



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU**  
**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA - ILEEL**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**TAÍZA FERREIRA DE OLIVEIRA**

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA  
PERMEADA POR CRÔNICAS E RPG**

**UBERLÂNDIA-MG**

**2020**

**TAÍZA FERREIRA DE OLIVEIRA**

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA  
PERMEADA POR CRÔNICAS E RPG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal de Uberlândia na Área de Concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de atuação: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> João Carlos Biella

**UBERLÂNDIA-MG**

**2020**

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

---

O48L Oliveira, Taíza Ferreira de, 1986-  
2020 O letramento literário na EJA [recurso eletrônico] : uma proposta didática permeada por crônicas e RPG / Taíza Ferreira de Oliveira. - 2020.

Orientador: João Carlos Biella.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.6019>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Biella, João Carlos, 1968-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

---

CDU: 801

Rejane Maria da Silva (Bibliotecária) – CRB6/1925



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras  
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

|                                    |  |                 |     |                       |     |
|------------------------------------|--|-----------------|-----|-----------------------|-----|
| Programa de Pós-Graduação em:      | Mestrado Profissional em Letras  |                 |     |                       |     |
| Defesa de:                         | Dissertação de Mestrado Profissional   |                 |     |                       |     |
| Data:                              | 30 de julho de 2020  | Hora de início: | 10h | Hora de encerramento: | 13h |
| Matrícula do Discente:             | 11812MPL019  |                 |     |                       |     |
| Nome do Discente:                  | Taíza Ferreira de Oliveira   |                 |     |                       |     |
| Título do Trabalho:                | O letramento literário na EJA: uma proposta didática permeada por crônicas e RPG |                 |     |                       |     |
| Área de concentração:              | LINGUAGENS E LETRAMENTOS   |                 |     |                       |     |
| Linha de pesquisa:                 | Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes               |                 |     |                       |     |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Limites e expansões do letramento literário                                      |                 |     |                       |     |

Reuniu-se em plataforma online, via Google Meet, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: a) Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil, Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; b) Profa. Dra. Patrícia Trindade Nakagome, Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo – USP; c) Prof. Dr. João Carlos Biella, Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). João Carlos Biella, apresentou a Comissão Examinadora e o(a) candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **João Carlos Biella, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/07/2020, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marisa Martins Gama Khalil, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/07/2020, às 11:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Trindade Nakagome, Usuário Externo**, em 30/07/2020, às 12:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Taíza Ferreira de Oliveira, Usuário Externo**, em 03/11/2020, às 13:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2155020** e o código CRC **A1BC70AC**.

Dedico este trabalho àqueles que acreditam no poder transformador da educação. Àqueles que diuturnamente subvertem a ordem buscando inovação e acreditando na evolução do ser humano por meio do conhecimento. A todos aqueles que acreditaram ser possível a realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que me ajudaram a concluir esta Dissertação. Meus sinceros agradecimentos...

A Deus, por me dar vida e saúde para a realização deste trabalho e a oportunidade de conseguir concluí-lo.

Ao professor João Carlos Biela por, além de ministrar aulas maravilhosas ao longo do curso, ter aceitado orientar este trabalho e o fazendo brilhantemente, sempre compartilhando conhecimentos, além de todo o apoio e motivação.

À minha família pelo auxílio dado para a realização deste trabalho e em cada etapa do curso.

Aos alunos, que aceitaram participar do projeto e o fizeram, efetivamente, nas atividades propostas.

Ao CEF 316 de Santa Maria-DF, por me permitir desenvolver o meu projeto, dando todo o suporte necessário para a realização das atividades nas dependências da escola.

Às colegas Andréia, Iveliny, Marcela, Maria Sônia e Sunamita, pelo companheirismo desde o início do curso, sempre incentivando e motivando em todos os momentos.

Aos amigos, inomináveis, pois muitos, que de alguma forma auxiliaram-me ao longo dessa jornada, durante todo o curso, até a conclusão deste trabalho.

*Somos criaturas leitoras, ingerimos palavras, somos feitos de palavras, sabemos que palavras são nosso meio de estar no mundo, e é através das palavras que identificamos nossa realidade e por meio de palavras somos, nós mesmos, identificados. Alberto Manguel*



## RESUMO

Este trabalho aborda o letramento literário realizado por meio da leitura de textos literários e o desenvolvimento de um jogo de RPG (*Role Playing Game*), a partir do qual se desenvolve uma leitura crítica e subjetiva por parte dos estudantes - jovens e adultos da rede pública de ensino - a partir das suas interpretações. O projeto visa desenvolver atividades baseando-se na sequência básica de leitura proposta por Rildo Cosson (2009), para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita, interessando-se pela leitura literária numa abordagem alternativa ao texto como mero pretexto para estudo de estruturas linguísticas, fichas de verificação de leitura e provas. Para fundamentar o trabalho, traçou-se inicialmente um panorama sobre a EJA, com os autores Freire (1967) e Arroyo (2017), abordou-se o gênero crônica com Bakhtin (1997) e Cândido (1987), a leitura crítica e subjetiva ancorada nas autoras Petit (2008) e Rouxel (2012) e ainda os jogos e a aprendizagem a partir das ideias de Huizinga (2005) e Vigotski (2008). Pretendeu-se através da leitura subjetiva e o lúdico em sala de aula de língua portuguesa, nas aulas de literatura, chegar-se ao letramento literário. Tendo em vista que os PCNs e a BNCC abarcam o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais, o trabalho apresenta uma proposta didática para o desenvolvimento do letramento literário por meio da leitura de textos do gênero crônica. Para se alcançar os objetivos propostos ancorou-se na metodologia de pesquisa ação, tendo por base os pressupostos metodológicos de Thiollent (1996), bem como a pesquisa qualitativa. Esperava-se com este trabalho formar sujeitos leitores, com habilidades leitoras para além dos muros da escola, e também contribuir com outros docentes que podem utilizar tal proposta didática nas suas práticas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Literatura. Letramento literário. Leitura. Crônicas. RPG.

## ABSTRACT

This work approaches the literary literacy carried out through the reading of literary texts and the development of an RPG game, from which a critical and characteristic reading by students - young people and adults in the education network - develops from their interpretations. The project aims to develop activities based on the basic reading sequence proposed by Rildo Cosson (2009), so that students develop reading and writing skills, being interested in literary reading in an alternative approach to the text as a mere pretext for studying structures language, reading verification sheets and tests. To support the work, a newsletter on the EJA was drawn up, with the authors Freire (1967) and Arroyo (2017), the chronic genre was approached with Bakhtin (1997) and Cândido (1987), the critical reading and classification anchored in the authors Petit (2008) and Rouxel (2012) and also games and learning from the ideas of Huizinga (2005) and Vigotski (2008). It was intended through reading and playful in the Portuguese language classroom, in literature classes, to reach literary literacy. Bearing in mind that the PCNs and a BNCC cover the teaching of the Portuguese language through textual genres, the work presents a didactic proposal for the development of literary literacy through the reading of texts of the chronic genre. In order to achieve the proposed objectives, the research methodology was anchored, based on the methodological assumptions of Thiollent (1996), as well as qualitative research. It was hoped with this work to train readers, with reading skills beyond the walls of the school, and to contribute with other teachers who can use this didactic proposal in their classroom practices.

**Keywords:** Literature. Literary literacy. Reading. Chronicles. RPG.

## **Lista de Fotografias**

|  |    |
|--|----|
| <b>Fotografia 1</b> - Alunos assistindo aos videoclipes na sala de aula.....       | 75 |
| <b>Fotografia 2</b> – Alunos acompanhando as letras das músicas apresentadas ..... | 75 |
| <b>Fotografia 3</b> - Alunos organizados nas mesas de jogo de RPG.....             | 86 |
| <b>Fotografia 4</b> - Alunos organizados nas mesas de jogo de RPG.....             | 87 |

## **Lista de Gráficos**

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| <b>Gráfico 1</b> .....  | 63  |
| <b>Gráfico 2</b> .....  | 65  |
| <b>Gráfico 3</b> .....  | 66  |
| <b>Gráfico 4</b> .....  | 67  |
| <b>Gráfico 5</b> .....  | 68  |
| <b>Gráfico 6</b> .....  | 98  |
| <b>Gráfico 7</b> .....  | 98  |
| <b>Gráfico 8</b> .....  | 99  |
| <b>Gráfico 9</b> .....  | 100 |
| <b>Gráfico 10</b> ..... | 101 |

## **Lista de Imagens**

|  |    |
|--|----|
| <b>Imagem 1 – Registro escrito dos alunos</b> .....  | 78 |
| <b>Imagem 2 - Registro escrito dos alunos</b> .....  | 79 |
| <b>Imagem 3 - Registro escrito dos alunos</b> .....  | 80 |
| <b>Imagem 4 - Registro escrito dos alunos</b> .....  | 80 |
| <b>Imagem 5 - Registro escrito dos alunos</b> .....  | 81 |
| <b>Imagem 6 - Registro escrito dos alunos</b> .....  | 81 |
| <b>Imagem 7 - Registro escrito dos alunos</b> .....  | 82 |
| <b>Imagem 8 - Registro escrito dos alunos</b> .....  | 83 |
| <b>Imagem 9 - Registro escrito dos alunos</b> .....  | 84 |
| <b>Imagem 10 - Registro escrito dos alunos</b> ..... | 84 |
| <b>Imagem 11 - Registro escrito dos alunos</b> ..... | 85 |

## Sumário

|    |  |     |
|----|--|-----|
| 1. | INTRODUÇÃO.....  | 14  |
| 2. | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....  | 17  |
|    | 2.1 Um breve panorama sobre a educação de jovens e adultos .....               | 17  |
|    | 2.2 A formação do sujeito-leitor.....  | 20  |
|    | 2.3 O trabalho com o texto literário em sala de aula.....                      | 23  |
|    | 2.4 Estudos sobre letramento e letramento literário .....                      | 29  |
|    | 2.5 A leitura crítica e subjetiva .....  | 33  |
|    | 2.6 Os gêneros discursivos e literários .....                                  | 37  |
|    | 2.7 O gênero crônica.....  | 42  |
|    | 2.8 Os jogos e a aprendizagem.....   | 47  |
|    | 2.9 O jogo de RPG ( <i>Role Playing Game</i> ) .....                           | 50  |
| 3. | FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS .....  | 54  |
|    | 3.1 A pesquisa ação e a pesquisa qualitativa .....                             | 54  |
|    | 3.2 Procedimentos metodológicos.....   | 55  |
|    | 3.3 A sequência básica de leitura .....  | 57  |
|    | 3.3.1 Motivação.....   | 57  |
|    | 3.3.2 Introdução .....   | 58  |
|    | 3.3.3 Leitura e Interpretação.....   | 59  |
| 4. | A PROPOSTA: DA TEORIA PARA A PRÁTICA.....                                      | 62  |
|    | 4.1 Questionário Inicial.....  | 62  |
|    | 4.2 Aplicação da sequência básica de leitura com as crônicas selecionadas..... | 73  |
|    | 4.2.1 Motivação.....   | 73  |
|    | 4.2.2 Introdução e Leitura .....   | 76  |
|    | 4.2.3 Interpretação.....   | 82  |
|    | 4.3 Produção.....  | 94  |
| 5. | AVALIANDO O PROJETO: QUESTIONÁRIO FINAL .....                                  | 96  |
| 6. | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 103 |
|    | REFERÊNCIAS .....  | 106 |

|                 |     |
|-----------------|-----|
| APÊNDICES ..... | 110 |
| ANEXOS .....    | 126 |

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de literatura vem sofrendo mudanças ao longo dos anos e os estudos sobre o letramento literário estão cada vez mais tendo visibilidade e sendo discutidos no meio acadêmico, todavia ainda há muitos professores que desconhecem ou insistem em focar exclusivamente nas antigas práticas do ensino de literatura, assim

Tem-se a impressão, pelo menos nas escolas públicas brasileiras, de que a instituição, não obstante a pressão por mudanças, mantém-se, ainda, quanto ao ensino de literatura, presa a determinados parâmetros, ultrapassados ou ineficazes, enquanto os alunos caminham livremente em outra direção, infensos aos freios da escola, portanto também infensos ao tipo de conhecimento que ela propugna. (REZENDE, 2013, p. 12)

Partindo dessas reflexões o presente trabalho se debruça sobre a seguinte questão: Como pode ser realizado um trabalho de leitura literária por meio do gênero crônica e do jogo de RPG para desenvolver o letramento literário com alunos da Educação de Jovens e Adultos?

Para formular uma resposta a essa questão pretendemos abordar a leitura literária tomando como ponto de partida o letramento literário, a partir do qual desenvolvemos o trabalho com a leitura através do gênero crônica e o jogo de RPG, visando desenvolver a leitura literária na sala de aula com um público específico. Com relação a esse público participante trata-se de alunos do oitavo período do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), de uma escola situada numa cidade satélite da periferia do Distrito Federal. Esses alunos têm entre 15 e 35 anos, e residem próximos à escola.

Abordamos, para responder nossa questão, aspectos referentes à leitura e à mediação da mesma pelo professor, o letramento, desde a denominação do termo por Kato (1986) até a utilização dos conhecimentos em práticas sociais de leitura e escrita. Ainda acerca dos gêneros discursivos dialogamos com os conceitos bakhtinianos (2003) sobre essa temática, o trabalho com o texto literário na sala de aula, a leitura como prática social por Silva (1988), o letramento literário, com Cosson (2009) e Coenga (2010), a leitura subjetiva, pautada em Rouxel (2012) e Petit (2008) e ainda a questão do jogo na educação e os jogos de RPG, que são o foco do trabalho.

A escolha do gênero crônica deve-se a suas características. Por ser um texto curto e de linguagem, de certa forma, simples – objetiva, informal, numa variante coloquial bem próxima da oralidade -, este gênero torna-se bem acessível para os alunos. Portanto, trabalhar

esse gênero com o público da EJA permite um maior número de leituras, pela pouca extensão do texto, e proporciona uma maior motivação para a leitura literária, por sua linguagem acessível e por abordar temas cotidianos. Assim sendo, este gênero se mostra um caminho oportuno para o ensino de literatura nessa modalidade de ensino, sempre tendo em perspectiva a formação do sujeito leitor e o desenvolvimento da leitura e do letramento literários.

Nossa abordagem envolve o trabalho com crônicas de Luís Fernando Veríssimo selecionadas pela professora pesquisadora e, também, o desenvolvimento de um jogo de RPG, por parte dos alunos, para se trabalhar com a leitura e o letramento literários. A presente pesquisa se propôs então a discutir a questão da leitura literária, sendo essa uma leitura autônoma, crítica e subjetiva, mediada pelo professor.

Escolhemos falar sobre a prática de leitura a partir da observação de como está sendo realizada e incentivada a leitura literária na escola, na qual se pode perceber que a ideia que se tem dessa prática é prioritariamente voltada para a realização de provas, fichas, questionários, ou seja, algo imposto e mecânico, deixando-se de lado a leitura no processo de formação de leitores literários, a leitura pela leitura – isto é, pelo simples prazer e fruição.

No que concerne à metodologia que permeia a pesquisa, será pautada na proposta metodológica da pesquisa ação proposta por Thiollent (1996). Também será desenvolvida a sequência básica de Cosson (2009) na realização das atividades interventivas, para se chegar ao objetivo proposto.

A proposta de atividades interventivas baseou-se na sequência básica de leitura proposta por Cosson (2009), pautando-se na formação de um sujeito leitor crítico. Essa criticidade é entendida como a necessidade do leitor ler de forma livre, não mecânica, sem imposições, dando liberdade e autonomia para esse sujeito leitor realizar suas inferências, ativar seus conhecimentos prévios, desenvolver seu caráter imaginativo, para que seja capaz de preencher os vazios existentes num texto literário. Ainda permeando a proposta de atividades, tivemos o jogo de RPG, com vistas a trabalhar o caráter imaginativo e a leitura subjetiva dos alunos.

É importante ressaltar que, indubitavelmente, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do letramento literário, proporcionando o contato do aluno com a leitura e a literatura nas aulas de língua portuguesa. A literatura é um direito para o público da EJA, bem como para todos os alunos que se encontram na escola em processo de formação, pois “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2011, p.

182), ou seja, por meio da literatura podemos formar, além de sujeitos leitores, cidadãos críticos e conscientes de seus papéis perante a sociedade.

Ademais, podemos afirmar que a fruição de uma obra ou texto literário é um direito de qualquer cidadão, por se tratar de uma necessidade artística, cultural e literária inerente ao ser humano, porque “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo.” (CANDIDO, 2011, p. 182). Esse direito e acesso à literatura leva o sujeito leitor a uma emancipação, ampliação de sua visão de mundo, que pode se concretizar também por meio do desenvolvimento da leitura subjetiva, o que permeia a nossa proposta interventiva.

Em relação ao ensino de literatura, os professores de língua portuguesa têm dificuldades de realizar um trabalho de leitura e letramento literários, pois muitos acabam por utilizar os textos literários apenas para análises de estruturas linguísticas, excertos ou como fragmentos de textos, trabalhando apenas com os escritores consagrados ou obras canônicas.

O trabalho parte do pressuposto de que a prática de leitura literária nas aulas de língua portuguesa frequentemente não desperta o interesse dos alunos para que desenvolvam o letramento literário e, tampouco, possibilita que recorram, no cotidiano, ao conhecimento e às reflexões propiciadas pela literatura. Um reflexo disso pode ser encontrado nas queixas de alunos sobre aulas meramente conteudistas e de trabalhos de leitura apenas com finalidade valorativa, nas quais se lê apenas com a finalidade de realização de provas e para ganhar uma nota. Esse pressuposto foi reforçado pela observação de que os alunos não possuíam motivação para a prática da leitura e tiveram pouco incentivo para esse ato em suas experiências escolares anteriores. Sentiam-se desmotivados e não praticavam ou desenvolviam a leitura literária.

Ainda com relação ao letramento literário, frequentemente há desconhecimento do termo para a prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa e literatura. Por vezes, os professores nem sequer sabem, estudam ou refletem a fundo sobre o assunto, principalmente porque muitos professores estão acostumados a abordar prioritariamente a alfabetização, considerada como a mera decodificação da palavra escrita, não indo muito além no que diz respeito à leitura. Posto isso, então, consideramos oportuno desenvolver a leitura de crônicas em sala de aula, juntamente com o desenvolvimento do jogo RPG, possibilitando uma alternativa à mecanicidade do processo de leitura e letramento literários em aulas de língua portuguesa.



Acreditamos que um trabalho permeado pela leitura crítica e subjetiva dos textos literários em sala de aula, bem como o jogo de RPG, que atua no desenvolvimento da interpretação e imaginação dos alunos, contribui para desenvolver a prática da leitura literária, pois retira a mecanicidade do processo, além de envolver a atenção do aluno com algo que possa ser prazeroso para ele.

Nosso objetivo principal compreende o desenvolvimento de uma proposta didática para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na EJA, incentivando a leitura e o letramento literários por meio do gênero crônica e do jogo de RPG para formação de sujeitos leitores, que sejam capazes de desenvolver a leitura literária e o senso crítico e imaginativo, permeados pela leitura subjetiva.

Relacionando-se a esse objetivo principal, temos os objetivos específicos listados a seguir: a) Trabalhar as especificidades do gênero crônica e do jogo de RPG e como podem potencializar o ensino de literatura na EJA com vistas ao letramento literário. b) Elaborar uma proposta de intervenção a partir da leitura literária de crônicas e a interpretação subjetiva realizada através do jogo de RPG para o letramento literário. c) Trabalhar na perspectiva da leitura subjetiva por meio de textos literários selecionados e o jogo de RPG.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Um breve panorama sobre a educação de jovens e adultos**

A educação de jovens e adultos – EJA é, de acordo com a LDB (1996), uma modalidade de ensino que abarca aqueles que não tiveram acesso ou continuidade ao ensino na idade certa. Assegura também que sejam respeitados seus interesses, condições de vida e trabalho, ou seja, deve-se considerar o contexto social do aluno, bem como suas particularidades.

Para Arroyo (2017), “a EJA seria um tempo de não direito, uma campanha, uma ação benevolente” (p. 105) pelo fato de que o estado se via responsável apenas por garantir o direito à educação para os alunos de idade entre 7 e 14 anos. Com o passar do tempo essa realidade foi se modificando e no cenário atual os jovens e adultos são “decretados como aqueles que não aprenderam os conhecimentos escolares no tempo regular” (ARROYO, 2017,

p. 125) e, assim, “é oferecida a eles uma nova oportunidade de garantir seu direito ao conhecimento” (ARROYO, 2017, p. 125).

Os alunos da EJA possuem suas peculiaridades e especificidades, pois são alunos que se evadiram da escola por algum motivo e, após um tempo longe dos bancos escolares, retornam para terminar os seus estudos, com o objetivo de conseguir um emprego melhor ou mesmo ganhar posições em seus empregos atuais para garantir um futuro para sua família, sendo assim, esses alunos

[s]ão protagonistas de histórias reais e com uma bagagem de vida. São pessoas que chegam à escola com suas crenças e valores. A EJA recebe alunos com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente diferentes. Cada realidade corresponde a um tipo de aluno, são pessoas que trabalham, têm responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural que fazem parte. (SOUSA et. al., 2017, p.19)

Então, em relação à modalidade de ensino da EJA, é preciso levar em consideração, no momento da prática pedagógica, o conhecimento de mundo, o contexto social no qual o aluno está inserido, bem como as particularidades desse público. Tendo em perspectiva essas especificidades podemos, a partir do ensino de literatura, buscar ampliar o repertório cultural desse aluno. O ensino de literatura pressupõe o trabalho com a leitura, o que leva o aluno a ativar a sua imaginação, bem como sua capacidade crítica. Além disso, a leitura faz circular os saberes, portanto “a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber.” (BARTHES, 1977, p. 19)

No que diz respeito à EJA se faz importante

[...] identificar quais conhecimentos trazem os educandos de suas lutas por trabalho, terra, moradia, por sobreviver. Reconhecê-los sujeitos de conhecimentos, de leituras de si e do mundo, e colocá-los em diálogo com os conhecimentos, com as leituras de mundo e de sociedade, de si mesmos a que têm direito. Reconhecer os educandos sujeitos de conhecimentos é precondição para garantir seu direito ao conhecimento. (ARROYO, 2017, p. 131-132)

A literatura, por meio do letramento literário, contribui para o direito ao conhecimento dos educandos. Daí a necessidade de um ensino de literatura para a EJA que leve à reflexão, à emancipação e autonomia dos alunos, levando-se em consideração suas leituras de mundo, a

realidade e o contexto em que estão inseridos. Um ensino de literatura que faça conexões entre os saberes escolares e os saberes de vida desses alunos.

No entanto, “[a]pesar do ensino de Literatura já ser amplamente discutido, no que se refere ao ensino de literatura para alunos em idade escolar, ainda existem lacunas no contexto da EJA.” (SOUSA et. al., 2017, p.19). Ou seja, há uma carência de estudos e discussões do ensino da literatura na EJA, já que a prioridade dessas discussões, muitas vezes, são as modalidades do ensino regular, que é voltado para os alunos que estão no fluxo correto da idade escolar.

Quanto à modalidade de ensino da EJA, Arroyo (2017) menciona que os conteúdos se impõem sobre os professores e educandos, sem que possam contestar ou questionar, sendo que cabe aos docentes apenas ensinar e aos discentes apenas apreender os conteúdos ensinados. Essas ideias dialogam com a educação bancária de que trata Freire (1997). Nessa perspectiva os alunos estariam condicionados a somente receber os conteúdos e tudo o mais que lhes seria transmitido pelo professor. Estariam em uma situação em que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 1997, p. 33).

Dessa forma, temos uma postura opressor-oprimido legitimada através de atos educacionais, a educação bancária, em que um deposita e o outro recebe esse depósito. O saber seria doado de quem sabe para quem se julga não saber e, deste modo, temos o que Freire (1997) chama de “alienação da ignorância”. Em decorrência disso muitos professores acham que sabem tudo e supõem que “transmitem” para os alunos o que acreditam que eles não sabem. Ao agir assim esses professores legitimam e reproduzem essa ideologia da opressão tratada por Freire (1997), sendo mantido o medo da liberdade por parte dos educandos, visto que o aluno fica quase que privado de pensar de forma autônoma, reproduzindo-se a relação de opressão entre professor e aluno.

É comum na EJA esse tipo de educação bancária, na qual o aluno é um receptáculo de conteúdos que, frequentemente, fazem pouco sentido para ele e tem pouca conexão com seu contexto. É necessário repensar essa prática para que se consiga formar alunos críticos, reflexivos, conscientes de seu papel no mundo e na sociedade, sujeitos capazes de agir perante as situações vividas no seu cotidiano, em suas práticas sociais.

O ensino de literatura na EJA proporciona esse salto de uma educação bancária para uma educação emancipadora, “porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo.” (COSSON, 2009, p. 16); logo, o ensino de literatura oportuniza a criticidade e novos

caminhos, a partir da interpretação, da imaginação e dos conhecimentos de mundo que circulam nos textos literários.

Então, o ensino de literatura deve se tornar uma prática presente na realidade dos alunos da EJA, sendo desenvolvido a partir do letramento literário, pois “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem” (COSSON, 2009, p. 16). Espera-se assim que, a partir do desenvolvimento do letramento literário na EJA, os alunos possam se apropriar dessas leituras e transformar um discurso imposto pela sociedade, abrindo caminhos para que entendam e alterem a sua realidade social.

Dentro do contexto que abordamos, da atual falta de centralidade da EJA, o sistema público de ensino do Distrito Federal, no qual se insere a escola na qual se desenvolveu o projeto interventivo, possui o currículo em movimento, que são as diretrizes curriculares para cada etapa do ensino. Porém, não há ainda a publicação de um currículo específico para a modalidade de ensino da EJA, existindo apenas diretrizes operacionais para a EJA. Em razão disso é utilizado, nessa modalidade de ensino, o currículo dos anos finais do ensino fundamental regular.

Esse documento, no que se refere ao componente curricular de língua portuguesa, abrange o trabalho com os gêneros, bem como o desenvolvimento dos multiletramentos, tendo como eixos integradores os letramentos e a ludicidade, elementos esses que estão contemplados no projeto interventivo proposto neste trabalho.

## **2.2 A formação do sujeito-leitor**

A ideia de leitura é iniciada na alfabetização, quando os leitores estão em formação e “é a alfabetização que se constitui na alavanca que aciona a aprendizagem como um todo. Logo, é a mudança do indivíduo em leitor que, do ângulo individual, oferece o requisito primeiro para a atuação política numa sociedade democrática.” (ZILBERMAN, 1988, p. 21).

A partir do momento em que deixa de ser analfabeto e começa seu processo de formação leitora, o indivíduo torna-se sujeito partícipe do sistema democrático do qual faz parte. No entanto, o processo de alfabetização e letramento constitui apenas o início de uma etapa da escolarização: a inserção do aluno no mundo da leitura - o que não se esgota em si mesmo.

E é nesse momento, na alfabetização, que se inicia de fato um contato mais concreto e direto com a leitura. Nessa etapa, os professores têm grande responsabilidade, pois é daí que se vai definir a formação do leitor. É principalmente nessa fase escolar que o professor irá incentivar e incitar o ato de ler em seus alunos e é aí que se insere, de fato, o trabalho com o texto literário na sala de aula.

Mas, antes mesmo de chegar à escola, o aluno já possui a sua leitura de mundo, sendo que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9). Nesse sentido, esse conhecimento prévio que o aluno traz não pode ser menosprezado, pois quando o aluno lê deve-se considerar o seu contexto para que a leitura possa ter um significado para ele como sujeito leitor, considerando que:

Cada um possui sua história de vida, seu repertório de leituras (se alfabetizado), uma trajetória cultural e social, e se insere em determinada comunidade. Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras (REZENDE, 2013, p. 7)

Dessa forma, a leitura serve ao propósito não apenas de decodificação das letras ou para apreensão de determinado conhecimento, mas devendo o sujeito leitor dar sentido ao texto, para que aquilo que está lendo seja entendido e utilizado por ele, pois

A leitura mostra-se como uma técnica e uma prática que não podem se esgotar na decodificação dos signos escritos ou nos limites impostos pela frase. A partir do momento em que o leitor e a leitura são vistos como elementos integrantes da produção de sentido, o circuito texto/leitor deixa de ser pensado como uma direção de mão única, em que as significações saltariam do texto e o leitor permaneceria preso irremediavelmente às malhas das letras. (PAULINO et al., 2001, p. 28)

Ademais, deve sempre se considerar o contexto em que está inserido o leitor, pois conforme afirma Bernardes, “[l]er é dialogar com o texto lido. É, portanto, “intertextualizar”, trazer para o texto um contexto.” (BERNARDES, 2003, p. 86). Aquilo que o aluno lê faz sentido para ele dentro de um contexto no qual ele está inserido e atrelado a sua visão de mundo, que precede a escolarização.

Destarte, pode-se dizer que esse intertextualizar se trata também do diálogo com outras leituras que o aluno já tenha realizado juntamente com a sua leitura de mundo, imbuídas nas novas leituras realizadas, porque “cada leitor tem uma história ímpar de leituras, e por extensão, de formação do seu pensamento. E é óbvio também que cada leitor, se competente, como leitor da palavra e do mundo, ao ler relaciona textos e contextos.” (BRAGATO, 1995, p. 23)

Nesse sentido, Paulino et al. (2001) comentam ainda que no ato da leitura o aluno ativa certos conhecimentos que já possui, suas vivências, seu conhecimento de mundo e outras leituras. “Ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade.” (PAULINO et al., 2001, p. 22). Sendo assim, o ato da leitura prescinde os muros da escola.

Dessa maneira, as experiências de leitura anteriormente vivenciadas, bem como as experiências de mundo e realidade do aluno, podem ser levadas para o interior de uma leitura atual, contribuindo na construção do sentido. Uma experiência de leitura realizada na escola pode mudar as percepções que o aluno tem de experiências anteriores com o mundo e a realidade, possibilitando que esse aluno, como sujeito leitor, tenha uma atitude ativa a partir da leitura realizada e transforme o seu contexto social e cultural.

Com relação ao contexto, “é algo mais do que um simples entorno e não se pode separar de forma rigorosa o texto de seu contexto discursivo. Contexto é fonte de sentido.” (MARCUSCHI, 2008, p. 82). Sua importância reside no fato de que é ele quem dá sentido ao texto, ou seja, o texto encontra-se atrelado a seu contexto e ao contexto do aluno. É a partir dessa trama de contextos que o aluno desenvolve a significação do texto.

O contexto deve sempre ser ressaltado, juntamente com a reflexão crítica, que também leva à produção de significados, na qual “[a] compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1989, p. 9). Nesse caso, então, deve-se considerar o contexto do aluno, além de seus conhecimentos prévios e a intertextualidade na formação do significado para o sujeito leitor.

Há que se levar em consideração que o aluno possui uma visão de mundo dentro de seu contexto de vivências e há, também, a inter-relação com outras leituras anteriormente realizadas por ele. Isso tudo vai influenciar nessa criação de sentidos para o texto por seu sujeito leitor. É na interação texto-leitor que

As competências linguísticas e textuais (em cujo âmbito entram a noção de repertório ou de saber prévio) do leitor seriam mobilizadas na conexão com

os enunciados ditos e supostos nas lacunas do texto, e permitiriam, no processo de inferência, a construção do sentido, produzindo a interação texto-leitor própria a cada um. (REZENDE, 2013, p. 8-9)

Com relação à leitura, Manguel (2009) afirma que para se tornar um cidadão é preciso aprender a ler e elenca o que está relacionado a esse ato, dizendo que primeiramente se trata de aprender o processo mecânico de decodificação das letras, segundo a sintaxe que faz parte desse código e em terceiro como que a inscrição desse código serve para conhecer nossa identidade e o mundo que nos cerca, sendo que “esse terceiro aprendizado é o mais difícil, o mais perigoso, o mais poderoso.” (MANGUEL, 2009, p. 41)

Nesse sentido, então, Manguel (2009) corrobora com a ideia de que a leitura não se trata apenas da decodificação das letras, mas aponta que se deve aprender a sintaxe que rege a língua e, principalmente, aprender sobre o mundo, que está relacionado com o contexto do aluno. Esse aprendizado sobre o mundo é poderoso porque é ele que forma o cidadão e sujeito leitor crítico e reflexivo, ciente de que possui sua identidade e posição no mundo.

Abordando a esse respeito, Manguel (2009) recorre à conhecida narrativa da aprendizagem de Pinóquio, dizendo que tudo que o personagem consegue, após aprender a ler, é repetir igual a um papagaio aquilo que está posto na cartilha. Pinóquio “assimila as palavras que estão na página, mas não as digere: os livros não se tornam verdadeiramente seus porque, no final de suas aventuras, continua sendo incapaz de aplicá-los à experiência de si mesmo e do mundo.” (MANGUEL, 2009, p. 45)

Isso quer dizer que aprender a ler não se trata apenas de decodificar as letras ou decorar o que está na cartilha ou nos livros didáticos, pois “a narrativa literária exige de seu receptor mais do que a mera capacidade verbal de *decodificar* o que lê ou escuta.” (LIMA, 1984, p. 68-69, grifo do autor). Mais que isso, a leitura deve fazer um sentido para o leitor, que precisa saber conectar o que foi lido ao seu contexto, aos seus conhecimentos prévios, sua realidade e sua visão de mundo para, a partir disso, ser capaz de transformar a realidade. Quando isso acontece, pode-se dizer que se formou o sujeito leitor e também se pode dizer que houve letramento literário.

### **2.3 O trabalho com o texto literário em sala de aula**

O texto literário é aquele que apresenta vazios, interstícios, que devem ser conectados pelos leitores, ou seja, trata-se de uma obra aberta que deixa agir livremente a imaginação do

leitor, levando à reflexão e até mesmo à inquietação diante de determinados temas e atitudes socialmente construídas.

Os documentos oficiais que norteiam a educação fazem menção ao texto literário dizendo que

[...] o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (PCNs, 1998, p. 26)

Pressupõe-se então que o texto literário é um texto para ser ressignificado, fazendo com que se ressignifique também o contexto no qual está inserido o leitor que terá o contato com esse texto.

Bragato (1995) fala sobre o texto literário, no sentido de que

[...]o texto é literário quando permite ao leitor o contato com espaços abertos à indeterminação, os quais são descobertos e preenchidos por ele, produzindo, então, a sua leitura. A literariedade do texto é, pois, resultado do trabalho estético do autor, mas também o é da atuação competente do leitor que, dialogando com o texto, lhe atribui significados. (BRAGATO, 1995, p. 16)

Isso reafirma a ideia de que o texto literário é aberto e que o leitor deve dialogar com o texto no momento da leitura, a fim de lhe atribuir significados, preenchendo os vazios deixados pelo texto, sendo que “não há uma leitura pronta e única desse tipo de texto, quer dizer, produz-se leitura, no pleno diálogo leitor-texto-autor, com a contribuição do leitor” (BRAGATO, 1995, p. 17). Indo mais além, “existe a possibilidade de se construir mais de uma significação a partir de um texto literário.” (BRAGATO, 1995, p. 16), quer dizer, a leitura do texto literário permite uma gama de significações que será realizada pelo leitor em seu diálogo com o texto literário.

Logo, o trabalho com o texto literário em sala de aula deve ir além da leitura pela leitura em si, ou seja, deve transcender a mera decodificação das letras, sendo imprescindível a criação de significados por parte do leitor.

Dessa forma, o professor deve impulsionar o aluno a fim de que esse tenha liberdade para realizar suas próprias interpretações, inferências, conexão com outros textos e saberes,



para que a partir dessas práticas ele consiga transformar a sua realidade através da leitura literária.

Para que o aluno domine essas práticas é salutar que a leitura literária no ambiente escolar seja realizada através dos diversos gêneros literários e das diversas temáticas abordadas nos textos que o professor traz para a sala de aula. Não se deve estar atrelado apenas aos livros didáticos e ao que já está pré-determinado pelos programas, ou apenas abordando os cânones, mas indo além disso, pois

[...] a “leitura literária” questiona a pretensa objetividade das leituras que privilegiam exclusivamente a palavra do especialista, reproduzida na maior parte das vezes de modo descontextualizado e fragmentado nos manuais didáticos. Isso não significa, contudo, eliminar das escolas as obras “canônicas”, mas sua presença estaria condicionada a uma leitura efetiva (REZENDE, 2013, p. 13)

Dessa maneira, professor deve fazer um trabalho de emancipação através da leitura para que não haja um “pacto de mentira” onde os alunos fingem que leram e compreenderam os textos propostos e os professores fingem que acreditam nesse jogo de fingimento. Daí, como propõe Silva (1988), tem-se a distinção entre “letores” formados pela escola e “leitores”, dos quais tanto necessita a sociedade brasileira. Logo,

Uma sociedade deve ministrar o conhecimento de seus códigos a seus cidadãos, de maneira que estes possam participar ativamente dela; mas o conhecimento desse código, além da mera capacidade de decifrar um slogan político, um anúncio publicitário ou um manual de instruções básicas, permite a esses mesmos cidadãos questionar essa sociedade, expor suas mazelas e propor mudanças. (MANGUEL, 2009, p. 47)

A partir disso, e considerando-se o contexto educacional brasileiro desde outrora até a contemporaneidade, observamos a mecanização e imposição da leitura pela escola, imposição essa que acaba sendo representada pela figura do professor. Esses fatores podem vir a justificar o fato de hoje existirem tantos analfabetos funcionais, pois as escolas formam mais “letores” que leitores.

Então, quando esse “ledor” formado, inserido na sociedade, num contexto social, se propõe a ler algo, sobre qualquer assunto, o texto muitas vezes fica incompreensível, vazio de significado, pois o que esse leitor faz é apenas decodificar as letras, ou seja, é capaz de reconhecer as letras em palavras e frases, mas não é capaz de entender o significado dessas palavras no contexto, não consegue interpretar o que está lendo.

É para evitar tal situação que a formação do leitor literário deve propiciar-lhe a capacidade de dar significado ao texto que está lendo e aprender a pensar por si mesmo, dessa maneira, conforme diz Manguel (2009)

Seja na era de Collodi, com as cartilhas que os alunos repetiam como papagaios, seja na nossa, com suas informações quase infinitas regurgitadas ao alcance da mão, é relativamente fácil ser superficialmente alfabetizado para seguir uma comédia na TV, entender o jogo de palavras de um anúncio publicitário, ler um slogan político, usar um computador. Mas para nos aprofundarmos, para termos coragem de enfrentar nossos temores e dúvidas e segredos ocultos, para questionarmos o funcionamento da sociedade em relação a nós mesmos e ao mundo, precisamos aprender a ler de outra maneira, de forma diferente, que nos permita aprender a pensar. (MANGUEL, 2009, p. 49)

Dessa forma, a partir dessa leitura mecanizada, é até possível que se diga que ocorreu a alfabetização, pois o aluno consegue decodificar as letras, mas não fica evidente a aptidão em lhes atribuir significado, o aluno não consegue se utilizar dessa leitura de modo profundo, o texto é algo que faz pouco sentido para ele.

Podemos perceber que em casos como estes a leitura literária na escola não alcançou seu objetivo, dado que não foram formados sujeitos leitores capazes de efetivar uma compreensão adequada sobre o assunto e críticos com relação ao mundo à sua volta.

Por isso, a leitura literária deve ser desenvolvida na escola e na modalidade de ensino da EJA, para que

[...]por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. (PETIT, 2008, p. 19)

Isso significa que devemos realizar uma leitura literária, no ensino de literatura, a fim de que se formem leitores críticos, autônomos e capazes de pensar por si mesmos a partir das leituras realizadas. Leitores que consigam imaginar, sonhar, transcender aquilo que lhes é posto, pois esse é o verdadeiro papel do ensino da literatura.

Em se tratando da modalidade de ensino da EJA é imprescindível que o ensino de literatura, voltado para o letramento literário, tenha compromisso com a autonomia e o pensamento crítico e reflexivo por parte do aluno. São essas habilidades que dão ao aluno da

EJA possibilidades para mudar a sua realidade e, além disso, encontrar a mobilidade social tão almejada por ele.

Ademais, temos que “a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania.” (PETIT, 2008, p. 19). Sendo assim, a leitura literária pode libertar os sujeitos leitores das amarras de um pensamento socialmente construído, possibilitando que esses sujeitos leitores, agindo criticamente, possam participar de forma autônoma em situações sociais de seu cotidiano, transformando a sua realidade.

Segundo Todorov (2009), o leitor não profissional lê não apenas para tirar um ensinamento específico das obras lidas, mas para entender melhor o homem e o mundo, compreendendo melhor a si mesmo, “[o] conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um” (TODOROV, 2009, p. 33), podendo-se dizer que culmina num ato emancipatório e reflexivo, que se dá a partir da literatura. Como o ensino de literatura vem, muitas vezes, na contramão desse entendimento, focando-se prioritariamente o texto como pretexto para abordagem de estruturas outras que não texto em si, torna-se difícil a formação de sujeitos leitores e o desenvolvimento de um amor pela literatura.

Os professores, muitas vezes, trazem para a sala de aula o texto como pretexto para trabalhar com estruturas linguísticas – exemplos de regras, modelos gramaticais e de gêneros literários – e esquecem-se da questão da compreensão e de outros fatores que advêm do texto. Como diz Marisa Lajolo (1982), o texto passa a ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. Nesse sentido, o texto, no contexto escolar, se torna artificial pelo caráter mecânico com que é trabalhado.

Dessa maneira, Lajolo (1982) critica o uso recorrente do texto com outras finalidades que não a própria leitura em si, porque esse uso negligencia a construção de sentidos e possibilidades de significado textual. A autora condena o uso do texto apenas para análises de estruturas sintáticas ou apenas demonstração da estrutura de um gênero textual, alertando para o risco do esquecimento da parte interpretativa do texto, ou seja, que se trabalhe o texto mecanicamente. Nessa mesma linha de pensamento encontramos Zilberman (1988), afirmando que

o texto só legitima sua presença em sala de aula, quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura. Pois o modo como as disciplinas de Comunicação e Expressão ou Língua Portuguesa concebem o texto, na origem, literário, é em primeira instância prático: ele precisa servir para algo, incorporando um conteúdo (de preferência aquele que o professor deseja ensinar na ocasião) passível de ser avaliado num certo momento do percurso anual do estudante. (ZILBERMAN, 1988, p. 113)

Então, percebemos que o texto literário, nas aulas de Língua Portuguesa, é utilizado para alguma finalidade específica que não a própria leitura. Ora é para abordar um conteúdo linguístico, ora algum outro conteúdo que esteja sendo ensinado pelo professor, bem como para a realização de questionários de perguntas prontas com respostas esperadas. É como se houvesse um gabarito para a interpretação dada ao texto. Disso decorre que, no ensino de literatura

se reproduz o procedimento tantas vezes encontrado na educação brasileira, como, por exemplo, o de reduzir o ensino da literatura ao trabalho com excertos selecionados. Ou o emprego do texto como motivo para a aprendizagem de conteúdos gramaticais ou exercícios de interpretação que se limitam a formular perguntas de respostas óbvias. (ZILBERMAN, 1988, p. 113)

A esse respeito, é importante ressaltar que o ensino de literatura por meio do texto literário é predominantemente realizado não a partir da leitura de uma obra em sua completude, mas da leitura de excertos de textos, geralmente dos cânones ou de autores mais renomados. O propósito é analisar a estrutura linguística utilizada pelo autor, ou um determinado momento literário e, até mesmo, uma estrutura que esteja sendo trabalhada pelo professor nos conteúdos gramaticais. Ou seja, o texto literário, muitas vezes, é trabalhado em sala de aula com finalidades que desconsideram suas potencialidades literárias.

Abordagens que podam as potencialidades literárias do texto, que não deixam fluir a interpretação e o imaginário que são inerentes ao ato da leitura, mas antes se utilizam do texto literário apenas com finalidades analíticas, carregam consigo o “excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado de textos fragmentados, deslocados, manipulados [...] (PAULINO et al., 2001, p. 28-29). Tais abordagens utilizam o texto, ou partes dele, apenas como um pretexto para aprendizados outros, negligenciando a leitura pela leitura.

Sobre formas de abordar um texto, Todorov (2009) diz que “estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna escrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto [...]” (TODOROV, 2009, p. 32). Ou seja, devemos considerar a obra em si e seu contexto e não apenas utilizá-la como um pretexto para outros estudos e finalidades. Isso não quer dizer que o texto jamais possa ser utilizado como pretexto, mas que devemos ir muito além disso, considerando os sentidos do texto e sua apropriação significativa pelos alunos.

É essa apropriação que possibilita ao aluno ser um sujeito reflexivo e transformador da sua realidade, de sorte que não é trivial reiterar o cuidado de não trabalharmos o texto mecanicamente, privilegiando apenas os pretextos e os aspectos estruturais. Devemos considerar os aspectos textuais, lembrando sempre que é imprescindível dar atenção ao contexto, pois “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.” (FREIRE, 1989, p. 12)

Em nosso trabalho o objetivo é justamente demover a mecanicidade do processo de leitura, deixando-se de lado a utilização do texto como mero pretexto para estudar as estruturas linguísticas ou algum outro conhecimento específico. O objetivo é oportunizar ao leitor uma leitura do texto a partir do seu próprio contexto, trabalhando com a leitura dos textos literários em si e a fruição dos mesmos, sempre levando em consideração a interpretação a partir da imaginação e da criatividade dos sujeitos leitores.

## **2.4 Estudos sobre letramento e letramento literário**

O letramento não somente se relaciona com os processos de aquisição da linguagem através da alfabetização e o uso dessa habilidade em práticas sociais de leitura e escrita, mas também está presente em todas as áreas do saber, tendo em vista a produção de conhecimentos. Tem-se o letramento em matemática, ciências, informacional, literário, dentre outros. O letramento literário forma um conjunto com as outras formas de letramento, sendo esses letramentos compatíveis e indissociáveis. No caso do letramento literário, este é fruto de uma leitura literária e está associado, portanto, ao ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa.

A palavra letramento vem da palavra inglesa *literacy*<sup>1</sup>, significando

---

<sup>1</sup> Esse termo foi cunhado inicialmente por Mary Kato no livro “no mundo da escrita” de 1986. (SOARES, 1999)

o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1999, p.17)

Kleiman (1995) coloca a alfabetização como uma prática de letramento e a única com a qual a escola se preocupa e se utiliza. Outras instituições de letramento como a família, a igreja, a rua, o local de trabalho, denotam outras práticas de letramento.

Existem os modelos de letramento ideológico e autônomo, onde Kleiman (1995) afirma que modelo autônomo de letramento, que é o utilizado na escola e encontra-se numa concepção de letramento dominante. Ademais ressalta que esse modelo “tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (Gee, 1990; Ratto,1986, apud Kleiman, 1995).

Esse modelo se contrapõe ao modelo ideológico, onde as práticas de letramento são determinadas social e culturalmente, bem como os significados da escrita para um determinado grupo social depende do contexto no qual se está inserido. Assim, as práticas de letramento não estão ligadas apenas aos aspectos culturais, mas também às estruturas de poder da sociedade. (Street 1984, 1993, apud Kleiman, 1995)

A esse respeito, Kleiman (1995) questiona as práticas de letramento utilizadas e aponta que é necessário desconstruir tais práticas, que se devem utilizar as ideias do modelo ideológico do letramento e não apenas o autônomo, como acaba sendo feito na maioria das vezes. Isso porque no modelo ideológico de letramento leva-se em consideração aspectos sociais, culturais, econômicos, ou seja, o contexto do indivíduo.

Considerando-se esses aspectos elencados no modelo ideológico de letramento, é possível conectá-los ao ensino da literatura e o letramento literário no sentido de que há, nos textos literários “a condução do leitor para outros horizontes, sem formalismo de aprendizagem, gratuitamente, pelo prazer de passear” (PERROTI, 1986, p.75), ou seja, a leitura do texto literário não se encerra em si mesmo, não é realizada apenas para um determinado aprendizado de algo em específico, mas, antes, trata-se de uma leitura para fruição, reflexão e o despertar de um pensamento crítico, sendo assim “a literatura extrapola os limites estreitos impostos pelo utilitarismo” (PERROTI, 1986, p.70) E em se tratando da

modalidade de ensino da EJA, isso se faz importante, o trabalho com o ensino de literatura com vistas ao letramento literário, para uma educação para a emancipação e autonomia.

No modelo autônomo esses aspectos propostos no modelo ideológico não são relevantes, entretanto, os professores se utilizam desse modelo autônomo em suas práticas e isso tem que mudar porque se deve considerar o contexto em que está inserido o aluno para que ocorra a aprendizagem significativa para ele. Nesse sentido, Paulo Freire (1997), em sua *Pedagogia do oprimido* diz que

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, à medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. (FREIRE, 1997, p. 18)

É, pois, o que o professor deve fazer, expulsar a sua sombra como suposto opressor e deixar dessa forma os alunos livres para preencherem esse vazio com outro conteúdo, algo escolhido por eles e que seja de fato significativo para eles, para que, assim, estejam exercendo a sua autonomia. Por isso, essa ideia dentro do modelo autônomo de letramento, tão utilizado pelos professores, tem que ser desconstruída, para se chegar a uma aprendizagem crítica e libertadora, onde se consiga de fato chegar ao letramento.

Ainda com relação aos modelos de letramento, “parece equívoca a ideia do letramento autônomo como fraco e o ideológico como forte” (AZEVEDO, 2003, p. 15), e ainda que “seria possível defender as duas como igualmente importantes, desde que a escola não priorize uma em detrimento da outra.” (AZEVEDO, 2003, p. 15)

Ou seja, essa fala de Azevêdo (2003) denota a ideia de que os dois modelos de letramento poderiam ser complementares, se considerarmos inicialmente a prática da alfabetização como algo mais pessoal, mais puro, sem contextualização e posteriormente algo mais contextualizado, levando-se em conta os aspectos sociais e culturais para essa prática de letramento.

Entretanto, essa ideia da complementação dos dois tipos de letramento citados, contrapõe-se às ideias de Kleiman (1995), dentre outros aspectos, por não considerar a questão das relações de poder da sociedade, o que apenas no modelo ideológico é considerado e não no autônomo, que seria algo mais mecânico, só se considerando a prática de alfabetização em si, a decodificação dos códigos linguísticos.

No que tange ao letramento literário, esse termo foi cunhado por Graça Paulino e vêm sendo alvo de muitas pesquisas acadêmicas. A esse respeito, Coenga (2010) afirma que o letramento literário assume “a seguinte conceituação: conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (COENGA, 2010, p. 55) Assim, quando falamos em letramento literário temos uma estreita relação com a leitura literária, sendo que um se torna proveniente do outro. Então o letramento literário se associa com o letramento no sentido de que envolve práticas sociais e essas envolvem a leitura e escrita, sendo assim indissociáveis.

A literatura, segundo Cosson (2009) é a expressão de nós mesmos, sendo capaz de olhar o mundo por nós mesmos, conseguindo introduzir as ideias do outro sem abdicar da própria identidade. Para Todorov (2009) a literatura nos faz imaginar outras maneiras de conceber e organizar o universo, está para além de um mero entretenimento, fazendo com que cada um corresponda a sua própria vocação de ser humano. Já Candido (2011) afirma que “[a] literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 2011, p. 177) e ainda para Barthes (1977) “[a] literatura assume muitos saberes.” (BARTHES, 1977, p. 18) e também “não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas (...)” (BARTHES, 1977, p. 18)

A partir dessas visões acerca da literatura, pode-se afirmar que nas escolas, mormente na EJA, faz-se importante o ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa, para que os alunos deixem de ser meros espectadores e passem a ser protagonistas de suas ações, em suas práticas sociais.

Para isso, é necessário que se transforme o ensino de literatura na EJA, com vistas à leitura e o letramento literários, pois “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.” (COSSON, 2009, p. 16)

Nesse sentido, ainda, “É importante destacar que o letramento literário é uma prática social, e como tal, é de responsabilidade da escola.” (COENGA, 2010, p. 55) sendo assim, o letramento literário através da leitura literária deve ser desenvolvido na escola, nas aulas de língua portuguesa e em todas as modalidades de ensino, para a partir daí, ter seu alcance também fora dos muros escolares, atingindo a realidade social do aluno, como um cidadão e um sujeito leitor.



Dessa maneira, o professor precisa conhecer “alguns elementos de análise para que intermedie, com competência, a interlocução do seu aluno-leitor com o texto literário.” (BRAGATO, 1995, p. 30) para que haja a promoção do letramento literário.

Na seção a seguir, iremos discutir sobre a questão da leitura e sua importância, envolvendo assim o trabalho com o texto literário em sala de aula, a questão do contexto, da interpretação por parte do aluno, a leitura crítica e mediada pelo professor e a leitura subjetiva.

A leitura se faz um elemento muito significativo para o que será proposto nas atividades interventivas e é imprescindível que os alunos se apropriem desse conhecimento, sendo relevante para se obter êxito no concernente a realização das atividades.

## **2.5 A leitura crítica e subjetiva**

A leitura crítica é entendida como aquela que deixa o aluno pensar por si mesmo, não sendo realizada de forma mecânica e engessada, em que, nesse processo, nada deve ser imposto, fixo, rígido, mas deve-se dar liberdade e autonomia ao sujeito leitor.

Então, a partir dessa leitura realizada, esse sujeito leitor deve ser capaz de criar significados e transformar sua realidade, o que diz respeito a uma educação libertadora, que deve ser realizada nas escolas. E no que diz respeito à leitura crítica, Silva (1981) constata que

A leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. A explicitação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não-geradora de novos significados), será feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, CONSTATAR, COTEJAR e TRANSFORMAR. (SILVA, 1981, p. 79-80, grifos do autor)

Esse conjunto de exigências não deve ser algo imposto e mecânico, mas é algo que deve vir naturalmente, proveniente do ato de ler em si, na interação do sujeito leitor com o texto lido, a fim de não somente memorizar algo nesse ato, mas de agir criticamente sobre ele, criando seus próprios significados e

É este situar-se (isto é, estar presente com e na mensagem) que garante o caráter libertador do ato de ler – o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar. (SILVA, 1981, p. 80)

A leitura serve ao propósito não apenas de decodificação das letras ou para a aquisição de um determinado conhecimento, mas deve-se dar sentido ao texto, tendo em vista que a compreensão ou a interpretação é parte essencial da leitura literária na escola.

Ainda no que diz respeito à questão da leitura crítica, a construção da criticidade a partir da leitura se dá de modo que irá formar um aluno capaz da realização de suas atividades sociais e culturais proporcionadas pela leitura. Sendo assim

Há um consenso entre teóricos e professores, segundo o qual a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. (MOURA; MARTINS, 2012, p. 87)

Então, ler não é decifrar o sentido do texto, não é decodificar letras, mas antes atribuir-lhe um significado, considerando-se o contexto e outras leituras. E também

extrapolar o sentido comumente atribuído ao ato de leitura como mero reconhecimento de signos, através de um processo mecânico de reconhecimento, ato monológico de decodificação [...] enquanto prática sociocultural, ação entre interlocutores, a leitura implica a produção de sentidos, ou seja, prescinde da oferta de contrapalavras que o leitor oferece ao texto, através de um processo que, necessariamente, engloba o reconhecimento, mas que se efetua, primordialmente, via atitude responsiva ativa de dado enunciado no processo de compreensão num contexto específico. (BERNARDES, 2003, p. 85)

Destarte, deve-se levar em consideração o contexto do aluno para a sua compreensão e interpretação dos textos lidos, deixando-o realizar as correlações necessárias com seu contexto de vivências para que se chegue à utilização dessas práticas de leitura em seu meio social, ou seja, a partir do que foi iniciado na escola e havendo um contínuo em suas práticas socialmente construídas. Assim,

Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto - isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto -, e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde sua validade. (SILVA, 1988, p. 4 e5)

Logo, temos a leitura como uma prática social, que deve ir além das quatro paredes da sala de aula, deve abarcar as condições sociais do aluno-leitor, fazendo relação com seu contexto social e sua visão de mundo – esta, de certa forma, também será construída através da leitura.

A leitura como prática social deve ser devidamente encarnada na vida cotidiana das pessoas. Sendo assim, a leitura deve ter início na escola e terminar fora dela, sem se limitar a ficar somente no âmbito escolar, “e daí tem-se a diferença entre o “ler como uma obrigação puramente escolar” e o “ler para compreender a realidade e situar-se na vida social” (SILVA, 1988).

E quando falamos acerca da leitura literária se faz importante mencionar a mediação nesse ato, ou seja, uma leitura literária realizada com a mediação do professor, sem imposição, mas com estímulo, motivação e provocação, no sentido de suscitar debates, incitar a imaginação, para a criação de sentidos que podem ser dados para os textos lidos. Nesse caso, “O trabalho de mediação de leitura exige a compreensão da leitura como uma atividade social, dinâmica que exige do leitor, além de conhecimentos linguísticos, experiência de mundo para processar as informações contidas no texto.” (MOURA; MARTINS, 2012, p. 88-89).

Dessa maneira, o professor está atuando no sentido de levar o aluno a compreender o texto por si mesmo, deixando de considerar meramente os aspectos linguísticos, mas antes considerando as experiências vividas pelo sujeito leitor e o conhecimento de mundo que ele já possui, confrontando todas essas ideias para a criação de novos sentidos, culminando numa leitura como prática social. Diante disso, Moura e Martins (2012) asseveram ainda que

Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes no texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto. (MOURA; MARTINS, 2012, p. 90)

Destarte, o professor atuaria como um mediador entre o aluno e o texto literário, dando um suporte ao aluno no sentido de nortear o trabalho com esse texto literário na sala de aula, instigando o aluno, de diversas maneiras, a enxergar o que está para além do texto e que o aluno levará para a vida, em sua prática social, fora dos muros da escola.

O docente deve atuar no sentido de levar o aluno, como um sujeito leitor, a pensar por si mesmo, através da leitura do texto literário e a partir dessa leitura esse sujeito leitor crítico será capaz de se desatar das amarras sociais, do status quo que já lhes é imposto e dessa forma mudar a realidade em que vive, o seu contexto e meio social, sendo então que

Não existe nada parecido com uma escola para anarquistas e, no entanto, em certo sentido, todo professor deve ensinar anarquismo, deve ensinar os estudantes a questionar regras e regulamentos, a pedir explicações para o dogma, a enfrentar imposições sem se render aos preconceitos, a exigir autoridade daqueles que estão no poder, a encontrar um lugar a partir do qual possam expressar suas próprias ideias, mesmo que isso signifique se opor a esse mesmo professor e, em última instância, livrar-se dele. (MANGUEL, 2009, p. 47)

O professor então, como um mediador da leitura literária em sala de aula, deve ser capaz de levar o aluno a tornar-se um sujeito leitor, fazendo com que possa questionar, argumentar, agir sem preconceitos e sem os preceitos pré-determinados socialmente, agindo ainda que com rebeldia ao sistema que lhes é imposto. E assim se dá a formação do sujeito leitor a partir da leitura do texto literário, levando o aluno a aprender a pensar, numa sociedade tão acostumada a apenas reproduzir o que está posto.

No que tange a leitura subjetiva, é uma leitura que diverge de uma leitura analítica, fazendo com que se trabalhe com a subjetividade do aluno no ato da leitura, ou seja, é a interação do leitor com o texto, que resulta na criação de sentidos, interpretação, e ativa a imaginação do sujeito leitor.

Nessa perspectiva da leitura subjetiva, “O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variante, deixa de lado os usos corretos.” (PETIT, 2008, p. 28-29) e é a partir do diálogo do leitor com o texto que isso vai ocorrer, ou seja, o leitor tem um caráter ativo diante da leitura do texto, ficando livre para realizar sua compreensão, suas interpretações, dar sentido ao texto e refletir a partir dele, desenvolver sua criticidade e assim ser capaz de alterar a realidade em que vive, tornar-se um sujeito partícipe da sociedade da qual faz parte, pois a leitura subjetiva proporciona ao leitor não apenas transformar o texto com sua interpretação “mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2008, p. 29).

E esses aspectos vão ao encontro das especificidades da EJA, em que os alunos, que se encontram fora da idade escolar, vão para a escola em busca de algo mais, não apenas de se

tornar um sujeito de participação social efetivamente por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, mas antes desenvolver sua autonomia, deixando de ser mero expectador em seu contexto social, agindo como verdadeiro cidadão em situações do seu cotidiano.

Tomando-se o cerne da leitura subjetiva, podemos falar também da intersubjetividade que é intrínseca aos seres humanos, no sentido de que é na interação que o homem se constitui, interação entre seus pares e também com o texto, então

[...] é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto. (PETIT, 2008, p. 32)

Assim, deve-se considerar que o leitor possui conhecimentos prévios, sua visão de mundo e seu contexto, que são ativados no momento da leitura e o que lhe permite fazer interpretações e imaginar, a partir do texto que lê, sendo que, a partir desse cenário que o leitor cria, ele acaba, muitas vezes, por recriar a história ou partes dela.

E é nessa relação em que as palavras do autor fazem surgir as palavras do próprio leitor, ou seja, o leitor elaborando seu próprio texto a partir do texto literário lido. Nesse ato, podemos perceber estreita relação com o jogo de RPG, no qual os alunos jogam interpretando papéis, tendo por base o texto, mas criando o seu próprio texto ante as interpretações realizadas.

Para se realizar uma leitura subjetiva na sala de aula é preciso que se deixe o aluno ler livremente, de forma a levá-lo a interpretações, sem se prender a fichas de leitura e avaliações, propiciando “leituras liberadas de protocolos e normas escolares” (ROUXEL, 2012, p. 14), em que o aluno é capaz de, por meio da leitura, construir significados. Destarte, “devemos, então, transformar a relação com o texto, reintroduzindo a subjetividade na leitura, humanizando-a, retomando-lhe o sentido.” (ROUXEL, 2012, p. 14)

## **2.6 Os gêneros discursivos e literários**

Quando falamos em gênero discursivo, temos por base, inicialmente, as ideias de Bakhtin (2003), afirmando que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor), a partir dessas ideias pode-se dizer que os gêneros são enunciados que possuem uma estrutura e são utilizados em determinadas situações de

comunicação, em contextos socialmente construídos de interlocução. A esse respeito, Bakhtin afirma 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, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Assim, os gêneros do discurso são considerados a partir de um contexto interacional sócio-histórico, no qual podemos ressaltar alguns elementos relacionados, como o contexto, a situação comunicacional, as relações entre os interlocutores e a ideologia, além dos elementos que compõem a tríade bakhtiniana.

Relacionando-se a esses elementos, no que tange aos gêneros discursivos, temos a tríade bakhtiniana (2003) que se apresenta com relação aos gêneros, que são o conteúdo temático, estilo e construção composicional. Dessa maneira pode-se dizer que “[t]odos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Então o gênero apresenta-se sob essa tríade, são os elementos constituintes dos gêneros, o que compõe o gênero e esse vai estar conectado a um campo de atuação da comunicação, sendo que “[t]odos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Nesse caso, o campo da atividade humana estaria se referindo então a esfera da atividade humana pela qual transita o gênero. Assim, podemos dizer que o gênero escolhido para compor a proposta interventiva deste trabalho – a crônica – transita entre duas esferas ou campo da atividade humana, a saber: a jornalística e a literária.

Portanto, em consonância com a teoria bakhtiniana (2003), pode-se dizer que os gêneros não são fixos e imutáveis, e que os usamos para interagir nas atividades sociais e culturais, agregando tudo que permeia a sociedade e, por isso, atualmente, se tem uma gama maior de gêneros do que tivera outrora, devido aos avanços socialmente construídos. Esses gêneros, “como outros cânones literários, estão assentados, simultaneamente, em “esquemas” (...) Isso não significa que estes arquétipos sejam fechados e estáticos. Pelo contrário, são princípios dinâmicos.” (PAULINO; WALTY; CASA NOVA, 1992, p. 38). Então, podemos

perceber que os gêneros possuem certa estrutura, mas não são estanques e podem se modificar com o passar do tempo, de acordo com seu uso nas situações comunicacionais.

A importância dos gêneros nas situações comunicacionais e nas nossas interações sociais é contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que ambos trazem um ensino de língua portuguesa pautado nos gêneros, denotando a importância do tema e de sua apropriação como objeto de ensino.

A presença dos gêneros em nossas práticas comunicativas e em nossas interações sociais, somadas às orientações curriculares, são razões suficientes para que o docente possa inserir os diversos gêneros em sua prática docente, incluindo aí a possibilidade de um processo de letramento literário através dos mesmos.

Para tanto, é importante que seja realizada, no que tange ao ensino de língua portuguesa, uma abordagem com os alunos acerca dos gêneros, como previsto nos PCNs (1998) e também na BNCC (2017). Mais que isso, para que seja possível a realização de um ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros, “a opção desejável seria a de aprender os gêneros pela prática.” (TRAVAGLIA, 2011, 515).

Contudo, “ao trabalhar com a estrutura composicional das categorias de textos (sobretudo os gêneros) não se deve dar teoricamente as características, mas transformá-las em atividades/tarefas linguístico-discursivas.” (TRAVAGLIA, 2011, 515). Desta forma, é fundamental propiciar aos alunos a percepção, na prática, dos elementos que compõem o gênero, para que observem o porquê determinado texto se insere em determinado gênero. Foi essa a perspectiva que nos propusemos no projeto interventivo desenvolvido com os alunos.

A respeito das dimensões - composição interna e valor e funcionamento social de que nos fala Travaglia (2011) no caso do trabalho com os gêneros nessa perspectiva, para abordar essas dimensões na prática com os gêneros em sala de aula, se faz importante “chamar a atenção para vários elementos da superfície linguística.” (TRAVAGLIA, 2011, 516), ou seja, trazer à tona os elementos linguísticos que estão presentes no gênero a ser trabalhado em sala de aula.

Logo, para um ensino de língua portuguesa centrado nos gêneros, Travaglia (2011) nos afirma que:

Passar isto de forma consciente para os alunos de Ensino Fundamental e Médio exigirá de todos uma criatividade significativa para estabelecer modos de levar o aluno a incorporar tais recursos em sua competência de produção e compreensão de textos. E este é sem dúvida um aspecto do como fazer um ensino centrado nos gêneros. (TRAVAGLIA, 2011, 517)

Para que isso ocorra, necessariamente o professor de língua portuguesa precisa se reinventar e promover novas atividades, sempre pautado numa prática do ensino por meio dos gêneros que utilize os textos em si, trabalhando os textos como exemplos concretos e não ficando apenas no plano das ideias. Se o professor simplesmente aborda as características do gênero, deixando de lado a concretude do texto, estará se distanciando do aluno, que verá esse conteúdo como algo abstrato, pairando solto e inerte, sem nenhuma conexão com sua realidade.

Entretanto, em se tratando de gêneros, não apenas os discursivos são abarcados nos documentos oficiais, mas também os literários, sendo que os PCNs (1998) dizem que “[o] texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética.” (PCNs, 1998, p. 26).

Já a BNCC traz os gêneros divididos em esferas de atuação, e a literatura se encontra no campo artístico-literário, direcionado a “possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações.” (BNCC, 2017, p. 138).

Essa percepção artístico-literária relacionada aos gêneros nos remete a uma reflexão realizada por Bakhtin (2003) sobre alguns aspectos históricos. Segundo o autor, na antiguidade não se estudava os gêneros com relação aos seus aspectos linguísticos, mas sim por um viés artístico-literário, levando-se em consideração os elementos que se faziam presentes com relação à ficção e não exatamente sua estrutura. Deste modo, um estudo do texto narrativo abordava narrador, tempo, espaço, personagens, enredo, clímax e desfecho - que são os elementos da narrativa -, mas não se verificava nesse estudo aspectos relacionados diretamente com a linguagem predominante nesse tipo de texto, assim

a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. Estudavam-se – e mais que tudo – os gêneros literários. Mas da antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados que são diferentes de outros tipos mas têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum. Quase não se levava em conta a questão linguística geral do enunciado e seus tipos. (BAKHTIN, 2003, p. 262-263)



Ainda com relação aos gêneros literários, para Paulino, Walty e Casa Nova (1992) esses devem ser associados a estratégias discursivas - conforme supracitado -, por exemplo, um texto narrativo tem sua linguagem própria e alguns elementos que devem ser seguidos. Isso se conecta com as ideias de Bakhtin (2003), que aponta que o gênero discursivo segue um determinado padrão estrutural, relativamente estável e seguindo os elementos que compõem sua tríade: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Já com relação aos tipos de gêneros literários existentes, “[s]eria, pois, inegável a existência dos três velhos gêneros aceitos até hoje: épico, lírico, dramático?” (PAULINO; WALTY; CASA NOVA, 1992, p. 38). De acordo com essas autoras, sim, mesmo que para elas o vocábulo referente ao gênero épico seja passível de discussão e revisão. Atualmente o gênero épico é utilizado como se tratando do gênero narrativo ou, também, pelos gêneros discursivos que estão contidos nele, tais como o romance, o conto e a crônica, que é o gênero trabalhado nesse trabalho. Sobre essas questões acerca dos gêneros literários podemos, por fim, apontar a necessidade de “que os estudos literários assumam os gêneros como possibilidades ilimitadas e concretudes datadas.” (PAULINO; WALTY; CASA NOVA, 1992, p. 39).

Considerando que o gênero discursivo crônica está inserido no gênero literário narrativo, visto que a crônica apresenta os elementos presentes nesse tipo de texto, percebermos que ele se articula com o desenvolvimento do jogo de RPG, uma vez que esse jogo se desenrola justamente por meio de narrativas, decorrendo daí uma das razões da nossa escolha de trabalhar esse gênero.

Outra razão, que vale a pena ressaltar, é a direção dada pelos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira e que apontam o texto literário como forma de fruição, valorização da arte, imaginação e recepção estética, sempre distante do utilitarismo e objetividade que muitos ainda insistem em trabalhar no ensino de literatura.

Acrescente-se ainda que esse tipo de trabalho com os gêneros propicia ao aluno o contato com uma enorme gama de textos que, em geral, estão presentes em seu contexto social. Esse contato possibilita que o aluno se aproprie desse conteúdo e o relacione ao seu cotidiano, tornando-se socialmente integrado ao se colocar como participante de uma sociedade letrada.

Outra razão a ressaltar da escolha do gênero crônica são algumas de suas características específicas. Sendo um texto curto, que pode conter humor ou mesmo uma reflexão crítica e por abordar temas do cotidiano, torna estimulante a leitura e o trabalho com

o jogo de RPG. Estimulante porque, a partir da leitura, o sujeito leitor em formação pode criar sentidos e significados que vão além da sua presente visão de mundo, já que, como afirma Petit (2008), “quando lemos temos uma outra percepção do que nos cerca. E podemos dar sentido às nossas vidas, construir um sentido.” (PETIT, 2008, p. 40).

Na próxima seção discorreremos brevemente sobre o gênero crônica que, conforme já explicitado, é o gênero discursivo escolhido para ser trabalhado no projeto interventivo. Abordamos um pouco de sua história, seu panorama no Brasil, perpassando pelos campos de atuação desse gênero até as suas características, a linguagem predominante no gênero, a temática comumente abordada no mesmo e, por fim, fazemos uma análise que remete à tríade bakhtiniana (2003), abordando o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional do gênero.

## 2.7 O gênero crônica

O termo crônica é proveniente “[d]o grego *chronikós*, relativo a tempo (*chronos*) pelo latim *chronica*, o vocábulo ‘crônica’ designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em sequência cronológica.” (MOISES, 2005, p. 101). A crônica se assemelhava à história, sendo utilizada nesse período a nomenclatura *crônica* em vez de *história*. Mais tarde, “[a] partir da renascença, o termo ‘crônica’ cedeu vez a ‘história’, finalizando, por conseguinte, o seu milenar sincretismo.” (MOISES, 2005, p. 101), havendo então a mudança de um termo por outro.

Conseqüentemente, o vocábulo crônica passou de sinônimo de história a um gênero discursivo e literário. Circulou, inicialmente, na esfera jornalística e, posteriormente, adentrou os livros e, pode-se dizer, fixou residência na esfera literária. Portanto, o entendimento da crônica como gênero literário “é mais recente, e perde esse tom eminentemente histórico, ligando-se, antes, a incidentes que terminam por gerar reflexões, comentários, divagações.” (PAULINO et al., 2001, p. 113). Por fim, chegamos ao entendimento atual da crônica como um gênero que possui uma diversidade de leitores literários e que proporciona uma determinada forma de leitura para o seu público leitor, com temáticas que muitas vezes podem levar a um pensamento crítico e reflexivo.

A crônica é um gênero que pode intercambiar nas esferas jornalística e literária. Segundo Candido (1987) a crônica inicialmente não foi feita para os livros, mas sim para a publicação em jornais, dada sua efemeridade. Assim, estava presente prioritariamente na

esfera jornalística como um folhetim, “um artigo de rodapé sobre as questões do dia” (CANDIDO, 1987, p. 7). Posteriormente, o dito “folhetim” foi encurtando e encolhendo até chegar ao que é hoje, abarcando a esfera literária e chegando aos livros.

Logo, por transitar entre as duas esferas, a crônica se perfaz em um gênero híbrido, entrelaçando elementos presentes tanto na esfera literária quanto na jornalística, como a ficção daquela e a realidade dessa. Daí “[o]corre então que a crônica assume o estatuto duplo de ficção e jornalismo, o que em princípio pode incorrer num paradoxo” (RIBAS, 2004, p. 119).

Portanto, essa seria uma peculiaridade do gênero crônica, o misto entre um texto de ficção com uma temática do cotidiano, da realidade. A crônica oscila “entre a reportagem e a literatura, entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial, e a recriação do cotidiano por meio da fantasia.” (MOISES, 2005, p. 105). E isso ocorre principalmente devido a essa transitoriedade entre as esferas de atuação, que se encontram inerentes ao gênero. A esse respeito, Ribas (2004) reitera que

O gênero crônica, em seu entrelaçamento literatura e jornal, ficção e fato, língua escrita e oralidade, é produzido num contexto de “mixagem”, fluidez de fronteiras, marcas, objetivos e efeitos – fusão real-virtual cada vez mais extremada. (RIBAS, 2004, p. 119)

Dessa forma, na crônica, é o autor como narrador que conta uma história ficcional e tudo o que ele diz aparenta de fato ter acontecido, como se o leitor estivesse a ler uma reportagem, mas não o sendo, pois “[o] cronista pretende-se não o repórter, mas o poeta ou o ficcionista do cotidiano, desentranhar do acontecimento sua porção imanente de fantasia.” (MOISES, 2005, p. 104)

No contexto brasileiro, pode-se dizer que a crônica surgiu no Brasil com a carta de Pero Vaz de Caminha, que, de acordo com Sá (2005), é considerada uma crônica porque fala sobre os aspectos vislumbrados no contato dos europeus com os autóctones de forma subjetiva. Portanto, Caminha estabeleceu nesses escritos um caráter circunstancial, sendo esse o princípio básico da crônica, podendo-se assim dizer que “a Literatura Brasileira nasceu da crônica” (SÁ, 2005, p. 7)

Com relação à estrutura textual do gênero, para Sá (2005) foi João do Rio o responsável por mudar a sintaxe do texto, alterando a estrutura folhetinesca que havia até então, “dando a crônica uma roupagem mais literária” (SÁ, 2005, p. 9). Assim, ainda, de acordo com Sá (2005), esse cronista também renunciou que a crônica e o conto estariam em

um marco próximo, divergindo-se, muitas vezes de forma tênue, pela densidade do texto, ou seja,

Enquanto o contista mergulha de ponta-cabeça na construção do personagem, do tempo, do espaço e da atmosfera que darão força ao fato “exemplar”, o cronista age de maneira mais solta, dando a impressão de que pretende apenas ficar na superfície de seus próprios comentários [...] (SÁ, 2005, p. 9)

Dessa perspectiva, a crônica se diferenciaria de um conto por se tratar de um texto mais breve, tida como superficial e de linguagem aparentemente simples, em oposição ao conto. Como aborda fatos do cotidiano, a crônica transporta a oralidade para a escrita, necessitando que aquela linguagem referida dos folhetins se transformasse. Assim “se tornou mais leve, mais descompromissada” (CANDIDO, 1987, p. 7) afastando-se da argumentação e aproximando-se mais da poesia.

No que concerne aos aspectos característicos do gênero, “a crônica apresenta características específicas. A primeira delas diz respeito à brevidade: no geral, a crônica é um texto curto (...)” sendo que “(...) a brevidade reflete, e a um só tempo determina, as outras marcas da crônica.” (MOISES, 2005, p. 116). Dessa forma, podemos dizer que a crônica trata-se de um texto curto e essa efemeridade é proveniente, dentre outros fatores, devido a uma das esferas de atuação à qual se encontra vinculada: a esfera jornalística. Sendo escrita, prioritariamente, para ser publicada no jornal, explica-se aí essa característica atrelada a esse gênero.

Outra característica do gênero crônica é a subjetividade, muito presente devido ao cronista imprimir as suas impressões a fatos relativos ao cotidiano. Assim, “[n]a crônica, o foco narrativo situa-se na primeira pessoa do singular.” (MOISES, 2005, p. 116), transmitindo a visão do autor aos fatos observados no cotidiano, suas emoções, sentimentos, ideologias, pensamentos, enfim, com toda a sua carga de subjetividade sendo colocada no texto, na figura do narrador personagem.

Aliando-se à subjetividade, outro elemento que se encontra concernente às características da crônica diz respeito impessoalidade, inexistente nesse gênero. Então, “[o] “eu” está presente de forma direta ou na transmissão do acontecimento segundo sua visão pessoal. A impessoalidade é não só desconhecida como rejeitada pelos cronistas: é a sua visão das coisas que lhes importa e ao leitor (...)” (MOISES, 2005, p. 116), assim percebemos que a subjetividade dá espaço para que haja a pessoalidade nesse gênero discursivo.

Todavia, apesar de tratar de temáticas do cotidiano, com uma linguagem mais leve e simples, a crônica tem o seu peso no que tange ao seu conteúdo temático, fazendo com que haja a reflexão e desenvolvimento de sentidos com a sua leitura. Dessa maneira, enche de significados o que parecia não haver sentido algum.

E, por ter uma linguagem acessível e abordar fatos do cotidiano, a crônica se aproxima sobremaneira da realidade dos alunos. Ainda abarcando o fato de misturar a ficção com a realidade, devido a transição entre as esferas de atuação, Ribas (2004) afirma que a crônica se torna de maior proximidade por parte dos alunos e, devido a isso, é plausível trabalhar com o gênero crônica com os alunos do Ensino Fundamental.

Sendo um texto de certa forma simples, mas propício a levar o sujeito leitor a um ato de criticidade ante ao texto, as crônicas “não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas podem levar longe a crítica social.” (CANDIDO, 1987, p. 9). As crônicas abarcam assim um grande público leitor, devido a, paradoxalmente, ser ao mesmo tempo simples em sua linguagem e complexa em sua significação.

As crônicas que foram escolhidas para serem abordadas neste trabalho apresentam um conteúdo temático capaz de suscitar reflexão e debate, já que são temas bem presentes no cotidiano. São temas comuns, mas que, muitas vezes, estão de algum modo velado, já que muitos preferem não trazer à tona uma discussão a respeito. No entanto, acreditamos que discutir tais temas pode levar a uma emancipação do aluno como sujeito crítico de sua realidade e do contexto de sua participação social.

Pode-se dizer que se trata de textos abertos, com seus vazios que devem ser preenchidos com a interpretação dos alunos, na qual, ao longo da leitura das narrativas, o leitor vai fazendo suas interpretações e com uma vontade assaz de saber o que irá acontecer a seguir, até o final da leitura do texto, que, dessa forma, se faz instigante.

Em alguns momentos, como nos desfechos inesperados das crônicas, as expectativas dos leitores são rompidas, fazendo-os refletirem sobre alguns aspectos, assim

a preocupação do autor é, antes de mais nada, contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico do leitor. E, para tanto, não lhe serve uma narrativa unidirecional, fechada, como a narrativa didática. Ao contrário, é a narrativa aberta, “polifônica”, multidirecionada, “artística”, que poderá levar o leitor a alcançar o espírito crítico. (PERROTI, 1986, p.63)

Então, com relação às crônicas que serão trabalhadas há a intenção de uma leitura voltada para o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico e não apenas com o intuito de se obter especificamente um conhecimento didático. Não se trata, portanto, de textos literários que fazem parte de uma literatura pedagogizante, trata-se sim de buscar na literatura algo que “faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso.” (BARTHES, 1977, p. 18).

Dessa maneira, escolhidas as crônicas para o desenvolvimento da proposta didática, o passo seguinte é levar o leitor a desenvolver seu caráter imaginativo e ao mesmo tempo se envolver na narrativa, não apenas pensando-se na obtenção de um conhecimento em específico, conteudista ou mesmo de análise de estruturas linguísticas. A proposta é não utilizar o texto como pretexto, mas levar o leitor ao desenvolvimento da criticidade e imaginação.

As crônicas sugeridas têm um final aberto e inesperado, levando o leitor a refletir e a imaginar o que aconteceu posteriormente, podendo ser dada uma continuação à história ou, até mesmo, se pensar em outro fim para a narrativa. Como diz Bragato (1995), temos

Textos literários que apresentam um final inacabado, vago ou impreciso e que, portanto, admitem uma pluralidade de hipóteses para a sua consolidação. Isto, certamente, demanda do leitor uma dose ativa de contribuição, ao propor uma ou várias possibilidades de desfecho para a obra que lê. (BRAGATO, 1995, p. 21)

Fica para o leitor a tarefa de imaginar ou dar uma continuidade ao desfecho realizado pelo autor, não se esgotando a obra em si mesma. É a partir dessa possibilidade imaginativa do leitor para recontar a história ou o seu final que se propõe o jogo de RPG, para suscitar a leitura subjetiva das crônicas, levando o aluno a ter uma interação com o texto no ato da leitura. Ao fazer suas interpretações o aluno será instigado a realizar uma recriação da história ou de partes dela, e para tanto solicitando seus conhecimentos prévios e sua capacidade imaginativa e criativa.

A crônica também, como outros gêneros literários, pode ser vista como entretenimento, por possuir uma linguagem simples e abordar temáticas do cotidiano. Com relação a isso, Candido (1987) vai dizer que os professores tendem a transmitir aos alunos uma ideia de seriedade, como se o que fosse sério seria grave e a leveza superficial.

Porém “aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo,

atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas.” (CANDIDO, 1987, p. 11) Isso vai ao encontro da nossa escolha em trabalhar com as crônicas e o jogo de RPG com os alunos da EJA, pois ao possibilitarmos aulas mais dinâmicas, leves e diferentes pavimentamos uma via mais amigável para levar os alunos à criticidade e autonomia a partir do ensino da literatura.

A esse respeito, podemos, ainda, relacionar a crônica ao jogo de RPG, no sentido de que a crônica é um texto do tipo narrativo, e o jogo de RPG compõe-se justamente de narrativas. A crônica também, pelas características que abordamos sobre temáticas e linguagem, favorece a composição do jogo e propicia atrair a atenção dos alunos tanto para a leitura quanto para o jogo em si. Além disso, o fato de se tratar de um texto breve contribui para que o jogo não se torne longo e cansativo, contemplando uma especificidade da EJA, que é o tempo de aula e permanência dos alunos.

Na seção subsequente, falaremos a respeito dos jogos e a aprendizagem, ou seja, como os jogos atuam no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, perpassando pelo conceito de jogo de Huizinga (2005) e as ideias de Vigotski (2008) acerca do jogo criando uma zona de desenvolvimento iminente. Serão abordados também aspectos referentes ao jogo de RPG, uma vez que esse jogo será trabalhado com os alunos na sala de aula.

## **2.8 Os jogos e a aprendizagem**

Quando se fala em lúdico estamos lidando com um termo de difícil definição. Cada um, dependendo do contexto em que está inserido, dá uma significação diferente ao termo. É isso que explica Carleto, apontando que “o grande número de fenômenos denominados jogos ou brinquedos permite criar uma multiplicidade de referências para interpretá-los; isso porque a compreensão do jogo ou do brincar depende sempre do contexto no qual se utiliza o termo.” (CARLETO, 2003, p. 98). No contexto educacional o lúdico são os brinquedos ou jogos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, tornando esse momento mais prazeroso e saindo do lugar comum, das aulas tradicionais.

Ainda com relação à definição do lúdico, pode-se dizer que se trata de “expressão que serve de sinônimo dos termos jogo e brincadeira.” (CARLETO, 2003, p.100) e a esse respeito Carleto (2003) diz ainda que

[...]tanto o jogo quanto a brincadeira e o brinquedo podem ser englobados em um universo maior, chamado de atividades lúdicas. Não somos adeptas de uma rigidez de conceitos, pois no brincar e no jogar, quanto mais papéis a

criança puder desempenhar, mais ampliará sua expressividade, entendida como uma totalidade. (CARLETO, 2003, p.100)

Assim, trabalhar com o lúdico é uma forma de despertar a atenção dos alunos, pois se trata de algo que eles gostam e é uma forma de tornar o processo de ensino-aprendizagem menos mecanizado, menos tradicional e mais relevante para os envolvidos no processo de aprendizagem, pois

Com as mudanças que vêm ocorrendo rapidamente em nossa sociedade, é extremamente importante deixar de lado aulas tradicionais meramente expositivas, transformando-as em uma aprendizagem significativa e atrativa. Com o uso adequado dos jogos essas mudanças são possíveis. (SCHUCK, 2013, p. 5)

Propor o jogo na sala de aula é buscar algo estimulante para os alunos, é apostar numa maneira lúdica de aprendizagem com algo que está próximo à realidade deles e que eles tendem a gostar e se interessar. Poder aliar isso ao conteúdo a ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa pode tornar o trabalho pedagógico muito mais exitoso.

Ao tratar de aspectos lúdicos se faz importante abordar teoricamente a ideia de jogo. Nesse sentido, Huizinga (2005) traz a questão do jogo como um fenômeno cultural presente na sociedade, afirma que até mesmo os animais brincam assim como os homens, e que

[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa.” (HUIZINGA, 2005, p. 3/4)

A partir deste entendimento, ao trazermos o jogo para a sala de aula estamos propondo uma ação significativa para desenvolver a aprendizagem dos alunos, que, neste caso, está vinculada com os conteúdos almejados. Em sala de aula o jogo passa pelo brincar, mas também passa a fazer parte do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. Se o jogo, como diz Huizinga (2005), tem significado, significa algo, em sala de aula ele tem um contexto que enleia conteúdos e significados, e, por isso, deve ser previamente planejado pelo professor, pois, na aula, o jogo tem um propósito, não está ali de modo casuístico.



Vale ressaltar que trazer o lúdico para a sala de aula não significa dizer que se trata de uma tarefa a esmo ou algo utilizado apenas para passar o tempo das aulas com os alunos. Não é somente trabalhar por trabalhar com o jogo, mas, sobretudo, ter um objetivo, uma razão, abordar um conteúdo curricular específico, realizar um planejamento prévio de como realizar o jogo. Como diz Schuck:

Ao se trabalhar com jogos em sala de aula, é necessário um rigor na escolha e análise dos mesmos. Para que a sua utilização seja eficaz, é importante que estejam associados aos conteúdos e aos objetivos da aprendizagem.” (SCHUCK, 2013, p. 7)

Além do cuidado com os objetivos de aprendizagem é importante ressaltar a questão do jogo em si. Huizinga (2005) diz que o jogo se diferencia da vida cotidiana, sendo uma atividade voluntária com certos limites de tempo e espaço, regras livremente pré-estabelecidas e com um fim em si mesmo. Por essa característica, quando transposto para o ambiente educacional o jogo é uma oportunidade de sair do lugar comum das aulas tradicionais, de tornar as aulas menos mecânicas e engessadas. É uma possibilidade de desenvolver aulas mais atraentes e produtivas, nas quais os alunos se percebam como partícipes no processo de ensino-aprendizagem e não meros depositários de conhecimentos. Através do jogo há a possibilidade de se desconstruir a educação bancária de que fala Freire (1997), para se chegar a uma educação emancipadora do sujeito.

A importância de se utilizar os jogos em sala de aula também se justifica pelo fato de que estimulam a parte da cognição, da interação, da imaginação dos indivíduos, podendo fazer com que se desenvolva a aprendizagem, já que “O indivíduo que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, sua curiosidade em estar experimentando, além de seus valores sociais.” (SCHUCK, 2013, p. 7)

Vigotski (2008) reforça essa perspectiva de aprendizagem envolvendo jogos quando diz que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança, o que estaria entre a zona de desenvolvimento real e a potencial, porque na brincadeira a criança está sempre avançada, acima da média, está para além de seu comportamento comum. Com base no que abordamos sobre o entendimento do jogo e de suas possibilidades na aprendizagem, consideramos muito pertinente a escolha de atividades que envolvem jogos, a leitura e letramento literários, intermediados por textos literários e pelo lúdico.

## 2.9 O jogo de RPG (*Role Playing Game*)

O jogo denominado *Role Playing Game* (doravante RPG) é um jogo de interpretação de narrativas, no qual os jogadores não são passivos, mas atuam durante todo momento do jogo, a partir de um cenário que lhes é dado e interpretando um personagem dentro dessa narrativa.

Existe um mestre de jogo, ou narrador, que é o responsável por conduzir a narrativa, como uma espécie de narrador da história a ser desenvolvida, porém como a narrativa não é algo fechado em si e pressupõe a criação a partir da interpretação dos jogadores, então pode-se dizer que “a variedade temática das histórias contadas em sessões de RPG tem como limite apenas a imaginação do narrador e dos jogadores.” (FERREIRA, 2016, p. 36)

Por consequência desse fato, o mestre pode ser surpreendido com a ação de algum participante, que pode criar algo fora do roteiro, a qualquer momento do jogo, pois “no RPG, a narrativa a ser contada não deve seguir, necessariamente, linearidade pré-estabelecida pelo narrador.” (VASQUES, 2008, p. 17) Ademais, “O narrador cria o enredo, mas este é totalmente flexível para a interação dos jogadores, pois a improvisação dos jogadores altera os eventos anteriormente elaborados pelo narrador.” (VASQUES, 2008, p. 17)

Assim,

No RPG o jogador não é um mero espectador, mas um participante interativo, que como um ator, representa um papel e, como roteirista, escolhe caminhos e toma decisões nem sempre previstas pelo mestre, contribuindo na recriação da aventura por isso que algumas pesquisas e análises sobre o RPG consideram a sua importância nas práticas educativas. (FERREIRA, 2016, p. 37)

Logo, como o RPG é um jogo que permite interpretações, não é algo estanque e faz ativar a criação por parte do jogador-aluno, isso faz com que seja relevante o uso de tal jogo nas práticas educativas e devido a isso a escolha pela utilização do mesmo nesse trabalho, pois a intenção é de trabalhar com a leitura de forma crítica, com interpretações múltiplas e variadas por parte dos alunos e isso, como visto, pode ser proporcionado por meio do jogo de RPG, numa forma de leitura interativa ocorrendo entre os participantes do jogo que interpretam as narrativas, assim

Enquanto prática de leitura literária interativa, os benefícios pedagógicos do RPG se somam aos de outras áreas, como motivação e cooperação entre os

alunos, mas vai além pela peculiaridade de permitir que o leitor assuma a narrativa por si mesmo, seja na posição de narrador ou da personagem. Narrativa que constrói coletivamente com a ajuda de seus parceiros no jogo, mas também com conhecimentos literários e domínio de textos e contextos relativos ao cenário onde a história se desenvolve. Domínio que se obtém por meio de leitura minuciosa e atenta dos textos. Tudo isso faz do RPG uma forma especial de leitura interativa, uma prática de leitura participativa muito concreta que leva o leitor a externalizar em palavras o que experiência na leitura. (COSSON, 2014, p.121)

No caso, neste trabalho, pode-se dizer que o jogo de RPG é desenvolvido com base na ideia de Cosson (2014) de que o jogo se transforma em uma leitura interativa, tendo em vista que a narrativa vai se construindo de acordo com a interação, participação e interpretação dos alunos no desenrolar da narrativa proposta, ocorrendo a partir dos textos literários lidos – as crônicas de Veríssimo selecionadas pela professora.

Dessa maneira, torna-se de fato uma leitura participativa, na qual os participantes do jogo vão dando as suas interpretações ao longo do desenrolar da narrativa e a partir de como se comportam dentro dessa narrativa, como personagens do jogo, algo surpreendente pode acontecer, até mesmo o término do jogo para alguns dos participantes, dependendo da resposta dada à interpretação do que chamaremos aqui neste trabalho de missões, ocorridas ao longo do jogo, na narrativa.

Trazendo então o jogo de RPG para o contexto educacional e relacionando-o com a leitura literária, podemos dizer que há a questão da interpretação a partir de uma leitura sem imposição, sem se ter uma interpretação definida, ou seja, o aluno podendo realizar a sua interpretação a partir do contexto em que está inserido e da sua realidade e vivências, porque

A história nunca está pronta. Ela sempre vai se transformar, dependendo das ações realizadas pelos personagens dos jogadores. Cada jogador tem liberdade para tomar a atitude que achar verossímil ou conveniente para o seu personagem, transformando, assim, a história. (VASQUES, 2008, p. 17)

Portanto podemos perceber que no jogo de RPG há uma possibilidade de abertura para a criação e o improviso, o que no caso até mesmo distingue o RPG de um teatro, pois no teatro os atores encenam um texto já pronto e acabado e no RPG há possibilidades de interpretação por parte de quem joga.

Então, o uso do RPG como estratégia lúdica de trabalho com a leitura literária para se chegar ao letramento literário leva em consideração a interpretação como realização de papéis sociais e pensando-se ainda na questão de recriação da história contada nos textos a serem

trabalhados, no qual há uma ideia central a ser desenvolvida pelo jogo, que é a ideia da narrativa em si, mas a partir daí os alunos que estiverem jogando irão recriar alguns pontos da história na sua representação, dando as suas repostas e fazendo suas escolhas nas missões, de acordo com a interpretação feita do texto lido, pois

[...] no RPG, na narração que é uma atividade coletiva, a história é criada e recriada a cada instante através da interação de todos, orientando-a a resultados imprevistos por todos, inclusive pelo narrador pois, apesar deste exercer uma atividade essencial no jogo, o RPG só é praticado enquanto outros participantes estiverem jogando, trocando informações, dialogando, acrescentando suas escolhas à história, desta forma o RPG só pode ser praticado coletivamente. (VASQUES, 2008, p. 16)

Destarte, cabe salientar que o RPG é um jogo coletivo, no qual

[...] não existem nem ganhadores nem perdedores. Como na vida, não há um objetivo final a ser atingido, o objetivo buscado pelos participantes são as emoções, conflitos e resoluções destes, que se dão no desenrolar da aventura, criada e vivida pelo grupo de jogadores. Geralmente, RPG é jogado por um Mestre de jogo e de dois a seis jogadores. O Mestre comanda a sessão de jogo, sendo o roteirista principal. Ele chega ao jogo com uma aventura esboçada (extraída de um manual ou produzida por ele) (FERREIRA, 2016, p. 37-38)

Então, no RPG, os participantes estão interessados num jogo em que se joga pela interação e entretenimento, de forma que os participantes interpretam seus papéis a partir do cenário e características dos personagens que lhes são dados pelo mestre de jogo, porém a narrativa pode tomar rumos surpreendentes a depender da interpretação de cada um dos participantes.

No caso deste trabalho, o jogo de RPG relaciona-se com a literatura a partir do texto literário, por meio do imaginário e da interpretação decorrentes do ato da leitura, na qual “os leitores experimentam em sua leitura a sensação de irrealidade da vida cotidiana, a elasticidade do tempo ou as formas cambiantes do espaço” (MANGUEL, 2017, p. 38). Tanto no RPG, quanto na literatura, temos momentos propícios para as pessoas realizarem suas próprias interpretações a partir do seu imaginário, seu contexto, suas vivências e nas experiências com os rumos das narrativas.

No jogo de RPG, especificamente, é como se o leitor fizesse uma viagem junto com o autor do texto e seus personagens, mas também criando seu próprio texto a partir dessas

viagens. Uma vez que o jogo de RPG não é estanque nem tampouco apresenta uma linearidade, e se movimenta a partir das representações dos jogadores na narrativa, por intermédio do imaginário e intervenção, por meio da interpretação, chegamos ao “texto do leitor”, de que nos fala Rouxel (2012)

Segundo Rouxel, “o texto reconfigurado pelo leitor assinala ao mesmo tempo a apropriação do primeiro pelo segundo e a criatividade desse último.” (ROUXEL, 2012, p. 16). Por isso, podemos perceber como no RPG a relação com a multiplicidade de interpretações a partir do texto e o diálogo do leitor com o texto é “uma relação única e singular entre o texto do autor e a vida do leitor.” (ROUXEL, 2012, p. 16).

Ainda com relação à interação entre o texto literário e o leitor, associando-se ao jogo de RPG, pode-se dizer que

dado ao fato de que eles [os textos] são necessariamente permeáveis à interferência do leitor, este pode implantar seu discurso sobre o texto lido. Só então esse discurso poderá mostrar-se liberado e autônomo, ainda que motivado pelo texto, em cujas camadas o leitor encontra a devida ressonância para a sua fala. (ZILBERMAN, 1988, p. 118)

Assim, então, o texto pode sofrer a interferência do leitor, como também o leitor sofre a influência do texto, numa via de mão dupla, sendo que o leitor, no jogo de RPG, cria seu próprio texto a partir dos textos literários que foram lidos e do roteiro do jogo, e no momento da interpretação, na representação de seu papel, ele cria o seu texto, a partir das suas reações e escolhas perante os textos lidos e o roteiro, no jogo.

No caso deste trabalho, como fruto de uma leitura mediada, crítica e reflexiva, os alunos ficam livres para realizar a interpretação de acordo com a realidade e visão de mundo que os cercam, sendo possível, como leitores e jogadores na mesa de RPG, realizar uma interpretação livre e sem imposições, utilizando-se da leitura subjetiva.

A partir daí, então, o texto literário lido vai fazendo sentido para o aluno, que poderá relacionar o texto ao seu contexto social e cultural, de acordo com sua visão de mundo, além de estar sendo trabalhado com o texto literário de forma lúdica, sendo essa uma maneira didaticamente mais prazerosa para o aluno.

Logo, é devido a todos esses elementos que o jogo em si proporciona, que utilizamos o jogo de RPG na nossa proposta interventiva.

### 3. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS

Nesta seção apresentamos os pressupostos metodológicos que orientam a pesquisa bem como os procedimentos que adotamos para a produção dos dados.

#### 3.1 A pesquisa ação e a pesquisa qualitativa

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o método de pesquisa-ação, proposto por Thiollent (1996), tendo em vista que é fundamental que a pesquisa seja executada na prática. Trata-se então da intervenção para a resolução de um problema detectado na coletividade, num grupo social. A esse respeito, diz-se que

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLLENT, 1996, p. 15)

Por isso essa pesquisa foi pautada por tal metodologia, pois foram realizadas atividades interventivas a partir da problemática observada em sala de aula com os alunos, acerca do ensino de literatura com vistas ao letramento literário. Isso se realizou na perspectiva da pesquisa-ação uma vez que são

pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 1996, p. 16)

A pesquisa-ação relaciona dois tipos de objetivos, um objetivo prático e um objetivo de conhecimento. O objetivo prático relaciona-se a ações para equacionar o problema observado “com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da realidade” (THIOLLENT, 1996, p. 18). Já o objetivo de conhecimento seria aumentar o conhecimento sobre determinada situação. Nesse sentido, no caso deste trabalho, então, seria observar uma

problemática e tentar solucioná-la, propondo uma intervenção na prática, para tentar sanar o problema constatado.

Vale ainda ressaltar que a pesquisa-ação não é um sinônimo de pesquisa participante, tratando-se de duas metodologias diferenciadas de trabalho. Na pesquisa participante há a participação do pesquisador em sua pesquisa e na pesquisa-ação “além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro” (THIOLLENT, 1996, p. 7), ou seja, na pesquisa ação, além da participação há uma ação de intervenção, que no caso dessa pesquisa ocorrerá no âmbito educacional, na sala de aula.

Também foi realizada uma pesquisa qualitativa com os participantes da pesquisa, já que a pesquisa qualitativa “não busca enumerar ou medir eventos” (NEVES, 1996, p. 1), mas sim descrever um fenômeno, por isso é muito utilizada em pesquisas do campo das ciências sociais. Nesse tipo de pesquisa ocorre “a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.” (NEVES, 1996, p. 1)

O pesquisador que se pauta na pesquisa qualitativa vai a campo interagindo com o seu objeto de estudo, com os participantes da situação em estudo, para posteriormente emitir uma interpretação sobre o fenômeno em questão. Dessa forma o que ocorre é a interpretação, o olhar do pesquisador sobre a situação que está se propondo a estudar e tudo a partir do olhar dos participantes, havendo sempre certa interação entre o pesquisador e a situação pesquisada, podendo até mesmo o pesquisador participar diretamente da situação em estudo, que é uma das modalidades da pesquisa qualitativa, a observação participante.

### **3.2 Procedimentos metodológicos**

Na proposta interventiva seguimos a metodologia da pesquisa-ação, propondo ações para tentar sanar o possível problema observado, transformando a realidade dos atores envolvidos.

Dessa maneira, depois de formulada a hipótese e escolhida a metodologia de trabalho, compomos as atividades interventivas de modo a desenvolver a sequência básica de leitura, de Cosson (2009). As atividades concernentes ao projeto interventivo foram realizadas com alunos da oitava série do segundo segmento da EJA, objetivando formar sujeitos leitores, a partir da leitura de crônicas e o desenvolvimento da interpretação das mesmas, por meio da leitura subjetiva sendo realizada pelo jogo de RPG.

Foram trabalhadas quatro crônicas de Luís Fernando Veríssimo que foram previamente selecionadas pela professora pesquisadora, são elas: “O Assalto”, “Segurança”, “Racismo”, “Povo”. (Anexo 1) Essas crônicas foram escolhidas por possuírem em seu conteúdo questões atuais em debate e que envolvem temas que levam à emancipação, à independência do pensamento por parte do aluno por meio da reflexão, ou seja, “levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito.” (FREIRE, 1967, p. 106), e ainda proporcionando para o educando da EJA uma libertação do discurso socialmente construído, por meio dessas temáticas do cotidiano, propostas pelas crônicas selecionadas, e a criticidade proporcionada pelas mesmas, fazendo com que o aluno da EJA seja “capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras[...]” (FREIRE, 1967, p. 106)

Para a realização das atividades de leitura, houve a intervenção por parte da professora, que mediou as atividades. Algumas atividades foram realizadas individualmente, mas a maioria em pequenos grupos de alunos, sendo esses grupos compostos, no máximo, por cinco alunos. O trabalho em grupo é importante, visto que

[...] para uma efetiva prática de letramento pensada na heterogeneidade é preciso, também, pensar no espaço como um “ambiente letrado”, onde os alunos possam trabalhar em grupos e encontrar no espaço uma estrutura voltada para o incentivo da leitura e da escrita. (OLIVEIRA E MELO, 2016, P.17)

Para trabalhar em grupos as atividades específicas envolvendo o jogo de RPG, que ocorreram a partir do cenário disponibilizado pela professora pesquisadora, cada aluno, dentro do seu grupo e após a leitura dos textos, procurou informações sobre seus personagens e de meios para desenvolver as propostas de raciocínio e interpretações propostas pelo jogo.

Através dessa busca pela informação e, ao mesmo tempo, de interpretação, os alunos conseguiram compor um trabalho que lhes permitiu refletir sobre seus papéis sociais, mediados pelas leituras das crônicas e do jogo desenvolvido em sala de aula. Nesse processo, houve a identificação dos alunos com alguns personagens e ocorreram debates acerca do por que das escolhas nas missões interpretativas propostas pelo jogo. Ficou aparente que muitos aspectos do jogo refletiam o cotidiano e o contexto social e cultural no qual esses alunos encontravam-se inseridos.

Os aspectos acima descritos puderam ser avaliados por meio da observação da participação dos alunos em cada etapa das atividades desenvolvidas, bem como a produção de textos desses alunos, realizada ao final das atividades. Observamos, ainda, as respostas dadas aos questionários inicial (realizado no início da aplicação do projeto de intervenção) e final



(realizado ao término, na finalização do projeto interventivo). A partir desses dados foi possível ter um panorama da turma em relação à leitura literária e o jogo de RPG, bem como aos aspectos concernentes ao gênero textual trabalhado. Finalmente, esses dados permitiram analisar o papel das atividades no desenvolvimento da leitura e letramento literário dos alunos.

### **3.3 A sequência básica de leitura**

Neste trabalho, para se chegar aos objetivos pretendidos foi escolhido desenvolver a sequência básica de leitura, proposta por Cosson (2009). Essa se dá em quatro momentos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, sendo que cada um desses momentos tem seu objetivo e suas particularidades, com a finalidade de se chegar ao letramento literário, sendo desenvolvido na sala de aula.

#### **3.3.1 Motivação**

A motivação é exatamente a ideia de fazer com que os alunos, independente da faixa etária, fiquem instigados a ler, com vontade de realizar a leitura pelo simples prazer e curiosidade por aquela determinada leitura, pelo fazer literário. Assim, Cosson (2009) afirma que

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2009, p. 53-54)

Essa etapa da sequência pode ser considerada então como uma forma de preparar o aluno para a recepção do texto e assim ao mesmo tempo instigá-lo para a leitura, atizando a sua curiosidade, através de elementos que o levem a querer realizar a leitura do texto literário, “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2009, p. 54).

Em seu livro *Letramento Literário*, Cosson (2009) sugere que essa etapa da sequência não seja longa, destinando apenas uma aula para o desenvolvimento dessa etapa, pois se

“passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência” (COSSON, 2009, p. 57).

Nesse momento, antecipando a leitura, se deu o momento de motivação. Essa etapa foi realizada em apenas um momento, uma aula geminada, assim como colocado por Cosson (2009) em sua proposta de sequência básica de leitura. Os alunos, mediados pelo professor, realizaram a discussão dos possíveis temas, que foram levantados pelos próprios alunos, a partir do título das crônicas, que foram indicadas pelo professor: “O Assalto”, “Segurança”, “Racismo”, “Povo”. Posterior a esse momento da aula, o professor mostrou em slides algumas tiras e vídeos de músicas, a fim de enriquecer e suscitar o debate entre os alunos em sala de aula.

Assim, primeiramente foram projetados os títulos das crônicas para os alunos, para suscitar o debate a respeito do possível conteúdo temático presente nos textos que seriam lidos. Posteriormente foram apresentadas três tirinhas (Ver Anexo 2) igualmente relacionadas ao conteúdo temático dos textos, bem como videoclipes com letras de músicas (Ver Anexo 3) para que os alunos corroborassem ou refutassem as ideias colocadas anteriormente.

### ***3.3.2 Introdução***

A introdução é o momento de “apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2009, p. 57). Nesse momento deve-se falar sobre o autor, preferencialmente relacionando ao contexto da obra ou dos textos literários que serão lidos. Deve-se também nessa etapa falar brevemente sobre o texto literário e o porquê da escolha do mesmo, mas sem dar muitas pistas para não desfazer o momento de descobertas por parte dos alunos.

Faz-se necessário, ainda, nesse momento, realizar a apresentação física da obra, para que o aluno tenha contato com o livro em si, mesmo que a leitura seja feita por meio de cópias ou outras formas de reprodução dos textos literários.

Importante observar ainda que nesse momento o professor “não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão.” (COSSON, 2009, p. 60)

Assim, essa etapa foi desenvolvida, no decorrer de duas aulas. Na primeira aula foram mostrados para os alunos slides contendo um pouco da biografia do autor e suas principais

obras. Posteriormente tiveram em mãos alguns livros do autor, para que eles tivessem contato direto com os livros e já demonstrar algum interesse pela leitura que seria realizada.

Na aula subsequente desse bloco, o foco foi no gênero a ser trabalhado – crônica. Para isso, primeiramente foi realizada uma metodologia pedagógica de sala de aula invertida<sup>2</sup>, levando o aluno a realizar pesquisas anteriores sobre o assunto e trazer suas impressões para a sala de aula, para realizar discussões fazendo inferências e levantando hipóteses acerca das características que compõem o gênero trabalhado.

Dessa maneira, o professor solicitou para a turma uma pesquisa, na aula anterior, para que os alunos fizessem essa pesquisa e trouxessem para a sala de aula a maior quantidade de informações que conseguissem para o desenvolvimento da aula. Os alunos então pesquisaram sobre o gênero e trouxeram as informações obtidas para a sala de aula, a fim de realizar a discussão sobre as características presentes no gênero crônica.

Em sala, logo após a discussão sobre a pesquisa dos alunos sobre o gênero crônica, foram apresentados, em PowerPoint, elaborado pelo professor, os elementos que devem ser encontrados no gênero trabalhado. Nesse momento, alunos juntamente com a professora pesquisadora desenvolveram a confirmação ou refutação das ideias trazidas por eles.

### ***3.3.3 Leitura e Interpretação***

Esse é o momento da leitura em si, é “o acompanhamento da leitura” (COSSON, 2009, p. 62), onde o professor apenas irá mediar o trabalho com a leitura, realizando com os alunos a leitura silenciosa individual, ou uma leitura em grupo e oralizada, ou até mesmo dramatizada. Cabe ressaltar que esse momento consiste no direcionamento da leitura por parte do professor, não significa que o professor deva vigiar o aluno para confirmar se está lendo de fato ou não, mas apenas verificar o ritmo de leitura, para seguir com seus objetivos a partir da leitura do texto literário.

A interpretação, ocorrendo após o momento da leitura, “parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção de sentido do texto,

---

<sup>2</sup> Flipped Classroom ou Sala de Aula Invertida é um método de ensino que pode ser viabilizado entre outras coisas com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. Essa metodologia é proposta com o objetivo de inovar e aprimorar o ensino, em espaços da educação formal. Nesse novo modelo o aluno passa a ter autonomia e pode estudar e acessar a informação onde e quando quiser, por meio dos materiais que o professor disponibiliza em suportes digitais ou outros formatos. Assim, espera-se que os alunos cheguem em sala de aula, já com embasamento prévio do que será trabalhado em sala. Nesse sentido, o professor deixa de ser o único detentor do saber e passa a ser um mediador do debate e do andamento do processo educativo. (Alves et. Al., 2016, p. 3)

dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2009, p. 64), assim, parte da decifração e, desse momento para adiante, o leitor é capaz de fazer inferências, correlações, usando de sua imaginação e subjetividade, dando um sentido ao texto literário, o seu sentido, de acordo com o contexto em que se insere, em concordância - ou mesmo discordância - com suas vivências, sua cultura, seu meio social, além de outras leituras já realizadas, tudo isso se entrelaça no momento da interpretação.

Ainda com relação à questão da interpretação, Cosson (2009) propõe pensá-la em dois momentos: interior e exterior. O momento interior seria a interpretação que vem com a decifração, imediatamente após o momento de leitura da obra ou texto literário, é o “encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2009, p. 65), sendo “de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária.” (COSSON, 2009, p. 65) Já o momento exterior, refere-se à significação a ser dada para o texto literário lido, a criação de sentidos em si, “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65)

E falando em leitura e interpretação, não podíamos deixar de ressaltar que foi nesse momento da proposta interventiva em que se desenvolveu o jogo de RPG com os alunos, tendo em vista o objetivo de suscitar nos mesmos a leitura subjetiva, que relaciona-se diretamente e intrinsecamente com a interpretação.

Esse momento demandou ao todo 15 aulas, das quais as primeiras foram destinadas à leitura dos textos literários, nas aulas subsequentes houve o momento destinado à interpretação dos textos lidos e as últimas aulas desse bloco foram destinadas ao desenvolvimento do jogo de RPG, proposto pela professora, ainda com foco na interpretação, a partir da leitura subjetiva.

Esse foi o momento da realização da leitura das crônicas. Foram entregues aos alunos as crônicas fotocopiadas pela professora. Primeiramente realizou-se uma leitura crítica silenciosa e individualizada, mediada pela professora. Depois disso, foi realizada uma roda de leitura onde, a turma toda, como em um grande grupo, realizou uma leitura compartilhada, oralizada, havendo interação e participação de toda a turma. Houve também a leitura dramatizada de duas das crônicas, que envolvem diálogos: “Povo” e “Racismo”, sendo que os alunos encarnaram os personagens nessa leitura.

Ressaltando-se que o primeiro momento da aula nessa etapa foi destinado apenas à leitura em si, trabalhando-se com os conceitos da leitura crítica bem como a leitura mediada e não foram trabalhados outros aspectos, como ampliação do léxico ou estruturas da língua,

pois não era o objetivo se trabalhar o texto como pretexto para essas atividades. Nesse caso, o texto foi um suporte para se trabalhar com o gênero em sala de aula e pretexto para a reflexão e análise crítica das ideias contidas nos textos, a fim de que se chegasse às práticas sociais e a formação para a cidadania.

Nessa etapa foi realizada a interpretação e compreensão do texto, bem como ratificar a apreensão do gênero textual estudado pelos alunos. Foi realizado um trabalho de verificação das características do gênero trabalhado, utilizando-se as informações trabalhadas nas aulas anteriores - no momento da introdução - para verificação sobre o que foi aprendido acerca do gênero textual em questão, fazendo um levantamento de quais as características do gênero crônica estavam presentes nos textos lidos.

Logo após essa etapa de interpretação e compreensão, bem como da verificação das características e conteúdo do gênero textual trabalhado, com o material trazido pela professora pesquisadora, os alunos se organizaram em grupos com a finalidade de formularem suas próprias questões acerca dos textos lidos.

Assim, os alunos ficaram livres para realizar suas próprias interpretações e aliar isso à visão de mundo e realidade vivenciadas, através de um questionário que eles mesmos elaboraram, nesses grupos que foram formados. Cada grupo de alunos elaboraram aproximadamente 05 questões acerca de um dos textos lidos, escolhido por eles, que eles mais gostaram, ou também abarcando todos os textos lidos, ficou a critério dos alunos que ficaram livres e com autonomia para decidirem a esse respeito.

Depois que compuseram esse questionário, as perguntas foram entregues ao professor. Essas perguntas então foram organizadas e foram passadas para os alunos pelo professor, oralmente, e assim os alunos foram respondendo a essas questões, como uma forma de debate, a turma toda conjuntamente. Nesse momento os alunos interagiram entre si ao responderem as questões feitas pelos colegas, e demonstraram, mais uma vez, a capacidade de compreensão e interpretação dos textos lidos, capacidade essa obtida através da leitura crítica e mediada que fora realizada anteriormente.

Nas últimas aulas dessa etapa, por fim, foi trabalhado com o jogo de RPG, jogo esse desenvolvido pelo professor, contando com auxílio e intervenções de dois alunos da turma, que já tinham experiências com outros jogos de RPG e foram os mestres de jogo. Primeiramente foi feita uma roda de conversas para debater a respeito do jogo e o que os alunos sabiam a esse respeito, se já tinham ouvido falar do jogo ou até mesmo já jogaram RPG.

Nas aulas subsequentes, foi desenvolvido o jogo de RPG, onde os alunos desenvolveram seus papéis, numa espécie de interpretação, tendo por base os textos lidos e utilizando-se de variados recursos para se chegar à representação desses papéis, tendo como suporte para essa interpretação o roteiro e as fichas elaboradas para o desenvolvimento do jogo.

Nesse bloco de atividades, os alunos foram divididos em grupos novamente e assim organizados realizaram uma apresentação, a partir da interpretação realizada de uma das crônicas lidas, que foi escolhida pelo próprio grupo dos alunos. Essa apresentação se deu da forma como foi escolhida pelos grupos, e ocorreu de variadas formas: teatro, esquete, desenho, vídeo, e até uma poesia, considerando-se, principalmente, a criatividade dos alunos.

Para essa etapa de atividades foram disponibilizadas duas aulas para a preparação do material e duas aulas para a apresentação do que foi elaborado pelos alunos, sendo que o professor foi o mediador das atividades, auxiliando os alunos no momento da preparação do material a ser apresentado acerca das interpretações.

Por fim, após terem realizado todas as atividades anteriormente propostas acerca dos textos lidos, tendo se apropriado das características do gênero crônica e discutido sobre alguns temas relevantes para a formação do cidadão, os alunos elaboraram um texto do gênero crônica, abordando uma das temáticas discutidas ao longo das aulas, suscitadas pelas crônicas lidas e levando-se em conta todo o trabalho que foi realizado ao longo do projeto.

#### **4. A PROPOSTA: DA TEORIA PARA A PRÁTICA**

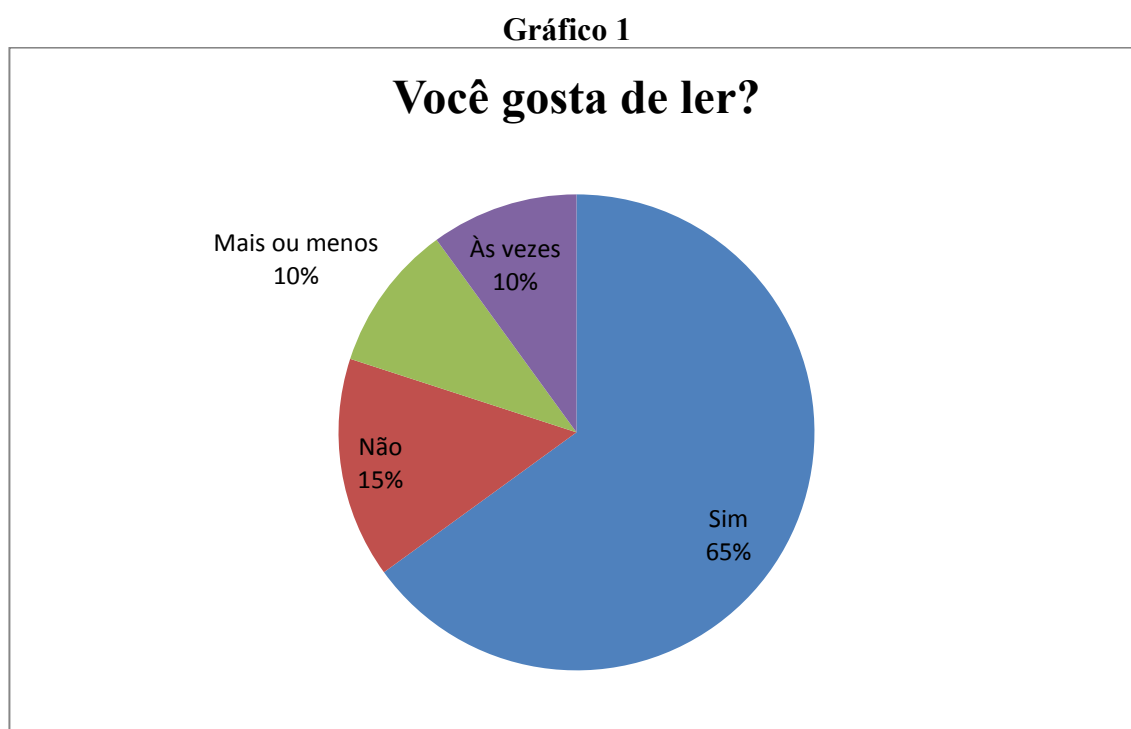
##### **4.1 Questionário Inicial**

A pesquisa foi realizada com alunos do oitavo período do segundo segmento do Ensino Fundamental da modalidade EJA, no turno noturno. Ocorreu no mesmo turno de aula dos alunos, durante as aulas de língua portuguesa, ministradas pela pesquisadora como professora regente da turma. Os alunos têm idade média entre 15 e 35 anos e se encontram inseridos numa comunidade escolar periférica. Carregam características da comunidade para a escola e, nesse sentido, são pouco estimulados à leitura. Devido à idade, muitos se acham incapazes, relatam dificuldades com questões relacionadas à leitura e interpretação de textos, o que demonstra falta de motivação para tais atividades.

Participaram da pesquisa aproximadamente 20 alunos que foram submetidos a um questionário de sondagem e atividades interventivas de participação em momentos de leitura, produção de textos e atividades lúdicas. Todos os alunos foram submetidos a um questionário inicial, contendo perguntas referentes ao conteúdo que seria abordado com o projeto interventivo. O objetivo de propor o questionário foi realizar uma sondagem a respeito do perfil dos alunos e de seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos que seriam abordados.

Serão transcritas<sup>3</sup> a seguir algumas respostas dadas às questões abertas e apresentaremos gráficos com o resultado das perguntas de múltipla escolha. A partir daí serão realizadas as análises e comentários sobre os resultados obtidos.

A primeira pergunta feita no questionário inicial diz respeito ao gosto pela leitura. A seguir apresentamos o gráfico concernente às respostas dadas pelos alunos.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Os alunos complementaram a resposta dizendo o porquê gostavam ou não de ler, eis algumas dessas respostas:

---

<sup>3</sup> Para a transcrição as respostas foram selecionadas aleatoriamente. Utilizaremos números para preservar a identidade dos alunos.

**Aluno 1:** *porque eu gosto de aprender coisas novas*

**Aluno 2:** *porque conhecimento sempre é bom*

**Aluno 3:** *porque fico entediado com facilidade*

**Aluno 4:** *porque meus olhos cansam e doem*

**Aluno 5:** *pela prática tanto da leitura, como da fala e escrita*

**Aluno 6:** *leio textos que aparecem no meu celular*

**Aluno 7:** *não tenho tempo*

**Aluno 8:** *sinto dor de cabeça e meus olhos doem.*

**Aluno 9:** *pra obter conhecimento das palavras.*

**Aluno 10:** *porque é muito bom, você entra no mundo das histórias.*

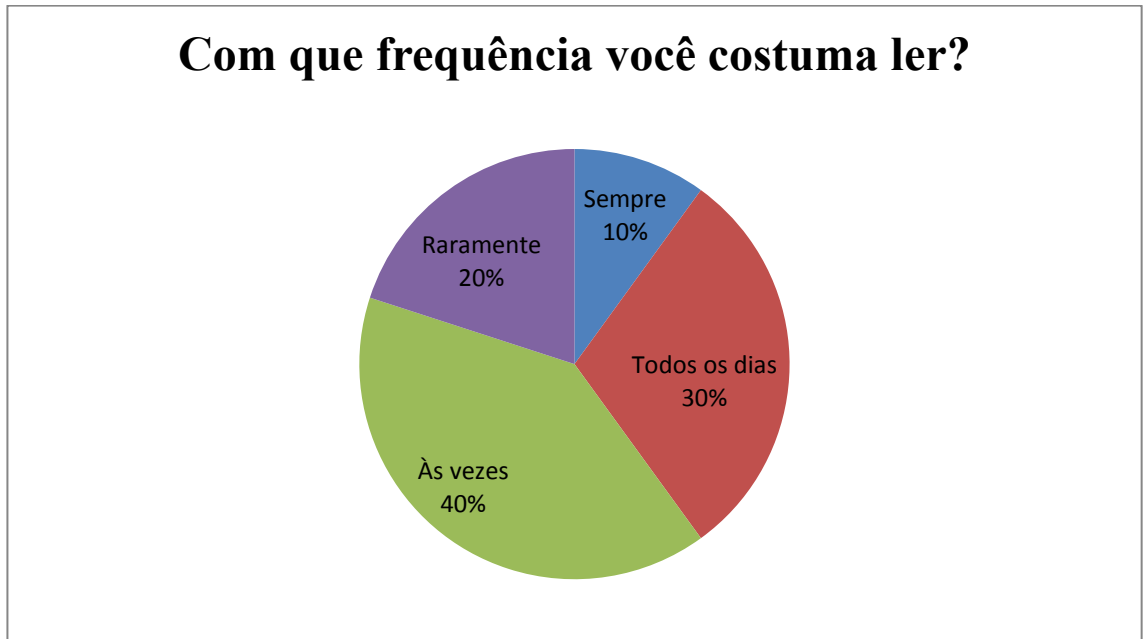
**Aluno 11:** *porque me inspira a escrever, e ajuda no meu desenvolvimento.*

A partir desses dados podemos perceber que a maioria dos alunos gosta de ler. A maioria dos que respondeu gostar de ler associa isso ao fato de adquirir conhecimento, aprender novas palavras, e ainda relacionam a leitura com a escrita, ressaltando um discurso socialmente construído, mantido e disseminado na escola de que quem lê muito, escreve bem. Alguns responderam que não gostam ou que gostam mais ou menos de ler, ou leem às vezes. Também houve relatos associando a leitura com dor nos olhos, relacionando o ato da leitura com um problema fisiológico envolvendo a visão. Outros ainda disseram não ter tempo para a leitura.

Então podemos dizer que a leitura, principalmente a leitura literária, deve ser prioridade nas aulas de língua portuguesa, pois muitos dos alunos, por não terem tempo para ler fora do ambiente escolar, acabam fazendo-o apenas na escola, prioritariamente nas aulas de língua portuguesa.



Gráfico 2

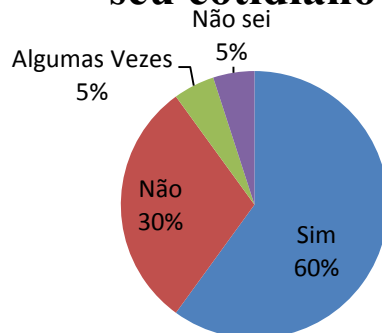


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

O gráfico acima se refere aos dados obtidos a partir da resposta dos alunos a segunda questão presente no questionário inicial. Esses dados demonstram certa oscilação com relação à frequência de leitura por parte dos discentes participantes da pesquisa. Corroboram com algumas respostas dadas a questão anterior da falta de tempo e outros problemas de ordem particular que acabam afetando a questão da leitura literária, que fica, assim, restrita apenas ao ambiente escolar, à sala de aula, preferencialmente nas aulas de língua portuguesa.

Gráfico 3

**Você acha que o conteúdo das obras/textos escolhidos pela escola/professor faz alguma diferença ou algum sentido pra você, no seu cotidiano?**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Alguns alunos justificaram a resposta a essa pergunta:

**Aluno 1:** *Alguns sim, como as frases motivacionais.*

**Aluno 2:** *eles tiram as dúvidas.*

**Aluno 3:** *uma coisa muito sem graça, não desperta interesse.*

**Aluno 4:** *porque eles escolhem os melhores.*

**Aluno 5:** *dependendo pode mudar muito o pensamento.*

**Aluno 6:** *porque me ajuda a falar melhor.*

Podemos perceber que a maioria dos alunos acredita que o conteúdo das obras escolhidas é relevante e faz algum sentido para a vida. Porém, como podemos observar na justificativa dada na resposta, os alunos consideram como texto ou obra qualquer tipo de texto que o professor leva para a sala de aula. Os alunos não distinguiram entre um texto que diz respeito ao conteúdo em si ou uma frase motivacional, nem mencionaram algum texto literário ou obra propriamente dita. Podemos perceber, com base nessas respostas, o desconhecimento dos alunos sobre o que seria um texto literário. Também fica claro o pouco contato com esse tipo de texto, revelando que, anteriormente, pouco ou nada trabalharam com o texto literário em si.

Considerando que muitos desses alunos não possuem uma prática de leitura literária fora da escola e tendo em vista que o contato que esses alunos têm com a leitura está, muitas vezes, restrito tão somente a sala de aula, depreendemos o porquê dos alunos acharem relevantes as obras e textos literários lidos na escola. São escolhidos pelo professor, e os alunos acreditam que o professor tem a competência para escolher os melhores textos, que leva para a sala de aula.

**Gráfico 4**



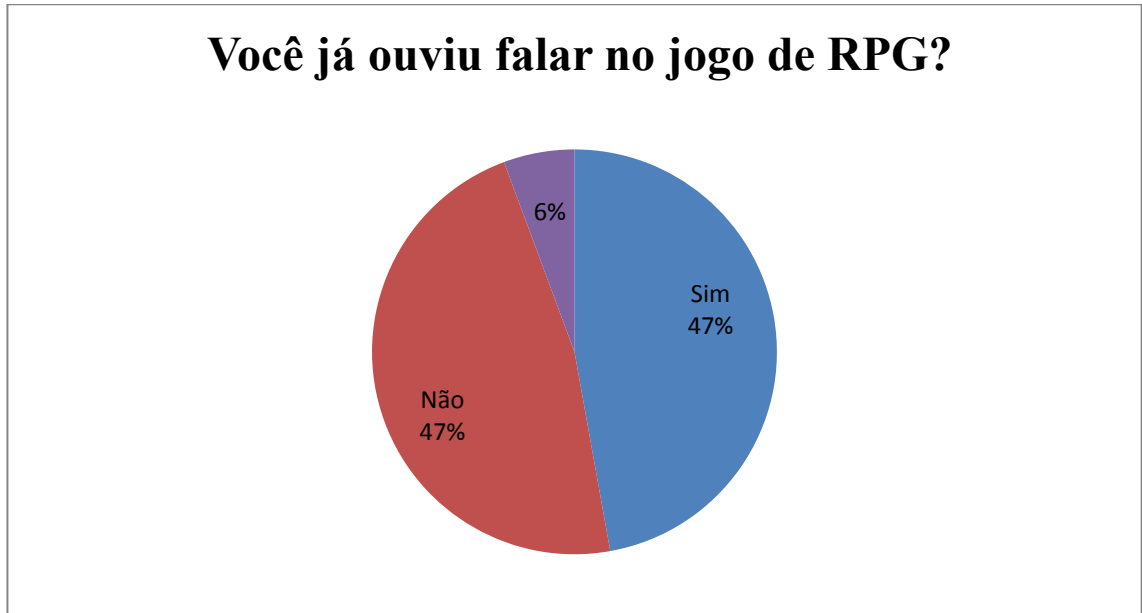
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A pergunta 10 do questionário diz respeito ao conhecimento que os alunos possuem a respeito do gênero textual a ser trabalhado. Tendo em vista termos uma turma híbrida e heterogênea, abarcando desde jovens alunos provenientes do turno diurno, até aqueles mais velhos, que há muito não frequentavam a escola e que estão retomando e terminando a segunda etapa do ensino fundamental, temos que mais da metade da turma não tem conhecimento acerca do gênero a ser trabalhado. Isso mostra a relevância do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, nas práticas pedagógicas, nas aulas de língua portuguesa.

Nesse sentido, podemos perceber o quão importante se faz um ensino de língua portuguesa pautado nos gêneros. É possível que a maioria dos alunos nunca tenha tido contato escolar com esse gênero anteriormente, já que foi pouco o que mencionaram saber sobre crônicas. Houve referência às Crônicas de Nárnia, série de romances de C.S. Lewis e uma aluna mencionou ter lido uma crônica do jornalista Alexandre Garcia, aludindo a uma crônica

em outra esfera de atuação que não a literária, embora a crônica possua de fato essa dúbia esfera de atuação, transitando entre a literatura e o jornalismo.

**Gráfico 5**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A última questão diz respeito ao jogo a ser trabalhado no projeto de intervenção, a fim de sabermos qual o nível de conhecimento a respeito do mesmo por parte dos alunos. Nesse caso, houve um equilíbrio, pois metade da turma já conhecia o jogo e até mesmo já havia jogado algum jogo de RPG e a outra metade desconhecia, nunca havia ouvido falar em tal jogo.

Assim, fez-se relevante a proposta de trabalho com o jogo, pois aqueles que já conheciam se sentiram extremamente motivados a participar do jogo que seria proposto e os alunos que não conheciam manifestaram curiosidade diante da novidade, demonstrando bastante interesse em saber mais sobre o jogo, bem como em ter a experiência em participar de tal modelo de jogo em sala de aula.

O interesse despertado nos alunos corrobora com a ideia de Huizinga (2005) acerca de que o jogo é algo cultural presente na sociedade, sendo assim, qualquer pessoa é capaz de jogar e apresentar interesse pelo mesmo, como uma forma de entretenimento e, nesse caso, também ocorrendo uma forma de aprendizagem por meio do lúdico.

As questões 3 a 8 são abertas, sendo assim transcreveremos algumas respostas que foram dadas pelos alunos.

3) O que você costuma ler?

**Aluno 1:** *Bíblia, livros de diversos assuntos, principalmente livros de ação, romance.*

**Aluno 2:** *Livros de suspense.*

**Aluno 3:** *Romance picante.*

**Aluno 4:** *Tudo que eu vejo na rua.*

**Aluno 5:** *Textos no celular, mensagens, etc.*

**Aluno 6:** *Documentários, alguns livros quando acho, mas normalmente leio artigos na internet.*

**Aluno 7:** *Diário de um Banana*

**Aluno 8:** *A Bíblia e alguns artigos.*

**Aluno 9:** *Legendas de animes.*

**Aluno 10:** *Livros românticos.*

**Aluno 12:** *Não costumo ler.*

**Aluno 13:** *Bíblia, animes, mangá e filmes.*

**Aluno 14:** *Poemas, frases positivas e livros.*

**Aluno 15:** *Autoajuda.*

**Aluno 16:** *Romance.*

Com relação a essa questão, é interessante observar que aquilo que os alunos consideram como leitura abrange desde a bíblia, que está no cotidiano de muitos, até uma obra literária, incluindo ainda algo que se lê na rua, como uma placa, um encarte, um jornal ou revista. Aqui vemos a questão do letramento, ou seja, as habilidades de leitura e escrita sendo desenvolvidas em práticas sociais, no cotidiano desses alunos.

Outro ponto relevante que podemos perceber com as respostas dos alunos é a questão da leitura na internet e no celular. Alguns mencionaram realizar leituras na internet e até mesmo de mensagens, o que mostra o quanto as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão presentes no contexto dos alunos. Essas tecnologias estão adentrando cada vez mais o ambiente escolar, refletindo no conteúdo e nos modos de leitura e escrita dos alunos.

4) Para você, qual a importância da leitura?

**Aluno 1:** *Acho importante para o desenvolvimento da nossa mente, da nossa fala, etc.*

**Aluno 2:** *Muito importante para a fala, escrita e conhecimento.*

**Aluno 3:** *Obter conhecimento e treinar a leitura.*

**Aluno 4:** *Para o aprendizado.*

**Aluno 5:** *Ajuda a exercitar a mente.*

**Aluno 6:** *Quando eu leio eu viajo pra outro lugar.*

**Aluno 7:** *A importância é para praticar a leitura.*

**Aluno 8:** *Muito importante, sem leitura não somos nada.*

**Aluno 9:** *Interpretação.*

**Aluno 10:** *Para o aprimoramento da fala e da escrita.*

**Aluno 11:** *Aprendemos mais sobre a vida.*

**Aluno 12:** *Através da leitura podemos buscar conhecimento.*

**Aluno 13:** *Ela é importante para o aprendizado.*

**Aluno 14:** *Melhorar o desenvolvimento.*

Os alunos reconhecem a importância da leitura, embora não leiam muito por problemas de ordem pessoal, falta de tempo ou mesmo por delegar essa atividade como sendo mais escolar. A maioria dos alunos associou a importância da leitura com a aquisição de conhecimentos e também ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, bem como auxiliando no aprimoramento da fala.

5) Qual foi a última leitura que você realizou?

**Aluno 1:** *As 10 linguagens do amor.*

**Aluno 2:** *Como eu era antes de você.*

**Aluno 3:** *O livro dos espíritas.*

**Aluno 4:** *50 tons de liberdade.*

**Aluno 5:** *Na última aula de português.*

**Aluno 6:** *O orfanato da senhora Peregrine.*

**Aluno 7:** *Foi de um mangá.*

**Aluno 8:** *Foi há três meses atrás.*

**Aluno 9:** *Ontem.*

**Aluno 10:** *A culpa é das estrelas.*

**Aluno 11:** *Crepúsculo.*

**Aluno 12:** *Um poema na escola.*

**Aluno 13:** *Ainda agorinha no celular, mensagem.*

Aqui podemos observar certo equívoco por parte de alguns alunos com relação à interpretação dada à pergunta. Alguns colocaram o espaço de tempo, ou seja, quando foi que realizou sua última leitura. Outros, entretanto, compreenderam com exatidão o teor da pergunta e responderam de forma a tratar-se da última obra literária que haviam lido.

Contudo, de acordo com as respostas dadas pelos alunos, de uma forma geral, podemos ter uma ideia a respeito dos gostos literários dos alunos, e percebemos não se tratar de obras canônicas, mas contemporâneas, juvenis, que estão mais próximas da realidade desses alunos e, em sua maioria, tratando-se de obras famosas e de sucesso entre os jovens.

Alguns mencionaram ainda a leitura na aula de português, demonstrando que a leitura realizada por parte dos alunos ocorre apenas na escola e prioritariamente nas aulas de língua portuguesa. Outros também indicam a leitura de mensagens no celular, o que demonstra mais uma vez a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de leitura.

6) Como tem sido a sua experiência com relação à leitura na escola?

**Aluno 1:** *Muito boa, aprendi várias coisas.*

**Aluno 2:** *Bom.*

**Aluno 3:** *É uma boa experiência e aprendizado.*

**Aluno 4:** *Não muito boa, tenho que me empenhar mais.*

**Aluno 5:** *Um pouco ruim.*

**Aluno 6:** *Leio pouco.*

**Aluno 7:** *Extremamente entediante.*

**Aluno 8:** *Não leio na escola.*

**Aluno 9:** *Ruim.*

**Aluno 10:** *Muito boa, os professores quase sempre passa algo.*

Com relação à experiência dos alunos acerca da leitura na escola, os alunos, no geral, dizem ser boa e gostar das experiências vividas. Alguns relatam uma experiência ruim, que sentem tédio e até mesmo que não leem na escola. Isso é algo preocupante para a formação de leitores, tendo em vista que a maioria desses alunos só realiza a leitura literária na escola e prioritariamente nas aulas de língua portuguesa, o que significa que o professor deve

incentivar o ato da leitura, incitando esse ato nos alunos e contribuindo para a formação de leitores literários, capazes de se utilizar de habilidades leitoras em suas práticas cotidianas.

Nesse sentido se faz importante o desenvolvimento do nosso projeto interventivo, porque atuou especificamente nesse sentido, envolvendo a leitura para se chegar ao letramento literário.

7) O que você acha dos momentos de leitura que acontecem na escola?

**Aluno 1:** *Muito importante.*

**Aluno 2:** *Legais, mas tenho muita vergonha.*

**Aluno 3:** *Muito bom, mas devia ter mais.*

**Aluno 4:** *Não tem muitos, só quando é aula de português.*

**Aluno 5:** *Um tédio sem fim.*

**Aluno 6:** *Legais porque acontece um momento de silêncio.*

**Aluno 7:** *Interessantes para o ensino da leitura.*

**Aluno 8:** *Não gosto.*

**Aluno 9:** *Cansativo.*

**Aluno 10:** *Acho muito bom, é legal ver o povo interagindo.*

Em geral, os alunos relatam a importância do momento de leitura na escola. Isso mostra que eles veem relevância na questão da leitura no ambiente escolar, porém eles percebem que esse momento ocorre poucas vezes e que, quando ocorre, é apenas nas aulas de português.

Outros alunos afirmaram que o momento de leitura é cansativo e tedioso, provavelmente por não haver interesse nos tipos de leituras propostos pelos professores até então, ou talvez porque esse momento não tenha sido tão bem explorado. É possível que ao longo da vida escolar tenham tido muito mais contato com antigas práticas de ensino de literatura, que utilizam o texto apenas como pretexto para trabalhar com questões linguísticas ou conteúdos específicos, tornando as aulas extremamente conteudistas, sem fruir a leitura ou que essa leitura acrescentasse em algo na vida desses alunos.

A nossa proposta interventiva leva em consideração esse ressentimento, propondo uma maneira lúdica de trabalhar com o texto literário em sala de aula, levando em consideração que se deve trabalhar com a obra em si, explorando a interpretação por parte dos alunos, desenvolvendo assim a leitura subjetiva, a fim de que tais leituras façam sentido para os



alunos e que eles sejam capazes de relacionar essas leituras ao seu contexto, a outras leituras e a sua visão de mundo, podendo ressignificar a sua realidade.

8) Como são escolhidas as leituras que você realiza na escola?

**Aluno 1:** *Geralmente a professora escolhe.*

**Aluno 2:** *Por professores.*

**Aluno 3:** *Com critérios pra vida.*

**Aluno 4:** *Com os professores da sala de aula.*

**Aluno 5:** *De acordo com o conteúdo que a gente estuda.*

**Aluno 6:** *Não sei.*

**Aluno 7:** *A professora que escolhe.*

A maioria dos alunos disse que a leitura é escolhida pelo professor. Alguns apontaram que a leitura está relacionada com o conteúdo, outros para a relevância da interpretação ou, também, com algo relacionado à vida dos alunos. Alguns alunos ainda mencionaram o fato de não saber como é realizada essa escolha. Isso nos mostra a responsabilidade que tem o professor no momento da escolha das obras ou textos literários que serão levados para a leitura pelos alunos na sala de aula. Na verdade, no caso dessa responsabilidade, a nossa percepção é que o aluno espera muito do professor, pois, para ele, o professor é uma referência e tudo aquilo que ele oferta pode tomar grandes proporções, influenciando até mesmo o contexto de vida do aluno.

O professor pode fazer um levantamento, a partir da observação das demandas trazidas pelos alunos, das temáticas que poderão ser abordadas nos textos literários. Foi dessa forma que escolhemos os textos que foram trabalhados no projeto interventivo que propomos aos alunos, abarcando temas identificados por eles como relevantes e presentes em seu cotidiano, merecendo, portanto, serem trabalhados em sala de aula.

## **4.2 Aplicação da sequência básica de leitura com as crônicas selecionadas**

### **4.2.1 Motivação**

Na segunda aula da aplicação do projeto interventivo foi realizada a motivação para a leitura das crônicas selecionadas de Luís Fernando Veríssimo. Primeiramente foram

projetados para os alunos os títulos das crônicas que foram selecionadas (Ver Apêndice) para suscitar um debate acerca do que provavelmente seria abordado nos textos. Nesse momento os alunos levantaram várias hipóteses da temática dos textos, sendo que responderam se tratar de política, falta de segurança, violência e preconceitos.

Nesse momento foi relevante a fala de um dos alunos, ao dizer que tudo ali apresentado estava presente naquela localidade em que estavam. Todos os colegas concordaram, dizendo que tudo aquilo que transparecia naqueles títulos acontecia naquele lugar onde eles moram e estudam. Outros alunos complementaram essa ideia dizendo que tudo isso que estava presente nos títulos das crônicas ocorre também no Brasil, de uma forma geral, que são coisas do dia a dia. Alguns alunos disseram que esses temas são muito importantes e atuais, e que deveríamos mesmo discuti-los em sala, pois não há muito espaço para se falar sobre esses assuntos em outros ambientes.

Posterior a esse debate, foi projetado para os alunos três tirinhas (Ver Anexo 2) que possuem relação com as temáticas presentes nos textos. Perguntados sobre o tema presente nessas tirinhas e a relação delas com o título dos textos que foram projetados, os alunos responderam que abordavam o racismo. Também disseram, a partir das tirinhas, que a ideia de justiça difere da de igualdade. Repetiram falas sobre preconceito e disseram que vivenciam isso na vida deles tanto dentro quanto foram da escola.

Depois desse momento foi passado para os alunos o videoclipe de três músicas que abordam as temáticas (Ver Anexo 3) com as respectivas letras dessas músicas fotocopiadas para que fizessem a leitura, acompanhando com os vídeos. Os alunos acharam interessante a escolha das músicas, pois alguns dos cantores das músicas eram artistas que eles conheciam e escutavam com frequência.

Os alunos demonstraram diversas reações enquanto assistiam aos vídeos. Alguns se assustaram ou ficaram chocados com uma cena ou outra. Também ocorreram reações inesperadas, como alunos que ficaram com lágrimas nos olhos, demonstrando que tiveram uma forte impressão acerca das temáticas, que haviam se identificado sobremaneira com as cenas assistidas, associando com sua realidade e contexto vivenciados. Pelas reações dos alunos percebe-se que foi importante oportunizar as imagens dos vídeos e não apenas o áudio das músicas acompanhadas da leitura das letras.

**Fotografia 1 - Alunos assistindo aos videoclipes na sala de aula**



Fonte: Acervo da autora.

**Fotografia 2 – Alunos acompanhando as letras das músicas apresentadas**



Fonte: Acervo da autora

Logo depois de realizadas essas ações, novamente foi suscitado o debate com os alunos. O que foi interessante e vale ressaltar nesse debate foram algumas falas dos alunos, que serão reproduzidas a seguir:

**Aluno 1:** *Só tem negros participando do crime. Tudo que acontece era culpa dos negros.*

**Aluno 2:** *Eu levava minha filha para aulas e os professores achavam que eu era babá dela porque ela é branquinha e eu sou morena. Isso foi um preconceito que sofri.*

**Aluno 3:** *O racismo girava só em torno dos negros e hoje em dia se estendeu e existe o racismo contra homofobia, porque se é diferente já sofre preconceito.*

**Aluno 4:** *O nordestino não é tratado como uma pessoa. Eu mesma já sofri preconceito por ser nordestina.*

**Aluno 5:** *Há muita desigualdade entre os ricos e os pobres, não é tratado igual.*

Essas falas demonstram que os alunos conseguiram perceber as temáticas abordadas e que se relacionam aos textos, a partir do que foi demonstrado, pelas pistas dadas nesse momento da motivação.

Além disso, o que podemos perceber ainda, pelas falas dos alunos, é que eles se identificaram muito com as temáticas, fazendo relação e referência à realidade e vivência deles, assim ficaram ainda mais instigados a realizar a leitura dos textos, indicando que o momento de motivação cumpriu o seu papel, fazendo com que os alunos ficassem ansiosos e desejosos do momento da leitura.

Todas essas atividades ocorreram em uma aula geminada, sendo assim em apenas um momento, conforme indicado por Cosson (2009) para essa etapa da sequência básica.

#### ***4.2.2 Introdução e Leitura***

A cada aula que se iniciava após a motivação os alunos perguntavam: é hoje que faremos a leitura? Quando vamos ler esses textos? Nós queremos ler os textos, parecem interessantes. E assim os alunos ficaram na expectativa em relação à leitura dos textos.

Na primeira aula dessa etapa foi passada a biografia de Luís Fernando Veríssimo, bem como mostradas as imagens das principais obras do autor (Ver apêndice). Após isso, foi entregue aos alunos alguns livros físicos do autor, para que os alunos tivessem contato com as obras em si.

Os alunos ficaram admirados pelo autor ainda estar vivo, pois eles tinham a ideia de que autores, principalmente mais velhos, já são mortos. Isso pode ter relação com os cânones, pois os alunos relataram que outros autores mais velhos que já leram todos eram mortos. Outro ponto importante ressaltado pelos alunos foi as capas das obras de Veríssimo. Elas foram apontadas como bem coloridas, atuais, chamando a atenção para a leitura.

Nessa aula ainda foi pedido aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o gênero textual crônica e que entregassem na aula seguinte, para que discutíssemos os pontos principais a partir da pesquisa elaborada pelos alunos. A proposta baseou-se na pedagogia da sala de aula invertida, na qual os alunos vêm com os conhecimentos prévios que são refutados ou corroborados a partir do debate acerca do conteúdo em sala de aula.

Na aula subsequente, alguns alunos trouxeram a pesquisa realizada, com suas anotações em seus cadernos. A maioria não fez a atividade proposta, relatando que não tiveram tempo ou que haviam se esquecido. Entretanto, essa é uma particularidade dos alunos da EJA que, em sua maioria, trabalham durante o dia e não conseguem realizar algumas das atividades propostas fora do ambiente escolar.

Apesar disso, conseguimos dar continuidade às atividades, como fora planejado, com as informações trazidas pelos alunos que realizaram a pesquisa. A partir dessa pesquisa, os alunos pontuaram alguns elementos presentes na estrutura composicional da crônica, bem como o conteúdo temático que geralmente está presente nesse gênero textual e também a linguagem utilizada nas crônicas.

Depois desses apontamentos dos alunos, a professora projetou slides explicando sobre os elementos da tríade bakhtiniana presentes no gênero crônica (Ver Apêndice) e, assim, foi apontando os elementos que se fazem presentes em uma crônica, contanto com a contribuição dos alunos e as informações de suas pesquisas.

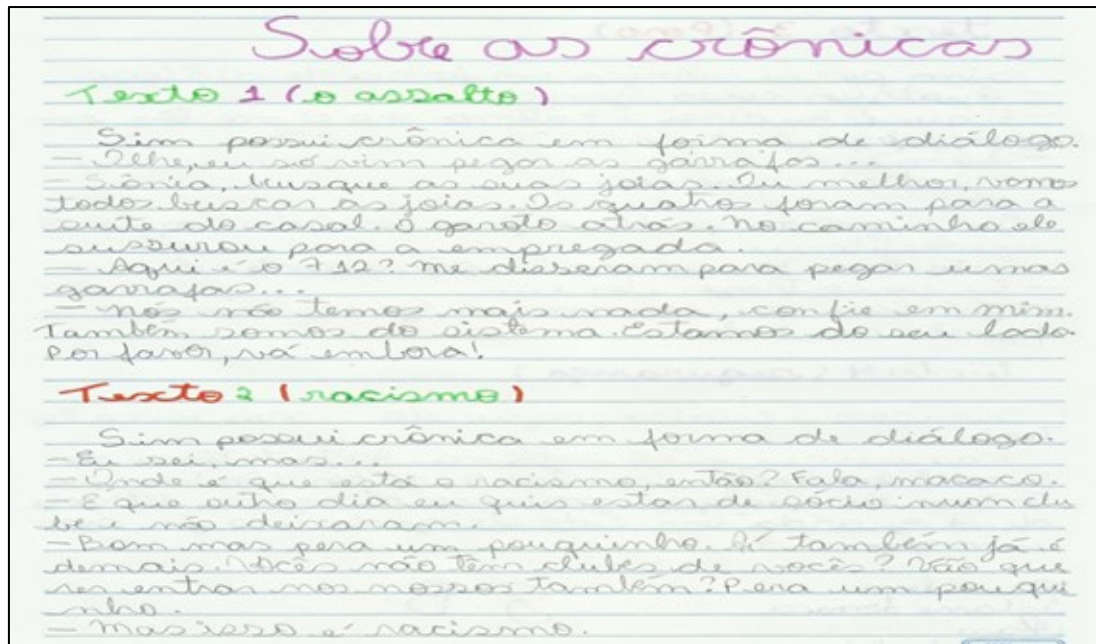
Essa etapa foi muito produtiva, pois eles conseguiram apreender as ideias acerca da crônica como um gênero discursivo antes de realizarem a leitura e, posterior a essa, realizariam a confirmação desses elementos presentes nos textos que seriam lidos.

Em seguida, houve o tão esperado momento da leitura. Foram entregues aos alunos os textos fotocopiados e eles realizaram uma leitura individualizada e silenciosa dos textos. Posteriormente fizemos a leitura oralizada dos textos. Os textos “Assalto” e “Segurança” foram lidos em forma de roda de leitura. Os textos “Racismo” e “Povo” foram leituras dramatizadas, por estarem dispostos em forma de diálogos.

Os alunos se envolveram e interagiram bastante nesse momento, pois foi um momento que era tão esperado por eles. Depois de realizada a leitura, os alunos foram dispostos em grupos com o intuito de conversarem, informalmente, para socializar as descobertas feitas através das leituras realizadas. Assim, eles puderam confirmar e até mesmo traçaram paralelos entre os textos e o que foi discutido no momento da motivação, compartilharam com os colegas e posteriormente com a professora, numa roda de conversa realizada coletivamente.



## Imagem 2 - Registro escrito dos alunos



Fonte: Compilação da autora.

Nessas imagens temos o registro dos alunos acerca das características da crônica e o porquê dos textos lidos serem considerados como pertencentes ao gênero crônica. A partir desses registros, podemos perceber, ao observar a primeira imagem (Ver Imagem 1) que alguns alunos conseguiram se apropriar dos elementos constituintes de uma crônica. Nessa Imagem 1 podemos ler o registro de um dos alunos: “É uma crônica, porque no meio do texto tem um debate entre empregada, um garoto e a patroa. Entre esse diálogo existe fala simples, poucos personagens e história curta”. Esse registro está conforme a tríade proposta por Bakhtin (2003), acerca dos gêneros discursivos, que traz o conteúdo temático, elementos composicionais e estilo, ainda ressaltando a questão da linguagem simples, diálogos, poucos personagens e texto curto. Esse registro revela que o aluno conseguiu observar satisfatoriamente esses elementos presentes nos textos lidos.

Já na segunda imagem (Ver Imagem 2), vemos que alguns alunos apenas associaram o gênero crônica à presença de diálogos, associando-a ao texto narrativo, que geralmente apresenta diálogos em sua composição. Nesse registro da Imagem 2 o aluno registra, acerca das características da crônica nos textos lidos, que “sim possui crônica em forma de diálogos”. Nesse caso, percebemos que não houve uma efetiva apreensão dos elementos que se encontram presentes na crônica.



### Imagem 3 - Registro escrito dos alunos

Resumo dos Assuntos: Segurança, racismo, reclusão e o povo:

Nos vídeos e textos assistidos em sala sobre o racismo, a segurança e o povo entendemos que, todos esses temas discutidos acontecem nos dias-a-dias entre gays, negros, e etc. Estamos sempre buscando soluções para resolver os assuntos para acabar com o racismo e o preconceito entre as pessoas.

Entendemos também que não temos total segurança entre a população, não temos segurança na rua, na escola, ao ir ao mercado, ao sair com os amigos, no trabalho, até mesmo na porta de casa, andamos sempre preocupados não só com si mesmo, mas com parentes e amigos.

Fonte: Compilação da autora.

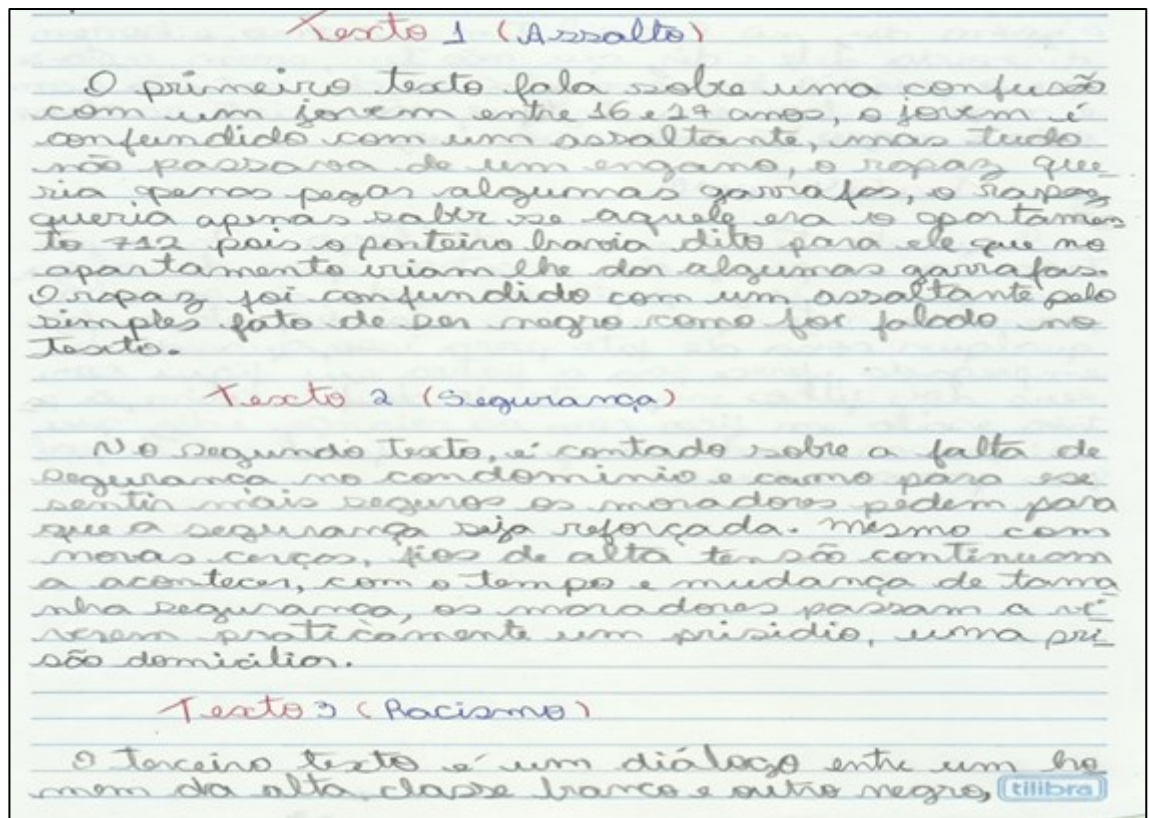
### Imagem 4 - Registro escrito dos alunos

em outro texto teve o caso de beates e chules, para negros e brancos isso realmente existe, no passado pessoas negras ficavam em beates de negros e pessoas brancas ficavam em beates de brancos, mas algumas coisas mudaram, em um outro texto se questiona de classe econômica, para pobre e a burguesia sempre se achando um pouco superior, sendo que isso é uma grande desigualdade, todos somos pessoas iguais.

Fonte: Compilação da autora.

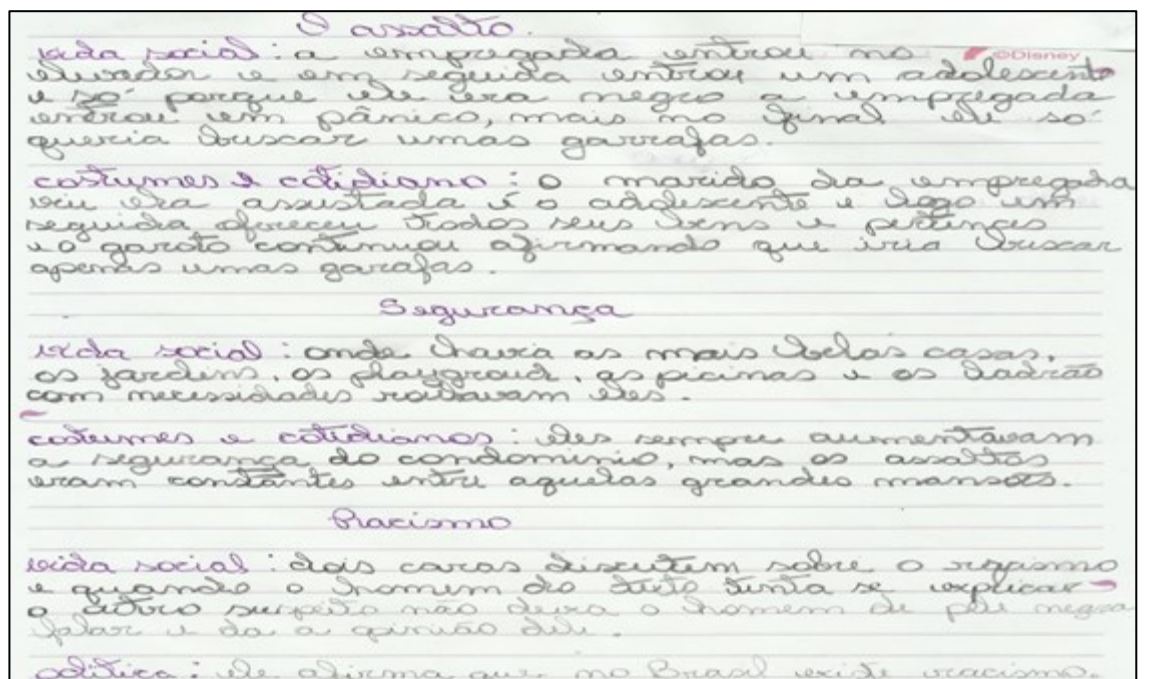


Imagem 5 - Registro escrito dos alunos



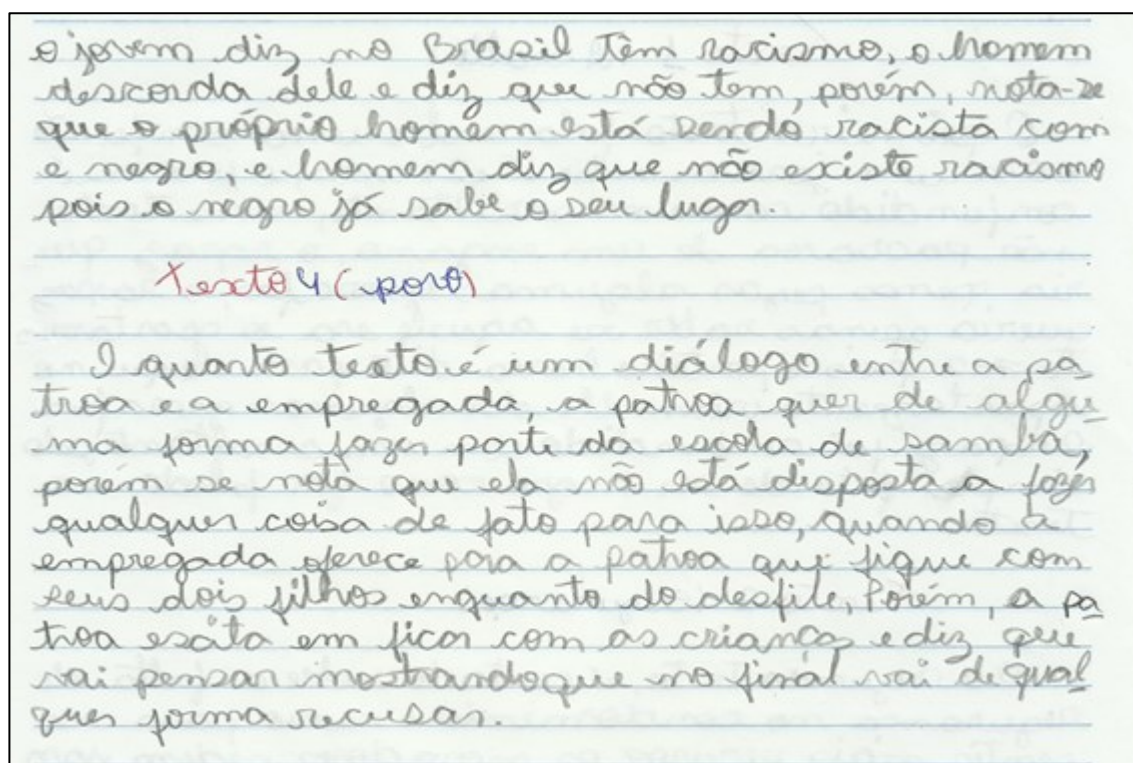
Fonte: Compilação da autora.

Imagem 6 - Registro escrito dos alunos



Fonte: Compilação da autora.

**Imagem 7 - Registro escrito dos alunos**



Fonte: Compilação da autora.

Os registros dos alunos acerca das crônicas (imagens 3 a 7), propostos com o intuito de que escrevessem resumidamente suas impressões, apresentaram a correlação dos textos com os elementos apresentados na motivação. Nesses registros nós observamos que os alunos apreenderam as temáticas abordadas nos textos, bem como discutiram e relacionaram esses textos com os vídeos e as tirinhas que haviam sido apresentadas anteriormente. Dessa maneira, podemos afirmar que conseguimos atingir suficientemente o objetivo proposto para essa etapa das atividades e o que havia sido planejado até esse momento.

#### **4.2.3 Interpretação**

Seguindo-se a leitura, chegamos ao instante da interpretação. O intuito nesse momento seria deixar os alunos livre para realizar suas interpretações, trabalhando com o conceito de leitura crítica, proposto por Silva (1981) e da leitura subjetiva, de Petit (2008) e Rouxel (2012).

Para isso, nas primeiras aulas dessa etapa, os alunos foram novamente dispostos em grupos, e eles mantiveram os mesmos grupos com os quais realizaram as atividades anteriores. Foi então solicitado que formulassem, no mínimo, cinco perguntas de compreensão e interpretação acerca dos textos lidos, não sendo necessário que utilizassem um texto específico, podendo ser de todos os textos ou do que mais lhes chamou a atenção.

Essa etapa foi realizada em uma aula geminada e os alunos entregaram suas questões ao final da aula (imagens 8 a 11). Na aula seguinte, houve o compartilhamento dessas questões realizadas pelos alunos acerca dos textos, numa grande roda de conversas. Nessa roda eles puderam expor suas opiniões a partir das respostas que iam dando às perguntas, sendo todo esse trabalho mediado pela professora. Essa mediação, nesse momento, condissse com a visão de Moura e Martins (2012), na qual o professor, o texto e o aluno estão inseridos num contexto de interação e, a partir daí, o professor instiga os alunos a realizarem suas próprias interpretações.

#### Imagem 8 - Registro escrito dos alunos

①- Por que a Família achou que era um acidente?  
Porque o garoto era Negro

②- O que a garota fez? Fugou Na 712?  
Uma garota que Pediram Para ela

③- Por que os Amos da Condição da Condição não Seguem  
anjo? Para evitar que seja uma Amarela Falsa  
Roubada

④- e que aconteceu quando Compararam a Terceira Casa?  
os Amos da Condição sua Liberdade de Voto

5) Você acha que no Brasil existe racismo?

6) Porque causa o racismo

Fonte: Compilação da autora.



### Imagem 9 - Registro escrito dos alunos

1) Como foi superada a guarda.

2) Onde é que está o racismo.

3) No texto "O Análto" que o garoto fez pegar no apartamento.

4) Porque os moradores tiveram de usar macho para entrar em no condomínio.

5) O que você entende sobre o racismo.

6) No texto "Pau" que a patroa e a empregada falaram?

7) No trecho "Com a porta aberta veio de repente e gritou para o garoto" na sua opinião porque ela gritou?

8) Na crônica o Análto e menina Repetiu 712 vezes as outras pessoas não costumavam ou ignoravam na sua opinião porque?

SÃO DOMINGOS

Fonte: Compilação da autora.

### Imagem 10 - Registro escrito dos alunos

Análto

1) O que o marido viu na porta do garimto?

2) Quando a empregada saiu ele se lembrou do garoto entrou atrás, porque ela estava sem pânico?

Segurança

1) O que os ladrões ultrapassaram?

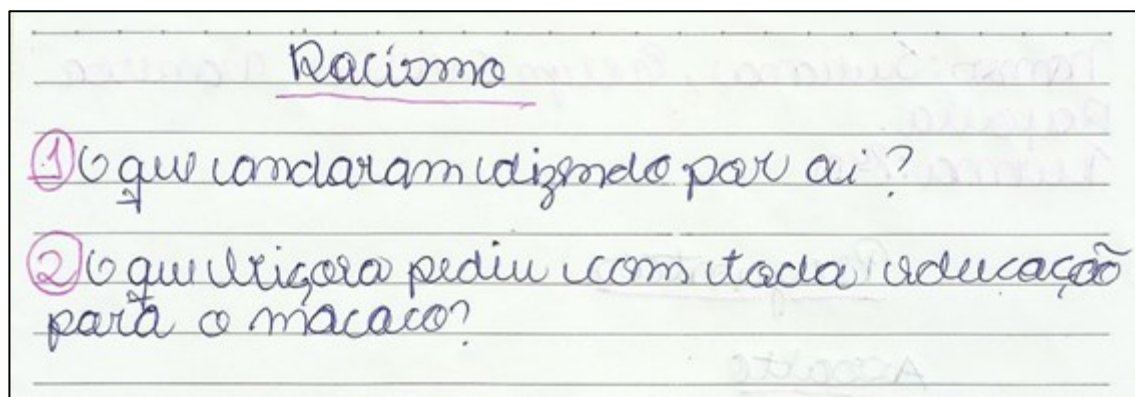
2) O que aconteceu se algum dos ladrões não usou o fio de alta tensão?

Pano

1) Em qual escada a menina iria cair?

2) Qual era o tempo da tempestade?

Fonte: Compilação da autora.

**Imagem 11 - Registro escrito dos alunos**

Fonte: Compilação da autora.

A partir das perguntas formuladas pelos alunos, pudemos perceber que eles elaboraram algumas perguntas diretas, com respostas que se encontram no texto e outras mais pessoais, de cunho mais interpretativo, que leva em consideração muito mais a vivência, as experiências e o contexto de quem irá responder as perguntas do que o texto em si. O texto, no caso dessas perguntas mais subjetivas e indiretas, seria um parâmetro, um suporte, um guia, de onde se tirariam apenas as ideias para as respostas, mas não as respostas em si.

Com essas perguntas elaboradas pelos alunos, observamos que eles ficaram livres para realizarem suas interpretações, bem como elaboraram perguntas às quais gostariam de responder, caso estivessem sendo levados a realizar um questionário sobre o texto.

Constatamos a preferência por perguntas que envolvem mais o senso crítico e reflexivo. Os alunos priorizaram questões mais livres, preterindo perguntas que tivessem como respostas a simples cópia do texto. Produziram questões que dão margem para a interpretação, a imaginação e criatividade ante a interpretação do texto. Nessa perspectiva, formularam questões coincidentes tanto da leitura crítica de Silva (1998) quanto da leitura subjetiva, proposta por Petit (2008) e também por Rouxel (2012).

Depois desse primeiro momento que principiou a interpretação, partimos para o desenvolvimento do jogo de RPG. Essa etapa foi desenvolvida em 5 aulas. Na primeira aula foram discutidos conceitos e informações relacionados ao jogo em si, bem como indicado alguns jogos de RPG já existentes. Metade dos alunos participantes da pesquisa desconhecia tal jogo, como pode ser demonstrado no Gráfico 5, obtido por meio das respostas dos alunos ao questionário feito inicialmente.

**Fotografia 3 - Alunos organizados nas mesas de jogo de RPG**



Fonte: Acervo da autora.

De posse das informações a respeito do jogo de RPG e informados de que faríamos um jogo nesses moldes, os alunos criaram grande expectativa para participar. A proposta de desenvolver o jogo tendo como referência os textos literários, que foram lidos nas aulas anteriores, aumentou nos alunos a curiosidade e a vontade de jogar.

Nas aulas subsequentes, mais especificamente em dois momentos de aulas geminadas, foi realizado o desenvolvimento do jogo. Nesse momento, a turma foi dividida em dois grupos, que foram chamados de mesas de jogo, conforme a nomenclatura específica própria relacionada ao jogo de RPG. Dois alunos da turma possuíam bastante conhecimento sobre o jogo de RPG. Ambos já tinham participado de várias mesas de jogo, tanto de tabuleiro como virtualmente, inclusive como mestres de jogo. Esses dois alunos contribuíram sobremaneira para que se compusesse, juntamente com a professora e a partir das crônicas trabalhadas, um roteiro sólido e interessante para a turma.



**Fotografia 4 - Alunos organizados nas mesas de jogo de RPG**



Fonte: Acervo da autora.

O jogo de RPG que foi criado para o desenvolvimento da proposta interventiva apresentada neste trabalho, baseou-se nas crônicas selecionadas de Luís Fernando Veríssimo (Ver anexo 1). A confecção do tabuleiro foi baseada no jogo de RPG já existente, *Dungeons and Dragons*, considerado, segundo Schmit (2008), um dos primeiros jogos de RPG comercial existentes. No caso, esse tabuleiro teve apenas a finalidade de localizar os participantes no espaço em que ocorre a narrativa, já que o jogo vai sendo elaborado de fato na mente dos participantes, de acordo com a participação dos alunos na representação dos personagens. Uma característica importante do jogo, que cria expectativa nos participantes, é que apenas os mestres de jogo possuem conhecimento acerca do roteiro completo do jogo, portanto os personagens fazem as suas interpretações na representação dos seus papéis sem saber o que irá acontecer adiante, até o encerramento do jogo.

O roteiro (Ver Apêndice) teve como base os quatro textos lidos, sendo que foi utilizado o condomínio do texto “Segurança” como sendo o local onde acontecia o jogo. Os personagens do texto “Assalto”, “Racismo” e “Povo” estavam igualmente presentes nesse roteiro. Ao longo da história, havia certos desafios, nos quais os participantes teriam que fazer escolhas e a partir da escolha realizada o jogo se constituiria de determinada forma, conforme a interpretação realizada.

Esses desafios seriam espécies de missões, e por isso será denominado dessa forma neste trabalho. Isso é característico dos jogos de RPG, no qual os participantes devem fazer escolhas, e essas escolhas implicam em um determinado posicionamento no jogo. As escolhas se dão de acordo com a interpretação dos sujeitos - no caso, os alunos - envolvidos na trama em que se desenvolve o jogo.

Como se trata de um jogo de representação e interpretação de papéis, de acordo com a sequência proposta pelo roteiro, cada aluno ficou com um personagem e recebeu uma ficha sobre ele. A construção dos personagens se deu a partir dos personagens presentes nas crônicas. A escolha de quem interpretaria os personagens se deu de forma aleatória, de acordo com a identificação dos alunos, que demonstraram muito interesse em interpretar determinado papel que lhes parecia interessante.

Embora estivessem querendo participar do jogo, alguns alunos demonstraram, inicialmente, alguma resistência ao ato de jogar, de participar dessa atividade. Interpretamos essa resistência como uma característica do novo, que causa estranhamento. Alguns alunos relataram pouco ou nunca ter passado por tal experiência lúdica em sala de aula. Contudo, passado esse primeiro momento de estranheza, os alunos se ambientaram e desenvolveram a proposta, se envolvendo com o jogo, se divertindo e fazendo suas interpretações de acordo com o roteiro proposto e realizando suas escolhas, de acordo com as missões propostas.

Nós tínhamos duas mesas de jogo ocorrendo simultaneamente, com dois mestres de jogo diferentes e o mesmo roteiro. A fim de facilitar a abordagem e reflexão desse momento nós chamaremos essas mesas de mesa de jogo 1 e mesa de jogo 2.

A primeira missão presente no jogo se tratava de o personagem jovem fazer uma escolha entre devolver os pertences e dizer que tudo foi um mal-entendido ou sair do cenário com todos os pertences (Ver Apêndice). A partir dessa escolha, realizada pelo jogador, ter-se-ia uma consequência no jogo, que só era conhecida pelo mestre de jogo das mesas. Assim, na mesa de jogo 2, um dos alunos-jogador que estava interpretando o personagem jovem escolheu ficar com os pertences. Quando lhe perguntado sobre o porquê dessa decisão, que faz parte da interpretação do aluno, ele diz: “--- *Porque sou desses! Prefiro levar tudo que entregar, porque preciso e ninguém vai dar por falta. Essa é a realidade.*”.

Essa fala demonstra a ideia que o aluno teve de acordo com a interpretação dele naquela situação, de acordo com suas ideologias, seu contexto e visão de mundo. Todos esses elementos foram essenciais e contribuíram para que ele chegasse a essa interpretação. Quando o aluno faz sua escolha nesse momento do jogo ocorre, como propõe Silva (1988), a relação



entre o contexto do texto com o contexto do aluno leitor. O contexto, como nos afirma Marcuschi (2008), é fonte de sentido, e o aluno “ao ler relaciona textos e contextos.” (BRAGATO, 1995, p. 23). Então transpareceu, nesse momento, por meio da interpretação do aluno, toda essa trama entre texto e contexto, uma trama que foi tecida na prática do jogo de RPG. Por fim, devido à sua escolha, o aluno saiu do jogo, pois era o que estava previsto pelo roteiro, embora ele não soubesse. Os outros participantes deram continuidade ao jogo.

Com relação ao mesmo momento do jogo, um aluno da mesa de jogo 1 respondeu que devolveria as joias, embora não soubesse que isso o manteria no jogo e ele ainda ganharia um emprego no condomínio. Quando perguntado do porquê dessa escolha, ele diz que faria isso porque acha que essa é a atitude correta de uma pessoa honesta que não deve nada a ninguém, sendo o certo a se fazer.

Depois de descobrir que ganharia, no jogo, um emprego devido a sua atitude, ele falou: “*Viu, nós não perdemos nada por ser correto, pelo contrário, só ganhamos.*”, demonstrando uma atitude e uma visão de mundo diferente do aluno da outra mesa. Dessa forma, com as missões apresentadas, cada um dos alunos apresentou a sua interpretação de forma livre, pôde associar sua visão de mundo, suas crenças, suas ideologias e sentimentos. Podemos dizer que nesse momento do jogo ocorreu o desenvolvimento da leitura crítica de que trata Silva (1981), deixando o aluno pensar por si mesmo, desfazendo a mecanicidade do processo de leitura.

Após a realização dessas duas escolhas diferentes uma aluna opinou que a atitude de encontrar e devolver coisas de valor não acontece no Brasil. Outro aluno ponderou, no entanto, que atitudes honestas e corretas também acontecem no Brasil, já que ele havia visto no jornal um homem que encontrou uma maleta de dinheiro e devolveu ao dono, fazendo a coisa certa.

Isso demonstra que eles conseguiram relacionar as informações presentes no jogo com elementos do próprio cotidiano, com algo que já viveram ou com notícias dos meios de comunicação. Deste modo, os alunos realizaram um contraponto e um pequeno debate, o que contribui sobremaneira para a questão da livre interpretação, ocorrendo assim a leitura subjetiva de que tratam Petit (2008) e Rouxel (2012).

Na mesa de jogo 1 uma aluna-jogadora se identificou com o papel da empregada doméstica, escolhendo essa personagem para interpretar no jogo. Ela disse que fez essa escolha por já ter trabalhado como empregada doméstica um dia e ali, naquele momento, ela

gostaria de representar esse papel. Segundo a aluna a empregada doméstica sempre é a última a falar, pois empregado não tem vez, é rebaixado, estando sempre em segundo plano.

Isso demonstra a identificação na recepção dos textos, uma identidade literária, uma definição de si pela literatura, de que fala Rouxel (2013). Diz respeito a uma identificação com o personagem e com as temáticas presentes no texto, sendo “uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim” (ROUXEL, 2013, p. 70). A aluna se identificou com o texto e principalmente com a referida personagem que escolheu, inclusive incidindo certas características a essa personagem, a partir da sua vivência.

Essa mesma aluna traçou ainda um paralelo entre o texto, o jogo e a sua realidade, dizendo que ela, assim como a personagem, não tem com quem deixar os filhos, que ficam sozinhos em casa enquanto ela sai para a escola. Esse paralelo realizado pela aluna demonstra também a relação do contexto do texto com o contexto do leitor como requisito para a ocorrência de uma leitura crítica, como indicado por Freire (1989).

Ao final do jogo ocorre outra missão: o jogador que representa a personagem da patroa, que queria sair para o carnaval, deve escolher entre ficar com os filhos da empregada e ter a oportunidade de sair do condomínio ou recusar a oferta da empregada e continuar confinada no condomínio.

Em resposta a escolha dessa missão, uma aluna participante da mesa de jogo 1 disse que não aceitava a proposta da empregada porque no prédio não havia uma boa segurança, não sendo possível sair para o carnaval. Segundo ela, se houvesse uma boa segurança no condomínio ela aceitaria a proposta. Para ela não pesou a questão da relação patroa versus empregada, uma relação de hierarquia, e sim a segurança. A interpretação da aluna foi feita sem qualquer intervenção ou interferência, seja da professora pesquisadora, seja do mestre de jogo. Nesse ponto, podemos perceber mais uma vez a leitura subjetiva permeando o jogo.

Um aspecto importante que podemos perceber nesse impasse da missão, de sair do condomínio ou não, é que o roteiro do jogo deixa pressuposta a ideia de que ninguém poderia sair do condomínio, mas abre uma possibilidade de saída daquela espécie de prisão. Podemos perceber, nessa possibilidade, que o jogo pode mudar seu curso, mesmo que tenha um roteiro, pois ele se desenrola de acordo com a interpretação dos jogadores. Quem joga fica livre para realizar sua interpretação e pode modificar o curso do próprio jogo, não havendo assim uma linearidade no roteiro, sempre havendo espaço para ações surpreendentes no desenrolar do jogo.

Dessa forma, podemos dizer que o jogo proporciona a leitura crítica que nos fala Silva (1988), pois dá autonomia para o sujeito leitor fazer suas interferências no roteiro, mudando o curso do jogo, surpreendendo os participantes.

Nesse momento de finalização do jogo, realizou-se um debate acerca da última missão do jogo, onde os alunos desenvolveram seu senso crítico e a interpretação de forma a utilizar a imaginação, atrelados a realidade de cada um, bem como a sua leitura de mundo. Dessa forma, houve várias ideias acerca dessa missão, várias interpretações que os alunos realizaram livremente, sem serem julgados como certo ou errado, pois se tratava de algo subjetivo inerente a cada participante do jogo. Apresentaremos a seguir os relatos de algumas das interpretações realizadas pelos alunos nesse momento do jogo.

Uma das alunas relatou que, caso fosse a patroa, ficaria com as crianças, por achar que não há distinção na relação de patrão e empregado, embora a sociedade geralmente reproduza essa relação de subordinação. A aluna compartilhou que já se sentiu humilhada no serviço como empregada, por isso, se ela fosse patroa, ficaria com as crianças para ter uma atitude diferente da que um dia tiveram com ela. De acordo com a aluna, ela é uma pessoa do bem e acha que não devemos humilhar nem fazer o mal para os outros, porque segundo ela “*Não se paga o mal com o mal e sim com o bem*”.

Outro aluno disse que ficaria com as crianças porque ele é antissocial e não gosta de sair, não gosta de escola de samba, e por isso ficaria com as crianças, mesmo estando na posição de patrão. Isso demonstrou que ele trouxe o texto para a o contexto dele, para a realidade dele, dando uma outra interpretação ao jogo.

Um aluno, ainda, disse que aceitaria ficar para não ter riscos, ele não queria sair do prédio porque poderia ter algum perigo iminente fora do condomínio e ele não gostaria de correr esse risco. Ficaria com as crianças independentemente de ser o patrão, não levando em conta a relação patrão versus empregado, fazendo uma boa ação.

Ao final os alunos perguntaram qual seria a resposta correta para as missões, pois isso é o que esperavam em se tratando de perguntas sobre interpretações de texto, que presumem respostas prontas. Foi então que a professora lhes revelou que não havia uma resposta correta, pronta ou elaborada, não existindo um gabarito para essa leitura, apenas consequências dentro do jogo, atitudes que decorreriam do jogo e a partir das interpretações realizadas por eles. Foram informados que, como alunos-leitores, eles próprios deveriam realizar suas interpretações e intervenções. E que elas refletiriam tanto sobre o texto lido, quanto no roteiro do jogo, no momento da representação dos papéis, indicando que

A intervenção do leitor não se limita a explicitar o que o texto já traria de forma implícita, pois quem assim afirma postula a existência, pelo menos ideal, de uma única interpretação correta. Esta intervenção é, ao contrário, pluralizadora, pois que dependente da atividade do imaginário do receptor. (LIMA, 1984, p. 69)

Dessa maneira, os alunos agiram de forma a intervir nos textos, mostrando a plurissignificação que existe nos textos literários, ou seja, construindo mais de uma significação proveniente do texto literário, conforme nos diz Bragato (1995). Assim, não há apenas uma interpretação correta, mas várias, que vão se desenvolvendo de acordo com o imaginário, ideologia e contexto social e cultural que cada um dos alunos. Como sujeitos leitores eles trazem uma grande bagagem de conhecimento para a escola e para a sala de aula. A interpretação realizada pelos leitores vai preenchendo o que chamamos de vazios, lacunas que o texto literário possui, conforme nos traz as ideias de Bragato (1995) acerca dessa temática.

Assim, as escolhas foram feitas a partir do caráter de cada aluno, do contexto de cada um, sem imposições. Eles se reportavam a todo o momento aos textos, conseguindo perceber que o jogo se tratava da mistura de todos os textos lidos em um único roteiro. Também perceberam que podiam realizar suas próprias interpretações, que muitas vezes divergiram, tendo em vista as diferenças imanentes do contexto social e cultural presente na realidade de cada um dos alunos participantes.

Foi discutida ainda a questão das personagens serem femininas e, em umas das mesas, só havia homens jogando. Então os alunos argumentaram que esses personagens deveriam ser adaptados para eles, tornando as personagens da patroa e empregada em patrão e empregado. Podemos observar nesse momento que o jogo de RPG pode ser desenvolvido por pessoas de qualquer gênero e qualquer idade, uma vez que há um roteiro, mas que o mesmo não é engessado ou estático, ele se adequa às situações e aos participantes no momento do jogo, importando apenas a interpretação e representação dos personagens. Além disso, é relevante pensar ainda que houve a identidade com a personagem que estava interpretando. Isso ocorreu na maioria dos casos, nas duas mesas de jogo.

Uma observação relevante é a participação dos alunos, que foram estimulados pelo jogo a assumir uma atitude mais ativa. Um aluno presente na mesa de jogo 1, que quase não participava das aulas tradicionais e se mostrava calado, quieto e introvertido, teve outro comportamento no momento do jogo. Ele participou efetivamente, fez suas interpretações

livremente, contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento do jogo e interagiu com todos da mesa. Quando perguntado o porquê dessa atitude diferente durante a realização do jogo, disse simplesmente: “*é a imaginação!*”. Então significa que, naquela atividade lúdica, ele se sentiu à vontade para deixar fluir a sua imaginação e participar das aulas, transpondo o comportamento passivo das aulas tradicionais.

Também uma aluna, que costumava ser muito tímida nas aulas e que não gosta de falar em público, participou ativamente do jogo, fazendo sua interpretação e representando seu papel. Participando do jogo, ela desenvolveu sua leitura subjetiva e pôde quebrar essa barreira que sentia nas aulas tradicionais. Ela se sentiu livre para falar diante dos colegas e até da professora, durante o momento do jogo e, também, posteriormente. Acreditamos que sua interação durante o momento do jogo possa ter contribuído para melhorar sua socialização com os colegas no ambiente escolar e, também, em seu contexto social.

Todas essas falas dos alunos, além da participação dos mesmos no jogo, demonstraram a importância de se trabalhar com a leitura subjetiva em sala de aula, deixando os alunos livres para interpretar, se identificar e fazer suas correlações com sua realidade, seu contexto social e cultural, sem impor uma única interpretação para a leitura realizada. Também percebemos a importância da realização do debate sobre a obra em si, trabalhando antes com a obra e não utilizando o texto literário apenas como pretexto para outras aprendizagens. Nesse sentido, podemos dizer que foi realizada a leitura subjetiva por meio do jogo de RPG.

Podemos dizer também que outro ponto relevante do desenvolvimento do jogo de RPG no ensino de literatura é o aluno se ver também autor de seu próprio texto, ou seja, no instante em que eles fazem suas escolhas nas missões propostas pelo jogo e a partir das suas interpretações, eles estão criando o texto do leitor, de que nos fala Rouxel (2012). Os textos lidos são transformados pela leitura, posteriormente transformados num roteiro de jogo e novamente transformados pelos leitores-jogadores.

Posteriormente ao desenvolvimento do jogo de RPG os alunos realizaram, em grupos, uma apresentação performática a partir da interpretação realizada de uma das crônicas lidas. Os alunos fizeram vídeos, jogral e desenhos (Ver Anexo 4), a partir da interpretação que tiveram acerca da leitura realizada após as discussões e atividades propostas.

Interessante ressaltar que, coincidentemente, a maioria dos grupos representou a interpretação voltada para a temática do preconceito racial, presente no texto “Racismo”. Isso pode ser explicado pelo fato de terem se identificado mais com esse texto, por vivenciarem situações semelhantes em seu cotidiano, bem como por ter sido a temática que mais os impactou.

Também por ser uma temática muito discutida naquele momento na mídia e no próprio ambiente escolar, tendo em vista que a proposta interventiva foi desenvolvida em um momento próximo ao dia da consciência negra e sempre são desenvolvidos projetos e debates sobre esse tema nessa época. Essa temática relativa ao racismo muitas vezes fica restrita a eventos e datas específicos, não tendo tanta visibilidade em outros momentos ao longo dos semestres letivos, por isso acreditamos que foi importante e relevante levar essa temática para ser discutida e trabalhada em sala de aula.

Por fim, observamos que o número de alunos que participaram do momento do jogo foi reduzido, muitos faltaram às aulas por motivos diversos, o que é uma característica da EJA. Ponderamos, no entanto, que isso não prejudicou o desenvolvimento dessa etapa da proposta, já que conseguimos realizar o que fora planejado para esse momento.

### **4.3 Produção**

Para finalizar a aplicação da proposta interventiva, depois de realizadas todas as atividades propostas nas etapas anteriores, desde o contato inicial com as características da crônica até os debates sobre as temáticas dos textos, foi solicitado aos alunos que elaborassem um texto do gênero crônica. Esse texto deveria abordar uma das temáticas discutidas ao longo das aulas, permitindo que os alunos criassem situações suscitadas pelas crônicas lidas, partindo de qualquer um dos temas discutidos.

Nosso planejamento previa que ao final da confecção dos textos essas crônicas passariam pela correção por parte do professor e posterior refacção por parte dos alunos. Terminada essa fase de aprimoramento, esses textos seriam organizados num livreto confeccionado pelos alunos com auxílio da professora, cuja apresentação e lançamento ocorreriam na escola, envolvendo toda a comunidade escolar. Todavia, essa informação não foi compartilhada a eles num primeiro momento, para que se sentissem à vontade para a confecção do texto.

Essa atividade foi realizada ao final da aplicação da proposta interventiva como um todo, antecipando o momento da realização do questionário final e foi realizada em quatro aulas. No primeiro momento, em aulas geminadas, eles começaram a produção do texto, que foi realizado em duplas, a pedido dos alunos. Eles se sentiram mais confiantes em escrever em duplas, já que se ajudariam acerca dos elementos relacionados ao gênero discursivo que foi trabalhado, da estrutura do texto e dos aspectos linguísticos.

Não foram todos os alunos que conseguiram realizar essa parte da atividade. Muitos deles se sentiram inseguros em escrever, alegaram que havia muito tempo que não produziam um texto, que não sabiam mais como elaborar um bom texto, que estavam muito tempo fora da escola e por isso não mais se lembravam de como realizar uma produção assim. Foi feito um trabalho de motivação com os alunos, uma conversa para que se sentissem mais a vontade e conseguissem realizar esse processo de escrita. Mesmo assim, muitos alunos se mostraram irredutíveis.

Numa última tentativa de motivá-los foi revelado que as crônicas escritas por eles fariam parte de um livreto, que seria exposto na biblioteca para a comunidade escolar. No entanto, o efeito foi contrário, uma vez que os alunos se mostraram muito mais resistentes. Isso demonstrou que os alunos ainda se sentem muito inseguros no que diz respeito à escrita, já que estão acostumados a escreverem para um interlocutor específico – o professor e, quando foge a esse costume, causa espanto e estranheza e os alunos ficam um tanto quanto assustados e sem vontade de escrever. Mesmo assim, alguns alunos realizaram a escrita, entregaram suas crônicas. A professora pesquisadora leu, fez apontamentos e devolveu para a reescrita, que foi realizada em duas aulas, com tira-dúvidas entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos.

Esse momento foi muito produtivo, os alunos interagiram e também fizeram pesquisas, motivados pela professora, em dicionários, gramáticas e na internet. Mostrando autonomia, os alunos foram em busca de conhecimentos, sem esperar respostas prontas da professora ou colegas eles pesquisavam, checavam e compartilhavam as descobertas que faziam entre eles.

Mesmo com poucos textos elaborados pela turma, ao final conseguimos produzir o livreto de crônicas, intitulado “Crônicas do Noturno”. Importante ressaltar que esse título foi sugerido pelos próprios alunos, fazendo menção ao turno em que estudam.

Como estávamos em período de encerramento do semestre letivo, não foi possível a divulgação envolvendo toda a comunidade escolar, como havia sido planejado. Porém foi entregue um exemplar a biblioteca da escola, podendo ser lido por outros alunos, professores e comunidade escolar que tenha acesso à biblioteca e se interesse por esse trabalho.

## 5. AVALIANDO O PROJETO: QUESTIONÁRIO FINAL

Ao final da realização de todas as etapas da proposta, chegamos à fase de avaliação. Nesse momento foi realizado com os alunos outro questionário de sondagem, para ser comparado ao questionário inicial, que foi realizado na primeira aula, para podermos observar se houve e quais foram as mudanças ocorridas após a realização das atividades propostas, além de podermos avaliar as próprias atividades.

Depois da realização desse questionário final, também ocorreu um diálogo, mediado pela professora pesquisadora, no qual os alunos falaram sobre suas impressões acerca do que foi feito, e o que foi significativo para eles.

Responderam ao questionário final 18 alunos, 2 alunos a menos que no inicial, pois se encontravam ausentes nesse momento, o que, reiteramos, é uma característica da EJA, que lida sempre com a falta dos alunos às aulas, alunos desmotivados, alunos que pensam em desistir, bem como ocorre com a evasão dos alunos ao longo do semestre letivo.

As duas primeiras perguntas e também a última são questões abertas, sendo que serão transcritas algumas das respostas dadas pelos alunos a essas perguntas. As outras perguntas foram de múltipla escolha e serão apresentados a seguir os gráficos elaborados referentes a esses dados.

1) O que você achou das atividades desenvolvidas?

**Aluno 1:** *Muito bom.*

**Aluno 2:** *Muito boa, porque explica muita coisa.*

**Aluno 3:** *Achei ótimo pois fui perdendo a vergonha de lê em público. Não perdi totalmente mais vir que ler em público é importante.*

**Aluno 4:** *Muito criativas e importantes.*

**Aluno 5:** *Muito interessante. Aprendi muitas coisas.*

**Aluno 6:** *Legais.*

**Aluno 7:** *Ótimo.*

**Aluno 8:** *Algumas legais, outras entediante.*

**Aluno 9:** *Achei bem interessante, menos a parte de fazer grupo.*

De uma forma geral, os alunos gostaram das atividades desenvolvidas, excetuando-se um ou outro aspecto, como podemos observar nas repostas dadas pelos alunos. Eles gostaram tanto que se empenharam sobremaneira em participar efetivamente em cada etapa.



Em discussão realizada com os alunos, acerca das impressões que tiveram a respeito das atividades propostas, alguns relataram nunca ter passado por tal experiência lúdica em sala de aula, principalmente nas aulas de língua portuguesa, e que nunca tinham se sentido com tamanha liberdade para falar, criar e soltar a imaginação perante a leitura de textos daquela natureza. Isso demonstra que as atividades foram bastante significativas para os alunos.

2) Como foi a sua participação nessas atividades?

**Aluno 1:** *Participei em todas as atividades.*

**Aluno 2:** *Boa, eu gostei.*

**Aluno 3:** *Faltei umas das aulas dessas atividades e vim nas outras mais o dia que vim me dediquei muito e aproveitei o máximo das aulas.*

**Aluno 4:** *Não sei dizer, acho que foi boa.*

**Aluno 5:** *Bom, pois participei de todas.*

**Aluno 6:** *Razoável.*

**Aluno 7:** *Gostei de participar.*

**Aluno 8:** *Fiz tudo o que me propôs.*

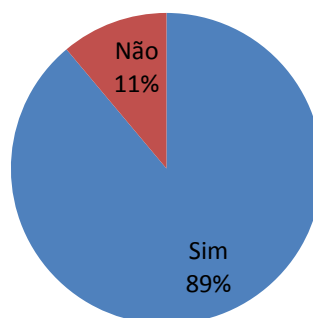
**Aluno 9:** *Interativa.*

Com relação à participação nas atividades, a maioria dos alunos conseguiu ter uma participação efetiva, apesar da EJA ter como características alunos infrequentes. Entretanto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos, em geral eles se empenharam em não faltar às aulas, pois sempre queriam saber o que seria feito na aula seguinte e queriam muito participar do projeto.

Mesmo assim, ainda tiveram alunos que, ao final, se perderam no caminho. E também nos momentos iniciais de aplicação proposta, houve uma espécie de rodízio dos alunos, ou seja, em um dia de aula tínhamos um grupo de alunos participando, no outro já era outro grupo, mas mesmo assim, no decorrer da aplicação do projeto, conseguimos desenvolver e finalizar as atividades com a maioria dos alunos que se propuseram a participar.

Gráfico 6

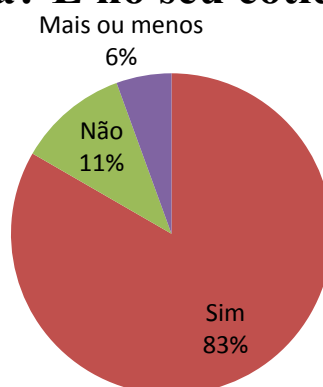
**Você considera que essas atividades proporcionaram-lhe maior motivação para praticar o ato de leitura literária?**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Gráfico 7

**As atividades desenvolvidas lhe fizeram mudar de postura com relação à leitura na escola? E no seu cotidiano?**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Alguns alunos apresentaram uma complementação para as respostas que foram dadas a essa pergunta. Seguem-nas:

**Aluno 1:** *Sim, pois estou lendo bem mais que antes.*

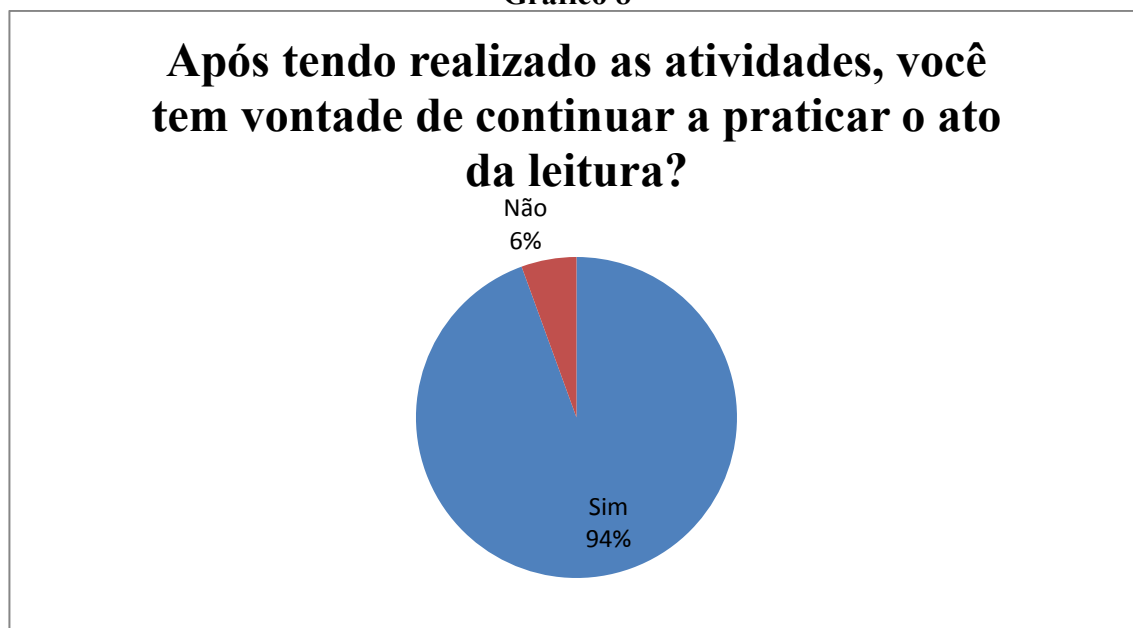
**Aluno 2:** *Aprendi muitas coisas boas.*

**Aluno 3:** *Sim, vou continuar lendo.*

**Aluno 4:** *Sim, muito, estou mais interessado nas leituras.*

**Aluno 5:** *Não muito.*

**Gráfico 8**



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Houve alunos que justificaram essa resposta, dizendo o porquê de continuarem a praticar o ato da leitura, após a realização do projeto. A seguir, transcrevemos algumas delas.

**Aluno 1:** *Sim, porque tenho sonhos e imaginação.*

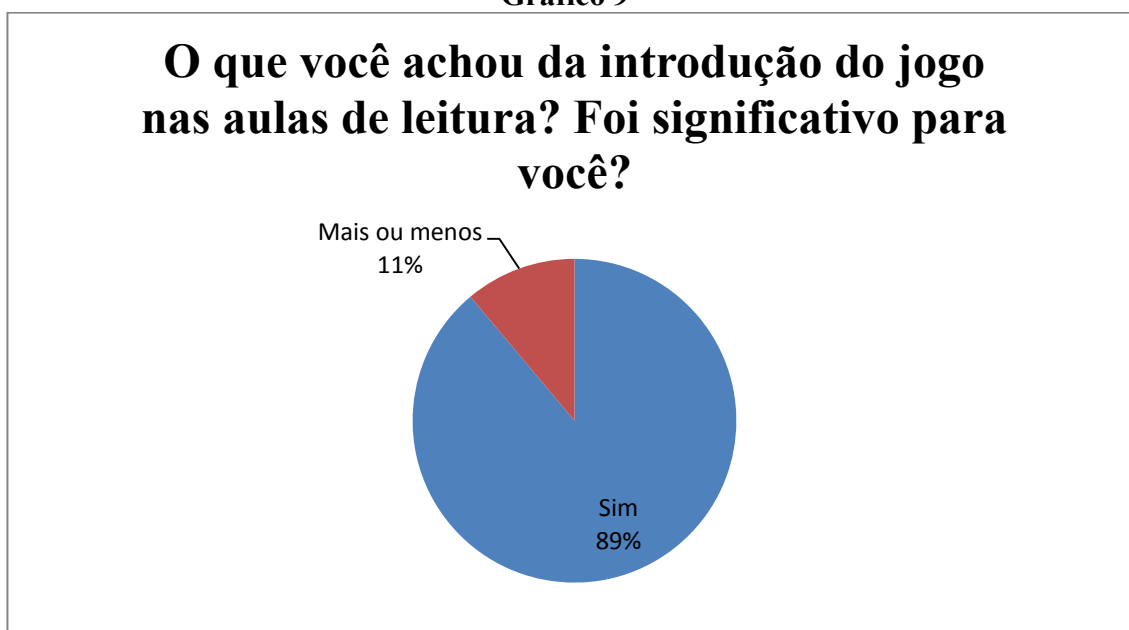
**Aluno 2:** *Tenho, pois ler exercita a mente.*

**Aluno 3:** *Na verdade sempre gostei de ler só que em público ficava com vergonha e trava tudo.*

**Aluno 4:** *Agora às vezes leio. Antes não lia, só nas aulas.*

**Aluno 5:** *Porque acho muito importante.*

Gráfico 9



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Apresentamos, subseqüentemente, a transcrição da complementação das respostas dadas por alguns alunos a essa pergunta.

**Aluno 1:** *Sim, para aprender mais.*

**Aluno 2:** *Me fez ver de outra perspectiva.*

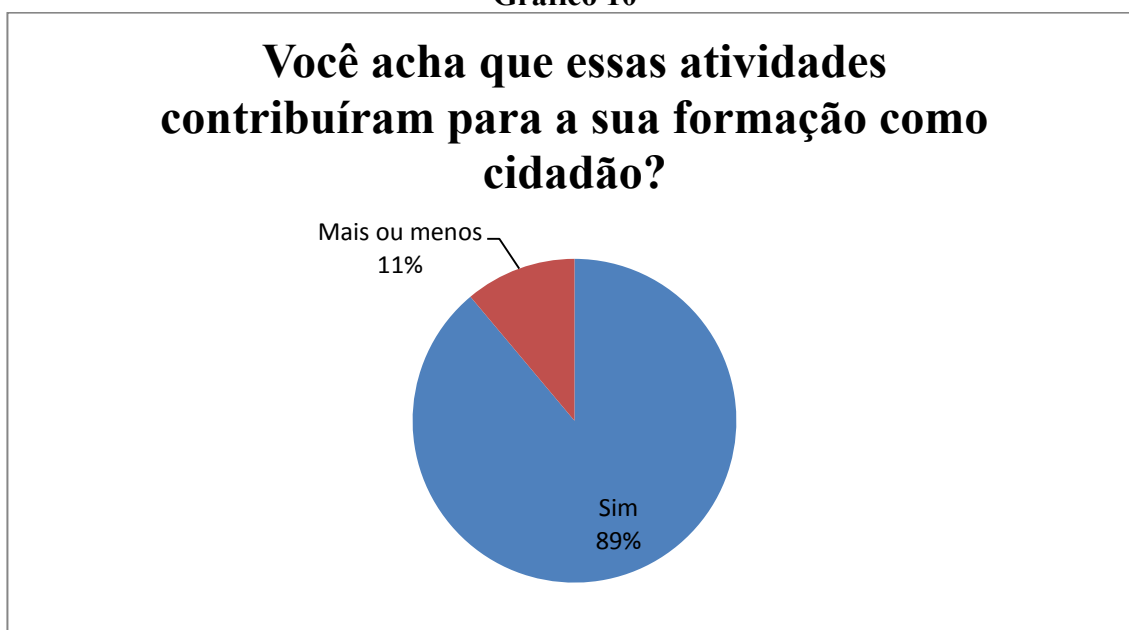
**Aluno 3:** *Achei ótimo, sendo muito significativo.*

**Aluno 4:** *Apreendi muito.*

**Aluno 5:** *Chato! Chato! Muito chato!*

**Aluno 6:** *Achei boa, foi bom compartilhar minha imaginação.*

Gráfico 10



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

De acordo com os dados apresentados nos gráficos 6 a 10, podemos perceber que, para a maioria dos alunos, as atividades foram significativas a ponto de mudar a rotina de leituras e a visão de mundo deles. As atividades, pelo que percebemos, contribuíram para a formação dos mesmos como cidadãos, para que ajam ativamente nos contextos de interação socialmente construídos, realizando dessa maneira uma leitura literária “para compreender a realidade e situar-se na vida social” (SILVA, 1988).

Interessante observar também, com relação a essas perguntas, as justificativas e complementações que foram dadas para as mesmas, por alguns alunos. Nesse sentido, podemos perceber algumas das razões que levaram os alunos a mudarem suas posturas perante a leitura literária, se sentindo mais motivados a realizá-la. Ao se sentirem mais motivados, passam a realizar leituras fora do ambiente escolar, indicando assim que a proposta atingiu satisfatoriamente o seu objetivo de formar leitores literários, com vistas a uma formação para a cidadania, condescendendo com a nossa LDB (BRASIL, 1996).

Com relação a esse aspecto, uma das respostas que chama a atenção nesse sentido foi da aluna que sentia vergonha de ler em público e expor suas ideias e opiniões. No desenrolar do jogo e das atividades propostas ela conseguiu superar essa barreira, quebrando paradigmas e modificando a sua realidade, ressignificando-se como cidadã e ser humano, como partícipe da sociedade.

Outro ponto relevante presente nos gráfico e nas complementações das repostas, diz respeito à utilização do jogo no projeto. Com relação à introdução do lúdico no ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa os alunos opinaram que foi interessante, diferente, saindo do comum. Disseram ainda que passaram a ter outra perspectiva sobre a leitura e ainda puderam desenvolver a imaginação, que era um dos objetivos da introdução do RPG nas aulas de literatura juntamente com o texto literário, pois “[i]maginar é dissolver barreiras, ignorar fronteiras, subverter a visão de mundo que nos foi imposta.” (MANGUEL, 2009, p. 50).

8) Em linhas gerais, quais foram as suas impressões acerca das atividades realizadas?

**Aluno 1:** *Foram boas impressões, gostei muito.*

**Aluno 2:** *Criativas e interessantes.*

**Aluno 3:** *Foi ótimo. Acho que superei um pouco do meu medo de ler em público, interagi mais com o restante da turma, na verdade aprendi muito nas aulas. Aprendi que não é um bicho de 7 cabeças ler em público.*

**Aluno 4:** *Muito importante.*

**Aluno 5:** *Muito interessante e às vezes irritante!*

**Aluno 6:** *Muito boa.*

**Aluno 7:** *Boas impressões.*

**Aluno 8:** *Alguns problemas que podem ocorrer no dia a dia.*

**Aluno 9:** *Boas, pois aprendi bem mais com elas.*

**Aluno 10:** *Muito boas, estou com mais conhecimento em geral.*

**Aluno 11:** *Muito boa, gostei muito.*

Para finalizar o questionário, os alunos fizeram uma avaliação da proposta como um todo, incidindo opiniões acerca das atividades realizadas. Dessa forma, os alunos apontaram que as atividades foram muito criativas e relevantes em se tratando daquele contexto em que estão inseridos.

Os alunos relataram ainda que, não é pelo fato de serem mais velhos que não estejam abertos ao lúdico, ao jogo, ao brincar, pelo contrário, eles também gostam de jogar e almejam aulas diferentes e significativas, tanto quanto, acreditamos, foram as do nosso projeto. Ainda ressaltaram que esse modelo diferenciado de aulas deveria ocorrer com mais frequência e em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo pretendido com as atividades era que os alunos desenvolvessem habilidades de leitura e escrita através do gênero textual crônica, sabendo reconhecer as características do gênero trabalhado, bem como sendo capazes de realizar a discussão acerca de temas presentes em seu cotidiano, tanto dentro quanto fora da escola, assim com uma proposta de educação para a cidadania, conforme nos traz o art. 22 da LDB: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996)

A leitura tem papel essencial no desenvolvimento do estudante, no seu preparo para o exercício da cidadania, na sua atuação no mundo do trabalho e para a continuidade de seus estudos, ampliando suas possibilidades de compreensão ativa e crítica do seu cotidiano e do mundo em que está inserido. Nesse contexto, a escola tem papel fundamental na formação de leitores literários e, por isso, o trabalho com o texto literário na sala de aula - que leva ao ato da leitura - deve ser incentivado e incitado desde a mais tenra idade.

Essa experiência se mostrou promissora como uma alternativa pedagógica sendo um recurso a mais para evitar a rotina, geralmente vista na EJA, em que os alunos em sua maioria só realizam leituras de textos literários na escola e, na maioria das vezes, nas aulas de língua portuguesa. Nossa experiência reforçou a ideia de que o texto para o aluno-leitor deve fazer sentido, de acordo com seu conhecimento de mundo que traz para a escola, bem como deve fazer com que amplie seus conhecimentos e, assim, formando-se como um leitor crítico, capaz de exercer o seu papel no mundo, como cidadão.

Também percebemos que é necessário considerar o contexto do aluno, para que haja relação do contexto do texto com o contexto do leitor, fazendo assim com que ocorra uma maior compreensão e conhecimento do leitor relacionado a seu cotidiano. Desse modo, esse aluno-leitor se mostra capaz de agir crítica e reflexivamente sobre o mundo que o cerca, incidindo esse conhecimento na sua realidade, formando-se leitor literário a partir de uma leitura crítica e subjetiva.

A atividade lúdica proposta - o jogo de RPG como forma a auxiliar no trabalho com a leitura em sala de aula - mostrou-se também propícia como abordagem prazerosa para o letramento literário. A formação do leitor literário a partir do lúdico, como proposto, pode contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos leitores, não apenas na escola, mas fora dela, já que esse sujeito leitor levará essa bagagem de aprendizado para a vida, transformando as

suas práticas sociais, o que podemos dizer que ocorreu de fato no momento de realização do jogo.

Algumas dificuldades ou desafios, num contexto de EJA na escola pública, devem ser considerados por quem se proponha a desenvolver um projeto como esse. Pudemos observar algumas especificidades inerentes a esse público, como: estudantes infrequentes por razões diversas (trabalho, gestação, privação de liberdade, dificuldades na mobilidade urbana, etc.), estudantes desmotivados (pelo longo tempo fora da escola, pelo cansaço do trabalho, etc.) e evasão escolar (desistência por doença, trabalho, questões familiares, etc.). Apesar desses desafios nossa experiência mostra que é possível obter um resultado considerável, já que em nossa intervenção junto à turma conseguimos realizar os objetivos pretendidos em todas as etapas do projeto, conforme abordamos anteriormente.

A partir do cenário apresentado nesse trabalho, pudemos observar também que a leitura não deve ser imposta aos alunos, não deve se tornar objeto de repressão. Os alunos devem ficar livres para lerem sem censura, podendo eles mesmos expressar suas próprias impressões acerca dos textos lidos. Dessa maneira, recomenda-se ao professor que deixe o aluno livre para realizar suas próprias interpretações e impressões sobre o texto, avaliando antes os aspectos quantitativos, sem se ater a provas de verificação de leitura.

Ademais, nossa experiência demonstra que o texto pode ser utilizado como pretexto para diversas atividades, mas o texto não pode ser trabalhado na sala de aula somente com este objetivo. Até mesmo porque o trabalho com os aspectos estruturais do texto é imprescindível, mas não deve ser o único fim do trabalho com o texto literário na sala de aula.

Portanto, nosso trabalho corrobora a noção de que ler não é decifrar o sentido do texto, não é decodificar letras, mas antes atribuir-lhe um significado, considerando-se o contexto e outras leituras. Então, a leitura e o trabalho com o texto devem ser vistos como um processo que envolve “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9). E também

“extrapolar o sentido comumente atribuído ao ato de leitura como mero reconhecimento de signos, através de um processo mecânico de reconhecimento, ato monológico de decodificação [...] enquanto prática sociocultural, ação entre interlocutores, a leitura implica a produção de sentidos, ou seja, prescinde da oferta de contrapalavras que o leitor oferece ao texto, através de um processo que, necessariamente, engloba o reconhecimento, mas que se efetua, primordialmente, via atitude responsiva



ativa de dado enunciado no processo de compreensão num contexto específico.” (BERNARDES, 2003, p. 85)

É necessário então, a partir do texto, atribuir-lhe significação e conseguir relacioná-lo a outros textos, reconhecer o tipo de leitura que seu autor pretendia e aceitar essa leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra leitura (LAJOLO, 1982).

E por fim, podemos dizer que o jogo de RPG aplicado nesta pesquisa passou apenas por sua fase inicial de elaboração, chamada pelos jogadores do jogo de fase alfa. Pretendemos continuar a desenvolver essa ideia do jogo, elaborando a fase beta, acrescentando mais missões e regras para o jogo, bem como desenvolver a leitura crítica e subjetiva por intermédio do mesmo, em outras turmas, em outros ambientes escolares, fazendo também com que outros alunos possam vir a conhecer o jogo e mesmo se tornarem os mestres de jogo. Almejamos que esse trabalho, assim como o ato da leitura, não se encerre em si mesmo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, André Luiz, et al. **Sala de aula invertida e novas tecnologias**: uma nova proposta de ensino. Educon, Aracaju, Vol. 10, n. 01, p.1-11, set/2016.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AZEVÊDO, Anna Maria Barros de. **A concepção do ensino da leitura a partir dos gêneros textuais para os atores educacionais**. Universidade de Brasília, dissertação de mestrado, 2013.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. **Os gêneros do discurso**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-269.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix.1977.

BERNARDES, Alessandra Sexto. Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 77-88, 2003.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100008>

BRAGATO, Paulo Filho. **Pela leitura literária na escola de 1º Grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 5º e 8º séries do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e B**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em :< <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> . Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Parecer ceb 11/2000. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº. 1/2000 de 3 de julho de 2000, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CANDIDO, Antônio. “A vida ao rés-do-chão” (Prefácio). In ANDRADE, Carlos Drummond de *et al.* **Para gostar de ler**, Vol. 5 – *Crônicas*. Ática, São Paulo, 1987, pp. 4-13.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CARLETO, Eliana Aparecida. O lúdico como estratégia de aprendizagem. **Revista olhares e trilhas**, v. 4, n.1, p. 97-104. 2003.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, Maria Vanda Medeiros de Araújo. **O RPG e a leitura**: uma intervenção lúdica no ensino fundamental II. Universidade Federal de Campina Grande, Dissertação de Mestrado, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GRANDO, Katlen Böhm. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica**: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. IX Anped Sul. 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KLEIMAN, A. B.. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: Kleiman, A. B.. (Org.). **Os Significados do Letramento. Novas Perspectivas sobre a Prática Social da Escrita**. 1ed.Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 1995, v. 1, p. 15-61.

LAJOLO, Marisa. “O texto não é pretexto”, *in* **Leitura em crise na escola. As alternativas do professor**. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LIMA, Luiz Costa. **O controle do imaginário**. São Paulo: Editora brasiliense, 1984.

MANGUEL, Alberto. Como Pinóquio aprendeu a ler. In: **À mesa com o chapeleiro maluco**: ensaios sobre corvos e escrivinhas. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das letras, 2009, p. 38-50.

\_\_\_\_\_. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça.** Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária – Prosa II.** 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et. Al. (Orgs) **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo, Parábola, 2012, p. 87-112.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração,** São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

OLIVEIRA, C.A.R. E MELO, M.F. Concepções de letramento. In: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. (Orgs.) **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento.** Recife: Pipa Comunicação, 2016, p. 13-27.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CASA NOVA, Vera. A questão dos gêneros literários. In: Paulino, Graça & Walty, Ivete. (Orgs.) **Teoria da Literatura na escola: atualização para professores de I e II graus.** Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992, p. 36-52.

PAULINO, Graça, et al. **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.

PETIT, Michele. As duas vertentes da leitura. In: PETIT, Michele, **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008, p. 15-58.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Orgs. Rouxel et. Al. São Paulo: Alameda, 2013, p. 7-18.

RIBAS, Maria Cristina. Literatura e jornal: quem quer integrar este coro? **Graphos: Revista da pós-graduação em Letras – UFPB,** v. 6, n. 2, 2004.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação & Crítica,** n.9, p. 13-24, nov. 2012.  
<https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>

\_\_\_\_\_. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Orgs. Rouxel et. Al. São Paulo: Alameda, 2013, p. 67-87.

SÁ, Jorge de. **A crônica.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos.** 2008. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SCHUCK, Franciane Escobar. **Os jogos educacionais como ferramenta nas aulas de língua portuguesa**. Universidade Federal de Santa Maria, Trabalho de conclusão de curso de pós-graduação/Especialização em Mídias na Educação, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo, Cortez, 1981.

\_\_\_\_\_. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUSA, Luciano Dias de. Et. Al. A leitura e a literatura na eja: formação de leitores. **Revista Ícone**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Goiás, ISSN 1982-7717 v. 17, n. 1, p. 17-26, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In **Anais do SIELP**, v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519. ISSN 2237-8758.

VASQUES, Rafael Carneiro. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. Universidade Estadual Paulista, Dissertação de mestrado, 2008.

VIGOTSKI, LievSemionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, ISSN 1808-6535.v. 5, n. 11, p. 23-36, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – Questionários aplicados aos alunos

Série: \_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F Idade: \_\_\_\_\_

#### Questionário Inicial

1) Você gosta de ler? Por quê?

---

2) Com que frequência você costuma ler?

---

3) O que você costuma ler?

---

4) Para você, qual a importância da leitura?

---

5) Qual foi a última leitura que você realizou?

---

6) Como tem sido a sua experiência com relação à leitura na escola?

---

7) O que você acha dos momentos de leitura que acontecem na escola?

---

8) Como são escolhidas as leituras que você realiza na escola?

---

9) Você acha que o conteúdo das obras/textos escolhidos pela escola/professor faz alguma diferença ou algum sentido pra você, no seu cotidiano?

---

10) Já ouviu falar sobre crônicas? Já leu alguma? Se sim, qual (is)?

---

11) Você já ouviu falar no jogo de RPG? Já jogou algum? Se sim, qual (is)?

---

Série: \_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F Idade: \_\_\_\_\_

### **Questionário Final**

1) O que você achou das atividades desenvolvidas?

---

2) Como foi a sua participação nessas atividades?

---

3) Você considera que essas atividades proporcionaram-lhe maior motivação para praticar o ato de leitura literária?

---

4) As atividades desenvolvidas lhe fizeram mudar de postura com relação à leitura na escola? E no seu cotidiano?

---

5) Após tendo realizado as atividades, você tem vontade de continuar a praticar o ato da leitura?

---

6) O que você achou da introdução do jogo nas aulas de leitura? Foi significativo para você?

---

7) Você acha que essas atividades contribuíram para a sua formação como cidadão?

---

8) Em linhas gerais, quais foram as suas impressões acerca das atividades realizadas?

---

**SLIDES PROJETADOS NO MOMENTO DA MOTIVAÇÃO**

Títulos dos textos:

**O ASSALTO**

**SEGURANÇA**

**RACISMO**

**POVO**

**Sobre o que você acha que tratam esses textos?**

- **Qual é a temática presente nas tirinhas?**
- **Você acha que essas temáticas estão presentes nos textos dos títulos anteriormente citados? Por quê?**



- **Qual é a temática presente nos videoclipes apresentados?**
- **Você acha que essas temáticas estão presentes nos textos dos títulos anteriormente citados? E se relacionam com as tirinhas lidas? Por quê?**

SLIDES PROJETADOS NO MOMENTO DA INTRODUÇÃO

## O Autor

**Luis Fernando Veríssimo**

- **Nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no dia 26 de setembro de 1936.**
- **Filho do escritor Érico Veríssimo.**
- **Escritor brasileiro. Famoso por suas crônicas e contos de humor.**
- **É também jornalista, tradutor, roteirista de programas para televisão e músico.**



- Principais Obras:



## **GÊNERO CRÔNICA**

- Crônica vem do grego *Kronos*



significa tempo

- Inicialmente era escrita para a esfera jornalística.
- Posteriormente adentrou a esfera literária, estando presente nos livros.

### **Três elementos que compõem o gênero segundo Bakhtin (2003)**

- Elementos composicionais – elementos referentes a estrutura e linguagem do texto.
- Conteúdo temático – temáticas presentes explícita e implicitamente no texto.
- Estilo – forma de escrita do texto.

## **Elementos Composicionais do Gênero Crônica**

- Linguagem Simples e Informal
- Texto curto, breve
- Poucas personagens
- Pode apresentar diálogos
- Subjetividade – Foco narrativo 1ª Pessoa

## **Conteúdos Temáticos Referentes ao Gênero Crônica**

- Temáticas do cotidiano
- Pode apresentar humor
- Pode trazer reflexões a partir das temáticas abordadas

## Estilo Presente no Gênero Crônica

Devido ao fato de transitar entre duas esferas de atuação, a crônica possui um estilo híbrido, misturando a realidade do jornal com a ficção da literatura.

**ROTEIRO DO JOGO DE RPG QUE FOI DESENVOLVIDO COM OS ALUNOS**

## Roteiro RPG

---

O jogo se inicia com um casal chegando ao condomínio para comprar um apartamento, após a compra a empregada é contratada, logo em seguida temos o início dos assaltos no condomínio, o homem mostra interesse da forma que iria agir em um caso de ser assaltado.

Alguns dias depois, temos a empregada chegando para trabalhar e um rapaz negro pega o elevador com ela, ela fica assustada e nervosa, saindo do elevador ela percebe que o rapaz está seguindo ela, a empregada então abre a porta e diz:

- Não me bate!
- Senhora?
- Faça o que quiser, mas não me bate!
- Não senhora, eu...

A dona da casa veio ver o que estava havendo. Viu o garoto na porta e o rosto apavorado da empregada e recuou, até pressionar as costas na geladeira.

– Você está armado?

– Eu? Não.

A empregada, que ainda não largara o pacote de compras, aconselhou a patroa sem tirar os olhos do garoto:

– É melhor não fazer nada, madame. O melhor é não gritar.

– Eu não vou fazer nada, juro! – disse a patroa, quase aos prantos. – Você pode entrar. Pode fazer o que quiser. Não precisa usar de violência.

O garoto olhou de uma mulher para a outra. Apalermado. Perguntou:

– Aqui é o 712?

– O que você quiser. Entre. Ninguém vai reagir.

O garoto hesitou, depois deu um passo para dentro da cozinha. A empregada e a patroa recuaram ainda mais. A patroa esgueirou-se pela parede até chegar à porta que dava para a saleta de almoço. Disse:

– Eu não tenho dinheiro, mas meu marido deve ter. Ele está em casa. Vou chamá-lo. Ele lhe dará tudo.

O garoto também estava com os olhos arregalados. Perguntou de novo:

– Este é o 712? Me disseram que era para pegar umas garrafas no 712.

A mulher chamou com voz trêmula:

– Henrique!

O marido apareceu na porta do gabinete. Viu o rosto da mulher, o rosto da empregada e o garoto e entendeu tudo. Chegou à hora, pensou. Sempre me indaguei como me comportaria no caso de um assalto. Chegou a hora de tirar a prova.

– O que você quer? – perguntou, dando-se conta em seguida do ridículo da pergunta. Mas sua voz estava firme.

– Eu disse que você tinha dinheiro – falou a mulher.

– Faço um trato com você – disse o marido ao garoto – dou tudo de valor que tenho em casa, contanto que você não toque em ninguém.

E se as crianças chegarem de repente? Pensou a mulher. Meu Deus, o que esse bandido vai fazer com as minhas crianças? O garoto gaguejou:

– Eu... eu... é aqui que tem umas garrafas para pegar? (...)

– Não é para agradar, mas eu compreendo você. Você é uma vítima do sistema. Deve estar pensando: “Esse burguês cheio da nota está querendo me conversar”, mas não é isso não. Sempre me senti culpado por viver bem no meio de tanta miséria. Pode perguntar para minha mulher. Eu não vivo dizendo que tenho casa. Não somos ricos. Somos, com alguma boa vontade, da classe média alta. Você tem razão. Qualquer dia também começamos a assaltar para poder comer. Tem que mudar o sistema. Tome.

O garoto pegou o dinheiro meio sem jeito.

– Olhe, eu só vim pegar as garrafas...

– Sônia, busque as suas joias. Ou melhor, vamos todos buscar as joias.

Os quatro foram para a suíte do casal. O garoto atrás. No caminho ele sussurrou para a empregada:

– Aqui é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas...

– Nós não temos mais nada, confie em mim. Também somos vítimas do sistema. Estamos do seu lado. Por favor, vá embora!

Agora o jogador que está com o personagem jovem tem duas escolhas:

- Devolver todos os pertences e explicar que foi apenas procurar algumas garrafas que o porteiro havia dito que tinha no apartamento
- Sair dali com todos os pertences

Caso o jogador escolha devolver os pertences e explicar o mal entendido o garoto recebe uma proposta para trabalhar no condomínio, ele aceita a proposta e passa a fazer parte de todo o jogo de forma permanente.

Caso o jogador escolha sair dali com tudo, o jogador deixa o jogo e junto com a saída dele sai também o terceiro texto (Racismo)

Com o jogador escolhendo devolver os pertences e explicando o mal entendido, ele inicia a trabalhar no condomínio junto ao caseiro limpando a piscina, o playground e todo o condomínio, após acontecer alguns assaltos no condomínio, se inicia uma festa no salão de festas do condomínio, o rapaz entra na festa também para se divertir e se encontra novamente com o homem que o fez o convite, após dizer que quer comprar um apartamento ali também.

- Escuta aqui, ó crioulo...

- O que foi?

- Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo.

- E não existe?

- Isso é negrice sua. E eu que sempre te considerei um negro de alma branca... É, não adianta. Negro quando não faz na entrada...

- Mas aqui existe racismo.

- Existe nada. Vocês têm toda a liberdade, têm tudo o que gostam. Têm carnaval, têm futebol, têm melancia... E emprego é o que não falta. Lá em casa, por exemplo, estão precisando de empregada. Pra ser lixeiro, pra abrir buraco, ninguém se habilita. Agora, pra uma cachacinha e um baile estão sempre prontos. Raça de safados! E ainda se queixam!

- Eu insisto, aqui tem racismo.

- Então prova, Beiçola. Prova. Eu alguma vez te virei a cara? Naquela vez que te encontrei conversando com a minha irmã, não te pedi com toda a educação que não aparecesse mais na nossa rua? Hein, tição? Quem apanhou de toda a família foi a minha irmã. Vais dizer que nós temos preconceito contra branco?

- Não, mas...

- Eu expliquei lá em casa que você não fez por mal, que não tinha confundido a menina com alguma empregadoza de cabelo ruim, não, que foi só um engano porque negro é burro mesmo. Fui teu amigão. Isso é racismo?

- Eu sei, mas...

- Onde é que está o racismo, então? Fala, Macaco.

- É que outro dia eu quis entrar de sócio num clube e não me deixaram.

- Bom, mas pera um pouquinho. Aí também já é demais. Vocês não têm clubes de vocês? Vão querer entrar nos nossos também? Pera um pouquinho.

- Mas isso é racismo.

- Racismo coisa nenhuma! Racismo é quando a gente faz diferença entre as pessoas por causa da cor da pele, como nos Estados Unidos. É uma coisa completamente diferente. Nos Faça um mapa genealógico e registre ao lado a ascendência de seus pais e avós, construindo assim, seu mapa étnico. Aproveite e realize uma pesquisa nos relatórios do último recenseamento e retire alguns dados sobre a composição do povo brasileiro. Estamos falando do crioulo começar a frequentar clube de branco, assim sem mais nem menos. Nadar na mesma piscina e tudo.



- Sim, mas...

- Não senhor. Eu, por acaso, quero entrar nos clubes de vocês? Deus me livre.

- Pois é, mas...

- Não, tem paciência. Eu não faço diferença entre negro e branco, pra mim é tudo igual. Agora, eles lá e eu aqui. Quer dizer, há um limite.

- Pois então. O ...

- Você precisa aprender qual é o seu lugar, só isso.

- Mas...

- E digo mais. É por isso que não existe racismo no Brasil. Porque aqui o negro conhece o lugar dele.

- É, mas...

- E enquanto o negro conhecer o lugar dele, nunca vai haver racismo no Brasil. Está entendendo? Nunca. Aqui existe o diálogo.

- Sim, mas...

- E agora chega, você está ficando impertinente. Bate um samba aí que é isso que tu faz bem.

Após a conversa o rapaz sai do salão triste e a festa acaba.

No dia seguinte da festa ocorrem mais alguns assaltos ali no condomínio e a segurando passa a ficar ainda mais rígida com a entrada controlada pelo segurança e porteiro, é colocada a cerca elétrica e arames farpados ao redor de todo o condomínio, todos os trabalhadores do condomínio passam a morar lá também para que não precisem de autorização para entrar no local todos os dias, durante uma tarde (por volta das 17h) a empregada na cozinha recebe uma visita da patroa querendo fazer parte da esquipe de sua escola de samba.

— Geneci...

— Senhora?

— Preciso falar com você.

— O que foi? O almoço não estava bom?

— O almoço estava ótimo. Não é isso. Precisamos conversar.

— Aqui na cozinha?

— Aqui mesmo. O seu patrão não pode ouvir.

- Sim, senhora.
- Você...
- Foi o copo que eu quebrei?
- Quer ficar quieta e me escutar?
- Sim, senhora.
- Não foi o copo. Você vai sair na escola, certo?
- Vou, sim senhora. Mas se a senhora quiser que eu venha na Terça...
- Não é isso, Geneci!
- Desculpe.
- É que eu... Geneci, eu queria sair na sua escola.
- Mas...
- Ou fazer alguma coisa. Qualquer coisa. Não agüento ficar fora do Carnaval.
- Mas...
- Vocês não têm, sei lá, uma ala das patroas? Qualquer coisa.
- Se a senhora tivesse me falado antes...
- Eu sei. Agora é tarde. Para a fantasia e tudo o mais. Mas eu improvisei uma baiana. Deusa grega, que é só um lençol.
- Não sei...
- Saio na bateria. Empurrando alegoria.
- Olhe que não é fácil...
- Eu sei. Mas eu quero participar. Eu até sambo direitinho. Você nunca me viu sambar? Nos bailes do clube, por exemplo. Toca um samba e lá vou eu. Até acho que tenho um pé na cozinha. Quer dizer. Desculpe.— Tudo bem.
- Eu também sou povo, Geneci! Quando vejo uma escola passar, fico toda arrepiada.
- Mas a senhora pode assistir.
- Mas eu quero participar, você não entende? No meio da massa. Sentir o que o povo sente. Vibrar, cantar, pular, suar.
- Olhe...
- Por que só vocês podem ser povo? Eu também tenho direito.
- Não sei...
- Se precisar pagar, eu pago.
- Não é isso. É que...
- Está bem. Olhe aqui. Não preciso nem sair na avenida. Posso costurar. Ajudar a organizar

o pessoal. Ajudar no transporte. O Alfa Romeo está aí mesmo. Tem a Caravan, se o patrão não der falta. É a emoção de participar que me interessa, entende? Poder dizer "a minha escola...". Eu teria assunto para o resto do ano. Minhas amigas ficariam loucas de inveja. Alguns iam torcer o nariz, claro. Mas eu não sou assim. Eu sou legal. Eu não sou legal com você, Geneci? Sempre tratei você de igual para igual.

— Tratou, sim senhora.

— Meu Deus, a ama-de-leite da minha mãe era preta!

— Sim, senhora.

— Geneci, é um favor que você me faz. Em nome da nossa velha amizade. Faço qualquer coisa pela nossa escola, Geneci.

— Bom, se a senhora está mesmo disposta...

— Qualquer coisa, Geneci.

— É que o Rudinei e Fátima Araci não têm com quem ficar.

— Quem?

— Minhas crianças.

— Ah.

— Se a senhora pudesse ficar com eles enquanto eu desfilo...

— Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê.

— Eu posso trazer elas e...

— Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o cafezinho na sala.

Aqui o jogador que está no controle da patroa deve fazer uma escolha.

- Aceitar a proposta da empregada e ficar com seus filhos para em fim poder passar o dia fora do condomínio
- Recusar a oferta da empregada e ficar presa junto com os condôminos até que a segurança volte ao normal

Caso o jogador escolha aceitar a proposta da empregada, o jogo se encerra com ambas saindo do condomínio e se podendo então ver a rua.

Caso o jogador recuse a proposta da empregada, o jogo acaba com a patroa pensando em outra forma de poder sair e voltar a ter uma vida social com suas amigas e parentes sem toda a segurança do condomínio ou autorização do porteiro.

Foi reforçada a guarda. Construíram uma terceira cerca. As famílias de mais posses, com mais coisas para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima. E foi tomada uma medida extrema. Ninguém pode entrar no condomínio. Ninguém.

Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos. E ninguém pode sair. Agora, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua. Mas surgiu outro problema. As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade. A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

Assim se encerra o jogo.

**TABULEIRO CONFECCIONADO PARA O DESENVOLVIMENTO DO JOGO DE RPG**



## ANEXOS

### ANEXO 1 – Crônicas Seleccionadas de Luís Fernando Veríssimo

#### O ASSALTO

Quando a empregada entrou no elevador, o garoto entrou atrás. Devia ter uns dezesseis anos, dezessete anos. Preto. Desceram no mesmo andar. A empregada com o coração batendo. O corredor estava escuro e a empregada sentiu que o garoto a seguia. Botou a chave na fechadura da porta de serviço, já em pânico. Com a porta aberta virou-se de repente e gritou para o garoto:

– Não me bate!

– Senhora?

– Faça o que quiser, mas não me bate!

– Não senhora, eu... A dona da casa veio ver o que estava havendo. Viu o garoto na porta e o rosto apavorado da empregada e recuou, até pressionar as costas na geladeira.

– Você está armado?

– Eu? Não.

A empregada, que ainda não largara o pacote de compras, aconselhou a patroa sem tirar os olhos do garoto:

– É melhor não fazer nada, madame. O melhor é não gritar.

– Eu não vou fazer nada, juro! – disse a patroa, quase aos prantos. – Você pode entrar. Pode fazer o que quiser. Não precisa usar de violência.

O garoto olhou de uma mulher para a outra. Apalermado. Perguntou:

– Aqui é o 712?

– O que você quiser. Entre. Ninguém vai reagir.

O garoto hesitou, depois deu um passo para dentro da cozinha. A empregada e a patroa recuaram ainda mais. A patroa esgueirou-se pela parede até chegar à porta que dava para a saleta de almoço. Disse:

– Eu não tenho dinheiro, mas meu marido deve ter. Ele está em casa. Vou chamá-lo. Ele lhe dará tudo.

O garoto também estava com os olhos arregalados. Perguntou de novo:

– Este é o 712? Me disseram que era para pegar umas garrafas no 712.

A mulher chamou com voz trêmula:

– Henrique!

O marido apareceu na porta do gabinete. Viu o rosto da mulher, o rosto da empregada e o garoto e entendeu tudo. Chegou à hora, pensou. Sempre me indaguei como me comportaria no caso de um assalto. Chegou a hora de tirar a prova.

– O que você quer? – perguntou, dando-se conta em seguida do ridículo da pergunta. Mas sua voz estava firme.

– Eu disse que você tinha dinheiro – falou a mulher.

– Faço um trato com você – disse o marido ao garoto – dou tudo de valor que tenho em casa, contanto que você não toque em ninguém.

E se as crianças chegarem de repente? Pensou a mulher. Meu Deus, o que esse bandido vai fazer com as minhas crianças? O garoto gaguejou:

– Eu... eu... é aqui que tem umas garrafas para pegar? (...)

– Não é para agradecer, mas eu compreendo você. Você é uma vítima do sistema. Deve estar pensando: “Esse burguês cheio da nota está querendo me conversar”, mas não é isso não. Sempre me senti culpado por viver bem no meio de tanta miséria. Pode perguntar para minha mulher. Eu não vivo dizendo que tenho casa. Não somos ricos. Somos, com alguma boa vontade, da classe média alta. Você tem razão. Qualquer dia também começamos a assaltar para poder comer. Tem que mudar o sistema. Tome.

O garoto pegou o dinheiro meio sem jeito.

– Olhe, eu só vim pegar as garrafas...

– Sônia, busque as suas joias. Ou melhor, vamos todos buscar as joias. Os quatro foram para a suíte do casal. O garoto atrás. No caminho ele sussurrou para a empregada:

– Aqui é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas...

– Nós não temos mais nada, confie em mim. Também somos vítimas do sistema. Estamos do seu lado. Por favor, vá embora!

*O analista de Bagé. Porto Alegre, L&PM, 1981*

## SEGURANÇA

**O ponto de venda** mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as mais belas casas, os jardins, os *playgrounds*, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal com muitos guardas que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e crachados. Mas os assaltos começaram

assim mesmo. Os ladrões pulavam os muros. Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longo do muro alto. Nos quatro lados. As inspeções tornaram-se mais rigorosas no portão de entrada. Agora não só os visitantes eram obrigados a usar crachá. Os proprietários e seus familiares também. Não passava ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda. Nem as babás. Nem os bebês. Mas os assaltos continuaram. Decidiram eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante era a segurança. Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletrocutado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar. Mas os assaltos continuaram.

**Grades nas janelas** de todas as casas. Era o jeito. Mesmo se os ladrões ultrapassassem os altos muros, e o fio de alta tensão, e as patrulhas, e os cachorros, e a segunda cerca, de arame farpado, erguida dentro do perímetro, não conseguiriam entrar nas casas. Todas as janelas foram engradadas. Mas os assaltos continuaram. Foi feito um apelo para que as pessoas saíssem de casa o mínimo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás do carro de um proprietário, com um revólver apontado para a sua nuca. Assaltaram a casa, depois saíram no carro roubado, com crachás roubados. Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda, que não queria conversa nem aceitava suborno. Mas os assaltos continuaram.

**Foi reforçada a guarda.** Construíram uma terceira cerca. As famílias de mais posses, com mais coisas para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima. E foi tomada uma medida extrema. Ninguém pode entrar no condomínio. Ninguém. Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos. E ninguém pode sair. Agora, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua. Mas surgiu outro problema. As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade. A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

*Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.*

## **RACISMO**

- Escuta aqui, ó crioulo...



- O que foi?

- Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo.

- E não existe?

- Isso é negrice sua. E eu que sempre te considerei um negro de alma branca... É, não adianta. Negro quando não faz na entrada...

- Mas aqui existe racismo.

- Existe nada. Vocês têm toda a liberdade, têm tudo o que gostam. Têm carnaval, têm futebol, têm melancia... E emprego é o que não falta. Lá em casa, por exemplo, estão precisando de empregada. Pra ser lixeiro, pra abrir buraco, ninguém se habilita. Agora, pra uma cachacinha e um baile estão sempre prontos. Raça de safados! E ainda se queixam!

- Eu insisto, aqui tem racismo.

- Então prova, Beiçola. Prova. Eu alguma vez te virei a cara? Naquela vez que te encontrei conversando com a minha irmã, não te pedi com toda a educação que não aparecesse mais na nossa rua? Hein, tição? Quem apanhou de toda a família foi a minha irmã. Vais dizer que nós temos preconceito contra branco?

- Não, mas...

- Eu expliquei lá em casa que você não fez por mal, que não tinha confundido a menina com alguma empregadoza de cabelo ruim, não, que foi só um engano porque negro é burro mesmo. Fui teu amigão. Isso é racismo?

- Eu sei, mas...

- Onde é que está o racismo, então? Fala, Macaco.

- É que outro dia eu quis entrar de sócio num clube e não me deixaram.

- Bom, mas pera um pouquinho. Aí também já é demais. Vocês não têm clubes de vocês? Vão querer entrar nos nossos também? Pera um pouquinho.

- Mas isso é racismo.

- Racismo coisa nenhuma! Racismo é quando a gente faz diferença entre as pessoas por causa da cor da pele, como nos Estados Unidos. É uma coisa completamente diferente. Nós Faça um mapa genealógico e registre ao lado a ascendência de seus pais e avós, construindo assim, seu mapa étnico. Aproveite e realize uma pesquisa nos relatórios do último

recenseamento e retire alguns dados sobre a composição do povo brasileiro. 3 estamos falando do crioulo começar a freqüentar clube de branco, assim sem mais nem menos. Nadar na mesma piscina e tudo.

- Sim, mas...

- Não senhor. Eu, por acaso, quero entrar nos clubes de vocês? Deus me livre.

- Pois é, mas...

- Não, tem paciência. Eu não faço diferença entre negro e branco, pra mim é tudo igual. Agora, eles lá e eu aqui. Quer dizer, há um limite.

- Pois então. O ...

- Você precisa aprender qual é o seu lugar, só isso.

- Mas...

- E digo mais. É por isso que não existe racismo no Brasil. Porque aqui o negro conhece o lugar dele.

- É, mas...

- E enquanto o negro conhecer o lugar dele, nunca vai haver racismo no Brasil. Está entendendo? Nunca. Aqui existe o diálogo.

- Sim, mas...

- E agora chega, você está ficando impertinente. Bate um samba aí que é isso que tu faz bem.

Disponível em:

*[http://portalliteral.terra.com.br/verissimo/vida\\_publica/vidapublica\\_racismo.shtml?vidap..](http://portalliteral.terra.com.br/verissimo/vida_publica/vidapublica_racismo.shtml?vidap..)*

## POVO

— Geneci...

— Senhora?

— Preciso falar com você.

— O que foi? O almoço não estava bom?

— O almoço estava ótimo. Não é isso. Precisamos conversar.

- Aqui na cozinha?
- Aqui mesmo. O seu patrão não pode ouvir.
- Sim, senhora.
- Você...
- Foi o copo que eu quebrei?
- Quer ficar quieta e me escutar?
- Sim, senhora.
- Não foi o copo. Você vai sair na escola, certo?
- Vou, sim senhora. Mas se a senhora quiser que eu venha na Terça...
- Não é isso, Geneci!
- Desculpe.
- É que eu... Geneci, eu queria sair na sua escola.
- Mas...
- Ou fazer alguma coisa. Qualquer coisa. Não agüento ficar fora do Carnaval.
- Mas...
- Vocês não têm, sei lá, uma ala das patroas? Qualquer coisa.
- Se a senhora tivesse me falado antes...
- Eu sei. Agora é tarde. Para a fantasia e tudo o mais. Mas eu improviso uma baiana. Deusa grega, que é só um lençol.
- Não sei...
- Saio na bateria. Empurrando alegoria.
- Olhe que não é fácil...
- Eu sei. Mas eu quero participar. Eu até sambo direitinho. Você nunca me viu sambar? Nos bailes do clube, por exemplo. Toca um samba e lá vou eu. Até acho que tenho um pé na cozinha. Quer dizer. Desculpe.— Tudo bem.
- Eu também sou povo, Geneci! Quando vejo uma escola passar, fico toda arrepiada.
- Mas a senhora pode assistir.
- Mas eu quero participar, você não entende? No meio da massa. Sentir o que o povo sente. Vibrar, cantar, pular, suar.
- Olhe...
- Por que só vocês podem ser povo? Eu também tenho direito.
- Não sei...
- Se precisar pagar, eu pago.

- Não é isso. É que...
- Está bem. Olhe aqui. Não preciso nem sair na avenida. Posso costurar. Ajudar a organizar o pessoal. Ajudar no transporte. O Alfa Romeo está aí mesmo. Tem a Caravan, se o patrão não der falta. É a emoção de participar que me interessa, entende? Poder dizer "a minha escola...". Eu teria assunto para o resto do ano. Minhas amigas ficariam loucas de inveja. Alguns iam torcer o nariz, claro. Mas eu não sou assim. Eu sou legal. Eu não sou legal com você, Geneci? Sempre tratei você de igual para igual.
- Tratou, sim senhora.
- Meu Deus, a ama-de-leite da minha mãe era preta!
- Sim, senhora.
- Geneci, é um favor que você me faz. Em nome da nossa velha amizade. Faça qualquer coisa pela nossa escola, Geneci.
- Bom, se a senhora está mesmo disposta...
- Qualquer coisa, Geneci.
- É que o Rudinei e Fátima Araci não têm com quem ficar.
- Quem?
- Minhas crianças.
- Ah.
- Se a senhora pudesse ficar com eles enquanto eu desfilo...
- Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê.
- Eu posso trazer elas e...
- Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o cafezinho na sala.

Disponível em: <http://arteinvisivel.blogspot.com/2012/01/povo-luis-fernando-verissimo.html>

## ANEXO 2 – Tirinhas projetadas para os alunos





### ANEXO 3 – Letras das músicas trabalhadas com os alunos.

#### Minha alma

#### O Rappa

A minha alma tá armada  
 E apontada para a cara  
 Do sossego  
 Pois paz sem voz  
 Paz sem voz  
 Não é paz, é medo

Às vezes eu falo com a vida  
 Às vezes é ela quem diz  
 Qual a paz que eu não quero  
 Conservar para tentar ser feliz (x4)

As grades do condomínio  
 São para trazer proteção  
 Mas também trazem a dúvida  
 Se é você que está nessa prisão  
 Me abrace e me dê um beijo  
 Faça um filho comigo  
 Mas não me deixe sentar  
 Na poltrona no dia de domingo

Procurando novas drogas  
De aluguel nesse vídeo  
Coagido, é pela paz  
Que eu não quero  
Seguir admitindo  
É pela paz que eu não quero seguir (x3)  
Admitindo

Disponível em: <https://www.culturagenial.com/musica-a-minha-alma-de-o-rappa/>

Acesso em: 06/05/2019

### **A Carne**

Seu Jorge

A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que vai de graça pro presídio  
E para debaixo de plástico  
Que vai de graça pro subemprego  
E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que fez e faz história  
Segurando esse país no braço  
O cabra aqui não se sente revoltado  
Porque o revólver já está engatilhado  
E o vingador é lento  
Mas muito bem intencionado

E esse país  
Vai deixando todo mundo preto  
E o cabelo esticado

Mas mesmo assim  
Ainda guardo o direito  
De algum antepassado da cor  
Brigar por justiça e por respeito  
De algum antepassado da cor  
Brigar bravamente por respeito  
De algum antepassado da cor  
Brigar por justiça e por respeito  
De algum antepassado da cor  
Brigar, brigar, brigar

A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra  
A carne mais barata do mercado é a carne negra

Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/seu-jorge/a-carne/>

Acesso em: 06/05/2019

### **Racismo é burrice**

Gabriel, o Pensador  
Salve, meus irmãos africanos e lusitanos  
Do outro lado do oceano  
"O Atlântico é pequeno pra nos separar  
Porque o sangue é mais forte que a água do mar"

Racismo, preconceito e discriminação em geral  
É uma burrice coletiva sem explicação  
Afinal, que justificativa você me dá

Para um povo que precisa de união  
Mas demonstra claramente, infelizmente  
Preconceitos mil  
De naturezas diferentes  
Mostrando que essa gente  
Essa gente do Brasil é muito burra  
E não enxerga um palmo à sua frente  
Porque se fosse inteligente  
Esse povo já teria agido de forma mais consciente  
Eliminando da mente todo o preconceito  
E não agindo com a burrice estampada no peito  
A "elite" que devia dar um bom exemplo  
É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento  
Num complexo de superioridade infantil  
Ou justificando um sistema de relação servil  
E o povão vai como um bundão  
Na onda do racismo e da discriminação  
Não tem a união e não vê a solução da questão  
Que por incrível que pareça está em nossas mãos  
Só precisamos de uma reformulação geral  
Uma espécie de lavagem cerebral

Racismo é burrice

Não seja um imbecil  
Não seja um ignorante  
Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante  
O que que importa se ele é nordestino e você não?  
O quê que importa se ele é preto e você é branco  
Aliás, branco no Brasil é difícil  
Porque no Brasil somos todos mestiços  
Se você discorda, então olhe para trás  
Olhe a nossa história



Os nossos ancestrais  
O Brasil colonial não era igual a Portugal  
A raiz do meu país era multirracial  
Tinha índio, branco, amarelo, preto  
Nascemos da mistura, então por que o preconceito?  
Barrigas cresceram  
O tempo passou  
Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor  
Uns com a pele clara, outros mais escura  
Mas todos viemos da mesma mistura  
Então presta atenção nessa sua babaquice  
Pois como eu já disse: racismo é burrice  
Dê a ignorância um ponto final  
Faça uma lavagem cerebral

Racismo é burrice

Negro e nordestino constroem seu chão  
Trabalhador da construção civil, conhecido como peão  
No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento  
Ou o que lava o chão de uma delegacia  
É revistado e humilhado por um guarda nojento  
Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia  
Graças ao negro, ao nordestino e a todos nós  
Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói  
O preconceito é uma coisa sem sentido  
Tire a burrice do peito e me dê ouvidos  
Me responda se você discriminaria  
O Juiz Lalau ou o PC Farias  
Não, você não faria isso não  
Você aprendeu que o preto é ladrão  
Muitos negros roubam, mas muitos são roubados  
E cuidado com esse branco aí parado do seu lado

Porque se ele passa fome  
Sabe como é:  
Ele rouba e mata um homem  
Seja você ou seja o Pelé  
Você e o Pelé morreriam igual  
Então que morra o preconceito e viva a união racial  
Quero ver essa música você aprender e fazer  
A lavagem cerebral

Racismo é burrice

O racismo é burrice, mas o mais burro não é o racista  
É o que pensa que o racismo não existe  
O pior cego é o que não quer ver  
E o racismo está dentro de você  
Porque o racista na verdade é um tremendo babaca  
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca  
E desde sempre não para pra pensar  
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar  
E de pai pra filho o racismo passa  
Em forma de piadas que teriam bem mais graça  
Se não fossem o retrato da nossa ignorância  
Transmitindo a discriminação desde a infância  
E o que as crianças aprendem brincando  
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando  
Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de racismo - se justifica  
Ninguém explica  
Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural  
Todo mundo que é racista não sabe a razão  
Então eu digo meu irmão  
Seja do povão ou da "elite"  
Não participe  
Pois como eu já disse: racismo é burrice

Como eu já disse: racismo é burrice

Racismo é burrice

E se você é mais um burro, não me leve a mal

É hora de fazer uma lavagem cerebral

Mas isso é compromisso seu

Eu nem vou me meter

Quem vai lavar a sua mente não sou eu

É você

Disponível em: <http://www.suasletras.com/letra/Gabriel-O-Pensador/Racismo-e-Burrice/16577> Acesso em: 06/05/2019

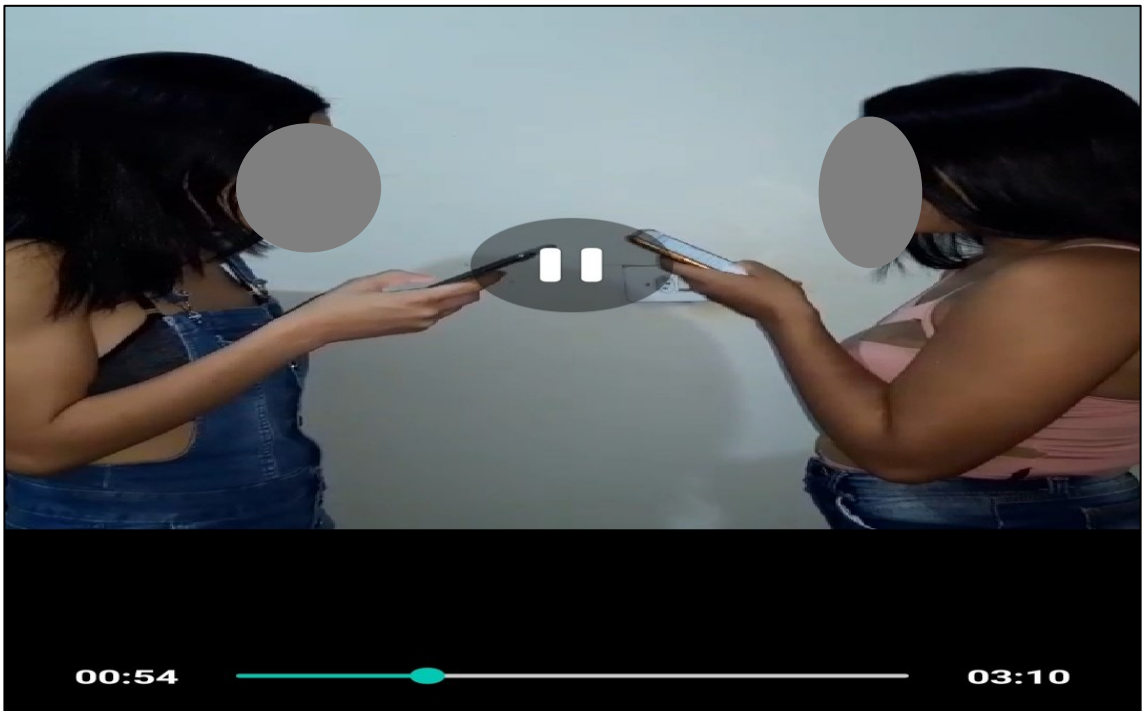
**ANEXO 4 – Desenhos e frames de vídeos produzidos pelos alunos durante o processo de interpretação das crônicas.**













ANEXO 5 – Livreto de crônicas elaborado com as crônicas escritas pelos alunos.

