizemos alusões a outros espaços em que as pessoas podem ficar perdidas, isoladas, solitárias, além de uma ilha deserta.

Observamos também nos enredos de alguns contos, como dos participantes A2, A5 e A17, que as construções textuais utilizaram expressões como canibais, medo, ilha amaldiçoada, plantações de milho etc, o que nos leva a considerar que esses alunos valeram-se das multissemioses (jogos, contos, filmes etc), com as quais tiveram contato ao longo da aplicação da proposta, das discussões, das análises de diversos gêneros discursivos e da interdisciplinaridade, com a disciplina de História, para a produção dos seus textos.

Em relação a produção dos participantes A5 e A26, Quadros 23 e 28, quando apresentam o Robinson como alguém que não desiste dos seus sonhos, mesmo com medo, e quando reforçam, por meio de um teor moral, que nunca podemos esquecer de sermos fortes, corajosos, e sempre gratos a Deus, observamos discursos que externalizam sentimentos de persistência, enfrentamento, coragem, gratidão, religiosidade, ou seja, de valores e de crenças. Esses discursos representam o modo como os participantes agem no mundo, ou como acham que outros devem agir.

Partindo dessas análises e considerando que o letramento literário “é mais do que fruir um livro ou se deliciar com as palavras” (COSSON, 2014), observamos também que, inteiados do texto literário, os participantes tomaram para si as palavras, fruíram por meio delas e passaram a ser produtores de novos significados. Consideramos ainda que, conforme prevê Cossen (2006), o contato dos participantes com os textos literários, bem como com os jogos de RPG de Robinson Crusoé, não serviu apenas para dominarem as informações dos textos, mas para compreenderem esses textos, o contexto em que estão inseridos, se posicionarem, refletirem e fruírem por meio deles. Compreendemos também que as estratégias de leitura e escrita, que levaram os participantes a produzirem os contos, estavam em consonância com concepção da pedagogia dos multiletramentos. Pois, como prevê Rojo (2012), por meio de diversos gêneros discursivos, propiciamos interatividade, colaboração, contato com multissemioses, o que levou os alunos a construírem novos sentidos, desenvolvendo assim, suas competências discursivas.

4.1.8 Oitava oficina: Segunda interpretação - Parte II: Da publicação

A oitava oficina aconteceu em duas horas aulas, no laboratório de informática. Conforme previsto na proposta desta pesquisa, esta oficina foi destinada à revisão dos contos produzidos com base na oficina anterior, digitação, formatação e publicação dos mesmos.

Começamos nosso encontro lendo, individualmente, os contos produzidos pelos participantes e fazendo, juntamente com eles, as correções, quanto aos critérios estabelecidos antes da produção no tocante às especificidades do gênero, bem como dos aspectos de coesão e coerência do texto. Feito isso, os participantes foram orientados a abrir um documento no programa *Word*, a digitar, a pesquisar imagens em *sites* de busca que se relacionassem com as suas produções e colarem em seus textos, a formatar e a salvar seus contos na pasta de documento dos computadores.

Nesse momento, percebemos que, embora a maioria dos participantes se considerassem conhecedores das mídias digitais, alguns apresentaram dificuldades quanto à utilização de ferramentas simples de formatação do texto no programa *Word*. No entanto, essa dificuldade foi minimizada pela pronta disposição de outros participantes que se mostraram mais seguros com esse programa e colocaram-se à disposição de ajudar, conforme iam terminando, os demais colegas.

Como os participantes sugeriram na oficina anterior que seus contos fossem publicados no *Facebook* da escola, foi preciso que os alunos enviassem seus textos para o *email* da pesquisadora, para que a mesma pudesse publicá-los. Esse trâmite foi necessário, porque, embora a rede social escolhida para publicação seja de livre visitas, curtidas, comentários sobre textos e/ou fotos publicadas, nem todos os membros dessa rede podem fazer publicações, pois a equipe gestora da instituição, a qual criou a página, delega essa função aos coordenadores pedagógicos e aos seus professores responsáveis pelas atividades desenvolvidas.

Assim, à medida que os participantes terminavam de digitar, formatar e salvar seus textos, eram orientados a abrir suas páginas de *e-mails*, a anexar o documento salvo e a enviar para o *email* da pesquisadora. Este foi mais um momento em que os alunos apresentaram bastante dificuldade, o que nos leva a repensar sobre a importância e necessidade de um trabalho mais assíduo as com mídias digitais.

Vale lembrar ainda que a sala de informática da instituição, na qual a pesquisa foi aplicada, não contava com um professor responsável pelo laboratório e que nem todos os computadores, por falta de manutenção, estavam em condições mínimas de

uso. De modo que, conforme os participantes iam terminando seu texto e enviando-os ao *email* da pesquisadora, tinham que revezar nas máquinas que ainda funcionavam, inclusive no computador pessoal da pesquisadora, para concluir a atividade proposta.

Seguem fotos do momento da aplicação da oficina no laboratório de informática.

FIGURA 34 - Participantes digitando seus contos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Em seguida, solicitamos aos participantes que relatassem, por escrito, o que acharam da atividade de reescrita, por meio da digitação e da possibilidade de publicação dos seus textos na rede social que escolheram, se haviam sentido alguma dificuldade durante a oficina e quais as vantagens e desvantagens de terem seus textos publicados. Esse relato, seguiu a sugestão de roteiro do quadro 19, o qual consta na oitava oficina do capítulo 3 desta dissertação.

Quanto ao que acharam de reescreverem seus textos por meio de plataformas digitais, a maioria dos participantes relataram, conforme excerto a seguir, que é mais fácil digitar o texto que escrevê-lo manualmente, por terem mais facilidade com o teclado e porque o programa de formatação corrige alguns erros.

(42)

A1: (...) minha escrita é ruim, mas no computador é melhor (...)

A2: (...) Foi melhor digitar do que escrever. (...)

A16: (...) eu tenho mais facilidade de digitar no computador (...)

A17: (...) eu gostei muito de digitar meu texto no computador (...) melhor escrever o texto nas plataformas digitais do que manuscrito, pois (...) às vezes ele fez o comando que a gente quer (...)

A26: (...) eu tenho mais facilidade de digitar, e o computador facilita (...)

(Trechos de relatos dos participantes do dia 30/08/2018).

O excerto a seguir refere-se à experiência de terem seus textos publicados em uma rede social:

(43)

A1: Eu achei uma experiência muito legal, sinto um pouco de vergonha, mas é legal (...) com o que fizemos hoje ajudou bastante em ganhar experiência para talvez formatar um currículo, sermos até escritores. A aula de hoje foi muito legal e interativa, passamos mais de uma hora, (...) foi muito legal a aula de hoje, foi muito boa.

A2: (...) é bom construir os textos e publicar, até com a tecnologia no meio de tudo senti vontade de fazer as atividades.

A3: eu achei muito legal porque as outras pessoas vão ver o que eu fiz (...)

A16: Eu acho muito legal e interessante uma ótima ideia para compartilhar minha versão da história.

A26: Eu acho muito legal e interessante, uma ótima ideia para compartilhar minha versão da história

(Trechos de relatos dos participantes do dia 30/08/2018).

Em relação ao excerto 43, os alunos avaliaram que, além de ser uma experiência legal, interessante, que os motiva a produzir, ela proporciona momentos de interatividade, envolve novas tecnologias, dá visibilidade aos seus textos e os prepara para acessarem o mundo do trabalho, o que consideramos de extrema relevância, pois transpõe os muros da escola, vincula escola e sociedade e promove o protagonismo dos participantes.

Nesse viés, retomamos Lemke (2010[1998], s/p), apud Rojo (2012, p. 27), por considerarmos que as atividades desenvolvidas atenderam aos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, pois conforme relatos do excerto 43, a esses estudantes está sendo dada a oportunidade de serem “pessoas que sabem as coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas”.

Quanto às dificuldades que poderiam ter durante a oficina, a maioria dos alunos relataram não terem tido muita ou nenhuma dificuldade, e quando tiveram a

pesquisadora interveio. A seguir excerto de trechos dos relatos dos participantes sobre essa questão:

(44)

A2: Não senti nenhuma dificuldade de fazer esse projeto, não senti nenhuma dificuldade para postar o texto.

A8: (...) um pouco, mas a professora ajudou.

A16: (...) não muito (...)

A17: (...) não senti dificuldade, pois a professora R. me ajudou.

(Trechos de relatos dos participantes do dia 30/08/2018).

Ao relatarem sobre as vantagens e desvantagens de terem seus textos publicados, os participantes consideraram que, de modo positivo, suas produções ganharão reconhecimento e visibilidade, e desvantajoso o fato de poderem ter seus textos copiados ou de serem criticados. Segue excerto destes relatos:

(45)

A1: (...) as vantagens é que vai poder ter seu talento reconhecido por muitas pessoas e ser reconhecido mundialmente (...) pode ter uma legião de fãs. (...) e a desvantagem é que você alguém pode roubar seu texto, virar escória da internet, ser criticado, ter 1 milhão de *hackers* que no qual são pessoas que odeia o que você faz (...)

A2: (...) a vantagem é que é mais fácil e a desvantagens que foi nenhuma.

A10: (...) As vantagens são: que hoje em dia o papel perdeu o valor, agora é tudo nas telas digitais. Então assim vamos ter a vantagem de ter mais pessoas olhando nosso trabalho. E desvantagem não vejo nenhuma.

A16: (...) as vantagens é que posso compartilhar minha versão da história clara de Robinson Crusoé (...) As desvantagens é que não podemos falar nosso nome para ninguém.

A18: (...) vantagem: reconhecerem o meu trabalho, desvantagem; talvez me criticarem.

(Trechos de relatos dos participantes do dia 30/08/2018).

Analizando os relatos dos participantes nos excertos acima podemos considerar que o trabalho proposto durante esta oficina atende ao que postula Rojo (2012) acerca da funcionalidade dos multiletramentos, pois além de propormos uma atividade interativa e colaborativa, ela pode ser responsável por romper com certas relações de poder estabelecidas na sociedade. Podemos atestar essa teoria de Rojo (2012) ao analisarmos o discurso do participante A1, no excerto 43, o qual comprehende e vislumbra que, por meio dessa atividade, ele pode acessar o mundo e a sociedade.

Consideramos também que, embora no excerto 44 os alunos tenham relatado não terem tido tantas dificuldades em acessar e publicar seus textos, o papel do professor como mediador desse processo foi fulcral para que os participantes

tivessem confiança e desenvolvessem as habilidades de escrita e de letramento digital.

Além de analisar esta oficina como um trabalho didático voltado para práticas de multiletramentos, posto que os estudantes apropriaram-se de uma multiplicidade de linguagens, de modos e de semioses, também podemos observar no excerto 45, nas falas do A1, “vai poder ter seu talento reconhecido por muitas pessoas e ser reconhecido mundialmente (...) pode ter uma legião de fãs”, do A10, “ter mais pessoas olhando nosso trabalho”, do A18, “reconhecerem o meu trabalho”, e do A16 “compartilhar minha versão da história clara de Robinson Crusoé”, um processo de fortalecimento identitário desses alunos. Essa representação discursiva dos participantes dá-se na medida que reconhecem seus textos como bons, valorizam a leitura dos outros em relação aos seus escritos, bem como seu compartilhamento.

Quanto a publicação dos contos na página do *Facebook* da escola em que a proposta foi aplicada, tivemos vários acessos e compartilhamentos, bem como comentários positivos em relação à atividade proposta de leitura e escrita por meio dos jogos de RPG, à qualidade dos textos dos alunos e como essa atividade foi significativa para a aprendizagem dos participantes.

Destacamos, a seguir, figura com a publicação dos contos dos participantes na página do *Facebook* da escola e alguns comentários.

Figura 35 - Publicação dos contos dos participantes no *Facebook* e alguns comentários

Fonte: Recorte da página do *Facebook da escola* (www.facebook.com/CEF02BRAZLANDIA).

Dessarte, a estratégia de leitura “segunda interpretação”, postulada por Cosson (2006), o conhecimento acerca da importância do trabalho didático por meio da pedagogia dos multiletramentos e a mediação da professora docente, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da ADC contribuíram para o sucesso desta oficina. Portanto, partindo dessas premissas, buscamos, por meio da produção e publicação dos contos produzidos pelos alunos, apresentar uma compreensão completa e aprofundada da obra.

4.1.9 Nona oficina: Segunda interpretação – Parte III: Da Feira Literária

Retomando os aportes teóricos utilizados ao longo da produção desta pesquisa, no que se refere ao ensino de LP que se volte para as práticas sociais das quais os alunos participam, de modo que seja significante para eles, que promova ação, interação em todos os envolvidos, promovemos, em parceria com os estudantes, uma Feira Literária. Esse momento envolveu tanto os participantes da pesquisa quanto demais turmas da instituição, e teve como mote contribuir com e para as práticas de multiletramentos na escola.

Esta oficina foi prevista para acontecer em três encontros de seis horas/aulas, no entanto, dadas as demandas pedagógicas que surgiram ao longo de sua execução, utilizamos mais um encontro, totalizando 9 horas/aulas. Para que a Feira Literária acontecesse, contamos com a colaboração de alguns colegas professores, que cederam algumas aulas para concluirmos com êxito a atividade.

Assim, no primeiro encontro, convidamos os alunos a participarem da atividade, evidenciando a importância de exporem seus trabalhos, de apresentarem a obra de Robinson Crusoé em outras versões, como nos jogos de RPG, e de demonstrarem aos outros alunos como se deu o desenvolvimento da proposta e de sua contribuição para o aprimoramento da leitura e da escrita. Para tanto, definimos, seguindo a proposta da oficina, os temas que seriam tratados na Feira Literária e dividimos a turma em grupos, os quais teriam suas funções definidas e responsabilizariam-se pelas atividades a eles incumbidas.

De tal modo, o primeiro grupo ficou responsável pela apresentação da história de Robinson Crusoé e das transformações dos valores éticos e morais da personagem depois do naufrágio. Os participantes deste grupo também ficaram responsáveis por organizar a disposição de mesas, cadeiras, Datashow e som no local, no dia da atividade. Os participantes do segundo grupo se responsabilizaram pela apresentação

do contexto histórico em que a obra Robinson Crusoé estava inserida, bem como foram os responsáveis pela confecção dos cartazes que seriam utilizados nas apresentações.

Para o terceiro grupo, coube tratar, em sua apresentação, das diferenças entre a obra literária Robinson Crusoé e os jogos de RPG da narrativa, assim, responsabilizaram-se pela montagem dos slides referentes ao tema que seria apresentado por eles. Além disso, também, sob a orientação da pesquisadora, assumiram o compromisso de produzirem o convite da Feira, que seria divulgado nas redes sociais da escola, como *Whatsapp* e *Facebook*.

O quarto grupo ficou responsável por apresentar o desenvolvimento da proposta, desde a apresentação dos jogos de RPG, leitura dos contos, da obra de Robinson Crusoé, produção dos contos, à sua publicação. Também se responsabilizaram pela montagem de dois murais, um com os contos impressos e outro da abertura da Feira.

Alguns alunos da turma, quatro precisamente, que faltaram muito durante a aplicação e produziram pouco ou quase nada das atividades propostas, quiseram participar da feira. A fim de socializá-los e permitir maior interação com o trabalho proposto, a eles foi incumbida a responsabilidade de recepcionar os convidados da feira, ajudar, juntamente com a pesquisadora, a construir a avaliação que seria entregue aos convidados ao final das apresentações, além de entregá-la no dia e a recolher.

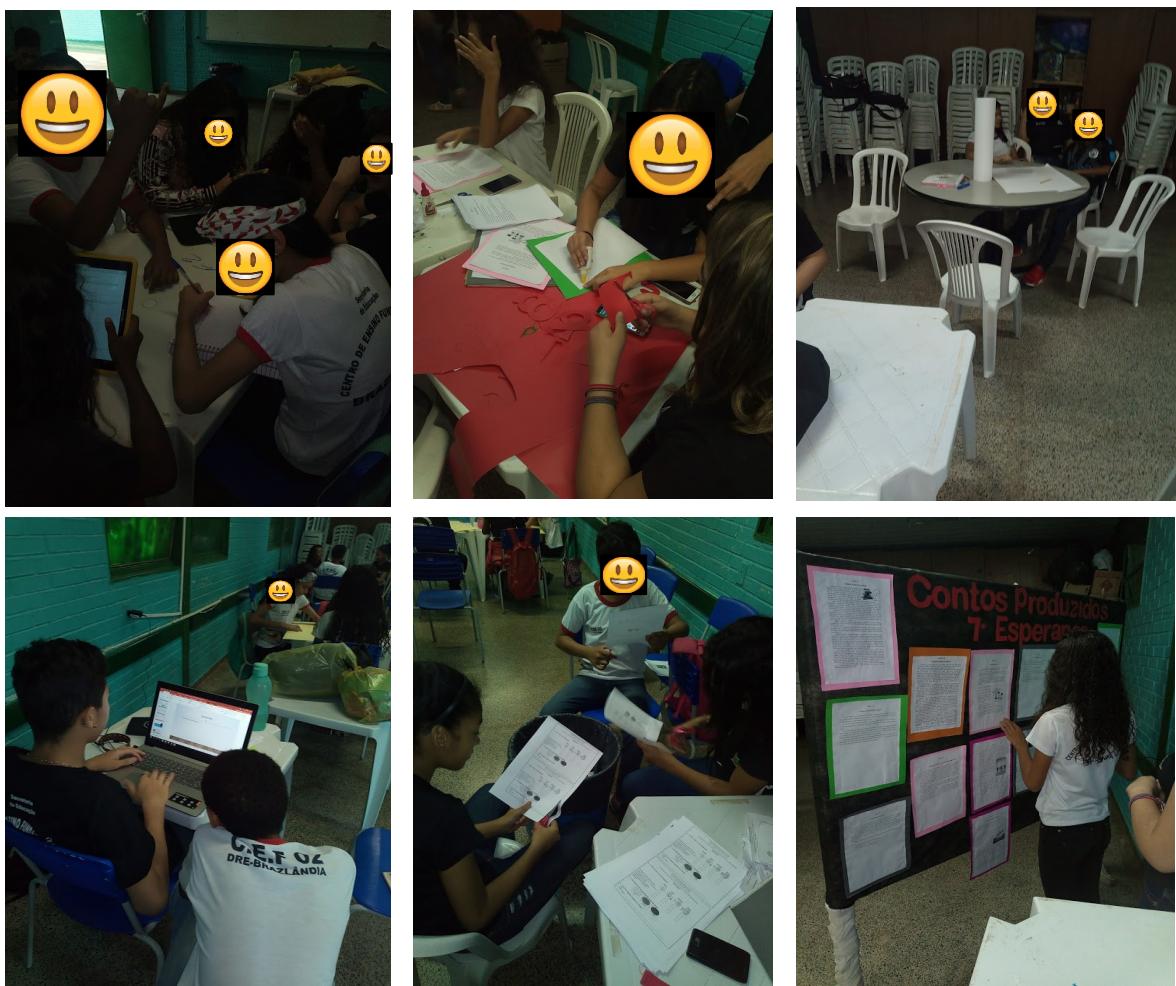
Ao final deste encontro, percebemos que os alunos ficaram ansiosos para o dia da apresentação e ainda mais motivados, quando lhes dissemos, depois de acordar com o professor de história numa proposta interdisciplinar, que seriam avaliados também para essa disciplina. Essa motivação se deu porque, como se tratava do 3º bimestre e muitos alunos da turma estavam pendentes nessa disciplina, sentiram a chance de recuperarem a nota.

É importante registrar aqui, ainda, que há, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, uma disciplina que segue as diretrizes do Currículo do Ensino Fundamental dos anos finais, chamada Prática Diversificada I, doravante PDI, a qual tem um projeto que, na instituição em que a proposta foi aplicada, trabalha com a produção textual. Dessa feita, a professora de PDI da turma participante da proposta também se interessou pelo trabalho desenvolvido pelos alunos e atribuiu a menção daquele bimestre a esses trabalhos. Essa atitude da professora deu ainda mais garra para os alunos participarem da Feira Literária. Vale ressaltar aqui que, conforme previsto nos

termos TCLE e TAM, os alunos que não quiseram participar da proposta não foram prejudicados em nenhuma disciplina, de modo que os professores envolvidos se comprometeram a aplicar uma atividade diferenciada para estes alunos.

O segundo encontro da oficina foi destinado à pesquisa, organização, discussão e distribuição das funções de cada membro do grupo. Neste dia, começamos a montar os slides para as apresentações, a criar o convite e a ficha de avaliação, a fazer os cartazes, a pensar em como organizaríamos a sala da apresentação e a montar os murais. Seguem imagens, na figura 36, dos participantes organizando a Feira Literária:

FIGURA 36 – Participantes organizando a Feira Literária



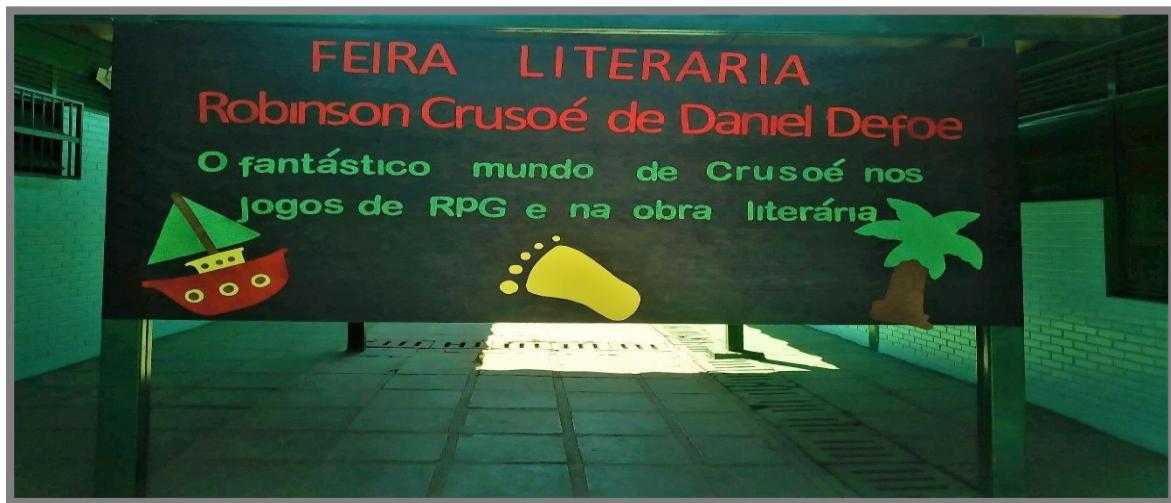
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

No terceiro encontro, finalizamos o convite da Feira Literária e o publicamos nas redes sociais da escola, terminamos os murais, os cartazes e os slides. Esse encontro

aconteceu nos três últimos horários de aula, de modo que os alunos aproveitaram o tempo restante para ensaiarem a apresentação.

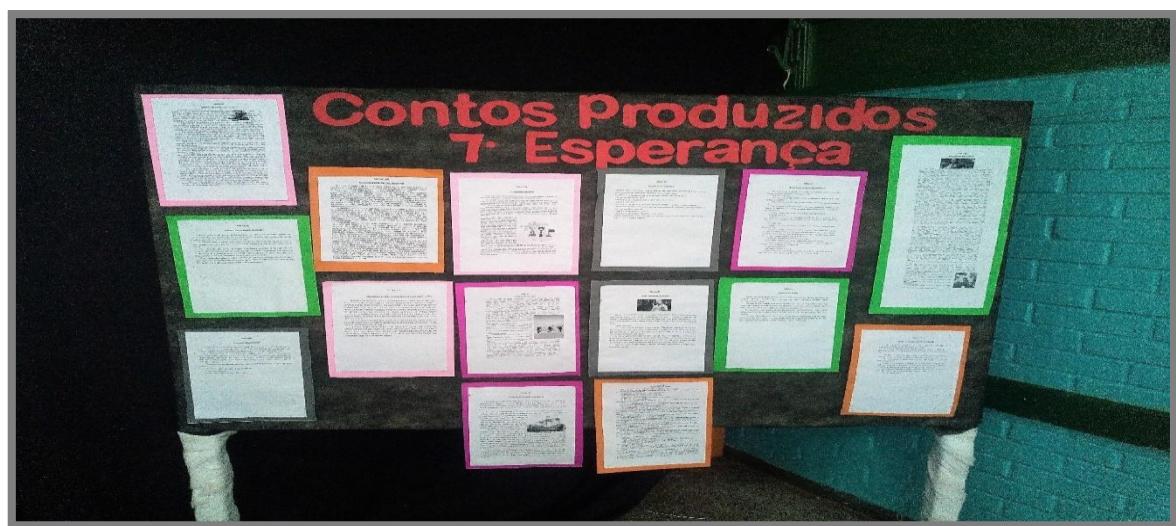
Seguem imagens dos murais confeccionados pelos alunos, de abertura, com os contos e cartazes, da organização da sala e do convite para a Feira, divulgado nas redes sociais *Facebook* e *Whatsapp* da escola:

FIGURA 37 - Mural da Feira Literária



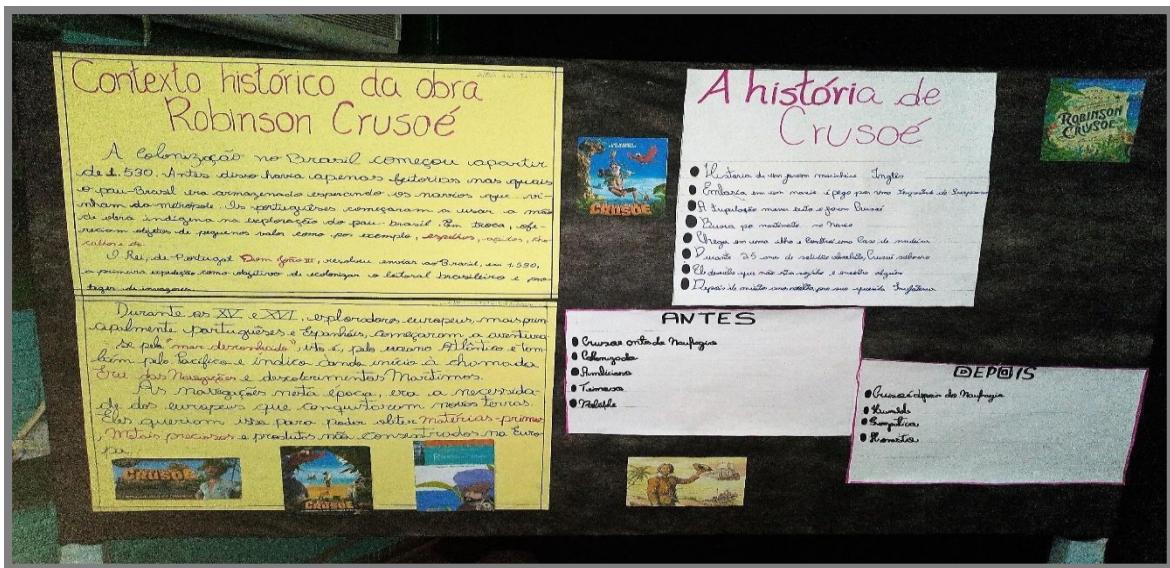
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 38 - Mural dos Contos



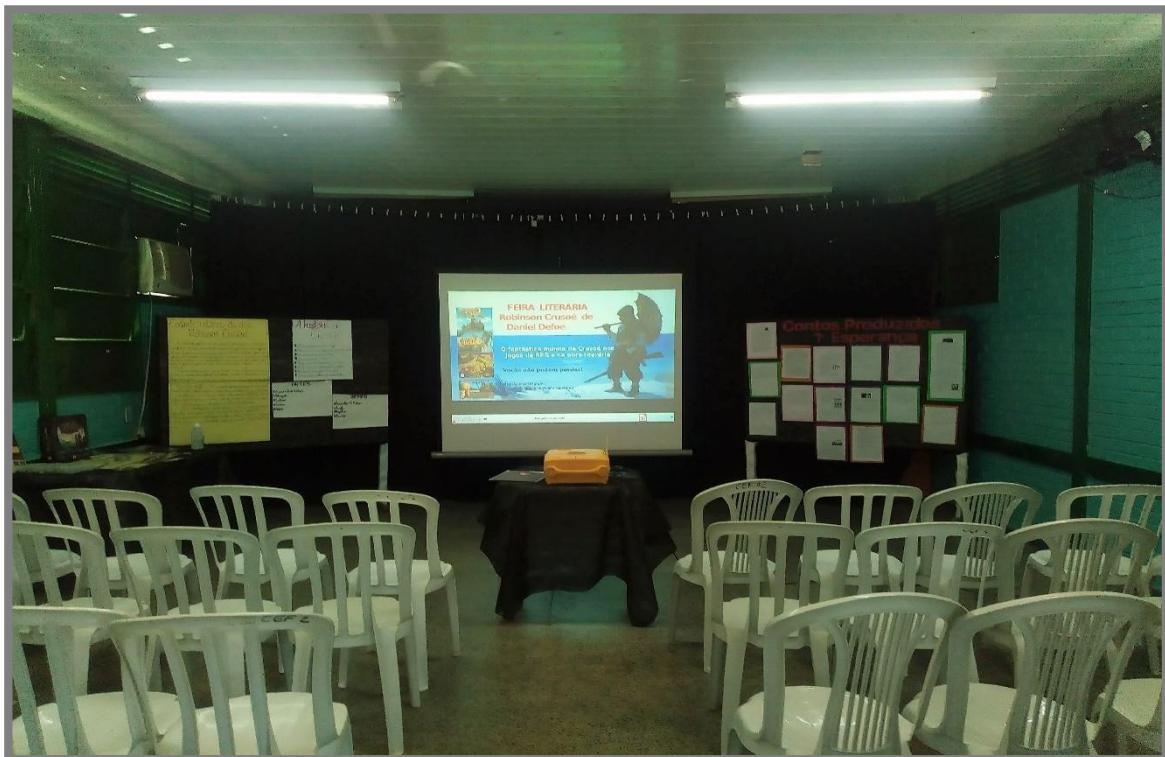
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 39 - Mural dos cartazes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 40 - Organização da sala de apresentação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 41 - Convite para a Feira Literária



Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora. Elaborado pela autora e participantes da pesquisa.

A Feira Literária foi o último encontro desta oficina e recebeu o nome, dado pela turma, de “FEIRA LITERÁRIA ROBINSON CRUSOÉ – O fantástico mundo de Crusoé nos jogos de RPG e na obra literária”. Os participantes estavam todos apreensivos, mas, na medida do possível, tentamos acalmá-los. Essa apreensão se deu por vários motivos, alguns estavam nervosos e inseguros, pois nunca tinham apresentado um trabalho para tantas pessoas, outros ficaram frustrados, pois tivemos alguns problemas em relação ao local da apresentação.

O evento aconteceu na sala de múltiplas funções da escola, por ser um espaço maior, que comportava mais alunos. No dia anterior testamos o som, o ar condicionado e os ventiladores, porém, no dia da Feira, essa aparelhagem não funcionou, o que causou alvoroço e reclamações entre os convidados.

Apesar desses contratemplos, mantivemos nossa proposta e a Feira Literária aconteceu nos três últimos horários de aula regular. Organizamos nossas apresentações para quatro momentos de 25 minutos cada, de modo a atender duas turmas a cada momento. Assim, fizemos quatro apresentações e oito turmas da escola, do 6º e 7º ano do ensino fundamental, visitaram-nos e participaram deste

momento. Ao final de cada apresentação, os visitantes recebiam uma ficha para avaliarem o trabalho desenvolvido e apresentado, conforme Quadro 21.

QUADRO 29 - Avaliação da Feira Literária - Robinson Crusoé

Avaliação da comunidade escolar				
Feira Literária Robinson Crusoé				
<i>O fantástico mundo de Crusoé nos jogos de RPG e na obra literária</i>				
06/09/2018				
1- Avalie a Feira e os Participantes:				
Ótimo	Bom	Regular	Ruim	
				
Conteúdo apresentado na feira	()	()	()	()
Trabalho desenvolvido com e pelos alunos	()	()	()	()
Abordagem da obra	()	()	()	()
Iniciativa da Feira Literária	()	()	()	()
Organização do ambiente	()	()	()	()
Duração	()	()	()	()
2- Você gostaria de ter participado desta atividade?				
() sim	() talvez	() não		
3- Você tem alguma sugestão ou crítica?				
() Não () Sim. Qual? <hr/> <hr/> <hr/>				

Fonte: Registro Portfólio da pesquisadora. Elaborado pela autora e participantes da pesquisa.

Seguem imagens referentes ao momento das apresentações dos participantes:

FIGURA 42 - Apresentações na Feira Literária



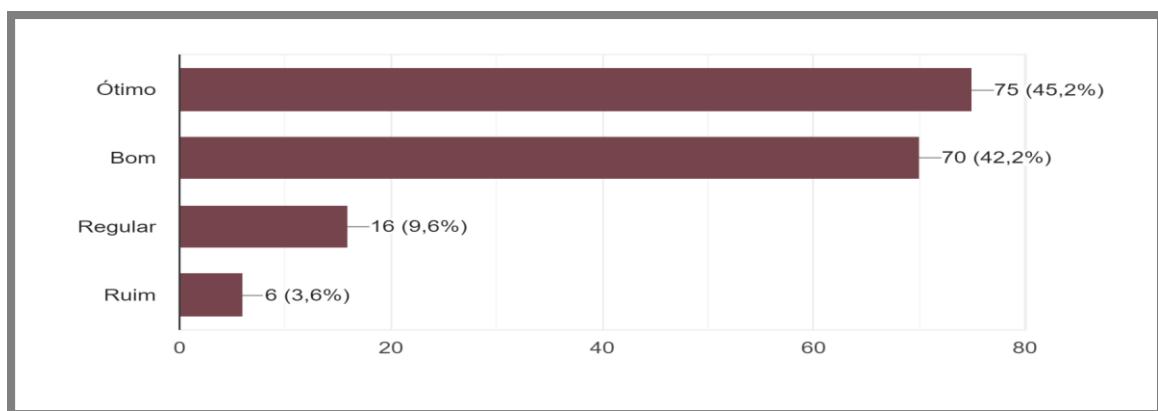
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Terminadas todas as apresentações, reunimos os participantes da pesquisa, agradecemos pelo trabalho desenvolvido e marcamos para a semana seguinte nossa última oficina, para uma avaliação final das oficinas.

4.1.10 Décima oficina: Avaliação final das oficinas

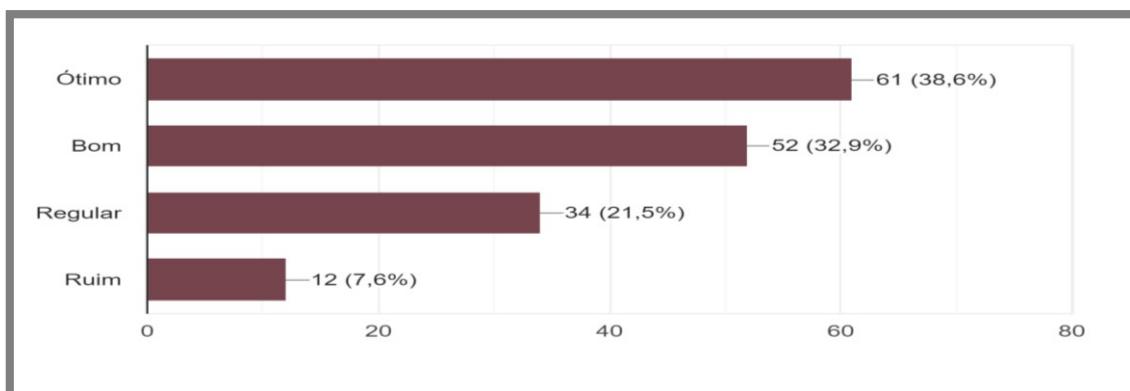
Tendo em vista que o objetivo da décima oficina era avaliar o trabalho desenvolvido ao longo da aplicação da proposta, iniciamos nosso encontro apresentando aos participantes da pesquisa a avaliação da comunidade escolar referente à Feira Literária, por meio dos gráficos a seguir de 8 a 15:

GRÁFICO 8 - Avaliação da comunidade escolar - Conteúdo apresentado



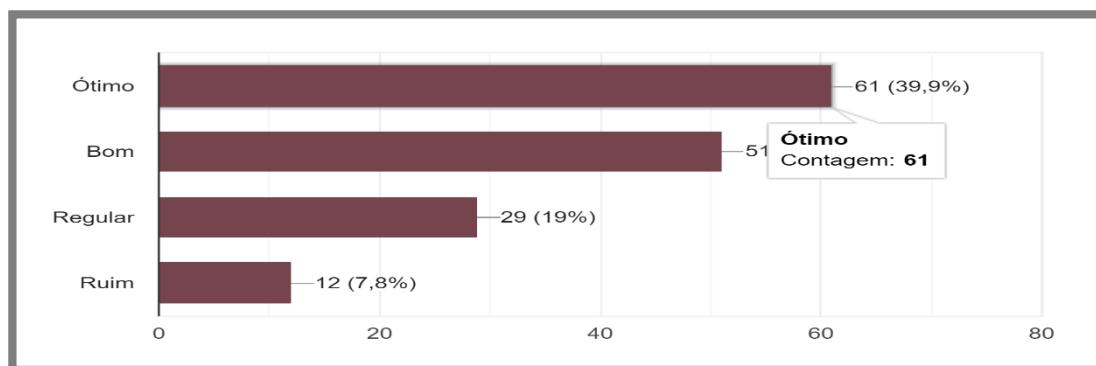
Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

GRÁFICO 9 - Avaliação da comunidade escolar - Trabalho desenvolvido com e pelos alunos



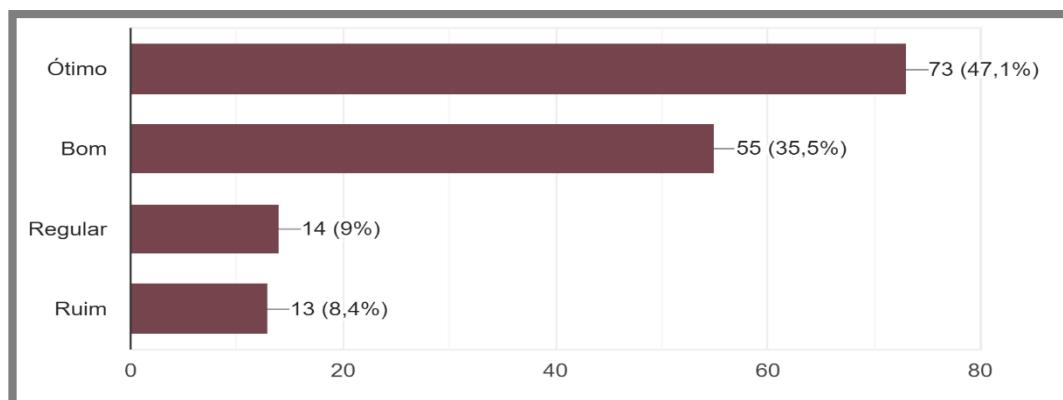
Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

GRÁFICO 10 - Avaliação da comunidade escolar - Modo como a obra foi abordada



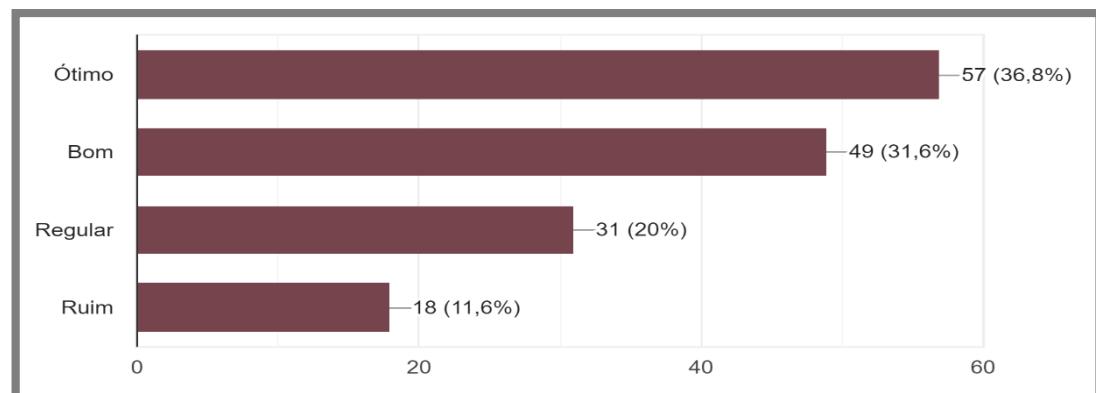
Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

GRÁFICO 11 - Avaliação da comunidade escolar - Iniciativa da Feira Literária



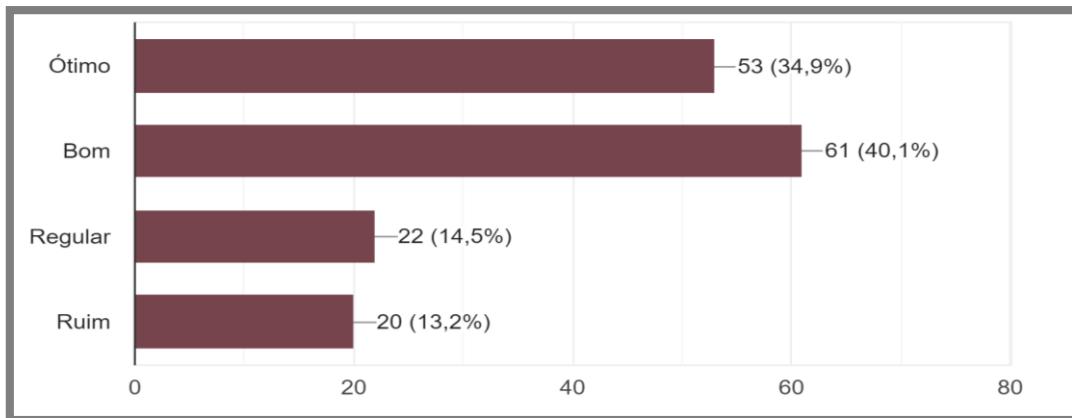
Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

GRÁFICO 12 - Avaliação da comunidade escolar - Organização do ambiente



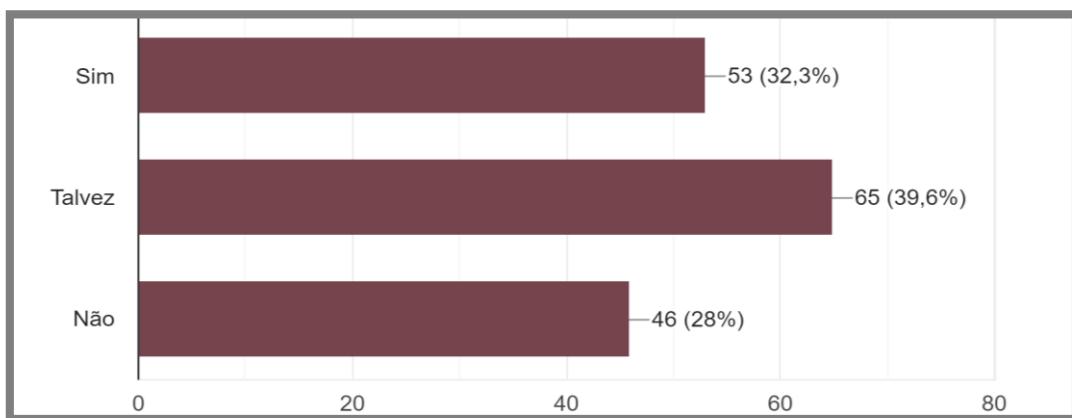
Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

GRÁFICO 13 - Avaliação da comunidade escolar - Duração



Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

GRÁFICO 14 - Avaliação da comunidade escolar - Se gostariam de ter participado da atividade



Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

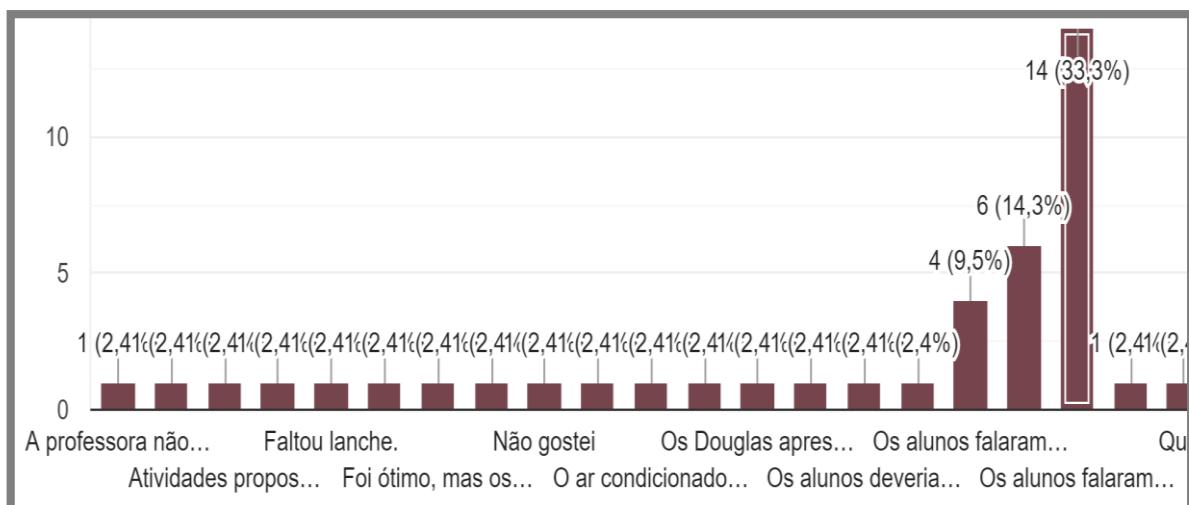
Apresentados esses dados coletados quanto à avaliação da feira por parte da comunidade escolar, discutimos com os alunos os resultados. Desse modo, por meio do gráfico 8, observamos que 75% e 70% dos que responderam à avaliação consideram que o conteúdo apresentado durante o evento havia sido ótimo e bom, respectivamente. O trabalho desenvolvido pelos e com os alunos também foi considerado, conforme gráfico 9, ótimo, para 61% dos participantes, e bom, para 52%. Quanto ao modo como a obra **Robinson Crusoé** foi abordada, mais uma vez a maioria considerou ótima a abordagem, os quais consideraram 61% ótimo e 51% bom. A iniciativa de promover a Feira Literária, mediante observação do gráfico 11, foi

bastante elogiada, com expressivos 73% ótimo e 56% bom. Em relação à avaliação da organização do ambiente e da duração do evento, expressa nos gráficos 12 e 13, a comunidade escolar considerou entre ótimo e bom. Essas respostas positivas na avaliação nos abrilhantou e aos participantes, pois demonstraram o êxito do trabalho, visto que essa atividade envolveu efetivamente os participantes, colocando-os como protagonistas do evento.

Ao analisarmos o gráfico 14, que indagou se a comunidade escolar gostaria de ter participado da atividade apresentada pelos participantes da pesquisa, o resultado mostrou que 65% dos entrevistados afirmaram talvez. Essa resposta nos levou a refletir sobre o dado, de modo que os participantes da pesquisa justificaram esse número em razão dos demais alunos acharem que eles só teriam que escrever se participassem da proposta.

Quanto as sugestões e as críticas, segue Gráfico 15:

GRÁFICO 15 - Avaliação da comunidade escolar - Sugestões e/ou críticas⁴⁵,



Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

⁴⁵ Em razão do formato do Gráfico 15, não é possível visualizar claramente os resultados, portanto, sequem detalhados os dados gerados nesse gráfico:

Criticas e sugestões: 42 (quarenta e duas) pessoas, participantes da Feira Literária, responderam esse item. Desses respostas, 28 (vinte e oito) pessoas afirmaram que os alunos falaram muito baixo durante a apresentaram; 5 (cinco) participantes reclamaram do calor na sala; 1 (uma) pessoa disse que poderia ter demorado mais a apresentação; 2 (dois) participantes gostariam que tivéssemos servido lanches; 1 (uma) pessoa gostaria de ter participado da proposta; 1 (um) participante disse que a professora pesquisadora não o escolheu para a atividade; outro reclamou da conversa excessiva durante a apresentação; 2 (duas) pessoas afirmaram terem gostada muito da atividade; 1 (um) participantes elogiou a apresentação do aluno D; e 1 (um) disse não ter gostado.

Analisando o gráfico 15, de modo geral, quanto às sugestões e críticas, tivemos alguns elogios pela iniciativa. No entanto, recebemos algumas críticas e aproveitamos para refletir sobre elas. As maiores reclamações referiram-se ao fato dos alunos terem falado muito baixo durante a apresentação, de modo que, por vezes, não conseguiam ouvir muito bem o que falavam, e ao calor insuportável na sala, devido ao não funcionamento do ar condicionado e dos ventiladores. Conforme relatamos na oficina anterior, já esperávamos esses comentários, visto que os equipamentos de áudio e de ventilação da sala onde a Feira aconteceu não estavam funcionando no dia da atividade.

Em seguida, a fim de aferir a eficácia ou não do trabalho desenvolvido, organizamos os participantes em grupos e os levamos, por meio de um questionário, a avaliar, primeiro oralmente, depois por escrito, a proposta aplicada e a aprendizagem desenvolvida, no que se refere à leitura e à escrita. Logo depois, pedimos aos alunos que socializassem suas impressões com a turma, de modo que tivéssemos uma noção geral de todos os participantes.

Quando questionados se durante as oficinas houve interação e aprendizagem, os participantes da pesquisa afirmaram que sim. Para eles, isso aconteceu em diversos momentos, quando leram, discutiram sobre os textos apresentados, jogaram, produziram os contos, quando foram ao laboratório de informática e digitaram seus textos. Sobre esse momento, segue excerto 46:

(46)

A2: Sim, houve muito aprendizado pois até com relação a literatura e muitas coisas.

A3: Em todos os momentos.

A5: Sim, quando houve interações aos contos, as escritas, etc.

A10: Sim. Na produção dos contos eu não sabia o que era o jogo RPG então vim aprender o que era nesse projeto.

A11: Sim. Nos jogos e nos textos.

A15: Sim, quando a gente foi para a aula de informática digitar o texto nos computadores.

A17: Sim, houve bastante nos momentos que a professora R. estava falando sobre os textos dos naufragos.

A25: Sim. Pelos jogos de RPG e pelas leituras.

(Trechos de relatos dos participantes do dia 11/09/2018).

A questão seguinte indagou os alunos se, ao observarem os trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas, eles consideravam que havia tido um aprimoramento em relação à leitura e à escrita. Conforme observamos no excerto 47, os participantes da pesquisa foram unâimes em afirmar que sim, pois para eles, à

medida que jogavam, que liam, produziam o que era proposto, corrigiam seus textos, eles melhoravam a leitura e a escrita. Para além disso, eles representam discursivamente a produtividade do trabalho desenvolvido.

(47)

A2: Sim, a partir do momento que começamos a jogar os jogos de tabuleiro e por meios *online*.

A3: Sim. Porque nós ficamos lendo alguns livros e aprendendo mais.

A5: Sim. Como nós descobrimos novas histórias, lendo também e corrigimos nossos contos.

A10: Sim. Com a produção dos contos a gente conseguiu produzir com facilidade e aprender mais como escrever

A11: Sim. Nós aprimoramos a leitura e a escrita e no computador nos ajudou bastante.

A15: Houve sim, aprendi a ler por meio do jogo de RPG.

A17: Foi a partir do propósito em que os jogos online e de tabuleiro tinha uma grande interação com a realidade.

A25: Sim. Eu conheci a obra de Robinson Crusoé, fizemos histórias, apresentamos.

(Trechos de relatos dos participantes do dia 11/09/2018).

A terceira questão, pensada e discutida com os alunos, referiu-se ao que eles mais haviam gostado durante a aplicação da proposta. Alguns participantes disseram ter gostado de acessar os jogos de RPG, enquanto outros afirmaram terem tido a oportunidade de conhecer novos textos, de ler e escrever por meio desses jogos, de produzir, corrigir e publicar seus textos. Também relataram terem gostado de organizar a Feira Literária, os murais, de terem se apresentado, pois isso contribuiu para perderem a vergonha de se apresentarem em público, e de interagirem. Destacaram de modo positivo ainda o modo como as oficinas foram organizadas, apresentadas e aplicadas. Sobre esse relato, segue excerto 48:

(48)

A2: De fazer leituras e escritas por meio de jogos de RPG.

A3: se reunir na sala de múltiplas e discutir sobre o projeto.

A5: Eu gostei que nós vimos vários contos que eu não sabia que havia (...) E também a dinâmica de nós conversarmos e interagir sobre a oficina, etc.

A10: A montagem do mural, pois eu gosto de organizar e decorar as coisas.

A11: A parte do mural e das apresentações, dos jogos, enfim.

A15: A apresentação na sala de múltiplas funções, pois perdi o medo de apresentar para muitas pessoas..

A17: Quando nós fomos digitar os textos que criamos e produzimos.

A25: O que mais gostei foi dos jogos de RPG e das aventuras de Robinson Crusoé.

(Trechos de relatos dos participantes do dia 11/09/2018).

Perguntamos ainda aos alunos se já haviam lido ou ouvido falar da história de **Robinson Crusoé** e o que acharam da proposta de conhcerem essa obra, primeiro por meio do jogo de RPG e depois pelo texto original. Dos participantes que estavam presentes neste encontro, todos afirmaram que passaram a conhecer essa história a partir da proposta apresentada e que lê-la, primeiramente pelo jogo de RPG motivou-os ainda mais para lerem a obra literária. Além disso, disseram ter aprendido muito e achado interessante, divertida e diferente essa proposta. O excerto a seguir refere-se ao posicionamento dos participantes, o qual evidencia avaliações com declarações afirmativas, pois apresentam juízo de valor como bom, como algo positivo, desejável, e declarações de processos mentais afetivos (FAIRCLOUGH, 2003). Observemos o excerto 49:

(49)

A2: Eu achei que foi muito bom até porque deu mais vontade de ler.

A3: Não. Eu achei muito legal porque nós estávamos lendo e aprendendo a história de Robinson Crusoé.

A5: Não, eu nunca tinha lido sobre eles, eu achei super - interessante, divertido.

A10: Não. Foi interessante.

A11: Não, achei muito bom e diferente porque eu nunca tinha lido.

A15: Não, conheci com a professora R. e eu gostei muito da história.

A17: Não. Eu aprendi sobre essa obra literária com as aulas que tivemos e gostei muito e achei bem interessante.

A25: Não. Eu achei o projeto muito legal, interessante e queria ter mais (...)

(Trechos de relatos dos participantes do dia 11/09/2018).

A última questão discutida com os participantes e relatada por eles, referiu-se a uma avaliação geral das atividades propostas ao longo de todas as oficinas. Conforme excerto 50, os alunos disseram ter gostado muito de participar das atividades, pois elas despertaram seus interesses pela leitura e pela escrita, eles interagiram bastante, acessaram novas mídias digitais, puderam colaborar um com o outro e perceberam que é possível aprender por meio de novas propostas de aprendizagens, como os jogos de RPG. Nesse excerto também observamos, como categoria de análise do discurso, a avaliação (FAIRCLOUGH, 2003), visto que declararam, afirmativamente, o despertar do interesse pelas práticas de leitura e de escrita, propiciada por outras formas, o aprimoramento dessas práticas, a importância do trabalho em grupo, da interação, da colaboração e do desejo de continuar participando de propostas como essa.

Segue excerto 50, referente a esses relatos:

(50)

A2: Foi muito bom e despertou o nosso interesse para ler e escrever, por meio de jogos de RPG *online* e em tabuleiro(...)

A3: ler livros, discutimos sobre a história, jogar (...)

A5: Bom, eu gostei muito de todas as oficinas foi muito legal, e também vimos que podemos aprender de outras formas. A nossa professora R. é muito divertida, nos ensinou muito.

A10: A gente trabalhou em grupo e isso foi muito importante. Aprimoramos a escrita e a leitura(...)

A11: Foi muito bom, porque a gente sempre tava juntos, aprendemos a fazer textos, apresentação, tinha muita interação, e no dia da informática eu ajudava o outro.

A15: As atividades (...) e as oficinas foram legais.

A17: Gostei muito das aulas da R. e queria que o projeto continuasse acontecendo, pois é muito legal e interessante.

A25: Esse projeto eu gostei muito porque com ele aprendi mais a ter interesse de ler e jogos os jogos de RPG. Foi muito divertido, gostei bastante e também gostei da organização (...)

(Trechos de relatos dos participantes do dia 11/09/2018).

Finalizamos nossa oficina e a aplicação da proposta, agradecendo a participação e empenho de todos, ao longo do trabalho desenvolvido. Para além disso, consideramos que a realização deste trabalho nos fez refletir sobre a importância do papel do docente como mediador nas práticas de leitura e escrita de textos. Pensamos também que um trabalho efetivo com essas práticas em sala de aula favorece o empoderamento dos alunos, contribui para que eles se percebam cidadãos partícipes na sociedade e percebam a importância da leitura e da escrita. Essa contribuição propiciou também aos participantes da pesquisa que refletissem sobre os possíveis modos de agir e interagir, tanto com os textos lidos quanto com sua representação e identificação para a vida, para o mundo, de modo que puderam perceber a leitura e a escrita para além dos muros escolares, como práticas sociais.

Ressaltamos também que esta proposta estabeleceu relações significativas entre linguagem e sociedade, por acreditarmos na necessidade dos estudantes estarem preparados para práticas sociais de leitura e de escrita dentro e fora da escola. Portanto, reforçamos, ao longo de toda a aplicação, a importância da criticidade, visando um ensino para além do espaço escolar. Nosso trabalho pautou-se em estudos teóricos que subsidiaram a elaboração, aplicação e análise dos dados, e por fim, reportamos a Wodak (2004), a qual defende que não devemos nos concentrar apenas em questões acadêmicas, devemos ter como ponto de partida

problemas sociais, adotando sempre uma posição política e analisando os onde eles ocorrem.

4.2 Reflexão sobre a pesquisa

Seguindo o quinto passo do arcabouço empreendido por Chouliaraki e Fairclough (1999), e à luz dos aportes teóricos e metodológicos, norteadores dessa pesquisa, compreendemos o quanto é necessária a análise, reflexão e discussão de propostas pedagógicas que contribuam para o ensino de LP em nossas escolas.

Entretanto, essas análises, discussões e reflexões precisam ir além de discursos demagógicos que não se adequam aos contextos escolares de muitas instituições de ensino público do país. Relevada a importância da criação de documentos que norteiam o ensino, o normatizem, por meio de diretrizes, no que se refere à organização e regulação educacional, os órgãos públicos responsáveis pela educação precisam, principalmente, propiciar condições para que os profissionais que atuam nesse contexto desenvolvam estratégias de intervenção que alcancem o ensino e a aprendizagem significativamente.

Essa não é uma tarefa fácil, sobretudo para esses profissionais que lidam diariamente com falta de formação continuada, desvalorização da carreira do magistério, falta de materiais pedagógicos essenciais para o trabalho e de equipamentos digitais para inovarem suas práticas, salas de aula lotadas, entre tantos outros obstáculos. No entanto, mesmo diante dessa realidade, cabe, também, aos professores, enquanto mediadores de saberes, fomentar um ensino que volte para as práticas sociais das quais os estudantes participam, que estimula a reflexão crítica, de modo a formar cidadãos atuantes na sociedade.

Como docente da educação básica, por vezes, desenvolvemos estratégias para intervir em sala de aula, mas que na maioria das vezes não alcançam os objetivos iniciais, ou não dão conta das demandas que surgem ao longo do processo de sua aplicação. Assim, desenvolver essas estratégias requer conhecimentos teóricos e metodológicos que corroborem para a elaboração de um material didático que conte com a diversidade pluricultural, os multiletramentos, as multissemioses e a realidade do educando. Essa sistematização permite que, pautados nesses aportes, alcancemos mais resultados satisfatórios, por seguirmos um passo a passo ou uma

sequência de atividades a serem aplicadas com objetivos específicos, que visam alcançar um objetivo maior.

O Profletras, Mestrado Profissional em Letras, comprehende essas necessidades e nos incita, discentes, ao longo de todo o curso e na dissertação, a desenvolver propostas de atividades, pautando-nos em teorias e métodos que valorizem as multissemioses, os multiletramentos e a pluralidade cultural.

Portanto, como alunos do Profletras, professores da educação básica, que devem atuar em sala de aula durante o curso, temos que elaborar uma proposta de atividade e aplicar em nossas turmas, a fim de coletar, analisar e refletir sobre os dados gerados. No entanto, importa considerar que ser professor e pesquisador, concomitantemente, não é uma tarefa simples, pois ambas as funções requerem dedicação, responsabilidade e acuidade. Por este motivo, somos acometidos por sobrecargas físicas e emocionais que atrapalham, em alguns momentos, uma elaboração, aplicação e análise mais apurada dessas estratégias de intervenção.

Posto isso, no que se refere à pesquisa e à proposta desenvolvida nesta dissertação, buscamos focalizar um problema social com facetas semióticas e desenvolver um conhecimento que levasse os participantes da pesquisa a uma mudança emancipatória. Partimos, então, da percepção de que muitos alunos enfrentam hoje dificuldades em relação ao processo de leitura e escrita por vários motivos, conforme vimos ao longo da pesquisa.

Identificado o problema, seguimos o arcabouço teórico, a fim de investigar os obstáculos e minimizá-los. Para tanto, realizamos os estudos acerca dessa problemática, da conjuntura do ensino da LP no país, sobre o ensino com vistas aos letramentos, aos multiletramentos, a pedagogia dos multiletramentos, os gêneros discursivos no ensino, a inserção nas novas tecnologias para esse ensino, a ADC, entre outros, que viabilizaram mais conhecimento e preparo para a elaboração de uma proposta didática a fim de minimizar os problemas relacionados à leitura e à escrita.

Enquanto professores de LP, sabemos que muitas práticas acabam se desviando do nosso foco de visão, por isso, acreditamos que uma análise crítica permite-nos refletir sobre possíveis caminhos para solucionar determinados problemas que ocorrem nas esferas das quais participamos. A ADC não está preocupada apenas com questões linguísticas, mas com a relação delas com as questões sociais. Por meio do *corpus* analisado, foi possível desvelar causas que constroem e desconstroem relações de poder, causas que apontaram, também, como

são ausentes políticas públicas que possam assegurar uma inclusão digital, garantindo que as escolas estejam preparadas para lidar com as mudanças tecnológicas. Esperamos que essa pesquisa feita, conjuntamente, com a participação da professora pesquisadora e dos estudantes possa causar algum efeito social. Não tivemos a intenção de empreender uma pesquisa para ocupar bibliotecas escolares, mas apontar caminhos que podem ser seguidos, visando a uma mudança social.

Destacamos, por fim, que as discussões teóricas e a reflexão de nossa prática docente não podem se esgotar por aqui. Esses estudos e análises reflexivas devem ocorrer, diariamente, posto que partimos da importante função de professores para pesquisadores e da possibilidade de contribuir para a transformação de um problema social e para a formação de sujeitos críticos.

Capítulo 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação foi motivada por acreditarmos na leitura e na escrita como uma prática social que deve ir além dos muros escolares e que necessita de estratégias significativas e efetivas para seu ensino e para aqueles que se beneficiam dele. Dessarte, nossa pesquisa questionou como uma proposta de leitura e escrita, com ênfase no gênero discursivo conto, por meio do jogo de RPG, pode contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento da competência discursiva dos alunos e de práticas de multiletramentos na escola.

Para responder a essa questão de pesquisa, partimos dos estudos realizados, da elaboração e aplicação de uma proposta, bem como da coleta e análise dos dados gerados, os quais atestam ser viável promover estratégias que aprimorem a leitura e a escrita nos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, foi possível constatar que a aplicação dessa proposta didática permitiu que os participantes, alunos do 7º ano do ensino fundamental, percebessem-se capazes de ler, de interagir e de produzir textos, assim como analisassem representações discursivas e identificações construídas nesses textos e as relacionassem ao modo como representam o mundo, se representam e se identificam.

Além de considerarmos que o ensino deve estar em harmonia com os avanços tecnológicos, que envolvem hodiernamente a sociedade, nossa pesquisa baseia-se ainda na ideia de que o discurso é parte da prática social e revela dialogicidade entre as estruturas e os eventos sociais. Sob esse viés, de uma relação dialética, baseada nas concepções de constituição social, crítica e discursiva, apoiamo-nos no arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999) para delinear a pesquisa e a criação, aplicação e análise dos dados gerados e coletados na proposta.

Nesse sentido, estruturamos esta pesquisa, com o objetivo de elaborar e aplicar uma proposta de leitura e de escrita, com ênfase no gênero discursivo conto, por meio de jogo de RPG, bem como contribuir para as práticas de multiletramentos na escola.

Para atingir esse propósito, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) investigar o conhecimento dos alunos sobre os jogos de RPG e sobre o contato com textos literários, especialmente o gênero conto; b) apresentar os jogos de RPG, em

tabuleiro e *online*, como um hipergênero produtivo para o desenvolvimento da prática de leitura e escrita na escola, sobretudo do gênero conto, explorá-los em suas especificidades por meio da leitura e da análise desses jogos e da participação neles; c) promover a leitura e a análise de contos em sala, explorar as especificidades e produzir exemplares desse gênero; d) desenvolver letramentos digitais e em jogos por meio de práticas de letramento literário e de multiletramentos; e) analisar representações discursivas de mundo e identificações construídas nos e a partir dos textos lidos e dos textos produzidos pelos; f) elaborar e disponibilizar em *site* caderno suplementar com a proposta apresentada, a fim de subsidiar o trabalho de outros docentes com a leitura e a escrita por meio dos jogos de RPG.

Tais objetivos foram atingidos por meio da elaboração e aplicação da proposta e da análise dos resultados, portanto, apresentamos sumariamente, os principais resultados.

Quanto ao objetivo “a” percebemos, por meio da sondagem inicial, que o ensino, quando não vai ao encontro das práticas sociais das quais os envolvidos participam, deixa de ser significativo, o que o torna monótono, desinteressante. Portanto, é preciso rever nossas práticas em sala de aula, assim como, é necessário que o poder público invista em formações continuadas, em recursos materiais, humanos e em equipamentos que subsidiem essas práticas por meio das novas tecnologias, pois não podemos nos esquecer da responsabilidade da comunidade escolar de formar cidadãos para as futuras gerações que, ao dominarem a língua, poderão romper com as relações sociais de poder preestabelecidas.

Seguindo a estratégia básica de Cosson (2006) da motivação, os alunos mostraram-se conhcedores do universo digital, interagiram significativamente, perceberam a funcionalidade dos jogos de RPG para o ensino de LP e a quantidade de gêneros que fazem parte desses jogos, bem como sentiram-se impulsionados a continuar a proposta e a lerem os textos apresentados.

Em relação ao objetivo “c”, que visou promover a leitura e a análise de contos em sala e explorar o gênero conto em suas especificidades, os alunos agiram/interagiram, identificaram-se, criaram representações, fazendo com que percebêssemos o quanto é produtivo trabalharmos com os significados, empreendidos por Fairclough em 2003, no que tange ao estudo de textos que circulam socialmente.

A escolha desse gênero discursivo deu-se por compreendermos que por ele os discentes podem se apropriar da língua por meio da leitura, interpretação, discussão, escrita, interação e construção de novos discursos, além de ser um dos gêneros explorados pelos jogos de RPG, hipergênero importante que utilizamos para subsidiar a criação de narrativas ficcionais pelos participantes.

Ao explorarmos os jogos de RPG **Robinson Crusoé**, em tabuleiro e *online*, em suas especificidades por meio da leitura, análise e participação neles, como um hipergênero capaz de subsidiar práticas de leitura e de escrita de textos, sobretudo do gênero conto, os alunos entraram em contato com textos multissemióticos e multimodais, reconhecerem o jogo de RPG como um hipergênero formado por uma cadeia de gêneros. Por meio da estratégia utilizada de leitura e interpretação, proposta por Cosson (2006), os alunos agiram e interagiram com jogos e sentiram-se parte deles.

A proposta propiciou ainda a leitura da obra literária **Robinson Crusoé**, adaptada por Marcelino Freire, por meio de intervalos, entre a obra literária, outros textos adaptados da mesma narrativa, filmes com temas afins. Dessa maneira, os alunos mantiveram interesse pelo processo, estabeleceram relações intertextuais e interdiscursivas, identificaram a si mesmos e aos outros, bem como relacionaram as narrativas com o mundo, construindo, assim, novos discursos e sentidos.

No processo de escrita dos contos, à medida que subsidiamos os alunos para a produção, por meio das semelhanças e diferenças entre as obras lidas, das peculiaridades desse gênero, os participantes produziram seus textos livremente a partir de temas referentes às obras lidas e discutidos em sala. Partindo dessa produção mediada, mas livre e espontânea, consoante aos estudos de Jolles (1976) e Cortázar (2008), percebemos que os participantes exploraram a criatividade, a imaginação e construíram discursos identitários, representaram e se fizeram representar através dos seus textos e dos outros, relacionaram os textos trabalhados ao longo da proposta em suas produções.

Tendo em visto esse trabalho com o gênero discursivo conto, retomamos Queiroz (2012) para ratificar a importância do texto literário para a leitura e a escrita. Vimos isso ao analisar os textos produzidos pelos alunos, os quais reforçaram que de fato a literatura assume um caráter social no contexto escolar, pois, contribui para a aquisição e construção de sentidos, para a formação de pessoas capazes de

relacionarem umas com as outras, para promover reflexões, sensibilizar, dar prazer, fruir, exercitar a criatividade.

A fim de dar visibilidade aos contos produzidos, publicamos os textos dos alunos em uma rede social da escola, o *Facebook*, o que conferiu ainda mais aos participantes o desenvolvimento de multiletramentos e o contato com multissemioses. Aferimos isso também no processo de construção e apresentação da Feira Literária, organizada com os participantes, posto que se envolveram efetivamente, produziram outros gêneros discursivos, tais como cartazes, convites, murais, *slides*, e sentiram-se de fato coautores no processo de ensino de leitura e escrita.

Apesar de corroborarmos dessa premissa, faz-se necessário reconhecer, com base nos dados coletados e analisados nesse estudo, que a educação pública do país ainda enfrenta algumas dificuldades para promover um ensino, sobretudo de leitura e escrita, que valha desses novos avanços tecnológicos e que seja mais significativo aos estudantes de forma efetiva. Conforme apresentamos no decorrer desse trabalho, esses desafios surgem por diversos motivos, dos quais, enquanto docentes da educação básica de ensino, podemos afirmar que a falta de recursos materiais e humanos, de equipamentos em estado adequado para uso inviabilizam ainda o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos com vistas a esse ensino. Outro motivo, segundo Coenga (2010), pode ser a desinformação e/ou falta de formação continuada por parte dos profissionais nessa área de conhecimento.

Embora nos defrontamos com tais desafios, é imprescindível continuar pensando e promovendo práticas de leitura e escrita que atendam as demandas de uma geração, que segundo Dudeney, Hoclyn e Pegrun (2016), nasce numa era digital e precisa estar em consonância com esses novos eventos para serem cidadãos coparticipantes.

Assim sendo, a partir das leituras, discussões, reflexões, produções, publicações, organização e apresentação na Feira Literária, os participantes reconheceram que o trabalho com o jogo de RPG é capaz de aprimorar a leitura e a escrita, pois trata-se de um hipergênero multissemiótico, com várias linguagens e modos. Vale ressaltar também que considerar os jogos de RPG como um hipergênero é um postulado desta pesquisa, que se valeu de referenciais teóricos para chegar a essa noção, e, sobretudo do uso do jogo na prática da sala de aula, posto que enfatizamos, em diversos momentos da aplicação da proposta, a cadeia de gêneros que compõem esses jogos. Para além disso, o trabalho proposto atendeu aos objetivos

desta pesquisa, posto o que postula Rojo (2012) acerca da funcionalidade dos multiletramentos, pois as atividades realizadas foram interativas, colaborativas e responsáveis por romper com algumas relações sociais, visto que os participantes sentiram capazes de acessar o mundo e a sociedade. Puderam, ainda, perceber como o discurso participa da prática social de ensino de LP como um modo de ação, de identificação e de representação, como Fairclough (2003) apresenta em seus estudos.

Quanto às análises das representações discursivas de mundo e identificações construídas pelos alunos nas práticas de leitura e de escrita, elas foram fulcrais para compreendermos o texto como uma materialização do discurso que é social e crítico e dialoga com eventos e estruturas sociais.

Em relação à elaboração de um caderno suplementar com a proposta apresentada e disponibilização no site <https://rozemendcar.wixsite.com/website>, traçamos esse objetivo para atendermos a demanda do Profletras, para subsidiar o trabalho de outros docentes com a leitura e a escrita por meio dos jogos de RPG e por entendemos que um estudo como esse não poderia apenas ficar restrito, não que isso não tenha seu valor, às estantes ou repositórios da universidade responsável pela sua guarda. Acreditamos que o conhecimento deve chegar a todos que por ele se interessa, que o saber deve ser disseminado para atingir o máximo possível de envolvidos nesse processo tão fundamental, que é o domínio da leitura e da escrita.

Elencados os objetivos e aferidos os resultados, chegamos então, ao momento de refletirmos sobre os seus efeitos de nossa pesquisa em nossa prática, em nossa constituição identitária e sobre o curso de pós-graduação em Mestrado Profissional – Profletras. Pedimos de antemão desculpas, se nos perdermos e não seguirmos essa ordem, pois o caminho até aqui em diversos momentos nos transformou em todos esses aspectos.

Os problemas apontados nesta pesquisa surgem em um momento de nossas vidas em que, enquanto docentes de LP da rede de ensino público do país, passávamos por inúmeros questionamentos, tais como: como é possível ensinar a ler e escrever uma geração que passa mais tempo ao celular que lendo livros? como fomentar a leitura e a escrita para alunos cada vez mais desinteressados? como ofertar propostas atrativas em ambientes escolares esquecidos pelos gestores públicos? Essas indagações inquietantes nos fizeram refletir diversas vezes sobre a nossa prática em sala de aula e fomos levados a achar que não havia mais solução

para esses desafios. As atividades propostas não alcançavam os alunos, que se mostravam cada vez mais desinteressados, desmotivados pelo ensino.

Seja pela falta de apoio material, humano e/ou pedagógico no ambiente escolar, de conhecimento e/ou de formação continuada por parte dos profissionais da educação, entre tantos outros motivos, essa situação nos incomodava e levava-nos a pensar que algo precisa ser feito para mudar esse cenário.

Nessa conjuntura, surgiu a oportunidade de ingressarmos no Profletras - Mestrado Profissional em Letras - e de mudar muitas concepções acerca do ensino da LP, das nossas práticas pedagógicas e da responsabilidade social que envolve o docente. Já no primeiro encontro manifestamos nossas preocupações, que ganharam o apoio de pessoas crédulas de que de fato os problemas existem, mas que podem ser superados ou minimizados por meio de pesquisas, fundamentadas em referenciais teóricos e voltadas para a elaboração de propostas práticas que buscam respostas. Partindo disso, elaboramos uma proposta de leitura e escrita por meio dos jogos de RPG, a qual foi aplicada em uma escola pública do DF, para uma turma do 7º ano do ensino fundamental.

Registrarmos, assim, por meio dos estudos realizados, da proposta elaborada e aplicada, dos dados gerados e analisados, a possibilidade de contribuir para a transformação de nossa concepção sobre esse o ensino, dos nossos alunos, de nossos colegas, das nossas escolas e, quiçá, do ensino de LP no país. Desse modo, compreendemos que é por meio de um ensino voltado para as práticas sociais das quais os alunos participam, que valoriza seus conhecimentos de mundo, as multissemioses, os multiletramentos, vale-se das novas tecnologias, tão presentes em nossa sociedade, reconhece a importância do trabalho do texto, lido ou produzido, como meio de materialização de discursos - em um processo de ação, identificação ou representação - de evasão, de catarse, de criação, que desenvolve a competência discursiva dos alunos, que podemos reverter esse cenário em relação ao ensino de LP no que se refere às práticas de leitura e escrita.

Acreditamos, portanto, que todo o percurso trilhado nesse mestrado profissional nos dará mais que um título de mestre, pois esse estudo contribui sobremaneira para refletirmos sobre nossas práticas docentes e nossa constituição identitária. Ao término desse curso, já não somos mais os mesmos, depois do Profletras, dos mediadores que ministraram as disciplinas, os cursos, os seminários, os colóquios, das leituras, análises e reflexões, tornamo-nos docentes que acreditam na educação como

instrumento capaz de romper com as relações sociais de poder, de libertar e de emancipar.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.L. **Produção de texto**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.
- ABAURRE, M.L. **Mídia / suporte e hipergênero**: os gêneros textuais e suas relações. In Revista Brasileira de Linguística Aplicada, BH, vol 11, n 3, p. 679-704, 2011. Disponível em <https://goo.gl/N4VTnD> , acesso em 26 de novembro de 2018. <https://doi.org/10.1590/s1984-63982011000300005>
- BAKTHIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003. p. 261-282.
- BARTON, D. **Literacy** - An introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BEVILAQUA, R. **Novos estudos do letramento e multiletramento**: divergências e confluências. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 5, n. 1, 2013, p. 101-103. Disponível em <<http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>> acesso em agosto de 2017.
- BLACK, R. W. **Fanfiction Writing and the Construction of Space**. E-Learning, University of California, USA, v. 4, n. 4, p. 384-397, 2007. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/elea.2007.4.4.384>>. Acesso em junho de 2017.
- BONINI, A. **Os gêneros do jornal**: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? In: Linguagem em (Dis)curso, v.4, n.1, p.205-231, 2003.
- BONINI, A. **Mídia / suporte e hipergênero**: os gêneros textuais e suas relações. Revista brasileira de Linguística Aplicada, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. <https://doi.org/10.1590/s1984-63982011000300005>
- BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa – 5^a à 8^a série. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental/Ministério da Educação e Cultura, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em março de 2017. <https://doi.org/10.11606/d.7.2013.tde-10092013-151829>
- BRASIL. **Lei nº 11274/06**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o

ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 12 de novembro de 2018. <https://doi.org/10.5380/ipe.v10i20.49964>

BRASIL. A Base Nacional Comum Curricular. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, seção 1, Pág. 146. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2019. <https://doi.org/10.22409/mov.v5i8.472>

CARNAZ, M. E. A. R. Da Criatividade à Escrita Criativa. 2013. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra. <https://doi.org/10.21011/apn.2017.0803>

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens, 7º ano. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 200-201.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse in Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh University Press: Edinburgh, 1999. <https://doi.org/10.1017/s004740450423305x>

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COENGA, R. Leitura e letramento literário – diálogos. Cuiabá – MT: Carlini & Caniato, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. Pedagogies: An International Journal, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CORTÁZAR, J. Valise de cronópio. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COSSON, R. Letramento literário: Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R.. Letramento literário: teoria e prática. Contexto. Edição do Kindle, 2014.

CUNHA, M. A. A. Literatura infantil – Teoria e prática. 16 ed. São Paulo: Ática, 1997.

DIAS et al. Gêneros textuais e (ou) Gêneros discursivos. Uma questão de nomenclatura? Revista Interações, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal n. 19, pp. 142-155, 2011. <https://doi.org/10.17013/risti.25.66-81>

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento. Anos Finais do Ensino Fundamental. SEEDF, 2014

DUDENEY, G., NICK, H., PEGRUN, M.. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. <https://doi.org/10.21680/1983-2435.2017v2n2id12188>

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989. 262 p.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis as a method in social scientific research**. In: WODAK, R. & MEYER, M. (eds). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage, 2001c: 121-138. <https://doi.org/10.4135/9780857028020.n6>

FAIRCLOUGH, N. **Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica**. Linha d'Água, n. 25 (2), p. 307-329, 2012 (versão em Português de Iran Melo) <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>

FARIA, M.A. **Como usar a Literatura Infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, M. **Robinson Crusoé**, de Daniel Defoe. Adaptação: Marcelino Freire. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

GERALDI J., et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. Versão e-book. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERHARDT et al. **Aspectos teóricos e gramaticais**; Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT T. e SILVEIRA D. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 11-31, 69-78.

GÓES, L.P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991

GOTLIB, N. B. 1988. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

GRANDO, A., TAROUTO, L. **O Uso de Jogos Educacionais do Tipo RPG na Educação**. Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, v. 6, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14403/8308>>. Acesso em abril de 2017. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p793>

HAAG, C. R.; FRAGA, D.; SILVA, L.C.da; ÇACERDA, G.D. **O jogo digital como um “Hipergênero”**. In: Revista Letra Magna. Linguística e Literatura - Ano 02- n.03 - 2º Semestre de 2005.

HARVEY, D. **Justice, nature and the geography of difference**. Londres: Blackwell, 1996.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad. A. U. Sobral e M. S. Gonçalves. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HITCHENS, M; DRACHEN, A. The Many Faces of Role-Playing Games. In: **International Journal of Role-Playing**, Issue 1, p. 3-21, 2008. Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/lilith/aula/moodle/jogosnarrativos/narrativa-da-imaginacao.pdf>> Acesso em 31 de julho de 2017.

JOLLES, A. **Forma simples**. 1 ed. São Paulo: Coltrix, 1976.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2010v28n2p375>

LIMA, S. C. **Hipergênero**: agrupamento ordenado de gêneros na constituição de um macroenunciado. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. <https://doi.org/10.17013/risti.28.41-56>

MAGALHÃES JUNIOR, R. **A arte do conto**. Suas histórias. Seus gêneros. Sua técnica. Seus mestres. Rio de Janeiro: Bloch editores, 1972.

MAGALHÃES, I. **Por Uma Abordagem Crítica e Explanatória do Discurso**. D.E.L.T.A, 1986.

MAGALHÃES, I. **Introdução: a análise de discurso crítica**. D.E.L.T.A., v. 21, n. especia, 2005.

MAIMONE, E. et al. **Diálogos sobre letramento**: de professores para professores. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

MARCATTO, A. **Saindo do Quadro**. São Paulo: A. Marcatto, 1996.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i29.177>

MARCUSCHI, L. **Produção textual**, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: XAVIER, Antônio C. (Org). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOISÉS, M. **O conto**. In: A criação literária: Prosa I. São Paulo: Cultrix, 2006, p.15-54.

OLIVEIRA , R. C., PIERSON , A. H, ZUIN, V. G. **O uso do Role Playing Games (RPG) como estratégia de avaliação da aprendizagem no ensino de química**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência (ENPEC), 7, Florianópolis, 2009. <https://doi.org/10.11606/t.22.2013.tde-06012014-154646>

ORLANDI, E. **Análise do discurso**. Campinas, Pontes, 1999.

OTTONI, M. A. R. **Os gêneros do humor no ensino da língua portuguesa**: uma abordagem discursiva crítica. 2007. 399 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OTTONI, M. A. R. **Letramento como prática social**: uma abordagem transdisciplinar. Brasília, 2003 (trabalho não publicado, realizado ao final da disciplina Letramento como Prática Social, ministrada pela Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães)

PEREIRA, L. Á. **Escrever em Português**: Didácticas e Práticas. Porto: Edições Asa, 2000.

PIGLIA, R. **Novas teses sobre o conto**. In: Formas breves. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 97-114.

PIGLIA, R. **Teses sobre o conto**. In: Formas breves. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 89-94.

PROPP, V I. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Tradução: Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006.

QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto. 2006

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. São Paulo: Pontes Editores, 2011. <https://doi.org/10.26512/les.v12i2.11494>

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. São Paulo: Pontes Editores, 2011/2016. <https://doi.org/10.26512/les.v12i2.11494>

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V.C.V.S. **Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas**: implicações teórico-metodológicas. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Textos multimodais**. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. (Org.). Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 1. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>>. Acesso em: julho de 2017. <https://doi.org/10.11606/d.8.2010.tde-03052010-110325>

ROSENFELD, A. **Estrutura e problemas da obra literária**. São Paulo, Perspectiva, 1976.

SANTOS, A. **Narrativas interativas**: o legado dos jogos de RPG (portuguese edition). Edição do Kindle, 2014.

SANTOS, L. I. S; SOBRINHO, G. R. (org.). **Multiletramentos**: articulações para/no ensino da leitura e da escrita. Cáceres: UNEMAT, 2015.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. São Paulo: editora Moderna, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: Letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002008100008>

STREET, B. **Letamentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; Trad: Marcos Bagno; 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. <https://doi.org/10.22168/2237-6321.6.6.2.391-395>

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos Práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92. <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20170003>

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

WODAK, R.. **Do que trata a ACD** – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 223-243, 2004.

WODAK; R.; MEYER, M. **Critical Discourse Analysis**: history, agenda, theory and methodology. In: WODAK, R.; MEYER, M. (ed.). Methods of critical discourse analysis. 2. ed. Londres: Sage, 2009, p. 1-33. <https://doi.org/10.4135/9780857028020>

ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo(a) qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Ensino de leitura e escrita por meio dos jogos de RPG: uma proposta de multiletramentos”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) e Rozane Mendonça Cardoso de Moraes (mestranda).

Nesta pesquisa nós estamos buscando contribuir para práticas de ensino de Língua Portuguesa, por meio do desenvolvimento de uma proposta para o ensino da leitura e da escrita do gênero conto por meio dos jogos de RPG.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Rozane Mendonça Cardoso de Moraes na instituição de ensino, onde o(a) menor estuda, em uma reunião com os responsáveis legais ou em local de preferência do responsável legal.

Na participação do(a) menor, ele(a) lerá vários exemplares do gênero conto para conhecê-lo, analisará contos, acessará, no laboratório de informática, jogos de RPG e observará a relação do gênero conto com os jogos de RPG, participará de jogos de RPG, no laboratório de informática acompanhado pelo professor, e produzirá textos do gênero contos a serem publicados em uma plataforma de publicação.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Também não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

A proposta, como qualquer outra, pode oferecer riscos de identificação, o que será evitado por meio da garantia do sigilo quanto a sua identidade. Quanto aos benefícios, acreditamos que o estudo trará muitos benefícios para os participantes e para muitos outros professores de Língua Portuguesa. Dentre os benefícios, podemos citar: a leitura de exemplares de um gênero que os alunos apreciam; a oportunidade de acesso a contos em sites oficiais de jogos, utilizando computadores; a produção de textos do gênero contos; a participação em práticas de leitura e de escrita que levem em conta a multiplicidade cultural dos alunos e as múltiplas semioses (cores, imagens, som, linguagem verbal etc.), o que contribuirá para o desenvolvimento da competência dos alunos como leitores e produtores de textos.

O (A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com: Maria Aparecida Resende Ottoni, na Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 220, telefone 3239-4162, ou com Rozane na Quadra 04 Setor Sul casa 110, Brazlândia-DF, telefone (61)99664-4037.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, _____ de _____ de 20_____

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Anexo B - Termo de Assentimento para o menor

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Ensino de leitura e escrita por meio dos jogos de RPG: Uma proposta de multiletramentos”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) e Rozane Mendonça Cardoso de Moraes (mestranda).

Nesta pesquisa nós estamos buscando contribuir para práticas de ensino de Língua Portuguesa, por meio do desenvolvimento de uma proposta para o ensino da leitura e da escrita do gênero conto por meio dos jogos de RPG.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Rozane Mendonça Cardoso de Moraes na instituição de ensino onde você estuda, ou em local de sua preferência.

Na sua participação, você lerá vários exemplares do gênero conto para conhecê-lo, analisará contos, acessará, no laboratório de informática, jogos de RPG e observará a relação do gênero conto com os jogos de RPG, participará de jogos de RPG, no laboratório de informática acompanhado pelo professor, e produzirá textos do gênero conto que poderão ser publicados, caso o(a) menor autorize, em uma plataforma de publicação.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Nenhum aluno receberá nota ou menção pelas atividades desenvolvidas.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

A proposta, como qualquer outra, pode oferecer riscos de identificação, o que será evitado por meio da garantia do sigilo quanto a sua identidade. Quanto aos benefícios, acreditamos que o estudo trará muitos benefícios para os participantes e para muitos outros professores de Língua Portuguesa. Dentre os benefícios, podemos citar: a leitura de exemplares de um gênero que os alunos apreciam; a oportunidade de acesso a contos em sites oficiais de jogos, utilizando computadores; a produção de textos do gênero conto; a participação em práticas de leitura e de escrita que levem em conta a multiplicidade cultural dos alunos e as múltiplas semioses (cores, imagens, som, linguagem verbal etc.), o que contribuirá para o desenvolvimento da competência dos alunos como leitores e produtores de textos.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com: Maria Aparecida Resende Ottoni, na Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 220, telefone 3239-4162, ou com Rozane na Quadra 04 Setor Sul casa 110, Brazlândia-DF, telefone (61)99664-4037.

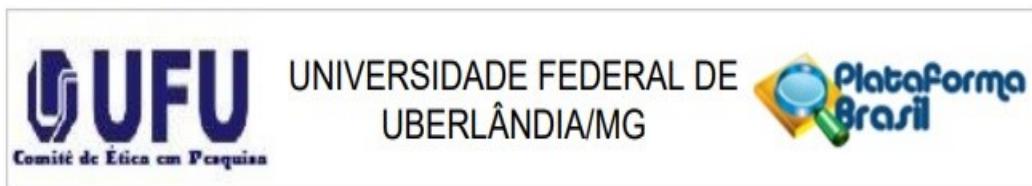
Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, _____ de _____ de 20_____

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Anexo c - Parecer Consustanciado do CEP**PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO CONTO POR MEIO DOS JOGOS DE RPG: UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS

Pesquisador: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82453317.9.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.550.660

Apresentação do Projeto:

O protocolo afirma que adota "uma abordagem qualitativa e objetiva a elaboração e aplicação de uma proposta didática de leitura e escrita do gênero discursivo conto, utilizando o jogo interativo de RPG (Rolying playing games)".

Anexo D - Convenções do PETEDI para transcrição de Material Oral

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PETEDI- Grupo de pesquisa sobre texto e discurso.

Pesquisa sobre gêneros orais.
Convenções do PETEDI para transcrição de material oral

Quadro de Sinais de Transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplos / Observações
Sobre a grafia das palavras		
Nomes próprios em geral	Iniciais maiúsculas	<ul style="list-style-type: none"> • a festa foi na casa do João... <p>OBS.: Não usar maiúsculas após os seguintes sinais de pontuação: de interrogação e exclamação, reticências, etc.</p>
Nomes próprios que identificam o informante ou pessoa do relacionamento do informante ou a que ele se refira	Não transcrever o nome e colocar apenas as iniciais maiúsculas.	<ul style="list-style-type: none"> • Doc.: Dona M., a senhora falou que o J., seu marido...
Nomes de obras (livros, revistas, jornais, filmes, etc) e/ou nomes comuns estrangeiros	Em itálico e grafia da língua de origem quando for o caso	<ul style="list-style-type: none"> • eu adorava ouvir <i>Fascinação</i>...que música ((entonação de admiração)). • meus alunos adoraram ler <i>Grande Sertão Veredas</i>
Marcadores discursivos e conversacionais	Ocorrência seguida de ponto de interrogação, quando for o caso.	<ul style="list-style-type: none"> • ele me chamou para ir com ele, né? • olha eu não quero que você me entenda mal • eu não quero sair com você... entendeu?
<ul style="list-style-type: none"> • Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta, etc • Interjeições dicionarizadas ou não 	Usa-se o ponto de exclamação>	<ul style="list-style-type: none"> • ah! ... que alívio... • vixe! ixé! pô! nossa!

Numerais e letras	Por extenso	<ul style="list-style-type: none"> • compareceram dez condôminos... • aí ela disse... marque com um xis a alternativa bê... • não... escreve com iota ...
Siglas e abreviaturas Importante: Siglas não se confunde com redução de palavras, como , por exemplo, depê , para	Grafar conforme a pronúncia do informante. Se pronunciada letra a letra (ex.1), grafar em caixa alta	Ex. 1: B.O., I.N.S.S., U.F.R..J., R.G., C.P.F. Ex. 2: USP, TAM, UFU, SUS, FAPEMIG.
—dependêncial , que devem ser grafadas na sua forma reduzida em minúsculas	separando as letras por ponto. Se pronunciada como palavra (ex. 2) , seguir a grafia prevista pela ortografia, em caixa alta e sem pontos.	
Truncamento (palavras incompletas, cuja pronúncia foi interrompida por qualquer razão)	/ (usar uma barra para marcar o truncamento) Se houver homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre.	<ul style="list-style-type: none"> • ...ca/casou semana passada.... • e aí comê/ quis começá a cantar...
Citações literais ou leitura de textos, durante a gravação.	—aspas duplas	<ul style="list-style-type: none"> • Pedro Lima... ah escreve na ocasião... —O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós ... • Armstrong disse... —pequeno passo para o homem... gigantesco salto para a humanidadell...
Sobre alguns aspectos morfo-fonológicos		

Indicar as realizações não previstas das preposições, quando houver, conforme a a h abaixo.		
a) Contração da preposição com + artigo	Indicar a contração com um apóstrofo	c'a (=com+a), c'o (=com+ o), c'um (=com + um), c'uma (=com + uma)
b) Contração da preposição de + artigo indefinido		d'um (=de + um), d'uma (=de+uma)
c) Contração da preposição de + pronome eu		d'eu (=de+EU)
d) Contração da preposição de + palavra iniciada por vogal		d'oeste (=de + oeste) , d'água (=de + água), d'onde (=de +onde)
e) Redução da preposição para	Registrar a forma Realizada	pra (sem acento), pa (sem acento)
f) Contração da preposição para reduzida + artigo	Registrar a forma realizada	pra (= para + a), pa (=para+a), pro (=para+o), po (=para+o), pr'um(a) (=pra+um(a)), pum (=pa+um(a))
g) Modificação da preposição em	Grafar como ela for realizada: ne, ni.	<ul style="list-style-type: none"> • a gente vai muito ne no rio pa pescá • aí fui ni casa di Márcia..
h) Inserção / modificação de preposição	Registrar a forma realizada	<ul style="list-style-type: none"> • eu penso de que ele não deve ir... • eu perguntei na onde ele morava... • eu pergunte daonде ele vinha...
Sobre alguns elementos prosódicos		
Silabação	Hífen entre as sílabas sem espaço.	por motivo tran-sa-ção

\Pausa	Reticências OBS.: Não se utilizam sinais de pausa , típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.	<ul style="list-style-type: none"> ● ... ele...voltou feliz... ● são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção...
Ênfase / Entoação enfática	CAIXA ALTA	<ul style="list-style-type: none"> ● ... ele almoçou com ELA... ● porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento ou prolongamento de vogais e consoantes (como r, s)	Dois pontos digitados duas vezes. Quando o alongamento é bem maior usa-se mais dois pontos.	<ul style="list-style-type: none"> ● ao emprestarem os... éh::: ... dinheiro ● ele a::cha...
Interrogação	Usa-se o ponto de interrogação	<ul style="list-style-type: none"> ● e Banco... Central...certo? ● você vai à festa?
Sobre alguns aspectos da interação		
Identificação dos participantes da interação	Doc.: Documentador ⁴⁶ Inf.: Informante Int.: Interveniente OBS.: Havendo mais de um informante deve-se numerar: Inf 1, Inf 2, Inf N.	Doc.: o senhor gosta de pesca? Inf.: eu não sei pescar... eu não aprendi...
Início de turno	Usa-se sempre letra Minúscula	Veja exemplo acima

⁴⁶ O tipo de informante (comediante, leiloeiro, benzedor, narrador esportivo, etc. só será indicado na ficha de identificação do material

Discurso direto	Aspas duplas e travessão antes e depois do trecho em discurso direto	... ela disse — —vamos à festa — eu respondi — —talvez —
Sequência de discurso direto	Separar por # (sustenido) cada um dos turnos	Inf.: aí ele falou — —cadê o dinheiro? — # — —tá lá atras — o outro falou
Mudança de fluxo discursivo: comentários que quebram a sequência	Duplo underline: — _ kdkdkdk _ —	<ul style="list-style-type: none"> • ... eu não tinha __ fique quieto ((falando com o cachorro)) __ tempo de estudar...
temática; desvio temático		<ul style="list-style-type: none"> • ... a demanda de moeda __ vamos dar essa notação __ demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Texto entre colchetes com índice sobreescrito à esquerda do colchete inicial. Todas as sobreposições devem ser indicadas sequencialmente em toda transcrição (1, 2, 3, ... n.)	Inf. 1: eu não tinha saído de lá... ¹ [e foi então...] Doc.: ¹ [cê tava] em casa ainda Inf.1: eu tava... e foi então que ele ligou...
Intervenção do documentador no fluxo de fala do informante	Se não houver sobreposição de Vozes	Inf.: outro dia eu estava na casa do João [Doc.: ahan] quando...
	Se houver sobreposição de vozes	Inf. : outro dia eu estava na casa do ¹ [João] ¹ [Doc.: ahan] quando...
Risadas simultâneas de documentador e informante(s)		Doc e Inf.2: ((risos))
Sobre os comentários do transcritor		
Hipótese do que se ouviu	Entre parênteses (hipótese)	<ul style="list-style-type: none"> • ... foi então que ele (fez) a prova... • (estou) meio preocupado com meu filho

Comentário descritivo do transcritor	Entre parênteses duplos e em itálico	<ul style="list-style-type: none"> ● eu preciso <i>((tossiu))</i>estudar ● <i>((fazendo um gesto de impaciência))</i> você não está me ouvindo. ● você não vai me roubar <i>((gritando))</i> OBS.:Nestes comentários serão registrados:a)gestos, b) expressões fisionômicas, c) risos, d) atitudes corporais, e) entonações específicas do trecho (carinhosa, nervosa, de deboche, etc.), d) a cadência do trecho (ritmo, velocidade: cadenciado, falando muito rápido, etc), ou seja, todos os elementos de outras linguagens de uso concomitante à lingua e também qualquer dado que possa interessar a algum estudo que use o material.
Incompreensão de palavras ou Segmentos	() Usar um parênteses vazio com 3 espaços.	do nível de renda... () nível de renda nominal ...
Indicação de que o turno foi tomado ou interrompido em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...) Usar um parênteses com 3 pontos dentro no lugar de tomada da fala.	(...) nos vimos que existem...

ATENÇÃO:

- 1) Pode-se combinar sinais. Exemplo: oh:::::(alongamento e pausa);

2. Diagramação da transcrição

A diagramação do material transscrito será feito numerando-se as linhas de 5 em 5, dando destaque à indicação dos informantes e o texto ficará à direita da indicação do documentador e informantes.

Para facilitar esta diagramação deve-se usar a tabela abaixo, conforme exemplo posto.

(O exemplo apresentado é do material do NURC-RJ – Diálogo entre dois informantes, inquérito número 158)

Quadro para transcrição do material

Linha	Participante	Texto transscrito
1	Doc	experiências pessoais basicamente... vivências... não é preciso que vocês não vão deixar nada teórico... quanto menos vocês colocarem em termos do que vocês sabem a respeito... mas colocarem em termos do que vocês viveram a respeito desse assunto... mais interessante...
5	Inf. 1	bom... como é que está o tempo?
	Inf. 2	o tempo está feio... isto eu lhe garanto... né... agora... saindo do tempo pras viagens você disse que esteve em Recife... aonde você esteve?
	Inf. 1	em Recife...
	Inf. 2	bom... mas você viu em Olinda?
10	Inf. 1	não... fui somente a Recife... fui padrinho de casamento de uma amigo meu em Maceió...

Dicas:

a) Cada participante tem uma linha. Se a fala for longa, o espaço do texto não pode sair da célula relativa ao número do participante. É só ir digitando que o próprio computador já vai organizando a tabela e ampliando a célula do texto.

b) Depois de terminada a transcrição, pode-se eliminar as linhas de grade para dar mais visibilidade ao formato da transcrição.

3. Sobre a identificação do material oral transscrito

Cada material transscrito deve ser identificado da seguinte maneira.

- 1) Dar um título da situação comunicativa e numerar com uma numeração sequencial para cada tipo de material da seguinte maneira:

- a) **Leilão 2** gravado em ___ / ___ / ___
 b) etc.
- ou
- a) **Narração esportiva 1** gravada em ___ / ___ / ___
 b) **Narração esportiva 2** gravada em ___ / ___ / ___
 c) etc.

2) Registrar o maior número possível de informações sobre o material, sua forma de obtenção e sobre os informantes. de acordo com

3) Indicar todos os dados possíveis sobre o material, como foi obtido, onde foi exibido (rádio, TV, internet, etc. quando se tratar de programas), nome do programa, horário em que foi exibido, onde foi gravado (no caso de gravações de indivíduos, como leiloeiros, pastores, narradores esportivos, benzedores, entrevistados, etc.), site onde está disponível, etc. Colocar também toda informação disponível sobre o informante: tipo de informante (entrevistado, narrador esportivo, comediante, pastor, benzedor, etc.) idade, sexo, local de nascimento, local onde reside na época da gravação do material e há quanto tempo reside neste local, grau de instrução (fundamental completo ou até série X, médio completo ou até série X, superior completo ou período em que está e qual o curso cursado ou em andamento, etc. Isto deve ser feito numa ficha cabeçalho com o modelo abaixo.

ATENÇÃO: O cd, fita, etc. onde o material foi gravado deve ser identificado com o rótulo dado ao material na primeira linha.

Material	Indicar o gênero e o número do material do gênero gravado. Por exemplo: Narração esportiva 1/ Programa humorístico 2 / Benzeção 1 / Depoimento 1/ etc.
Documentador	Indicar dados do documentador
Informante 1	Nome, tipo/profissão (comediante, leiloeiro, etc.), sexo, idade, escolaridade (indicar se é nível completo ou série), naturalidade (lugar onde nasceu), cidade em que foi feita a gravação e há quanto tempo mora aí. Outras informações Pertinentes
Informante 2	Idem
.....	
Informante N	Idem
Data do registro (gravação)	
Duração em minutos	
Transcritor	Indicar dados do transcritor

Revisor(es)	Indicar dado do(s) revisor(es) da transcrição, se houver.
Site e outras informações pertinentes para o trabalho feito ou outros trabalhos que venham a usar o material.	

APÊNDICES

Contos produzidos pelos alunos

Apêndice 1: Produção do Aluno A1

Robinson, O Mestre Das Sombras

Robinson VIII era a décima pessoa a herdar o trono da Inglaterra, mas ele odiava a ideia de se tornar o próximo rei e sempre fugia do castelo. O lugar que ele mais ia após sair do castelo era visitar o túmulo da sua mãe falecida. A mãe de Robinson morreu após dar à luz a ele, depois disso, o menino nasceu sem saber o significado de amar. Após Robinson ter crescido, ele se tornou um menino rebelde. Num certo dia, ele fugiu do castelo e foi perseguido por duas pessoas estranhas.

Ele logo foi alcançado, Robinson tentou lutar contra eles, mas logo foi nocauteados e levado para um local cercado por um cristal muito resistente. Ele estava amarrado por correntes quando acordou e duas pessoas se revelaram: eram duas mulheres muito bonitas. Elas logo se apresentaram a ele como ninjas sem nomes, e disseram que ele deveria suceder o lendário Ninja das Sombras, conhecido como Zed.

Ele aceitou a proposta de se tornar um ninja, e logo começou seu treinamento, teria de aprender a assassinar pessoas, se tornar ágil e resistente. Em cinco anos, Robinson finalizou seu treinamento e ali antes de possuir o poder das sombras teria de abandonar seu nome e assassinar uma pessoa. Robinson, por sua ambição, aceitou a proposta e matou um nobre da Inglaterra. Após isso, seu novo nome foi Zed e ele havia adquirido o poder das sombras.

Ele foi consumido pelo poder das sombras e se tornou um ninja renegado, passando a trilhar seu caminho pelo mundo e deixando sua marca em cada uma das suas vítimas.

Zed se tornou temido por todos, ele tinha se tornado o maior assassino de todos os tempos, mas isso ainda não era o suficiente para Zed. Ele buscava matar uma grande fera divina chamada Dragão Ancião, o fundador dos grandes dragões, a fera mais forte do planeta Terra.

Ele percorreu seu caminho até chegar a um grande reino: o Reino de Zaum, esse reino era o local mais científico do mundo, também o lugar onde a poluição mais dominava. Zed foi para lá atrás de um elixir da vida eterna que foi criado por dois irmãos alquimistas, esses irmãos deixaram esse elixir em uma caverna cheia de feras divinas e armadilhas. Ao chegar nessa caverna, ele encontrou a poção na mão de um aventureiro que tinha a pegado, mas morrido logo. Então, ele tomou a poção e sua aparência mudou drasticamente, uma armadura se formou em torno dele, então ele correu na direção onde o Dragão Ancião vivia. Nesse momento, ele tentou matar o Dragão, mas a fera o colocou num sono de 100 dias, nesse sonho Zed caía num buraco infinito.

Ele estava agoniado e queria se matar, mas agora ele era imortal, ele se acostumou rapidamente com aquilo. Após passar os 100 dias, ele acordou e matou o Dragão Ancião. Assim, ganhou o poder de invocar dragões e controlá-los. Ele foi o primeiro humano a derrotar e conseguir os poderes do Dragão Ancião. Ele pensou em montar seu reino, mas lembrou-se que não tinha dinheiro suficiente para tal ato, então ele reuniu um exército de 1000 dragões e invadiu a grande tumba, onde fundou o Reino de Shurima, lá ele encontrou os 100 guardiões da tumba, que lutaram e resistiram ferozmente. Zed, muito cansado, perdeu para os 100 guardiões.

Um tempo depois da derrota, Zed retornou com um exército de 30 mil dragões, roubou a tumba e escravizou os guardiões. Após isso, Zed criou seu reino e reina nele eternamente, prosperando para sempre.

Apêndice 2: Produção do Aluno A2

Crusoé perdido no deserto

Robson Crusoé estava em casa lendo livros em sua biblioteca em plena tarde de domingo quando ele recebeu uma ligação. Eram seus amigos chamando-o para um passeio de helicóptero.

Crusoé e seus três amigos entraram no helicóptero sem destino para relaxarem um pouco, então decidiram desligar todos os aparelhos eletrônicos, pois ia ser um passeio sem destino entre amigos, entretanto, resolveram deixar uma única coisa ligada, que foi o GPS, caso se perdessem. Eles levaram muito alimento e bebidas, pois não pretendiam voltar tão cedo. Estavam todos felizes até que do nada começaram a ouvir um barulho estranho: era o motor do helicóptero, eles pensaram que não era nada e continuaram o passeio tranquilos.

O passeio continuou até que o barulho tornou a incomodá-los e o helicóptero tornou a dar problemas e estava prestes a cair, então eles tiveram que pousar rápido em algum lugar, sendo que eles estavam no meio do nada. Logo avistaram alguma coisa - era um deserto por ali desconhecido e eles não sabiam o que fazer, até porque estavam todos cansados. Pousaram apressadamente o helicóptero e foram repor suas forças, e por ali se abrigaram sem tanto conforto.

Algumas horas depois, eles acordaram com alguns barulhos, olharam em volta e viram que eram canibais; a par da situação, Crusoé e seus amigos ficaram desesperados implorando para que os deixassem ir. Os canibais viram que um dos três amigos de Crusoé já havia feito parte do grupo de canibais. Eles trocaram várias ideias, conversaram e os canibais os deixaram ir. Mas eles continuaram andando embaixo daquele sol escaldante, sem água e sem comida, pois eles perderam quase tudo após o pouso forçado do helicóptero que acabou explodindo.

Logo avistaram algo nas alturas e viram que era um helicóptero sobrevoando a área e deram o sinal para a aeronave que estava cada vez mais perto, assim os resgataram e eles foram levados para casa, mas ficaram com a ideia na cabeça que iam voltar naquele deserto e saber mais sobre o lugar que não tinha sido sua localização no mapa e ninguém sabia sobre. Planejaram uma nova aventura ao mesmo destino, mas só que dessa vez com aparelhos e segurança. E Crusoé e seus amigos ganharam fama por terem descoberto um novo deserto onde, depois de vasculhado, foram encontradas muitas riquezas. Com elas, Crusoé e seus amigos decidiram ajudar pessoas carentes.

Apêndice 3: Produção do Aluno A3

10 anos depois de sair da ilha amaldiçoada

Dez anos depois de sair da ilha amaldiçoada, Robinson Crusoé e Sexta-feira estavam entediados porque não tinha nada para fazer.

Então Sexta-feira disse:

- Robinson, que tal nós voltarmos à ilha amaldiçoada só para ver como está? - Robinson respondeu:

-Sim, vamos, mas nós temos que ir com um barco muito forte para não naufragar de novo.

Então Robinson e Sexta-feira foram a uma longa jornada até chegarem à ilha. Quando eles chegaram, viram que estava muito destruída, árvores partidas, etc. Sexta-feira disse:

- Robinson, o que aconteceu aqui? Está praticamente tudo destruído.

Robinson respondeu:

- Olha Sexta-feira, tem um navio, aqui do nosso lado, parece que é de pirata! Então Robinson e Sexta-feira viram que piratas estavam destruindo a ilha à procura de um tesouro.

Robinson disse:

- Parem já com isso, estão destruindo a ilha e a casa de alguns animais. Então o pirata respondeu:

- Estou nem aí para os animais, eu quero é o tesouro. Então Sexta-feira viu que iam matar os animais, assim ele lembrou que tinha uma arma de fogo no navio deles e foi correndo buscar. Enquanto isso, Robinson estava por um fio de cabelo vivo, porque os piratas estavam ameaçando ele. Um dos piratas disse:

- Se você não falar onde está o tesouro, vou te matar.

Então, Sexta-feira pegou a arma e ficou ameaçando os piratas e falou:

- Larguem as armas, ou atiro. Aí, os piratas largaram as armas e todos eles subiram no barco de Robinson. Robinson falou:

- Sexta, amarre todos eles.

Então sexta-feira amarrou todos.

Chegando à cidade onde Robinson morava, viu um homem querendo escravos, então Robinson vendeu todos os piratas. Assim, a ilha estava sã e salva.

Apêndice 4: Produção do Aluno A5

Robinson Crusoé perdido no deserto

Após um tempo de sua aventura na ilha, Robinson não desistiu dos seus sonhos. Mesmo com medo, decidiu fazer algo diferente, não com os barcos, e sim com os pés. Mas o destino dele não era um local qualquer, ele ia para o deserto à procura de ouro.

Já com suas coisas arrumadas, partiu para o seu destino. Depois de dois dias, ele já estava se sentindo mal porque estava cansado. Mas algum tempo depois, estava animado, pois chegou ao seu destino.

Com muito calor, logo arrancou as mangas de sua blusa e um pedaço de sua calça, e com sede, bebeu sua água, mas logo percebeu que estava acabando e começou a se preocupar. Mas nunca tirou de sua cabeça que o porquê de ter ido para lá era a procura de ouro. Ao passar mais alguns dias, Robson já estava sem água, começando até a ter ilusões, mas não desistiu.

Logo quando olhou adiante, percebeu que havia em sua frente muitas casinhas e muita água e pediu ajuda, logo se recuperou, mas infelizmente não encontrou seu objetivo: o ouro. Apesar de tudo, ficou até feliz por ter tido uma aventura, experiências e novos amigos.

Apêndice 5: Produção do Aluno A8

Crusoé perdido no deserto

Robinson Kreutznaer era seu nome, mas todos o chamavam de Robinson Crusoé.

Um pequeno garoto que queria viajar pelo mundo, mas seus pais eram contra essas ideias de Robinson. Seus pais achavam que ele poderia se perder.

Então Robinson foi crescendo e a vontade de viajar também.

Até que no seu aniversário de 18 anos, seu pai lhe falou:

-Filho, hoje é seu dia! 18 aninhos hein, me peça o que quiser!

Então Robinson novamente pediu:

-Eu quero viajar pelo mundo e conhecer novos lugares. Estou louco para conhecer a Alemanha.

Seu pai ficou furioso e lhe respondeu:

-De novo essa história, Robinson?! Já falei que você não vai viajar a lugar nenhum enquanto morar em minha casa e comer da minha comida!!

Então Robinson decidido do que queria, respondeu a seu pai:

-Pois não seja por isso, hoje mesmo juntarei minhas coisas, pegarei minhas economias e irei sair de Iorque.

Seu pai surpreso com a atitude do filho só lhe falou uma coisa:

-Se é isso que você quer, então vá, mas não volte mais!!

Robinson então pegou tudo e partiu. Não tinha muito de economia e estava preocupado.

Sem muito dinheiro, não conseguiu sair de Iorque, então trabalhou durante um ano cuidando de plantações. Juntou um bom dinheiro, mas não foi pra Alemanha, porque primeiro queria ir até o Brasil.

Chegando lá, alugou um quartinho e conheceu um grande plantador de café. Eles ficaram muito amigos e Robinson começou a trabalhar e ficou lá durante 5 anos, juntando dinheiro para poder ir finalmente à Alemanha.

Depois desses anos, decidiu ir logo à Alemanha. Então foi comprar a passagem, e quando saiu foi assaltado! Levaram tudo, até mesmo sua passagem.

Os bandidos o levaram para o deserto do Saara e o deixaram desacordado.

Quando acordou, ficou desesperado, se perguntando o que aconteceu, pois não se lembrava de nada. Procurou nos bolsos sua passagem e seu dinheiro, não achou nenhum dos dois, então percebeu que tinha sido assaltado.

Os bandidos o deixaram lá no deserto com um pouco de água e um pouco de pão, porque os bandidos não eram tão maus.

Então Crusoé caminhou em busca de alguma cidadezinha para poder descansar. Caminhou, caminhou até que sua água acabou. Desesperado, ficou achando que ia morrer e continuou a caminhar, só que dessa vez em busca de água, pois estava com muita sede e com a garganta seca.

Até que ele achou um pouco de água na areia. Então começou a cavar com as próprias mãos e achou muita água, encheu sua garrafa e continuou caminhando por mais dois meses.

Depois desses dois meses, achou uma pequena cidadezinha. Entrou nela em busca de água e comida, pois seu pão havia acabado. Encontrou um mercadinho onde contou ao dono o que havia acontecido com ele. O dono não pensou duas vezes e ajudou Robinson - deu-lhe água, comida e um lugar para dormir temporariamente.

O dono tinha três filhas (Laura, Islara e Elizabeta) a mais velha era a Elizabeta que se apaixonou por Crusoé, mas seu pai não aceitava esse relacionamento, até que Crusoé foi conversar com ele e falou:

- Olha, senhor, queria saber por que não me concede a mão de sua filha?

E o dono do mercadinho respondeu:

-Eu não permitirei por enquanto. Porque quero que me prove que merece ou não a mão de minha filha.

Crusoé aceitou provar que realmente queria e merecia a mão da filha dele.

Crusoé começou a trabalhar pra ele; começou lá em baixo como operador de caixa e foi subindo de cargo até que virou gerente, e aos poucos foi conseguindo a confiança do dono do mercadinho. E, enfim, conseguiu a permissão dele.

Uns dias antes do casamento, Crusoé arrumou briga com o ex-namorado de Elizabeta. O ex dela não se conformava que ela ia se casar, então os dois brigaram. Crusoé levou um murro e deu dois no ex dela, até que Elizabeta separou os dois e cada um foi pra sua casa, Crusoé foi preparar o casamento e o ex dela uma emboscada para Crusoé.

Até que finalmente chegou o grande dia: o casamento! Tudo estava muito bonito até que começou a cerimônia, mas ainda não acabou!! Pois o ex de Elizabeta estava indo ao casamento para botar o seu plano em prática. Ele chegou na metade da cerimônia e assim que chegou deu um tiro em Crusoé. Elizabeta ficou desesperada, aos choros. Levaram Crusoé rapidamente até o hospital e lá Crusoé ficou internado durante um mês e o ex de Elizabeta foi preso. Depois de se recuperar, Crusoé organizou outro casamento e se casou com Elizabeta. Tiveram três filhos e com a ajuda do sogro se mudou para a Alemanha e por lá morou até o fim.

Apêndice 6: Produção do Aluno A10

A grande perda de Crusoé

Robinson Crusoé era um empresário muito rico que vivia viajando o mundo com sua esposa. Eles tinham o plano de viajar o mundo antes de ter filhos.

Em certo dia, Crusoé comprou um navio para viajar com sua esposa, pois ele tinha um grande sonho de ser marinheiro. Chegou o esperado dia da viagem, Crusoé comprou um fardo de comida, parecia que nunca ia faltar comida. Eles tinham tudo que precisavam para viajar por muito e muito tempo.

Nos dois primeiros meses, estava tudo perfeito. Ainda tinham comida e água potável, eles estavam muito felizes. Todos os dias acordavam com um sol brilhante no rosto e iam dormir com uma lua cheia e um céu cheio de estrelas. A partir do terceiro mês, as coisas começaram a desandar, a esposa de Crusoé descobriu que estava grávida, começou a passar mal todas as noites... Crusoé pensava todo dia como ia ser sua vida a partir dali...

No quarto mês, começaram as tempestades. Em uma noite, a tempestade ficou muito forte, o navio começou a afundar, ondas gigantes tomavam conta do mar. Crusoé se afogava e tentava salvar sua mulher, até que de tanto beber água, a água entrou em seu pulmão, não tinha mais forças para lutar e desmaiou. Acordou no outro dia deitado na areia de alguma ilha, acordou desorientado, se perguntando onde estava e onde estava sua mulher, chorando de desespero. Infelizmente sua mulher não resistiu a tanta água e morreu.

Durante os próximos dias, Crusoé acordava todo dia e saía gritando pela ilha, ainda com esperança de encontrar sua esposa. Isso aconteceu por 20 anos. Até que um dia, um satélite capturou um ser à vista em terra. Um dia depois, apareceu o resgate e eles encontraram Crusoé em choque.

Robinson acordava todo dia e lembrava-se da triste realidade de ter perdido sua mulher e seu pequenino filho. Um dia, em uma reunião da sua empresa, esbarrou com uma funcionária nova, que porventura era idêntica à sua falecida esposa. Eles começaram a se conhecer e tempos depois casaram, tiveram dois filhos e viveram felizes para sempre.

Apêndice 7: Produção da Aluna A11

ROBINSON CRUSOÉ PERDIDO EM UM DESERTO

Robinson Crusoé estava se preparando para uma viagem. Arrumou suas coisas para viajar, chegou a seu destino, mas como ele era muito curioso andou muito e chegou a um deserto. Ele não sabia onde estava e nem como sair daquele lugar, então começou a andar novamente.

Muito cansado, sentou na areia, com o sol muito quente em sua cabeça, apenas com uma garrafa de água. Robinson já estava muito desesperado porque não tinha ninguém ali e ele não sabia como sair dali. O tempo foi passando e ele foi ficando muito triste, lá não tinha nenhum amigo.

Ele já estava sem água, não tinha comida, passava muito frio e passava todas as noites chorando com medo de não poder sair de lá, pois não tinha nenhum mapa.

Por ele andar muito, achou uma poça d'água para beber, saiu correndo com muita felicidade, bebeu sua água, encheu sua garrafa e saiu. Cinco dias depois, Robinson andou mais e mais, avistou um homem em cima de um camelo e pediu ajuda, e subiu no camelo. Quatro dias depois, ele conseguiu chegar onde tanto queria.

Apêndice 8: Produção do Aluno A15

Crusóe depois da ilha

Depois que Crusoé chegou em casa, reviu os amigos, família e seu sobrinho marinheiro. Seu sobrinho o convidou para uma viagem a um país muito rico e com muitos escravos à venda. Robinson aceitou a viagem.

Chegando lá, eles roubaram mais de 600 escravos, na viagem de volta à Inglaterra, o navio tombou por causa do seu peso, e a maioria não sobreviveu ao desastre, porque só haviam poucos botes salva vidas. Crusoé e seu sobrinho foram dois dos sobreviventes.

Eles passaram a noite nadando até que chegaram a uma ilha deserta, lá eles tiveram que se abrigar, fazer fogo, caçar comida e montar um barco, pois os botes não aguentariam chegar até a Inglaterra.

Já na ilha, eles se separaram. Um dos escravos viu alguns piratas em um navio gigantesco chegando na ilha, logo o escravo contou para todos. Eles acharam que os piratas eram do mal, mas não eram, e levaram de volta para Inglaterra Crusoé e seus escravos.

Apêndice 9: Produção da Aluna 16

Crusoé perdido no deserto

Robson Crusoé sai em uma aventura em alto mar, seu navio tomba, ele naufraga e vai parar a em um deserto sozinho, com alguns suprimentos, como comida e água.

Ele, em busca de um lago porque sua água estava acabando, disse no caminho:

- Nossa, que sede, preciso de água!

Robson, quase desmaiando, avistou um poço, tão distante e falou:

- Graças a Deus, água!

Ele correu com sua garrafa e pegou muita água para garantir a sua sobrevivência no deserto.

Com os dias passando, Robson percebeu que ouvia barulhos de civilização, então ele começou a gritar, até que alguém apareceu:

- Senhor, há quanto tempo está aqui?

- Estou aqui desde 21 dias e 2 semanas - disse Robson.

Robson foi resgatado, voltou para a Europa, casou-se e teve 2 filhos e viveu feliz o resto dos seus dias, sem querer grandes aventuras.

Apêndice 10: Produção da Aluna A17

Aluna A17 O mistério do Triângulo das Bermudas

Depois de sair da ilha amaldiçoada, Robson Crusoé embarca em um navio de canibais que veio da Espanha. Ficaram muito tempo viajando pelo mar, até chegarem ao seu destino, o Brasil. No Brasil, ele fez uma grande plantação de milho e trigo, ganhou muito lucro, com isso decidiu investir em um barco maior, para fazer grandes viagens pelo mundo, pois isso era o que ele amava fazer.

Sua primeira viagem foi destino à Europa e levou cerca de 5 a 7 meses de viagem. Robinson chegou a seu destino dia 8 de outubro de 1650. Impressionado com a beleza do continente, Robson resolveu comprar algumas terras para a plantação, ele comprou 3 hectares de terra e resolveu fazer plantação de morango, cenoura, alface, abacate e pimenta. Depois construiu um pequeno chalé em volta da plantação. Com todo dinheiro que ganhou com sua plantação, resolveu então guardá-lo em um cofre atrás de um quadro com flores, que ficava ao lado de sua cama.

Sabendo que a aventura ainda não estava completa resolveu fazer outra viagem, mas dessa vez para um lugar bem misterioso, o triângulo das Bermudas, localizado entre o estado da Flórida, nos Estados Unidos, e a cidade de San Ruan, em Porto Rico. Um imaginário sobre as águas do mar do Caribe que há séculos despertava temores e "mais de 100 navios desapareceram" ao tentarem passar por lá. No começo ele ficou com um pouco de medo, mas ergueu a cabeça e olhou para frente. Quando começou a chegar perto do Triângulo das Bermudas, uma grande tempestade ocorreu, não deu para ver muito bem, mas parecia um grande furacão, que o jogou a uma grande distância. Ele ficou desacordado. Ao acordar, estava em uma linda ilha que ficava próxima ao Caribe, pois o mar tão forte o carregou até a ilha.

Ele olhava pelo mar e via pedaços de seu barco espalhados por toda parte. Decidiu, então, ficar lá mais algum tempo e construiu uma pequena casa de campo

com tudo que precisava, queria ficar mais algum tempo para descobrir os mistérios que estavam por vir, pois sempre quis viver a base de aventuras. Achou um papagaio na ilha e decidiu chamá-lo de Silvestre, ele era muito bonito e colorido, Robinson então decidiu que ele seria seu novo companheiro de aventuras.

Apêndice 11: Produção do Aluno A18

As aventuras de Buché Denovier

Meu nome é Buché Denovier, sou um espião da Alemanha do século XIX, onde só está acontecendo guerras, sou um homem que odeia os gays, judeus e todos os negros. Odeio todos. Só espero acabar essa guerra para escravizar todos, e os gays irão morrer um por um.

Bem, vai guerra, passa guerra e eu continuo com o mesmo pensamento. Um tempo depois me chamaram para espionar um dos coronéis da Rússia e depois matá-lo a sangue frio. Passei cinco semanas vigiando-o, chegou a hora de matá-lo e pegar o seu caderno que continha todos os seus planos de destruir o exército da Alemanha. Quando fui matá-lo, haviam preparado uma armadilha, então tive que sair de lá correndo. Peguei um avião deles e fui, sai voando entre as nuvens. Eles estavam atirando em mim, mas ninguém me acertava. A ideia era ir voando até a Alemanha, mas, inesperadamente, o avião começou a fazer uns barulhos estranhos e percebi que seu combustível estava perto de acabar.

- Como assim? - pensei. "Vou morrer aqui?" Desci bruscamente, mas ainda havia uma esperança de sobreviver, porque vi uma faixa de terra, onde talvez estaria minha salvação, ou não.

Quando cheguei àquele lugar, aterrissando com dificuldade, percebi que era um deserto, estava de madrugada, então fui procurar um lugar para me deitar. Deitei na areia mesmo e acordei mais ou menos três horas da tarde, estava exausto, mas não dava mais para dormir, porque o sol estava de fritar ovos.

Eu estava no deserto, andava e só via mais e mais deserto. Vi um cacto, me aproximei, cortei-o com um pedaço do avião que já tinha quebrado com a aterrissagem forçada, porque eu não sou aviador, sou espião, então, a aterrissagem não seria daquelas perfeitas. Assim consegui água e bebi loucamente.

Fui o mais longe quanto pude e já percebia que era o meu fim, neste momento vi um oásis, achei que estava salvo, mas quando me aproximei vi que era só uma ilusão. Olhei para o céu e pedi perdão pelos meus erros e pensamentos preconceituosos. Desmaiei na areia, depois de um tempo fui pego por um grupo de árabes que me arrastaram na areia seca e quente. Senti a areia entrando em minha orelha e olhos, me arrastaram até a sua aldeia, quando fui entrando na aldeia, vi vários escravos sendo chicoteados. "Pelo menos eu não seria o único escravo de lá", pensei. Entrei numa tenda onde parentava estar o líder deles e ele falou:

- Você pode escolher: será escravizado ou mataremos você, jogaremos o seu corpo para os canibais.

Aceitei viver, mas em minha mente eu estava em dúvida se eu queria morrer, pois eu sempre quis escravizar e agora eu vou ser escravizado! Mas acho que a vida não dá o que você sempre quer. Eu estava deprimido, decepcionado totalmente acabado. Durante o tempo que fui escravizado, fui percebendo que ficar sozinho não é bom, então fui conversando com uns dos escravos e fui percebendo que a maioria deles eram judeus e negros e fui fazendo amizade com eles e percebi que eles não eram do jeito que eu pensava, então fui tirando aquele pensamento preconceituoso e

o jeito orgulhoso e arrogante cheio de ódio e que nada me importava, eu precisava de um choque de realidade, criei vínculos e vários amigos de todos os tipos, fui tendo uma religião, já que eu era ateu.

Com um dos meus amigos eu tinha um vínculo maior e estávamos pensando em fugir daquele pesadelo, e após 2 anos de ter criado um plano, agora seria a hora de colocar em prática.

Fui até a beira da praia, matei os dois soldados que havia por lá peguei o barco deles e o escondi. Eu não podia deixar aqueles corpos ali e os enterrei próximo dali, corri e disse aos meus amigos que eu deixaria aquela vida cruel e prometi que eu voltaria com um exército para salvá-los.

Esperei chegar de madrugada quando eu e meu amigo iríamos embora daquele lugar, tirei o barco do esconderijo e quando foi chegando a hora, vi que havia uns sete homens vigiando o lugar, já que tinham percebido que dois homens haviam desaparecido. O que nós faríamos já que estávamos em minoria?

Os homens estavam cansados, então foram deitando-se na areia. Cheguei perto do que estava em pé e o matei furtivamente, fui matando um por um que estava no chão. E eu e meu amigo arrastamos o barco para o mar e quando estávamos perto de ir embora, o líder apareceu e deu um tiro no peito de meu amigo, que morreu na hora, eu não poderia ficar parado, então fui dali nesse exato momento. O líder então me insultou, falando:

- MISERÁVEL, FILHO DE UMA FIGA, PATIFE, TOMARA QUE MORRA EM ALTO MAR!

E fui o mais longe possível. Cheguei ao sul da Índia. Lá tive dias horríveis, chorei muito sem amigos, sem família, sem ninguém. Trabalhei, fiz de tudo, limpei chiqueiros, fui humilhado, mas juntei dinheiro, comprei uma passagem e voltei para a Alemanha. Já no meu país, a guerra tinha chegado ao fim, encontrei um amigo do grupo de espionagem, que mal me reconheceu, pois eu já era outro homem, fomos a um bar e lá contei toda a minha história, sofri novamente com tudo aquilo, foi muito sofrimento.

Meu amigo teve a ideia de irmos até o coronel do grupo que fazíamos parte e convenci-o de voltar comigo a Arábia Saudita e salvar todos os meus amigos que lá sofriam. Fomos até lá, salvamos todos e voltamos para a Alemanha, na volta fizeram uma festa para nós, e comemoramos que estávamos vivos.

Talvez eu tenha realmente vivido de novo, porque me tornei uma pessoa muito melhor do que eu podia jamais imaginar.

Apêndice 12: Produção do Aluno A19

Perdido por 10 anos numa ilha amaldiçoada

Depois de 10 anos tentando chamar a atenção de aviões e helicópteros que passavam por perto daquela ilha amaldiçoada, eu consegui.

Eu consegui fazer uma grande parede de fumaça que chamou a atenção de um helicóptero que passava por lá, ele fez um sinal com as mãos e desceu perto de onde eu estava.

Eles desceram na beira da praia, lá tinha vários policiais e bombeiros. Quando desci do helicóptero os policiais começaram a fazer muitas perguntas, como:

- Qual é seu nome? Há quanto tempo você ficou naquela ilha? Como você se perdeu naquela ilha?

Depois de fazerem todas as perguntas, os bombeiros vieram e fizeram alguns exames, eu estava com alguns ferimentos e estava desidratado, eles me deram algo para beber e falaram que era soro, e também disseram que ia ajudar a me hidratar.

Eu fiquei umas 3 semanas no hospital, e durante essas 3 semanas, eles tentaram achar algum familiar meu, pediram novamente meu nome, então eu disse:

- Eu sou Robinson Crusoé.

Apêndice 13: Produção do Aluno A20

Crusoé perdido no deserto

Era uma vez um jovem conhecido como Crusoé, Ele era muito rico e rebelde, ele também gostava muito de viajar em seu avião, então em um belo dia ele resolveu sair com seu avião, mas tinha um problema, o avião estava com pouco diesel, mas mesmo assim Crusoé queria viajar.

Então ele pegou seu avião e foi viajar, a viagem estava muito boa até que o avião começou a falhar. Então o avião bateu na pedra, depois caiu, Crusoé ficou meio tonto com a queda, mas mesmo assim ele conseguiu sair do avião. Logo depois que o avião caiu, Crusoé desmaiou, pois ele tinha batido a cabeça. Algumas horas depois, Crusoé acordou cheio de terra em cima dele, pois ele tinha caído no deserto.

Então ele começou a procurar ajuda e conseguiu encontrar uma mulher. A mulher perguntou para ele:

- Você quer ajuda, meu amigo? - Crusoé respondeu:

- Sim, meu avião caiu.

Então a mulher ajudou ele a voltar para casa.

Apêndice 14: Produção do Aluno A25

Aluno: A25 Crusoé perdido no deserto

Numa manhã de sábado ensolarado, Robinson um garoto que tinha muitos sonhos, estava em seu quarto, deitado no conforto de sua cama quando teve uma grande ideia, pegou o telefone e ligou para os dois amigos de infância, Teo e Jack, e os convidou para ir com ele a uma fazenda onde ele tinha nascido. Desde que nasceu nunca mais tinha voltado lá, só conhecia por fotos. Seu pai nunca gostou dessa sua ideia de viajar a fazenda, pois ele sempre contou dos perigos que já havia passado lá.

Robinson, muito curioso, teve a vontade de conhecer e sabendo dos perigos da fazenda e da proteção que os pais tinham com ele, então resolveu sair sem avisar. Robinson saiu a pé com o destino à casa dos amigos que ficava no outro bairro bem próximo dali.

Chegando lá, encontrou com os dois amigos e pediu para o pai deles levá-los até o morro mais alto que ficava um pouco afastado da cidade. O pai deles disse que não podia, pois, o carro estava estragado e então eles resolveram ir a pé, mesmo sendo um pouco distante. Depois de muita caminhada, já um pouco cansados, eles chegaram até o ponto mais alto do morro, era tão alto que de longe avistaram a cidade e as casas, pareciam ser bem pequeninhas.

Logo após, conseguiram montar asas deltas e esperaram o momento certo e desceram todos juntos, cada um deles com um rádio de comunicação. Ao avistar a

fazenda, eles ficaram felizes. Logo em seguida, Robinson avistou um redemoinho bem próximo.

O redemoinho os levou para um lugar bem distante, era um deserto. Eles caíram, o Robinson e o Teo caíram juntos e o Jack caiu separado deles dois, Robinson e Teo, preocupados e com muito medo, saíram procurando seu amigo. Enquanto eles estavam andando, encontraram algumas pegadas de pessoa, foram seguindo até que encontraram o Jack. Eles ficaram felizes, porém preocupados de como iriam sair daquele deserto. Quando eles estavam andando, encontraram um homem, pediram ajuda para sair daquele deserto, mas antes de sair, o homem convidou-os para visitar o deserto que era muito legal, esse homem já conhecia o deserto todo, eles nem sonhavam que era daquele jeito. Admirados com tanta beleza, porém, pensaram que já era hora de voltar para casa, então pediram ajuda ao homem de como encontrar o caminho de volta para casa.

Chegando a casa, encontraram os pais preocupados com eles e foram logo explicando o que tinha acontecido. Os pais gostaram da aventura e disseram que em outra oportunidade queriam ir conhecer esse deserto.

Apêndice 15: Produção da Aluna A26

Crusoé contado por Sexta-feira

Eu sou o Sexta-feira. Esse nome foi me dado porque conheci o Robinson Crusoé numa sexta-feira e ele me nomeou assim pelo dia especial. Depois que a gente se conheceu, viramos melhores amigos. O Robinson estava em um navio, veio uma onda muito forte, muito forte mesmo, o navio virou e todos morreram, menos Robinson Crusoé. Ele nadou até uma ilha e quando ele chegou ele disse:

-Nossa, estou vivo!

Não foi fácil, mas ele sobreviveu e resistiu bastante. Quando nos conhecemos, tudo foi mais fácil porque a gente era muito amigos e ríamos muito, Foi tudo muito legal. Depois de 28 anos, avistamos um barco e começamos a fazer de tudo para que nos visse. Finalmente eles viram, nos ouviram, levaram a gente e tudo mudou.

Na cidade, Robinson reencontrou sua família, teve dois filhos e um sobrinho. Ele comprou um navio para seu sobrinho e navegaram de novo para a ilha e Robinson Crusoé se lembrou de tudo que passou na ilha, olhou para os lugares e se emocionou ao lembrar-se de tudo que ele passou durante os 28 anos naquela ilha. Quando ele voltou pra casa, abraçou bem forte seus filhos e falou:

-Nunca se esqueçam de serem fortes e corajosos, enfrentem os seus medos e sempre sejam gratos a Deus por tudo.