



ELIZETE RODRIGUES DE ARAUJO

**RPG COMO CAMINHO: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL
PARA ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REGIONAL**

**UBERLÂNDIA – MG
2023**

ELIZETE RODRIGUES DE ARAUJO

**RPG COMO CAMINHO: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL
PARA ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REGIONAL**

Dissertação, como Trabalho de Conclusão, apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Atuação: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Cristina Cristianini

UBERLÂNDIA – MG

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A663	Araujo, Elizete Rodrigues de, 1976-
2023	RPG COMO CAMINHO: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA ENSINO DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA REGIONAL [recurso eletrônico] / Elizete Rodrigues de Araujo. - 2023.
<p>Orientadora: Adriana Cristina Cristianini. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.228 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p>	
<p>1. Lingüística. I. Cristianini, Adriana Cristina, 1969- , (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título.</p>	
CDU: 801	

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	30 de março de 2023	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12112MPL006				
Nome do Discente:	Elizete Rodrigues de Araujo				
Título do Trabalho:	RPG COMO CAMINHO: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REGIONAL				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos da Linguagem e Práticas Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR PARA O ESTUDO/ENSINO DO LÉXICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE				

Reuniu-se, remotamente via Google Meet, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Profa. Dra. Irenilde Pereira dos Santos, Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo – USP; Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho, Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas; Profa. Dra. Adriana Cristina Cristianini, Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Adriana Cristina Cristianini, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

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

Aprovada.

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 Irenilde Pereira dos Santos, Usuário Externo, em 30/03/2023, às 12:26, 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 Adriana Cristina Cristianini, Professor(a) do Magistério Superior, em 30/03/2023, às 12:26, 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 Maria do Socorro Vieira Coelho, Usuário Externo, em 31/03/2023, às 11:11, 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, informando o código verificador 4377166 e o código CRC EC1767CA.

Dizem que não escolhemos nossos animaizinhos de estimação, somos escolhidos por eles. Talvez venha daí a explicação de tanto amor incondicional.

Com profissão não é diferente. Dedico este trabalho a todos os alunos que estiveram, estão e estarão comigo, ao longo de minha jornada, no ofício que me escolheu.

AGRADECIMENTOS

À minha falecida vozinha Adelina, dona do primeiro coração maior que o peito que conheci.

À minha mãe, dona Júlia, pelo exemplo de determinação e coragem para enfrentar as batalhas da vida.

Ao meu pai, seu Antônio, pela generosidade em dividir minha atenção com as obrigações do mestrado, mesmo em um leito de hospital, por muitas vezes.

À minha companheira de vida e de alma, Júlia, pelo incentivo incondicional e por entender minha ausência, mesmo quando eu estava presente.

Aos meus irmãos de sangue, Leninha, José Antônio, Zezinho e Juzinho, e de alma, Cláudia, por “segurarem as pontas” quando eu mais precisei.

Ao presente que o mestrado me deu, minha colega e amiga Patrícia da Costa Sousa, por chorar e sorrir comigo com as angústias e conquistas de uma vida acadêmica e pela parceria incondicional na busca pelo conhecimento.

Ao professor Domingos Sávio Coelho (UnB), pela inspiração para a realização desta pesquisa e por me mostrar que sim, é possível se trabalhar com RPG em qualquer situação de ensino. E por ter composto a banca como suplente, com generosos apontamentos para este trabalho.

À Coordenação e a todos os professores do Profletras por contribuírem para a ampliação do nosso conhecimento.

À professora Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU) pelas valiosas sugestões na Qualificação e pelo incentivo à pesquisa em suas aulas.

À professora Irenilde Pereira dos Santos (USP), pelo apoio e pela atenção desde que passei a integrar o grupo de pesquisa GPS, com valiosas contribuições para este trabalho, principalmente as sugeridas na Qualificação.

À professora Maria do Socorro Vieira Coelho (UNIMONTES), por gentilmente ter aceito o convite para compor a banca.

À CAPES pelo apoio financeiro.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida orientadora Adriana,
pelo exemplo de competência e ética, no qual busco me guiar,
pela atenção e disponibilidade, sempre com muito respeito e carinho,
pelas contribuições para o meu crescimento, com incentivos e puxões de orelha,
pela generosa partilha de conhecimento e de experiência, com muita parceria,
por não ter soltado minha mão nos momentos mais difíceis,
e por entender que, antes de pesquisadores, somos seres humanos.

[...] Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos [...] (ANDRADE, 1988, p. 1.795).

RESUMO

Estudos apontam que o RPG (*Role-Playing Game*) tem se tornado uma eficiente ferramenta de ensino nas mais diversas áreas, sobretudo por envolver dois elementos tão valorizados pelos jovens, o fascínio pela ludicidade dos jogos e o protagonismo estudantil, uma vez que são os alunos os responsáveis pelo desenvolvimento de suas próprias narrativas interativas. Por essa razão, escolhemos esse hipergênero para o ensino de variação linguística, mais especificamente da variação regional, no aspecto semântico-lexical da língua, considerando a necessidade de abordar questões que, muitas vezes, causam estigmas e preconceito a alunos oriundos de determinadas regiões brasileiras, quando de sua mudança para outra região. Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. A motivação para este trabalho surgiu da necessidade que sentimos de oferecer ao professor aulas mais atrativas e interativas para o ensino de conteúdos, de modo que não estejam apenas focados na gramática tradicional e sim, voltados para a pluralidade de discursos, como prega a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da educação brasileira, que assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Ademais, o presente estudo justifica-se também pela importância dada aos multiletramentos e ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nesse mesmo documento, o que demonstra o alinhamento da pesquisa ao mundo conectado e interativo em que vivemos. Desta forma, a presente pesquisa tem por objetivo desenvolver uma proposta de Material Didático Digital (MDD) para o ensino de variação linguística regional de aspecto semântico-lexical por meio do RPG. Para isso, buscamos embasamento teórico em pesquisas sobre três eixos: (i) a variação linguística, nas perspectivas da Dialetologia, da Geolinguística e da Sociogeolinguística e, ainda, a importância do léxico na variação regional; (ii) o RPG e suas características de jogo e de hipergênero, bem como sua relação com os gêneros de sequências narrativas, priorizando a literatura de cordel, foco neste estudo, incluindo também o letramento literário; (iii) a pedagogia dos multiletramentos e a construção do material didático digital. Assim, nos pautamos em estudos de Bagno (2007); Coseriu (1979; 1982); Cristianini (2007); Encarnação (2010); Faraco (2008); Santos (2010); Huizinga (2019 [1938]); Ricon (2002); Bonini (2011); Morais (2019); Cavalcanti (2007); Cossen (2006); Dudeney, Hockly e Pegrum (2016); Rojo (2017); Rojo e Moura (2012); dentre outros. Os dados coletados evidenciaram que o RPG traz importantes contribuições para o trabalho com variação de aspecto semântico-lexical, além de contribuir para a minimização do preconceito linguístico. O produto deste estudo resultou em um protótipo de ensino navegável, nas versões aluno e professor, com a disponibilização do material utilizado nas oficinas.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Variação Linguística. Léxico. Ensino Fundamental. Multiletramentos. Jogos de RPG. Sociogeolinguística

ABSTRACT

Studies point out that RPG (Role-Playing Game) has become an efficient teaching tool in the most diverse areas, mainly because it involves two elements so valued by young people, the fascination with the ludicity of games and student protagonism, since they are the students responsible for developing their own interactive narratives. For this reason, we chose this hypergenre for teaching linguistic variation, more specifically regional variation, in the semantic-lexical aspect of the language, considering the need to address issues that often cause stigma and prejudice to students from certain Brazilian regions. , when moving to another region. This is an action-research with a qualitative and quantitative approach. The motivation for this work arose from the need we felt to offer the teacher more attractive and interactive classes for teaching content, so that they are not just focused on traditional grammar, but are focused on the plurality of discourses, as preached by the National Base Common Curricular (BNCC), guiding document of Brazilian education, which assumes the enunciative-discursive perspective of language. Furthermore, the present study is also justified by the importance given to multiliteracies and the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in that same document, which demonstrates the alignment of the research with the connected and interactive world in which we live. Thus, this research aims to develop a proposal for Digital Didactic Material (MDD) for teaching regional linguistic variation with a semantic-lexical aspect through RPG. For this, we sought theoretical basis in research on three axes: (i) linguistic variation, from the perspectives of Dialectology, Geolinguistics and Sociogeolinguistics, and also the importance of the lexicon in regional variation; (ii) the RPG and its game and hypergenre characteristics, as well as its relationship with the genres of narrative sequences, prioritizing cordel literature, the focus of this study, also including literary literacy; (iii) the pedagogy of multiliteracies and the construction of digital didactic material. Thus, we are guided by studies by Bagno (2007); Sewed (1979; 1982); Christianini (2007); Encarnação (2010); Faraco (2008); Santos (2010); Huizinga (2019 [1938]); Ricon (2002); Bonini (2011); Morales (2019); Cavalcanti (2007); Cosson (2006); Dudeney, Hockly and Pegrum (2016); Red (2017); Rojo and Moura (2012); among others. The data collected showed that RPG brings important contributions to work with variation in the semantic-lexical aspect, in addition to contributing to the minimization of linguistic prejudice. The product of this study resulted in a navigable teaching prototype, in student and teacher versions, with the availability of the material used in the workshops.

Keywords: Portuguese language. Linguistic Variation. Lexicon. Elementary School. Multiliteracies. RPG Games. Sociogeolinguistics

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Cartograma 158 – PAPAGAIO DE PAPEL	32
FIGURA 2	A norma linguística em Lagamar	39
FIGURA 3	Atividade com o aplicativo Aprendendo Variação Linguística	40
FIGURA 4	RPG de Mesa (Modelo 1)	44
FIGURA 5	RPG de Mesa (Modelo 2)	45
FIGURA 6	RPG Digital (Modelo 1)	46
FIGURA 7	RPG Digital (Modelo 2)	47
FIGURA 8	Estrutura CPCT	62
FIGURA 9	<i>Slide</i> sugerido de imagem (casarão)	79
FIGURA 10	<i>Slide</i> com o conceito de RPG	81
FIGURA 11	<i>Slide</i> de Variação Linguística	88
FIGURA 12	Site Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português	89
FIGURA 13	Ficha da personagem	91
FIGURA 14	Xilogravura em isopor (isogravura)	96
FIGURA 15	Questionário de sondagem inicial	100
FIGURA 16	Participantes durante a Oficina 1	100
FIGURA 17	<i>Slide</i> de narrativa inicial	115
FIGURA 18	Exibição da animação <i>Caverna do Dragão</i>	116
FIGURA 19	Exibição da animação <i>Hora de Aventura</i>	117
FIGURA 20	Participantes durante a Oficina 2	118
FIGURA 21	Participantes durante a Oficina 3 (1)	125
FIGURA 22	Participantes durante a Oficina 3 (2)	127
FIGURA 23	Exibição de <i>slide</i> durante a Oficina 4	133
FIGURA 24	Participantes durante a Oficina 4	142
FIGURA 25	Ficha da personagem da Aluna A10	148
FIGURA 26	Participantes durante a Oficina 5	148
FIGURA 27	<i>Slide</i> da Oficina 5	149
FIGURA 28	Participantes durante a Oficina 6	155
FIGURA 29	Participantes durante a decoração da Feira Regional	158
FIGURA 30	Alguns momentos da Feira Regional	159
FIGURA 31	Sobre o evento e seus participantes	162
FIGURA 32	Protótipo Navegável de Ensino (Material do Aluno)	168
FIGURA 33	Protótipo Navegável de Ensino (Material do Professor)	170

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Distribuição das respostas à Questão 158	35
QUADRO 2	Quadro dos Letramentos Digitais	60
QUADRO 3	Organização geral da proposta de intervenção	73
QUADRO 4	Questionário de perfil e sondagem	75
QUADRO 5	Sugestão de início de narrativa: “O casarão”	79
QUADRO 6	Roteiro da atividade com animações	80
QUADRO 7	Roteiro das atividades sobre cordel	83
QUADRO 8	Roteiro para o estudo do texto 1 da Oficina 4	86
QUADRO 9	Roteiro para o estudo do texto 2 da Oficina 4	87
QUADRO 10	Roteiro para a construção conjunta	92
QUADRO 11	Roteiro para a produção individual em cordel	95
QUADRO 12	Avaliação da comunidade escolar	97
QUADRO 13	Questionário de avaliação final da proposta	98
QUADRO 14	Perfil de origem geográfica do estudante e de seus pais	101
QUADRO 15	Hábitos de leitura, escrita e fala	102
QUADRO 16	Avaliação da atividade com léxico no laboratório de informática	142
QUADRO 17	Cartazes produzidos na Oficina 4	144
QUADRO 18	Principais comentários da comunidade escolar	163
QUADRO 19	Funcionalidades dos protótipos	171

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Uso de TDIC nas escolas	58
GRÁFICO 2	Atividades nas horas vagas	104
GRÁFICO 3	Frequência de jogo por semana	104
GRÁFICO 4	Tempo de jogo por dia	105
GRÁFICO 5	Conhecimento acerca do RPG	105
GRÁFICO 6	Conhecimento sobre variação linguística	106
GRÁFICO 7	Sobre o preconceito linguístico	107
GRÁFICO 8	O papel da escola em relação ao preconceito linguístico	108
GRÁFICO 9	Redes sociais, recursos digitais/sites ou mídias	109
GRÁFICO 10	A importância do uso de tecnologias na escola	110
GRÁFICO 11	O trabalho com recursos tecnológicos na escola	110
GRÁFICO 12	Sobre a narrativa	111
GRÁFICO 13	Sobre as narrativas digitais	112
GRÁFICO 14	Sobre a literatura de cordel	112
GRÁFICO 15	Segmentos representados na avaliação da comunidade escolar	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPCT	Conhecimento Pedagógico de Conteúdo Tecnológico
LDLP	Livros didáticos de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
MDD	Material Didático Digital
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
QSL	Questionário Semântico-Lexical
RPG	<i>Role-Playing Game</i>
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	25
2.1 Sistema, norma e fala	27
2.2 As variedades linguísticas	28
2.3 A variação regional nas perspectivas da Dialetologia, da Geolinguística e da Sociogeolinguística.....	30
2.4 O léxico na variação regional	33
2.5 A variação linguística na escola.....	36
3. O RPG	41
3.1 RPG: um jogo cultural	41
3.2 RPG: um hipergênero.....	48
3.3 As narrativas de RPG e o letramento literário.....	50
4 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL.....	56
4.1 O uso de TDIC na escola	57
4.2 Letramentos digitais	59
5 MÉTODO E PROCEDIMENTOS	63
5.1 Pressupostos metodológicos: a pesquisa-ação.....	64
5.2 Metodologia de análise de dados e instrumentos de geração e coleta	65
5.3 Contexto da pesquisa e participantes	67
5.4 Proposta de intervenção didática.....	70
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	99
6.1. Relato, análise e avaliação das oficinas.....	99
6.1.1 Oficina 1 – A sondagem inicial.....	99
6.1.2 Oficina 2 – O mundo do RPG	115
6.1.3 Oficina 3 – A literatura de cordel	125
6.1.4 Oficina 4 – A variação linguística no cordel	132

6.1.5 Oficina 5 – Narrativa coletiva de cordel por meio do RPG	146
6.1.6 Oficina 6 – Produção escrita individual em cordel.....	154
6.1.7 Oficina 7 – A feira: “Do oxente ao tchê: o cordel do RPG”	156
6.1.8 Oficina 8 – Avaliação final	165
6.2 O produto final: protótipo navegável de ensino.....	167
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS.....	177
ANEXOS	183
Anexo A – Parecer Consustanciado do CEP	184
Anexo B – Folhetos de Cordel produzidos pelos alunos	185
APÊNDICES	203
Apêndice A - Protótipo Navegável de Ensino (Material do Aluno).....	204
Apêndice A - Protótipo Navegável de Ensino (Material do Aluno).....	242

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em um país de dimensão continental como o Brasil, constituído por diversas etnias, é não só natural, mas também notória a existência de um grande número de variedades linguísticas. Entretanto, é sabido que, apesar disso, o ensino de variação linguística, muitas vezes, fica relegado a segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa (LP), uma vez que é tradicionalmente comum, em nossa sociedade, a valorização de apenas uma das variedades, a de maior prestígio, “também chamada norma culta e, como tal, passa a ser imposta a alguns segmentos sociais e apresentada como única possibilidade linguística ‘correta’” (CRISTIANINI, 2007, p. 114-115).

De acordo com Travaglia (2009, p. 41), “para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua era preciso abrir a escola à pluralidade dos discursos”, pluralidade essa dimensionada pelas variedades linguísticas.

Da mesma maneira que o referido autor, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, também reforça a importância dessa pluralidade de discursos, já assumida anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 20).

Diante desse contexto, em que o ensino da pluralidade dos discursos adquire um papel fundamental na educação, torna-se necessário apresentar formas de se desenvolver e trabalhar o ensino da variação linguística em sala de aula.

Inicialmente, é necessário esclarecer que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), principais instrumentos de ensino em grande parte das escolas do Brasil, mesmo com uma ligeira tentativa de mudança nos últimos anos, ainda pouco abordam as questões de variação linguística. Entretanto, quando o fazem, em alguns

casos, acabam por estigmatizar ainda mais alguns usos linguísticos, sobretudo os de caráter regional, como ressalta Bagno (2007).

Um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não-escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais “correto”, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação. (BAGNO, 2007, p.120)

Além disso, a nossa prática docente no Distrito Federal, um lugar que recebe muitas pessoas oriundas de outros estados ou de outras regiões, tem nos mostrado que o preconceito linguístico existe e necessita ser combatido, pois alunos vindos de alguns estados do Nordeste, por exemplo, vez ou outra, são estigmatizados linguisticamente, principalmente pelo seu modo de falar.

Isso posto, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma proposta de Material Didático Digital (MDD), para ensino de variação regional de aspecto semântico-lexical por meio do *Role-Playing Game* (RPG). Esse material será o produto final desta pesquisa, no formato de protótipo navegável de ensino (ROJO, 2017), com versões para o aluno e para o professor. A justificativa para a concepção deste produto baseia-se, primeiramente, por sua confecção ser uma das exigências do mestrado profissional. Já a opção pelo MDD surge da necessidade, verificada durante a pandemia da COVID 19, de nos adaptarmos às novas tecnologias emergentes no meio escolar.

A construção do MDD é pautada na elaboração e na aplicação de uma proposta de intervenção didática que tem o intuito de possibilitar o conhecimento de diferentes variedades linguísticas regionais, com foco no estudo do léxico, bem como a reflexão sobre seus variados contextos discursivos, além de contribuir para minimizar o preconceito linguístico, com a produção e a valorização de folhetos do gênero discursivo/textual¹ literatura de cordel. A opção pelo cordel como norteador das produções escritas deve-se, em parte, pela aproximação desse gênero discursivo/textual com a variação linguística regional, e pela sua constituição em sequências narrativas, ainda que em versos, possibilitando, assim, o uso do RPG.

¹ Assumimos aqui essa designação para facilitar o entendimento tanto do caráter discursivo como textual do gênero, embora a maioria dos autores adotem o termo “gênero” sem designação, o que não exclui nenhum dos dois aspectos apontados.

A escolha do RPG, para o ensino de variação linguística, surge a partir da reflexão sobre o perfil das crianças e adolescentes da contemporaneidade, que se encontram, cada vez mais, submersos em um mundo de redes sociais, *games* e das mais variadas ferramentas de compartilhamento virtual. Desse modo, a busca por novas tecnologias no ensino, que atendam às novas demandas sociais, faz-se não só necessária, como também urgente.

Nesse sentido, a proposta de se utilizar, em sala de aula, uma metodologia que traz consigo elementos que o aluno, desse mundo relatado anteriormente, já aprecia, a combinação do jogo com a aprendizagem, pode se revelar como uma alternativa para despertar o interesse do jovem da contemporaneidade, especialmente, porque as práticas tradicionais de ensino já não o motivam.

O RPG, por sua vasta possibilidade de multiletramentos, vem sendo tema de estudo no meio acadêmico brasileiro desde o final da década de 90 e início da década seguinte, apresentando como marcos importantes nesse meio. De acordo com Cupertino (2008), são três grandes trabalhos iniciais: a tese de doutorado de Mota (1997), com o título *Roleplaying game: a ficção enquanto jogo*; a dissertação de mestrado de Pavão (1999)², intitulada *A Aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Role Playing Games (RPG)*; e o artigo de Higuchi (2001), *RPG: o resgate da história e do narrador*. A partir disso, ano a ano, esse hipergênero tem sido objeto de estudo nas universidades públicas e particulares pelas mais diversas áreas de concentração, com suas diferentes linhas de pesquisa e atuação.

Entretanto, O RPG ainda é pouco explorado no âmbito das redes de mestrado profissional. De acordo com três dos maiores bancos de dissertações profissionais defendidas até o início de setembro de 2021, só para citar algumas, no ProfMat³, de um total de 6044, apenas 4 estão relacionadas ao RPG; no ProfHistória⁴, de 396, somente 3 abordam essa temática e no ProfLetras⁵, programa ao qual esta pesquisa se associa, de 2548 dissertações, apenas 3 trabalharam com o RPG. Desse modo, vemos que é muito grande ainda a lacuna para estudos relacionados ao RPG nesse

² Publicada em 2000 pela Editora Devir.

³ Mestrado Profissional em Matemática. Repositório de dissertações do ProfMat. Disponível em: <https://www.profmat-sbm.org.br/dissertacoes/>. Acesso em: 07 set. 2021.

⁴ Mestrado Profissional em História. Repositório de dissertações do ProfHistória. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 07 set. 2021.

⁵ Mestrado Profissional em Letras, disponível em:

<http://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes/#.YTet_I6j_IU>. Acesso em: 07 set. 2021.

tipo de mestrado, sobretudo por ser este voltado exclusivamente ao ensino, com incontáveis possibilidades de abordagem de tão rico elemento de criatividade e inovação.

Como esta pesquisa trata-se de uma dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), é nessa perspectiva que daremos continuidade ao preenchimento da lacuna nesse campo, por meio das contribuições já feitas até então sobre o assunto. Inicialmente, Ferreira (2016), em sua dissertação, intitulada *O RPG e a leitura: uma intervenção lúdica no Ensino Fundamental II*, traz uma análise da influência das atividades lúdicas, como o jogo de RPG, no desenvolvimento do gosto pela leitura. Já Morais (2019), em seu trabalho *Leitura e escrita por meio do jogo de RPG Robinson Crusoé: uma proposta de multiletramentos*, acrescenta elementos como o gênero discursivo conto, os multiletramentos, incluindo o letramento literário, e a Análise de Discurso Crítica (ADC) ao processo de leitura e escrita, por meio dos jogos de RPG, com ênfase nas práticas sociais. Finalizando, na terceira e última dissertação sobre RPG do Profletras, intitulada *Da Retextualização das Narrativas Orais de Pé de Serra ao RPG: nas trilhas dos multiletramentos*, Santos (2019) também discorre sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, já abordada por Morais (2019), sobre a sequência didática fundamentada em Cossen (2012) e em Dolz e Scheneuwly (2004), e acrescenta as narrativas orais para a construção de aventuras em RPG, em espaços digitais, valorizando as vivências sociais e as tecnologias que permeiam a vida do sujeito.

Das pesquisas descritas, todas evidenciaram a interação nas práticas sociais, com possibilidades de desenvolvimento da leitura e da escrita, por meio da pedagogia dos multiletramentos, proporcionadas pelo RPG. Algumas incluíram ainda a oralidade, os gêneros digitais, ou mesmo, a análise discursiva das relações, tendo como base teórica a ADC. No entanto, nenhuma delas tratou ainda do RPG como caminho para o estudo da variação linguística regional. Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se por ser uma proposta não só inovadora, mas também desafiadora. Além disso, esta pesquisa propõe um trabalho colaborativo, tanto por meio do RPG de mesa/ tabuleiro, como por meio de plataformas digitais, de modo a propiciar, aos estudantes, a construção de seus próprios percursos nas narrativas, a partir de desafios propostos por regras envolvendo a temática desta pesquisa.

Desse modo, a proposta de intervenção didática, aqui sugerida, mescla, de forma inédita, o Ciclo do Ensino de Gêneros, da Escola de Sydney, e a sequência

básica, de Cossen (2006). A primeira, com o intuito de explorar o protagonismo do estudante nas narrativas e enfatizar a passagem da produção escrita conjunta (colaborativa) para a particular (individual) dos folhetos de cordel. A segunda, para propiciar o letramento literário, utilizando esse gênero discursivo/ textual. Além disso, a análise da proposta também se pauta em elementos da Sociogeolinguística, para contemplar a questão da variação linguística regional.

Segundo Vigotski (2000), a relação do homem com o mundo é mediada por instrumentos e signos e a língua é o principal elemento dessa representação simbólica. Acrescenta ainda que jogos de papéis com regras relacionam-se com o significado das coisas e não com o próprio objeto. Sendo assim, o desenvolvimento de atividades que propiciem essa mediação simbólica, oportunizando, por meio da interação social, situações de aprendizagem é um caminho aberto e ilimitado para o desenvolvimento.

Este trabalho, pautado pela mediação simbólica propiciada pelo RPG, parte da hipótese de que o MDD, elaborado no decorrer da pesquisa, trará ganhos nas aprendizagens de variação regional nas aulas de LP.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é desenvolver uma proposta de MDD para o ensino de variação linguística regional de aspecto semântico-lexical por meio do RPG.

Propomos os seguintes objetivos específicos:

- a) diagnosticar aspectos gerais e conhecimentos dos participantes da pesquisa acerca do RPG, da variação linguística, sobretudo a variação regional, do gênero discursivo/ textual literatura de cordel e do uso de TDIC na escola, a fim de elaborar atividades mediadas por tecnologias;
- b) identificar e valorizar o léxico próprio da região geográfica de cada participante da pesquisa e de seus familiares;
- c) elaborar uma proposta de intervenção didática, constituída por oficinas, que explore os multiletramentos proporcionados pelo RPG, sistematizando atividades que permitam promover o estudo da variação regional, por meio do desenvolvimento dos eixos de leitura, escrita, análise linguística/semiótica e oralidade, envolvendo o consumo, a produção e o compartilhamento do gênero discursivo/ textual literatura de cordel;
- d) aplicar a proposta de intervenção didática em contexto escolar público;

- e) possibilitar o conhecimento de diferentes variedades linguísticas regionais, com foco no estudo do léxico, bem como a reflexão sobre seus variados contextos discursivos;
- f) contribuir para minimizar o preconceito linguístico;
- g) incentivar o protagonismo e a tomada de decisões do estudante;
- h) possibilitar o acesso a atividades mediadas por tecnologia;
- i) elaborar o MDD (protótipo navegável) de acordo com as atividades realizadas durante a aplicação da proposta de intervenção didática;
- j) colaborar com professores de LP no ensino de variação linguística regional, de aspecto semântico-lexical, por meio do MDD.

Para atender a esses objetivos, organizamos este estudo em sete (7) seções, sendo a primeira e a última destinadas às considerações iniciais e finais. Nas Seções 2, 3 e 4, que constituem o referencial teórico da pesquisa, tecemos considerações a respeito da variação linguística, do RPG e da pedagogia dos multiletramentos e da construção do MDD, respectivamente. Na Seção 5, discorremos sobre o método e os procedimentos, incluindo a proposta de intervenção didática e, na Seção 6, apresentamos a descrição e a análise dos resultados.

Para a construção da proposta, pautamos nosso estudo em três eixos teóricos, com seus devidos desdobramentos. No primeiro eixo, tecemos considerações a respeito da variação linguística dentro da concepção do modelo tríplice sistema/norma/fala, abordando as diferentes variedades linguísticas, a variação regional nas perspectivas da Dialetologia, da Geolinguística e da Sociogeolinguística, o léxico na variação regional e, ainda, a variação linguística na escola (BAGNO, 2007; COSERIU, 1979; 1982; CRISTIANINI, 2007; CRISTIANINI; ENCARNAÇÃO, 2009; ENCARNAÇÃO, 2010; FARACO, 2008; SANTOS, 2010; TRAVAGLIA, 2009). No segundo, discorremos sobre o RPG, abordando sua definição, história, assim como suas características de jogo (CAILLOIS, 2017 [1958]; HICKMAN; HICKMAN, 2009; HUIZINGA, 2019 [1938]; REHM, 2018; RICON, 2002) e de hipergênero (BONINI, 2011; LIMA, 2013; MORAIS, 2019) e, ainda, sua relação com os gêneros de sequências narrativas, priorizando a literatura de cordel, foco neste estudo, incluindo também o letramento literário (CAVALCANTI, 2007; COSSON, 2006; DAMASCENO, 2006; GOTLIB, 1988). No terceiro eixo, destacamos a relação entre a pedagogia dos multiletramentos e a construção do MDD, destacando o uso das TDIC na escola e os

Letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; ROJO, 2017; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2012).

Passemos, agora, a discorrer sobre o primeiro dos três eixos: a variação linguística.

2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Que a gramática sempre imperou no ensino de LP no Brasil, todos nós sabemos. Como já dizia Antunes (2012),

Essa hegemonia da gramática se estende ao consenso da população em geral, sobretudo daquela que passou pela escola. Essa, em geral, acredita que ‘estudar uma língua é estudar gramática’, ‘saber uma língua é saber gramática’, ‘analisar um texto é dar conta de sua gramática’, ‘aula de português tem que ser aula de gramática’ etc. As solicitações das famílias junto à escola, frequentemente, pedem mais o reforço nas questões de gramática do que naquelas relativas ao léxico. (ANTUNES, 2012, p. 21),

Faz-se necessário, no entanto, refletir sobre dois pontos da afirmação de Antunes (2012). Em primeiro lugar, que gramática é essa, tão presente nas aulas de todo o país? Segundo: saber que gramática é essa traz alguma implicação para o estudo de questões relativas ao léxico?

De acordo com Faraco (2008), nessa concepção tradicional, que sempre permeou o ensino de português, gramática

ora significava ensinar nomenclatura, conceitos e classificações (i.e., transmitir um instrumental descritivo), acompanhados de exercícios analíticos (as famosas análises morfológica e sintática); ora significava ensinar os usos que os gramáticos postulavam como corretos (i.e., os preceitos da “boa linguagem”). (FARACO, 2008, p. 24-25).

Ocorre que, após a democratização do ensino, iniciada na década de 40, com Getúlio Vargas, e impulsionada na década de 70, sob a égide do Milagre Brasileiro, houve uma explosão escolar, que ocasionou um conflito de variedades linguísticas, e gerou um grande problema no ensino de português:

Conflito que consta da escola ter uma língua e seus alunos outra, fato que não tem análogo em outras disciplinas: as crianças não chegam à escola com uma aritmética diferente da praticada pela instituição, nem a História do Brasil é matéria de divergência. Mas a língua é. (MERCER; FOLTRAN, 1993, p. 197).

O problema, no entanto, não é o fato da democratização do ensino em si e sim, o de não se considerar as variedades linguísticas dos alunos e, principalmente, de não se levar em consideração a heterogeneidade da língua, uma vez que, segundo Faraco (2008),

não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea. (FARACO, 2008, p. 33).

Desse modo, quando a escola assume a postura tradicional de ensinar apenas uma das variedades, a norma padrão, representada por uma gramática utilizada somente nas representações imaginárias de uma sociedade, já que ninguém a usa integralmente, de fato, vemos que essa prática direciona o ensino de LP a algo sem sentido para os alunos.

Na definição de Travaglia (2009), no livro **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**, nessa concepção *normativa* de gramática

[...] afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua de seu país. (TRAVAGLIA, 2009, p. 24).

Esse mesmo autor aborda também outras concepções de gramática, dentre elas, a *gramática descritiva*, que toma por base o uso e o funcionamento da língua. De acordo com Travaglia (2009), seguindo a gramática descritiva,

Gramatical será então tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística. O critério é propriamente linguístico e objetivo, pois não se diz que não pertencem à língua formas e usos presentes no dizer dos usuários da língua e aceitas por estes como próprias da língua que estão usando. (TRAVAGLIA, 2009, p. 27).

Desse modo, a gramática descritiva, que considera as variedades linguísticas, surge como uma perspectiva de uso real da língua, por conseguinte, mais atrelada aos estudos da pluralidade lexical, em consonância com o conceito de gramática interiorizada, surgido, de acordo Gallisson et Coste *apud* Santos (1991, p. 3), “a partir do advento da Linguística, em especial do desenvolvimento de duas de suas áreas - a Psicolinguística e a Sociolinguística”. Nessa concepção, o termo gramática refere-se a um “dispositivo interiorizado pelo falante-ouvinte de uma língua” (SANTOS, 1991, p. 3) com o qual ele irá interagir em sociedade, compreendendo e produzindo enunciados.

2.1 Sistema, norma e fala

Antes de aprofundarmos a discussão sobre a variação, propriamente dita, é necessário que entendamos em que nível da língua ela ocorre. Para tanto, destacamos o modelo tríplice, formulado pelo linguista Eugênio Coseriu, na década de 50: sistema, norma e fala.

Para Coseriu (1982),

uma língua não é uma "coisa feita", um produto estático, mas um conjunto de "modos de fazer", um sistema de produção, que, a todo instante, somente em parte surge como já realizado historicamente em produtos linguísticos. (COSERIU, 1982, p. 23).

Nesse sentido, a língua não é vista como um sistema fechado e sim, dinâmico, cujas mudanças ocorrem a partir da interação de três planos ("níveis de gramaticalidade"), a que ele chama de *norma*, *sistema* da língua e o *tipo linguístico*.

Por *norma* entende-se "o que no falar de uma comunidade linguística é técnica historicamente realizada, o que nesse falar é realização comum e tradicional." (COSERIU, 1982, p. 140).

Já o *sistema* "representa o conjunto das oposições funcionais (distintivas) comprováveis no mesmo falar, as regras distintivas segundo as quais esse falar se realiza e, por conseguinte, os limites funcionais de sua variabilidade." (COSERIU, 1982, p. 140).

Quanto ao *tipo linguístico*, ele "abrange os princípios funcionais, isto é, os tipos de procedimentos e categorias de oposição do sistema, e representa, por isso, a coerência funcional comprovável entre as várias seções do próprio sistema." (COSERIU, 1982, p. 140). Nesse sentido, apresenta um nível de estruturação mais alto que o sistema.

Ocorre que, considerando-se a linguagem como atividade, devemos distinguir o aspecto ideal da língua e o que é propriamente linguístico, ou seja, o falar concreto, a linguagem realizada. Nesse sentido, o modelo tríplice de Coseriu (1979) não mais se faz entre norma, sistema da língua e tipo linguístico, mas entre *sistema*, *norma* e *fala*:

[...] o *sistema* é um conjunto de oposições funcionais; a *norma* é a realização "coletiva" do sistema, que contém o próprio sistema e, ademais, os elementos

funcionalmente “não-pertinentes”, mas normais no falar duma comunidade; o falar (ou, se se quer, *fala*) é a realização individual-concreta da norma, que contém a própria norma e, ademais, a originalidade expressiva dos falantes.” (COSERIU, 1979, p. 74, grifos do autor).

Coseriu (1979, p. 77, grifos do autor) ainda acrescenta “se a oposição se estabelece entre social e individual, a língua comprehende o *sistema* e a *norma*, e a *fala* abarca a norma individual e o falar concreto, contendo, entretanto, os outros dois conceitos.”. Dessa forma, seu conceito tríplice vai além da dicotomia *langue* e *parole* saussureana.

Segundo Cristianini (2007, p. 109), “A fala [...] manifesta o grau máximo de variação, define-se como criações inéditas de modelos definidos na norma que, a seu modo, está calcada no sistema”. Ademais, vale ressaltar que qualquer mudança na língua parte da fala:

Norma e *sistema* não são conceitos arbitrários que aplicamos ao falar, mas formas que se manifestam no próprio falar; e o caminho para chegar a eles é o caminho que parte do *falar* concreto e procede por meio de abstrações sucessivas, relacionando o falar, os atos linguísticos concretos, com os seus modelos, isto é, com um falar anterior constituído, mediante outro processo de formalização, em sistema de isoglossas. (COSERIU, 1979, p. 72, grifos do autor).

Isso posto, é necessário esclarecer de que variedades linguísticas estamos falando.

2.2 As variedades linguísticas

Segundo Bagno (2007),

Dizer que a língua apresenta variação significa dizer, mais uma vez, que ela é heterogênea. A grande mudança introduzida pela sociolinguística foi a concepção de língua como um “substantivo coletivo”: debaixo do guarda-chuva chamado LÍNGUA, no singular, se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes. (BAGNO, 2007, p. 39).

Esses conjuntos de realizações possíveis originam diferentes “modos de falar”, que constituem as variedades linguísticas, e “se relacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução, etc.” (BAGNO, 2007, p.

47). Dessa forma, a variação linguística, de acordo com esse autor, costuma ser classificada pelos seguintes adjetivos:

- **variação diatópica** – é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de **lugares diferentes**, como as grandes regiões, os estados, as zonas rural e urbana, as áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades, etc. O adjetivo TÓPICO provém do grego DIÁ-, que significa “através de”, e de TÓPOS, “lugar”.
- **variação diastrática** – é a que se verifica na comparação entre modos de falar das diferentes **classes sociais**. O adjetivo provém de DIÁ- e do latim STRATUM, “camada, estrato”.
- **variação diamésica** – é a que se verifica na comparação entre **a língua falada e a língua escrita**. Na análise dessa variação é fundamental o conceito de **gênero textual**. O adjetivo provém da DIÁ- e do grego MÉSOS, “meio”, no sentido de “meio de comunicação”.
- **variação diafásica** – é a variação estilística que vimos mais acima, isto é, o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua e de acordo com o grau de **monitoramento** que ele confere ao seu comportamento verbal. O adjetivo provém de DIÁ- e do grego PHÁSIS, “expressão, modo de falar”.
- **variação diacrônica** – é a que se verifica na comparação entre diferentes etapas da **história** de uma língua. As línguas mudam com o tempo [...] e o estudo das diferentes etapas da mudança é de grande interesse para os linguistas. O adjetivo provém de DIÁ- e do grego KHRÓNOS, “tempo”. (BAGNO, 2007, p. 46-47, grifos do autor).

Nas palavras de Cristianini (2007),

De uma perspectiva lata, podemos descrever as variedades linguísticas a partir de três parâmetros básicos: a variação social (diastrática); a variação de situação ou contexto de comunicação (diafásica) e a **variação geográfica (diatópica)**. (CRISTIANINI, 2007, p. 116, grifo nosso).

Embora não haja um consenso quanto a essas subdivisões, até mesmo porque alguns fatores de variação se mesclam com outros, a variação diatópica – também conhecida como geográfica ou mesmo regional – está presente em todas as classificações, não só dos autores citados como de outros. Conforme Cristianini (2007), referindo-se ao fato de a sociedade valorar a norma, dando maior prestígio àquela falada, no caso do Brasil, ao eixo Rio-São Paulo

Histórico e tradicionalmente, o dito melhor modo de se falar e as regras do bom uso da língua correspondem, não coincidentemente, aos hábitos linguísticos dos grupos socialmente dominantes e de determinadas **regiões geográficas**. (CRISTIANINI, 2007, p. 115, grifo nosso).

Nesse sentido, o foco de análise deste estudo será a variação regional, “relacionada às variações linguísticas no espaço físico, facilmente observáveis entre falantes de origens geográficas distintas” (CRISTIANINI, 2007, p. 49). É necessário

que o estudante comprehenda, por exemplo, que as palavras “macaxeira”, “mandioca” e “aipim” são formas diferentes de dizer a mesma coisa e o falante de qualquer uma dessas variantes, independentemente de se encontrar ou não em sua região geográfica de origem, não deve sofrer preconceito por utilizá-la.

2.3 A variação regional nas perspectivas da Dialetologia, da Geolinguística e da Sociogeolinguística

Para dar legitimidade ao ensino da língua, é preciso considerarmos as diversas variedades que a compõem, sobretudo a variação regional, que é foco nesta pesquisa, principalmente por ser causa de estigma e preconceito em várias situações escolares. Assim, é necessário, primeiramente, que façamos alguns apontamentos a respeito da ciência e dos métodos que estudam a variação no espaço. Apresentamos, a seguir, as definições de Dialetologia, Geolinguística e Sociogeolinguística.

Segundo Dubois *et al.* (1993 [1973]),

O termo dialetologia, usado às vezes como simples sinônimo de geografia linguística, designa a disciplina que assumiu a tarefa de descrever comparativamente os diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço, e de estabelecer-lhe os limites. (DUBOIS *et al.*, 1993 [1973], p. 185),

Para Coseriu (1982), a geografia linguística, por sua vez,

designa exclusivamente um método dialetológico e comparativo [...] que pressupõe o registro em mapas especiais de um número relativamente elevado de formas linguísticas (fônicas, lexicais ou gramaticais) comprovadas mediante pesquisa direta e unitária numa rede de pontos de um determinado território, ou que, pelo menos, tem em conta a distribuição das formas no espaço geográfico correspondente a língua, as línguas, aos dialetos ou aos falares estudados. (COSERIU, 1982, p. 79)

Pelas duas definições, percebe-se que se trata de uma disciplina que considera as relações entre geografia (espaço) e linguística, sendo que essas relações não são entendidas como

relações diretas entre o ambiente natural (geográfico) e a linguagem, mas como relações entre o ambiente geográfico e a difusão espacial dos fatos linguísticos. E não são concebidas como relações de per si determinantes, mas como relações condicionadas política, social e culturalmente: mas que à

geografia física, dizem respeito à geografia humana e política. (COSERIU, 1982, p. 79-80).

Quanto ao conceito de Geolinguística, Dubois *et al.* (1993 [1973], p. 307) define como “estudo das variações na utilização da língua por indivíduos ou grupos sociais de origens geográficas diferentes. A palavra geolinguística é assim a forma abreviada de geografia linguística”. Dessa forma, vemos um conceito bem parecido ao de dialetologia.

Na prática, as pesquisas geolinguísticas funcionam da seguinte maneira, de acordo com Encarnação (2010),

Podemos afirmar que a pesquisa geolinguística tem início com o mapeamento histórico-geográfico e o levantamento de indicadores sociais da área a ser pesquisada. Estes primeiros dados fornecem os elementos para a seleção dos pontos, isto é, para a escolha das localidades a serem estudadas.

Na fase seguinte, ocorre a seleção dos sujeitos, de acordo com determinadas variáveis sociais, como gênero, faixa etária e escolaridade.

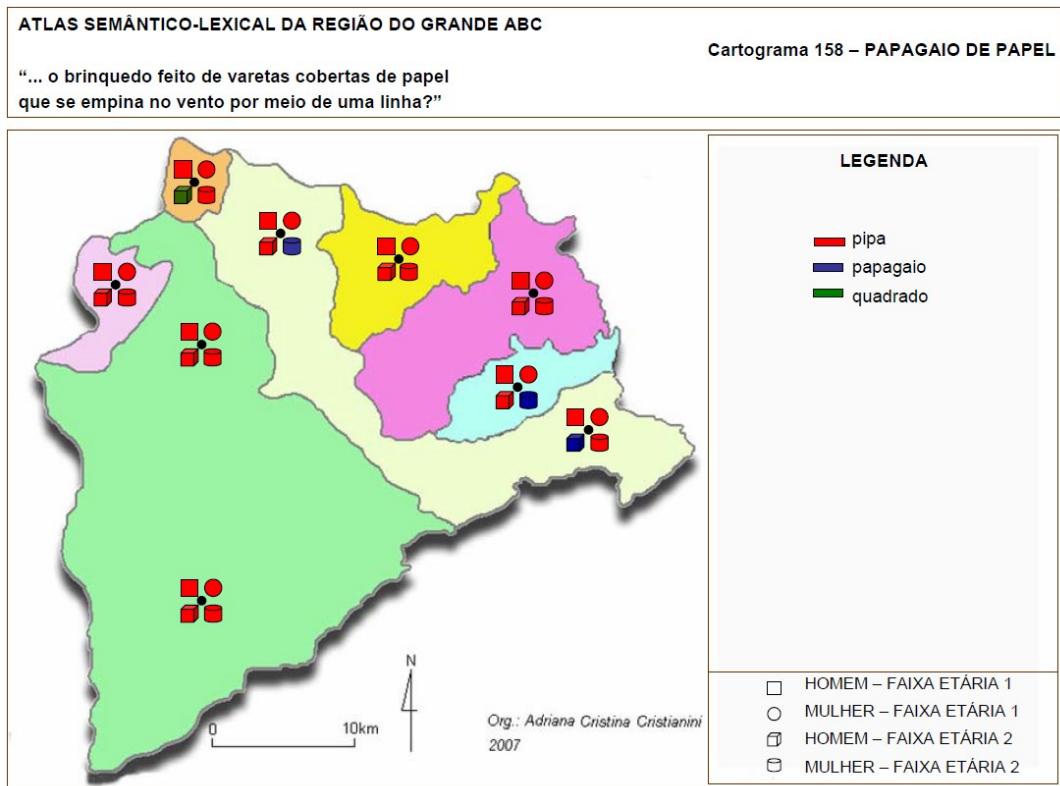
Segue-se à coleta de dados, que consiste na aplicação de um questionário estruturado, em entrevista *in loco*.

Em seguida, procede-se à transcrição dos dados e ao tratamento dos itens relativos às respostas ao questionário. Desse procedimento resultam tabelas, histogramas, listas e cartogramas⁶. (ENCARNAÇÃO, 2010, p. 105).

De maneira ilustrativa, analisemos um cartograma da pesquisa de Cristianini (2007), que descreve a norma semântico-lexical da região do Grande ABC paulista, compreendendo os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

⁶ Cartograma é um tipo de representação que se preocupa mais com informações que serão objetos da distribuição espacial no interior do mapa, que com os limites exatos e precisos ou coordenadas geográficas (SANCHEZ, 1973 *apud* CRISTIANINI, 2007).

FIGURA 1 – Cartograma 158 – PAPAGAIO DE PAPEL



Fonte: Cristianini (2007, p. 560).

A imagem acima (Figura 1) apresenta os dados da variação espacial, após aplicação, da Questão 158⁷ – PAPAGAIO DE PAPEL “...o brinquedo feito de varetas cobertas de papel que se empina no vento por meio de uma linha?”, que faz parte do tema “jogos e diversões infantis”, na pesquisa acima relacionada. É possível perceber que essa questão apresenta três variantes na região supracitada: pipa, papagaio e quadrado. Trata-se, no caso, dos resultados de uma das 202 questões de cunho semântico-lexical do estudo.

O termo Sociogeolinguística, de acordo com Cristianini e Encarnação (2009, *apud* Cristianini, 2012, p. 520),

[...] surge, no florescer do século XXI (em 2004), empregado inicialmente pelo Grupo de Pesquisa em Dialetologia e Geolinguística da Universidade de São Paulo – GPDG/USP – para designar os estudos geolinguísticos que consideram fatores tanto geográficos quanto sociais para coleta, registro e análise de dados linguísticos.

Dessa forma, a Sociogeolinguística surge para considerar o caráter social, cultural, interacional e discursivo dos estudos geolinguísticos. Caráter esse que se dá

⁷ Conforme a versão 2001 do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).

por meio da interação entre os participantes/ sujeitos das pesquisas nessa área, uma vez que

É nessa interação entre os sujeitos que se dão os sentidos. Além disso, os sujeitos fazem parte de um grupo, num determinado tempo e espaço, que circunscreve ideologias, costumes, crenças, valores, e estes são acionados no momento da interação. (CRISTIANINI, 2012, p. 521).

Assim, em estudos sociogeolinguísticos, aplica-se um Questionário Semântico-lexical (QSL), como nos estudos de geolinguística, que “constitui-se num conjunto de questões de cunho descritivo que visam a indagar o nome atribuído pelo respondente, sujeito da pesquisa, a um determinado objeto do mundo referencial ou imaginário.” (SANTOS, 2006, p. 83). Todavia, considera-se também que

“fatores contextuais e interacionais acabam modificando o padrão inicial. Tal fato, que poderia configurar-se como um problema em outro tipo de situação, aqui possibilita o exame da riqueza da variação diatópica, bem como alguns elementos da manifestação presentes na relação intersubjetiva.” (SANTOS, 2006, p. 84).

Dessa forma, aos itens lexicais, constituídos por lexemas ou frases breves, que são os resultados das pesquisas nessa área, acrescenta-se, em estudos sociogeolinguísticos, “as notas e observações encontradas” (SANTOS, 2006, p. 84) pelos pesquisadores, levando-se em consideração também a formulação da pergunta. Ou, seja, algumas vezes, o sujeito da pesquisa, dependendo da forma como a pergunta é feita, ou mesmo por não se sentir à vontade com quem faça a pergunta, acaba por respondê-la de modo diferente do que responderia a outro pesquisador. Esses fatores também são levados em consideração em pesquisas sociogeolinguísticas.

Passemos a uma breve abordagem, na próxima subseção, do léxico na variação regional.

2.4 O léxico na variação regional

Para Coseriu (1982), as formas linguísticas pesquisadas por meio da geografia linguística são fônicas, lexicais ou gramaticais. Segundo esse autor,

Conforme os fatos linguísticos que registram, os mapas linguísticos podem ser: a) mapas fonéticos, se registram as variantes de um fonema comprovadas nos pontos investigados, ou os vários fonemas

correspondentes a um único fonema mais antigo [...]; b) mapas lexicais, se registram as palavras empregadas para expressar o mesmo conceito (por exemplo, "irmão", "casa", "cabeça"), independentemente das variações fônicas, isto é, da pronúncia peculiar comprovada em cada ponto [...]; e c) mapas propriamente linguísticos, se registram em sua integridade fônica e morfológica as expressões concretamente comprovadas em cada ponto investigado. (COSERIU, 1982, p. 83).

Para Encarnação (2010), as variações linguísticas próprias da região de uma única comunidade linguística

podem ser rapidamente percebidas no campo lexical, uma vez que, entre os componentes linguísticos, o léxico é o que melhor registra a realidade extralinguística. E, por essa razão, torna-se o elemento mais afetado pelas mudanças. (ENCARNAÇÃO, 2010, p. 138).

Isto posto e, sobretudo por ser esse o foco nesta pesquisa, entendemos que um trabalho sobre variação linguística regional não pode estar dissociado dos estudos a respeito do léxico, que, na concepção de Dubois *et al* (1993, p. 364) "designa o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor, etc."

Para Santos (2010),

o saber/fazer geolinguístico implica uma atividade discursiva que vai muito além do questionário, dos cartogramas⁸ e de outros elementos frequentemente encontrados nos trabalhos de Geolinguística. As designações que aparecem sob a forma de lexemas⁹ e frases breves, bem como as notas e as observações do pesquisador, que constam dos estudos geolinguísticos e atlas linguísticos, são parte integrante da atividade linguística produtora de sentidos, que se desenvolve em relação a um dado tempo histórico e no seio de uma comunidade linguística localizada num determinado espaço. Nesse sentido, inserem-se em práticas discursivas subjacentes à sociedade e expressam o universo cultural de grupos sociais. Isso se revela no léxico utilizado pelos sujeitos nos atlas linguísticos e estudos geolinguísticos. (SANTOS, 2010, p. 63).

Assim sendo, os itens lexicais coletados em estudos ociogeolinguísticos não devem ser considerados isoladamente, de forma descontextualizada, sem levar em conta as questões interacionais que ocorrem no momento da pesquisa.

⁸ "tipo de representação que se preocupa mais com informações que serão objetos da distribuição espacial no interior do mapa, que com os limites exatos e precisos ou coordenadas geográficas." (SANCHEZ, 1973, *apud* CRISTIANINI, 2007, p. 101).

⁹ "unidade de conteúdo [...] que, em razão da sua cobertura por um formante único, pode dar lugar – uma vez inscrita no enunciado – a uma ou diversas unidades do conteúdo denominadas sememas." (GREIMAS, COUTÉS, 1979, p. 253).

Santos (2010) faz uma análise (Quadro 1) das respostas dos sujeitos à mesma questão do QSL, já aqui mencionada, referente ao item lexical “PAPAGAIO DE PAPEL”, só que agora comparando as ocorrências em seis Atlas Linguísticos Brasileiros: ALPR (Paraná), ASL_ABC (Grande ABC), ALMS (Mato Grosso do Sul), ALISC (Ilha de Santa Catarina), ALSO (Sorocaba), ALIM (Ilha do Marajó).

QUADRO 1 – Distribuição das respostas à Questão 158 “(Como se chama) o brinquedo feito de varetas cobertas de papel que se empina no vento por meio de uma linha?”

RESPOSTAS	ATLAS LINGUÍSTICOS BRASILEIROS						
	ALPR	ASL_AB C	ALMS	ALISC	ALSO	ALIM	TOTAL
	PARANÁ	GRANDE ABC	MATO GROSSO DO SUL	ILHA DE SANTA CATARINA	SOROCABA	ILHA DO MARAJÓ	
Papagaio	X	X	X	X	X	X	6
Pipa	X	X	X	X	X	X	6
Pandorga	X		X	X			3
Raia	X	X					2
Papagaio de papel			X				1
Quadrado		X					1
Maranhão		X					1
Balão	X						1
Papa-vento	X						1
Aviãozinho	X						1
Rabo de veia	X						1
Bidê	X						1
Bandeira	X						1
TOTAL	10	5	4	3	2		

Fonte: Santos (2010)

No Quadro 1, percebe-se um pouco da grandeza lexical do nosso país, que apresenta treze variantes para um mesmo termo (PAPAGAIO DE PAPEL), dependendo da região, isso citando apenas três estados, uma região metropolitana (sete cidades), uma cidade e uma ilha.

Esses dados são de muita relevância no meio escolar, principalmente, para que os estudantes percebam que a variação é inerente à língua e que há muitas maneiras diferentes de se dizer a mesma coisa, sendo que nenhuma é melhor ou pior que outra.

2.5 A variação linguística na escola

De acordo com Bagno (2007, p. 31), a respeito do ritmo acelerado de urbanização da população brasileira, “Em 1960, somente 45% da população vivia em zona urbana”, número esse aumentado para 80% no Censo 2000 do IBGE. Com isso, os trabalhadores, antes rurais, agora urbanos, passaram a reivindicar escolas para seus filhos, acelerando, assim, o processo de “democratização” do ensino, assunto já abordado no início dessa seção.

Ocorre que, com a “democratização” do ensino, as escolas públicas, cujos frequentadores, em sua maioria, falantes de variedades linguística urbanas, “muito influenciadas pela cultura escrita e pelo policiamento linguístico praticado pela escola e por outras instituições sociais” (BAGNO, 2007, p. 32), abriram suas portas à grande massa de alunos que

[...] falava (e fala) variedades linguísticas muito diferentes das variedades urbanas usadas pelas camadas sociais prestigiadas, e mais diferentes ainda da norma-padrão tradicional, modelo de língua ‘correta’ que o ensino tentava (e em boa parte ainda tenta) transmitir e preservar. (BAGNO, 2007, p. 32).

Apesar disso, a escola não se preparou para lidar com essa nova realidade e, tanto nos materiais didáticos, como na formação de professores, a variação linguística era “invisível e inaudível, relegada ao submundo do erro” (BAGNO, 2007, p. 33).

De lá para cá, mesmo com alguns avanços,

[...] a variação linguística ou fica em segundo plano na prática docente ou é abordada de maneira insuficiente, superficial, quando não distorcida. Essas duas situações a gente pode encontrar, por exemplo, nos livros didáticos de língua portuguesa – muitos deles já avançaram de modo positivo no tratamento de outros aspectos da renovação do ensino, mas quando chega a vez da variação linguística, o resultado quase sempre é insatisfatório. (BAGNO, 2007, p. 27).

Como um dos objetivos desta pesquisa é “promover o estudo da variação regional”, que isso seja feito com o respaldo dos documentos que norteiam o ensino no Brasil, primeiramente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, que passaram a dar um novo olhar à variação linguística no ensino brasileiro.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997),

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1997, p. 26)

Como reflexo de uma política educacional, que há muito se discutia nas universidades, os PCN, representados nesses dois parágrafos, apresentam um avanço muito grande em relação ao ensino da variação linguística no país, agora não mais como uma “opção”, mas como algo necessário e regulamentado nos documentos oficiais.

Dando continuidade a esse olhar diferenciado para a variação linguística no ensino, a BNCC apresenta como uma das 10 (dez) competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.” (BRASIL, 2017, p. 87).

E, ainda, em um dos quatro eixos de integração considerados na BNCC de LP, que correspondem às práticas de linguagem, no eixo da análise linguística/ semiótica, a variação linguística aparece com destaque. Vejamos:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 81).

A variação linguística também é tratada como prática tanto pelo eixo da oralidade, na relação entre fala e escrita: “Refletir sobre as variedades linguísticas,

adequando sua produção a esse contexto" (BRASIL, 2017, p. 80), como pelo eixo de análise linguística/ semiótica, tendo a própria variação linguística como objeto:

- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2017, p. 83).

Assim, no tocante aos documentos oficiais de ensino do país, percebemos que já há um certo avanço a respeito da variação linguística. Mas será que essa preocupação é refletida na prática? Ou melhor, no “chão da sala de aula”?

No que concerne ao principal material didático dos professores, de grande parte do país, o Livro Didático (LD), embora haja uma ligeira melhoria, no sentido de atender ao que os documentos oficiais e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) propõem,

O tratamento da variação linguística nos livros didáticos continua sendo um tanto problemático. A gente percebe, em muitas obras, uma vontade sincera dos autores em combater o preconceito linguístico e de valorizar a multiplicidade linguística do português brasileiro. Mas a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança. (BAGNO, 2007, 119).

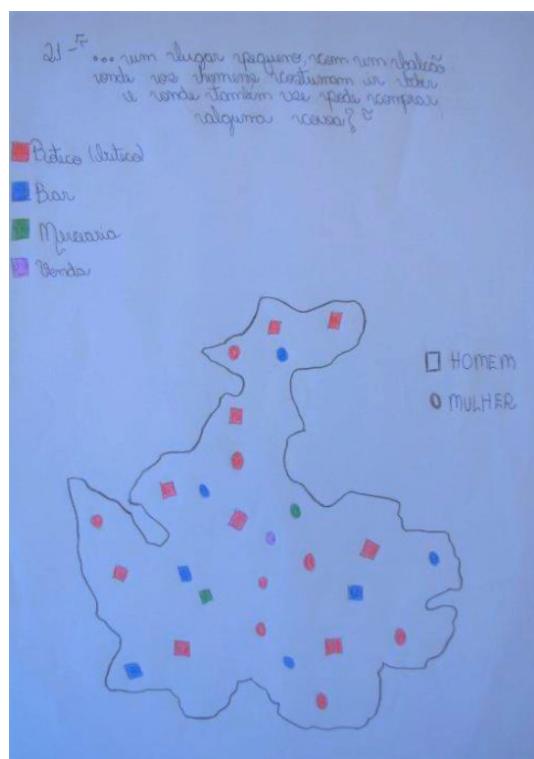
Bagno (2007) cita algumas práticas comuns em livros didáticos, dentre elas, uma já retratada aqui, que é a de considerar, em geral, a variação linguística como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não-alfabetizadas, dando a ideia (falsa) de uso mais “correto” pelos falantes urbanos (supostamente mais escolarizados). Além disso, o autor chama a atenção para as atividades que propõem a passagem de trechos para a “norma culta”, descaracterizando, assim, o uso real da língua.

Um outro fator importante a ser considerado no tratamento da variação linguística, sobretudo o foco nas variedades regionais, no meio escolar, diz respeito à formação docente. É preciso que haja a divulgação de estudos práticos nessa área. Nesse sentido, destacamos aqui dois trabalhos realizados no âmbito do Mestrado Profissional em Letras sobre o assunto.

O primeiro é o trabalho de Caixeta (2015), intitulado *Variação Diatópica de Aspecto Semântico-Lexical e Ensino de Língua Portuguesa*, no qual a autora, com o

objetivo de “elaborar e aplicar uma proposta de intervenção voltado para o ensino da variação semântico-lexical, com foco na variação diatópica, nas aulas de Língua Portuguesa” (CAIXETA, 2015, p. 17), constrói uma proposta com vistas a contribuir para a ampliação do acervo lexical dos alunos. Desse modo, a autora realiza uma pesquisa-ação, tendo como sujeitos-participantes seus alunos de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino do município de Lagamar – MG. Vejamos um exemplo de atividade deste estudo (Figura 2).

FIGURA 2 – A norma linguística em Lagamar (Figura 51 do trabalho desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa)



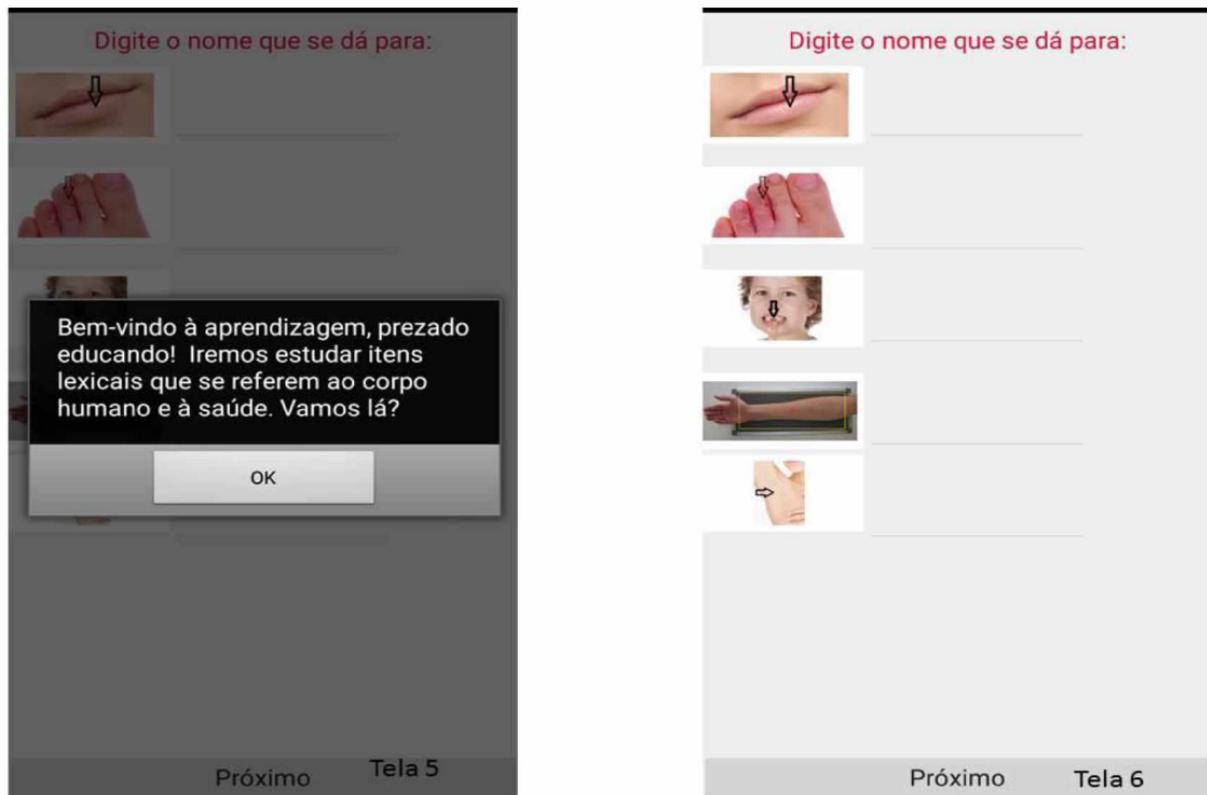
Fonte: Caixeta (2015, p. 192)

Nessa atividade, um ponto que merece destaque é a confecção dos próprios cartogramas de Lagamar, feita pelos alunos, a partir do trabalho com alguns Atlas Linguísticos do Brasil, explorados nas aulas pela pesquisadora, e pela pesquisa realizada por eles. Assim, eles podem ver, na prática, aspectos da variação e da mudança.

O segundo trabalho é o de Oliveira (2016), intitulado *Proposta de Ensino de Variação Diatópica em Aulas de Língua Portuguesa para Classe Hospitalar*, no qual a autora objetiva “desenvolver um recurso tecnológico educativo para a mediação de

aprendizagem de Língua Portuguesa, em especial do ensino das variações diatópicas de aspecto semântico-lexical em classe hospitalar." (OLIVEIRA, 2016, p. 17). Vejamos um exemplo de atividade (Figura 3):

FIGURA 3 – Atividade com o aplicativo Aprendendo Variação Linguística (Atividade 1: itens lexicais referentes às partes do corpo humano)



Fonte: Oliveira (2016, p. 67)

Com essa atividade, a autora pôde fazer uma relação, com seus alunos, dos itens lexicais mais pertinentes no meio hospitalar, referentes às partes do corpo humano, levando-se em consideração a região geográfica de origem de cada um deles.

A partir desses exemplos, vemos que a reflexão sobre a variação linguística diatópica (regional) na sala de aula é necessária e possível. Nesse sentido, a escola de hoje não pode mais se omitir, isto é, não pode mais deixar de trabalhar com a variação e a mudança, tampouco, negar a existência da pluralidade linguística dos seus estudantes, devendo, portanto, proporcionar uma reflexão crítica sobre tema.

Com os devidos esclarecimentos a respeito de pontos fundamentais da variação linguística, nosso objeto de conhecimento no presente estudo, passemos, na próxima seção, a falar do “caminho”: o RPG, que constitui o segundo eixo da pesquisa.

3. O RPG

Nas palavras de Ricon (2004, p. 15), o RPG é “tanto jogo, quanto brincadeira, quanto interpretação”. Mas em que ponto começa o jogo e termina a brincadeira? E a interpretação, como se dá? Para que possamos refletir sobre essas questões, é necessário perceber o RPG sob duas perspectivas: como um jogo cultural e como um hipergênero.

3.1 RPG: um jogo cultural

O fascínio humano pelo jogo vai muito além da sua definição como um fenômeno fisiológico ou mesmo como um reflexo psicológico. Para Huizinga (2019 [1938]), o jogo é anterior à própria cultura, visto que esta pressupõe a existência da sociedade humana, enquanto que os jogos são praticados mesmo por animais. Segundo ele,

Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais. Existem outras formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público. (HUIZINGA, 2019 [1938], p.1-2).

Embora o foco de Huizinga (2019 [1938]) não seja o jogo em si, mas sim, a construção das relações sociais ao longo da história por meio do jogo e a importância desse elemento como parte integrante da cultura, o autor define jogo nos seguintes aspectos:

Primeira característica:

[...] é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade

para afastá-lo definitivamente do curso de um processo natural. (HUIZINGA, 2019 [1938], p.9).

Segunda característica:

[...] não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. [...] é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. (HUIZINGA, 2019 [1938], p.10).

Terceira característica:

[...] distingue-se da vida ‘comum’ tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. É esta a terceira de suas características: seu isolamento, sua limitação. É ‘jogado até ao fim’ dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um encaminhamento e um sentido próprios. (HUIZINGA, 2019 [1938], p.11).

Sobre esses aspectos, Huizinga (2019 [1938]) também acrescenta a “tensão”, o “ritmo” e a “harmonia”, como elementos do terreno de jogo, terreno este que “cria ordem e é desordem”, destacando que o primeiro desses elementos confere ao jogo um valor ético, “na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador; sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua ‘lealdade’” (HUIZINGA, 2019 [1938], p. 13).

Por último, esse autor aborda um dos elementos mais característicos do jogo, que, para muitos, é o que o diferencia da “brincadeira”. Estamos falando das regras, que, para Huizinga, “são fator de grande importância para o conceito de jogo. Todo jogo tem suas regras. São elas que determinam aquilo que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito.” (2019 [1938], p.13).

Outro autor que, embora discorde de Huizinga em alguns aspectos, também estuda a relação do jogo com a cultura, é Caillois (2017 [1958]), que discorre sobre a *paideia* (brincadeira livre e descompromissada) e o *ludus* (limite, regras), sendo que a sua maior contribuição se refere à classificação dos jogos.

Segundo o autor, o jogo apresenta quatro princípios básicos: *agôn* (jogos competitivos como lutas e disputas), *alea* (jogos aleatórios que dependem de sorte, como jogo de cartas), *ilinx* (jogos corporais que provocam a instabilidade da percepção, como jogos de velocidade) e *mímica* (jogos imaginários, de fantasia).

Nesse contexto, o RPG é um jogo em que as pessoas interpretam seus personagens e criam narrativas, correspondendo às principais características apontadas pelos dois autores citados, haja vista que é um sistema regido por regras

claras e específicas, sendo ambientado em um cenário imaginário no qual o transcurso do tempo ocorre de maneira diferenciada.

Surgido, inicialmente na sua versão de mesa ou tabuleiro, como uma brincadeira de estratégia, em um jogo de guerra, com simulações de batalhas históricas ou de fantasia, que foi ganhando forma e regras, até sua criação oficial em 1974, com a publicação do jogo “*Dungeons and Dragons*”¹⁰, o RPG vem conquistando os jovens ao longo dos tempos, difundindo-se, especialmente, nos anos 90.

Ricon (2004, p.15) define o RPG como “uma brincadeira de criar e contar histórias coletivamente”. Mas, como trata-se de um jogo, apresenta suas regras, que definirão “o que um personagem pode fazer ou não, o que ele consegue e o que não consegue fazer”, afinal, a instituição de uma ordem é um aspecto imprescindível para a caracterização do RPG como um jogo.

Além das regras, desde as mais simples às mais complexas, o RPG também se caracteriza por ser um jogo em grupo. Assim, um dos jogadores assume o papel de narrador, conhecido como “Mestre”, e que é responsável por guiar os demais durante toda a aventura. Quanto aos demais jogadores, estes assumirão papéis principais, cada um criando seu próprio personagem, de acordo com o cenário e com os personagens secundários descritos pelo Mestre. O objetivo do jogo pode ser estabelecido por meio do cumprimento de alguma missão, da realização de algum desejo, da exploração de algum assunto ou qualquer outra coisa relacionada ao desenvolvimento da aventura. Entretanto, o fato primordial é que o grupo de heróis, e não um único protagonista, se reunirá para cumprir a missão estabelecida, o que evidencia a existência de outra característica desse jogo, qual seja, o de ser um jogo cooperativo e colaborativo.

Para Rehm (2018), as regras do RPG não são fechadas e sustentam-se por três “corações” ou pilares: *agência, consistência e engajamento*. *Agência* é um termo narrativo que se refere ao poder da **personagem** sobre o resultado da história, ou seja, é a personagem que comanda suas próprias escolhas e, consequentemente, é quem determina os rumos da narrativa. A *consistência* refere-se às escolhas que a personagem faz para caracterizá-la dentro do contexto imaginário criado na **narrativa**. Já o *engajamento* acontece quando a personagem se encontra envolvida na narrativa que está representando, ou seja, relaciona-se à sua **interação**.

¹⁰ Traduzido no Brasil como “Caverna do Dragão”, de autoria de Dave Arneson e Gary Gygax.

De acordo com Grando e Tarouco (2008), podemos encontrar dois formatos de jogos de RPG: o RPG de mesa e/ou tabuleiro (Figuras 4 e 5); e o RPG digital (Figuras 6 e 7).

O RPG de mesa, formato mais tradicional dos jogos de RPG, é “realizado de maneira presencial” (ROSA, 2008, p. 59), a partir de dois modelos (Figuras 4 e 5).

FIGURA 4 – RPG de Mesa (Modelo 1)



Fonte: Disponível em: <https://s.zst.com.br/cms-assets/2021/06/dados-rpg-abertura.jpg>.

Acesso em: 20 nov. 2022.

No primeiro modelo (Figura 4), há a utilização de um livro base, com um sistema/ universo definido, no caso, o mais tradicional, o D&D (*Dungeons and Dragons*), cujos cenário e composição dos personagens se assemelham muito aos encontrados nas trilogias “O Senhor dos Anéis” e “O Hobbit”¹¹, com dragões, elfos, anões, magos, humanos, entre outros. Nesse modelo, as regras do jogo são definidas pelo livro base (Livro do Jogador), assim como as habilidades e os pontos de vida de cada personagem, de acordo com cada nível de sua evolução. Um jogador é o narrador (Mestre) da história.

¹¹ Dirigida por Peter Jackson, com base na obra-prima homônima de J. R. R. Tolkien.

FIGURA 5 – RPG de Mesa (Modelo 2)



Fonte: Disponível em: <https://santaines.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2018/06/ProjetoRPGSantaines2018-3.jpg>. Acesso em: 20 nov. 2022.

No segundo modelo (Figura 5), pela imagem não é possível perceber se há ou não um livro base. Talvez algum universo inspirado no sistema D&D, pelas fichas que aparecem na imagem. Mas esse fato não tem relevância para a mecânica do jogo. Mesmo sem livro, o grupo pode criar seu próprio sistema/ universo de aventura e, a partir daí, estabelecer suas próprias regras, desde que um dos jogadores atue como “Mestre” e os demais ajam conforme a composição de cada personagem criado. Nos dois modelos, é preciso que cada um tenha sua ficha de jogo, com as habilidades e características de seu personagem.

No formato digital, definido por jogos que se referem “a todos os jogos executados em fliperamas, computadores, consoles de jogo (e.g. PlayStation e XBox) e celulares” (KERR *apud* MIRANDA; STADZISZ, 2017, p. 298), apresentamos dois modelos (Figuras 6 e 7).

FIGURA 6 – RPG digital (Modelo 1)

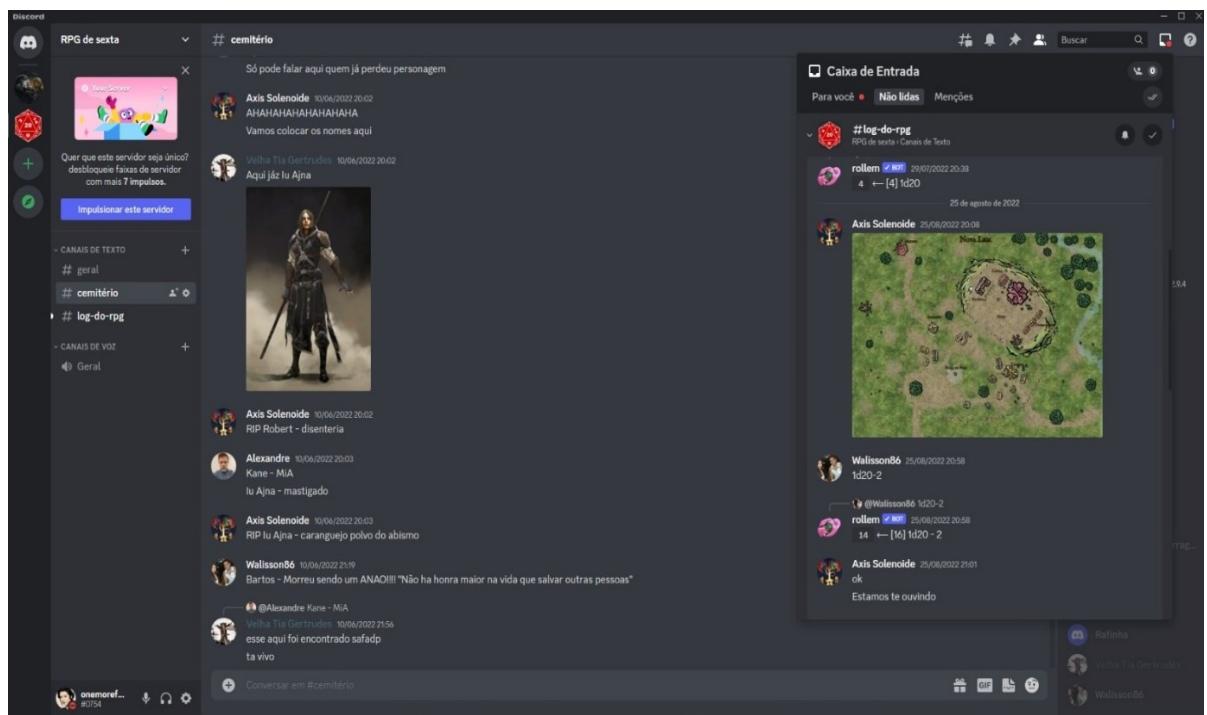


Fonte: Disponível em: <<https://www.mobygames.com/images/shots/l/115422-world-of-warcraft-windows-screenshot-different-loot-systems.jpg>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

Nesse modelo de RPG digital (Figura 6), o qual Marques e Ceoni (2007) chamam de *Computer Role-Playing Game* (CRPG), o jogador controla as ações de um ou de mais personagens, devendo fazer escolhas e interações na aventura. Ele passa por diversos desafios, ganhando poderes e mudando de nível. É possível haver a participação de mais de um jogador nos combates. Normalmente, há a exploração de um mundo, com navegação feita por mapas. As batalhas exigem muita concentração e uma certa coordenação motora do jogador. Geralmente, compartilha as mesmas ambientações, mecânicas e terminologias do RPG tradicional. No entanto, Marques e Ceoni (2007) apontam uma desvantagem nesse modelo de jogo em relação ao RPG de mesa tradicional, no que diz respeito ao “R” de representação,

De fato, existe pouca representação em um CRPG, afinal, ainda que em muitos deles o jogador possa customizar com bastante liberdade seu personagem, ele não pode realmente criá-lo livremente, está restrito às opções que o programa permitir. (MARQUES; CEONI, 2007, p. 4).

FIGURA 7 – RPG digital (Modelo 2)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

No modelo da Figura 7, RPG *online*, “jogo realizado com suporte na internet” (ROSA, 2008, p. 63), temos uma versão bastante semelhante ao RPG de mesa tradicional (presencial), contudo, numa versão para ser realizada de forma virtual. A interação é feita por meios de plataformas virtuais, como a da imagem acima. No caso, trata-se da plataforma *Discord*, “uma plataforma de *chat* (ferramenta de comunicação via texto ou voz pela internet) utilizada principalmente para comunicação em jogos *online*” (CRUZ; MONTEIRO; XAVIER, 2022, p. 2). Dentre as vantagens dessa plataforma, bastante utilizada por jovens do mundo inteiro e que ganhou destaque no meio escolar, principalmente durante a pandemia da COVID 19, ela destaca-se

por oferecer a autonomia ao usuário de criar seu ambiente próprio personalizado para fins de comunicação, orientação e organização de textos e conteúdos direcionados a uma comunidade, a qual pode convidar para acessar através de *links* próprios. É utilizado principalmente por *streamers* (pessoas que trabalham com transmissões ao vivo de jogos e outros conteúdos) e jogadores casuais que montam servidores para se divertir entre amigos. (CRUZ; MONTEIRO; XAVIER, 2022, p. 5).

É possível customizar essa plataforma com a inserção de “bots¹²” para compartilhamento de música, mapas, vídeos, sons, rolagem de dados, desenhos, entre outros.

Ressalta-se que, independentemente do formato, a mecânica principal do RPG consiste nos pilares da agência, da consistência e do engajamento, possibilitando o uso ilimitado da imaginação.

3.2 RPG: um hipergênero

Vimos, na subseção anterior, que o RPG é um jogo cultural constituído por meio de interações sociais promovidas pela linguagem. Isso posto, é necessário agora definir em que medida esse jogo pode ser classificado naquilo que Bezerra (2015) chama de “temática dos gêneros”, a qual inseriu a categoria de gênero como a norteadora do ensino de língua. Essa inserção, no entanto, “não se fez sem problemas para as compreensão e apropriação de estudantes de graduação e pós-graduação e docentes da educação básica.” (BEZERRA, 2015, p. 63).

Ainda, segundo esse autor, esses problemas estão relacionados a confusões, “equívocos”, de conceituação das categorias de gêneros e/ou de textos e que, mesmo sendo “modismo” ou não,

O fato é que a questão dos gêneros está posta e é preciso lidar adequadamente com o conceito para que, afinal, a sua aplicação ao ensino de língua, interesse primordial no contexto brasileiro, se dê da maneira mais produtiva possível. (BEZERRA, 2015, p. 65).

Nesse contexto, levando-se em consideração as categorias de gênero ou mesmo de texto, em qual delas o RPG poderia se inserir? Trata-se de um gênero, uma cadeia de gêneros, um suporte, um domínio discursivo...?

Sobre gêneros do discurso, é fundamental que nos reportemos a Bakhtin (2011[1979], p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um

¹² Grosso modo, são aplicações com finalidades diversas, segundo sites especializados.

determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função de seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico e padronizado, a ordem desdoblada e detalhada, o repertório bastante variado (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes).

Para esse autor toda a comunicação humana se faz por meio de gêneros discursivos, que são enunciados “relativamente estáveis”, utilizados para atender às diversas atividades humanas.

Considerando que o RPG é um jogo narrativo, em que seus participantes estabelecem uma comunicação oral, podendo também ser escrita, com vistas a atenderem aos objetivos de uma atividade humana definida pelo jogo, pode-se considerar, em um primeiro momento, com base na definição bakhtiniana, esse jogo como um gênero discursivo.

Entretanto, se observarmos que o RPG pode ser construído como um conto oral, um conto escrito, ou mesmo, um diálogo, ou ainda ter sua narrativa constituída por versos, como o cordel, ou apresentar outros gêneros em sua narrativa, como uma carta ou qualquer outro gênero introduzido pelos seus personagens, veremos que esse sistema se trata de uma cadeia de gêneros. Se considerarmos ainda que os gêneros dessa cadeia têm uma ligação com um único propósito, chegamos a mesma conclusão de Morais (2019).

em conformidade com os estudos de Haag et al (2005), Bonini (2003, 2011) e Lima (2013), concebemos o jogo de RPG como um hipergênero. Na visão de Bonini (2011), o hipergênero é uma unidade maior que agrupa outros gêneros. (MORAIS, 2019, p. 41).

A autora ainda ressalta que os pesquisadores mencionados anteriormente consideraram o jogo de RPG como um hipergênero na perspectiva digital e que, assim, o consideraria também por explorar, em sua pesquisa, “tanto o jogo de RPG digital, quanto em tabuleiro [...] para tratar dos dois tipos de RPG, visto que ambos são formados e constituem-se de vários outros gêneros discursivos.” (MORAIS, 2019, p. 42).

Corrobora nossa concepção, nessa mesma linha, o fato, já mencionado anteriormente, do RPG, independentemente do formato, de mesa (tradicional) ou digital (eletrônico ou *online*), ter os mesmos elementos constitutivos, sempre possibilitando o encadeamento de gêneros “que se agrupam de forma ordenada, compondo assim um todo discursivo-textual.” (LIMA *apud* MORAIS, 2019, p. 42). Dependendo do formato optado, alterna-se apenas o grau de escolhas das personagens (agência), de liberdade na construção da narrativa (consistência) e de interação (engajamento) na aventura.

Dadas as características de jogo e de hipergênero do RPG, vejamos agora uma breve abordagem sobre as suas narrativas.

3.3 As narrativas de RPG e o letramento literário

O RPG é essencialmente “uma brincadeira de criar e contar histórias coletivamente” (RICON, 2004, p. 15) e, nesse sentido, apresenta traços de alguns gêneros narrativos, quer em forma de prosa, como o conto, quer por meio de versos, como a literatura de cordel. Sendo assim, entendemos que há uma aproximação entre o RPG e a literatura¹³.

Segundo Pereira (2007),

A relação entre ambos (RPG e literatura) se dá por meio do uso de elementos da narrativa, da negociação entre receptor e texto, no sentido de preenchimento de lacunas e pela forma de reconhecimento de ambos como meios produtores de ficção. (PEREIRA, 2007, p. 13-14).

Como o objetivo geral desta pesquisa centra-se na construção de uma proposta didática, entendemos a necessidade de abordarmos esses aspectos de semelhança ao discorrermos, nos parágrafos seguintes, sobre os gêneros discursivos/textuais conto e literatura de cordel, com vistas à realização de um trabalho envolvendo literatura e RPG em sala de aula.

¹³ Por não haver um consenso sobre o conceito de literatura, decidimos adotar aqui a definição de Pereira (2007, p. 11): “literatura - obras consideradas como literatura ou como ficção”, e, ainda, o sentido que Iser dá, em **O fictício e o imaginário**, obras que se autorrevelam como ficções, ou textos ficcionais.

No tocante ao gênero discursivo/ textual conto, embora não se possa precisar sua data de surgimento, pois remonta das tradições orais que, para alguns, iniciam-se com os contos egípcios – *Os contos dos mágicos* – por volta de 4.000 anos antes de Cristo, percorrendo a história da humanidade e passando também ao registro escrito, a partir do século XVI, temos o início de sua teorização com o surgimento do conto moderno, de Edgar Allan Poe, contista e teórico do conto, no século XIX.

Para Gotlib (1988),

O que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos. O que houve na sua “história” foi uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura: o conto permanece, pois, com a mesma estrutura do conto antigo; o que muda é a sua técnica. (GOTLIB, 1988, p. 29).

Tão difícil quanto precisar a data de surgimento do conto, é chegarmos a um consenso teórico a seu respeito, com todas as suas especificidades. Para Cortázar (2006 [1993]),

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização do seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceptualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se, não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes. (CORTÁZAR, 2006 [1993], p. 150-151).

Gotlib (1988, p. 10), citando Julio Casares, esclarece que, para esse autor, há três acepções de conto: relato de um acontecimento, narração oral ou escrita de um acontecimento falso e fábula que se conta às crianças para diverti-las. O ponto em comum entre elas é que “são modos de contar alguma coisa e, enquanto tal, são todas narrativas.”

Sobre esse assunto, a autora acrescenta ainda que “toda narrativa consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação.” (GOTLIB, 1988, p. 10).

Quanto ao caráter literário do conto, Gotlib (1988, p. 13) ressalta que ele se dá na passagem da transmissão oral para o registro escrito, com “a criação por escrito

de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos.” Nesse sentido, a autora afirma que

A voz do contador, seja oral ou seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo como se conta – entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões –, que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquista, e manter a atenção de seu auditório. (GOTLIB, 1988, p. 13).

Esse *modo de contar*, relacionado aos detalhes do como se conta, nessa “voz que fala ou escreve só se afirma enquanto contista quando existe um resultado de ordem estética” (GOTLIB, 1988, p. 13), constituindo assim, o conto literário.

A literatura de cordel, gênero discursivo/ textual, que surgiu na Península no século XVI¹⁴, constitui, em sua versão brasileira, um outro exemplo de gênero, originário de narrativas orais:

Ana Maria Galvão considera ser inegável a influência do cordel português na constituição da literatura folheto brasileiro. Marlise Maia é da mesma opinião, ao afirmar proceder o cordel numa longa tradição ibérica, dos romanceiros, das histórias de Carlos Magno, dos doze pares de França, dos bichos falantes dos contos maravilhosos de varinha de condão, das histórias do folclore africano, trazidas pelos escravos, acostumados à narrativa oral. (CAVALCANTI, 2007, p. 20).

Nesse excerto, o autor não só menciona a origem oral da narrativa de cordel, como faz também uma referência aos contos maravilhosos, reforçando a proximidade entre esses dois gêneros, citando, por exemplo, a semelhança de temática.

Em outro excerto, o mesmo autor ainda associa essa tradição oral a aspectos socioculturais da região Nordeste:

[...] o ambiente sócio-cultural do Nordeste contribuiu para que surgisse com força a literatura de cordel, tornando-se de uma certa forma uma característica da própria fisionomia cultural da região: a própria vida familiar incluía o ‘serão’, no caso a reunião noturna em família – em torno de um candeeiro, depois do jantar, na sala de visitas (fosse um engenho, uma fazenda, uma casa de cidade ou um sítio) reuniam-se os membros da família e a leitura de poesia se tornava o motivo da reunião. (CAVALCANTI, 2007, p. 21).

¹⁴ Segundo Manuel Diégues Júnior *apud* Cavalcanti (2007, p. 16), o termo “Literatura de Cordel” vem de Portugal e se refere a folhetos presos por um pequeno cordel ou barbante, que ficavam em exposição para vendas; há quem relate este tipo de poesia ao *romanceiro*, uma vez que se trata de uma narrativa descriptiva a surgir como *romance* em poesia.”

O autor faz alusão também à demora da chegada da eletricidade na referida região, o que corroborava a importância das narrativas orais:

Vou recordar que a eletricidade não chegou cedo ao Nordeste: foi nos primeiros vinte anos do século XX que ela se espalhou pelas capitais, constituindo-se um fator de dispersão das famílias pois com luz na sala de visita, de jantar e nos quartos, cada membro da família passou a fazer o que queria; logo a seguir iria surgir o rádio e, a partir da década de cinquenta, a televisão, que veio se constituir um novo fator de agrupamento. (CAVALCANTI, 2007, p. 21).

Nesse contexto, a literatura de cordel constitui-se como gênero discursivo/textual, foco desta pesquisa, justamente por apresentar esse traço regional tão marcante, bastante propício ao trabalho com a variação linguística regional.

Região, a do Nordeste – repita-se – que marca tão nitidamente sua gente – que mesmo os que saem, não fogem de sua presença, sentem permanentemente suas mãos presentes. Presença no espírito, na criação, na maneira de ser. O que se podia observar em um Juarez Távora, um José Lins do Rego, um Jorge de Lima, um Graciliano Ramos; e até mesmo no universalizado Gilberto Amado; e que se pode observar em muitos dos que aqui, pelo Sul, vivemos neste corre-corre da vida que nos trouxe para cá. Região, a do Nordeste, com esta força de marcar cada um de seus filhos, definindo em cada um de nós a sua presença permanente. Daí por que não esquecemos, antes vivemos, aspectos desta vivência regional, através de suas manifestações populares. (DIÉGUES JÚNIOR *apud* CAVALCANTI, 2007, p. 27).

Ademais, segundo Francisca Neuma Fechine Borges *apud* Cavalcanti (2007, p. 32),

[...] Vale lembrar que nessa riquíssima literatura, de universo semiótico multifacetado, aberto a várias isotopias (isossêmicas, isotáxicas, isográficas, isofônicas) aqui entendidas nas concepções de vários semanticistas como A. J. Greimas, F. Rastier, J. Adam e J. Goldenstein, há uma grande variedade temática que reflete bem a extraordinária vivência dos nossos vates populares, desde o seu engagement com os problemas mais atuais, contemporâneos a cada poeta, até a conservação e transmissão de narrativas inspiradas no imaginário tradicional que nos chegaram através da península ibérica.

De acordo com Cavalcanti (2007), a despeito da divisão temática dos folhetos de cordel, destacam-se dois grandes grupos: o primeiro abrange temas considerados antigos, “vindos da tradição ocidental ou oriental”; o segundo refere-se ao grupo que trata do contexto nacional, mais especificamente o nordestino.

Ainda segundo esse autor, mesmo o primeiro grupo não sendo mais numeroso,

há que se destacar a importante contribuição aos temas tradicionais e para além da fronteira nordestina, a exemplo da Donzela Teodora, Imperatriz Porcina, Carlos Magno e os Doze Pares da França, estórias impressionantes que põem em evidência figuras ligadas à monarquia, à igreja, ou realçam objetos mágicos e aparições de fadas, monstros, etc. Aí ocorre uma interpretação entre o erudito e o popular, quando muitas obras clássicas se popularizam pelo mundo afora, nas versões portuguesas, brasileiras, espanholas, francesas, catalãs e alemãs que receberam sob o formato de cordel, mantendo a estrutura profunda da narrativa, não obstante a diferentes formas de expressão. (CAVALCANTI, 2007, p. 25)

Quanto à estrutura, os folhetos de cordel são escritos em sextilhas, setilhas ou décimas, tratando dos diversos temas aqui já mencionados, “desde os ‘causos’ ocorridos de fato ou acrescidos da fantasia popular” (CAVALCANTI, 2007, p. 29).

Em relação ao pioneirismo do cordel nordestino, no que tange à publicação dos primeiros folhetos impressos, atribui-se a Leandro Gomes de Barros (paraibano de Pombal) tal façanha (1893), mesmo Luís da Câmara Cascudo, atribuindo o feito a outro paraibano, Silvino Pirauá de Lima. Quanto à divulgação dos folhetos,

O certo é que, os poetas cordelistas contavam suas histórias, de feira em feira, enquanto os folhetos, pendurados em barbantes, iam chamando a atenção dos feirantes, pela atração das capas em xilogravura¹⁵. Assim, montava-se uma estratégia de superação da dificuldade de leitura da maior parte da clientela. De um lado, a voz do poeta a contar os ‘causos’ na leitura sistemática dos folhetos, de outro, a curiosidade visual das capas. Com certeza, esta prática em muito incentivou o interesse pela leitura em grande parte daqueles que adquiriam o folheto e o levava para casa, na esperança de ser também o leitor da história contida no folheto. (CAVALCANTI, 2007, p. 29).

Sobre esse excerto, dois pontos precisam ser considerados: o primeiro refere-se à grande capacidade de *engajamento* das narrativas de cordel, assim como nas narrativas de RPG; o segundo diz respeito à importância dos folhetos para o letramento literário de seus leitores. Sobre esse tipo de letramento, Cosson (2006) assim o define:

Pela própria condição de existência da escrita literária, [...], o processo de letramento via textos literários comprehende não apenas a dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2006, p. 12).

Como prática de letramento literário na escola, esse autor propõe uma sequência básica de quatro passos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

¹⁵ Arte e técnica de fazer gravuras em relevo sobre madeira.

A *motivação* consiste em preparar o aluno para entrar no texto, preparação essa que demanda uma antecipação das ações, pois esse passo é fundamental para favorecer o processo de leitura.

A *introdução* é o passo em que são apresentados o autor e a obra. Embora relativamente simples, esse passo demanda também alguns cuidados, para que não se torne uma aula expositiva sobre a vida do escritor e nem uma síntese da história, com vistas a não se eliminar o prazer da descoberta.

A *leitura* é o passo em que será construído o hábito de ler, com o direcionamento e o acompanhamento do professor, que aplicará atividades em intervalos para verificar se o processo está sendo efetivo ou se precisará de intervenções para incentivar esse hábito em seus alunos.

A *interpretação* refere-se ao passo de externalização da leitura, ou seja, ao seu registro, que ocorre em dois momentos: um interior e outro exterior. Nessa etapa, é

importante que o aluno tenha oportunidade para fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. (COSSON, 2006, p. 68).

É importante que não se perca de vista a ideia de conjunto desses passos, que devem ser adaptados de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola.

Com os devidos esclarecimentos sobre RPG e sua relação com o conto e a literatura de cordel, passamos a explorar, na próxima seção, os multiletramentos na construção do material didático digital, demandados por esse hipergênero.

4 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL

O termo “letramento” – originário do inglês *literacy*, foi difundido no Brasil a partir da segunda metade da década de 80, devido à necessidade de se nomear um fenômeno novo que a alfabetização não mais abarcava. Em uma sociedade, cada vez mais centrada na escrita, reconheceu-se a existência de indivíduos alfabetizados, mas que, não necessariamente, dominavam as práticas da leitura e da escrita. Letramento é definido por Magda Soares (2009, p. 47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Ocorre que, na sociedade atual, principalmente após os adventos das novas tecnologias, não basta mais que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas, que exerçam as práticas de leitura e escrita, é preciso ir além. Para atender a essas novas demandas de um mundo globalizado, representado pela pluralidade de discursos, tanto em termos de linguagem como em termos de cultura, em 1996, um grupo de pesquisadores, conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL)¹⁶, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais).

Esse grupo anunciava, segundo Rojo (2012),

[...] a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs¹⁷, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. ROJO (2012, p. 12).

Nesse sentido, é preciso definir o que caracteriza o conceito de multiletramentos. Nas palavras de Rojo (2012),

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na

¹⁶ O grupo reunia-se na cidade de Nova Londres, Connecticut (EUA), daí a razão do nome.

¹⁷ Aqui consideramos como TDIC, devido a uma complementação da sigla, utilizada por muitos autores.

contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica. (ROJO, 2012, p.13).

Nessa concepção, nota-se a importância do atrelamento da pluralidade cultural à pluralidade semiótica. Observa-se ainda que, no que diz respeito à cultura, a autora destaca a sociedade de “híbridos impuros, fronteiriços”, em que as manifestações não se contrapõem, portanto, não cabe mais aos currículos escolares uma visão tradicional e dicotômica de cultura “que se propõe a ‘ensinar’ ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais” (ROJO, 2012, p.14).

Em relação à multiplicidade semiótica, que se refere à pluralidade de linguagens que circulam nos textos da nossa sociedade contemporânea, seja em textos impressos ou de mídia audiovisual, é preciso que haja uma pedagogia voltada para os multiletramentos para que essas linguagens possam ser significativas aos alunos.

4.1 O uso de TDIC na escola

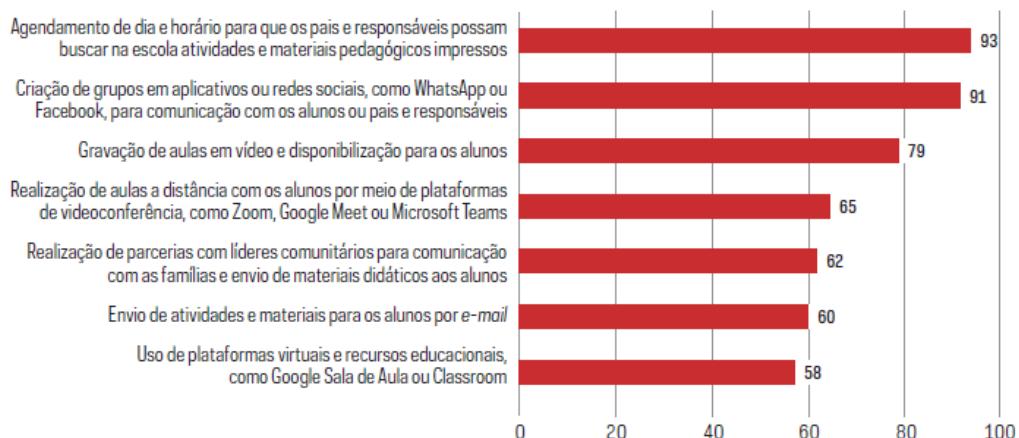
Como vimos, pelos apontamentos referentes ao Grupo de Nova Londres, a necessidade de novos letramentos surgiu “em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs” (ROJO, 2012, p. 12).

Nesse contexto, o Letramento digital surge como uma necessidade da sociedade atual, sobretudo porque as TDIC, há muito, deixaram de ser uma realidade distante, mesmo para as classes menos favorecidas socialmente. Um exemplo disso são os números do IBGE sobre o uso das TDIC no Brasil em 2019¹⁸, que mostram que a posse de telefone móvel celular para uso pessoal entre os brasileiros com 10 anos ou mais de idade era de quase 80% e que a televisão estava presente em mais de 96% dos domicílios brasileiros. Desse modo, a escola não pode se omitir em trabalhar os multiletramentos demandados por esses recursos, já que fazem parte do cotidiano da população brasileira.

¹⁸ Fonte: IBGE Educa. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

Ademais, dados recentes da pesquisa TIC Educação 2020¹⁹ (Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras) evidenciam que, mesmo nas escolas, esse cenário já está mudando. Certamente, a aceleração se deu a passos largos nos últimos dois anos devido ao contexto da pandemia COVID-19, que fez com que de apenas um quinto das escolas que ofertavam conteúdos e atividades à distância para os estudantes antes da pandemia saltasse para 87% das escolas brasileiras que passaram a adotar, ao menos, um tipo de atividade com o uso de tecnologias para a continuidade da realização de atividades pedagógicas. Todavia, o mais importante é saber que, impulsionado ou não por um motivo de força maior, esse é um caminho sem volta, uma vez que o uso das TDIC nas escolas agora não é mais uma opção e sim, a nova realidade, como mostra o gráfico a seguir (Gráfico 1).

GRÁFICO 1 – Escolas, por medidas adotadas para a continuidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia COVID-19 (2020) – Total de escolas (%)



Fonte: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) – TIC Educação 2020.

Pelo gráfico, já percebemos que mais de 90% das escolas brasileiras já estão inseridas em grupos de aplicativos ou redes sociais e que plataformas virtuais e recursos educacionais como o Google Sala de Aula já são uma realidade para a

¹⁹ TIC Educação 2020 – Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil – Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2020/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

maioria delas. Por que, então, não aproveitar todas as potencialidades que esses recursos proporcionam para o contexto pedagógico?

Isso posto, torna-se imperioso o trabalho com o Letramento digital nas escolas, não só por parte dos alunos, que cresceram com essa nova tecnologia, cercados de computadores, *internet*, redes sociais, tocadores de músicas digitais, *vídeo games*, jogos de computadores, telefones celulares, câmeras de vídeo, e tantos outros aparelhos ou recursos da era digital, como para nós, professores, de gerações anteriores, inseridos nessa nova realidade e a ela tendo que nos adaptar.

4.2 Letramentos digitais

Com a popularização da fotografia digital, no final da década de 90 e, mais ainda, com o surgimento dos primeiros celulares com câmera, a partir de 2001, muitos pensaram que a profissão de fotógrafo seria extinta, uma vez que qualquer pessoa, munida de uma boa câmera digital ou de um celular com muitos *megapixels* poderia fazer suas próprias fotos. Ocorre, porém, que um sensor com mais *megapixels* não faz necessariamente a melhor imagem, nem o melhor fotógrafo, já que esse não é o único fator determinante para a qualidade de uma foto. Ter um olhar fotográfico e saber “pintar com a luz”, isso sim é fator preponderante para uma bela imagem. Mais de 20 anos se passaram do *boom* da fotografia digital e os bons fotógrafos continuam no mercado. Tiveram que se adaptar, é verdade. Os novos equipamentos exigiram muito estudo, muita dedicação e, sobretudo, muita vontade de aprender para poderem continuar a exercer a profissão.

Com o professor, a situação não é diferente, é outro profissional que sofre e, ao mesmo tempo, aprende com os impactos das novas tecnologias, tendo que se adaptar a elas para poder aprimorar-se mais e mais naquilo que faz de melhor: “letrar”. É com letramentos que trabalha o professor. É esse profissional o principal responsável por despertar em seu aluno o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, p. 47), práticas essas que lhe permitem agir e poder transformar o seu mundo.

Novas tecnologias trazem consigo novas formas de “letrar” e geram impactos tanto na educação como na sociedade. Passemos a falar, então, dos Letramentos

Digitais, que, nas palavras de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), são definidos como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.”

Esses autores, assim como outros que vieram antes, também defendem a ideia de “letramento” como um conceito plural, uma vez que “letramentos, mais do que habilidades e competências, são práticas sociais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18). Como o advento da *web 2.0*²⁰, houve um aumento de interesse nessas novas práticas sociais, ou seja, em novos letramentos, especialmente os digitais.

Ainda segundo esses autores, os Letramentos digitais estão agrupados de acordo com quatro focos: linguagem, informação, conexões e (re)desenho. Esses letramentos arranjam-se de acordo com o grau de complexidade entorno desses quatro pontos focais, como podemos ver no Quadro 2. Em negrito, aparecem o que os autores classificam como “macroletramentos”, ou seja, “que juntam vários outros letramentos” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 21).

QUADRO 2 – Quadro dos Letramentos digitais

		Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente	★	Letramento impresso			
	★★	Letramento em SMS			
	★★★	Letramento em hipertexto	Letramento Classificatório		
	★★★★	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
	★★★★★		Letramento em informação	Letramento em rede	Letramento participativo
		Letramento em jogos		Letramento inercultural	
		Letramento móvel			
		Letramento em codificação		Letramento remix	

Fonte: Tabela 1.1 Quadro de Letramentos Digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21)

Nossa intenção aqui não é nos debruçarmos sobre cada uma dessas práticas sociais digitais e sim, situarmos o letramento em jogos, nesse contexto. Até porque esse letramento, como um “macroletramento” já abrange outros, e envolve habilidades

²⁰ Nova geração de ferramentas baseadas na *web*, como *blogs*, *wikis* e *sites* de redes sociais, focadas na comunicação, no compartilhamento e na colaboração (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18).

linguísticas, multimidiáticas, cinestésicas, entre outras, além de estar diretamente ligado ao letramento pessoal que, por sua vez, também é outro “macroletramento”.

Fonte de interesse do campo empresarial, como modo de facilitar o trabalho e de resolver problemas do mundo real, os jogos vêm ganhando cada dia mais espaço na sociedade. A educação não pode fechar os olhos para essa riquíssima ferramenta, tão desejada por alunos das escolas de todo o país. O letramento em jogos, ou seja, a “habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 31), por tudo que já vimos até aqui, é um caminho infinito para a expansão das aprendizagens.

Sobre a construção do MDD desta pesquisa, com vistas a proporcionar Letramentos Digitais, fundamenta-se nas palavras de Gee e Hayes (2011, *apud* DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18),

[...] a língua está altamente “ativada” e “incrementada” pela mídia digital. O letramento digital, então, é ainda mais poderoso e empoderador do que o letramento analógico. Precisamos incrementar nosso ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias.

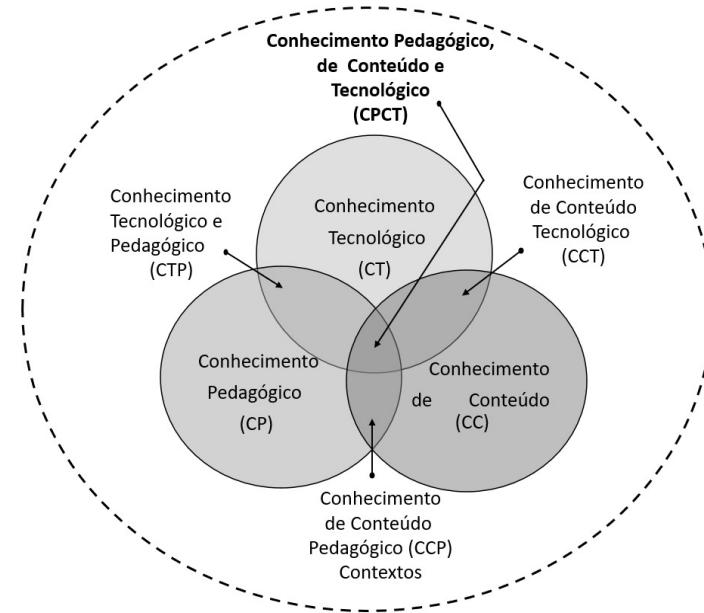
Nesse sentido, optamos, nesta pesquisa, por um MDD como ferramenta interativa, hipermidiática, multissemiótica, multimodal e navegável. Trata-se, aqui, de um protótipo de ensino, definido por Rojo (2017) como

um material navegável e interativo [...], mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos. (ROJO, 2017, p. 18).

Dessa maneira, há espaço no próprio material para a aprendizagem interativa. Nesse sentido, o modelo mais conhecido para a incorporação dessas novas tecnologias é a estrutura CPCT²¹, de Mishra e Koehler (2006), como mostra a Figura 8.

²¹ Conhecimento Pedagógico, de Conteúdo e Tecnológico integrado dos professores (do original TPACK – *Technological, Pedagogical Content Knowledge*). Disponível em: <http://tpack.org/>. Acesso em 16 fev. 2022.

FIGURA 8 – Estrutura CPCT para a integração do uso da tecnologia



Fonte: Tradução de Marcos Marcionilo (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 64). Imagem original disponível em: <http://tpack.org/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Pelo modelo, nota-se que o conhecimento tecnológico é apenas um dos eixos do Letramento digital. Para ser relacionado ao ensino, esse eixo deve estar integrado ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento de conteúdo, de modo a fundirem-se. Dessa forma, a competência tecnológica é apenas um intensificador daquilo que o professor já traz consigo, como especialista em conteúdo e em pedagogia.

Sabendo agora que seu papel continua sendo essencial para o ensino, mesmo aquele intensificado pelo conhecimento tecnológico, o professor encontra ainda um grande desafio: como “letrar” no contexto digital, sendo um “imigrante” dessas novas tecnologias quando seu aluno “nativo digital” nasceu e cresceu com elas? Nesse sentido, a própria *internet* aparece como uma grande aliada, pois fornece uma gama de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades. Além disso, trabalhar atividades digitais com os alunos ajudará o professor a desenvolver sua competência tecnológica pessoal, uma vez que, antes de aplicar essas atividades, precisará, primeiro, certificar-se de que ele próprio já sabe fazê-las. A pandemia da COVID-19 nos mostrou que o Letramento digital, em muito pouco tempo, passou de um sonho distante para uma realidade possível.

Após o esclarecimento a respeito dos três eixos deste estudo, passamos, na próxima seção, a falar sobre o método e os procedimentos adotados na pesquisa.

5 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Que a variação linguística deva ser trabalhada nas escolas – tanto por trata-se de um fenômeno inerente à língua, como por estar previsto o seu ensino no principal documento norteador dos currículos da Educação Básica brasileira, que é a BNCC – isto é ponto mais do que pacífico.

Todavia, o ponto crucial dessa questão é que esse fenômeno, na maioria das vezes, relegado a um único capítulo do livro didático, não vem sendo abordado de forma adequada nas escolas, causando, inclusive, um aumento do preconceito linguístico entre os alunos.

Diante do exposto, e, com amparo no referencial teórico deste estudo, que tem por objetivo principal desenvolver uma proposta de MDD para ensino de variação linguística regional de aspecto semântico-lexical por meio do RPG, optamos pela realização da pesquisa-ação com abordagem qualquantitativa dos dados.

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa de campo, esta será desenvolvida em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. Inicialmente, será feito o recrutamento dos seus participantes, por meio da apresentação da pesquisa aos alunos da turma selecionada juntamente com seus responsáveis legais, para as assinaturas dos termos de assentimento e de consentimento, requisitos obrigatórios, exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos.

Posteriormente, será aplicada uma proposta de intervenção didática para o ensino de variação linguística regional, utilizando o RPG. Essa proposta será desenvolvida em oficinas pedagógicas, ancoradas no Ciclo do Ensino de Gêneros (ROTHERY, 1996, *apud* BUNZEN, 2004) e na sequência básica de Cosson (2006).

Em seguida, realizaremos a descrição e análise dos resultados, de acordo com o aporte teórico visto ao longo deste estudo. Por se tratar de uma abordagem qualquantitativa, o foco da análise será na compreensão e na interpretação dos resultados das estratégias, dos comportamentos e das respostas dos envolvidos nas atividades, refletindo sobre em que medida a aplicação da proposta pode influenciar as vivências de sala de aula, sobretudo nos conhecimentos relacionados à variação linguística regional, com ênfase no estudo do léxico, por meio de práticas de leitura, análise linguística/semiótica, oralidade e escrita, levando-se em consideração, mesmo que de forma secundária, os aspectos dos dados que poderão ser quantificados.

Por fim, organizaremos o material aplicado nas oficinas em um percurso de atividades, que constituirão um MDD, com vistas a uma publicação. Objetivamos, também, publicar artigos científicos em periódicos e em anais de congressos relacionados ao projeto desenvolvido, possibilitando, dessa forma, o compartilhamento deste estudo ao maior número possível não só de professores de Língua Portuguesa, como também de acadêmicos que lidam com o tema da variação linguística regional no seu dia a dia. Ressaltamos que esse material didático digital será construído nos moldes dos protótipos de ensino (ROJO, 2017) e terá como maior funcionalidade o fato de ser navegável, tanto no modelo para o aluno como no formato para o professor, o que propiciará práticas de Letramentos digitais para ambos, além de contribuir para facilitar a aquisição do material pedagógico da pesquisa, uma vez que questionários e textos utilizados na pesquisa também poderão ser baixados e estarão prontos para uso.

5.1 Pressupostos metodológicos: a pesquisa-ação

A presente pesquisa que, como já vimos, tem por objetivo principal desenvolver uma proposta de MDD para ensino de variação linguística regional de aspecto semântico-lexical por meio do RPG, prevê a elaboração e a prática de uma proposta de intervenção pedagógica no contexto escolar público, em que os participantes são convidados a agirem e a também refletirem sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, encontra na pesquisa-ação o método ideal a ser utilizado.

A pesquisa-ação é definida por Thiolent (1986) como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Esse autor aborda a pesquisa-ação como uma possibilidade de vínculo entre o raciocínio hipotético e as exigências de comprovação, próprias da metodologia científica, e as argumentações dos pesquisadores e participantes, em que “as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objetos de deliberação”. (THIOLLENT, 1986, p. 13).

Convém destacar a distinção que esse autor faz entre pesquisa-ação e pesquisa participante, já que não há um consenso entre essas duas definições. O autor esclarece que toda pesquisa-ação é participante, pois a participação de pessoas é necessária, mas nem toda pesquisa participante pode ser chamada de pesquisa-ação, uma vez que só o será “quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação.” (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Uma importante característica da pesquisa-ação como pesquisa qualitativa é que esta possui uma estrutura que “contém momentos de raciocínio de tipo inferencial (não limitados às inferências lógicas e estatísticas) e é moldada por processos de argumentação ou de ‘diálogo’ entre vários interlocutores” (THIOLLENT, 1986, p. 28), cujo objetivo é “oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do ‘material’ qualitativo gerado na situação investigativa” (THIOLLENT, 1986, p. 29).

É importante salientar também que, quando o objetivo da pesquisa-ação é voltado para a produção de conhecimento para além da coletividade local considerada na investigação, a ênfase pode ser dada a três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Esses aspectos podem ser alcançados individual ou simultaneamente, dependendo da condução da pesquisa. Dessa forma, esse tipo de abordagem caracteriza-se por ser uma das mais apropriadas para o contexto de sala de aula, uma vez que permite ao pesquisador lidar com as mais diversas situações do dia a dia escolar e para além dele.

5.2 Metodologia de análise de dados e instrumentos de geração e coleta

Com vistas a uma melhor adequação aos objetivos propostos, este estudo apresenta uma abordagem qualiquantitativa. Nesse tipo de abordagem, são levados em consideração tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos dos dados.

Os aspectos qualitativos, que são o foco principal deste estudo, são aqueles em que os pesquisadores,

[...] buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de

interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Nesse sentido, essas autoras ainda salientam que o foco dessa abordagem é nos aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, com vistas à apreensão da totalidade no contexto dos participantes da pesquisa. Dessa forma, há um maior enfoque na interpretação do objeto e uma maior proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados, incluindo, também, uma quantidade maior de fontes de dados, isso, em um comparativo com a abordagem quantitativa. Já os aspectos quantitativos, que neste estudo aparecem de forma secundária ou complementar, referem-se aos resultados que “podem ser quantificados.” (FONSECA, 2002, *apud* SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 33).

Em relação aos instrumentos de geração e coleta de dados, para atender aos objetivos propostos da pesquisa, utilizaremos a produção de relatos (escritos ou orais) das oficinas, os textos e os exercícios, incluindo as pesquisas, produzidos nas diversas atividades dos participantes, a gravação de áudio das oficinas, principalmente aquelas voltadas para a oralidade, os questionários, além de diário de campo e da produção de um portfólio da pesquisadora, que servirá como registro de dados.

Quanto ao tratamento dos dados, após a coleta, para facilitar sua análise e interpretação, seguiremos três passos: seleção, codificação e tabulação, de acordo com Lakatos e Marconi (2021).

A seleção, passo fundamental para evitar problemas futuros no passo seguinte, as autoras a definem como

[...] exame minucioso dos dados. De posse do material coletado, o pesquisador deve submetê-lo a uma verificação crítica, a fim de detectar falhas, erros, evitando informações confusas, distorcidas, incompletas, que possam prejudicar o resultado da pesquisa. (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 181).

Na codificação, “[...] técnica operacional utilizada para categorizar dados que se relacionam, [...]”, os dados são transformados em símbolos, podendo ser tabelados ou codificados. (LAKATOS; MARCONI, 2021, p. 181). É nesse momento que ocorre a classificação e a categorização dos dados, bem como a atribuição de um código, sendo este composto por número ou letra, com um significado específico. Temos, dessa forma, a transformação do “[...] que é qualitativo em quantitativo, para facilitar

não só a tabulação dos dados, mas também sua comunicação." (LAKATOS; MARCONI, 2021, p. 181).

Quanto à tabulação,

[...] é a disposição dos dados em tabelas, para possibilitar maior facilidade na verificação de suas inter-relações. É uma parte do processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação conseguidos pelas diferentes categorias e representá-los graficamente. (LAKATOS; MARCONI, 2021, p. 182).

Após esses passos, faremos a análise e a interpretação dos dados, de acordo com o postulado teórico deste estudo.

5.3 Contexto da pesquisa e participantes

A aplicação da proposta pedagógica intervenciva desta pesquisa foi realizada em uma escola pública urbana do Distrito Federal, na Região Administrativa (RA) do Guará, durante os meses de maio, junho, julho (duas semanas) e agosto (três semanas) de 2022, de forma presencial.

A escola está situada na região central do Guará e, em média, é composta por discentes de classe média das redondezas, sendo que há, também, mas em menor número, alunos oriundos da Cidade Estrutural, que é uma comunidade da Região Administrativa (RA) do Setor Complementar de Indústria e Abastecimento, no Distrito Federal, surgida a partir de invasões.

A proposta foi aplicada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, justificando-se a sua escolha devido a uma exigência do programa de Mestrado Profissional em Letras (Profeletras), o qual determina que o projeto de intervenção pedagógica seja realizado em, pelo menos, uma turma do Ensino Fundamental e, ainda, que o professor/ pesquisador seja o professor regente de Língua Portuguesa dessa turma.

Como há vários instrumentos de coleta, que constituem o *corpus* desta pesquisa, optamos, inicialmente, por realizar a análise de dados de uma única turma, para o quantitativo de 20 (vinte) alunos, visto ser essa a média de alunos frequentes, por turma, na referida escola. Por ocasião do recrutamento dos participantes, em reunião, quando da apresentação da pesquisa, tanto a esses participantes como aos

seus responsáveis, na primeira reunião de pais/e ou responsáveis da escola, em tradicional encontro para informes escolares, agendado previamente pela equipe gestora, foram preenchidos 22 (vinte e dois) Termos de Assentimento Livre e Esclarecido para o Menor – TALEM (com assinatura do aluno participante) e de 22 (vinte e dois) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (com assinatura do responsável legal do aluno), de um total de 25 (vinte e cinco) alunos que frequentavam a turma selecionada para a pesquisa. Essa reunião foi realizada no dia 19 de fevereiro de 2022 e se estendeu até uma semana antes do início da aplicação da proposta, em 17 de maio.

Ressalta-se que a escolha da turma, dentre as seis turmas de regência da professora-pesquisadora do ano de 2022, se deu pelas condições favoráveis à pesquisa, como estruturação e horário das aulas (duplas e nos primeiros horários), quantidade de alunos frequentes e número de alunos e/ ou responsáveis oriundos de diferentes unidades federativas do país.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, estão resguardados pela submissão aprovada aos rigores do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Nesse sentido, a proposta de intervenção pedagógica foi realizada com todos os alunos de Língua Portuguesa do 6º ano, em horário normal das aulas da referida disciplina. Porém, a aplicação dos questionários e a análise de dados ocorreu apenas com os participantes que concordaram e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e cujos pais e/ou responsáveis também concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Informamos que não houve prejuízo para aqueles que não aceitaram participar da pesquisa, pois participaram normalmente das aulas e das atividades, como parte da disciplina de Língua Portuguesa, visto que o trabalho com os gêneros, com a variação linguística, com leitura/ escuta, escrita/ produção textual e com análise linguística/semiótica, está previsto não só na BNCC, mas também na parte referente ao 6º ano do currículo dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Além disso, o mesmo documento apresenta as “vivências de diversos letramentos”, a “compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, [...] da tecnologia, das artes e da cultura” e o “protagonismo estudantil” como três dos cinco objetivos de aprendizagem do

Ensino Fundamental apresentados nas normativas pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9).

Quanto aos riscos, é sabido que nenhuma pesquisa é isenta deles. No entanto, nosso entendimento é que os participantes envolvidos neste estudo não estão suscetíveis a sofrerem danos, visto que a pesquisa foi desenvolvida na sala de aula dos alunos ou no laboratório de informática da escola, durante as aulas de Língua Portuguesa e dirigida pela professora de Língua Portuguesa regente da turma. Julgamos que o risco mínimo, que os alunos pudessem correr, corresponderia à identificação como participante da pesquisa. Diante disso, enquanto executores desta pesquisa nos comprometemos a manter em absoluto sigilo a identidade dos alunos participantes deste estudo, atribuindo-lhes uma forma de nomeação distinta de seus nomes reais, assim como a “apagar” as gravações de áudio e quaisquer dados que possam a vir, no futuro, a identificá-los, após o período legal de produção da pesquisa.

Em relação aos benefícios pensados da pesquisa aos participantes, além dos conhecimentos acerca da variação linguística, sobretudo a regional, e a reflexão sobre este tema tão importante para o seu próprio conceito de mundo, com a possibilidade de conhecerem variantes de itens lexicais das mais variadas regiões, que de outra forma talvez não teriam contato, podemos apontar: a) a participação em práticas de letramento literário, por meio do gênero literatura de cordel e dos jogos de RPG; b) a participação em práticas de Letramento digital, além das constantes atividades de leitura, análise, produção e circulação de diversos gêneros orais e escritos. Essas práticas, que serão realizadas com atividades lúdicas e prazerosas, como o jogo de RPG, possibilitarão ainda o desenvolvimento do espírito de cooperação e colaboração na turma, uma vez que nesse jogo todos são protagonistas e escolhem seus próprios caminhos para lidarem com as problemáticas propostas nas atividades, de forma a superarem todos os desafios em prol do grupo. Há também a possibilidade de benefícios aos demais professores de Língua Portuguesa que queiram trabalhar a variação linguística, utilizando-se do percurso de atividades desta pesquisa, que será disponibilizado a partir da sua publicação, além de colaborar academicamente, desenvolvendo uma pesquisa com uma temática ainda pouco explorada no âmbito do Profletras.

5.4 Proposta de intervenção didática

A presente proposta de intervenção didática para o 6º ano foi estruturada para 14 (catorze) encontros duplos, no total de 28 horas/ aula, por meio da realização de 8 (oito) oficinas pedagógicas, organizadas de acordo com o Ciclo do Ensino de Gêneros (ROTHERY, 1996, *apud* BUNZEN, 2004) e a sequência básica de Cosson (2006) e, ainda, amparada nas competências e habilidades, nos objetos de conhecimento e, principalmente, nas práticas de linguagem da BNCC.

Na aplicação desta proposta, a escolha pela **oficina pedagógica** justifica-se por ser essa uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p. 23), metodologia essa que vem corroborar a proposta da pesquisa-ação.

A organização das oficinas, por meio da combinação entre o **Ciclo do Ensino de Gêneros** e a **Sequência Básica** de Cosson (2006), foi pensada por ser a primeira oficina voltada para o protagonismo estudantil, algo tão característico do RPG, em que o próprio aluno, representando uma personagem, faz suas escolhas para a resolução dos problemas propostos, de modo a contribuir na narrativa construída, inicialmente, de forma coletiva, para, a partir daí, construir sua própria história individual e, a segunda, referente ao letramento literário, também tão necessário quando se trata da abordagem do gênero literatura de cordel.

Sobre o **Ciclo do Ensino de Gêneros**, proposto por um grupo de pesquisadores da Escola de Sidney²², utilizaram-se os quatro estágios, segundo Bunzen (2004), a partir de Rothery (1996), sendo estes: *negociando o campo*; “*desconstrução*”; *construção conjunta* e *construção independente*.

O Estágio 1, *Negociando campo*, é a fase em que “professores e alunos negociam e especificam o tópico que será objeto da produção textual nas fases posteriores” (BUNZEN, 2004, p. 231).

No Estágio 2, *Desconstrução*, temos o momento em que “o professor introduz os ‘textos modelos’ dos gêneros relacionados ao tópico já antes explorado” (BUNZEN, 2004, p. 232).

²² Abordagem sociossemiótica, para o ensino de gêneros, por meio de uma “visão holística e transdisciplinar”. (BUNZEN, 2004).

O Estágio 3, *Construção conjunta*, tem “o objetivo de fazer com que professores e alunos troquem experiências e produzam um texto conjuntamente.” (BUNZEN, 2004, p. 232-233).

O Estágio 4, *Construção independente*, é a fase em que “os alunos produzem seus próprios textos”. (BUNZEN, 2004, p. 233).

Convém ressaltar que é no Estágio 2, *Desconstrução*, com o estudo do gênero cordel, representando o momento em que ocorre o letramento literário, que a **Sequência Básica** de Cosson (2006), já vista no referencial teórico, é estruturada.

No tocante à **BNCC**, já que tanto as competências, como as habilidades e os objetos de conhecimento são especificados por meio de números ou códigos no documento, cabe um esclarecimento sobre as práticas de linguagem:

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2017, p. 71).

Dessa forma, entendamos como práticas de linguagem os 4 (quatro) eixos integradores de Língua Portuguesa, que são: a *oralidade*, a *leitura/escuta* a *produção textual* (oral ou escrita) e a *análise linguística/semiótica*.

Quanto à prática ou eixo da *oralidade*,

[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017, p. 78-79).

Quanto à *leitura/escuta*,

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e

debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 71-72).

Em relação à *produção textual*,

[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróinas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotoreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 76).

A última prática de linguagem, a *análise linguística/semiótica*,

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e

interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. (BRASIL, 2017, p. 80-81).

Dessa forma, uma proposta pedagógica multissemiótica e multimodal, no nosso entendimento, deverá abranger esses quatro eixos integradores da BNCC, ou seja, essas quatro práticas de linguagem.

A seguir, apresentamos o detalhamento de cada oficina pedagógica a ser realizada, conforme a sequência do Quadro 3.

QUADRO 3 – Organização geral da proposta de intervenção didática

OFICINAS	ATIVIDADE	AULAS	ENCONTROS
Oficina 1	Negociando o campo Motivação Análise e reflexão acerca dos conhecimentos prévios sobre RPG, variação linguística e a literatura de cordel.	2 (duas) horas/aula	1
Oficina 2	Desconstrução Motivação Apresentando o mundo do RPG.	4 (duas) horas/aula	2
Oficina 3	Desconstrução Introdução, Leitura, Interpretação Gênero Literatura de Cordel.	4 (quatro) horas/aula	2
Oficina 4	Desconstrução Leitura e Interpretação A variação linguística na literatura de cordel.	6 (duas) horas/aula	3
Oficina 5	Construção conjunta Interpretação Construção de narrativa coletiva de cordel por meio do RPG.	4 (duas) horas/aula	2
Oficina 6	Construção independente Interpretação Produções escritas individuais em cordel.	2 (duas) horas/aula	1
Oficina 7	Feira regional.	4 (quatro) horas/aula	2
Oficina 8	Avaliação final.	2 (duas) horas/aula	1
Total (previsto)		28 horas/aulas	14 encontros

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Rothery (1996, *apud* BUNZEN, 2004) e Cosson (2006).

LEGENDA



- Ciclo de Ensino de Gêneros
Sequência Básica de Cosson

A seguir, apresentamos cada oficina individualmente:

OFICINA 1 – Negociando o campo/ Motivação: análise e reflexão acerca dos conhecimentos prévios sobre RPG, variação linguística e literatura de cordel (**2 aulas**)

Prática de linguagem: Oralidade e Leitura

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Conversação espontânea.

Competência, de acordo com a BNCC: 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem; 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Habilidades, de acordo com a BNCC: (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.; (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

Recursos materiais: Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico; computadores do laboratório de informática.

Esse primeiro encontro, com duração prevista para duas aulas, tem por objetivo:

- apresentar a proposta pedagógica aos estudantes;
- traçar um perfil dos estudantes, especialmente para saber sua origem geográfica e de seus pais;
- investigar os hábitos de leitura, escrita e fala dos estudantes;
- investigar as plataformas digitais que os estudantes já conheciam;
- sondar o que os estudantes já sabem sobre variação linguística, RPG e literatura de cordel;
- analisar e refletir sobre os dados obtidos com o questionário;
- negociar com os estudantes, por meio de análise e reflexão dos dados, quais experiências e atividades farão parte da exploração e como organizar e registrar as informações desenvolvidas nas atividades.

1º momento: apresentação da proposta e orientação sobre os procedimentos relacionados ao questionário e ao laboratório de informática.

2º momento: aplicação do questionário de perfil e sondagem por meio do *Google Forms*²³ aos estudantes no laboratório de informática.

Momento único: análise e discussão, com os estudantes, sobre os dados obtidos com o questionário, para que sejam feitas as negociações sobre estudo do gênero discursivo/ textual cordel e da variação linguística por meio do RPG.

QUADRO 4 – Questionário de perfil e sondagem²⁴

1. Idade	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 14 ou mais																																		
2. Sexo	<input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M																																		
3. Onde você nasceu?	<table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Distrito Federal</td> <td><input type="checkbox"/> Mato Grosso</td> <td><input type="checkbox"/> Rio Grande do Norte</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Acre</td> <td><input type="checkbox"/> Mato Grosso do Sul</td> <td><input type="checkbox"/> Rio Grande do Sul</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Alagoas</td> <td><input type="checkbox"/> Minas Gerais</td> <td><input type="checkbox"/> Rondônia</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Amapá</td> <td><input type="checkbox"/> Pará</td> <td><input type="checkbox"/> Roraima</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Amazonas</td> <td><input type="checkbox"/> Paraíba</td> <td><input type="checkbox"/> Santa Catarina</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Bahia</td> <td><input type="checkbox"/> Paraná</td> <td><input type="checkbox"/> São Paulo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ceará</td> <td><input type="checkbox"/> Pernambuco</td> <td><input type="checkbox"/> Sergipe</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Espírito Santo</td> <td><input type="checkbox"/> Piauí</td> <td><input type="checkbox"/> Tocantins</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Goiás</td> <td><input type="checkbox"/> Rio de Janeiro</td> <td><input type="checkbox"/> Não sei</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Maranhão</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>					<input type="checkbox"/> Distrito Federal	<input type="checkbox"/> Mato Grosso	<input type="checkbox"/> Rio Grande do Norte	<input type="checkbox"/> Acre	<input type="checkbox"/> Mato Grosso do Sul	<input type="checkbox"/> Rio Grande do Sul	<input type="checkbox"/> Alagoas	<input type="checkbox"/> Minas Gerais	<input type="checkbox"/> Rondônia	<input type="checkbox"/> Amapá	<input type="checkbox"/> Pará	<input type="checkbox"/> Roraima	<input type="checkbox"/> Amazonas	<input type="checkbox"/> Paraíba	<input type="checkbox"/> Santa Catarina	<input type="checkbox"/> Bahia	<input type="checkbox"/> Paraná	<input type="checkbox"/> São Paulo	<input type="checkbox"/> Ceará	<input type="checkbox"/> Pernambuco	<input type="checkbox"/> Sergipe	<input type="checkbox"/> Espírito Santo	<input type="checkbox"/> Piauí	<input type="checkbox"/> Tocantins	<input type="checkbox"/> Goiás	<input type="checkbox"/> Rio de Janeiro	<input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> Maranhão		
<input type="checkbox"/> Distrito Federal	<input type="checkbox"/> Mato Grosso	<input type="checkbox"/> Rio Grande do Norte																																	
<input type="checkbox"/> Acre	<input type="checkbox"/> Mato Grosso do Sul	<input type="checkbox"/> Rio Grande do Sul																																	
<input type="checkbox"/> Alagoas	<input type="checkbox"/> Minas Gerais	<input type="checkbox"/> Rondônia																																	
<input type="checkbox"/> Amapá	<input type="checkbox"/> Pará	<input type="checkbox"/> Roraima																																	
<input type="checkbox"/> Amazonas	<input type="checkbox"/> Paraíba	<input type="checkbox"/> Santa Catarina																																	
<input type="checkbox"/> Bahia	<input type="checkbox"/> Paraná	<input type="checkbox"/> São Paulo																																	
<input type="checkbox"/> Ceará	<input type="checkbox"/> Pernambuco	<input type="checkbox"/> Sergipe																																	
<input type="checkbox"/> Espírito Santo	<input type="checkbox"/> Piauí	<input type="checkbox"/> Tocantins																																	
<input type="checkbox"/> Goiás	<input type="checkbox"/> Rio de Janeiro	<input type="checkbox"/> Não sei																																	
<input type="checkbox"/> Maranhão																																			
3A. (Responda esta questão somente se você não nasceu no DF) Mora há quanto tempo no DF?	<table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> menos de 1 ano</td> <td><input type="checkbox"/> 3 anos</td> <td><input type="checkbox"/> 5 anos</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 1 ano</td> <td><input type="checkbox"/> 4 anos</td> <td><input type="checkbox"/> 6 anos ou mais</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 2 anos</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>					<input type="checkbox"/> menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> 3 anos	<input type="checkbox"/> 5 anos	<input type="checkbox"/> 1 ano	<input type="checkbox"/> 4 anos	<input type="checkbox"/> 6 anos ou mais	<input type="checkbox"/> 2 anos																							
<input type="checkbox"/> menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> 3 anos	<input type="checkbox"/> 5 anos																																	
<input type="checkbox"/> 1 ano	<input type="checkbox"/> 4 anos	<input type="checkbox"/> 6 anos ou mais																																	
<input type="checkbox"/> 2 anos																																			
4. Onde sua mãe nasceu?	<table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Distrito Federal</td> <td><input type="checkbox"/> Mato Grosso</td> <td><input type="checkbox"/> Rio Grande do Norte</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Acre</td> <td><input type="checkbox"/> Mato Grosso do Sul</td> <td><input type="checkbox"/> Rio Grande do Sul</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Alagoas</td> <td><input type="checkbox"/> Minas Gerais</td> <td><input type="checkbox"/> Rondônia</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Amapá</td> <td><input type="checkbox"/> Pará</td> <td><input type="checkbox"/> Roraima</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Amazonas</td> <td><input type="checkbox"/> Paraíba</td> <td><input type="checkbox"/> Santa Catarina</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Bahia</td> <td><input type="checkbox"/> Paraná</td> <td><input type="checkbox"/> São Paulo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ceará</td> <td><input type="checkbox"/> Pernambuco</td> <td><input type="checkbox"/> Sergipe</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Espírito Santo</td> <td><input type="checkbox"/> Piauí</td> <td><input type="checkbox"/> Tocantins</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Goiás</td> <td><input type="checkbox"/> Rio de Janeiro</td> <td><input type="checkbox"/> Não sei</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Maranhão</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>					<input type="checkbox"/> Distrito Federal	<input type="checkbox"/> Mato Grosso	<input type="checkbox"/> Rio Grande do Norte	<input type="checkbox"/> Acre	<input type="checkbox"/> Mato Grosso do Sul	<input type="checkbox"/> Rio Grande do Sul	<input type="checkbox"/> Alagoas	<input type="checkbox"/> Minas Gerais	<input type="checkbox"/> Rondônia	<input type="checkbox"/> Amapá	<input type="checkbox"/> Pará	<input type="checkbox"/> Roraima	<input type="checkbox"/> Amazonas	<input type="checkbox"/> Paraíba	<input type="checkbox"/> Santa Catarina	<input type="checkbox"/> Bahia	<input type="checkbox"/> Paraná	<input type="checkbox"/> São Paulo	<input type="checkbox"/> Ceará	<input type="checkbox"/> Pernambuco	<input type="checkbox"/> Sergipe	<input type="checkbox"/> Espírito Santo	<input type="checkbox"/> Piauí	<input type="checkbox"/> Tocantins	<input type="checkbox"/> Goiás	<input type="checkbox"/> Rio de Janeiro	<input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> Maranhão		
<input type="checkbox"/> Distrito Federal	<input type="checkbox"/> Mato Grosso	<input type="checkbox"/> Rio Grande do Norte																																	
<input type="checkbox"/> Acre	<input type="checkbox"/> Mato Grosso do Sul	<input type="checkbox"/> Rio Grande do Sul																																	
<input type="checkbox"/> Alagoas	<input type="checkbox"/> Minas Gerais	<input type="checkbox"/> Rondônia																																	
<input type="checkbox"/> Amapá	<input type="checkbox"/> Pará	<input type="checkbox"/> Roraima																																	
<input type="checkbox"/> Amazonas	<input type="checkbox"/> Paraíba	<input type="checkbox"/> Santa Catarina																																	
<input type="checkbox"/> Bahia	<input type="checkbox"/> Paraná	<input type="checkbox"/> São Paulo																																	
<input type="checkbox"/> Ceará	<input type="checkbox"/> Pernambuco	<input type="checkbox"/> Sergipe																																	
<input type="checkbox"/> Espírito Santo	<input type="checkbox"/> Piauí	<input type="checkbox"/> Tocantins																																	
<input type="checkbox"/> Goiás	<input type="checkbox"/> Rio de Janeiro	<input type="checkbox"/> Não sei																																	
<input type="checkbox"/> Maranhão																																			
4A. (Responda esta questão somente se sua mãe não nasceu no DF) Sua mãe mora há quanto tempo no DF?	<table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> menos de 1 ano</td> <td><input type="checkbox"/> 3 anos</td> <td><input type="checkbox"/> 6 anos ou mais</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 1 ano</td> <td><input type="checkbox"/> 4 anos</td> <td><input type="checkbox"/> Não sei</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 2 anos</td> <td><input type="checkbox"/> 5 anos</td> <td></td> </tr> </table>					<input type="checkbox"/> menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> 3 anos	<input type="checkbox"/> 6 anos ou mais	<input type="checkbox"/> 1 ano	<input type="checkbox"/> 4 anos	<input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> 2 anos	<input type="checkbox"/> 5 anos																						
<input type="checkbox"/> menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> 3 anos	<input type="checkbox"/> 6 anos ou mais																																	
<input type="checkbox"/> 1 ano	<input type="checkbox"/> 4 anos	<input type="checkbox"/> Não sei																																	
<input type="checkbox"/> 2 anos	<input type="checkbox"/> 5 anos																																		

²³ Ferramenta do *Google* para a aplicação de formulários *online*.

²⁴ Disponibilizado aos alunos na versão *Google Forms*.

5. Onde seu pai nasceu?

- | | | |
|---|---|--|
| (<input type="checkbox"/>) Distrito Federal | (<input type="checkbox"/>) Mato Grosso | (<input type="checkbox"/>) Rio Grande do Norte |
| (<input type="checkbox"/>) Acre | (<input type="checkbox"/>) Mato Grosso do Sul | (<input type="checkbox"/>) Rio Grande do Sul |
| (<input type="checkbox"/>) Alagoas | (<input type="checkbox"/>) Minas Gerais | (<input type="checkbox"/>) Rondônia |
| (<input type="checkbox"/>) Amapá | (<input type="checkbox"/>) Pará | (<input type="checkbox"/>) Roraima |
| (<input type="checkbox"/>) Amazonas | (<input type="checkbox"/>) Paraíba | (<input type="checkbox"/>) Santa Catarina |
| (<input type="checkbox"/>) Bahia | (<input type="checkbox"/>) Paraná | (<input type="checkbox"/>) São Paulo |
| (<input type="checkbox"/>) Ceará | (<input type="checkbox"/>) Pernambuco | (<input type="checkbox"/>) Sergipe |
| (<input type="checkbox"/>) Espírito Santo | (<input type="checkbox"/>) Piauí | (<input type="checkbox"/>) Tocantins |
| (<input type="checkbox"/>) Goiás | (<input type="checkbox"/>) Rio de Janeiro | (<input type="checkbox"/>) Não sei |
| (<input type="checkbox"/>) Maranhão | | |

5A. (Responda esta questão somente se seu pai não nasceu no DF) Seu pai mora há quanto tempo no DF?

- | | | |
|---|-------------------------------------|---|
| (<input type="checkbox"/>) menos de 1 ano | (<input type="checkbox"/>) 3 anos | (<input type="checkbox"/>) 6 anos ou mais |
| (<input type="checkbox"/>) 1 ano | (<input type="checkbox"/>) 4 anos | (<input type="checkbox"/>) Não sei |
| (<input type="checkbox"/>) 2 anos | (<input type="checkbox"/>) 5 anos | |

6. Você gosta de ler?

- () Sim () Não

6A. Cite o que mais gosta de ler.**7. Você gosta de escrever?**

- () Sim () Não

7A. Cite o que mais gosta de escrever.**8. Você gosta de falar?**

- () Sim () Não

9. Você acha que escrever textos é importante?

- () Sim () Não

9A. Justifique sua resposta anterior.**10. Você acha que fazer apresentações orais na escola é importante?**

- () Sim () Não

10A. Justifique sua resposta anterior.**11. Você prefere escrever ou falar?**

- () Escrever () Falar () Os dois () Nenhum dos dois

12. Você gosta da disciplina Língua Portuguesa?

- () Sim () Não

12A. Justifique sua resposta anterior.**13. O que você mais gosta de fazer nas suas horas vagas?**

- () Jogar no celular ou em computadores.
- () Jogar jogos de tabuleiro ou outro tipo de jogo não digital.
- () Ver séries
- () Fazer postagens nas redes sociais.
- () Ler livros.
- () Conversar com os amigos.
- () Outro.

14. Qual é a frequência com que você joga por semana, seja em celular, computador ou jogos não digitais?

- () Não jogo.
- () Uma vez por semana.
- () Duas vezes por semana.
- () Três vezes por semana.
- () Quatro vezes por semana.
- () Todo dia.

15. Quantas horas você joga por dia, em média? (jogos digitais ou não)

- Não jogo.
 Uma hora por dia.
 Duas horas por dia.
 Três horas por dia.
 Quatro horas por dia.
 Não tenho noção de quanto tempo fico jogando.

16. Você conhece algum jogo de RPG?

- Sim Não Nunca ouvi falar

17. Cite os jogos de RPG (de mesa/tabuleiro ou on-line) que você conhece, gosta de jogar ou de ver alguém jogando:

18. Você já ouviu falar em variação linguística?

- Sim Não

19. Mesmo que não tenha ouvido falar, o que você acha que significa variação linguística?

20. Você acha que uma pessoa pode sofrer preconceito devido ao seu sotaque?

- Sim Não

21. Se você respondeu sim na questão anterior, você acha que a escola pode ajudar a minimizar o preconceito linguístico?

- Sim Não

22. Quais redes sociais, recursos digitais/sites ou mídias você conhece e/ ou costuma usar?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Instagram | <input type="checkbox"/> Youtube |
| <input type="checkbox"/> Facebook | <input type="checkbox"/> Gmail |
| <input type="checkbox"/> Twitter | <input type="checkbox"/> WhatsApp |
| <input type="checkbox"/> Skype | <input type="checkbox"/> Padlet |
| <input type="checkbox"/> Google Meet | <input type="checkbox"/> Google Sala de Aula |
| <input type="checkbox"/> Discord | <input type="checkbox"/> Moodle |
| <input type="checkbox"/> Teams | <input type="checkbox"/> Outros |
| <input type="checkbox"/> Zoom | |

23. Você considera importante usar tecnologias disponíveis para trabalhar os conteúdos na escola?

- Sim Não

24. Quando você utiliza recursos tecnológicos na escola, você considera o trabalho

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> interessante | <input type="checkbox"/> desafiador |
| <input type="checkbox"/> estimulante | <input type="checkbox"/> perda de tempo |
| <input type="checkbox"/> complicado | <input type="checkbox"/> outro |
| <input type="checkbox"/> chato | |

25. Você sabe o que é narrativa?

- Sim Não

26. Você conhece os elementos da narrativa?

- Sim Não

26A. Se você conhece, diga quais são.

27. Você sabe o que são narrativas digitais?

- Sim Não

26A. Se você souber, explique o que são.

28. Você conhece algumas palavras ou expressões típicas da região de origem da sua família? Se sim, cite algumas.

29. Você sabe o que é literatura de cordel?

- Sim Não

30. Mesmo que você não saiba exatamente o que seja literatura de cordel, o que você acha que poderia ser?
31. Como você gostaria que fossem as aulas de Língua Portuguesa?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

OFICINA 2 – Desconstrução/ Motivação: apresentando o mundo do RPG (4 aulas)

Prática de linguagem: Oralidade e Leitura

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Relação entre gêneros e mídias; Construção composicional; Estilo; Discussão oral; Relação entre textos; Relação do verbal com outras semioses; Intertextualidade.

Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Habilidades, de acordo com a BNCC: (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.; (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero.

Recursos materiais: Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico; computadores do laboratório de informática.

Esta segunda oficina, com duração prevista para 4 (quatro) aulas, tem por objetivo:

- motivar e preparar os estudantes para trabalhar com RPG na prática;
- apresentar os formatos de RPG de mesa (tradicional) e digital (eletrônico e *online*) aos estudantes;
- abordar as características do RPG, destacando o seu valor na construção de gêneros de sequências narrativas, como conto (narrativa em prosa) e cordel (narrativa em verso).

1º momento: realização de uma brincadeira introdutória com as características do jogo de RPG com os estudantes, a partir de uma imagem (Figura 9).

FIGURA 9 – *Slide sugerido de imagem (casarão)*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse momento, o professor apresenta um *slide* com uma imagem (aqui sugerimos a imagem de um casarão, pois esse ambiente é propício para o desenvolvimento de narrativas) e inicia uma narrativa sobre aquela imagem (Quadro 5).

QUADRO 5 – Sugestão de início de narrativa: “O casarão”

O casarão

“Nunca tinha ido ao sótão do velho casarão de meus avós. Nas férias, eu passava dias na casa deles, mas aquele espaço continuava misterioso.

A monotonia daquela tarde de domingo me convidou a subir as escadas.
Quando entrei no cômodo,
fiquei...”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do texto “O sótão” de Valéria Batista de Lima.

Em seguida, o professor explica que cada estudante será o personagem protagonista da narrativa e que as ações desse personagem acontecerão de acordo com a participação de cada um, por meio da execução de uma frase em sequência. Esclarece que o tempo de cada fala será de 10 (dez) segundos como regra. O objetivo dessa atividade é introduzir alguns elementos do RPG aos estudantes, como personagem, ações, interação, progressão e regras.

2º momento: reflexão sobre a atividade realizada. Nesse momento, o professor pergunta aos estudantes o que eles acharam da atividade, se gostaram ou não, e por que, com o objetivo de, a partir dessas percepções, compará-las com as características do RPG no momento seguinte.

3º momento: exibição dos desenhos animados “Caverna do Dragão” (antigo) e “Hora da Aventura” (atual); e discussão com a turma após a exibição de cada animação, com o objetivo de explorar as características do RPG por meio dessas duas animações.

QUADRO 6 – Roteiro para orientação da atividade com animações baseadas em RPG

ANIMAÇÃO 1 “CAVERNA DO DRAGÃO”	ANIMAÇÃO 2 “HORA DE AVENTURA”
<p>1) Exibição do vídeo (7min iniciais)</p>  <p>TODOS OS EPISÓDIOS CAVERNA DO DRAGÃO</p> <p>Fonte: https://youtu.be/93IzUlqbJX4</p>	<p>1) Exibição do vídeo todo (4min e 30s)</p>  <p>ADVENTURE TIME</p> <p>Fonte: https://youtu.be/Ri_5sji7nt4</p>
<p>2) Sugestão de questões:</p> <p>Alguém conhece esse desenho animado? Qual o nome dele? É um desenho atual? Qual o contexto da sua história? Quem são os personagens principais? Quem é o antagonista? Havia algum desafio no desenho? Havia recompensa? Se você já conhecia esse desenho, gosta dele? Por quê?</p>	<p>2) Sugestão de questões:</p> <p>Alguém conhece esse desenho animado? Qual o nome dele? É um desenho atual? Qual o contexto da sua história? Quem são os personagens principais? Quem é o antagonista? Havia algum desafio no desenho? Havia recompensa? Se você já conhecia esse desenho, gosta dele? Por quê?</p>
<p>3) Curiosidade</p> <p><i>Dungeons & Dragons</i>, mais conhecido no Brasil como A Caverna do Dragão, é uma série animada baseada em um jogo de RPG que fez muito sucesso.</p>	<p>3) Curiosidade</p> <p>É uma série grandemente inspirada pelo RPG de fantasia <i>Dungeons & Dragons</i> assim como pelos jogos eletrônicos em geral.</p>
<p>4) Resumo da história</p> <p>A série conta a história de seis adolescentes na década de 1980 que tentam voltar para casa após um passeio de montanha-russa que os levou ao Reino paralelo de a Caverna do Dragão. Aliás, até hoje não se sabe se eles de fato voltaram para casa. Dessa forma, no Reino de diversas fantasias de A Caverna do Dragão, os seis são guiados pelo Mestre dos Magos que aparece dando alguns conselhos e, em seguida, desaparece. Nesse Reino, eles lutam contra o malvado Vingador e tentam voltar para casa. Contudo, o episódio termina sem uma conclusão exata, mostrando apenas os seis jovens prestes a tomar a decisão de voltar ou não para casa.</p>	<p>4) Resumo da história</p> <p>A série segue as aventuras de Finn, um garoto humano aventureiro, e o seu melhor amigo e irmão adotivo Jake, um cão com poderes que lhe permitem alterar a forma e tamanho conforme a sua vontade. Finn e Jake habitam a pós-apocalíptica Terra de Ooo, por volta de mil anos após a "Grande Guerra dos Cogumelos²⁵" onde interagem com os outros personagens principais da série: Princesa Jujuba, o Rei Gelado e Marceline, a Rainha dos Vampiros. Ao longo a série é revelado um pouco mais sobre a Grande Guerra dos Cogumelos, também é revelado quem são os pais biológicos do Finn e que ele não é único humano que restou no mundo.</p>
<p>5) Personagens</p> <p>Hank (guerreiro); Erik (cavaleiro); Diana (acrobata); Sheila (ladina); Presto (mago); Bobby (bárbaro);</p>	<p>5) Personagens</p>

²⁵Referência às nuvens de cogumelo da destruição do mundo.

Vingador (feiticeiro maléfico); Mestre dos Magos (guia); Uni (unicórnio mascote).	Finn (humano paladino); Jake (cão); Princesa Jujuba (soberana do Reino Doce); Rei Gelado (mago); Marceline (Rainha dos Vampiros).
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4º momento: conceituação do jogo de RPG e exploração das suas principais características e formatos por meio de exibição de *slides* e da discussão com a turma, fazendo um paralelo com as atividades anteriores da oficina.

FIGURA 10 – Slide com o conceito de RPG



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Sugestão de roteiro para o professor:

1. O que é RPG?
2. Principais características do RPG: a) o mundo do jogo (falar de alguns universos, como D&D); b) o mestre; c) jogadores (personagens); d) regras (contidas no livro de cada universo ou combinadas livremente entre os jogadores); e) interação; f) narrativa – destacando o seu valor na construção de gêneros de sequências narrativas, como conto (narrativa em prosa) e cordel (narrativa em verso).
3. Tipos de RPG: de mesa (tradicional); digital (eletrônico e *online* – citar as características de cada um e especificar quais serão trabalhados na proposta, no caso, RPG de mesa (sem o livro base) e RPG digital *online*).

OFICINA 3 – Desconstrução/ Introdução, Leitura e Interpretação: Gênero Literatura de Cordel (4 aulas)

Prática de linguagem: Leitura, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Relação entre gêneros e mídias; Construção composicional; Estilo; Efeito de sentido; Discussão oral; Relação entre textos; Relação do verbal com outras semioses; Intertextualidade; Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Habilidades, de acordo com a BNCC: (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.; (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero.

Recursos materiais: Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico.

Esta terceira oficina, com duração prevista para 4 (quatro) aulas, tem por objetivo:

- conceituar e caracterizar o gênero literatura de cordel;
- explorar os aspectos linguísticos/ semióticos e compostonais do gênero literatura de cordel nas modalidades oral e escrita.

1º momento: questionamento pré-leitura acerca do que os estudantes já sabiam sobre literatura de cordel.

2º momento: leitura de um fragmento de folheto de cordel e identificação/ análise das especificações de gênero no texto, a saber: a) conteúdo temático; b) estrutura compostional; c) objetivos e funções sociocomunicativas da categoria; d) características da superfície linguística – o que Bakhtin chamou de estilo; e) condições de produção e esferas sociais ou comunidades discursivas.

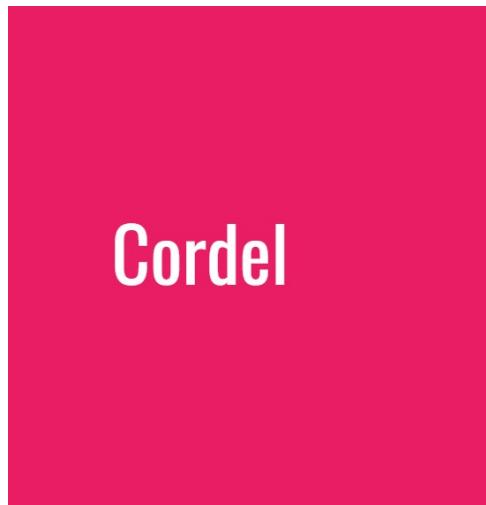
3º momento: socialização dos resultados das análises e discussão sobre as características do gênero literatura de cordel.

4º momento: exibição, por meio de vídeo, de um cordel oral aos alunos e identificação das suas especificidades de gênero voltadas para a oralidade e para a construção da narrativa.

5º momento: socialização dos resultados das análises e discussão sobre as características do cordel, de forma escrita ou oral.

QUADRO 7 – Roteiro para orientação das atividades sobre literatura de cordel

Slide inicial da aula:



Fonte: Elaborado para autora, a partir de imagem da internet

Pré-leitura:

Sugestão de questões:

Quem sabe o que é literatura de cordel?

Alguém já ouviu ou leu esse tipo de literatura? O que chamou a atenção?

Alguém sabe o porquê desse nome e onde surgiu?

A HISTÓRIA DA LITERATURA DE CORDEL(FRAGMENTO)
(ABDIAS CAMPOS)

<p>[...] Para lhes deixar a par Sobre esta literatura Que é a mais popular E ainda hoje perdura Vamos direto ao começo D onde vem esta cultura</p> <p>Sua primeira feitura Na Europa aconteceu Tipógrafos do anonimato Botaram o folheto seu Pra ser vendido na feira E assim se sucedeu</p>	<p>Foi Portugal que lhe deu Este nome de cordel Por ser vendido na feira Em cordões a pleno céu Histórias comuns, romances Produzidos à granel</p> <p>O cordel introduzido No Brasil foi gradual Maior parte dos folhetos Como patrimônio oral Ingressou principalmente Como histórias de sarau</p>	<p>Foi no Nordeste o local Que lhe brasileirizou Nos serões familiares Dos sertões aonde chegou Levando alegria ao povo Pela voz do cantador</p>
--	---	--

Conduzia o rumor De histórias da redondeza Noticiadas em versos Dadas com toda clareza A uma população Que se tornava freguesa	Dos peregrinos romeiros Da mocinha apaixonada Dos ciganos que viviam A procura de estrada Dos sinais vindos do céu Anunciando a invernada
Desde as casas de riqueza Nas varandas das fazendas Até os dias de feira Entre os escombros de vendas Histórias eram cantadas De verdadeiras a lendas	Sempre em versão cantada Assim o Cordel viveu Antes de 1900 Primeira edição se deu Se lá para cá permanece Mantendo o legado seu [...]

CAMPOS, Abdias. *Folheto de cordel*.
Recife, 2006.

Sugestão de questões:

Do que trata esse texto de cordel?

Qual a diferença entre esse gênero e outros gêneros narrativos, como o conto, por exemplo?

De acordo com o texto, onde a literatura de cordel se originou?

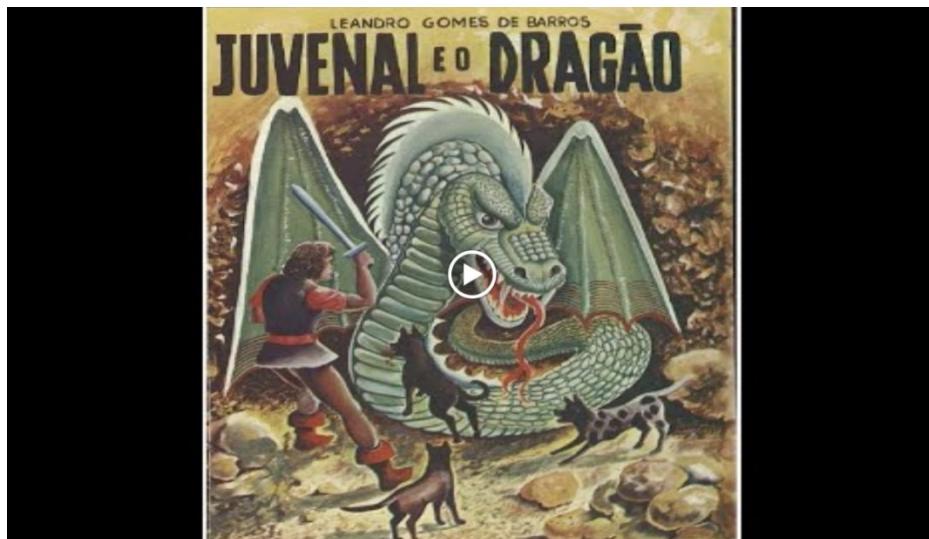
Quem eram os autores desse tipo de texto? Onde eram comercializados?

Podemos caracterizar esse gênero como um gênero popular, de acordo com suas origens?

Cite a principal diferença entre a origem do cordel europeu e o brasileiro, de acordo com o texto.

Professor, comente que o cordel é usado em várias temáticas e em várias situações, inclusive a do texto analisado, que foi escrito para contar a história do cordel em forma de cordel.

Vídeo do cordel *Juvenal e o Dragão*, de Leandro Gomes de Barros (leitura oral)



Fonte: <https://youtu.be/uPeL1jytF1E>

Sugestão de questões:

Do que trata o vídeo?

Quem é a personagem principal da história do vídeo?

Quem é o antagonista?

Havia algum desafio?

Havia recompensa?

É utilizado algum recurso linguístico voltado para a oralidade no vídeo?

Você acha que uma narrativa, como a descrita no vídeo, mesmo em forma de versos, poderia ser construída por meio do RPG? Explique.

Professor, comente sobre a importância do autor Leandro Gomes de Barros, para a literatura de cordel, como um dos pioneiros em produção e divulgação de folhetos no Brasil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

OFICINA 4 – Desconstrução/ Leitura e Interpretação: a variação linguística na literatura de cordel (6 aulas)

Prática de linguagem: Leitura, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Variação linguística; Relação entre gêneros e mídias; Construção composicional; Estilo; Efeito de sentido; Discussão oral; Relação entre textos; Relação do verbal com outras semióses; Intertextualidade; Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Habilidades, de acordo com a BNCC: (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico; (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada; (EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical; (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.; (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero; (EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemióse, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralingüísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

Recursos materiais: Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico; computadores do laboratório de informática.

Essa oficina, com duração prevista para 6 (seis) aulas, tem por objetivo:

- conceituar e caracterizar a variação linguística por meio da exploração dos aspectos linguísticos e semióticos de texto em cordel (Região Nordeste) e de um texto distinto (Região Sul);
- mostrar a importância dos estudos em Dialetologia, Geolinguística e Sociogeolinguística aos estudantes, apresentando alguns atlas linguísticos, cartogramas e sites de pesquisa do léxico;
- orientar a pesquisa de palavras e expressões do léxico regional familiar;
- explorar a variação linguística regional por meio de apresentações das pesquisas de léxico dos alunos.

1º momento: leitura do texto em cordel *O zebu e as formigas*, de Patativa do Assaré, com atividades reflexivas sobre variação linguística.

2º momento: leitura do texto em crônica *Pechada*, de Luís Fernando Veríssimo, com atividades reflexivas sobre variação linguística.

3º momento: socialização dos resultados e discussão sobre a variação linguística e o preconceito linguístico.

QUADRO 8 – Roteiro para o estudo do texto 1 da Oficina 4

TEXTO 1: O BOI ZEBU E AS FORMIGAS (PATATIVA DO ASSARÉ)

Um boi zebu certa vez	Já se sabe que a formiga	Por isso com a chegada
Moiadinho de suó,	Cumpre a sua obrigação,	Daquele grande animá
Querem saber o que ele fez	Uma com outra não briga	Todas ficaro zangada,
Temendo o calor do só	Veve em perfeita união	Começou a se açanhá
Entendeu de demorá	Paciente trabaizando	E foro se reunindo
E uns minuto cuchilá	Suas foia carregando	Nas pernas do boi subindo,
Na sombra de um juazêro	Um grande inzempro revela	Constantemente a subi,
Que havia dentro da mata	Naquele seu vai e vem	Mas tão devagá andava
E firmou as quatro pata	E não mexe com mais ninguém	Que no começo não dava
Em riba de um formiguêro.	Se ninguém mexe com ela.	Pra de nada senti.
Mas porém como a formiga	Com essa formigaria	Com a feição de guerrêra
Em todo canto se soca,	Tudo picando sem dó,	Uma formiga animada
Dos casco até a barriga	O lombo do boi ardia	Gritou para as companhêra:
Começou a frivioca	Mais do que na luz do só	Vamo minhas camarada
E no corpo se espaiado	E ele zangado as patada,	Acaba com os capricho
O zebu foi se zangando	Mais força incorporava,	Deste ignorante bicho
E os cascós no chão batia	O zebu não tava bem,	Com a nossa força comum
Ma porém não miorava,	Quando ele matava cem,	Defendendo o formiguêro
Quanto mais coice ele dava	Chegava mais de quinhenta.	Nos somos muitos miêro
Mais formiga aparecia.		E este zebu é só um.
Tanta formiga chegou	Com o lombo todo ardendo	As formiga a defendê
Que a terra ali ficou cheia	Daquele grande aperreio	Sua casa, o formiguêro,
Formiga de toda cô	zebu saiu correndo	Botando o boi pra corrê
Preta, amarela e vermêa	Fungando e berrando feio	Da sombra do juazêro,
No boi zebu se espaiando	E as formiga inocente	Mostraro nessa lição
Cutucando e pinicando	Mostraro pra toda gente	Quanto pode a união;
Aqui e ali tinha um moio	Esta lição de morá	Neste meu poema novo
E ele com grande fadiga	Contra a farta de respeito	O boi zebu qué dizê
Pruquê já tinha formiga	Cada um tem seu direito	Que é os mandão do podê,
Até por dentro dos óio.	Até nas leis da natura.	E as formiga é o povo.

Sugestão de questões:

1. Como está organizada a narrativa desse poema em cordel?
2. Há rimas no poema?

3. Ao escrever esse poema, o autor não obedeceu às regras ortográficas da língua portuguesa. Em sua opinião, por que ele fez isso?

4. Observe as palavras abaixo. As da coluna A estão escritas de acordo com as regras ortográficas, e as da coluna B estão escritas conforme aparecem no poema.

Coluna A Coluna B

demorar	demorá
cochilar	cuchilá
formigueiro	formiguêro
cor	cô
mostraram	mostraro

a) Quais dessas palavras lembram mais o nosso jeito de falar?

b) Nosso jeito de falar sempre corresponde ao modo como as palavras são escritas?

c) Em sua opinião, por que existe essa diferença entre os modos de escrever e de falar?

d) Além dos traços relacionados à ortografia e à oralidade das palavras destacadas acima, há no poema outras que caracterizam o modo de falar de uma determinada região brasileira. Cite exemplos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

QUADRO 9 – Roteiro para o estudo do texto 2 da Oficina 4

TEXTO 2: PECHADA (LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO)

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de "Gaúcho". Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

— Ái, Gaúcho!

— Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o Gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

— Mas o Gaúcho fala "tu"! — disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava Com o novato.

— E fala certo — disse a professora. — Pode-se dizer "tu" e pode-se dizer "você". Os dois estão certos. Os dois são português.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

— O pai atravessou a sinaleira e pechou.

— O que?

— O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente fechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

— O que foi que ele disse, tia? — quis saber o gordo Jorge.

— Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

— E o que é isso?

— Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

— Nós vinha...

— Nós víhamos.

— Nós víhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma fechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

"Sinaleira", obviamente, era sinal, semáforo. "Auto" era automóvel, carro. Mas "pechar" o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que "pechar" vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

— Ái, Pechada!

— Fala, Pechada!

Sugestão de questões:

1. Por que a chegada do aluno novo logo chama a atenção dos colegas?

2. Rodrigo conta que seu pai "atravessou a sinaleira e pechou". A professora não conhecia a

palavra pechar, mas conseguiu descobrir o sentido dela.

- Como ela conseguiu fazer isso?
- Assim como a professora e a turma, você também desconhecia o significado dessa palavra?
- Sabendo-se que a palavra pechar é de origem espanhola, como você explica o fato de ela ser usada no Rio Grande do Sul?
- A professora ensina a classe que, apesar de o país inteiro falar português, “cada região tinha seu idioma”. Sabendo-se que idioma é o mesmo que língua, a explicação da professora é satisfatória? Explique.
- Cite as palavras diferentes utilizadas por Rodrigo. Que palavras você usaria no lugar delas?
- Rodrigo acabou sofrendo preconceito por falar português de modo diferente do falado pela maioria. Esse tipo de preconceito é chamado preconceito linguístico. Você já viveu ou presenciou uma situação parecida com essa? Descreva como foi.
- O que aconteceria se um novo aluno, agora da região descrita no texto 1, chegasse à sua turma?
- Refletindo sobre os dois textos estudados, você acha que o preconceito linguístico é restrito à uma determinada região do país? Explique.
- Em sua opinião, o que poderia ser feito para que as pessoas deixassem de ser preconceituosas linguisticamente?

Fonte: adaptado pela autora a partir de Caixeta (2015) e ARMAZÉM DE TEXTOS (Mato Grosso). Crônica:

Pechada: luis fernando veríssimo. Luis Fernando Veríssimo. Disponível em:

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/11/cronica-pechada-luis-fernando-verissimo.html>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4º momento: exposição oral, com a utilização de *slides*, a respeito da variação linguística, incluindo a apresentação de alguns atlas linguísticos e cartogramas aos estudantes, mostrando a importância dos estudos de Dialelotologia, Geolinguística e Sociogeolinguística; apresentação do *site* de pesquisa “Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português”, disponível em: <http://ilg.usc.es/Tesouro/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

FIGURA 11 – Slide de Variação Linguística²⁶



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

²⁶ As palavras e expressões do mapa foram sugeridas por falantes dos referidos locais. Ressalta-se, no entanto, que algumas delas não estão restritas às localidades indicadas neste mapa.

Sugestão de roteiro para o professor:

1. O que é variação linguística?
2. Principais tipos de variedades: a) regionais (diatópica); b) sociais (diastrática); c) históricas (diacrônica); d) relacionadas ao grau de monitoramento da língua (diafásica).
3. Como se dá a variação regional (foco nas aulas).
4. O que é variação semântico-lexical?
5. A importância dos estudos de Dialetologia, Geolinguística e Sociogeolinguística para a variação regional (apresentação de atlas linguísticos, cartogramas e *site* de pesquisa do léxico).

5º momento: exploração do *site* de pesquisa “Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português²⁷”, disponível em: <http://ilg.usc.es/Tesouro/>, no laboratório de informática; orientação da pesquisa de palavras e expressões do léxico regional familiar.

FIGURA 12 – Imagem do *site* Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português

The screenshot shows the search interface for the 'Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português'. The search term 'macaxeira' is entered in the search bar. The results are displayed in a table with columns for the term, its definition, and links to Portuguese (PT-BR) and Spanish (ES-ES) versions. The results are as follows:

Resultados atopados (6)
macaxeira Macaxeira. Uma raiz parecida com mandioca que não serve para comer e se rala para fazer farinha (polvilho, goma). © Cristianei 2007:449. Vid. mandioca-brava . LEMA: macaxeira sf. PT-BR 320
macaxeira [ma'kaxeira] sf Aquela raiz branca por dentro, coberta por uma casca marrom, que se cozinha para comer? DiáSP 2015. LEMA: macaxeira sf. PT-BR 320
macaxeira sf Raiz parecida com a mandioca, mas venenosa, que precisa de cuidado específico, para não fazer mal à saúde de que a come Figueiredo 2018:1676. Vid. mandioca-brava . LEMA: macaxeira sf. PT-BR 320
macaxeira sf Raiz branca por dentro e coberta por uma casca marrom, que se cozinha para comer Figueiredo 2018:1675. Vid. mandioca . LEMA: macaxeira sf. PT-BR 320
macaxeira sf Batata formada da raiz da manivira, de popa branca, casca externa grossa, rugosa e marrom, de baixo teor de ácido clorídrico e usada na alimentação humana para fazer bolo ou cozida Nota: Termo proveniente do tupi "maka'xera" mandioca doce, amplexo (CUNHA, 1982, p. 486) é uma planta euforbiácea menor que a mandioca e sem os seus principios tóxicos e de hastas não angulosas. Na Amazônia há duas variedades: a branca e a de casca roxa ou do gengibre. É utilizada na alimentação quando cozida, assada ou frita (OLIVEIRA, 2008, p. 42) L2 - que é mais escura que dá uma aparência escura né pôca gente gosta daquela farinha né mas tem deles alguns que já preferem mas geralmente é amarela e a branca... mas tem essa escurrina também... a "macaxeira" - é bom que a macaxeira ela tem uma destilação diferente né a macaxeira é uma... (ITEM2) Rodrigues 2010:160. LEMA: macaxeira sf. PT-BR 320
macaxeira sf Para (Aurélio), do tupi maka'xera, o mesmo que mandioca. Elmo 2000:83. Vid. macaxeira . LEMA: macaxeira sf. PT-BR 43
macaxeira brava sf Raiz parecida com a mandioca, mas venenosa, que precisa de cuidado específico, para não fazer mal à saúde de que a come Figueiredo 2018:1676. Vid. mandioca-brava . LEMA: macaxeira sf. PT-BR 320
macaxera Mandioca/aimip [Aquela raiz branca por dentro, coberta por uma casca marrom, que se cozinha para comer?] Altino 2001. Vid. mandioca . LEMA: macaxeira sf. PT-BR 320

Below the search results is a map of Brazil with states labeled, showing the distribution of the term 'macaxeira'.

Fonte: Disponível em: <http://ilg.usc.es/tesouro/gl/search#search=normal&mode=lema&q=macaxeira>.
Acesso em: 26 mar. 2022.

²⁷ De acordo com o próprio *site*, o “Tesouro do léxico patrimonial galego e portugués é unha base de datos léxica que permite o acceso rápido e cómodo a información contida en traballos de léxico dialectal de galego, portugués de Portugal e portugués do Brasil.”. Disponível em: <http://ilg.usc.es/Tesouro/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

6º momento: apresentação das pesquisas sobre o léxico regional familiar dos estudantes.

7º momento: socialização dos resultados das pesquisas sobre léxico regional familiar e discussão sobre a variação linguística regional.

OFICINA 5 – Construção conjunta/ Interpretação: construção de narrativa coletiva de cordel por meio do RPG (4 aulas)

Prática de linguagem: Produção textual conjunta escrita/oral

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais; Textualização; Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais.

Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Habilidades, de acordo com a BNCC: (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas.

Recursos materiais: Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico.

Essa oficina, com duração prevista para 4 (duas) aulas, tem por objetivo:

- preparar os estudantes para a construção conjunta de narrativas de cordel por meio do RPG *online*;
- construir e, ao mesmo tempo, apresentar produção coletiva de narrativa de cordel por meio do RPG em plataforma *online*;
- refletir sobre a atividade de construção coletiva de narrativa de cordel.

1º momento: explicação sobre as características das narrativas em cordel (em versos) e sobre o contexto inicial da narrativa a ser produzida na aula seguinte; caracterização das personagens pelos estudantes, que deverão fazer uso do léxico pesquisado no meio familiar, de acordo com ficha (Figura 13); orientações para a utilização da

plataforma *online*²⁸ (plataforma virtual de interação para a realização da atividade, no laboratório de informática).

No contexto inicial da narrativa, cada estudante deve representar uma personagem da região pesquisada em seu meio familiar, devendo utilizar, ao longo da narrativa, algumas palavras e/ou expressões típicas do estado e/ou da região pesquisada.

FIGURA 13 – Ficha da personagem

Do oxente ao tchê			
O cordel do RPG			
Nome: _____			
Estado		Lema do Estado	
Palavras típicas			
Personagem			
Habilidades	Defeitos	Histórico	
Força de vontade		Pontos de vida	
<input type="radio"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

²⁸ A ser definida de acordo com o questionário de sondagem inicial.

2º momento: socialização das dúvidas, por meio de discussão oral.

3º momento: Contextualização da narrativa e apresentação das imagens aos estudantes, na sequência da história, de modo a propiciar a interação deles com as situações criadas pelas imagens.

QUADRO 10 – Roteiro para a construção conjunta

<p>Mapa de variedades linguísticas regionais (ilustrativo)</p>	<p>Um grupo de estudantes de diferentes estados do país ganha uma viagem com destino ainda desconhecido para algum lugar do Brasil. Cada estudante cria seu personagem, de acordo com a pesquisa feita sobre seu léxico familiar.</p>
<p>Fonte: Elaborado pela pesquisadora.</p> <p>O hotel fazenda</p>	<p>Finalmente chega o dia da viagem e nossos guerreiros chegam ao Hotel Fazenda Canto da Serra, na região serrana de Minas Gerais. Lembrem-se que ninguém se conhece ainda.</p>
<p>Fonte: Disponível em: https://viagensdestinos.com/hoteis-fazenda-em-minas-gerais/. Acesso em: 27 mar. 2022.</p> <p>O café da manhã</p>	<p>Chega o momento da interação. No café da manhã, a guia se apresenta e pede para que todos se apresentem também, falando o nome e o estado de origem. A guia fala ainda que o grupo irá realizar um passeio durante o dia todo por cavernas e cachoeiras da região e pede para que todos coloquem lanche, água e lanterna em suas mochilas, tudo por cortesia do hotel.</p>

<p>A rodovia</p>  <p>Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.</p>	<p>Durante o percurso, o ônibus dos estudantes passa por um trecho bastante íngreme e sinuoso. Alguns admiram a paisagem, outros sentem medo da altura. Em determinado momento, o motorista se distrai e o ônibus cai na encosta.</p>
<p>A queda do ônibus</p>  <p>Fonte: Disponível em: https://www.correiodobico.com.br/artigo/onibus-escolar-da-prefeitura-de-luzinopolis-sofre-accidente-lotado-de-criancas-e-cai-dentro-do-corrego-taboquinha. Acesso em: 27 mar. 2022.</p>	<p>Milagrosamente, ninguém se feriu gravemente, mas não há sinal de celular, a mata é alta e densa e os paredões de pedra são muito altos para serem escalados. Além disso, a guia e o motorista haviam, de forma misteriosa desaparecido.</p> <p>- O que vocês fazem? (O grupo debate sobre as ações que devem ser tomadas até que se ouve um forte assvio.)</p>
<p>O Saci</p>  <p>Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Saci#/media/Ficheiro:Saci.jpg. Acesso em: 27 mar. 2022.</p>	<p>Aparece a figura do Saci, divertindo-se com o desespero dos sobreviventes e os faz uma proposta:</p> <p>- Se vocês conseguirem resolver o desafio que irei lançar, eu os tiro daqui. Caso contrário, vocês deverão me passar toda a comida dessas mochilas. Olhem ao redor, não conseguirão adentrar essas matas, são cheias de onças. Eu sou sua única saída. (espera-se que os alunos aceitem e o desafio que consiste em falarem cinco características dele)</p>
<p>A caverna</p>	<p>O Saci leva o grupo para uma caverna e, após todos entrarem, diz que agora dependia deles e que a saída daria acesso à estrada. Em seguida, chama um redemoinho que bloqueia a entrada</p>

 <p>Fonte: Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-premium/vista-de-dentro-para-a-entrada-da-caverna-natural-e-floresta-verde-atras-dela_22637507.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.</p>	<p>da caverna com pedras e sai zombando dos pobres estudantes indefesos, que agora lamentam o ocorrido e discutem sobre o que farão.</p> <p>Nota: Lembrar que todos tinham comida na mochila e lanterna.</p> <p>O grupo debate, anda, anda, sem rumo e, quando a comida está acabando, encontra a seguinte figura...</p>
<p>A Cuca</p>  <p>Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Cuca.png>. Acesso em: 27 mar. 2022.</p>	<p>A Cuca vendo-os bastante assustados lança um desafio ao grupo e, caso vencessem, poderiam sair da caverna. Caso contrário, virariam comida no caldeirão dela. O desafio consistia no seguinte:</p> <p>O grupo deveria falar palavras e expressões da pesquisa orientada sobre o léxico familiar, utilizando-as em contexto adequado.</p>
<p>A saída</p>  <p>Fonte: Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/sa%C3%ADda-da-caverna-image105165157>. Acesso em: 27 mar. 2022.</p>	<p>O grupo de estudantes consegue vencer o desafio e a Cuca mostra-lhes o caminho da saída. Perto da estrada, há uma casa com telefone e conseguem ligar para o hotel que envia alguém para resgatá-los.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4º momento: reflexão sobre a atividade realizada, por meio de discussão oral.

OFICINA 6 – Construção independente/ Interpretação: produções escritas individuais em cordel (2 aulas)

Prática de linguagem: Produção textual escrita

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais; Textualização.

Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Habilidades, de acordo com a BNCC: (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas.

Recursos materiais: Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico.

Essa oficina, com duração prevista para 2 (duas) aulas, tem por objetivo:

- construir a escrita individual do mesmo gênero já antes esboçado;
- possibilitar a circulação das produções realizadas.

1º momento: elaboração individual de texto escrito em cordel; consulta ao professor e entre os colegas sobre a escrita, depois do primeiro esboço; edição e revisão do processo de escrita.

Ressalta-se que a orientação para a produção escrita individual deverá ser dada ao final da oficina anterior, para que o estudante, em casa, possa iniciar sua narrativa em cordel sem a pressão do tempo, de acordo com o seguinte roteiro:

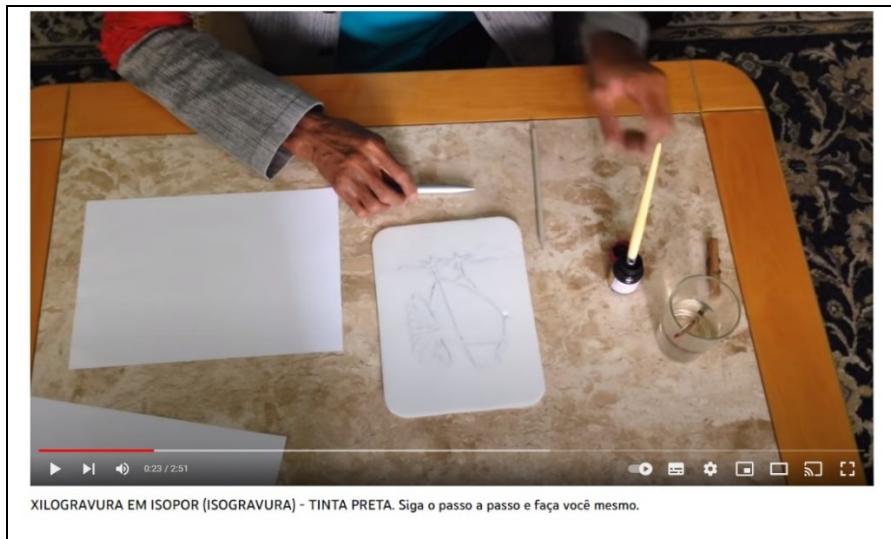
QUADRO 11 – Roteiro para a produção individual em cordel

O estudante deverá, ainda seguindo a ficha do seu personagem das aulas anteriores, elaborar uma produção narrativa escrita em cordel, em que seu personagem passe por uma situação de preconceito linguístico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sugere-se uma parceria com o(a) professor(a) de Arte para a confecção das capas, com adaptação das capas em xilogravura em isopor, de acordo com tutorial de vídeo do *YouTube*.

FIGURA 14 – Xilogravura em isopor (isogravura)



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/YTppa6VsufM>. Acesso em: 01 abr. 2022.

2º momento: avaliação crítica da prática realizada.

3º momento: promoção da circulação das produções.

OFICINA 7 – Feira regional (4 aulas)

Prática de linguagem: Oralidade, Leitura e Produção textual

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais; Textualização.

Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Habilidades, de acordo com a BNCC: (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

Recursos materiais: Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico.

Essa oficina, com duração prevista para 4 (quatro) aulas, tem por objetivo:

- preparar a turma para a realização da Feira Regional;
- realizar a Feira Regional para a comunidade escolar;

- colher *feedback* do trabalho realizado, com vistas ao aprimoramento da atividade.

1º momento: planejamento para a realização da Feira Regional; formação dos grupos de trabalho e divisão das tarefas.

2º momento: apresentação dos grupos de atividades na Feira Regional, com a participação dos demais estudantes da escola e dos pais e/ou responsáveis por ocasião da reunião bimestral.

3º momento: avaliação da atividade pela comunidade escolar.

Segue sugestão de formulário:

QUADRO 12 – Avaliação da comunidade escolar

Avaliação da comunidade escolar

1- Qual o seu segmento?

aluno pai e/ou responsável professor outro

2- Sobre o evento e seus participantes, avalie os seguintes aspectos:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Conteúdo				
Apresentação dos alunos				
Organização do ambiente				
Duração				

3- Deixe aqui o seu comentário sobre o evento (crítica/sugestão/elogio):

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

OFICINA 8 – Avaliação final (2 aulas)

Prática de linguagem: Oralidade, Leitura e Escrita

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais.

Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão,

autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Habilidades, de acordo com a BNCC: (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas.

Recursos materiais: Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico; computadores do laboratório de informática.

Essa oficina, com duração prevista para 2 (duas) aulas, tem por objetivo:

- avaliar todo o trabalho desenvolvido durante a aplicação das oficinas pedagógicas.

1º momento: Preenchimento do questionário de avaliação final.

Segue sugestão de formulário:

QUADRO 13 – Questionário de avaliação final da proposta

Questionário de avaliação final da proposta pedagógica

- 1- Qual a sua opinião sobre a Feira Regional realizada? Você considera essa atividade importante? Justifique.
- 2- Você gostou de ter participado? Justifique.
- 3- Qual a sua opinião sobre a proposta didática realizada nas últimas semanas como parte da pesquisa *RPG como caminho: uma proposta de ensino de variação linguística regional*? Justifique.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2º momento: socialização da avaliação crítica sobre a prática realizada.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção comprehende duas partes. Na primeira, faremos um breve relato das atividades realizadas em cada oficina, juntamente com a análise e a avaliação de cada uma delas. A segunda seção apresenta a descrição do produto final desenvolvido nesta pesquisa, o protótipo navegável de ensino.

6.1. Relato, análise e avaliação das oficinas

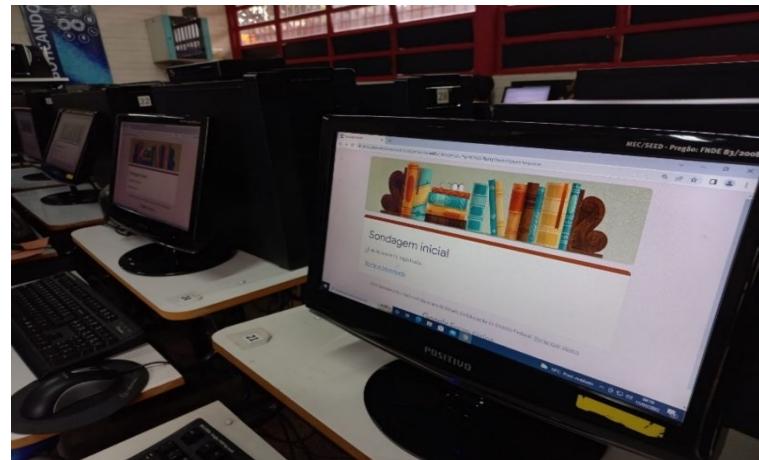
6.1.1 Oficina 1 – A sondagem inicial

Em 17 de maio de 2022, iniciamos as oficinas da proposta de intervenção didática no laboratório de informática da escola. Como a maioria dos termos (TALEM e TCLE) haviam sido assinados ainda em fevereiro, os estudantes estavam ansiosos para o início da aplicação da proposta. Essa oficina corresponde ao estágio “Negociando o campo” do ciclo do ensino de gêneros e à fase “Motivação” do letramento literário na escola (COSSON, 2006).

No primeiro momento, reapresentamos a proposta de intervenção pedagógica aos estudantes, uma vez que, por ocasião da assinatura dos termos, já havíamos mencionado o teor do trabalho.

Em seguida, demos as orientações para o preenchimento do questionário de sondagem inicial pelo *Google forms*. Como os computadores já haviam sido ligados previamente pela professora específica do laboratório, os estudantes apenas digitaram o *link* disponibilizado no quadro, com o endereço do formulário. Sendo que, nessa ação, não apresentaram dificuldade, pois apesar de serem novos na escola, já haviam utilizado esse recurso com a professora-pesquisadora durante o primeiro bimestre letivo.

FIGURA 15 – Questionário de sondagem inicial



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

FIGURA 16 – Participantes durante a oficina 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após o preenchimento dos questionários pelos estudantes participantes da pesquisa, ocorreu uma breve análise geral e discussão dos dados obtidos, com vistas às negociações sobre estudo do gênero discursivo cordel e da variação linguística por meio do RPG. Na discussão, embora a preferência inicial de alguns alunos fosse pelo conto, um gênero que eles já haviam estudado, ficou acordado que o gênero para a produção textual da pesquisa seria o cordel, algo novo para a maioria e que proporcionaria uma maior liberdade para o trabalho com a variação linguística e com o preconceito linguístico.

Passemos agora à análise mais aprofundada dos dados do questionário, que apresentou 31 (trinta e uma) questões, sendo algumas objetivas e outras discursivas. E ainda, das questões objetivas, algumas solicitaram justificativa, dependendo da resposta do estudante.

As 5 (cinco) primeiras questões do formulário tinham por objetivo traçar o perfil de origem geográfica dos estudantes e de seus pais. Para preservar a identidade dos alunos participantes da pesquisa, eles são identificados por meio dos códigos A1, A2, A3, sucessivamente. Seguem as respostas no Quadro 14.

QUADRO 14 – Perfil de origem geográfica do estudante e de seus pais

	1. Idade	2. Gênero	3. Onde você nasceu?	3A. Mora há quanto tempo no DF?	4. Onde sua mãe nasceu?	4A. Sua mãe mora há quanto tempo no DF?	5. Onde seu pai nasceu?	5A. Seu pai mora há quanto tempo no DF?
A1	10 anos	Masculino	Maranhão	menos de 1 ano	Maranhão	2 anos	Maranhão	menos de 1 ano
A2	11 anos	Feminino	Minas Gerais	5 anos	Minas Gerais	5 anos	Minas Gerais	5 anos
A3	11 anos	Feminino	Distrito Federal		Distrito Federal		Não sei	Não sei
A4	11 anos	Feminino	Distrito Federal	menos de 1 ano	Piauí	Não sei	Piauí	Não sei
A5	11 anos	Masculino	Distrito Federal		Distrito Federal		Distrito Federal	
A6	11 anos	Feminino	Distrito Federal		Distrito Federal		Distrito Federal	
A7	11 anos	Masculino	Amazonas	4 anos	Amazonas	4 anos	Amazonas	4 anos
A8	11 anos	Feminino	Distrito Federal	6 anos ou mais	Distrito Federal	6 anos ou mais	Goiás	6 anos ou mais
A9	11 anos	Masculino	Distrito Federal		Distrito Federal		Goiás	6 anos ou mais
A10	11 anos	Feminino	Maranhão	6 anos ou mais	Maranhão	6 anos ou mais	Maranhão	Não sei
A11	11 anos	Masculino	Distrito Federal	6 anos ou mais	Distrito Federal	6 anos ou mais	Distrito Federal	6 anos ou mais
A12	11 anos	Masculino	Distrito Federal		Distrito Federal		Distrito Federal	
A13	11 anos	Masculino	Distrito Federal	6 anos ou mais	Distrito Federal	6 anos ou mais	Maranhão	6 anos ou mais
A14	11 anos	Feminino	Distrito Federal	6 anos ou mais	Piauí	6 anos ou mais	Piauí	6 anos ou mais
A15	11 anos	Masculino	Maranhão		Maranhão		Maranhão	
A16	11 anos	Masculino	Amazonas	menos de 1 ano	Amazonas	menos de 1 ano	Rio de Janeiro	1 ano
A17	11 anos	Feminino	Distrito Federal		Maranhão	6 anos ou mais	Rio de Janeiro	6 anos ou mais
A18	11 anos	Masculino	Distrito Federal	5 anos	Goiás	Não sei	Goiás	Não sei
A19	11 anos	Masculino	Distrito Federal	6 anos ou mais	Piauí	Não sei	Piauí	Não sei
A20	11 anos	Masculino	Não sei		Não sei		Não sei	
A21	11 anos	Feminino	Distrito Federal		Rio de Janeiro	6 anos ou mais	Rio de Janeiro	6 anos ou mais
A22	11 anos	Masculino	Distrito Federal	6 anos ou mais	Bahia		Tocantins	

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

O resultado apontou que, dos 22 (vinte e dois) estudantes participantes da pesquisa, 7 (sete) não nasceram no Distrito Federal. Considerando que todos são muito jovens, com idade máxima de 11 (onze) anos, esse número reflete a heterogeneidade geográfica dos estudantes do Distrito Federal. Heterogeneidade essa, acentuada pelos pais desses estudantes, com apenas 7 (sete) mães e 4 (quatro) pais tendo nascido no Distrito Federal. Dentre as unidades da federação com maior número de representantes, excetuando-se o DF, destacam-se os estados do Maranhão, Piauí, Amazonas, Rio de Janeiro, Goiás, Minas Gerais, e ainda, representantes da Bahia e do Tocantins. A única região ausente neste quadro é a região Sul do país.

O segundo bloco de questões (6 a 12) tem por objetivo investigar os hábitos de leitura, escrita e fala dos estudantes e sua relação com a disciplina Língua Portuguesa. Seguem as respostas no Quadro 15.

QUADRO 15 – Hábitos de leitura, escrita, fala e relação com a disciplina Língua Portuguesa

	6. Você gosta de ler?	7. Você gosta de escrever?	8. Você gosta de falar?	12. Você gosta da disciplina Língua Portuguesa?
A1	Não	Não	Sim	Sim
A2	Sim	Não	Sim	Não
A3	Sim	Sim	Não	Não
A4	Não	Sim	Sim	Não
A5	Sim	Sim	Sim	Sim
A6	Sim	Sim	Sim	Sim
A7	Sim	Sim	Sim	Sim
A8	Sim	Sim	Sim	Sim
A9	Sim	Sim	Sim	Sim
A10	Sim	Sim	Sim	Sim
A11	Sim	Sim	Sim	Sim
A12	Sim	Sim	Sim	Sim
A13	Sim	Sim	Sim	Sim
A14	Sim	Sim	Sim	Sim
A15	Sim	Sim	Não	Sim
A16	Sim	Não	Sim	Sim
A17	Sim	Sim	Não	Sim
A18	Sim	Não	Sim	Sim
A19	Sim	Sim	Sim	Sim
A20	Sim	Sim	Não	Sim
A21	Sim	Sim	Sim	Sim
A22	Sim	Não	Sim	Sim

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

A partir da análise do Quadro 15, é possível inferir que, no geral, a turma gosta de ler, escrever e falar, sendo que o hábito da leitura é o que mais agrada aos estudantes. É provável que esses hábitos estejam diretamente relacionados à disciplina Língua Portuguesa, pois os três estudantes que não gostam dessa disciplina também não gostam de um desses três hábitos. Em relação aos que gostam, obtivemos algumas justificativas como:

(1)

A6: sim, pois eu acho legal aprender novos tipos de coisas na língua portuguesa.

A9: Pois descobrimos coisas novas sobre nossa língua.

A11: e bom pra aprender.

A12: eu acho muito interessante.

A15: porque eu gosto muito de escrever e em portugues se escreve textos e cria historias.

(Reprodução²⁹ das respostas digitadas no formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*).

Pelas respostas dos estudantes, nota-se a visão da disciplina Língua Portuguesa como possibilitadora do “novo” e uma disciplina em que “se escreve textos e cria histórias”, o que corrobora a proposta de intervenção pedagógica desta pesquisa.

Na pergunta 9, “Você acha que escrever textos é importante?”, alguns estudantes justificaram da seguinte maneira:

(2)

A5: para as pessoas poderem ler historias e saber dos acontecimentos do dia a dia.

A11: Porque é bom melhorar letra e é bom aprender historias novas

A18: para poder relatar acontecimentos em historias.

A20: Acho legal escrever historias rapidas.

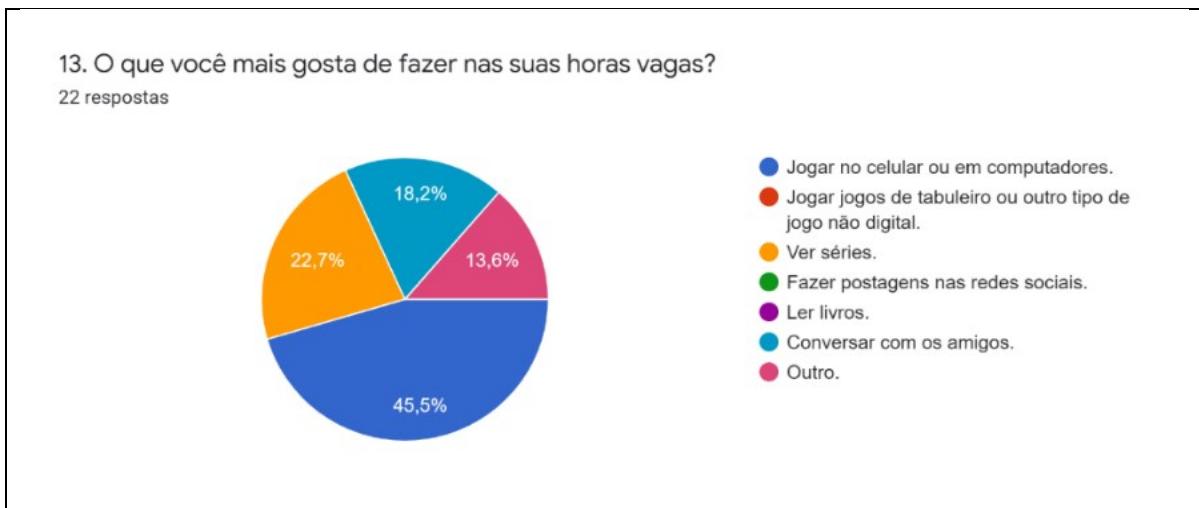
(Reprodução das respostas digitadas no formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*).

Aqui vemos o hábito da escrita de textos voltado para o “ler”, o “aprender”, o “relatar” e o “escrever” histórias, outro ponto que vem de encontro a um dos propósitos desta pesquisa.

As questões 13 a 17, focam o jogo, de um modo geral, e no jogo de RPG, como mostram os gráficos seguintes.

²⁹ Reprodução fiel das respostas dos estudantes, sem correções ortográficas ou de digitação.

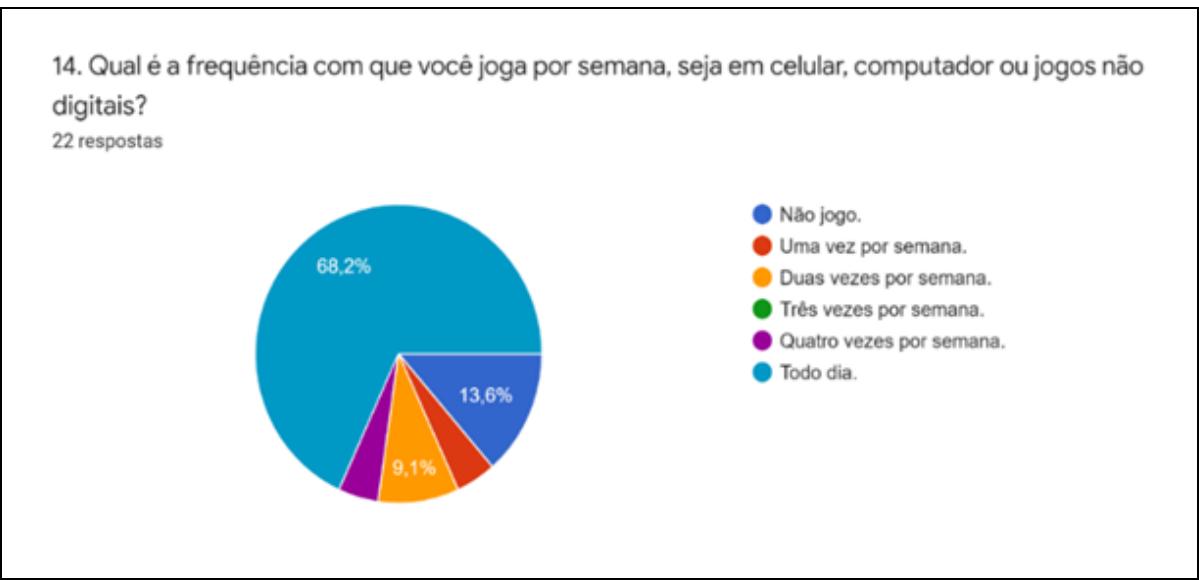
GRÁFICO 2 – Atividades nas horas vagas



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

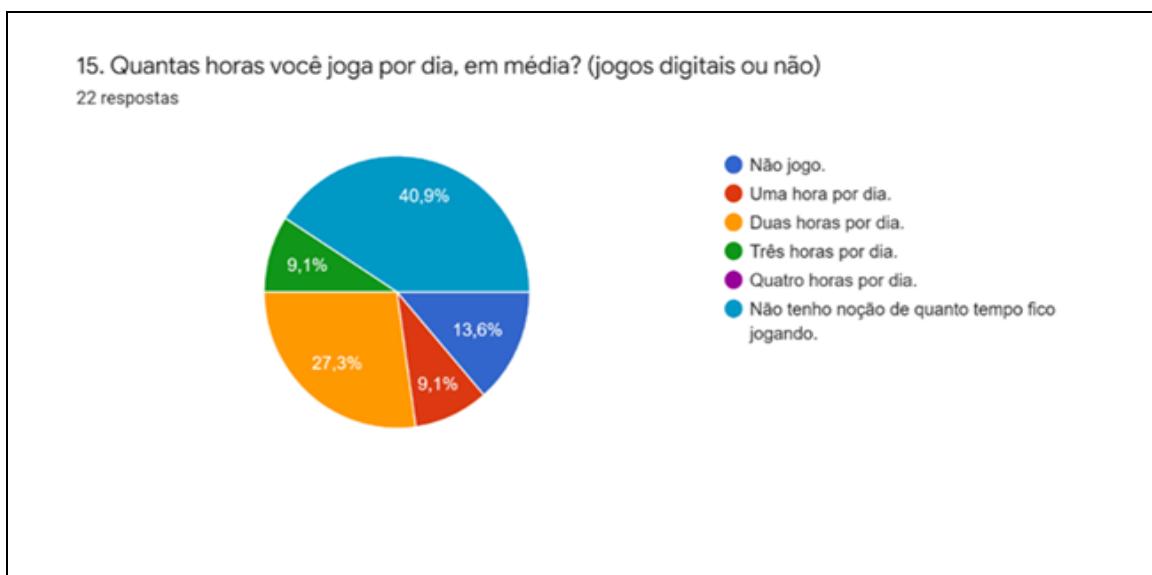
No Gráfico 2, vemos a grande influência dos jogos eletrônicos na vida do estudante. Surpreende o fato de que o número de adeptos a esse tipo de jogo (45,5%) chega ao dobro dos que preferem ver séries (22,7%), outro grande passatempo do jovem da contemporaneidade.

GRÁFICO 3 – Frequência de jogo por semana



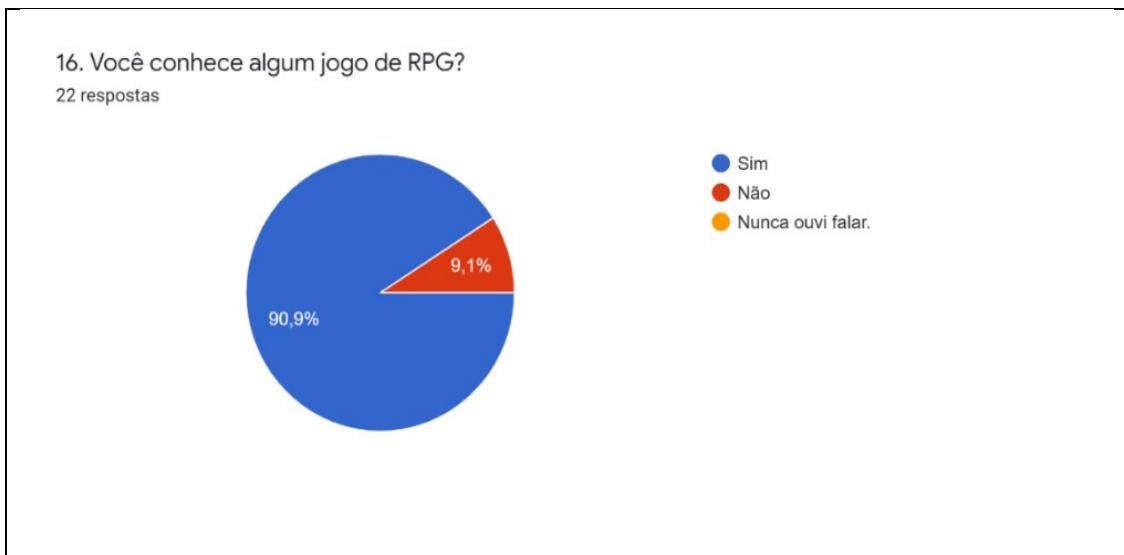
Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

A frequência com que o estudante joga também é algo a ser considerado. Quase 70% dos participantes da pesquisa jogam todo dia (Gráfico 3).

GRÁFICO 4 – Tempo de jogo por dia

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

Em relação à quantidade de horas dispensadas nessa prática (Gráfico 4), é possível verificar que grande parte dos estudantes perdem a noção do tempo quando estão jogando.

GRÁFICO 5 – Conhecimento acerca do RPG

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

Sobre o conhecimento dos estudantes acerca do jogo de RPG (Gráfico 5), o resultado aponta que 90,9% dos estudantes conhecem esse tipo de jogo. Contudo, na Questão 17, “Cite os jogos de RPG (de mesa/tabuleiro ou online) que você

conhece, gosta de jogar ou de ver alguém jogando", obtivemos as seguintes respostas:

(3)

A1: dama e xadrez

A2: ff

A3: Xadrez, dama, free fire (vi numa reportagem), etc...

A4: roblox,free fire,pk xd,damas,xadrez,suwbay surfes.

A5: minecraft frifirire fortiniti LOL gta v gtaVI gta sanandras

A6: roblox

A7: zelda minecraft genchi inpate roblox

A8: free fire gta stumble guys

A9: Fortnite, Free Fire, Minecraft, LOL, Genshin Impact, PUGB, Roblox(Mad City),

A10: AMONG US FREE FIRE GTA STUMBLE GUYS

A11: zelda, subway surf, free fire, braw stars, gta V, fortnite e minecraft

A12: FORTINITE FREE FIRE CALL OF DUTTIY MINECRAFT ROBLOX GTA

A13: ROBLOX E FREE FIRE

A14: roblox

A15: grany,poppy play time,minecraft ,roblox,free firee

A16: Nao sei

A17: Poppy play time , PBG mobile , free fire , GTA , , mobile legends , coin master

A18: eu vejo minecraft geleia

A19: manicrefit

A20: Não lembro.

A21: jogo da vida, perfil, minecraft, fire fire.

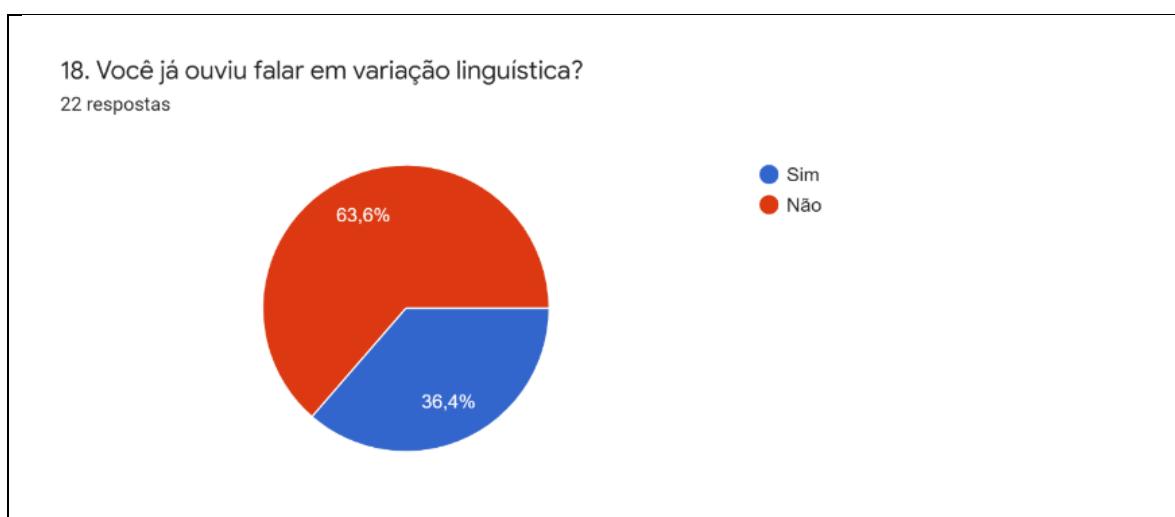
A22: Hollow Knight, minecraft e cuphead.

(Reprodução das respostas digitadas no formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*).

Como se pode verificar, são citados apenas jogos de RPG eletrônicos, sem qualquer menção ao RPG de mesa (tradicional).

A parte referente à variação linguística foi tratada da Questão 18 até a 21 do questionário, sendo que a maioria (63,6%) dos estudantes desconhecia o assunto, como mostra o Gráfico 6.

GRÁFICO 6 – Conhecimento sobre variação linguística



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

Algumas respostas da Questão 19, “Mesmo que não tenha ouvido falar, o que você acha que significa variação linguística?”, merecem atenção. Excetuando-se os que nada sabem ou que não quiseram responder, há os que associam a variação linguística a outras línguas:

(4)

A2: varias línguas

A3: Uma variação de língua?...

A4: varias linguas juntas.

A9: Variação linguistica é a variação de linguas entre países.

A16: E um outro tipo de lingua

A17: Na minha humilde opiniao e quando temos muitas linguas em um so local

A20: Saber mais de uma língua ou ter sotaque.

A21: saber de varias línguas.

A22: A variedade de linguas.

(Reprodução das respostas digitadas no formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*).

E há ainda quem a associe apenas à questão da fala:

(5)

A4: falas

(Reprodução das respostas digitadas no formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*).

Ou mesmo ao preconceito:

(6)

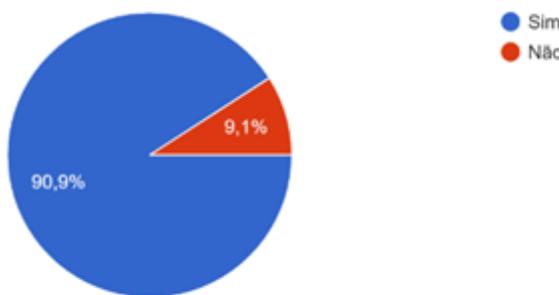
A10: UM TIPO DE PRECONCEITO COM OUTRAS PESSOAS

(Reprodução das respostas digitadas no formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*).

GRÁFICO 7 – Sobre o preconceito linguístico

20. Você acha que uma pessoa pode sofrer preconceito devido ao seu sotaque?

22 respostas



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

Sobre o preconceito linguístico, grande parte dos estudantes (90,9%) acham que ele existe, como mostra o Gráfico 7:

GRÁFICO 8 – O papel da escola em relação ao preconceito linguístico



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

A maior parte dos estudantes da turma (86,4%) também acha que a escola pode ajudar a minimizar o preconceito linguístico (Gráfico 8).

A Questão 28, “Você conhece algumas palavras ou expressões típicas da região de origem da sua família? Se sim, cite algumas.”, embora esteja no final do questionário, relaciona-se também à parte da variação linguística. Eis aqui algumas das 18 (dezoito) respostas a essa questão:

- (7)
- A1: nao
- A3: nao sei.
- A4: não sei
- A6: não conheço
- A13: nao sei
- A14: nao sei
- A15: nao sei
- A16: Nao conheco
- A18: nao
- A19: não sei
- A22: Não.

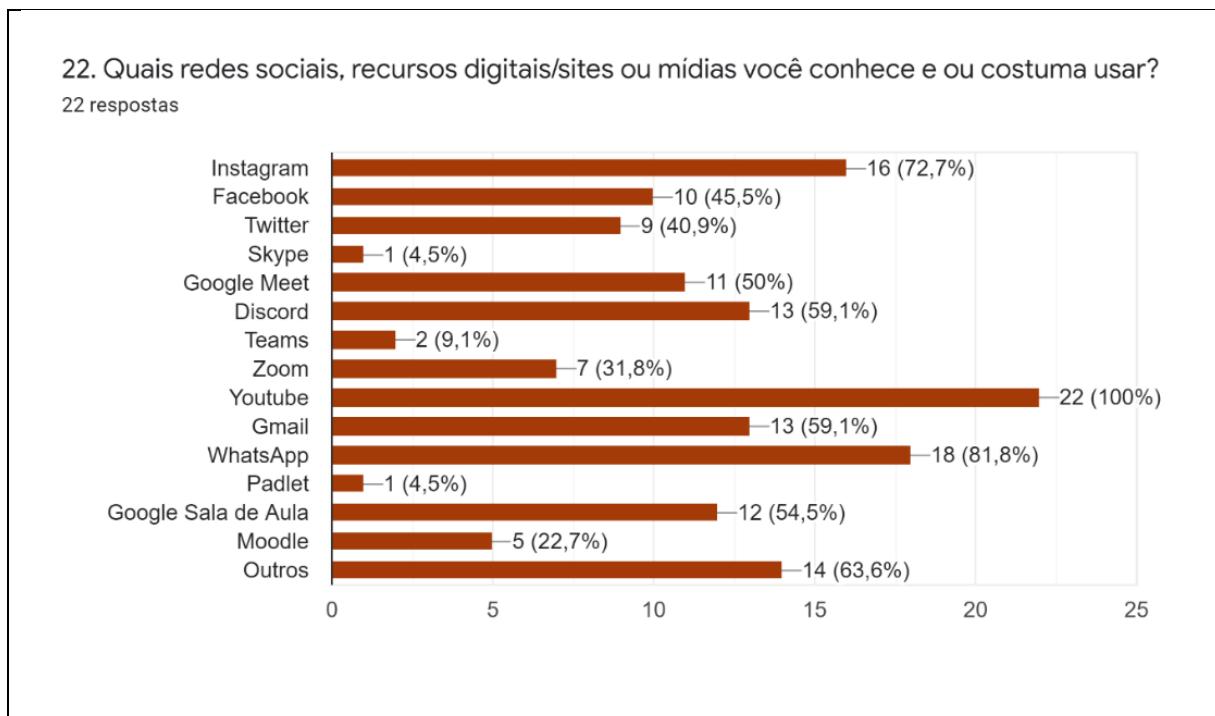
(Reprodução das respostas digitadas no formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*).

Com base nas respostas apresentadas, dos 18 estudantes que responderam a essa questão, a maioria desses estudantes (11), desconhecem palavras ou expressões típicas da região de origem de sua família. Interessante notar que mesmo o estudante A1, que nasceu no Maranhão, e os estudantes A7 e A16, oriundos do

Amazonas, conforme o Quadro 14, também responderam negativamente a essa questão, o que pode sugerir a falta de consciência desses estudantes de que a língua é um “feixe de variedades” (BAGNO, 2007).

Sobre as questões do questionário (22 a 24) relacionadas às plataformas digitais e à tecnologia, de um modo geral, consideremos, primeiramente as respostas do gráfico 9:

GRÁFICO 9 – Redes sociais, recursos digitais/sites ou mídias utilizados pelos estudantes.



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

O objetivo dessa questão era investigar a familiaridade dos estudantes participantes da pesquisa com as plataformas para a exploração do RPG digital *online*, ideais para o contexto escolar público, principalmente o *Discord* (primeira opção, pelos recursos que oferece) e o *Google Meet* (como segunda opção). Coincidemente, de acordo com o Gráfico 9, a maioria dos estudantes conhecem essas duas plataformas.

GRÁFICO 10 – A importância do uso de tecnologias na escola



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

Quanto ao uso de tecnologias na escola, quase a totalidade dos estudantes (95,5%) consideraram essa ferramenta como importante no meio escolar (Gráfico 10).

GRÁFICO 11 – O trabalho com recursos tecnológicos na escola



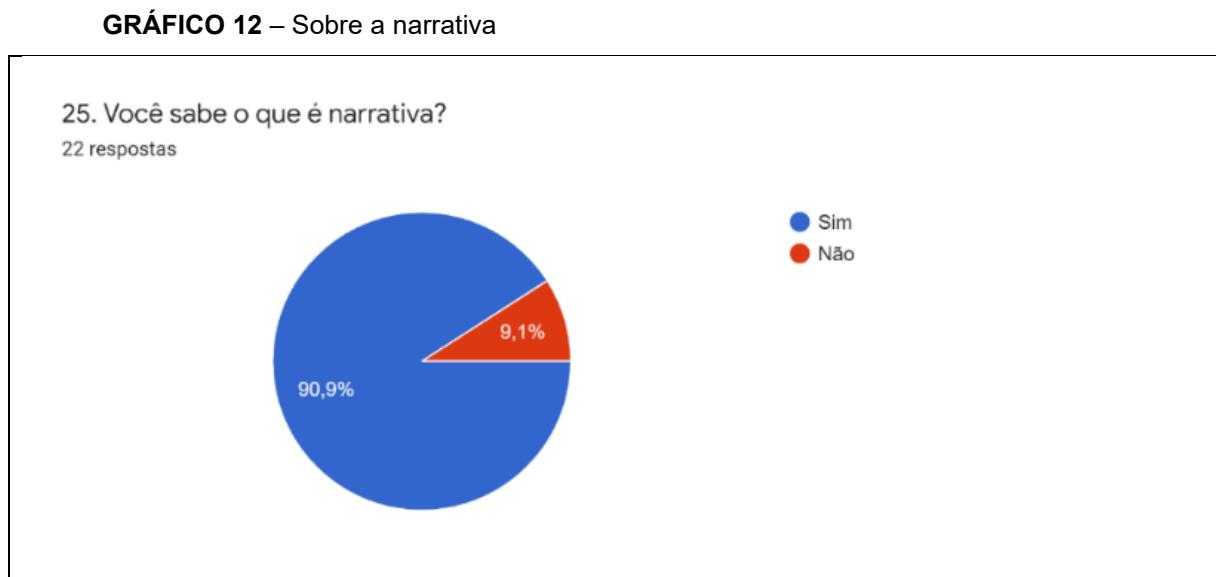
Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

A maioria desses estudantes (72,7%) também considera “interessante” utilizar recursos tecnológicos na escola, de acordo com os dados do Gráfico 11.

Esses dados ainda reforçam a necessidade de trabalharmos com as novas tecnologias no meio escolar. Com amparo na fala de Rojo (2012, p. 26), que diz que “os nossos alunos [...] já lidam visivelmente, com muito mais fluência do que nós, migrados, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas, por que não incluir

na escola algo que em muitos níveis as novas gerações já sabem?", seguimos com a convicção da importância dessas ferramentas nesta pesquisa.

As Questões 25 a 27 do questionário abordam a narrativa e seus elementos. Observemos o Gráfico 12:



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

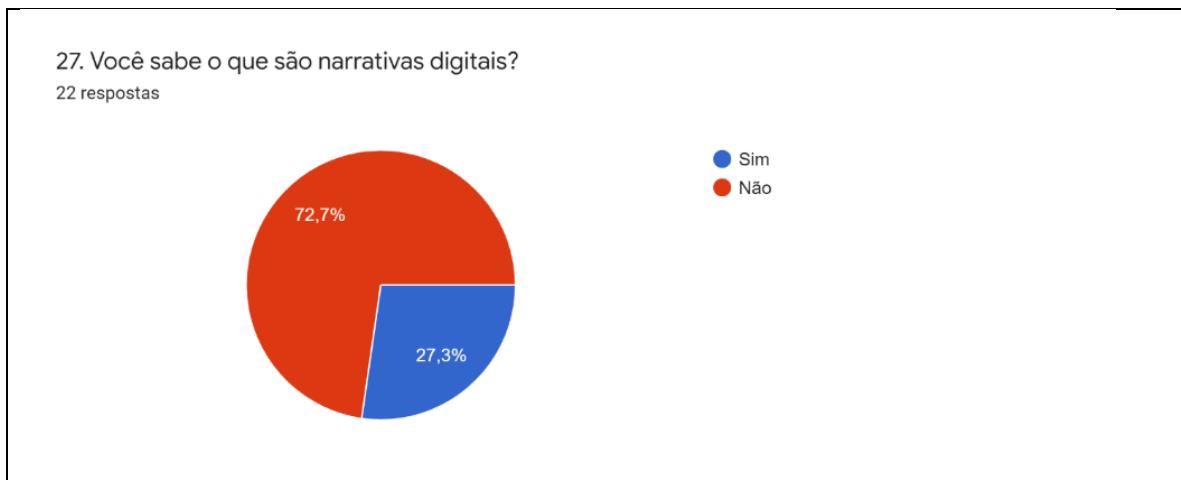
A grande maioria dos estudantes, 90,9%, respondeu ter conhecimento acerca da narrativa, de acordo com o Gráfico 12. Quanto aos seus elementos, 68,2% responderam afirmativamente à Questão 26, “Você conhece os elementos da narrativa?”. Destes, alguns responderam quais seriam esses elementos na Questão 27 (discursiva), a saber:

- (8)
- A3: Situação Inicial, Esqueci o nome de novo TvT, Clímax e Situação final
 - A5: sITUAÇÃO inicial climax desfecho e situaçao final
 - A9: SItuação Inicial Conflito/Complicação Climax Desfecho Situação Final
 - A12: SITUAÇÃO INICIAL COMFLITO CLIMAX
 - A15: situaçao inicial, desfecho,climax,situaçao final
 - A17: situaçao inicial , climax , conflito e desfecho
 - A18: situação inicial conflito climax desfecho
 - A19: situação inicial conflito e climax
 - A21: situação inicial, conflito, clímax, resolução do conflito e desfecho.
- (Reprodução das respostas digitadas no formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*).

- (9)
- A8: narrar uma historia um filme ou um livro etc
 - A10: NARRAR UMA HISTORIA UM FILME UM LIVRO E.T.C
 - A13: conter uma historia
 - A14: contar uma historia
 - A20: Eu já ouvi falar sobre a narrativa.
- (Reprodução das respostas digitadas no formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*).

Nota-se que o segundo grupo, Grupo 9, mesmo não especificando os elementos, tinha uma vaga ideia do que se tratava. Muito provavelmente esse grupo confundiu a pergunta e respondeu o que seria uma narrativa.

GRÁFICO 13 – Sobre as narrativas digitais

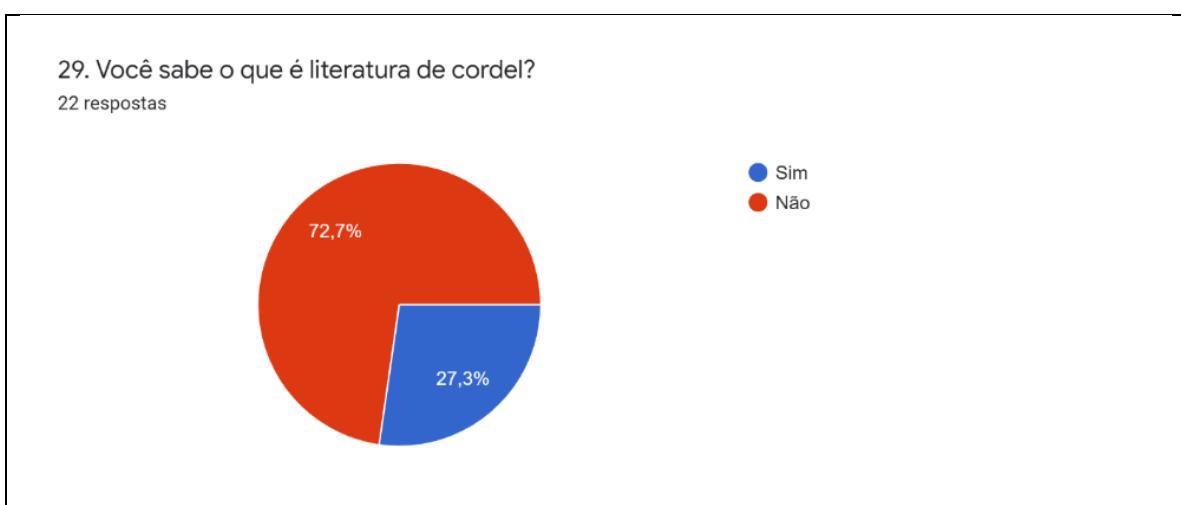


Fonte: Formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*.

A Questão 27 aborda as narrativas digitais; a maioria dos estudantes (72,7%) disse não saber do que se tratava o assunto (Gráfico 13).

O objetivo de tais questões sobre a narrativa e seus elementos era verificar o conhecimento dos estudantes da pesquisa sobre o assunto para que, quando fôssemos trabalhar com a literatura de cordel, eles pudessem fazer uma associação entre o gênero discursivo cordel e a tipologia narrativa.

GRÁFICO 14 – Sobre a literatura de cordel



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

Sobre a literatura de cordel, 72,7% dos estudantes da pesquisa responderam não saber do que se trata, de acordo com o Gráfico 14.

Quando perguntados, na Questão 30, “Mesmo que você não saiba exatamente o que seja literatura de cordel, o que você acha que poderia ser?”, das 20 (vinte) respostas, excetuando-se os que responderam não saber, seguem estas:

(10)

A3: Que tem um cordel ai nesse cordel uma uma escrita ou um paragrafo

A5: uma leitura em outra lingua

A6: uma narrativa cantada

A7: paragrafos e verbos

A14: sao livros que ficam na corda e sao historias pequenas

A15: sobre o ceara

A16: UM PAPEL

A17: eu acho que sao livros comuns

A20: Leitura com imagens poemas e etc. De origem no nordeste.

A21: poemas com rimas

A22: literatura de cordel histórias que contam um poema inspirador .

(Reprodução das respostas digitadas no formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*).

Pelas respostas, apesar de serem poucos, alguns estudantes já associam o cordel a uma “narrativa cantada” (talvez por conta das rimas), a “livros que ficam na corda”, “histórias pequenas”, “sobre o ‘Ceará’”, “leitura com imagens, poemas [...] de origem no nordeste”, “poemas com rimas” e “histórias que contam um poema inspirador”. Dessa forma, mesmo que não saibam exatamente defini-la, alguns já têm uma vaga ideia do que seja a literatura de cordel.

Na última Questão (31), “Como você gostaria que fossem as aulas de Língua Portuguesa?”, obtivemos as seguintes respostas, com alguns não sugerindo mudança:

(11)

A1: prefiro ela como sempre

A3: Do jeito que são são ótimas!

A9: Do jeito q esta

A12: DO JEITO QUE ESTA TA OTIMO

A13: normal, importante u muito legal

A14: normal

A16: NAO SEI

A19: normais

A21: do jeito que é as aulas são muito boas.

(Reprodução das respostas digitadas no formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*).

E outros sugerindo:

(12)

A2: de video

A4: atividades fora da escola.

A5: com mais tecnologia

A6: com um pouco mais de trabalhos em grupo, mais mesmo assim eu gosto bastante e se eu fosse mudar eu n mudaria nada.

A7: bastante texto leitura

A8: em computadores laboratorios etc

A10: NO COMPUTADOR DE VEZ EM QUANDO E SO ISSO NAO MUDARIA MAIS ND SAO OTIMAS AULAS

A11: Bastante texto e fale sobre jogos de rpg

A15: com tecnologia

A17: Gostaria que nao precisacimos copiar os enunciados das questoes do livro

A18: jeito melhor de se aprender

A20: Com mais leituras em imagem.

A22: Com mais tecnologia.

(Reprodução das respostas digitadas no formulário criado pela pesquisadora no *Google Forms*).

Desse último grupo de estudantes, seis sugeriram o uso de tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa, sendo três de forma expressa, por meio da palavra “tecnologia”, e três indiretamente, com dois utilizando a palavra “computador” e um citando o termo “vídeo”. Ainda houve quem sugerisse “atividades fora da escola”, “com um pouco mais de trabalhos em grupo”, “bastante texto e leitura”, “jogos de RPG”, sem cópia de livro, com “jeito melhor de se aprender” e “com mais leituras em imagem”. Assim, há um campo propício para a aplicação da proposta de intervenção didática sugerida nesta pesquisa.

Como essa oficina representa, na proposta, o estágio inicial do ciclo do ensino de gêneros, da Escola de Sidney, o qual traz, de acordo com Bunzen, a necessidade de identificar: “Qual é o tópico (*field*); Qual parte dele será explorada? O que os alunos já sabem sobre o tópico? Quais experiências e atividades farão parte da exploração? Como organizar e registrar as informações desenvolvidas nas atividades?” (BUNZEN, 2004, p. 231), acreditamos ter respondido a todas essas questões, tanto no que diz respeito ao gênero escolhido, como em relação aos “meios” até chegarmos às produções finais individuais.

Sobre o fator motivacional (fase “Motivação”, da proposta de Letramento Literário Escolar de Cosson) para o trabalho literário envolvendo leitura e a interpretação de textos em cordel, entendemos que ele se deu, principalmente,

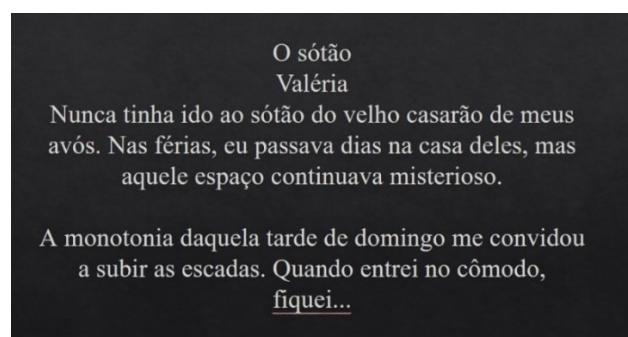
quando, no momento em que estavam “negociando o campo”, os alunos entenderam que o jogo de RPG seria o “caminho” para tal propósito.

6.1.2 Oficina 2 – O mundo do RPG

Em 23 e 24 de maio de 2022, realizamos a Oficina 2, com dois encontros duplos, ocorridos na sala de aula da turma. O objetivo principal era apresentar o mundo do RPG aos estudantes, principalmente no que dizia respeito à construção da narrativa por meio desse jogo, que é a parte que mais nos interessa nesta pesquisa, como caminho para chegarmos às narrativas de cordel. Essa oficina corresponde ao estágio “Desconstrução”, do Ciclo do Ensino de Gêneros, e ainda à fase “Motivação”, do Letramento Literário, de Cosson.

Com o intuito de motivar e preparar os estudantes para o trabalho com RPG, organizamos a turma, inicialmente, em círculo, para que todos se vissem. Foi apresentado o *slide* da imagem de um casarão (Figura 9), na TV do fundo da sala, e solicitado aos estudantes que assumissem o papel da personagem de uma narrativa e que dessem continuidade a essa narrativa, cada um falando uma frase, não podendo passar de 10s para sua execução. A narrativa em questão começava com a apresentação do *slide* (Figura 17) com os seguintes dizeres: “*Nunca tinha ido ao sótão do velho casarão de meus avós. Nas férias, eu passava dias na casa deles, mas aquele espaço continuava misterioso. A monotonia daquela tarde de domingo me convidou a subir as escadas. Quando entrei no cômodo, fiquei...*”. Ao final, a professora-pesquisadora perguntou aos estudantes o que eles acharam da atividade, se gostaram ou não e por que, com o objetivo de, a partir dessas percepções, compará-las com as características do RPG no momento seguinte.

FIGURA 17 – Slide de narrativa inicial



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na segunda parte da aula, a professora-pesquisadora pediu aos estudantes, que estavam organizados em círculos, para que colocassem suas cadeiras próximas ao aparelho de TV, a fim de que todos pudessem ouvir e ver os vídeos da aula. Foram exibidas duas animações, extraídas do *YouTube*, relacionadas ao RPG. A professora-pesquisadora explicou, antes da reprodução dos vídeos, que essas animações foram escolhidas por serem ainda muito importante, apesar de antigas, para o contexto do RPG, principalmente porque relacionam-se ao *D&D*, e esclareceu também que foi esse o primeiro jogo de RPG lançado. A escolha da segunda deveu-se ao fato de essa animação ser bem conhecida por eles e também por apresentar características do jogo de RPG *D&D*.

FIGURA 18 – Exibição da animação *Caverna do Dragão*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A primeira animação tinha duração de mais de oito horas, pois contava com todos os episódios da série televisiva *Caverna do Dragão*. Os alunos se assustaram quando viram o tamanho do vídeo, mas a professora-pesquisadora explicou que seriam exibidos somente 7 (sete) minutos. Entretanto, passado o tempo estipulado, os estudantes lamentaram não poder continuar: “tava tão legal, passa mais um pouquinho” (comentário do estudante A15). A professora então respondeu que eles poderiam acompanhar o restante do episódio e os seguintes pelo *YouTube* que, segundo o questionário de sondagem inicial, era o recurso digital que eles mais conheciam (100%). Em seguida, a professora-pesquisadora interagiu com a turma sobre questões referentes à animação assistida, como algumas curiosidades sobre a

sua relação com o jogo de RPG, o resumo da história da narrativa e as características das principais personagens.

FIGURA 19 – Exibição da animação *Hora de Aventura*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A segunda animação, *Hora de Aventura*, era bastante conhecida dos estudantes. Alguns vibraram com sua exibição, relembrando momentos de sua infância. Após o final do vídeo, que durou cerca de 5 (cinco) minutos, novamente foram feitos questionamentos aos estudantes, com perguntas sobre a narrativa da animação, as personagens e curiosidades. Houve a revelação de que esse desenho também era inspirado pelo RPG de fantasia *Dungeons & Dragons*, assim como a primeira animação, *Caverna do Dragão*. A professora-pesquisadora apresentou também, em *slides*, o livro do Jogo de RPG dessa segunda animação, assim como a ficha da personagem do jogo.

O segundo momento da oficina, no dia seguinte, aconteceu todo por meio da apresentação de *slides*, com os estudantes dispostos nas proximidades da TV da sala (Figura 20). Nesse encontro, a professora-pesquisadora discutiu com eles não só as características do RPG, mas também a conceituação desse jogo e sua relação com as animações exibidas e com a dinâmica realizada na aula anterior. A aula seguiu a proposta do planejamento inicial: a) O que é RPG ?; b) Principais características do RPG (o mundo do jogo, o mestre, os jogadores, as regras, a interação e a narrativa); c) Tipos de RPG: de mesa (tradicional); digital (eletrônico e online). A professora-pesquisadora também definiu com os estudantes quais dos tipos de RPG seriam

trabalhados na proposta, no caso, RPG de mesa (sem o livro base) e RPG digital *online*.

FIGURA 20: Participantes durante a oficina 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para essa análise, reproduziremos aqui a narrativa inicial construída coletivamente, no início dessa oficina:

(13³⁰)

P: O que vocês conseguem ver na imagem?

AX: Uma casa, professora.

P: É uma casa comum? Qual a principal característica dela?

AX: É uma casa antiga.

P: Eu posso dizer que é um casarão?

T: Sim.

P: Sim, um casarão que fica na esquina, lugar em que muita gente tem acesso. Vocês teriam coragem de entrar nele à noite? Sozinhos?

AX: NÃO.

AX: Se tiver piscina sim, aí eu vou! (risos da turma)

P: Vou situar vocês na história desse casarão – voz e gestos de medo e terror – *Nunca tinha ido ao sótão do velho casarão de meus avós. Nas férias, eu passava dias na casa deles, mas aquele espaço continuava misterioso. A monotonia daquela tarde de domingo me convidou a subir as escadas. Quando entrei no cômodo, fiquei...*

AX: Ai, prof, que medo!

P: Pois é, agora vocês serão essa personagem que entra no cômodo. Cada um de vocês continuará a narrativa, falando uma frase, na ordem em que estão sentados. Única regra: tem que ser rápido, não pode passar de 10s. Vamos lá?! Preparados?

³⁰ Adotaremos aqui e nos próximos trechos, os seguintes códigos: P- professora-pesquisadora; AX – aluno desconhecido; T – turma; e G – grupo de alunos. Esclarecemos que o código AX vale para todos os alunos, sem qualquer distinção, incluindo a distinção de gênero.

AX: Peraí, professora, acho que não entendi.

AX: É só continuar.

P: Isso, basta dar sequência à história, a partir de onde seu colega parou. Então, vou repetir o início e em seguida a gente já começa, beleza?

T: Ok.

P: *Nunca tinha ido ao sótão do velho casarão de meus avós. Nas férias, eu passava dias na casa deles, mas aquele espaço continuava misterioso. A monotonia daquela tarde de domingo me convidou a subir as escadas. Quando entrei no cômodo, fiquei...* (dirigindo-se a uma aluna e passando perto de cada deles, à medida que a narrativa acontecia).

A3: com medo

A6: e agitada

AX: pasma

P: Galera, vamos tentar desenvolver a frase, não usem só adjetivos, ok?

AX: fiquei horrorizado

AX: fiquei com medo de morrer

P: Por quê?

AX: vi coisas assustadoras

AX: fiquei "arrupiado" (risos da T)

P: continuando...(tentando chamar novamente a atenção da T)

AX: fiquei arrepiado com o que eu vi

AX: eu vi um homenzinho torto (risos da T)

AX: com uma cartola

AX: sem rosto

AX: estava sem braço

AX: professora, me perdi

P: olha você vai entrando num casarão, sozinha...aí continua a história a partir do momento em que seus colegas pararam...aí você viu essa pessoa, sem rosto, sem braço....

AX: aí eu saí correndo

AX: me escondi no guarda-roupa

AX: vixi

AX: me escondi no guarda-roupa, tranquei a porta

AX: e vi o homenzinho na frente do guarda-roupa

AX: saí correndo

P: você passou por ele? Como foi? (se dirigindo a outro aluno)

G: ele ficou invisível, péra, (nesse momento muitos querem falar ao mesmo tempo)

P: é a vez da aluna x...você abriu o guarda-roupa, saiu correndo...

AX: caí na escada

AX: fiquei tonta

P: gente eu tô gostando da história, vamos ver onde vai dar.

AX: quebrei os dentes

AX: e quebrei também as costelas (risos da T)

AX: bati a cabeça

A15: aí eu comecei a cantar "tem sabor de mel" (risos da T)

AX: deixa eu ver...aí o monstro desceu da escada

AX: aí eu me escondi de novo

P: e o monstro continuou correndo atrás de você, te procurando e...

AX: aí tropeçou e quebrou as pernas

P: quem quebrou as pernas, o monstro?

AX: parece que quebrou as pernas, o monstro, professora.

P: AX, continue....

AX: aí peguei o revólver

P: gente, vamos tentar não usar armas, o mundo já está tão violento, nessa história aqui não cabem armas, usem a imaginação!

AX: peguei um pedaço de madeira

AX: um ferro

AX: peguei a sandália da minha mãe (risos da T)

AX: e taquei nele

AX: e o monstro caiu pra trás.

AX: e eu corri de novo

AX: o monstro se levantou e eu fugi

AX: e o monstro, com mais raiva ainda, saiu correndo atrás de mim e eu corri

A18: aproveitei e fui na cozinha

AX: e peguei algo para comer (risos da T)

AX: comi miojo

AX: vi que ele estava atrás de mim e peguei um garfo e me escondi

AX: aí o monstro caiu de novo

AX: pegou um caderno de magia e se curou

A11: aí apareceu o Sílvio Santos dando risadas na sala.(risos T)

AX: aproveitei e fugi pra floresta

P: havia uma floresta nas redondezas e – dirigindo-se à próxima aluna – e nossa heroína correu para lá.

AX: aí vi um portal

AX: e fui para outra dimensão

AX: já sei, já sei, deixa eu, professora (aluno distante)

P: deixa chegar a sua vez. – olha as horas e dirigindo-se à T – gente, vamos parar por aqui hoje porque nosso tempo está apertado.

T: Ahhhh....vamos continuar, professora!

P: em outro momento a gente continua. Como estão lamentando, parece que gostaram, né?

T: SIM.

P: então, moçada, qual foi a sensação de participar de uma história coletivamente? Vocês teriam pensado em tudo isso, tudo que aconteceu nessa história?

T: NÃO

A6: professora, como alguém pode ir para a cozinha num momento desse, vê? O A18 quebrou a história.

P: essa parte da cozinha ficou bem engraçada na história, parece uma loucura mas deu um ânimo a mais na narrativa. Vocês acham que isso chama atenção na história?

T: SIM

AX: sim, professora, faz rir.

P: gente, houve algum momento que o colega realizou uma ação e você pensou "ahh, se fosse eu teria feito..."

T: SIM

P: e isso ajudou ou atrapalhou?

A21: depende, professora

AX: por quê?

A21: é ruim porque a gente tem que pensar em outra coisa até chegar nossa vez

P: mas você concorda que, às vezes, o colega fala algo ou realiza uma ação na narrativa que você nunca pensaria e fica legal também?

AX: nesse ponto é.

P: Moçada, ficou mais fácil desenvolver a narrativa no início ou depois?

A15: depois, professora, porque daí as ideias foram surgindo.

P: Havia alguém guiando a narrativa ou cada um falou o que queria, sem seguir qualquer contexto?

A2: uai, a senhora, professora.

P: Havia alguma regra?

A22: acho que não.

P: vocês poderiam falar o tempo inteiro, sem permitir que os colegas falassem?

A15: não prof, só uma frase.

A6: em 10 segundos

A21: e tinha que seguir o outro.

P: Isso! Havia um contexto a ser seguido, com cada um obedecendo ao seu turno de fala, não podendo se alongar, para permitir a participação do colega. Vocês tiveram liberdade para criarem suas falas, mas como eram uma personagem na história, tiveram que agir conforme essa personagem. Tudo que discutimos aqui são características do RPG.

(Trecho da gravação do encontro do dia 23/05/2022).

Os alunos interagiram bem nessa atividade inicial, mesmo aqueles que são costumeiramente mais tímidos. Puderam, com a ajuda da professora-pesquisadora, reconhecer, na atividade, algumas das principais características do RPG, como a figura no narrador (mestre), a caracterização da personagem, as regras e os três corações do RPG: agência, consistência e engajamento (REHM, 2018).

Sobre a primeira animação exibida, vejamos a seguir alguns excertos de gravações da atividade:

(14)

P: Vocês conhecem esse desenho animado?

T: SIM!

P: Sério? Levante a mão quem conhece, para que eu possa contar. Um, dois, três [...] dezessete. Bem, a segunda pergunta, qual é o nome dele mesmo?

T: CAVERNA DO DRAGÃO!

P: É um desenho atual?

T: NÃO!

P: Qual o contexto?

A6: É que são seis adolescentes, eles vão numa montanha russa, aí tem Tiamat um dragão, aí tem um feiticeiro e ele desaparece.

AX: Eles têm que voltar pra casa, só que daí assim, não se sabe se voltaram pra casa ou se ficaram lá.

A6: Também, tipo assim, tem um unicórnio. Assim, toda vez que eles tentavam sair, a Uni, acontecia alguma coisa com a Uni e eles tinham que voltar.

P: Uhum. Alguém mais quer falar? Sobre o contexto? Então, a outra pergunta, quais são as personagens principais? Eu lembro que...

A6: O Eric...

P: O A9 falou alguma coisa antes. O que você queria falar mesmo, A9?

A9: Não, professora, quero falar não.

P: Quem quer falar?

A6: Eu! Tem a Uni, a Sheila...

A22: Sheila, Eric, aquele lá, como é o nome? Ah, o Vingador...

A6: Bob, o bárbaro.

A20: Tem o arqueiro e aquela lá que faz cambalhota...

A9: Tem também a bruxa lá e o cara lá que não faz as mágica direito. Aí tem o rabugento, o Vingador e o Mestre dos Magos....

P: O rabugento é o Eric. E o vilão, quem é o vilão da história?

T: VINGADOR!

P: Ok. Havia algum desafio no desenho?

T: VÁRIOS!

P: E a recompensa, qual seria a recompensa?

A15: Sair daquela dimensão.

P: Sair daquela dimensão...

A6: Voltar pra casa.

P: Se você já conhecia e gosta desse desenho, por quê?

A6: Eu gosto porque eu assistia com meu pai, é o desenho preferido dele.

A15: Eu gosto porque tem muitas aventuras.

A20: Eu gosto porque gosto.

(Trecho da gravação do encontro do dia 23/05/2022).

A escolha dessa animação deveu-se à sua relação com o universo *D&D*, que é o mais famoso do mundo do RPG. A atividade foi pensada para que os alunos reconhecessem as características das personagens nesse universo e entendessem que cada personagem, com suas peculiaridades, seria importante para o contexto da história. Interessante observar que, mesmo se tratando de uma animação antiga, ela era conhecida pela grande maioria e agradou a todos. As aventuras e os desafios foram também algo importante de se explorar na atividade, pois fariam sentido nas construções futuras das narrativas dos próprios alunos.

Sobre a segunda animação:

(15)

P: alguém conhece esse desenho animado? Levante a mão quem conhece.

T: Hora de aventura (todos)

P: é um desenho atual?

A15: não professora, ele é de 2012, eu acho.

P: sim, é mais ou menos dessa época, mas se formos levar em conta o outro, Caverna do Dragão, aí ele já é mais atual. E sobre o contexto, alguém saberia dizer?

T: (muitos querendo falar ao mesmo tempo)

P: GENTE, um de cada vez!

A22: são dois amigos, professora, eles passam por muitas aventuras.

A6: e se metem em muitos problemas e tentam resolver, aí no final das aventuras eles sempre conseguem resolver.

P: e quem participa dessas aventuras?

A9: O Jake e o Pinn.

P: quem é o antagonista?

AX: o Senhor Gelado

P: havia algum desafio no desenho, pessoal?

T: SIM

P: se você já conhecia esse desenho, gosta dele, por quê?

AX: ele é mó legal, tem aventuras.

A9: tem as partes engraçadas

A21: eu não gosto dele.

P: Por quê?

A21: ele é muito bobo.

A22: professora, eu quero falar.

P: Fale, A22.

A22: é que especialmente por ele ser bobo, é legal.

A11: eu gosto por causa que tem muitos personagens

A17: eu gosto dos monstros, das aventuras, gosto de tudo nele

P: Moçada esse desenho parece ser bobo, no primeiro momento, mas ele é muito profundo. Onde está a força dele, só nas aventuras? O que é preciso para vencer os desafios?

A11: Amizade. A amizade do Jake e do Pinn.

A6: Eles eram irmãos também, de criação.

A15: tem o jogo dele, professora.

P: sim, vou mostrar para vocês agora o livro do jogo e a ficha da personagem.

(Trecho da gravação do encontro do dia 23/05/2022).

Essa animação foi escolhida por ser também baseada no universo *D&D*, mas com uma abordagem mais atual, mais condizente com o contexto dos alunos. Ao assistirem essa animação, os alunos deveriam reconhecer as características de RPG ali presentes, como o desenvolvimento das personagens, as aventuras, os desafios e o propósito da narrativa, além da força motivadora para os desafios, que era a relação de amizade entre as personagens principais, um cão e um humano, irmãos de criação. Com base nos trechos acima apresentados, entendemos que o objetivo com a exibição dessa animação fora cumprido.

Sobre a apresentação dos *slides* acerca do RPG:

(16)

P: Aqui a gente tem a imagem de duas pessoas jogando RPG...o que é preciso para jogar?

A6: Professora, tô vendo uma série que tem o jogo.

P: Qual, A6?

A6: *Stranger things*.

P: Você viu como é que joga?

A6: Sim, daí tem um pouquinho de pessoas fazendo suas buscas. Eu não sei quantos jogadores tem que ter, mas precisa de um narrador.

P: Sim, precisa de um narrador. E o narrador do primeiro desenho que vimos é quem?

A9: O homem. O homem que fica no além, que fica falando.

P: Que homem?

A9: O narrador, uai.

A6: O anãozinho.

P: Aquele pequenininho que é o Mestre dos...

T: MAGOS

P: Sim, ele que fala os desafios e é ele quem conduz a história. Então, quando a gente está jogando tem uma pessoa que é a narradora. As outras pessoas são todas protagonistas da história, são os jogadores.

(Trecho da gravação do encontro do dia 24/05/2022).

Nesse trecho, é importante salientar as associações que os alunos fizeram sobre o RPG. Eles puderam apontar características do jogo, tanto na primeira animação como em uma série muito comentada entre eles, *Stranger things*, que, embora fosse uma série não recomendada para a faixa etária deles, disseram que a assistiam com os pais.

(17)

P: quem aqui tem dificuldade para escrever um texto narrativo, levante a mão?

T: (a maioria levanta a mão)

P: algumas pessoas têm dificuldade, realmente. Mas quando você cria, a dificuldade maior é criar, mas quando você cria essa história com outras pessoas, vai ficando mais fácil. Então, o RPG proporciona isso, você vai construir uma narrativa em que você vai ser uma personagem, uma personagem a gente já viu, pode ser tanto masculino como feminino, uma personagem que vai participarativamente da história e vocês vão mudar o rumo da história do jeito que vocês quiserem. Aí vem outra pessoa, outra personagem que também tem esse poder de escolha.

AX: Prof. eu posso fazer qualquer coisa? Que nem matar geral?

P: não pode, por quê? Porque o RPG é regido por três corações, primeiro: você que vai guiar o rumo da sua personagem na história, você vai fazer escolhas. Segundo, essas escolhas não são aleatórias, você vai fazer escolhas dentro do que é possível, ou seja, dentro das regras. As escolhas que você fizer, elas vão ter que fazer muito sentido ali na história, de forma a que sua história fique atrativa. Tem que ter ação, tem que ter emoção, naquilo que você vai construir, esse é o terceiro coração. Tudo que você cria e você assume papéis, muitos jogos eletrônicos são de RPG, por quê? Porque você vai assumir um papel ali dentro do jogo e vai escolher o seu caminho.

(Trecho da gravação do encontro do dia 24/05/2022).

Em relação ao Excerto (17), é possível comentar dois pontos importantes. O primeiro é a consciência dos alunos quanto à sua dificuldade na construção de textos narrativos. Dificuldade essa que pode ser minimizada com o RPG, uma vez que, como um aluno mesmo disse no Excerto (13), “as ideias ‘iam’ surgindo”. O segundo ponto diz respeito às dúvidas que surgiram quanto ao poder da personagem na história. Alguns ainda têm a ideia de que uma personagem forte é aquela que sai “matando” todo mundo. Isso até certo ponto é um pouco preocupante, uma vez que a violência, de um modo geral, aparece no universo de muitos jogos eletrônicos, que, como dito anteriormente, não são o foco desta pesquisa. Foi preciso esclarecer que a ênfase maior é na construção da narrativa e que tudo tem um propósito, baseado novamente nos princípios da agência, da consistência e do engajamento (REHM, 2018).

Em relação ao ciclo do ensino de gêneros, essa oficina já apresenta traços do segundo estágio: a “Desconstrução”. Esse corresponde ao estágio em que o professor “introduz os ‘textos modelos’ dos gêneros relacionados ao tópico já antes explorado”

(BUNZEN, 2004, p. 232). Ressalta-se que a exploração do tópico se deu no estágio anterior, em que o gênero cordel fora investigado no questionário de sondagem e, durante a discussão, para análise dos dados, ficou acordado que o gênero discursivo/textual a ser trabalhado na produção textual seria o cordel. Esclarecemos também que os “textos modelos” serão abordados mais especificamente na próxima oficina, que também faz parte desse mesmo estágio. Contudo, mesmo não se explorando textos em cordel na Oficina (2), houve o trabalho com elementos de sua tipologia, a narrativa.

Sobre o Letramento Literário Escolar de Cosson, essa oficina encontra-se ainda na fase “Motivação”, uma vez que o intuito aqui foi despertar no aluno o interesse pelo que viesse a seguir. Nesse sentido, eles manifestaram bastante entusiasmo com as atividades propostas.

6.1.3 Oficina 3 – A literatura de cordel

Em 30 e 31 de maio de 2022, realizamos a terceira oficina, com dois encontros duplos (4 aulas) realizados na sala de aula da turma. O objetivo dessa oficina era conceituar e caracterizar o gênero literatura de cordel, e explorar os aspectos linguísticos/semióticos e composicionais do gênero. Essa oficina corresponde ainda ao estágio “Desconstrução”, do Ciclo do Ensino de Gêneros, e às fases “Introdução, Leitura e Interpretação”, do Letramento Literário de Cosson.

Seguimos o planejamento inicial da proposta, aproveitando os mesmos *slides* da sugestão inicial (Quadro 7), com o acréscimo apenas de uma pergunta sobre a linguagem, no folheto de Leandro Gomes de Barros, *Juvenal e o Dragão*, analisado no segundo momento da oficina.

FIGURA 21 – Participantes durante a Oficina 3 (1)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Inicialmente, fizemos um questionamento acerca do que os alunos já sabiam sobre literatura de cordel. Como o número de estudantes que desconheciam esse gênero discursivo/ textual foi muito elevado, segundo as respostas do questionário de sondagem, entendemos que essa parte da desconstrução do gênero seria importante de ser trabalhada. As perguntas que nortearam o questionamento foram: a) Quem sabe o que é literatura de cordel?; b) Alguém já ouviu ou leu esse tipo de literatura?; c) O que chamou a atenção?; d) Alguém sabe o porquê desse nome e onde surgiu?

No segundo momento, trabalhamos com a leitura de um fragmento de folheto de cordel – *A história da literatura de cordel*, de Abdias Campos, (Quadro 7) – no qual a ênfase foi na identificação/ análise das especificações desse gênero a saber, de acordo com Travaglia *et al* (2017[2007a]): a) conteúdo temático; b) estrutura composicional; c) objetivos e funções sociocomunicativas da categoria; d) características da superfície linguística – o que Bakhtin chamou de estilo; e) condições de produção e esferas sociais ou comunidades discursivas. Para tanto, após breve explanação sobre autor e obra, e após a leitura do texto, procedemos com as seguintes questões: a) Do que trata esse texto de cordel?; b) Qual a diferença entre esse gênero e outros gêneros narrativos, como o conto, por exemplo?; c) De acordo com o texto, onde a literatura de cordel se originou?; d) Quem eram os autores desse tipo de texto?; e) Onde eram comercializados?; f) Podemos caracterizar esse gênero como um gênero popular, de acordo com suas origens?; g) Cite a principal diferença entre a origem do cordel europeu e o brasileiro, de acordo com o texto. Por fim, realizamos a discussão sobre a análise dessas questões, de modo a caracterizar o gênero discursivo/textual cordel.

No segundo encontro da oficina exibimos, por meio de vídeo do *YouTube*, com aproximadamente de 19 min de duração, a leitura de um folheto de Leandro Gomes de Barros, intitulado *Juvenal e o Dragão*. Antes de iniciarmos a exibição, falamos um pouco sobre o autor e a obra, ressaltando a importância desse autor para a história do cordel no Brasil, com o intuito de continuarmos o trabalho de identificação das especificidades do gênero discursivo/ textual cordel, focando também na construção da narrativa e nos recursos de análise linguística/ semiótica. Para tanto, realizamos os seguintes questionamentos: a) Do que trata o vídeo?; b) Quem é a personagem principal da história do vídeo?; c) Quem é o antagonista?; d) Havia algum desafio?; e) Havia recompensa?; f) É utilizado algum recurso linguístico voltado para a oralidade

no vídeo?, g) A linguagem é formal ou informal?; h) Você acha que uma narrativa, como a descrita no vídeo, mesmo em forma de versos, poderia ser construída por meio do RPG? Explique. Por fim, procedemos ao momento de socialização dos resultados das análises e à discussão sobre as características do cordel, de forma escrita ou oral.

FIGURA 22 -Participantes durante a Oficina 3 (2)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Sobre a primeira atividade, o questionamento inicial sobre literatura de cordel, analisemos o seguinte trecho de gravação:

(18)

P: Sobre a literatura de cordel, levante a mão quem sabe o que é?

T: (6 pessoas com a mão levantada).

P. Alguém já viu ou leu esse tipo de literatura? O que chamou atenção?

A6: a gente já leu literatura de cordel.

P: já leu? em que momento?

A6: Alice no país das maravilhas

P: ah, foi em anos anteriores, né? Porque comigo vocês nunca leram. E quem mais já leu?

A20: Eu só li um desses quando eu tava fazendo o mesmo trabalho com Alice no país das maravilhas na escola.

AX: Ô professora, como eu vou saber se eu li se eu nem sei o que é?

P: Bem, alguns de vocês podem ter estudado antes, nos anos iniciais. Às vezes algum professor já trabalhou esse assunto com vocês. Só quero saber se alguém já trabalhou antes com vocês. E às vezes também a pessoa não leu em escola, leu com algum familiar, mas se não tiver lido, não tem problema nenhum, é só para eu saber o quanto

vocês já sabem. Bem, esse aqui - mostrando um folheto de cordel - é um folheto de cordel tradicional.

A6: Nossa, é bem pequenininho, professora.

P: é nesse formato pequeno mesmo. Olhem a constituição dele - abrindo o folheto de frente para a T.

AX: tem versos.

P: isso! E aqui, a capa, que vocês irão fazer futuramente com a professora de Arte. Essa aqui é em xilogravura, a que vocês farão será com isopor, já podem ir guardando bandejinhas de isopor, daquelas de supermercado, pois, vocês irão produzir o próprio cordel de vocês, como esse - mostra mais uma vez o folheto - A6, olhe o folheto e vai passando, por favor.

A6: nossa!

P: Esse aqui já é um modelo mais comercial, da coleção Luzeiro.

A17: posso ver?

P: Sim, claro, eu ia passar mesmo - olhe e repasse aos colegas, por favor - pega mais folhetos dos dois modelos e distribui na turma.

A17: que legal, professora!

P: Então, são esses livrinhos, por isso o nome folheto pois o tamanho é bastante reduzido, mais ou menos 1/4 de papel A4. Esse modelo mais comercial é um pouquinho maior. Alguém sabe o porquê desse nome? Cordel? De onde surgiu? O que vocês acham?

A20: Oh, eu não sei porque o nome, mas eu sei onde surgiu.

P: e onde surgiu?

A20: no Nordeste.

P: Alguém imagina o porquê do nome? Tem alguma ideia?

A6: professora, eu já falei tudo que eu sabia.

A1: é lá da Bahia.

P: Bahia? Será?

A9: Professora, foi assim, ó...quando Pedro Álvares Cabral chegou no Brasil, aí ele falou assim para um índio: mim ser del, aí o índio falou, mim ser cor, aí Álvares Cabral perguntou se ele tinha alguma coisa, aí cor deu pra ele, aí virou literatura de cordel.

A2: ai que piada velha, A9.

P: Pessoal, eu vou exibir um texto agora - e distribuí-lo também em folha - contando a história da literatura de cordel. Vamos prestar atenção?! Bora lá?!

(Trecho da gravação do encontro do dia 30/05/2022).

Pelo trecho acima, ficou claro que, em algum momento da vida escolar dos alunos, algum professor já havia trabalhado esse tópico. Porém, não houve a sistematização do assunto, nem as características do gênero foram exploradas, mesmo porque, trata-se de alunos ainda do 6º ano e se, em algum momento mesmo estudaram literatura de cordel, acreditamos que isso realmente não poderia ter se dado de forma aprofundada. A menção ao Nordeste, como região de origem do cordel, foi um fator importante, mas o que o que eles não sabiam ainda era sobre a origem europeia anterior à brasileira. Outro ponto positivo foi o interesse pelo formato dos folhetos, pois era diferente do que estavam acostumados; o manuseio de folhetos talvez tenha ajudado a despertar esse interesse. A observação quanto ao fato de “ter versos” também foi de suma importância para o entendimento geral dessa oficina.

Sobre o texto de Abdias Campos, analisemos o seguinte trecho gravado:

(19)

P: Bem, após a leitura, será que o que vocês pensaram antes se confirmou? Sobre as origens do cordel?

A20: não

A9: acho que não, professora.

P: Vamos ver as perguntas então. Do que trata esse texto de cordel?

A6: do cordel

P: Sim, mas o quê, especificamente, digo em relação ao tema abordado?

A20: sobre a origem dele.

P: E onde surgiu?

A20: na Europa

P: e qual a diferença entre esse gênero e outros gêneros narrativos? O conto, por exemplo. Lembrando que conto a gente já viu, principalmente o conto de aventura.

A20: conta história também, professora.

P: sim, mas como é a estrutura de um cordel, tem parágrafos?

A6: não, são versos, é um poema

A20: tem rima

P: e por que vocês acham que existe rima no cordel?

A20: não sei

P: as rimas ditam o ritmo, é um poema para ser cantado. De acordo com o texto, onde exatamente a literatura de cordel surgiu?

A20: França...

P: Na europa, o texto não fala exatamente qual foi o país, mas que ele se desenvolveu aonde?

A9: Portugal

P: Isso, na verdade o texto não especifica muito, mas surgiu na península ibérica, ou seja, Portugal e Espanha, e se desenvolveu muito em Portugal. E como esses textos eram comercializados?

A4: nas feiras

P: isso! E quem eram os autores?

A20: no texto não fala, professora.

P: na verdade, qualquer pessoa podia fazer, a autoria não interessava, o que interessava mais era a história. A pessoa escrevia uma história e colocava essa história à venda, na feira, em cordões, como na primeira ilustração que vimos aqui. Por isso o nome cordel.

A20: essa foto era de lá, professora?

P: não, naquela época nem existia a fotografia, essa foto foi tirada aqui no Brasil mesmo. Gente, vocês acham que o cordel seria um gênero popular? Assim como o conto popular? Ele tem alguma característica popular, de acordo com as que nós vimos no bimestre anterior?

A9: é quando ele tem magia com coisas sobrenaturais...

A22: que era transmitido de geração em geração

P: de que forma?

A22: oralmente

P: e tinha autor?

A6: não

P: considerando essas características do conto popular, a gente pode dizer que a origem do cordel também é popular?

A20: sim, professora.

P: pois é, o cordel tem características populares mesmo. Tem magia? pode ter, mas os temas são bem variados, podem ser de fantasia, aventura, temas religiosos, do dia a dia, históricos, enfim, depende muito do que o autor se propõe a escrever.

P: vocês viram que em determinada parte da história que estamos analisando fala da origem do cordel no Brasil, cite a principal diferença entre a origem brasileira e a europeia. Vou até voltar aqui a estrofe que fala disso, para vocês analisarem melhor - após a leitura da estrofe - lá na europa ele começou como? escrito ou falado?

A20: escrito

P: e aqui no Brasil?

A9: oral, professora.

P: isso, só que hoje em dia, lá por volta de 1900 e pouco, o cordel brasileiro passou a ser escrito também. A parte só cantada, só oral, já é outro gênero, o repente, mas não vamos falar sobre ele aqui, já que nosso foco mesmo é o cordel. E onde, no Brasil, o cordel mais se desenvolveu, moçada?

A20: no Nordeste mesmo, professora.

(Trecho da gravação do encontro do dia 30/05/2022).

Nesse trecho, houve a exploração de todas as especificidades do gênero, de acordo com os pressupostos de Travaglia *et al* (2017[2007a]). Para que não houvesse dúvidas de entendimento da turma toda ou só dos que participaram oralmente, foi solicitado para que todos, como tarefa de casa, respondessem a essas mesmas questões de forma escrita no caderno, onde constatou-se que, de fato, quase todos compreenderam o assunto abordado.

Em relação à última atividade da oficina, voltada para a oralidade, analisemos o trecho a seguir:

(20)

P: Sobre o que trata o vídeo?

A5: é um história de cordel

P: sim, é uma história de cordel que fala sobre o quê?

A20: Juvenal e o dragão

P: tem encantamento?

A9: sim, o dragão

P: sim, ele é encantado, os cachorros também. Quem é o personagem principal do vídeo?

T: JUVENAL

P: Quem é o antagonista?

A9: o dragão

P: quem mais?

A20: o cocheiro

P: havia alguma desafio?

T: SIM

A6: derrotar o dragão

P: recompensa, tinha?

G: Tinha

P: qual a recompensa?

A20: a mão da princesa

P: é utilizado alguma recurso linguístico voltado para a oralidade no vídeo?

A9: As rimas

P: e a linguagem, como era? mais formal ou informal?

A6: eu acho que é informal, mas tinha palavra difícil professora, que eu não consegui entender.

A20: acho que é o jeito que falam no Nordeste que a gente não conhece, mas dá para entender mais ou menos

P: você acha que uma narrativa, como a do vídeo, mesmo em forma de versos, poderia ser construída com o RPG? Se vocês fossem construir uma história dessas por meio do RPG, com versos, vocês dariam conta de construir uma história dessas coletivamente?

A6: mais ou menos

A9: ah, não sei professora.

P: Você? Você falou um trecho em forma de cordel antes mesmo de iniciarmos o assunto, lembra? Qual foi mesmo o trecho da história que ele falou, gente?

A11: CORDEL, professora, ele explicou a origem do nome, de forma engraçada.

A6: eu acho que eu posso criar, professora

P: pois é, individualmente, não é tão simples, mas quando você começa coletivamente, e o RPG proporciona isso, aí fica mais fácil porque a história surge naturalmente. Sei que vocês teriam todas as condições de fazer uma atividade como aquela que a gente fez, mas falando versos. O que pode complicar um pouco é encontrar a rima adequada, mas nada que vocês não consigam superar com a criatividade que não lhes falta.

A9: criatividade é comigo mesmo, professora.

T: (risos)

P: E agora, vocês sabem o que é cordel ou literatura de cordel?

T: SIM!

A11: professora, tem tema específico no cordel?

P: Pergunto a todos vocês, gente, tem tema específico?

T: NÃO!

P: Pois é, não tem um tema específico, pode ser uma história com encantamento, pode ser uma história popular, de contexto histórico, de aventura...

(Trecho da gravação do encontro do dia 31/05/2022).

No trecho transcrito acima, nota-se que houve uma maior sistematização das características apontadas nas duas primeiras atividades, com reforço agora para a questão da temática abordada na literatura de cordel. Esse trecho também abre caminho para dois pontos importantes dessa proposta. O primeiro é a possibilidade de se trabalhar com a linguagem, para a exploração da variação linguística regional, quando um dos alunos menciona o jeito de falar nordestino. O segundo relaciona-se ao trabalho envolvendo cordel e RPG, em que os alunos, embora um pouco apreensivos ainda, encaram o desafio de produzir narrativas em versos. Um ponto negativo dessa atividade foi com relação à escolha do vídeo, não pela história, que os alunos consideraram divertida e interessante, mas sim, pelo narrador, pois, de acordo com anotações da pesquisadora, alguns alunos acharam sua voz muito lenta e cansada, não condizente com o ritmo de aventura da história narrada. Ressalta-se, no entanto, que, quando da exibição desse vídeo, não havia outra opção no YouTube para essa narrativa de Leandro Gomes de Barros. Atualmente, é possível encontrá-la na voz de outros narradores, mas não naquele momento.

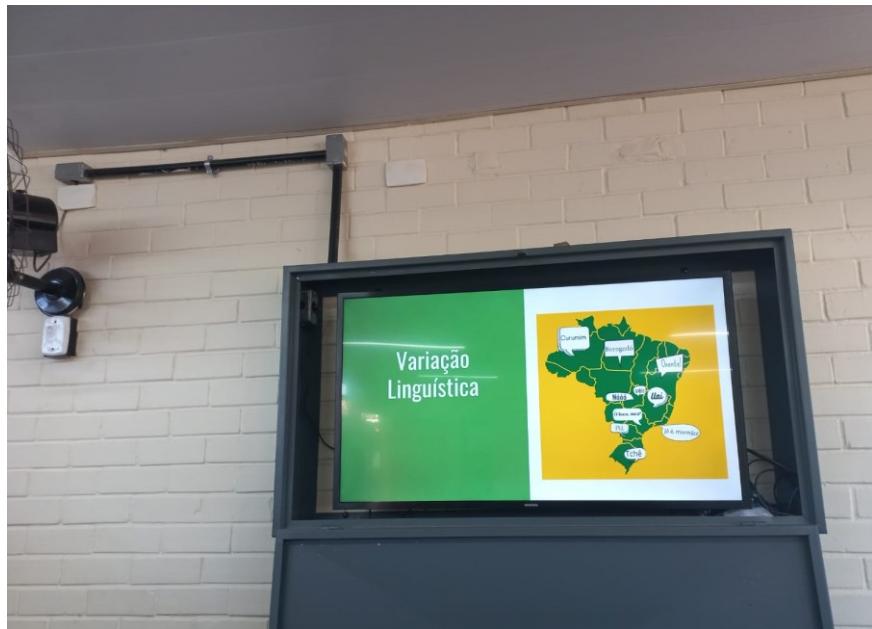
Sobre ao pertencimento dessa oficina ao estágio da “Desconstrução” do ciclo do ensino de gêneros, entendemos que nela efetivou-se o que propõe Bunzen (2004, p. 231) para esse estágio, quer ao contexto de cultura: “Qual é o propósito social desse gênero? Quem o utiliza? Por quê?”, quer ao contexto de situação, “Quais são as funções dos estágios? Quais são alguns dos elementos linguísticos? Como fazemos para saber sobre de que trata o texto?”. É nessa fase que “os alunos aprendem como o gênero funciona” (ROTHERY, *apud* BUNZEN, 2004, p. 232).

Quanto à entrada aqui das fases Introdução, Leitura e Interpretação do Letramento Literário Escolar de Cosson, justifica-se, na Introdução, a abordagem inicial do gênero literatura de cordel, ressaltando autores e obras desta oficina; na Leitura, a leitura conjunta de um fragmento de cordel (de Abdias Campos), e de um cordel inteiro (de Leandro Gomes de Barros); e na Interpretação, com a externalização das percepções dos alunos sobre as leituras realizadas.

6.1.4 Oficina 4 – A variação linguística no cordel

Em 06, 07 e 13 de junho de 2022, realizamos a quarta oficina, com três encontros duplos (6 aulas), ocorridos na sala de aula da turma e no laboratório de informática da escola. Os objetivos dessa oficina eram conceituar e caracterizar a variação linguística por meio da exploração dos aspectos linguísticos e semióticos de texto em cordel (Região Nordeste) e de um texto distinto (Região Sul); mostrar a importância dos estudos em Dialetologia, Geolinguística e Sociogeolinguística aos estudantes por meio da apresentação de alguns atlas linguísticos, cartogramas e *sites* de pesquisa do léxico; orientar a pesquisa de palavras e expressões do léxico regional familiar e explorar a variação linguística regional nas apresentações das pesquisas de léxico dos alunos. Essa oficina corresponde ainda ao estágio “Desconstrução”, do ciclo do ensino de gêneros, e às fases “Leitura e Interpretação”, do Letramento Literário Escolar de Cosson. Mantivemos o planejamento inicial dessa oficina, já descrito na seção 5.4.

FIGURA 23 – Exibição de *slides* durante a Oficina 4



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No primeiro momento, na sala de aula da turma, foi realizado um questionamento junto à turma sobre o significado de variação linguística, ou seja, sobre o que os alunos conheciam sobre esse assunto. Em seguida, foi apresentado um mapa do Brasil com algumas palavras e/ou expressões típicas de alguns estados. Logo após, realizou-se a leitura e a reflexão de dois textos (Quadros 8 e 9). O primeiro foi o texto em cordel, *O zebu e as formigas*, de Patativa do Assaré. Antes da leitura individual, depois em grupo, a professora-pesquisadora explicou de quem se tratava, relacionando autor e obra. O segundo, a crônica *Pechada*, de Luís Fernando Veríssimo, também explicado pela professora-pesquisadora, de quem se tratava. As atividades reflexivas foram voltadas para questões de variação linguística, com o objetivo de se trabalhar os aspectos linguísticos do gênero discursivo/textual escolhido, no caso o cordel, como prevê o estágio da “Desconstrução”, do Ciclo do Ensino de Gêneros da Escola de Sidney, explorando, nesses aspectos, o objeto dessa pesquisa, que é a variação linguística regional. Ressalta-se que o segundo texto foi escolhido com o intuito de chamar a atenção dos alunos para duas questões: a) a variação regional não ocorre apenas com variedades nordestinas; b) o preconceito linguístico, principalmente no meio escolar, existe, independentemente da região de origem do aluno. No final desse primeiro encontro, houve a socialização dos resultados e a discussão sobre a variação linguística e o preconceito linguístico.

O segundo encontro também ocorreu em sala de aula no mesmo dia da realização das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP³¹). Todavia, esse fato não prejudicou o andamento das atividades, pois os alunos tiveram as duas primeiras aulas, o que correspondeu aos horários da professora-pesquisadora na turma. Nesse encontro da oficina, houve exposição oral, com a utilização de *slides* a respeito da variação linguística, seguindo o roteiro pensado inicialmente, a saber: *i*) O que é variação linguística?; *ii*) Principais tipos de variedades: a) regionais (diatópica); b) sociais (diastrática); c) históricas (diacrônica); d) relacionadas ao grau de monitoramento da língua (diafásica); *iii*) Como se dá a variação regional (foco nas aulas); *iv*) O que é variação semântico-lexical?; *v*) A importância dos estudos de Dialetologia, Geolinguística e Sociogeolinguística para a variação regional (apresentação de atlas linguísticos, cartogramas e *site* de pesquisa do léxico); *vi*) Orientações para a pesquisa do léxico familiar.

O último encontro da oficina ocorreu em dois momentos. No primeiro, realizado no laboratório de informática, aconteceu a exploração do *site* de pesquisa “Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português”, pelos alunos, no qual pesquisaram, entre as palavras orientadas, as palavras e expressões provenientes do léxico regional familiar levados por cada um. Na segunda parte, na sala de aula da turma, houve a apresentação das pesquisas sobre o léxico regional familiar dos estudantes e a discussão sobre a variação linguística regional.

Sobre a análise do início da oficina, primeiro momento, analisemos o seguinte trecho de gravação da aula:

(21)

P: O que é variação linguística? Levante a mão quem souber.

A21: Eu sei o que significa, mas eu não sei dizer. É uma pessoa ter sotaque.

P: Então, você acha que é uma pessoa ter sotaque?

A21: É tipo isso.

A6: Variação linguística depende de cada lugar. Mas a variação linguística é que cada palavra tem um significado em algum lugar, aí, por exemplo, aqui no Goiás, é diferente do Ceará...ah, esqueci. É isso aí que eu falei.

A5: Diferenciação de sotaques.

P: Quem mais gostaria de falar?

A9: Variação de línguas de região pra região. Não sei se de outros estados, mas de região.

³¹ A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP é um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, realizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada - IMPA, com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática – SBM, e promovida com recursos do Ministério da Educação - MEC e do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI. – Fonte: site do evento. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>. Acesso em: 03 jan. 2023.

P: Então para vocês, alguns mencionaram aqui as variedades de sotaques. É só dessa maneira que vocês acham que a língua varia?

AX: Eu não sei exatamente, mas variação linguística é uma variação de língua, que você fala, independente do lugar, como Canadá, Estados Unidos ou Brasil. E também pode ser sotaque, como nossos pais falaram e é considerado onde tem mais pessoas no Brasil.

P: Deixa ver se entendi, onde tem mais pessoas tem mais variação, é isso?

AX: É.

P: Mais alguém quer falar? Então vamos fazer o seguinte, eu vou passar os *slides* para a gente discutir. Então, não sei se dá para todos verem, mas aqui temos um mapa do Brasil com algumas palavras e/ou expressões típicas de alguns estados. Como aqui, que estado é esse?

T: Amazonas.

P: Sim, aqui temos esse termo, *curumim*. Que estado é esse? Ao lado do Amazonas?

T: Pará.

P: Olhem essa palavra, *borogodó*....

(Trecho da gravação do encontro do dia 06/06/2022).

Nesse primeiro momento, os alunos, em sua maioria, confirmaram aquilo que já havia sido verificado pelo questionário de sondagem inicial: o equívoco sobre a variação se referir a várias línguas e não a uma, com suas variedades, desconsiderando, dessa forma, a “heterogeneidade da língua” (BAGNO, 2007, p. 29-30) e o fato de considerarem somente a variação de “sotaque” como variação linguística. A dinâmica com o mapa do Brasil e algumas palavras típicas de alguns estados serviu para que os alunos tivessem uma percepção maior da dimensão da variação regional, não se restringindo ao “sotaque”. Pelo mapa, por exemplo, puderam comparar o termo “curumim”, do estado do Amazonas, ao termo “piá”, no estado do Pará, ambos com o mesmo significado: menino.

Sobre a análise do primeiro texto, o de cordel, de Patativa do Assaré, analisemos a transcrição do seguinte trecho da gravação:

(22)

P: [...] cada bloco desses de versos tem um nome. E chamado de...

A17: Estrofe.

P: O que é estrofe mesmo? Conjunto de...

T: VERSOS.

P: Vocês entenderam a história? Quem quer falar?

A21: O boi tava molhadinho de suor, aí ele foi numa arvorezinha...

A15: Que só tinha sombra.

A21: Aí ele foi e deitou num montinho, deitou em cima do formigueiro. Acho que ele sabia que tinha um formigueiro ali, aí as formigas foram tudo picando ele, o corpo dele todo. Aí ele ficou com raiva, saiu correndo, só que aí as formigas falaram que era uma falta de respeito, quer dizer, não as formigas...

P: Por que era uma falta de respeito?

A9: Porque ele caiu em cima da casa deles.

P: Da casa delas, né?!

A15: Mas claro que elas tavam com raiva.

P: A21, continue, por favor.

A21: Aí as formigas foram tudo picando ele, aí ele saiu e foi embora porque as formigas trabalham tanto para construir a casinha delas, aí ele destrói.

P: Esse texto traz alguma lição?

A9: Sim, se alguém invadir a casa você pode matar.

P: As formigas mataram ele? Não, galera, as formigas só espantaram ele. Moçada, já que vocês entenderam o contexto, vamos às perguntas. Como está organizada a narrativa desse poema em cordel?

A9: Em estrofes.

A21: E versos.

A5: Rimas.

P: São quantas estrofes?

A5: Nove.

P: De quantos versos?

A5: Dez versos, professora.

P: Mas tem uma estrofe, no final do segundo bloco, se vocês olharem bem, que tem nove versos. As demais, todas têm dez mesmo. Pois é, quando vocês forem produzir o folheto de vocês, essa também é uma opção, estrofes de dez versos, como pode ser menos, de quatro, cinco, seis, sete, oito....o importante é que o poema em cordel de vocês tenha uma padronização, mesma quantidade de versos nas estrofes. Falaram que esse texto tem rimas. E onde estão as rimas aqui no último bloco?

A9: Chegou e cô....

A21: Espaiando e pinicando..

A17: Moio e óio...

A5: Fadiga e formiga.

P: Vocês perceberam que há rimas intercaladas e lado a lado? Essa é uma opção, um recurso, que vocês também poderão usar no folheto de vocês. Para que serve mesmo a rima, pessoal?

A22: Pra rimar.

A15: Manter o ritmo, professora.

A5: Manter o leitor entretido.

P: Por vocês acham que os cordelistas se utilizam tanto da rima, além de tudo que já falaram aqui? Lembram de como o cordel surgiu no Brasil? Foi de que forma, pessoal?

A15: Oral.

P: [...] então uma forma de fazer com que a pessoa preste atenção ao seu poema é usar a rima, assim ela mantém o...

A21: Interesse.

P: Isso, interesse e também dita o ritmo. Moçada, outra pergunta, por que vocês acham que o autor não obedeceu às regras ortográficas nesse poema?

A2: Além de manter a rima, pra falar que é de algum lugar.

P: Isso, são traços da oralidade, do jeito como a pessoa realmente fala. Gente, vocês já viram alguma pessoa falar com no poema?

T: SIM.

P: De que região?

A20: Paraná?

P: Você conhece alguém do Paraná? Você sabe como falam por lá?

A5: Acho que é mineiro, professora.

A12: Eu também acho.

A21: É nordeste, professora, certeza.

T: É.

P: Sim, gente, nordeste. Gente, volto à pergunta: por que o autor não obedeceu às regras ortográficas? Mais alguém gostaria de responder, além da resposta que já temos da A2?

A21: Ele quis colocar o sotaque no texto, professora.

P: Ou seja, traços da oralidade. Observem agora essas duas colunas. O que aconteceu com as palavras da primeira?

A21: Eles colocaram um acento e tiraram o "r".

P: Em "formigueiro", o que aconteceu?

A20: Colocou acento e tirou o "i".

P: Em "mostraram"?

A21: Tirou o "am" e colocaram "o".

P: Isso! Por que vocês acham que isso aconteceu?

A20: Por que faz parte da gramática nordestina.

P: Será que é só nordestino que fala assim?

A2: Professora, em Minas também fala assim.

P: Será que é só no nordeste e em Minas que se fala assim? Vamos ver a questão seguinte. Quais dessas palavras lembra mais o nosso jeito de falar? As da primeira ou da segunda coluna? A gente fala "demorarrrr" ou "demorá"? A gente fala "cochilarrr" ou "cochilá"?

A20: Do segundo jeito professora.

P: Todos concordam?

T: SIM!

P: Vocês viram então que não é só no nordeste ou em Minas que se fala assim? Todos nós falamos assim.

A21: É mesmo, professora.

P: Pois, é. O nosso jeito de falar sempre corresponde ao modo como as palavras são escritas?

T: NÃO!

A21: Professora, o jeito de falar é mais fácil.

P: Por que vocês acham que existe essa diferença entre os modos de escrever e de falar?

A20: Eu não sei se tá certo, eu vejo muitas pessoas falando aqui no Brasil de muito jeito diferente, então tem essas diferenças de lugar pra lugar.

A17: Por causa da distância, professora.

P: Isso, e com a evolução da língua essas diferenças vão se acentuando, dependendo da distância.

A9: Então, professora, é o caso que a gente viu de vossemecê, vosmecê, você...

P: Ou seja, são vários motivos gente, a evolução da língua, as diferenças, porque as pessoas que vieram para o Brasil vieram de diferentes regiões... já habitavam o país os indígenas, com suas variadas línguas, depois vieram os portugueses, os escravos da África, outros europeus...e todo mundo foi se misturando e se estabelecendo em algumas regiões, e daí houve uma diferenciação, cada uma falava de acordo com aquilo que já trazia. E essas mudanças se refletem tanto na fala como na escrita.

P: Além dos traços de oralidade, há no texto outras palavras que caracterizam o modo de falar de uma região brasileira. Cite exemplos. O que vocês responderam?

A9: Riba, suó...

P: Riba, ok, mas suó eu não diria porque essa palavra entra naquilo que já vimos anteriormente, ou seja, traço de oralidade e que existe em todos os lugares, inclusive nós falamos assim, lembra?

A15: Moiadinho?

P: Bem, não é todo mundo que fala essa palavra.

A17: Veve.

[...]

P: Que região é essa, vocês acham que é?

A20: O meu pai fala "riba".

P: De onde o seu pai é?

A20: Minas.

A22: O meu é da Bahia, ele não fala mas lá também fala assim.

AX: Maranhão.

A11: Piauí.

P: Então a gente já sabe que em alguns lugares do nordeste e em alguns lugares de Minas, o uso dessas palavras é bastante comum.

(Trecho da gravação do encontro do dia 06/06/2022).

Inicialmente, é preciso comentar que uma das características do estágio da “Desconstrução”, do Ciclo do Ensino de Gêneros, estágio dessa oficina, é que nessa fase, além de aprenderem como o gênero funciona, o “professor também deve levar em consideração e explorar o papel desse gênero tanto para a aprendizagem escolar quanto para a vida na comunidade”. (BUNZEN, 2004, p. 232). Nesse sentido, é feita a abordagem da variação linguística, tanto pelo seu lado linguístico e semiótico, no gênero em questão, como pelo seu valor social. Linguisticamente, vemos, nesse trecho questões de estilo do gênero discursivo/ textual cordel, como a presença de estrofes, versos, rimas. Há também a abordagem do oral *versus* o escrito, com os alunos entendendo, depois de muita reflexão, que a influência da oralidade na escrita perpassa qualquer variedade linguística e não se restringe a uma região ou a outra. Houve o entendimento também que, independentemente das questões relacionadas à oralidade, algumas palavras são típicas mesmo de algumas regiões geográficas e que isso se deve a vários fatores, como língua de origem, contato entre povos falantes de línguas diferentes, distância de uma região à outra, tamanho da região e a própria evolução histórica da língua.

Quanto à análise do segundo texto, a crônica de Luís Fernando Veríssimo, analisemos, a seguir, a transcrição do trecho gravado:

(23)

P: Por que a chegada do aluno novo logo chama a atenção?

AX: Porque pela diferença dele, pela fala dele, pelo sotaque. E acaba tendo preconceito.

P: Você viu preconceito ali?

AX: Vi.

A20: Eu não vi.

A21: Eu vi.

P: Pessoal, levante a mão quem viu preconceito com a chegada do aluno novo - mãos levantadas- um, dois, três [...] dezesseis. Levante a mão quem acha que não existiu preconceito. - três mãos levantadas.

P: Como vocês acham que a professora conseguiu descobrir o sentido da palavra “pechar”.

AX: Muita pesquisa.

A5: Ela viu no google.

P: Mas vocês observaram que ela não procurou no Google nem nada, na mesma hora ela já falou?

A21: Sim.

P: Por que ela falou que era "bater" antes de pesquisar?

A9: Porque era o que mais parecia pelo sentido da frase.

P: Assim como a professora e a turma, você também desconhecia o significado dessa palavra?

T: Sim.

AX: Lá em Minas tem professora, é quando a gente faz comida com peixe.

P: Sabendo-se que a palavra "pechada" é de origem espanhola, como você explica o fato dela ser usada no Rio Grande do Sul?

A6: É porque os espanhóis foram um pouco para o Rio Grande do Sul e deixaram um pouco da língua deles lá.

A9: Eu acho que é porque os portugueses quando chegaram lá, não conseguiam entender o que diziam e inventaram essa palavra.

AX: Por causa de alguma familiar que era desse lugar que falava "pechar".

P: Vocês viram no mapa do Brasil onde fica o Rio Grande do Sul?

A9: Fica no sul, professora.

P: Isso, fazendo fronteira com...

P: [...] sabendo-se que idioma é o mesmo que língua, a explicação da professora é satisfatória?

A20: Não, professora, eu acho que ela quis dizer sotaque e não idioma.

P: Cite palavras típicas utilizadas por Rodrigo.

A5: Pechada.

A21: Sinaleira, auto.

P: Que palavras vocês utilizariam no lugar delas?

A21: Auto - carro, pechada - batida, sinaleira - sinal.

A20: Semáforo.

P: Você já viveu ou presenciou alguma situação parecida com a de Rodrigo (preconceito linguístico)? Descreva como foi.

A22: Eu tinha um amigo português e todo mundo zava muito ele, pelo jeito que ele falava.

P: Imaginem que chega um aluno novo na sala e o aluno é um aluno da região do primeiro texto, do nordeste, o que aconteceria se esse aluno chegasse aqui, falando aquelas palavrinhas que a gente viu no texto anterior? O que vocês acham que aconteceria?

A9: O A13 ia fazer preconceito com ele.

A6: Eu acho que algumas pessoas iam rir dele.

A13: Por falar errado.

A2: Eu acho que eu ia ficar com dúvida quando ele falasse.

P: Quem acha que esse aluno sofreria preconceito levante a mão - mãos levantadas - um, dois, três...nove.

P: [...] você acha que o preconceito linguístico é restrito a uma determinada região do país? Explique.

A6: Não, por exemplo, se você é um português e chega em qualquer lugar do país, todos vão te zoar, se você é inglês, você não sabe falar o português, vai ser zoado também.

P: E aqui do Brasil, vamos pegar o Brasil mesmo, tem diferença ou todo mundo que chegar aqui, falando diferente vai sofrer preconceito?

A11: Ah, o A13 vai ficar toda hora falando.

P: O que vocês acham que poderia ser feito para as pessoas deixarem de ser preconceituosas, linguisticamente falando?

A21: Professora, acho que isso é impossível, por mais motivacional que seja a fala, as pessoas vão continuar fazendo, por causa das diferenças.

A6: Eu acho que poderia ser mais rígido, professora, porque o preconceito é um crime, a cor da pessoa, o sotaque da pessoa... quem faz preconceito tem que ir pra cadeia. Na verdade acho que todo mundo teria que morrer e renascer porque não vai mudar.

A22: É humano, professora.

P: Quer dizer que o preconceito é humano?

T: É.

A9: Depende, se tivesse regras mais rígidas eu acho que as pessoas iriam pensar.

P: Imagine você, no lugar de alguém que veio de fora, aí os colegas ficassem zoando com a sua cara o tempo inteiro. O que você acha que poderia ser feito?

A17: Uma punição bem grave.

A10: Eu já sofri preconceito linguístico professora. Eu tinha 8 anos, aí eu cheguei na escola e todo mundo implicava comigo.

P: Você veio de que região?

A10: Eu vim do Maranhão.

P: E o que aconteceu para seus antigos colegas pararem de implicar com você?

A10: Nada.

A11: Professora também zoavam comigo, às vezes. Eu fiquei muito tempo no Piauí e peguei muito o sotaque deles. Quando eu vim pra cá, ficavam me zoando, rindo de mim.

P: Gente, eu quero saber a solução. Tem solução para esse problema? A A21 disse que não tem, mas a gente pode minimizar isso de alguma forma?

A17: Depende do caso.

AX: Nunca vai acabar.

P: Mas a gente pode minimizar?

A21: Regras... quem fizer preconceito na escola será expulso.

A6: Multa também.

P: Se fosse só isso, tudo bem, a pessoa não praticaria preconceito linguístico na escola, mas fora dela continuaria fazendo. Será que não haveria um outro jeito?

A9: Ensinando, professora, ensinando desde novo.

A17: Ensinar a pessoa a respeitar as outras pessoas.

(Trecho da gravação do encontro do dia 06/06/2022).

Esse texto foi escolhido por duas razões. A primeira é que a fase “Leitura”, do Letramento Literário Escolar de Cosson, prevê, a fim de que haja o acompanhamento da leitura do aluno, um “intervalo”. Nesse intervalo, representado aqui por um texto do gênero discursivo/ textual crônica, há a continuação da temática abordada no texto anterior: questões relacionadas à variação linguística regional, mesmo que introdutórias, mas que já são motivo de muita reflexão na oficina. Além da “Leitura”, essa oficina também demanda atividades de “Interpretação”, momento em que os alunos externalizam suas leituras, o que aqui se dá por forma de discussão dos textos lidos. O segundo motivo de escolha desse texto é a tratativa do preconceito linguístico nele. Nossa prática docente, permite-nos dizer que quando trazemos as discussões e as análises para o contexto escolar, há uma grande possibilidade de obtermos

sucesso, pois os alunos se colocam no lugar dessas personagens escolares, mais próximas do seu dia a dia. Assim, pela reflexão representada no trecho acima, os alunos se atentaram para o fato de que sim, há preconceito linguístico e que esse tipo de preconceito não está tão distante deles. Houve, inclusive, o depoimento de dois alunos que já passaram por essa experiência nada agradável. Também fica evidente, no trecho, que os preconceitos mencionados são “decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar; é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.” (BAGNO, 2007, p. 27), isso considerando o fato de que somente os alunos do Maranhão e do Piauí, mencionaram ter sofrido preconceito linguístico, em uma turma em que sabemos ter pessoas oriundas de outras regiões. Quando se propõe uma solução para o problema, os alunos, apesar de serem ainda do sexto ano, já enxergam que a questão é muito mais social do que linguística.

Em relação ao segundo encontro da oficina, não há muito o que comentar, além do que já foi dito durante a descrição da aula. Com base nas anotações da professora-pesquisadora, esse foi um encontro mais expositivo, com a exibição de *slides*, para a sistematização de conceitos sobre variação linguística já abordados na análise dos textos. A novidade, além da apresentação dos demais tipos de variação linguística, além da regional, foi a exibição do cartograma 158 (Figura 1), referente ao “papagaio de papel”, momento em que foi discutida a importância dos estudos de Dialetologia, Geolinguística e Sociogeolinguística (nomes que acharam pomposos e chamarivos). Os alunos aprenderam, com a demonstração da professora-pesquisadora, como pesquisar no site “Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português” e ficaram eufóricos com as orientações sobre a pesquisa do léxico familiar. Lamentaram apenas o prazo estipulado para fazer a pesquisa, pois já seria para a aula seguinte e alguns não teriam contato com os pais. Então, como solução, foi dada a opção de fazerem essa pesquisa com quem tivesse com eles em casa, ou mesmo algum vizinho ou amigo originário de outra região.

Sobre o último encontro da oficina, na parte realizada no laboratório de informática, os alunos puderam verificar quais regiões mais se falava as palavras que haviam pesquisado no léxico familiar.

FIGURA 24 – Participantes durante a Oficina 4

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Apresentamos algumas avaliações dos alunos que responderam à seguinte questão (que fazia parte de um grupo de quatro questões sobre essa oficina):

- A atividade de pesquisa do léxico Brasil/Portugal, realizada no laboratório de informática foi importante? Por quê?

QUADRO 16 – Avaliação da atividade com léxico no laboratório de informática.

<p>c) A atividade de pesquisa do léxico Brasil/Portugal, realizada no laboratório de informática foi importante? Por quê? Sim, por que vai me ajudar a saber o significado das palavras.</p> <p>Sim, por que vai me ajudar a saber o significado das palavras (A1)</p> <p>A1 A atividade de pesquisa do léxico Brasil/Portugal, realizada no laboratório de informática foi importante? Por quê? Sim, porque para nós vermos que não é só aqui que tem um sultaque diferente em cada região.</p> <p>Sim, porque para nós vermos que não é só aqui que tem um sultaque diferente em cada região (A3)</p> <p>C) A atividade de pesquisa do léxico Brasil/Portugal, realizada no laboratório de informática foi importante? Por que? Sim! Foi importante, por que as línguas Foi diferentes.</p> <p>Sim! Foi importante, por que as línguas Foi diferentes.</p>
--

c) A atividade de pesquisa do léxico Brasil / Portugal, realizada no laboratório de informática, foi importante? porque?

Sim, agente viu aonde eram faladas, não mais faladas no mapa da brasil e no mapa de portugal.

Sim, agente viu aonde essas palavras são mais faladas no mapa do Brasil e no mapa de Portugal. (A14)

c) A atividade de pesquisa do léxico Brasil / Portugal, realizada no laboratório de informática, foi importante? Por que?

R- foi. Porque eu sei como as pessoas fala

Foi. Porque eu sei como as pessoa fala. (A16)

c) A atividade de pesquisa do léxico Brasil / Portugal, realizada no laboratório foi importante? Por que? Sim, foi importante porque assim a turma pode descobrir a enorme variação de apenas uma palavra só.

Sim, foi importante porque assim a turma pode descobrir a enorme variação de apenas uma palavra só. (A17)

c) a atividade de pesquisa de léxico Brasil / Portugal realizada no laboratório de informática foi importante e sempre importante estudar

...foi importante é sempre importante estudar (A18)

c) A atividade de pesquisa do léxico Brasil / Portugal, realizada no laboratório de informática foi importante? Por que? Sim, para saber como se chamam algumas coisas em alguns lugares

Sim para saber como se chamam algumas coisas em alguns lugares (AX)

c) A atividade de pesquisa do léxico Brasil / Portugal, realizada no laboratório de informática foi importante? pq

Sim, porque nos ajudou a ver onde é falado.

Sim, porque nos ajudou a ver onde é falado. (AX2)

c) A atividade de pesquisa do léxico brard, realizada no laboratório de informática foi importante? Por quê?

Sim. Para saber outras palavras - quando for para um lugar diferente saber falar.

Sim. Para saber outras palavras e quando for para um lugar diferente saber falar. (AX3)

Fonte: Trecho retirado de respostas dos participantes, referente à Oficina 4.

Pelas respostas dos estudantes (Quadro 16), entendemos que o objetivo com a atividade foi alcançado e que o site de pesquisa “Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português”, disponível em: <http://ilg.usc.es/Tesouro/>, constitui-se como uma importante ferramenta de busca para o estudo da variação de aspecto semântico-lexical.

Na segunda parte, na sala de aula da turma, houve a apresentação das pesquisas sobre o léxico regional familiar dos estudantes e a discussão sobre a variação linguística regional. Apresentamos, a seguir, alguns cartazes produzidos pelos alunos, como resultado dessa pesquisa. Os cartazes, após as apresentações, ficaram expostos no mural da turma.

QUADRO 17 – Cartazes produzidos na Oficina 4

Cartaz da aluna A3	Cartaz da aluna A6
<p>Cartaz da aluna A3</p> <p>Vocabulário de Minas Gerais (Variação Línguística)</p> <p>Arrech - chega na lá Baxaco - cosa ruim Cabuloso - estranho, complicado Cacunha - costela De bútias - expandindo E moé - é melha Encauzenya - encolher de feio Guedungo - confusão Gentuza - meavida Intejo - chalice Jabá - outro da Jacu - idota Manetô - mico Mata - esconde Nhoca - cheiro ruim Né - admiração Oia só - admiração para chamar atenção Panhá - reijar Qui nem - igual Tá dado - expandindo Uai - admiração</p>	<p>Cartaz da aluna A6</p> <p>Palavras Comuns no Brasil (A o Z)</p> <p>Alugar - conservar, ficar, arrendar, alugar, arrendar, tirar Arredor - redor Apeia - beira Azeiteiro - frutífero, palmeiral Baculoso - comestível Bão - tudo bom? Bão iluminar da conta - muito bom Borracha - cosa Buri ou Buriti - ônibus coletivo Calvoco - kachorro Catinando - muito feio Corgum - diminutivo de corvo Curtido - sapo Dan roto - constar uma gabi Dumar sa conta - muito, muito mimo Envolvendo - impressionante Excomungado - exequito ou difícil Extremo - ultrapassar Expira - Olha Enroado - encravado Ei, Ei ou Eia - Filho (a) menino (a) Fruto - fruta, nutritivo Fruto - (louco/ligado)</p>

<p>Cartaz da aluna A10</p> <p>Maranhão</p> <ul style="list-style-type: none"> • piqueno/piquena = menino/menina • não, nem, nem = não • mermã = mana, irmã, amiga • perainda = espera um pouco • triscar = cutucar • só querer = pessoa metida • dá teus pulos = se vira • mangar = desbchar • cuidad = se apressa • ligeiro = rápido • arradeia = dá a volta • duas caras = ter atitudes contraditórias • conversa para lá dormir = história inventada • jugarg = açaí • sangote = pescoço 	<p>Cartaz da aluna A14</p> <p>Vocabulário Piauense</p> <ul style="list-style-type: none"> Cagar somerra - provocar alguém Isturdia - expressão usada para dizer "Um dia desses" Paiá - Algo que é ruim Mangar - Fazer chacota, zombar, rir de alguém Marmata - algo estranha Saliente - Alguém que é pra frente, atirado Gartura - Mal estar, márea Nã - significa digerir não
<p>Cartaz do aluno A20</p> <p>Palavras Típicas</p> <p>do</p> <p>Ceará</p> <p>meus avós :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acaúban - cigar juntel. • Apetrechada - distrito de Belo Jardim • Ariedo - perdidão ou deserto • Baixos do Igua - lugar distante. • Bilo - Bilo de quase. • Cunho? - Corre? • num fresco não! - Bole com isso! beijadinho! • Magot - bando ou grupo. 	<p>Cartaz da aluna A17</p> <p>VOCABULÁRIO DO MARANHÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Catiriba → malha fio 2. Piqueno → orangotango 3. Cuicó → poti 4. Paia → bacia 5. Runtor → brincar 6. Baixa da igua → lugar longe 7. Marropó → desordem de algo 8. Tuleiro → doido, duro 9. Cunhata → calidez 10. Pidão → ruim 11. Areuda → pi → sei dagui 12. Esperunço → charme, atingir 13. Sonorando → recém-nascido 14. Alustalhado → louco 15. Tomar gots → poquinho 16. Invocado → intrigado 17. Cuidado → apressar alguém 18. Mucurá → pessoa fura 19. Me sm → concordar 20. Panha → propor alguma coisa 21. Cururu → correr 22. Norma → regras 23. E sm → concordar

Fonte: Registro do Portfólio da pesquisadora.

Sobre essa oficina, concluímos que, tanto por meio dos trabalhos produzidos como por meio das reflexões propiciadas pelas discussões, de modo geral, a avaliação foi muito produtiva. Os estudantes puderam ter contato com itens lexicais que, mesmo fazendo parte do seu meio familiar, não eram valorizados ou, até mesmo,

compreendidos. Puderam também comparar itens lexicais de uma região para outra e tiveram a curiosidade de saber em que outras regiões os itens lexicais pesquisados apareciam também, com a consulta no *site* de pesquisa “Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português”. Além disso, não só conhecer, mas perceber a importância da Dialetologia, da Geolinguística e da Sociogeolinguística nesse contexto, ciência e métodos, até então, desconhecidos para eles. E por último, mas não menos importante, as reflexões sobre preconceito linguístico aqui geradas constituíram uma semente para uma mudança de postura, não só dentro como fora de aula.

6.1.5 Oficina 5 – Narrativa coletiva de cordel por meio do RPG

Em 20 e 21 de junho de 2022, realizamos a quinta oficina, com dois encontros duplos (4 aulas). Pelo planejamento inicial, a construção conjunta da narrativa em cordel ocorreria, de forma escrita, em uma plataforma *online*. No entanto, tivemos alguns percalços para a execução desse propósito.

O primeiro deles foi em relação à escolha da plataforma. Para o contexto escolar público, pensamos, inicialmente, nas plataformas *Discord* e *Google Meet* que, coincidentemente, eram as duas mais conhecidas pelos alunos, de acordo com dados do questionário de sondagem inicial. A primeira delas, o *Discord*, seria a plataforma mais completa, pelos recursos que proporcionava em relação aos aspectos multimodais da atividade, além disso, a maioria dos alunos já a dominava. Entretanto, um fator que, até então, nos passou despercebido, tamanha era a nossa empolgação, nos fez mudar de ideia em relação à escolha dessa plataforma: o *Discord* era, também, uma rede social. Sendo assim, como se tratava de meio escolar, consideramos mais sensato não utilizá-la, uma vez que os participantes da pesquisa tinham, todos, menos de 12 doze anos de idade, embora muitos desses alunos a utilizassem fora da escola.

Passamos então para a segunda escolha, o *Google Meet*, plataforma também já conhecida de muitos alunos, devido ao período de ensino remoto ocasionado pela pandemia da COVID 19. Só tivemos o trabalho de recuperar os *e-mails* institucionais desses alunos, algo que não foi difícil de resolver, com a ajuda da direção da escola. No entanto, outro fator, alheio a essa questão da plataforma, nos demoveu de vez da

ideia de executarmos a construção conjunta em meio virtual: nas datas previstas para essa oficina e, também na semana seguinte, o laboratório seria utilizado para outras atividades da escola, ficando liberado apenas bem próximo ao fechamento do bimestre, o que já comprometia as oficinas posteriores, que estavam atreladas ao bimestre letivo que se findava. Ademais, havia ainda a questão da quebra do recesso escolar de julho. Diante disso, a oficina foi executada em sala de aula da turma, isto é, não mais em meio virtual.

Essa oficina corresponde ao estágio “Construção conjunta” do ciclo do ensino de gêneros e à fase “Interpretação” do Letramento Literário Escolar de Cossen. O objetivo principal de preparar e construir uma narrativa de cordel de forma coletiva, por meio do RPG, foi mantido, o que mudou foi apenas o meio de interação que, de virtual passou a presencial (face a face).

No primeiro encontro, o de planejamento da narrativa, foi solicitado à turma que se dividisse em grupos, de acordo com as regiões geográficas pesquisadas por cada aluno. Por meio da apresentação de *slides*, houve um reforço das características da narrativa de cordel, com destaque para os pressupostos de gênero de Bakthin (2011[1979]) e Travaglia *et al* (2017[2007a]). Em seguida, foi explicado o contexto inicial da narrativa a ser produzida na aula seguinte em que cada estudante representaria uma personagem da região pesquisada em seu meio familiar, devendo utilizar, ao longo da narrativa, algumas palavras e/ou expressões típicas do estado e/ou da região pesquisada. Foi solicitado também que prenchessem as fichas de suas personagens, amparando-se na pesquisa do léxico familiar realizado. Na ficha, deveriam constar os dados da personagem criada: nome (fictício); estado geográfico; lema do estado (com a criação de uma rima para o estado); palavras típicas pesquisadas; habilidades, defeitos e histórico da personagem; força de vontade e pontos de vida (a serem preenchidos no início da narrativa). À medida que foram terminando de preencher as fichas, iniciaram uma narrativa com as personagens criadas, sendo escolhido um dos componentes do grupo para ser o mestre (narrador). Foram entregues dois dados para cada grupo, para que, em caso de alguma tarefa a ser cumprida pela personagem, usassem os dados, dependendo da dificuldade da tarefa, que teria um valor determinado pelo grupo.

A seguir, a ficha preenchida pela aluna A10, com a caracterização da sua personagem, de nome fictício Alice.

FIGURA 25 – Ficha da personagem da aluna A10

Nome: Cláire													
Estado	Maranhão												
Lema do Estado Maranhão é estado da empreza													
Palavras típicas													
piquenapiquená mangar peraínda	cuida tricar mermã												
Personagem <table border="1"> <tr> <td>Habilidades desenhar</td> <td>Defeitos Perfeccionista</td> <td>Histórico idade: 13 anos profissão do pai: policial profissão da mãe: professora</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Força de vontade</td> <td>Pontos de vida</td> </tr> <tr> <td>○○○○○○○○○○</td> <td>○○○○○○○○○○</td> <td>□□□□□□□□□□</td> </tr> <tr> <td>□□□□□□□□□□</td> <td>□□□□□□□□□□</td> <td>□□□□□□□□□□</td> </tr> </table>		Habilidades desenhar	Defeitos Perfeccionista	Histórico idade: 13 anos profissão do pai: policial profissão da mãe: professora	Força de vontade		Pontos de vida	○○○○○○○○○○	○○○○○○○○○○	□□□□□□□□□□	□□□□□□□□□□	□□□□□□□□□□	□□□□□□□□□□
Habilidades desenhar	Defeitos Perfeccionista	Histórico idade: 13 anos profissão do pai: policial profissão da mãe: professora											
Força de vontade		Pontos de vida											
○○○○○○○○○○	○○○○○○○○○○	□□□□□□□□□□											
□□□□□□□□□□	□□□□□□□□□□	□□□□□□□□□□											

Fonte: Registro do Portfólio da pesquisadora.

Após o preenchimento das fichas e a execução do momento inicial de narrativa entre os grupos, só para irem se habituando com as regras da atividade do dia seguinte, os alunos apresentaram suas personagens para a turma e socializaram as atividades realizadas, por meio de discussão oral.

FIGURA 26 – Participantes durante a Oficina 5



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No segundo encontro, o dia da construção da narrativa conjunta, ocorreu, inicialmente, a contextualização da narrativa e apresentação das imagens aos estudantes, na sequência da história, de modo a propiciar a interação deles com as situações criadas pelas imagens. A professora-pesquisadora narrou a história e os alunos, em grupos, iam interagindo diante das imagens. Como era uma construção escrita, cada grupo tinha dois minutos para escrever a sequência da narrativa, em versos, utilizando as palavras típicas pesquisadas da região geográfica que representava. Quando havia alguma ação, para saber se o jogador conseguia ou não executá-la, os dados eram jogados.

A seguir, o roteiro com as falas da narradora e trechos transcritos da aventura, de acordo com anotações dos alunos que, primeiro escreviam suas estrofes, depois as declamavam para o restante da turma, para que algum outro grupo ou a narradora continuasse a história.

FIGURA 27 – Slide da Oficina 5



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

1. Exibição da imagem do mapa de variedades (Quadro 10).

Narradora: Um grupo de estudantes de diferentes estados do país ganha uma viagem com destino ainda desconhecido para algum lugar do Brasil. Cada estudante cria seu personagem, de acordo com a pesquisa feita sobre seu léxico familiar (imagem do mapa de variedades (Quadro 10)).

2. Exibição da imagem do hotel fazenda (Quadro 10).

Narradora: Finalmente chega o dia da viagem e nossos guerreiros chegam ao Hotel Fazenda Canto da Serra, na região serrana de Minas Gerais. Lembrem-se que ninguém se conhece ainda (imagem do hotel fazenda - Quadro 10).

3. Exibição da imagem do café da manhã (Quadro 10).

Narradora: Chega o momento da interação. No café da manhã, a guia se apresenta e pede para que todos se apresentem também, falando o nome e o estado de origem. A guia fala ainda que o grupo irá realizar um passeio durante o dia todo por cavernas e cachoeiras da região e pede para que todos coloquem lanche, água e lanterna em suas mochilas, tudo por cortesia do hotel.

*Eu sou Berrilyn
De Minas Gerais
Terra do queijo
Que é bom demais*
(Aluna A3)

*Olá, meu nome é Tammy
Sou do interior do Goiás,
Uma vilazinha muito boa,
Lugar melhor não há mais*
(Aluna A6)

*Eu sou Maria Alice do Piauí
Gosto de pequi
E gosto muito daqui
E faz um calor da peste aqui.*
(Aluna A14)

*Eu sou o Klebinho
Do interior do Maranhão
Lugar bom pra viver
Melhor do que aqui, não tem não.*
(Aluna A17)

*Olá, me chamo Finn
Eu cuido de vacas
Elas gostam de capim
Amo o Ceará,
Pois aqui todos
Vem a alcunhar.*
(Aluno A20)

4. Exibição da imagem da rodovia (Quadro 10).

Narradora: Durante o percurso, o ônibus dos estudantes passa por um trecho bastante íngreme e sinuoso. Alguns admiram a paisagem, outros sentem medo

da altura. Em determinado momento, o motorista se distrai e o ônibus cai na encosta.

*Eu estou no ônibus
Do lado a região serrana
Bateu uma fome
E comi uma banana.*
(Aluno A18)

*Bom, aqui dentro do baú
Tá muito legal
Todo mundo animado
Vendo o que pode acontecer no final.*
(Aluno A12)

*Vamos para Bonfinópolis
Feliz a cantar
Com os meus colegas
A passear.*
(Aluno A13)

5. Exibição da imagem da queda do ônibus (Quadro 10).

Narradora: Milagrosamente ninguém se feriu gravemente, mas não havia sinal de celular, a mata era alta e densa e os paredões de pedra eram muito altos para serem escalados. Além disso, a guia e motorista haviam misteriosamente desaparecido.

- O que vocês fazem?

(O grupo debate sobre as ações que seriam tomadas até que se ouve um forte assvio.)

*Será que a gente
Sai desse lugá
Tá muito apertado
Onde está o motorista?
Será que ele vai nos ajudá?*
(Aluno A16)

6. Exibição da imagem do Saci (Quadro 10).

Narradora: Aparece a figura do Saci, divertindo-se com o desespero dos sobreviventes e lhes faz uma proposta:

- Se vocês conseguirem resolver o desafio que irei lançar, eu os tiro daqui. Caso contrário, vocês deverão me passar toda a comida dessas mochilas. Olhem ao redor, não conseguirão adentrar essas matas, são cheias de onças. Eu sou sua única saída.

(Espera-se que os alunos aceitem e o desafio que consiste em falarem cinco características dele)

*Saci nos tire daqui
O motorista irá chegar
E irá nos salvar
Qualquer vento seu nós sairemos
Com o nosso grupo daqui.*
(Aluno A20)

(O aluno é convidado, pela narradora, a jogar os dados, e tira um valor combinado maior que seis, o suficiente para ganhar o desafio, para alegria de todos do grupo)

7. (Exibição da imagem da caverna (Quadro 10)

Narradora: O Saci leva o grupo para uma caverna e, após todos entrarem, diz que agora seria com eles e que a saída daria acesso à estrada. Em seguida, chama um redemoinho que bloqueia a entrada da caverna com pedras e sai zombando dos pobres estudantes indefesos, que agora lamentam o ocorrido e discutem sobre o que farão. (Diálogos)

Nota: Lembrar que todos tinham comida na mochila e lanterna.

O grupo debate, anda, anda, sem rumo e, quando a comida está acabando, encontra a seguinte figura...

*Peguem as lanternas
Para sair desse lugar
Na escuridão da caverna
Existem morcegos a voar.*
(Aluna A17)

8. Exibição da imagem da Cuca (Quadro 10).

Narradora: Depois de andarem sem rumo e se depararem com a Cuca, ficam assustados. Ela percebe a presença deles e lança um desafio ao grupo e, caso vencessem, poderiam sair da caverna. Caso contrário, virariam comida no caldeirão dela. O desafio consistia no seguinte:

O grupo deveria falar palavras e expressões da pesquisa orientada sobre o léxico familiar, utilizando-as em contexto adequado.

*Quando me falaram se pique
Eu já fui fazer um piquenique
A situação logo ficou barril
E ninguém mais sorriu.*
(Aluno A22)

*Então, de onde eu vim
 É muito calmo
 E as pessoas legais só
 O povo fala mar menino e te crio.*
 (Aluno A13)

*A solução eu possuo
 Para esse mal deter
 Teremos que achar um magote
 Para mostrá-los a educação necessária
 Para nesse mundo cheio de maldade viver.*
 (Aluno A20)

*Arribei para minha casa
 Fui para o colégio
 Riram do meu surtoque
 E da minha farda rasgada
 Comecei a chorar
 E não conseguia parar.*
 (Aluno A12)

9. Exibição da imagem da saída (Quadro 10).

Narradora: O grupo de estudantes consegue vencer o desafio e a Cuca mostra-lhes o caminho da saída. Perto da estrada há uma casa com telefone e conseguem ligar para o hotel que envia alguém para resgatá-los.

Embora não tenha sido possível fazer uma reflexão profunda da atividade, devido ao tempo, de acordo com anotações da professora-pesquisadora, os estudantes demonstraram muita empolgação, principalmente por terem cumprido o “desafio” de construir uma narrativa em versos. Além disso, muitos cumpriram a tarefa de criar contextos de uso para os itens lexicais pesquisados: “E faz um calor da peste aqui.” (Aluna A14); “Pois aqui todos Vem a *alcunhar*” (Aluno A20); “Bom, aqui dentro do *baú*” (Aluno A12); “Quando me falaram se *pique* [...] A situação logo ficou *barril* [...]” (Aluno A22); “Teremos que achar um *magote*” (Aluno A20); “E da minha *farda* rasgada (Aluno A12).

Essa oficina representou o terceiro estágio do ciclo do ensino de gêneros, *construção conjunta*, e tanto na fase de preparação como na de construção (BUNZEN, 2004), entendemos que o objetivo de fazer com que professores e alunos trocassem experiências e produzissem um texto conjuntamente foi alcançado.

Nessa oficina, os alunos também puderam, de forma livre, colaborativa e criativa, demonstrar a sua própria “interpretação” dentro do gênero proposto, como prevê essa fase do Letramento Literário Escolar de Cosson (2006).

6.1.6 Oficina 6 – Produção escrita individual em cordel

Em 27 de junho de 2022, realizamos a sexta oficina, com um encontro duplo (2 aulas). Essa oficina corresponde ao estágio “Construção individual” do Ciclo do Ensino de Gêneros e à fase “Interpretação” do Letramento Literário de Cosson. Seu objetivo principal era construir a escrita individual de uma narrativa em cordel, em forma de folheto, e possibilitar a circulação das produções realizadas.

Como a escrita literária é um processo que demanda tempo e concentração dos alunos, esclarecemos que a produção dos folhetos já vinha sendo realizada desde a última oficina e que os alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa, já haviam mostrado a primeira versão das suas produções para a professora-pesquisadora, assim como edição e revisão. O que será tratado nesta oficina será a finalização deste processo de escrita individual.

Ressaltamos aqui a parceria criada com a professora de Arte da turma, Ana Paula Maciel Argolo, que, gentilmente, aceitou que os alunos produzissem as capas dos folhetos em suas aulas, de acordo com o modelo de xilogravura em isopor (isogravura), disponível em: <https://youtu.be/YTppa6VsFM>, de vídeo do YouTube (Figura 14).

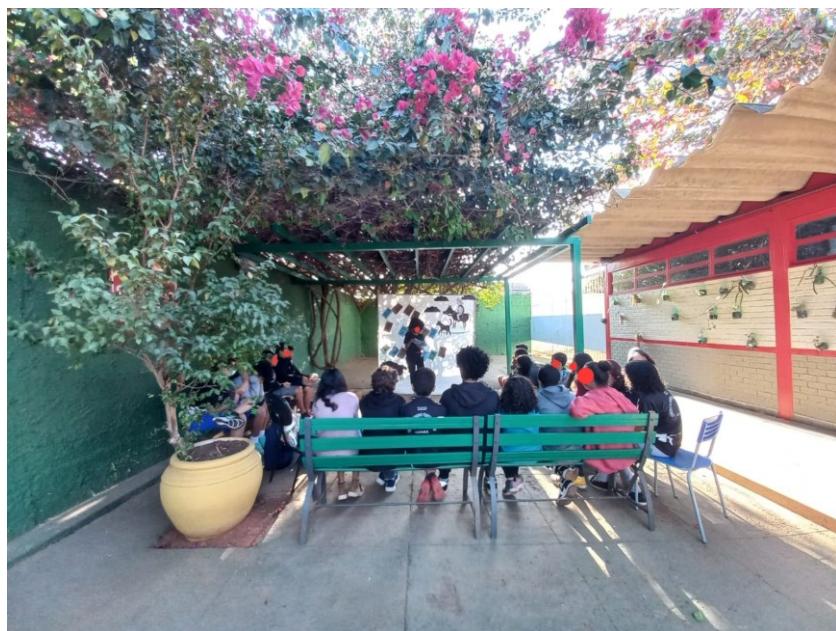
No primeiro momento da oficina, iniciado ainda no final da oficina anterior, foi solicitado aos alunos que, seguindo a ficha da sua personagem das aulas anteriores, elaborassem uma produção narrativa escrita em cordel em que sua personagem passasse por uma situação de preconceito linguístico. Nessa fase, houve consulta à professora-pesquisadora e aos colegas sobre a escrita e, depois do primeiro esboço, edição e revisão do processo de escrita.

No segundo momento, de posse dos folhetos, já com as capas, produzidas nas aulas de Arte da turma, os alunos falaram sobre o processo de produção e sobre as dificuldades enfrentadas que, segundo relatos de anotações da professora-pesquisadora, estavam voltadas para o tamanho das produções. Inicialmente, foi solicitado que construíssem pelo menos 10 (dez) estrofes de quatro versos ou, à

medida que fossem aumentando o número de versos por estrofe, até o máximo de 10, diminuíssem a quantidade de estrofes. A maioria dos alunos seguiram esse padrão. No entanto, alguns tiveram um pouco de dificuldade. Contabilizamos 14 (catorze) produções inteiras, incluídas, na íntegra, no Anexo B desta pesquisa.

Após o momento de avaliação crítica do trabalho produzido, a turma foi deslocada para um espaço na escola conhecido “Cantinho José Mendes”, em homenagem a um funcionário de serviços gerais da escola, muito querido por toda a comunidade escolar, que havia falecido devido a uma crise de asma, em 2014. Esse espaço foi escolhido por ser distante do barulho das salas de aula, ideal para a leitura das produções dos alunos.

FIGURA 28 – Participantes durante a Oficina 6



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após fazer a leitura, o(a) estudante esclarecia alguns termos regionais aos demais alunos da turma. Na avaliação final dessa atividade, os alunos demonstraram muita satisfação com o trabalho realizado, pois, segundo eles, era a primeira vez que se sentiam, de fato, autores, tendo produzido não só as narrativas como também as capas dos folhetos. Expressaram grande orgulho de suas produções, aplaudidas não só pelos colegas da turma, como pelos curiosos que passavam e ali paravam para ouvir as histórias contadas, em total silêncio e contemplação.

Essa oficina corresponde ao último estágio do ciclo do ensino de gêneros, *Construção independente*, fase em que “os alunos produzem seus próprios textos”. (BUNZEN, 2004, p. 233). Entendemos que esse objetivo, pelas produções anexadas ao final dessa pesquisa, fora cumprido.

A fase de *Interpretação* do Letramento Literário, de Cosson (2006), foi bem representada nas produções, pois, pelos folhetos produzidos, que chegaram a emocionar alguns ouvintes no momento da leitura dos autores, percebemos que houve uma preocupação e uma sensibilização com a temática proposta. Dessa forma, os alunos puderam externalizar suas próprias concepções acerca do preconceito linguístico ao produzirem o gênero cordel.

6.1.7 Oficina 7 – A feira: “Do oxente ao tchê: o cordel do RPG”

Inicialmente, essa oficina estava prevista para acontecer ao final do segundo bimestre letivo, nos dias 04 e 05 de julho, ou seja, no fim do 1º semestre letivo. Ocorre que a reunião de pais referente ao 2º bimestre, de acordo com o cronograma da escola, seria realizada apenas após o retorno do recesso de julho, no dia 13 de agosto. Como consideramos importante a participação de toda a comunidade escolar, incluindo também os pais e/ou responsáveis dos participantes que, indiretamente, fizeram parte desse trabalho na realização da pesquisa do léxico familiar dos alunos, decidimos, então, adiar essa oficina para que todos pudessem apreciar os trabalhos desenvolvidos. Entendemos que não haveria prejuízo por causa do recesso escolar, porque as duas oficinas que restavam não envolveriam mais a produção e sim, a circulação da produção. Dessa forma, a oficina aconteceu nos dias 02, 12, 13, 15 e 16 de agosto, sendo que os dois primeiros encontros (o primeiro duplo e o outro simples) seriam para planejamento e os demais para apresentações (encontros duplos).

Convém esclarecer que, inicialmente, o planejamento dessa oficina previa apenas um encontro duplo para planejamento. Contudo, houve a necessidade de utilizarmos também o dia da véspera da apresentação, para a decoração do espaço. No dia da apresentação, ou seja, no dia da feira propriamente dita, como seria um dia de reunião de pais, em que nem todos os alunos teriam a obrigatoriedade de ir, houve a manifestação daqueles que, por escala, ficariam responsáveis pelo local, nesse

primeiro momento. As apresentações para os demais alunos da escola e demais membros da comunidade escolar ocorreram durante dois dias de aula ao longo da semana, nos dois primeiros horários duplos de Língua Portuguesa e nos dois últimos horários cedidos por outros professores da turma, para que um maior número de alunos pudesse ver os trabalhos e as apresentações.

Essa oficina já não mais faz parte do Ciclo do Ensino de Gêneros da Escola de Sidney, uma vez que engloba não só as produções individuais, mas também todo o processo realizado. Ela tem por objetivo: a) preparar a turma para a realização da Feira Regional; b) realizar a Feira Regional para a comunidade escolar; c) colher *feedback* do trabalho realizado, com vistas ao aprimoramento da atividade.

No primeiro encontro da oficina, houve o planejamento para a realização da Feira Regional, a formação dos grupos de trabalho e a divisão das tarefas. Nesse encontro, os alunos participantes resolveram batizar a feira com o mesmo nome sugerido pela professora-pesquisadora nas etapas anteriores, “*Do oxente ao tchê: o cordel do RPG*”. Dentre os grupos de trabalho acertados, foram formadas as seguintes equipes: a) RPG; b) cordel; c) variação linguística; d) recepção; e) assinatura do livro de presença e preenchimento da ficha de avaliação.

A decoração da véspera da apresentação ficou a cargo de todos os alunos, com a ajuda da professora-pesquisadora, da professora de Arte e dos demais professores da escola que puderam colaborar, porque essa tarefa demandou muito trabalho. O espaço escolhido foi o salão multiuso da escola, um espaço novo que nunca havia recebido um evento dessa natureza.

FIGURA 29 – Participantes durante a decoração da Feira Regional



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Enfim, chegou o tão esperado momento: a apresentação. O primeiro dia de apresentações ocorreu por ocasião da reunião bimestral de pais, um sábado letivo. Como o espaço multiuso da escola ficava bastante afastado das salas de aula e, consequentemente, fora do campo de visão de todos que entravam na escola, os alunos participantes decidiram entre eles, por meio de um revezamento de duplas, convidar os pais e/ ou responsáveis na entrada da escola para a visitação ao espaço. Após a reunião, muitos pais, principalmente dos alunos envolvidos na pesquisa, compareceram ao local, o que representou um momento bastante gratificante para os estudantes, pois, segundo alguns relatos, alguns faziam questão de ver o resultado da pesquisa do léxico familiar e ficaram bastante orgulhosos, não só pelos trabalhos dos filhos, mas por terem, de forma indireta, participado.

FIGURA 30 – Alguns momentos da Feira Regional



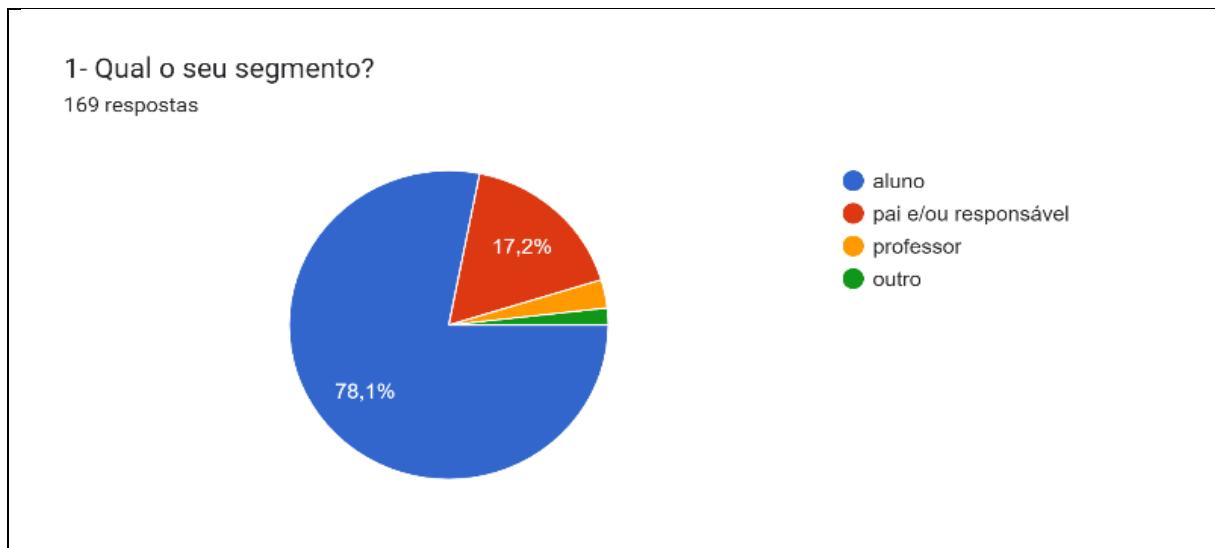


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As apresentações, para os demais alunos da escola e para o restante da comunidade escolar, seguiram conforme o esperado. Cada turma, das oito que compareceram (5 do 7º ano e 3 do 6º ano), estava com o professor regente do horário. Outros profissionais da escola também apareceram em alguns momentos. Como a apresentação ocorreu nos dois primeiros horários de Língua Portuguesa da turma, seis turmas da escola ficaram de fora. Contudo, os professores regentes dessas turmas foram convidados a levá-las ao espaço da exposição em outros horários. Mas esclarecemos que, nesse caso, não tiveram os números contabilizados no quantitativo de visitantes.

Em relação à avaliação da comunidade escolar³² que prestigiou os trabalhos, esclarecemos que, de acordo com o livro de assinaturas, foram 234 visitas, incluindo todos os segmentos da comunidade escolar. No entanto, apenas 169 responderam ao questionário avaliativo, que não era obrigatório. Seguem os dados:

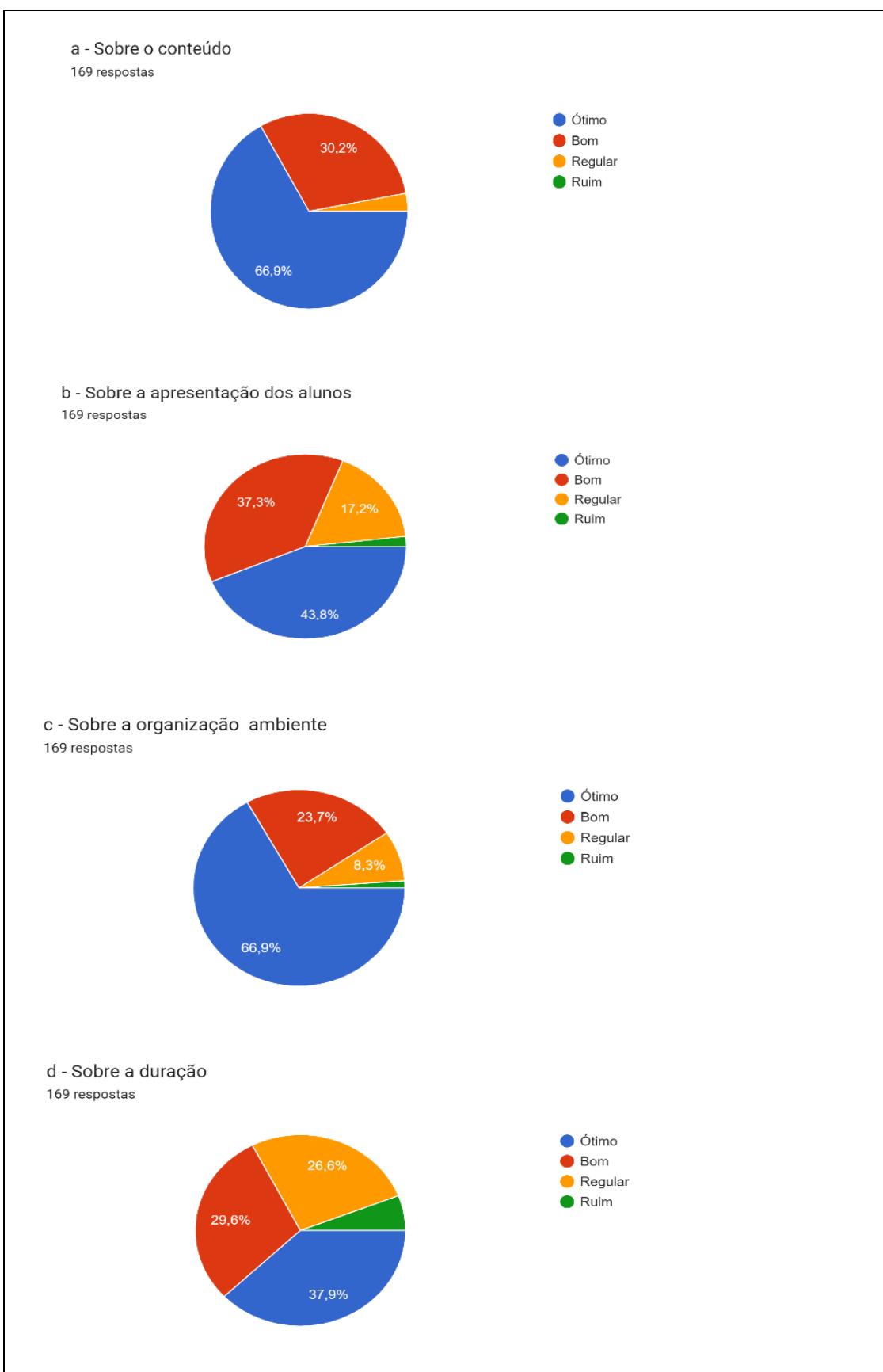
GRÁFICO 15 – Segmentos representados na avaliação da comunidade escolar



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

Os resultados da primeira questão demonstram que a participação dos alunos na avaliação foi muito boa, muito devido ao incentivo do professor regente que estava com eles no momento da exposição. A participação de pais e/ou responsáveis na avaliação representou 17,2% do total, sendo que o livro de assinaturas do evento contabilizou 67 registros desse segmento. Alguns justificaram o não preenchimento devido a “pressa” no momento. Professores e demais membros da comunidade escolar também participaram do evento e alguns preencheram o questionário de avaliação, contudo, não representaram uma porcentagem significativa em relação aos dois segmentos supracitados, o que pode ser justificado pela sua desvantagem numérica.

³² Utilizamos aqui a sugestão de questionário do planejamento inicial (Quadro 12).

FIGURA 31– Sobre o evento e seus participantes

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

Em relação à questão número dois: “Sobre o evento e seus participantes”, analisemos, a seguir, os aspectos abordados nos gráficos da Figura 31:

- a) O conteúdo foi muito bem avaliado pela comunidade escolar. Isso evidencia a relevância do assunto e a necessidade desses temas serem trabalhados de forma mais interativa e atrativa;
- b) A organização do ambiente também se destacou positivamente na avaliação, fato que demonstra o quanto um espaço apropriado para eventos é importante na escola;
- c) Sobre a apresentação dos alunos, mesmo com o “ótimo”, sendo maioria (43%), as opiniões foram divididas. Mas, considerando-se que os participantes são alunos do sexto ano, ter um índice de cerca de 80% de boa avaliação (ótimo e bom) é algo surpreendente, para quem está iniciando nos caminhos das apresentações orais.
- d) A duração foi o item mais controverso na avaliação. Isso porque, em cada horário, houve a visitação de duas turmas, uma seguida da outra, pois a intenção era propiciar que um maior número de alunos tivesse acesso aos trabalhos. No entanto, reconhecemos que o tempo realmente não foi suficiente, algo que precisa ser melhorado em apresentações futuras.
- e) Quanto aos resultados da Questão 3: “Deixe aqui o seu comentário sobre o evento (crítica/sugestão/elogio)”, objetivemos 88 (oitenta e oito) comentários. Devido a essa grande quantidade de respostas, selecionamos algumas para comentar.

QUADRO 18 – Principais comentários da comunidade escolar

Evento muito bem organizado. Parabéns

Eu adorei o assunto. Achei bem legal, pois sim existe preconceito com fala errado ou certo e o seu critério, mas eu amei.

Foi muito bom gostei muito e achei muito bom porque eles são bem legais para explicar.

Foi legal, bem organizado e divertido.

Eu gostei bastante! Até porque gosto bastante de RPG e sempre quis jogar. Foi uma experiência interessante, ainda mais pra mim que amo RPG.

Eu achei que os alunos foram muito bons e sempre parecia que eles estavam se divertindo. E a organização foi ótimo muito bem organizada. (:

Eu gostei da apresentação só acho que os alunos deveriam ser menos tímidos e melhorar a letra.

Foi muito bom. Gostei da apresentação dos alunos.

Eu achei muito bom muito bem feito o trabalho que fizeram eu adorei todo trabalho.
 Uma das sugestões seria ter apresentação com fantasia, tirando isso a feira é ótima.
 Muito bom, o tanto de alunos que fizeram e se dedicaram.
 Achei que o tempo de duração poderia ser maior.
 Foi legal porque os alunos deram o trabalho de fazer os textos e as tiras e a capa foi bom
 Gostei dos alunos falando do conteúdo.
 Foi bom, os textos, as escritas os cartazes sobre linguagem de tribos culturas e o ambiente
 também.
 Foi bom a apresentação, foi uma coisa que pode ter tirado a curiosidade de alguém, foi muito bem
 feito.
 Gostei bastante, a apresentação foi muito boa, achei os alunos bem confiantes e explicarem bem
 10/10
 feira cultural ótima.
 Gostei dos cordéis, organização e tudo, ótimo trabalho.
 Gostei bastante dos cordéis.
 foi criativo e uma ótima experiência
 A apresentação foi excelente, pois explica direito o jeito de falar
 Muito legal ver os desenho saber como foi feito e gostei ainda mais saber do RPG pois estou
 montando um.
 Foi um evento muito bem produtivo, criativo, o assunto falado bem agradável. tudo em geral estava
 perfeito.
 Estava tudo muito lindo. Parabéns pela dedicação!
 Eles se saíram muito bem, adorei.
 Foi bom, mas poderia ter música.
 achei muito legal, interessante e criativo
 Foi legal, gostei do conteúdo.
 gostei dos desenhos!
 foi ótimo só a duração que não foi ótima
 Eu adorei poderia ter mais vezes
 Eu gostei muito do trabalho e os cordel estava ótimo para ler
 lá no local e muito bom e refrescante

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

De modo geral, os dados demonstram que a feira foi muito bem recebida pela
 comunidade escolar, com muitos comentários elogiando o trabalho realizado,
 principalmente a dedicação dos alunos, a criatividade e o conteúdo abordado.
 Algumas críticas, no entanto, nos fizeram refletir sobre alguns pontos. O primeiro, já
 mencionado na questão anterior, sobre a duração do evento, é algo que realmente
 precisa ser repensado, o outro relaciona-se à letra de alguns alunos. Esclarecemos

que, para que houvesse um quantitativo bom de folhetos para atender uma possível grande participação da comunidade, como estava previsto, foram expostos, também, além dos 14 (catorze) folhetos anexos dessa pesquisa, confeccionados pelos alunos participantes, os folhetos produzidos pelas outras turmas de 6º ano da professora-pesquisadora. Como se tratava de uma grande quantidade de folhetos, foi descartada a ideia de digitá-los. Mesmo porque, a maioria dos alunos, por serem ainda do 6º ano, não dominavam bem a escrita digital.

Além da avaliação da comunidade escolar, houve a reflexão sobre a feira também por parte dos alunos participantes da pesquisa, algo que será abordado na avaliação final, próxima oficina.

6.1.8 Oficina 8 – Avaliação final

Em 22 de agosto de 2022, realizamos a oitava e última oficina, com um encontro duplo (2 aulas). Essa oficina tinha por objetivo avaliar todo o trabalho desenvolvido durante a aplicação das oficinas pedagógicas dessa proposta.

Inicialmente, os alunos preencheram o questionário de avaliação final (Quadro 13) sugerido no período de planejamento para esse momento, com algumas adaptações. Em seguida, houve a socialização das respostas e a reflexão coletiva sobre o trabalho realizado.

Sobre a primeira questão: “Qual a sua opinião sobre a feira cultural/ regional realizada *Do oxente ao tchê: o cordel do RPG*? Você considera essa atividade importante? Justifique.” Obtivemos, para essa questão, as seguintes respostas, dos 15 (quinze) alunos presentes nesse encontro.

(24)

A3: Boa demais, mas eu acho isso importante, porque tem ou tinha muitas pessoas que não sabiam agora sabem

A21: Sim. Porque na minha opinião muitas pessoas da sala tem vergonha de se apresentar em público, foi bem legal.

A13: Sim! Para pessoas ficar mais atentas pelas linguagens diferentes, para eles entenderem.

A2: Sim. Pois isso pode ajudar a diminuir o preconceito linguístico. A minha opinião foi muito legal.

AX: Sim, para saber a história.

A11: Sim para aprender sobre RPG, variação linguística e cordel.

A16: Sim. Porque isso é importante pra leitura pra escrever e criar cordel

A15: Achei legal, sim, porque tinha pessoas das regiões que não conheciam algumas palavras.

AX2: Sim porque a gente aprende mais sobre o RPG e o cordel

A22: A minha opinião é muito boa, sim, para nós descobrirmos novas palavras.

A17: Sim, porque numa atividade a turma aprendeu muita coisa que muita gente nem sabia.

A18: sim é importante e ao mesmo tempo legal

AX3: sim, aprendemos tipos de língua diferente um do outro

A20: Uma feira com uma experiência legal proposta

AX4: Sim, porque é bom aprender sobre o cordel e de onde ele veio

(Reprodução das respostas escritas no questionário de avaliação final, criado pela pesquisadora).

Em uma breve análise das respostas dos estudantes, verificamos que eles conseguiram entender pontos importantes da atividade, associando a apresentação à aprendizagem e aos conhecimentos “novos” adquiridos ao longo da proposta, como RPG, cordel, novas palavras, preconceito linguístico.

Em relação à segunda questão: “Você gostou de ter participado? Justifique.”, os alunos responderam:

(25)

A3: Sim, porque muitas turmas não sabiam o que era.

A21: Sim. Eu sei que isso é estranho mas gosto de me apresentar em público ou simplesmente ler um texto de minha autoria. Também o meu grupo foi incrível.

A13: Gostei de ter explicado para as pessoas.

A2: Sim. Foi muito legal eu amei ter participado dessa pesquisa.

AX: Sim, porque eu amo o RPG e os jogos.

A11: Sim, para ensinar o 7º ano que não tinha aprendido no 6º.

A16: Sim. Porque fazer uma apresentação é difícil de fazer uma, mas foi legal porque isso foi tipo um desafio. E por isso foi legal.

A15: Sim, porque tinha coisas que eu não conhecia.

AX2: Sim porque a gente deu nosso conhecimento para outras pessoas.

A22: Sim, porque nós mudamos o foco das aulas.

A17: Sim, pelo motivo de eu ter aprendido coisas que eu não sabia antes da pesquisa.

A18: sim foi divertido e criativo

AX3: Sim, foi bem divertido ver as outras turmas ver nossos trabalhos

A20: (não respondeu)

AX4: Sim, foi bem legal apresentar o trabalho par outras turmas

(Reprodução das respostas escritas no questionário de avaliação final, criado pela pesquisadora).

A partir da pergunta: “Você gostou de ter participado? Justifique.”, os alunos voltaram a mencionar a questão do aprendizado com a proposta e a preocupação quanto ao fato de muitas pessoas não terem tido a oportunidade de aprender sobre os assuntos abordados aqui. Dessa forma, sentiram-se úteis em compartilhar conhecimento, mesmo com os alunos que, teoricamente, deveriam saber mais que eles, que são os alunos do 7º ano.

Sobre a terceira questão: “Qual a sua opinião sobre a proposta didática realizada nas últimas semanas, como parte da pesquisa *RPG como caminho: uma proposta de ensino de variação linguística regional?* Justifique.”, os alunos responderam:

(26)

A3: Bom muito bom, porque tinha coisas que eu não sabia e aprendi, e nesse assunto eu fiquei interessada.

A21: Que é bem interessante aprender coisas que nunca ouvi falar em minha vida.

A13: É um caminho de jogos aventura por muito pela variação linguística regional foi muito legal de sair da sala para aprender mais.

A2: Interessante. E além disso muito divertido.

AX: Sim, é muito legal fazer atividades da escola e etc.

A11: foi legal fazer estes trabalhos

A16: Sim, porque a pesquisa foi muito importante.

A15: (não respondeu)

AX2: a gente pesquisou para a gente conhecer mais como nossos pais falavam

A22: Eu gostei muito mesmo, mais não tenho motivos, mas ele deu uma boa descontraída.

A17: Achei incrível, porque não concordo com a forma de ensino nas escolas e com essa pesquisa fizemos umas atividades bem legais.

A18: minha opinião e que foi bem legal e divertido participar e fazer as atividades

AX3: foi bom aprender línguas diferentes

A20: Importante, pois aprendi algumas coisas.

AX4: Sim, porque é bom sair um pouco da sala de aula

(Reprodução das respostas escritas no questionário de avaliação final, criado pela pesquisadora).

Nessa questão, muitos fazem a relação entre o que eles não sabiam e o que eles sabem agora. Talvez isso seja um reflexo das questões do questionário de sondagem inicial, discutidas no início da proposta com a turma. Adjetivos como “interessante”, “legal”, “divertido”, “importante”, “descontraída” foram termos usados como referência à proposta. Dessa forma, sem a menor sombra de dúvidas, entendemos que os objetivos foram alcançados, mesmo com as ausências de 5 (cinco) dos participantes da pesquisa (seriam sete, mas dois foram transferidos de escola durante o recesso escolar).

6.2 O produto final: protótipo navegável de ensino

Após a aplicação da proposta de intervenção didática, tivemos material e dados para construir o produto dessa proposta, um protótipo navegável de ensino, que pode ser definido como

[...] um protótipo, em resumo, é um material navegável e interativo [...] com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos. (ROJO, 2017, p. 18).

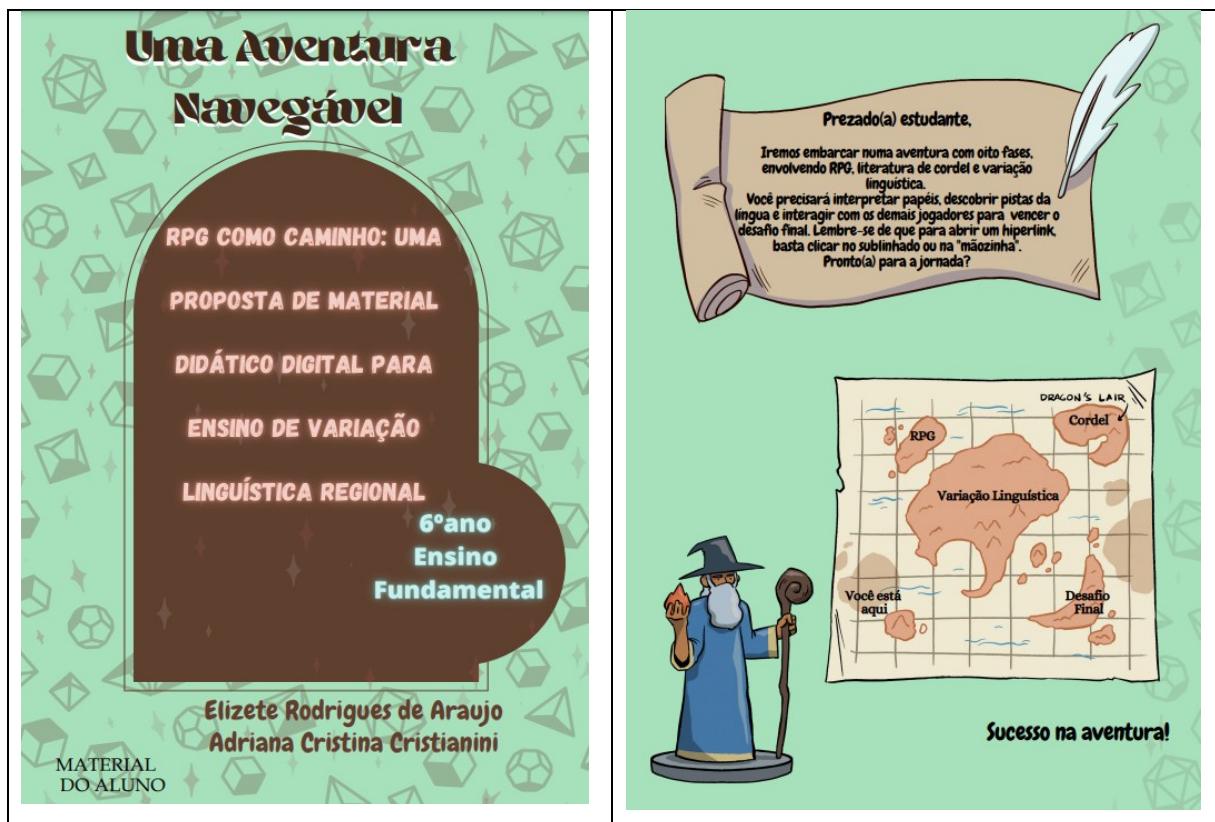
Nesse sentido, desenvolvemos aqui dois protótipos³³, um direcionado ao aluno e outro ao professor. Em ambos, mantivemos a ordem das oficinas e as atividades propostas. Fizemos uso de adequação da linguagem para cada público. Os dois protótipos são navegáveis e estão prontos para uso.

Sobre o modelo direcionado ao aluno, disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1a5t7YI7IFwW1ERionBvIOQW3rKK-3Szq/view?usp=sharing>

analisemos as imagens a seguir:

FIGURA 32 – Protótipo Navegável de Ensino (Material do Aluno)



³³ Disponibilizados nesta seção por meio de links e também nos Apêndices A e B deste trabalho.

O começo FASE 1 4

O mundo do RPG FASE 2 6

A literatura de cordel FASE 3 13

A variação linguística FASE 4 17

Vamos construir? FASE 5 24

O desafio final FASE 6 32

A feira FASE 7 35

A reflexão FASE 8 37

FASE 4

Desvendando os mistérios da variação linguística

A variação linguística

É mandioca. Ele falou mandioca. Oxente! Não é macaxeira?

Você está aqui. 17

Fonte: Protótipo Navegável de Ensino (aluno) criado pela pesquisadora.

No material do aluno, há a presença de elementos lúdicos com a inserção de figuras e mapas. Além disso, as oficinas foram nomeadas de “Fases”, para que o aluno tenha ideia da evolução por meio delas, devendo cumprir missões, que são descritas em cada oficina, com o objetivo principal de conquistar todos os territórios dessa da aventura (RPG, Cordel, Variação Linguística e Desafio Final). Há a informação na apresentação sobre a naveabilidade do material, composta por *hiperlinks* que podem ser acessados pelo “sublinhado” ou por meio da “mãozinha”.

Sobre o material do professor, disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1U90nhBOIugDlw7HpQT7G5D_bIPKX-IY/view?usp=sharing, analisemos as imagens a seguir:

Figura 33 – Protótipo Navegável de Ensino (Material do Professor)

Negociando o campo	
<u>Motivação</u>	OFICINA 1 4
Desconstrução	
<u>Motivação</u>	OFICINA 2 6
Desconstrução	
<u>Introdução, Leitura e Interpretação</u>	OFICINA 3 13
Desconstrução	
<u>Leitura e Interpretação</u>	OFICINA 4 17
Construção Conjunta	
<u>Interpretação</u>	OFICINA 5 24
Construção Independente	
<u>Interpretação</u>	OFICINAS 6 32
Feira Cultural	
<u>Mostra de trabalhos</u>	OFICINA 7 35
Avaliação Final	
<u>Refletir é preciso</u>	OFICINA 8 37

Apresentação

Caro(a) professor(a),

Este protótipo navegável de ensino, produto final da pesquisa intitulada “RPG como caminho: uma proposta de material didático digital para o ensino de variação linguística regional”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras de Uberlândia, foi concebido para proporcionar o acesso às contribuições deste estudo aos profissionais das mais diversas localidades do país.

Esta ferramenta digital, desenvolvida de acordo com pressupostos teóricos sobre protótipos de ensino (ROJO, 2017), combina os estágios do ciclo do ensino de gêneros (BUNZEN, 2004) e as fases do letramento literário escolar (COSSON, 2006), com o propósito de produção final de folhetos de cordel, envolvendo a variação linguística regional e os jogos de RPG.

Ressaltamos que esse material foi produzido para o ambiente virtual, por isso há a presença de *hyperlinks* que permitem o contato com textos e materiais diversos, inclusive para *download*. Para abrir um *hyperlink*, basta clicar nos termos ou expressões sublinhados ou nos desenhos das “mãozinhas”.

Esperamos que esta ferramenta possa contribuir para o seu trabalho docente, promovendo o protagonismo estudantil, demandado pelos jogos de RPG, e gerando momentos de reflexão acerca do tratamento da heterogeneidade linguística no meio escolar.

Bom trabalho!

Professor/a,

OFICINA 1

Negociando o campo / Motivação:

Analise e reflexão acerca dos conhecimentos prévios sobre RPG, variação linguística e literatura de cordel

Prática de Linguagem: Oralidade e Leitura

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Conversação espontânea

Competência, de acordo com a BNCC: 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertence; 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Habilidades, de acordo com a BNCC:

(1701LP2) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (1701LP2) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, sistematizar,

Objetivos:

- apresentar a proposta pedagógica aos estudantes;
- traçar um perfil dos estudantes, especialmente para saber sua origem geográfica e de seus pais;
- investigar os hábitos de leitura, escrita e fala dos estudantes;
- investigar as plataformas digitais que os estudantes já conhecem;
- sondar o que os estudantes já sabem sobre variação linguística, RPG e literatura de cordel;
- analisar e refletir sobre os dados obtidos com o questionário;
- negociar com os estudantes, por meio de análise e reflexão dos dados, quais experiências e atividades farão parte da exploração e como organizar e registrar as informações desenvolvidas nas atividades.

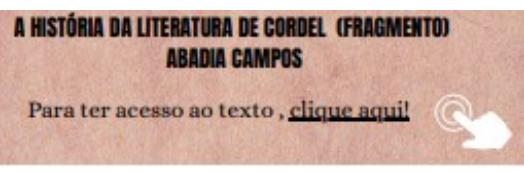
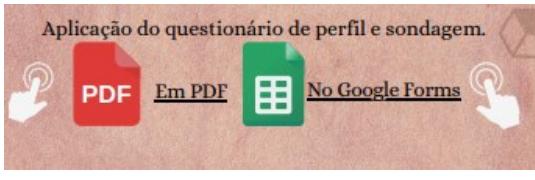
Fonte: Protótipo Navegável de Ensino (professor) criado pela pesquisadora.

Esse modelo, diferentemente do anterior, traz orientações relacionadas ao direcionamento pedagógico da proposta, como informações sobre o ciclo do ensino

de gêneros e o letramento literário escolar, tanto no sumário como na apresentação; competências, habilidades e recursos materiais de cada oficina; objetivos da oficina além de orientações acerca do conteúdo trabalhado (tarja verde), o que Rojo (2017) chama de “instruções alternativas ao professor para a troca do acervo”. Nesse modelo, assim como no do aluno, pelo sumário, o usuário poderá se direcionar diretamente à oficina pretendida, bastando, para isso, clicar na parte sublinhada do nome da oficina.

Além das funcionalidades já mencionadas nos dois modelos, aparecem outras nos referidos protótipos. Dentre elas, as de acessar diretamente:

QUADRO 19 – Funcionalidades dos protótipos

<p>a- sites ou páginas da internet</p> 	<p>b-vídeos</p>  <p>Vídeo do cordel Juvenal e o Dragão, de Leandro Gomes de Barros (leitura oral)</p>
<p>c- textos</p> 	<p>d- programas e dicas de uso</p> 
<p>e- formulários em pdf ou abri-los no Google Forms</p> 	<p>f- ficha de personagem</p> 

Fonte: Protótipo Navegável de Ensino (professor) criado pela pesquisadora.

Um ponto a ser considerado na produção desse protótipo foi a tentativa de deixá-lo o mais funcional possível para que, aquele professor que não domina alguns recursos tecnológicos, mesmo com a ajuda de tutoriais, possa utilizar esses recursos em sua prática, incentivando o aluno também a usá-los. Dessa forma, reforçando o modelo CPCT, de Mishra e Koehler (2006), possibilita-se assim, que o professor tenha o entendimento de que o conhecimento tecnológico é apenas um dos eixos do Letramento digital. É preciso também que este mesmo professor utilize seus conhecimentos pedagógicos e o conhecimento do conteúdo nesse processo.

Nesse sentido, esse MDD, no formato de protótipo navegável de ensino, tem a intenção de levar diretamente ao professor e ao aluno os trabalhos colaborativos e investigativos desenvolvidos ao longo da aplicação da proposta de intervenção didática desse estudo, contribuindo, assim, para a multissemiose e a hipermidialidade desses trabalhos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por acreditarmos, assim como Bagno (2007, p. 22), que “o principal foco de ação para uma transformação das concepções linguísticas que vigoram na sociedade tem de ser a escola” e que a escola que pode transformar é a mesma que estigmatiza, fomos motivados a refletir sobre de que forma podemos agir. Nesse sentido, essa dissertação aponta alguns caminhos. O principal deles é que ensinar fica muito mais fácil se for de forma prazerosa. Por que não utilizar o que já faz parte da vida do aluno? O importante é o “despertar da transformação”, seja com a utilização de um jogo, seja com uma aventura pelas suas origens.

Seguindo o caminho dessa transformação, partimos para a construção de um material didático digital que pudesse aliar a teoria à prática, de acordo com pressupostos teóricos sobre RPG, variação linguística regional e literatura de cordel, eixos vistos, por muitos, como interessantes e tão distantes dos alunos, como bem pôde constatar o questionário de sondagem inicial. Mas tendo a variação linguística como aspecto mais importante “a complexa rede de consequências sociais, culturais e políticas que ela suscita, e pelas quais ela também é suscitada [...]” (BAGNO, 2007, p. 23), algo com urgência precisava ser feito, ainda mais, em uma unidade da federação tão propícia a essas “consequências”, como o Distrito Federal. Dessa forma, uma proposta de intervenção didática foi pensada, planejada e aplicada, de acordo com os pressupostos dos eixos acima relatados.

Para alcançar o objetivo geral deste trabalho, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) diagnosticar aspectos gerais e conhecimentos dos participantes da pesquisa acerca do RPG, da variação linguística, sobretudo a variação regional, do gênero discursivo/ textual literatura de cordel e do uso de TDIC na escola, a fim de elaborar atividades mediadas por tecnologias; b) identificar e valorizar o léxico próprio da região geográfica de cada participante da pesquisa e de seus familiares; c) elaborar uma proposta de intervenção didática, constituída por oficinas, que explore os multiletramentos proporcionados pelo RPG, sistematizando atividades que permitam promover o estudo da variação regional por meio do desenvolvimento dos eixos de leitura, escrita, análise linguística/ semiótica e oralidade, envolvendo o consumo, a produção e o compartilhamento do gênero discursivo/ textual literatura de cordel; d) aplicar a proposta de intervenção didática em contexto escolar público; e) possibilitar o conhecimento de diferentes variedades linguísticas regionais, com foco

no estudo do léxico, bem como a reflexão sobre seus variados contextos discursivos; f) contribuir para minimizar o preconceito linguístico; g) incentivar o protagonismo e a tomada de decisões do estudante; h) possibilitar o acesso a atividades mediadas por tecnologia; i) elaborar o MDD (protótipo navegável), de acordo com as atividades realizadas durante a aplicação da proposta de intervenção didática; j) colaborar com professores de LP no ensino de variação linguística regional, de aspecto semântico-lexical, por meio do MDD.

Com exceção do objetivo “h”, que foi cumprido só em partes, pelos motivos na descrição das oficinas relatados, os demais objetivos foram totalmente alcançados. Em relação à elaboração do MDD com a proposta apresentada e disponibilizada por meio de *link*, traçamos esse objetivo para atendermos a uma das exigências do Profletras, incidindo diretamente no objetivo “j”. Dessa forma, entendemos que a proposta didática alcançou seu objetivo principal, além de proporcionar uma maior interação entre os alunos, por meio do RPG; o interesse pelas origens, com a pesquisa familiar de variação linguística regional; e o conhecimento de si e do outro.

A reflexão sobre o preconceito linguístico e as soluções apontadas para a minimização dessa prática, quer nas narrativas conjuntas, quer nas individuais, também foi um ponto positivo do trabalho, tanto no meio escolar como fora dele, atingindo também os pais e/ou responsáveis dos alunos e outros membros da comunidade, que puderam prestigiar os trabalhos desenvolvidos.

Entendemos também ser muito importante uma reflexão sobre a prática, no sentido de olharmos a proposta como um todo e não mais como oficinas separadas, já analisadas anteriormente. Dessa forma, acreditamos que o fio condutor de toda a proposta se manteve ao longo da sua aplicação, mesmo com três eixos aparentemente tão distintos sendo tratados em conjunto. Todavia, alguns pontos precisam ser considerados, uma vez que a intenção aqui é refletir para melhorar.

Sobre a Oficina 1, uma dúvida perpassou a proposta no que diz respeito ao tamanho do questionário de sondagem: 31 (trinta e uma) questões (objetivas e discursivas), mais algumas questões embrionárias de justificativa. Em um primeiro momento, analisar todas as questões nos pareceu um pouco cansativo. Entretanto, ao considerarmos que esta pesquisa não apresenta um único foco e sim, três, chegamos à conclusão que todas as perguntas são importantes e necessárias para o contexto da pesquisa, com vistas a estabelecer o mais fidedigno diagnóstico inicial possível. A única ressalva, talvez, seja separar a aula dupla dessa primeira oficina

para que o professor tenha tempo hábil de fazer uma análise mais aprofundada dos dados, antes de discutir a “Negociação” do gênero discursivo/ textual com os estudantes, para, assim, conduzir melhor essa parte.

A Oficina 5, de produção coletiva de narrativa de cordel, representou um grande desafio nessa proposta. Uma parte pela decepção de as coisas não saírem conforme planejamos, prejudicando um pouco o trabalho com as tecnologias digitais, tão incentivadas no período remoto e tratadas com tão pouco caso no retorno ao presencial, como se só fizessem sentido durante uma pandemia. Por outro lado, entender que uma mudança desse porte não tirou a essência da oficina, que continuou sendo a construção de uma narrativa escrita conjunta, foi motivo de muita satisfação, não só para a professora-pesquisadora como para os participantes da pesquisa, que, finalmente, passaram a acreditar que conseguiriam, por exemplo, narrar em versos e a construir rimas.

Momentos marcantes também fizeram parte desta proposta; na realidade, tivemos muitos desses momentos. A leitura de folhetos, ao mesmo tempo que fez rir, também fez o coração de muitos “balançar”, com histórias e histórias de preconceito linguístico, algo que, até então, muitos nem imaginavam existir, ou sofriam com ele de forma velada.

O empoderamento estudantil era um dos nossos principais objetivos, quando optamos por uma proposta, mesmo que com adaptações para nosso contexto, nos moldes do Ciclo do Ensino de Gêneros da escola de Sidney. Acreditamos, com base na análise dos momentos de discussão e de reflexão com os participantes da pesquisa, que os estudantes estão muito mais conscientes de seu papel social do que estavam antes da pesquisa.

Em relação à proposta de Letramento Literário Escolar de Cosson, entendemos que as fases ficaram bastante claras, pois fizeram com que os alunos tivessem não só um conhecimento mais aprofundado sobre a literatura de cordel, como também se tornassem autores de seus próprios folhetos, algo bastante significativo para eles, segundo seus depoimentos.

Assim, finalizamos aqui essa aventura, mas com a certeza de que a jornada em busca do conhecimento é infinita. Por hora, é necessário que tenhamos o entendimento de que as adequações linguísticas devem ser abordadas ao longo de todo o ano letivo, pois a variação é inerente à língua, cabendo ao aluno conhecer as

suas interfaces e fazer as melhores escolhas de uso, sempre respeitando os contextos de produção e as diferenças, sobretudo as regionais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979]. p. 261-306. Tradução de: P. Bezerra.
- BEZERRA, B. G. Equívocos no discurso sobre gêneros. In: DIONISIO, A. P.; CAVALCANTI, L. de P. (org.). **Gêneros na linguística e na literatura**: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015. p. 63-80.
- BONINI, Adair. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-63982011000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/jrbla/a/8TPr4y57SBtJvQSsZt3XWgx/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000300005>
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COVRE, A. L. et al. (org.). **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004. p. 221-257.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. (Coleção Clássicos do Jogo). Tradução de: Maria Ferreira.
- CAIXETA, Márcia Christina de Souza Oliveira. **Variação diatópica de aspecto semântico-lexical e ensino de língua portuguesa**. 2015. 263f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos, João Pessoa**: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.
- CAVALCANTI, Carlos Alberto de Assis. **A atualidade da literatura de cordel**. 2007. 174f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Teoria da Literatura, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

COSTA, A. C. S.; MARCHIORI, P. Z. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. I.], v. 6, n. 2, p. 44-65, 2015. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v6i2p44-65. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89912>. Acesso em: 2 dez. 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v6i2p44-65>

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Debates). Tradução de: Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa.

COSERIU, Eugenio. **O homem e sua linguagem**. São Paulo: Presença, 1982. Tradução de: Carlos Alberto da Fonseca e Mario Ferreira.

COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e linguística geral**: cinco estudos. São Paulo: Presença, 1979. Tradução de: Carlos Alberto da Fonseca e Mario Ferreira.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CRISTIANINI, Adriana C. **Atlas Semântico-Lexical da Região do Grande ABC**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.

CRISTIANINI, Adriana C.; ENCARNAÇÃO, M. R. T. da. A contribuição dos estudos sociogeolinguísticos para a escolha lexical na recepção e produção de textos orais e escritos. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 12., 2008, Rio de Janeiro. **Livro de minicursos - Cadernos do CNFL**. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2009. v. 12, p. 10-17.

CRISTIANINI, Adriana C. Pesquisas Sociogeolinguísticas e a variável faixa etária em estudos no estado de São Paulo. **Domínios de Lingu@gem**, [S. I.], v. 6, n. 1, p. 516-527, 2012. DOI: 10.14393/DL12-v6n1a2012-27. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14884>. Acesso em: 26 mar. 2022. <https://doi.org/10.14393/DL12-v6n1a2012-27>

CRUZ, Bruno Daniel Monteiro da; MONTEIRO, Evelyn Morgan; XAVIER, Fabio Contrera. **A plataforma Discord como ambiente virtual de aprendizagem**: uma proposta de formação continuada. 2022. 23 f. Monografia (Especialização) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Digitais Aplicadas Ao Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Arraial do Cabo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifrj.edu.br/xmlui/handle/20.500.12083/284>. Acesso em: 09 dez. 2022.

CUPERTINO, Edson Ribeiro. **Vamos jogar RPG?**: diálogos com a literatura, o leitor e a autoria. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Curriculo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental**: anos iniciais - anos finais. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 149-182.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Tradução de: Marcos Marcionilo.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

ENCARNAÇÃO, Márcia Regina Teixeira da. **Atlas semântico-lexical de Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião e Ubatuba** – municípios do Litoral Norte de São Paulo. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.

FARACO, C. A. (2008). **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, SP, Brasil: Parábola Editorial.

FERREIRA, M. V. M. de A. **O RPG e a leitura**: uma intervenção lúdica no ensino fundamental II. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2016.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988. (Princípios).

GRANDO, Anita.; TAROUCO, Liane. M. R. O Uso de Jogos Educacionais do Tipo RPG na Educação. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.22456/1679-1916.14403. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14403>. Acesso em: 8 jan. 2023. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14403>

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu D. Lima, Diana L. P. de Barros, Eduardo P. Cañizal, Edward Lopes, Ignacio S. da Silva, Maria José C. Sembra, Tieko Y. Miyazaki. São Paulo: Cultrix, 1979.

GYGAX, Gary. **D&D**: livro do jogador. 5. ed. Galápagos Jogos, 2019.

HICKMAN, T.; HICKMAN, C. **X-D-M: X-Treme Dungeon Mastery**. 2009.

HIGUCHI, Kazuko. RPG: o resgate da história e do narrador. In: CITELLI, Adilson (Coordenador). **Outras linguagens na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 175-211.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Coleção estudos). Tradução de: João Paulo Monteiro, revisão de tradução Newton Cunha.

LIMA, Sostenes Cezar de. **Hipergênero**: agrupamento de gêneros na constituição de um macroenunciado. 2013. 273 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. Atualização da edição João Bosco Medeiros.

MARQUES, Jane A.; CEONI, Karina Trajano. O Histórico e a Importância da Mídia Digital nos Jogos On-Line: dos rpgs tradicionais para os crpgs e os on-line. In: V CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 5., 2007, São Paulo. **Anais** [...] . São Paulo: Intercom, 2007. p. 1-19. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/outras/hmidia2007/resumos/r0107-1.pdf>. Acesso em 8 jan. 2023.

MERCER, José Luiz da Veiga; FOLTRAN, Maria José. Variação Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. **Letras**, Curitiba, n. 41-42, p. 195-205, 1992-93. Editora da UFPR.

MIRANDA, Frederico S.; STADZISZ, Paulo C.. Jogo Digital: definição do termo. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 16., 2017, Curitiba. Proceedings [...] . Curitiba: Sbc – **Proceedings Of Sbgames 2017**, 2017. p. 296-299. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/ArtesDesignShort/173500.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MORAIS, Rozane Mendonça Cardoso de. **Leitura e escrita por meio do jogo de RPG Robinson Crusoé**: uma proposta de multiletramentos. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

MOTA, Sônia Rodrigues. **Roleplaying game: a ficção enquanto jogo**. 1997. 364 f. Tese (Doutorado) - Curso de Literatura, Departamento de Letras, Puc-Rio, Rio de Janeiro, 1997.

OLIVEIRA, Wânia Elias Vieira de. **Proposta de ensino de variação diatópica em aulas de língua portuguesa para classe hospitalar**. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PAVÃO, Andréa. **Aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Game (RPG)**. São Paulo: Devir, 2000.

PEREIRA, Farley Eduardo Lamines. **No limite da ficção: comparações entre literatura e RPG - Role Playing Games**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Literários, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

REHM, S. **Game Angry**: how to rpg the angry way. São Paulo: Angry Games, Inc, 2018.

RICON, Luiz Eduardo. O que é RPG? **Anais do I Simpósio Rpg & Educação**, I: 2002: São Paulo. Organização: Maria do Carmo Zanini; São Paulo: Devir, p. 13-18, 2004.

ROJO, Roxane. (2017). Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPpecialist**, 38(1). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em 15 jan. 2023. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Maurício. **A construção de identidades online por meio do Role-Playing Game**: relações do ensino aprendizagem de matemática em curso à distância. 2008. 263 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. **Gramática e a política de ensino** / domínio da língua materna: algumas reflexões. Atualização em Língua Portuguesa para Professores de Segundo Grau. São Paulo: Flch-Usp/Vitae, 1991.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. Práticas discursivas e atlas linguísticos: uma análise do aspecto lexical. In. MARÇALO et al. **Língua Portuguesa**: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Universidade de Évora, 2010. p. 62-79.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. Proposta de análise de aspecto semântico-lexical em atlas linguísticos regionais brasileiros. In. CUNHA, Cláudia de Souza (org.). **Estudos geo-sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2006. p. 83-97.

SANTOS, Sandra Maria Carneiro. **Da retextualização das narrativas orais de Pé de Serra ao RPG**: nas trilhas dos multiletramentos. 2019. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. p. 31-42.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**. EDUFU, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, jul./dez. 2017. <https://doi.org/10.14393/OT2017v19.n.2.12-24>

VIGOTSKI, L. S. (1869-1934). **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de: Paulo Bezerra.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consustanciado do CEP



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RPG COMO CAMINHO: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA ENSINO DE VARIAÇÃO REGIONAL

Pesquisador: ADRIANA CRISTINA CRISTIANINI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52375821.5.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.091.622

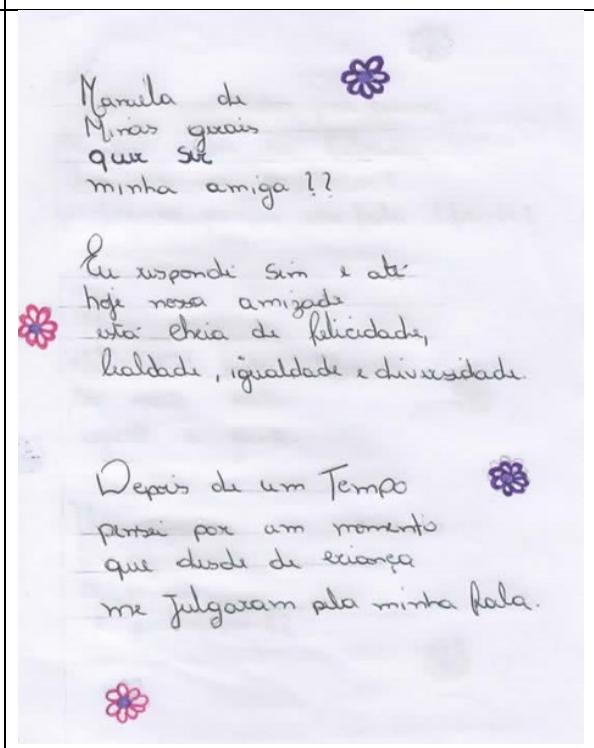
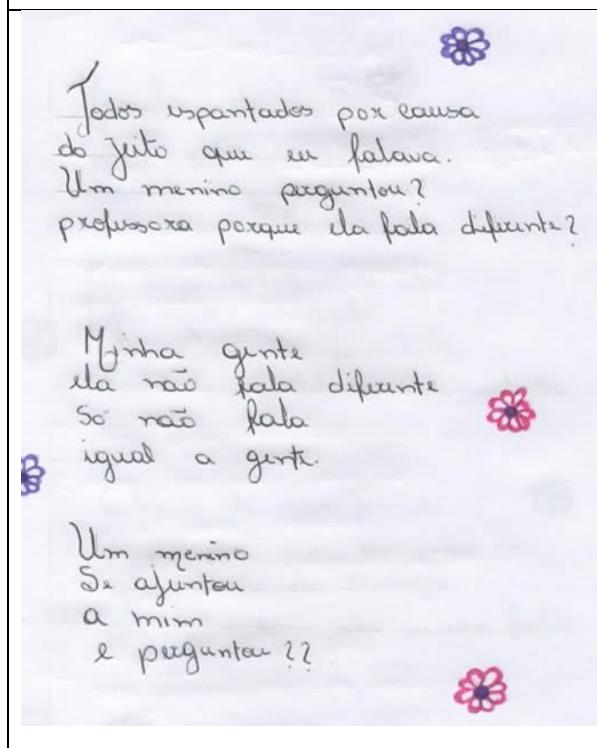
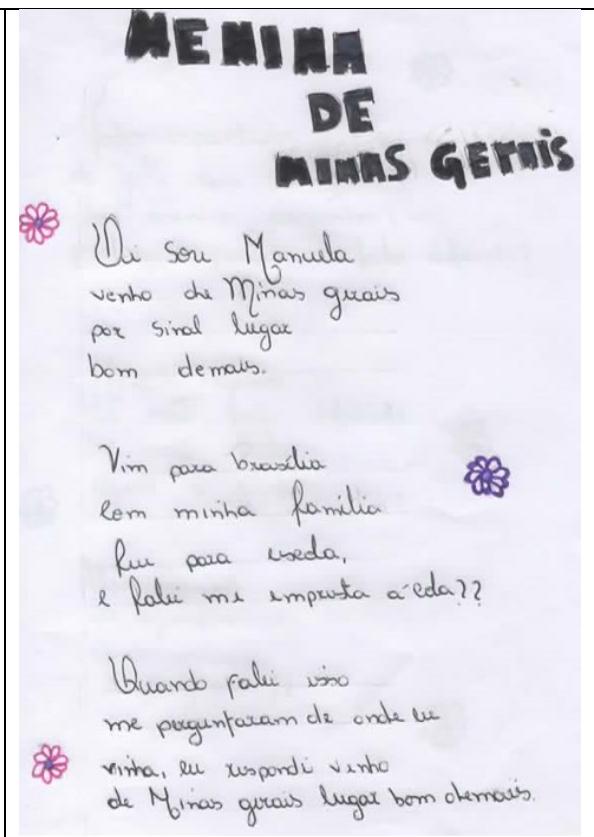
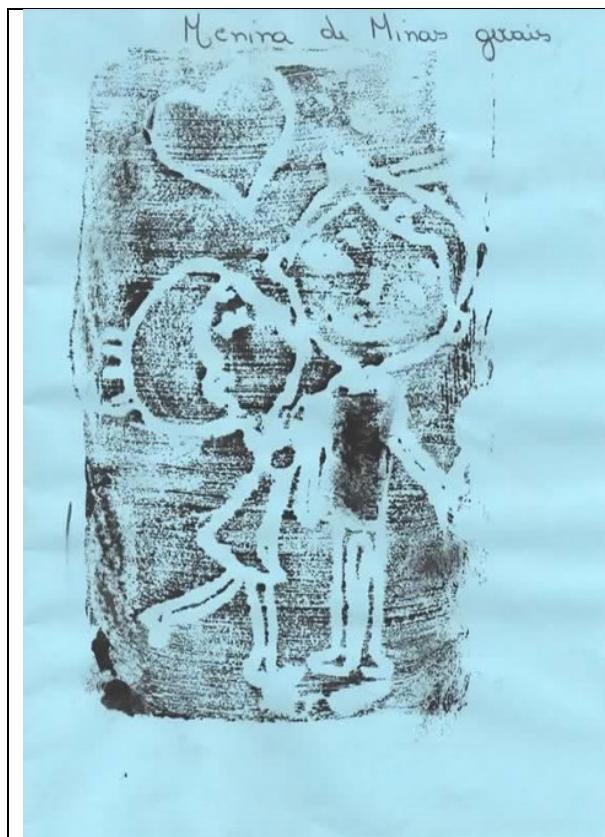
Apresentação do Projeto:

Segundo o projeto:

APRESENTAÇÃO – "Em um país de dimensão continental como o Brasil, constituído por diversas etnias, é, não só, natural, como notório, a existência de um grande número de variedades linguísticas. Entretanto, é sabido também que, apesar disso, o ensino de variação linguística, muitas vezes, fica relegado a segundo

Anexo B – Folhetos de Cordel produzidos pelos alunos

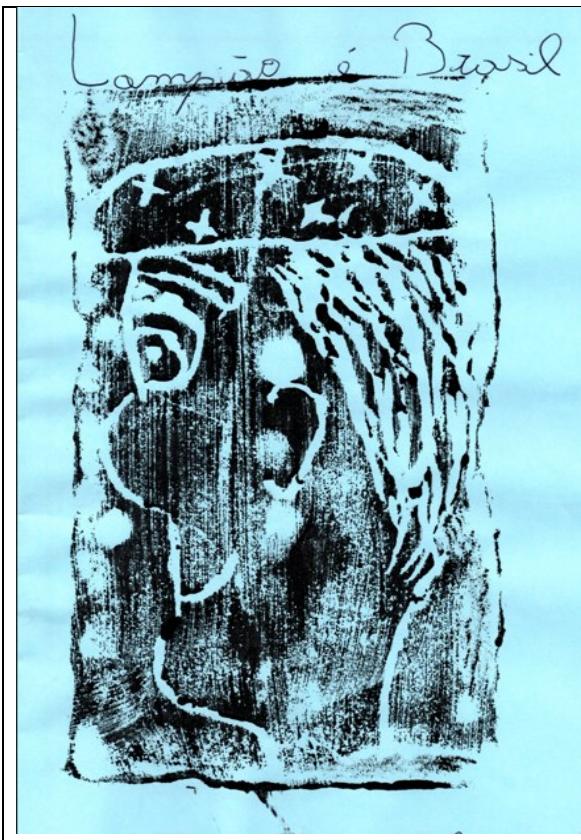
1 – Produção da Aluna A2



Nunca joguei uma
passeia que fale
diferente, porque isso
ofende muita gente.



2 – Produção da Aluna A3



Gontor não fazia
Delícias pro povo
O que era seu de
Gontor

E não para o povo
Que curto a entender
Que o que ele fazia
era para o

Povo atendeu
Encantaram
O herói nortino
E logo ali

Amaldiçados
Serão fim

Lampião é Brasil

Mas Ilhas Gerais
Num círculo elas bagunçam
queis existem no Nordeste
Onde os cacos da perte

Malava sem dia
Os moços saltados
Num salão dos
Casas confusões

Quem entrou pra história
Como lampião
A cambada se reuniu
Para fazer o que o

A uma história
Confusa

Que neste mundo
Não se calha
E o rei do
Conjunto aqui
não é rei
Não mais está
Mais a sua
História à de
Entoa dos quatro cantos

Da Terra para nos
Sempre
Nos lembrar

3 – Produção da Aluna A4



NO OUTRO DIA JOÃO GANHOU UM
APELIDO, ISURDIA. ELE TENTAVA
IGNORAR, MAS NÃO CONSEGUIA.
TODA HORA ALGUEM O CHAMANDO
DE ISURDIA.

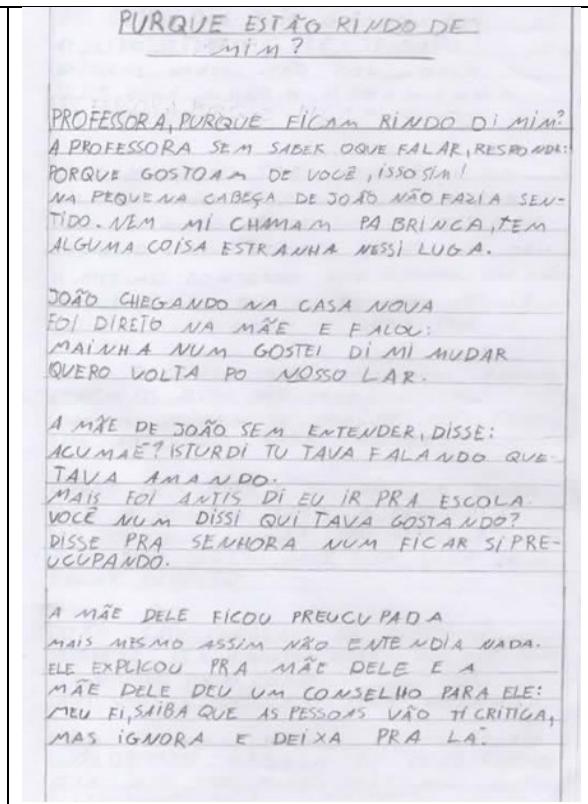
NESTE MESMO DIA, JOÃO CONHECEU UM
MENINO QUE FALAVA IGUAL A ELE.
ERA CHAMADO GIOEL. GIOEL, SOFRIA PRE-
CONCEITO LINGÜÍSTICO E JOÃO LHE DEU
O MESMO CONSELHO QUE GANHOU DA MÃE:
GIOEL, SAIBA QUE AS PESSOAS VÃO TE
CRITICA, MAS IGNORA E DEIXA PRA LÁ.

JOÃO E GIOELE ERAV MELHORES AMIGOS
POREM, OS ALVOS DOS PRECONCEITOS.
NUNCA DEIXAM SE ABALAR POIS, TEM
UM AO OUTRO PARA CONVERSAR.

CERTO DIA, JOÃO E UM MENINO BRIGARAM E FORAM PARA A DIRETORIA. UM JOGANDO A CULPA PRO OUTRO ATÉ QUE JOÃO, FICA QUIETO, VOCÊ NÃO SABE NEM FALAR DIREITO

JOÃO SAÍU CORRENDO DA DIRETORIA.
TRISTEZA ERA A ÚNICA COISA QUE ELE SENTIA.
GODELE FOI O CONSOLAR E ALANDO:
JOÃO VOCÊ É FORTE, NÃO FICA CHORANDO

UMA SEMANA PASSOU E UM ALUNO
NORDESTINO NAS ALAS DE JOÃO CHEGOU:
OLA NOIS, TODO MUNDO BEM-VINDO!
HA! HA! HA! HA! HA!
SORA, PURQUE TÃO RÍNDU DI MIM?



A MÃE DELE FICOU PREOCUPADA
MAIS MESMO ASSIM NÃO ENTENDIA NADA.
ELE EXPLICOU PRA MÃE DELE E A
MÃE DELE DEU UM CONSELHO PARA ELE:
MEU FILHO, SABIA QUE AS PESSOAS VÃO TÍ CRÍTICA,
MAS IGNORA E DEIXA PRA LÁ.

4 – Produção da Aluna A6



Brincas conosco
Miguel. Se apresente a turma
Miguel, seu nome de nascimento
de te conhecer! – Professor

– Ol meu nome voce já
sabem seu nome do Goiás
o meu barrocas e marra
se maior da conta.

– Eu sou muito curioso.
De trás do meu barrocas
tem um conguim e lá vai
muito catilango.

– Quando eu ia para a
escola eu ia de Bauri. Era
muito bom. Eu ficava muito
encantado com tudo.

– Tinha uma pessoa
escravizando minha
antiga escola todo mundo
lá era curioso. – Miguel

– Hahaha, e o que são
esses palavrões estranhos?
Você fala muito diferente e
eu não gosto da fala que
você fala. – Taron

– Eu não falo diferente
voce que não fala o que
eu estou falando porque
não conhece os meus amigos.
Miguel

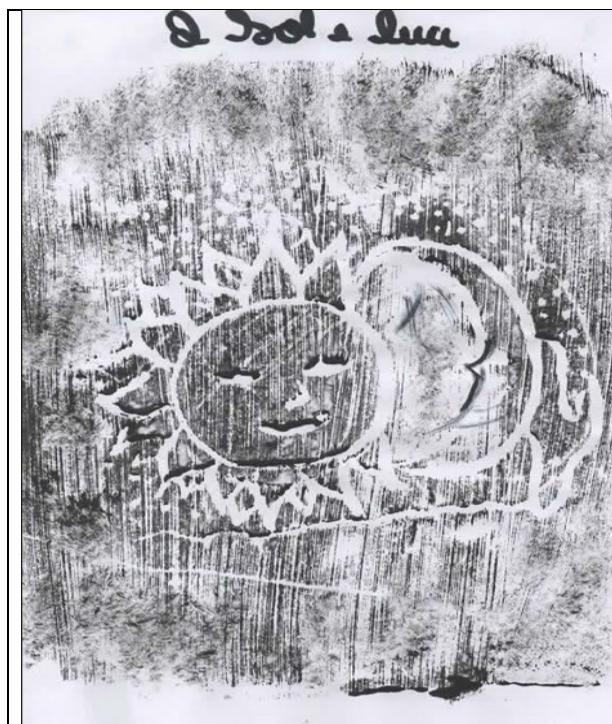
– Eis sem brigas. Taron
para desculpas para o Miguel.
E Miguel para desculpas
para o Taron.

– Eu não vou pedir desculpas
ou um "curioso". Hahaha.
Ele que tem que pedir desculpas
por me tratar desse jeito.

– Eu não pedir desculpas
ou esse estuprício?
Ele que me deu desculpas
por ele ter me tratado
com preconceito ^{linguístico}.

– Olha Miguel voce tem razão
em parte. Agora pedam
desculpas um ao outro antes
que eu ~~o~~ mando a aula.

5 – Produção da Aluna A8



O Sol e a Lua

O Sol e a Lua

Em sono do Ceará
lugar nior não há
Mais seis sabia que
um dia esse mundo.

Num tinha nem sol
e nem lua pá alumiar
o mundo? Poisé, poisé
não arreda o pé.

Regue mais,
regue mais
não vale voltar
arrás.

Depois vou cantar
a história do sol e
da lua rapá o
amor ésto no arco



Jão era um menino lá
do serrão havia muita
bondade em seu coração
Mais ô eobra tristão
Pois todos falavam
- eira que jão e desengonçado
fala tudo errado e não percebe
Mais, mais jão já tinha entendido
que o mundo só era
escuro e tinha maldade
Porquê o povo não tinha
bondade e inveja vontade

de lidar com essa doença
do povo chamada preconceito
e jão não entendia o conceito
de fulgar os zoto só quem fulga o pô

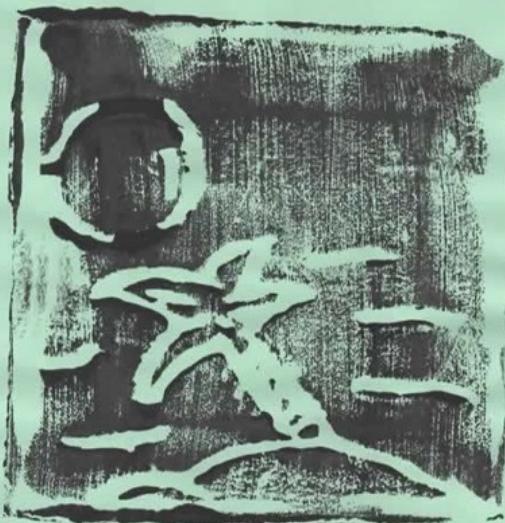
Um dia jão encontrou Maria
a razão de sua tristeza, Maria
era igual jão falava errado
e não se incomodava não

Os dois foram muito
felizes então parde
e bô transformou jão
em sol e maria em lua
E essa é verdade
pura!



6 – Produção do Aluno A9

A ilha estranha



A numa pequena ilha ~~de~~ nunca tinto ide,
não sabia como era,
aquele caboclo estranho,
bando de gá ruela.

Junin ignorou e na sua aventura
continuou:

numa nova aldeia
chegou.

Junin era um caboclo muito escongadão,
vivia sózinho para num ilha e se perguntando:
- Que tem de outro lado.

Junin Modor na pequena caboclo,
achou um barco com remos,
com muita felicidade, foi para o rio
atravessar-lo encantado.

A ilha era pequena,
um porto estranho vivia.
Que Tinham preconceito
com quem não era de lá.

Nessa aldeia todos eram tranquilos,
acolheram-no com muito carinho
amei aquela aldeia por amigos
e cari bair.

Sempre estranho brincando,
nunca falando diferente
era um encanto. A aldeia era
linda mas estava ansiticando.

Um dia choveu começaram
pessoas que ficar por lá
dormi também, mas minha
mãe deve estar preocupada gritando:
- onde vocês? Meu bair?

Pequei meu barco
e para caro
voltei,
contei para minha moa como tundir lezzi.

Ela falou que já
foi para lá também, via
por isso que galaneo:
- Cobraca não vai para lá meu bem.

7 – Produção da Aluna A10

	<p>Uma piquena certa vez Mudou-se para a cidade grande Fermedo pelo que há de vir Querem saber o que aconteceu</p> <p>Já se soube que se mudou No primeiro dia de aula Logo perceberam como a piquena falava E começaram a manger dela</p> <p>A piquena ficou muito triste E logo sumiu Encontrou uma piquena que só queria ser Porém foi educada porque estava machucada</p> <p>Também era de duas caras Todes estavam procurando pelas piquenas Quando encontraram elas ficaram confusos E logo perguntaram: O que você está fazendo com essa Esquilita?</p>
<p>Elas ficaram sem reação Todes tinham muitas perguntas Depois daquele silêncio As piquenas resolveram falar</p> <p>Alice a recém-chegada ia falar Todes começaram a manger dela Então Jane conseguiu a falar Porém Tade que Jane estava falando era mentira</p> <p>Ela falou que Alice tinha machucado ela Porque Jane falou para Alice sobre como ela falava Alice saiu correndo de todos Contou tudo para professora</p> <p>A professora foi conversar com a turma Falou que cada região tinha um jeito de falar E que cada um deve respeitar esse jeito E também acolher pessoas de outras regiões</p>	<p>Depois falar para todos pedirem desculpas Todos se desculparam com Alice Porém Alice ainda estava triste E tentou mudar seu jeito de falar</p> <p>De todos a única que percebeu foi Jane E logo foi falar com Alice Falar que ela tem seu jeito único de falar E que ela não daria mudar nada para agradar as pessoas</p>

8 – Produção do Aluno A11



As visitas de José da mina

ERA uma vez um menino
chamado José que ia de férias
mas um dia ele foi para
~~mais~~ minas mas ele não
sabia que ia ele só ia

Já no dia ele foi para visitar um
parente que ficou em minas
e lá ele ficou que muita de
trabalho mas ele achou que ia

ser tratado bem mas no primeiro
dia de trabalho ele se apresentou mas
um menino acharam estranho e gli-
tei de falar dele mas José
agiu normalmente mas depois que

estava aí José e José era normal
e aí ele se sentou ali e ficou ali
trabalhando e aí ele se sentou ali e
ele ficou ali e José era normal
e ele ficou ali e José era normal

ele ficou ali e José era normal
e aí ele se sentou ali e ficou ali
trabalhando e aí ele se sentou ali e
ele ficou ali e José era normal
e ele ficou ali e José era normal

ele ficou ali e José era normal
e aí ele se sentou ali e ficou ali
trabalhando e aí ele se sentou ali e
ele ficou ali e José era normal
e ele ficou ali e José era normal

9 – Produção da Aluna A14



Háje eu tenha uma historiaria curta pra cantar nôô e de lá e nem de cá nem de ceará, derte de pequena sempre fui plena, sempre fui uma

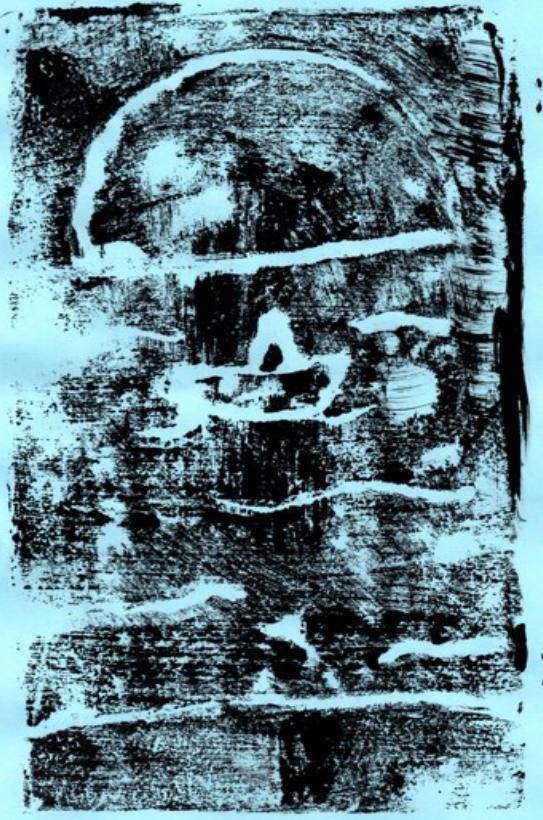
criança agitada, minha mãe falava que eu era muito saliente, meu nonho viajou pela mundo, mas dinheiro era aquele me faltava, então tinha que viajar pela mundo da ceará mesmo, A minha prima morava por aí, e sempre tinha a vontade de visitar, meu nonho era ver ramb

E também ianuários de musicas, mas tive que cantar as musicas das outras, mesmo, minha irmã tinha a vontade de viajar pra landrina pra andar

na parede, minha amiga sempre fai muito tagarela, e tinha a vontade de participar de uma telessérie, a vontade de meu pai era ser trueta, é a vontade

da minha mãe era ver reginheira pra ficar com os panelos, minha mãe sempre portava de saque familiars.

10 – Produção do Aluno A15



O pescador que queria estudar
Aba vai cantar a história
de um pescador que não
pode estudar com 62 anos come-
çou a estudar.

Então começou a ajudar o seu
pai a pescar as vezes achava chato
pois queria nadar.

Um dia com o seu pai com
o seu pai foi conversar pois
queria estudar.

Era seu aniversário e o presente que
queria ganhar era viagem para
estudar.

Naí onde morava morava não
tinha escola no dia do ani-
versário a despe do filho foi viajar

O pai comprou matrícula e a
passagem para a filha vijar e
estudar.

O menino conseguiu a se-
guraria feliz estava e ani-
mada cantava "Vai para a escola"

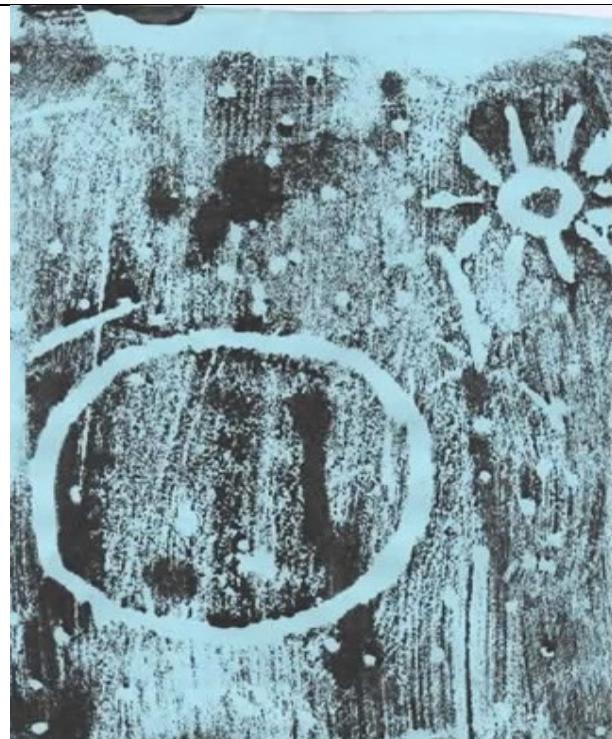
Deu pai gritou ligeira menina
re não o ônibus vai per-
der.

Quando a menina Luis entrou
no ônibus pela porta gritou
tchau vila o pai de-
lhe gritou te chia.

Quando Luis chegou a es-
cola conseguiu a formação
concreta poi causa da mado
dele de falar

Ela não aguentou a precon-
ceita e voltou para casa
triste e largou os estudos

11 – Produção do Aluno A16



Prazer sou carioca,
Há muito moro em Brasília
Aqui fui bem acolhido
Ei é minha família

Quando ia pra carnaval
Já ficava bêbado
Algumas pessoas vieram
Contar de meu chão

Fui logo parando amizade
Com meu tiozinho parceiro
Me acolheu a cidade
E tchê ficou Manaus
tilibra

No saí da escola
Vê a Confusão
Meus amigos de Brasília
E eu de Curitiba

Mermão "vou te dar um jongo"
E fica logo ligado
O Rio é bonito
Mas prefere esse quadrado

Brasília é muito tranquila
Pode vim quem quiser
Cada dia é toda Cidade
Vida de bicho no céu

Brasília tira onda
Quando o sarruete é diariamente
São muitos ataques juntos
Balanço a cidade

Uma grata surpresa
Alegrou meu coração
A grande maioria aqui
Tchê pra meu Mengão

para falar a mesma parada
Cada um tem seu jeito
Mas é importante "murmurar"
E não faltar respeito

Vou ficando por aqui
Mas queira essa versão
Fracassito não tá com nada
espera o próximo, irmão

12 – Produção da Aluna A17



E lá fomos, em 2001 com meus amigos para pegar a famosa balia, aquela que é maior e arrepiante para pegar balia, com a lanterna na mão, em grande caixa de chão.

Dirigindo para a maior fumaça entramos pegando a caixa e os pacotes para tomarmos um banho enquanto não chegavam os outros dirigentes que era uma cidade da região.

Chegando lá, já vímos um monte de pegadas escondendo pelas suas e fumaças de fumar com os moradores locais para saber mais da fumaça que dominava a região.

Depois de obter as informações com algumas cotundas, partimos para o mar para encontrar a fumaça da 17 toneladas.

Willy, a balia gigante
Don Kleber, pescador de balia
de origem da Maranhão, terra de
pescas e também de comer.
Don pescador de balia, aqui não
pescava pra Timor e deu a deputado
monstro Indo e este pra fogueira
Aqui estava em mais mares atípicos
encontrando uma oportunidade de ouro
para pegar a famosa balia assustadora.

Willy, o terror dos pescadores
relatou e todos diziam que da
lancha eram 17 toneladas no
mar. Muitos já trataram nome Willy
mas nenhum voltou pra contar história.

Depois de algumas horas em alto mar

chegamos a grande onda da balia passando em um momento rápido da fogueira

mais grande que o mar.

Preparamos os arrepios e começamos a agitar para que o estupor desse a sensação de aventureiro, seu grande corpo em meio ao mar bateu.

E aqui estamos para a história contada e também com uma ligação a história que queríamos o pescador que nunca tinha visto seu agitador, mas nunca ouviu falar e nunca lancha arrastava nos pegados no mar.

Now ripe am. 1111

13 – Produção do Aluno A20



Olá alunos
Venho aqui anunciar
Um rograma para os
que venha os
contarão

Quero para um campo urbano
Tão lindo quanto mundo
Um lugar agradável
Tem quem desfrute

Porque estão vindo?
Só porque não temos um teste
Deles estão vindo deles?
Vem com mogete

Você está planejando professor!
O certo é ser bonito
Com o tom um pouco liso
Só entendendo pesquisando

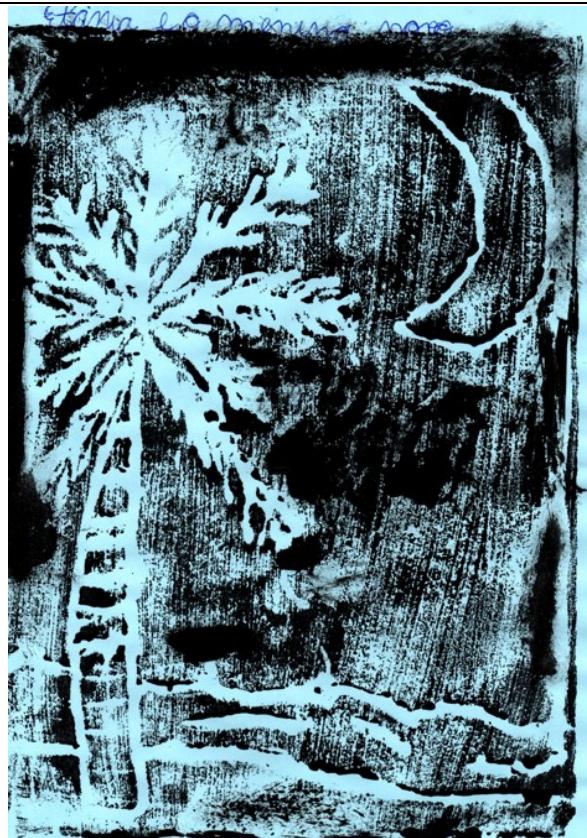
Eu cantar uns musicos
Para que vocês entendam e desentam
Eu não falei muito
Só falei e normalmente

O meu tem delinquente
É o tanto quanto diferente
Mas não preciso esses
vocês não se esqueçam

O nome do meus musicos é
Reconceitos linguísticos
Explicarli o mesmo para vocês
Vocês não se esqueçam

E com todos usamos o professor
Então
E seu resultado tocar
Todos no fim entenderam

14 – Produção da Aluna A21



Etânia e o menino novo
Eu sou Etânia de
Copacabana gosto de
banana e sou muito
praiana

Esse é um dia normal
para mim acordo me
arrumo e tomo meu cereal
minha família já está
acordada mamãe, papai,
irmão, vovó, vovô todos
na mesa de jantar meu
irmão deixou sua blusa
molhar porque deixou seu
suco para lá logo começo
a ficar bolado minha vó diz
sangue bom não fique assim
Etânia acho que seu onibus
chegou então entro no meu onibus

e encontrei minha amiga
Milena e o meu amigo
Thiago entramos na
escola fomos na sala um

menino moreno que não
olhava para nada e se
chamava Luis perguntamos
de onde ele veio e disse

que era de Minas Gerais
e não queria ter deixado sua terra
para trás quando a professora
apresentou o garoto ela disse

para o Luis falar um pouco
sobre a vida dele uns garotos
começaram a querer o
contado por ele ter um rotogue
diferente Etânia não acreditou
que os moleques estavam
quando aquele menino
ter rotogue

o garoto ficou triste demais
pensei como eles foram capaz
a professora disse que se
fizessem de novo eles iam

conversar com a diretora
e que isso não se faz
Etânia pegou uma banana
e começou a pentear o que o

poderia ajudar Thiago falou
vamos falar com a orientadora
ela pode nos orientar as
meninas tiraram mas isso

seria uma coisa boa de se
fazer então conversaram
com ela para entender o
que poderiam fazer

ela disse assim crianças
vamos fazer uma palestra
sobre isso ai vamos ver
se resolve esse problema

mas não se preocupem tem
um esquema já é disso
Etânia então fizeram a
esperada palestra e lá descobriram
que esses moleques zombaram
de outras pessoas mas tudo
foi resolvido e eles aprenderam
a lição sobre variação linguística
e que isso é normal e regional
Etânia estava muito
feliz com todos seus amigos
e os seus para um quiz
na praia os pais dos
garotos foram acompanhar os
seus filhos e ficaram até
a noite e Etânia com os

olhos brilhando na a noite mais
bonita de sua vida e olhando
para os seus amigos feliz
porque fez uma coisa muito
boa dando conhecimento que
agora não pra um problema
e agora tem um dilema
ser diferente não é ruim
é peculiar não precisa
se escandalizar

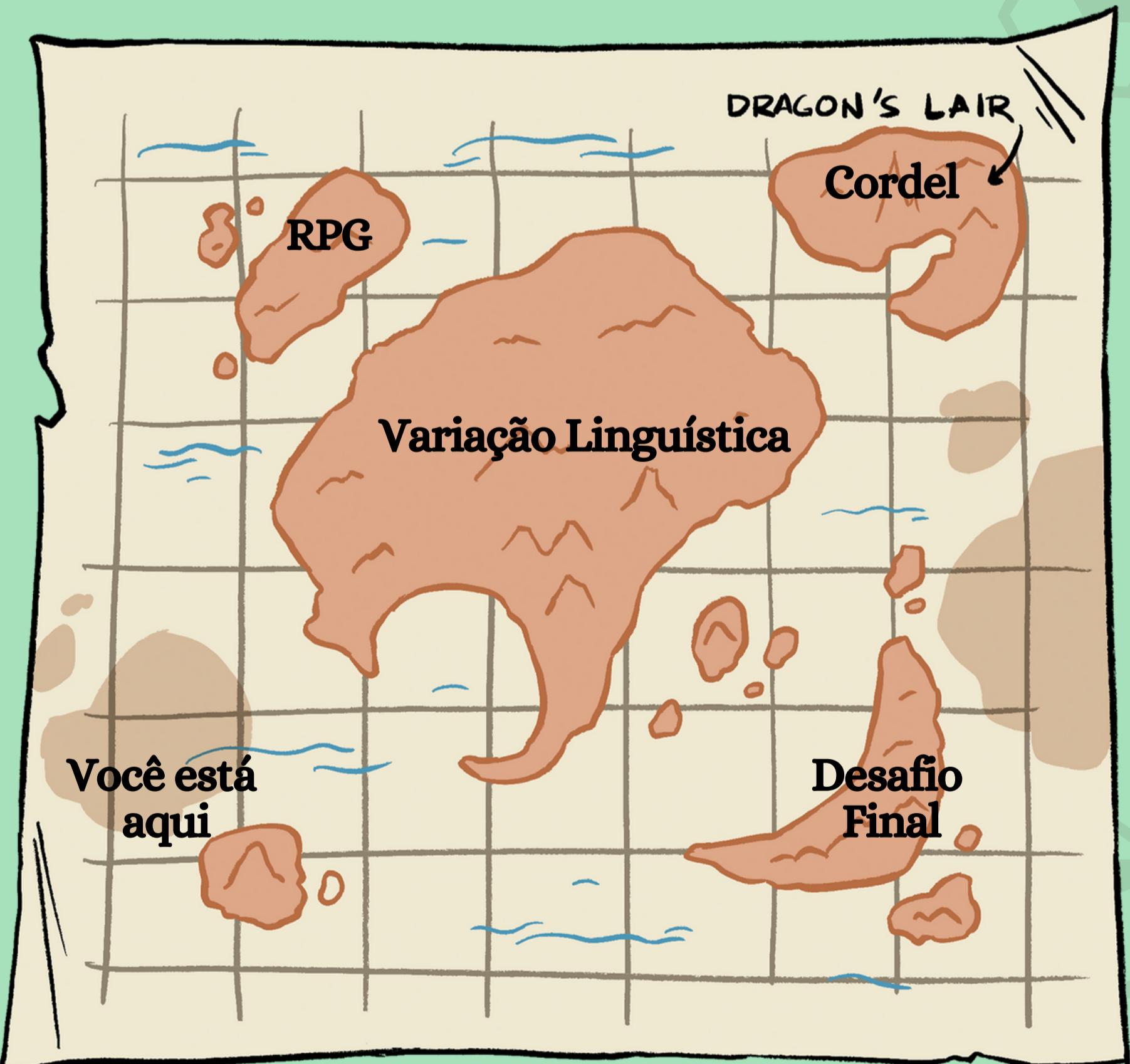
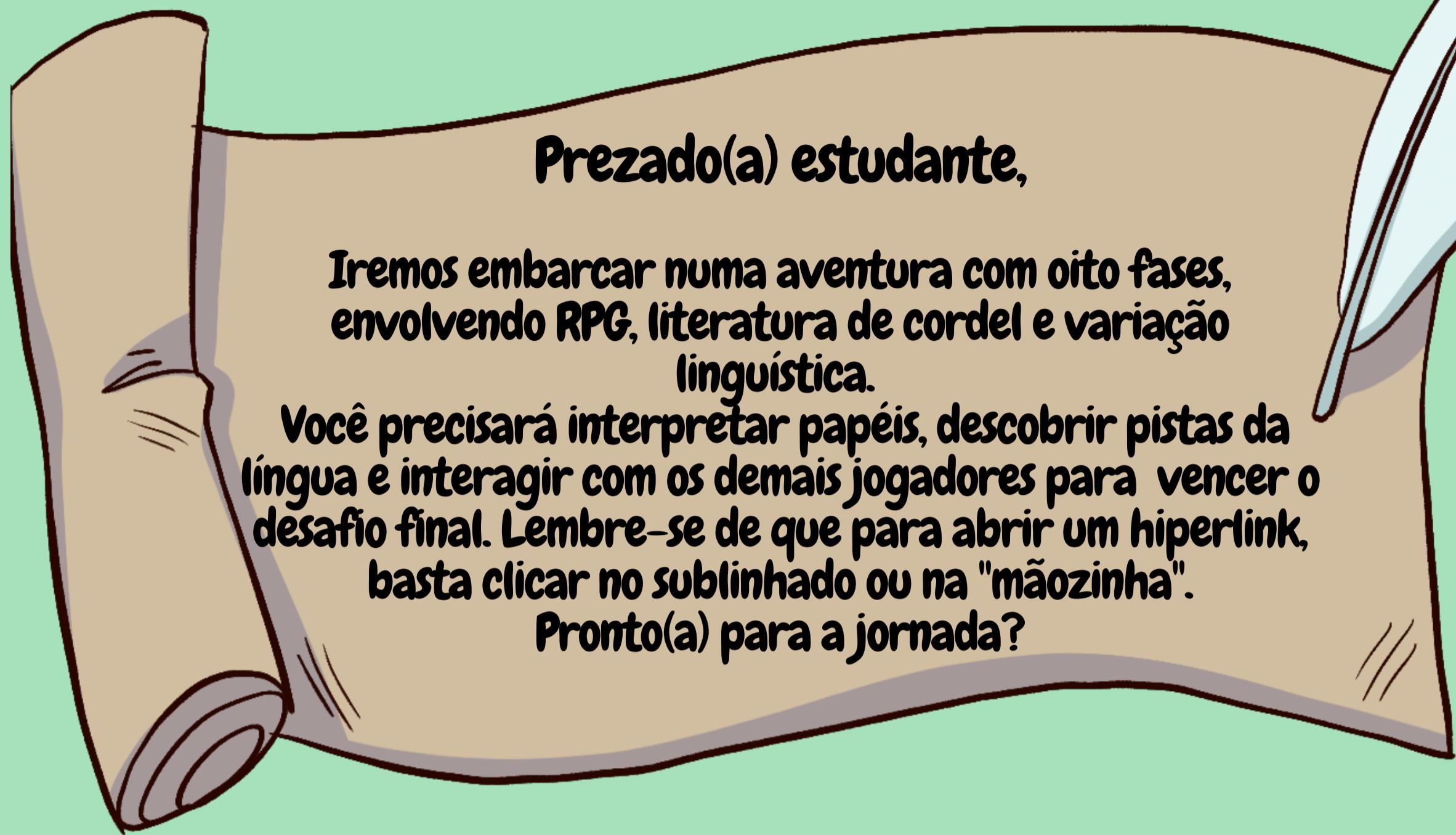
APÊNDICES

Uma Aventura Navegável

**RPG COMO CAMINHO: UMA
PROPOSTA DE MATERIAL
DIDÁTICO DIGITAL PARA
ENSINO DE VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA REGIONAL**

**6ºano
Ensino
Fundamental**

**Elizete Rodrigues de Araujo
Adriana Cristina Cristianini**



Sucesso na aventura!

O começo

FASE 1

4

O mundo do RPG

FASE 2

6

A literatura de cordel

FASE 3

13

A variação linguística

FASE 4

17

Vamos construir?

FASE 5

24

O desafio final

FASE 6

32

A feira

FASE 7

35

A reflexão

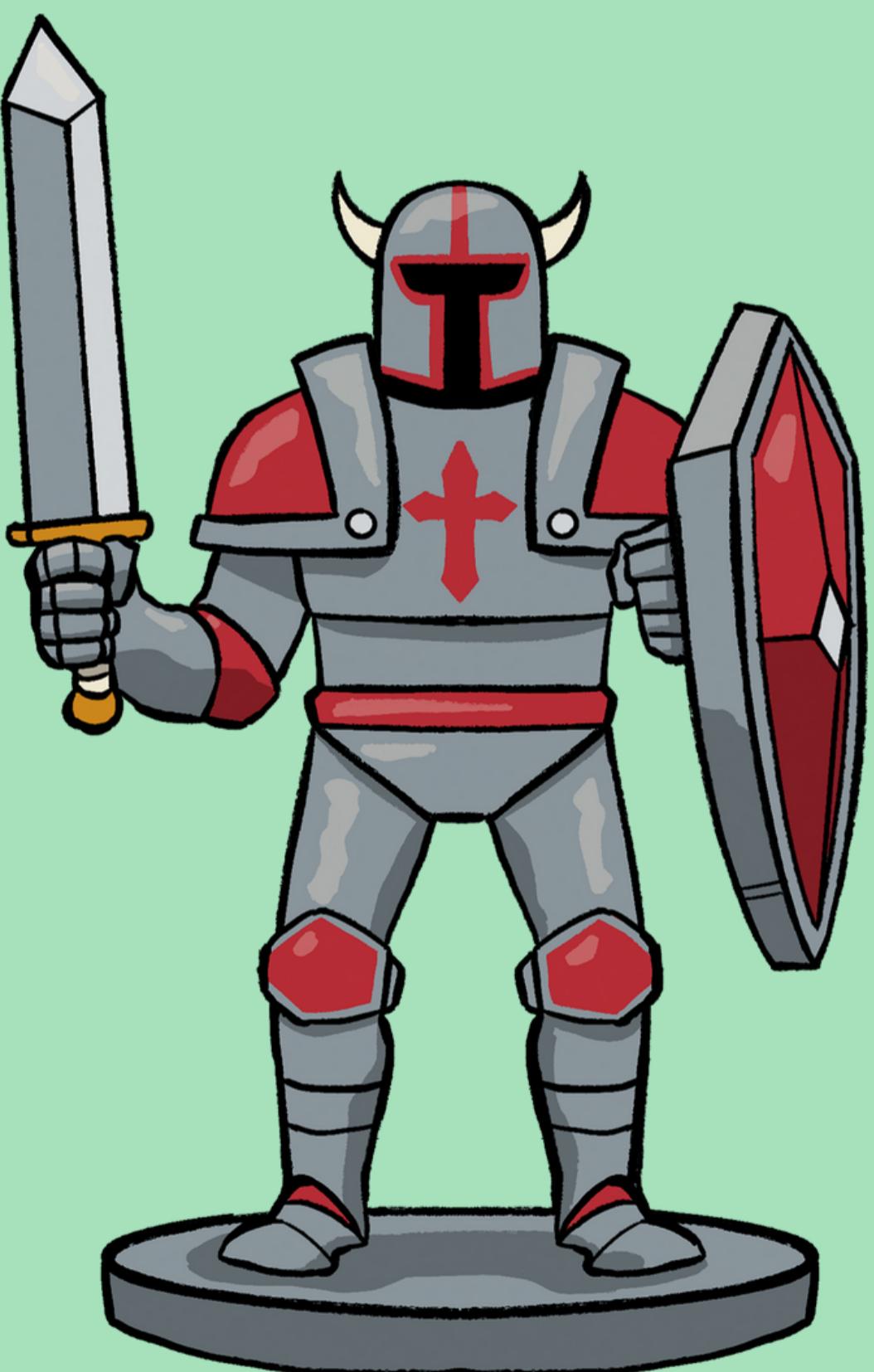
FASE 8

37

FASE 1

O que você sabe sobre RPG, variação linguística e literatura de cordel?

O começo



1ª missão: a conversa inicial

Caro(a) estudante, iniciaremos uma aventura didática composta por oito fases e precisamos saber os seus conhecimentos prévios acerca dos jogos de RPG, variação linguística e a literatura de cordel. Pedimos que preencha o questionário de sondagem no laboratório de informática.

2ª missão

Responda ao questionário de perfil e sondagem.



[Em PDF](#)



[No Google Forms](#)



3º missão

Discuta os resultados com os demais jogadores (seus colegas) e o guia dessa aventura (seu professor), para que juntos possam decidir as melhores rotas para o percurso.



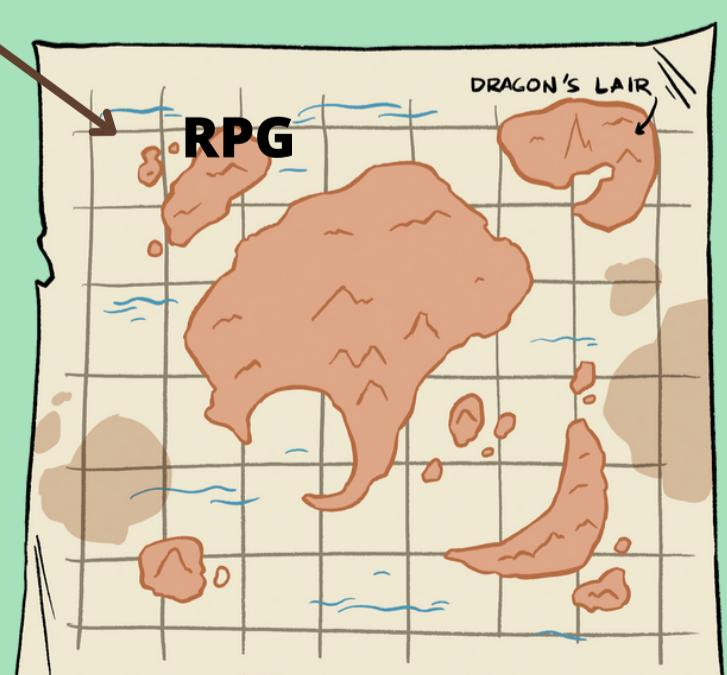
FASE 2

Você chegou ao território do RPG. Para mudar de fase, compra todas as missões. Vamos lá!?

O mundo do RPG



Você está
aqui.



1ª missão

Realização de uma brincadeira introdutória com as características do jogo de RPG.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Caro estudante, nesse momento, olhe a imagem do *slide*, reflita sobre ela e ouça seu guia, que nessa missão será o **mestre** dessa narrativa que começa assim:

O casarão

“Nunca tinha ido ao sótão do velho casarão de meus avós. Nas férias, eu passava dias na casa deles, mas aquele espaço continuava misterioso. A monotonia daquela tarde de domingo me convidou a subir as escadas. Quando entrei no cômodo, fiquei...”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do texto “O sótão” de Valéria Batista de Lima.

Agora, você e os demais jogadores da turma serão o personagem protagonista dessa narrativa. As ações desse personagem acontecerão de acordo com a participação de cada um, por meio da execução de uma frase em sequência. O tempo de cada fala será de **10 (dez) segundos** como **regra**. O objetivo dessa missão é conhecer alguns elementos do RPG, como **personagem, ações, interação, progressão, regras** e **narrativa**.

2^a missão

Relate o que você achou da missão ao seu guia e aos demais jogadores, se gostou ou não e por quê.

3^a missão

Assista à exibição dos desenhos animados “Caverna do Dragão” e “Hora da Aventura”; e discuta com os demais jogadores e com seu guia sobre as questões que seguem.



Exibição do vídeo
(7min iniciais)

Questões referentes à primeira animação:

Você conhece esse desenho animado?

Qual o nome dele?

É um desenho atual?

Qual o contexto da sua história?

Quem são os personagens principais?

Quem é o antagonista?

Havia algum desafio no desenho?

Havia recompensa?

Se você já conhecia esse desenho, gosta dele? Por quê?

Curiosidade

Dungeons & Dragons, mais conhecido no Brasil como A Caverna do Dragão, é uma série animada baseada em um jogo de RPG que fez muito sucesso.

Resumo da história

A série conta a história de seis adolescentes na década de 1980 que tentam voltar para casa após um passeio de montanha-russa que os levou ao Reino paralelo de a Caverna do Dragão. Aliás, até hoje não se sabe se eles de fato voltaram para casa. Dessa forma, no Reino de diversas fantasias de A Caverna do Dragão, os seis são guiados pelo Mestre dos Magos que aparece dando alguns conselhos e em seguida desaparece. Nesse Reino, eles lutam contra o malvado Vingador e tentam voltar para casa. Contudo, o episódio termina sem uma conclusão exata, mostrando apenas os seis jovens prestes a tomar a decisão de voltar ou não para casa.

Personagens

Hank (guerreiro);
Erik (cavaleiro);
Diana (acrobata);
Sheila (ladina);
Presto (mago);
Bobby (bárbaro);
Vingador (feiticeiro maléfico);
Mestre dos Magos (guia);
Uni (unicórnio mascote).



Exibição do vídeo todo
(4min e 30s)

Curiosidade

É uma série grandemente inspirada pelo RPG de fantasia *Dungeons & Dragons* assim como pelos jogos eletrônicos em geral.

Questões sobre a segunda animação

Você conhece esse desenho animado?

Qual o nome dele?

É um desenho atual?

Qual o contexto da sua história?

Quem são os personagens principais?

Quem é o antagonista?

Havia algum desafio no desenho?

Havia recompensa?

Se você já conhecia esse desenho, gosta dele? Por quê?

Personagens

Finn (humano paladino);
Jake (cão); Princesa Jujuba (soberana do Reino Doce);
Rei Gelado (mago);
Marceline (Rainha dos Vampiros).

Resumo da história

A série segue as aventuras de Finn, um garoto humano aventureiro, e o seu melhor amigo e irmão adotivo Jake, um cão com poderes que lhe permitem alterar a forma e tamanho conforme a sua vontade. Finn e Jake habitam a pós-apocalíptica Terra de Ooo, por volta de mil anos após a "Grande Guerra dos Cogumelos" onde interagem com os outros personagens principais da série: Princesa Jujuba, o Rei Gelado e Marceline, a Rainha dos Vampiros. Ao longo a série é revelado um pouco mais sobre a Grande Guerra dos Cogumelos, também é revelado quem são os pais biológicos do Finn e que ele não é único humano que restou no mundo.

4ª missão

Após ouvir atentamente as explicações e orientações do seu guia, será que você já é capaz de conceituar (definir) o jogo de RPG e dizer quais são suas principais características e seus formatos? Reflita com seu guia e com os demais jogadores sobre as questões que seguem.

O que é RPG?

O **RPG (role-playing game)** é um jogo muito famoso no qual os jogadores assumem papéis de personagens e criam as suas próprias narrativas de forma colaborativa.



Questões para reflexão:

1. O que é RPG?
2. Sobre as principais características do RPG: a) o mundo do jogo (falar de alguns universos, como D&D); b) o mestre; c) os jogadores (personagens); d) as regras (contidas no livro de cada universo ou combinadas livremente entre os jogadores); e) a interação; f) a narrativa em gêneros de sequências narrativas, como o conto (narrativa em prosa) e o cordel (narrativa em verso).
3. Quais são os tipos de RPG? Lembre-se de que seu guia comentou sobre o de mesa (tradicional) e o digital (eletrônico e *online*).

RPG de mesa (tradicional)



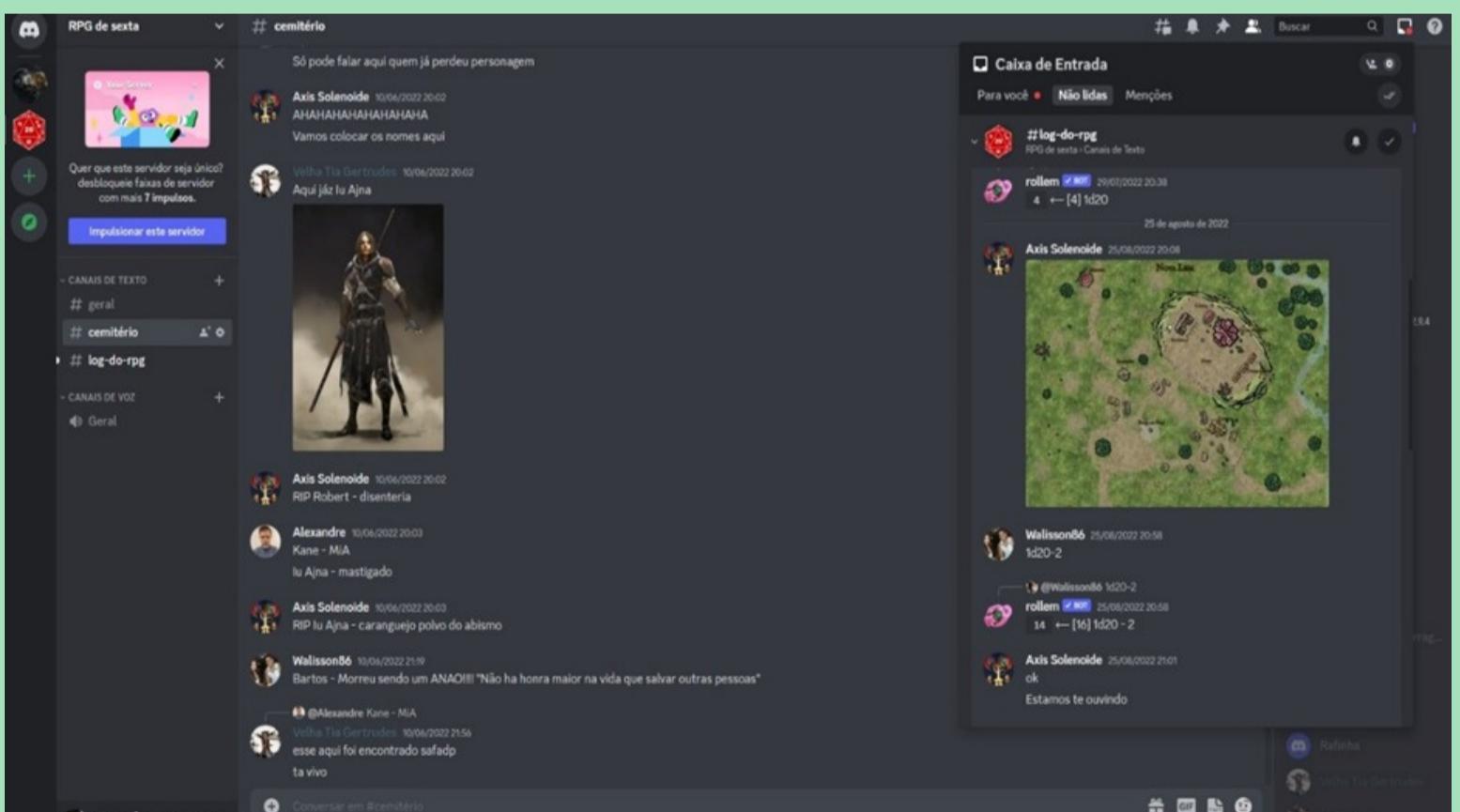
O mais tradicional de todos

RPG eletrônico



Jogador controla as ações de um ou mais personagens.

RPG de mesa online



Versão para ser realizada de forma virtual, com interação feita por meio de plataformas virtuais.

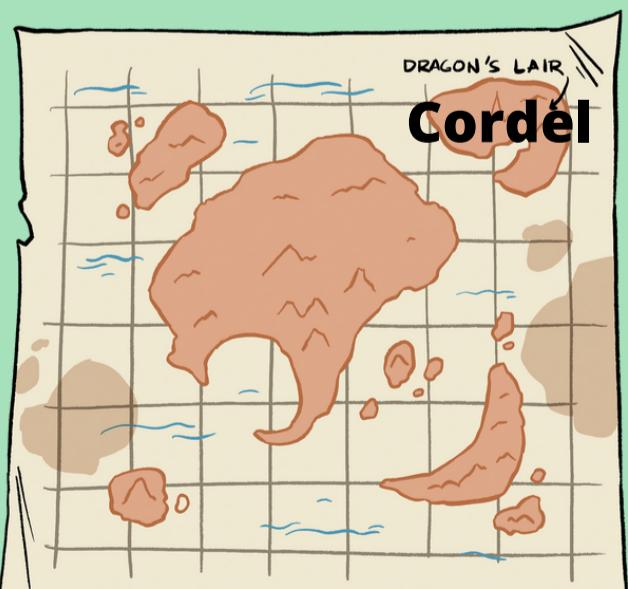
FASE 3

Parabéns, você está indo bem e acaba de chegar
na terra dos folhetos! Veja as novas missões.

A Literatura de Cordel



Você está
aqui.



1^a missão

Responda ao questionamento pré-leitura acerca da literatura de cordel.

2^a missão

Leia um fragmento de folheto de cordel e responda às questões sobre ele.

3^a missão

Discuta suas respostas com seu guia e os demais jogadores.

4^a missão

Assista ao vídeo da leitura de uma aventura em cordel, de um famoso cordelista brasileiro, e responda às questões sobre ele.

5^a missão

Discuta suas respostas com seu guia e os demais jogadores.

Cordel



Pré-leitura

Questões:

Sobre literatura de cordel, você sabe o que é?

Você já ouviu ou leu esse tipo de literatura? O que chamou a atenção?

Você sabe o porquê desse nome e onde surgiu?

A HISTÓRIA DA LITERATURA DE CORDEL (FRAGMENTO) ABADIA CAMPOS

Para ter acesso ao texto, [clique aqui!](#)



Questões

Do que trata esse texto de cordel?

Qual a diferença entre esse gênero e outros gêneros narrativos, como o conto, por exemplo?

De acordo com o texto, onde a literatura de cordel se originou?

Quem eram os autores desse tipo de texto? Onde eram comercializados?

Podemos caracterizar esse gênero como um gênero popular, de acordo com suas origens?

Cite a principal diferença entre a origem do cordel europeu e o brasileiro, de acordo com o texto.



Vídeo do cordel Juvenal e o Dragão, de Leandro Gomes de Barros (leitura oral)

Questões

Do que trata o vídeo?

Quem é a personagem principal da história do vídeo?

Quem é o antagonista?

Havia algum desafio?

Havia recompensa?

É utilizado algum recurso linguístico voltado para a oralidade no vídeo?

Você acha que uma narrativa, como a descrita no vídeo, mesmo em forma de versos, poderia ser construída por meio do RPG? Explique.

FASE 4

Desvendando os mistérios da variação linguística

A variação linguística



Você está
aqui.

1^a missão

Leia o texto em cordel *O zebu e as formigas*, do famoso escritor popular Patativa do Assaré, e responda às questões que seguem.

2^a missão

Leia a crônica *Pechada*, do famoso escritor Luís Fernando Veríssimo, e responda às questões sobre ele.

3^a missão

Discuta suas respostas com seu guia e os demais jogadores.

TEXTO 1: O BOI ZEBU E AS FORMIGAS (PATATIVA DO ASSARÉ)

Para ter acesso ao texto 1, [clique aqui!](#)



Questões:

1. Como está organizada a narrativa desse poema em cordel?
2. Há rimas no poema?
3. Ao escrever esse poema, o autor não obedeceu às regras ortográficas da língua portuguesa. Em sua opinião, por que ele fez isso?
4. Observe as palavras abaixo. As da coluna A estão escritas de acordo com as regras ortográficas, e as da coluna B estão escritas conforme aparecem no poema.

Coluna A

demorar

cochilar

Coluna B

demorá

cuchilá

Coluna A

Coluna B

formigueiro

cor

Coluna A

Coluna B

- a) Quais dessas palavras lembram mais o nosso jeito de falar?
- b) Nosso jeito de falar sempre corresponde ao modo como as palavras são escritas?
- c) Em sua opinião, por que existe essa diferença entre os modos de escrever e de falar?
- d) Além dos traços relacionados à ortografia e à oralidade das palavras destacadas acima, há no poema outras que caracterizam o modo de falar de uma determinada região brasileira. Cite exemplos.

TEXTO 2: PECHADA (LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO)

Para ter acesso ao texto 2, [clique aqui!](#)



Questões:

1. Por que a chegada do aluno novo logo chama a atenção dos colegas?
2. Rodrigo conta que seu pai “atravessou a sinaleira e fechou”. A professora não conhecia a palavra fechar, mas conseguiu descobrir o sentido dela.
 - a) Como ela conseguiu fazer isso?
 - b) Assim como a professora e a turma, você também desconhecia o significado dessa palavra?
 - c) Sabendo-se que a palavra fechar é de origem espanhola, como você explica o fato de ela ser usada no Rio Grande do Sul?
3. A professora ensina a classe que, apesar de o país inteiro falar português, “cada região tinha seu idioma”. Sabendo-se que idioma é o mesmo que língua, a explicação da professora é satisfatória? Explique.
4. Cite as palavras típicas utilizadas por Rodrigo. Que palavras você usaria no lugar delas?
5. Rodrigo acabou sofrendo preconceito por falar português de modo diferente do falado pela maioria. Esse tipo de preconceito é chamado preconceito linguístico. Você já viveu ou presenciou uma situação parecida com essa? Descreva como foi.
6. O que aconteceria se um novo aluno, agora da região descrita no texto 1, chegasse à sua turma?
7. Refletindo sobre os dois textos estudados, você acha que o preconceito linguístico é restrito a uma determinada região do país? Explique.
8. Em sua opinião, o que poderia ser feito para que as pessoas deixassem de ser preconceituosas linguisticamente?

Fonte: adaptado pela autora a partir de Caixeta (2015) e ARMAZÉM DE TEXTOS (Mato Grosso). Crônica: Pechada: luís fernando veríssimo. Luís Fernando Veríssimo. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/11/cronica-pechada-luis-fernando-verissimo.html>. Acesso em: 15 mar. 2022.

4ª missão

Fique atento(a) à exposição oral do seu guia com a utilização de *slides*, a respeito da variação linguística, incluindo a apresentação de alguns atlas linguísticos e cartogramas, mostrando a importância dos estudos de Dialelotologia, Geolinguística e Sociogeolinguística; e a apresentação do site de pesquisa “Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português”



Comparação do item lexical “PAPAGAIO DE PAPEL” em seis Atlas Linguísticos Brasileiros: ALPR (Paraná), ASL_ABC (Grande ABC), ALMS (Mato Grosso do Sul), ALISC (Ilha de Santa Catarina), ALSO (Sorocaba), ALIM (Ilha do Marajó).

RESPOSTAS	ATLAS LINGUÍSTICOS BRASILEIROS						TOTAL
	ALPR	ASL_ABC	ALMS	ALISC	ALSO	ALIM	
	PARANÁ	GRANDE ABC	MATO GROSSO DO SUL	ILHA DE SANTA CATARINA	SOROCABA	ILHA DO MARAJÓ	
Papagaio	X	X	X	X	X	X	6
Pipa	X	X	X	X	X	X	6
Pandorga	X		X	X			3
Raia	X	X					2
Papagaio de papel			X				1
Quadrado		X					1
Maranhão		X					1
Balão	X						1
Papa-vento	X						1
Aviôzinho	X						1
Rabo de veia	X						1
Bidê	X						1
Bandeira	X						1
TOTAL	10	5	4	3	2		

Fonte: Santos (2010)

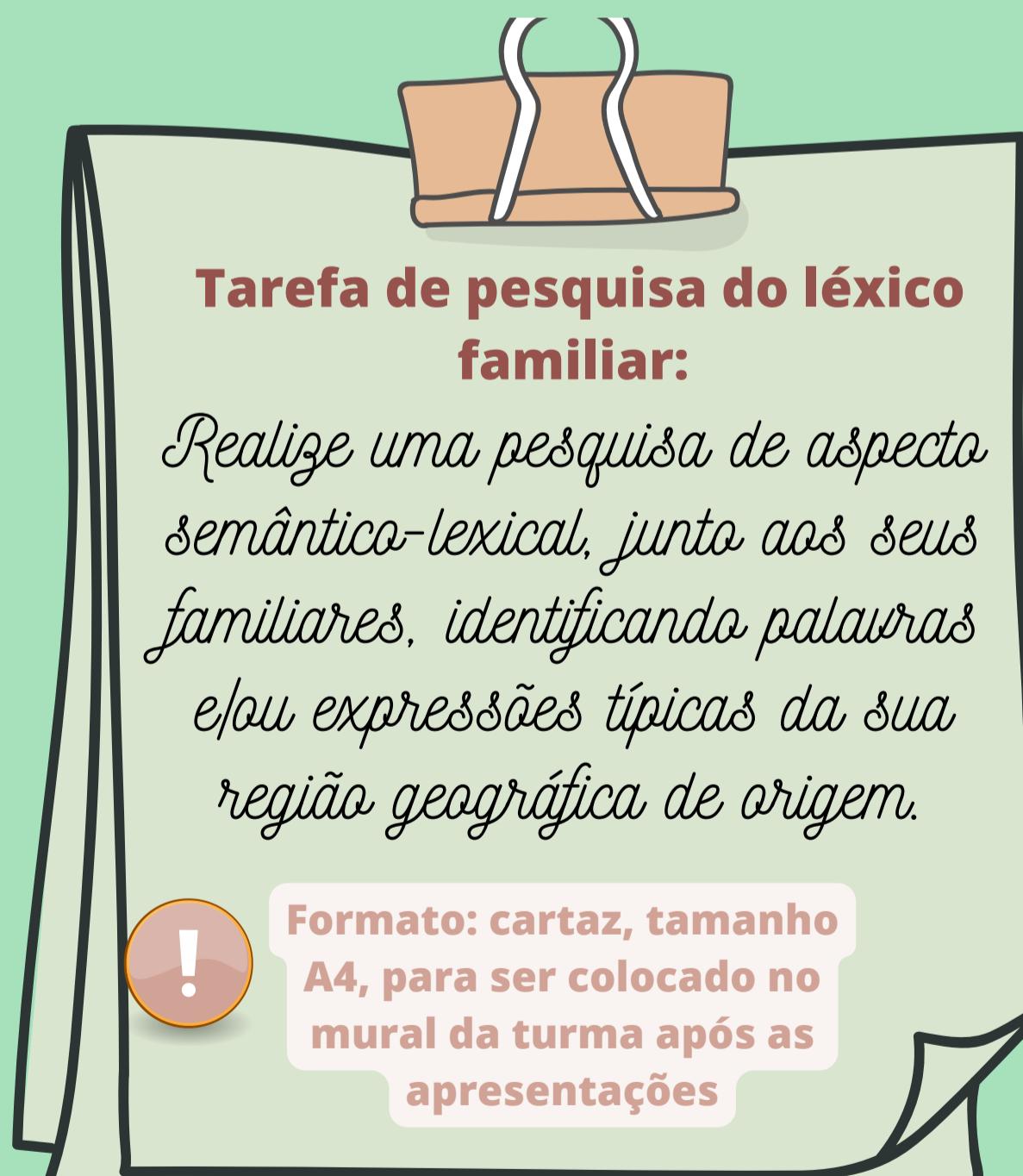
Para você não esquecer, aqui está o roteiro:

1. O que é variação linguística?
2. Principais tipos de variedades: a) regionais (diatópica); b) sociais (diastrática); c) históricas (diacrônica); d) relacionadas ao grau de monitoramento da língua (diafásica).
3. Como se dá a variação regional?
4. O que é variação semântico-lexical?
5. A importância dos estudos de Dialetologia, Geolinguística e Sociogeolinguística para a variação regional (apresentação de atlas linguísticos, cartogramas e site de pesquisa do léxico).

5^a missão

Explore o site de pesquisa “Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português”, no laboratório de informática;

Leia as orientação da pesquisa de palavras e expressões do léxico regional familiar.



Tarefa de pesquisa do léxico familiar:

Realize uma pesquisa de aspecto semântico-lexical, junto aos seus familiares, identificando palavras e/ou expressões típicas da sua região geográfica de origem.

Formato: cartaz, tamanho A4, para ser colocado no mural da turma após as apresentações

Localización (1)

- Brasil (8)

Campo semántico (2)

- 3.2.9 - Horta e fruta (7)
- 4.1 - Plantas (denominacións) (1)

Lemas (1)

- macaxeira (pt-br) (8)

Variantes (3)

- macaxeira (pt-br) (6)
- macaxeira brava (pt-br) (1)
- macaxera (pt-br) (1)

Categorías (1)

- substantivo feminino (8)

Resultados atopados (8)

macaxeira Macaxeira. Uma raiz parecida com mandioca que não serve para comer e se rala para fazer farinha (polvilho, goma). Cristianini 2007:449. Vid. [mandioca-brava](#). LEMA: [macaxeira](#) sf. PT-BR 3.2.9

macaxeira [maka'jera] s.f Aquela raiz branca por dentro, coberta por uma casca marrom, que se cozinha para comer? DiasP 2015. LEMA: [macaxeira](#) sf. PT-BR 3.2.9

macaxeira sf Raiz parecida com a mandioca, mas venenosa, que precisa de cuidado específico, para não fazer mal à saúde de que a come Figueiredo 2018:1676. Vid. [mandioca brava](#). LEMA: [macaxeira](#) sf. PT-BR 3.2.9

6ª missão

Apresente sua pesquisa sobre seu léxico regional familiar.

7ª missão

Discuta com os demais jogadores e seu guia os resultados da pesquisa.

FASE 5

Vamos ao primeiro grande desafio? Essa é uma batalha coletiva!

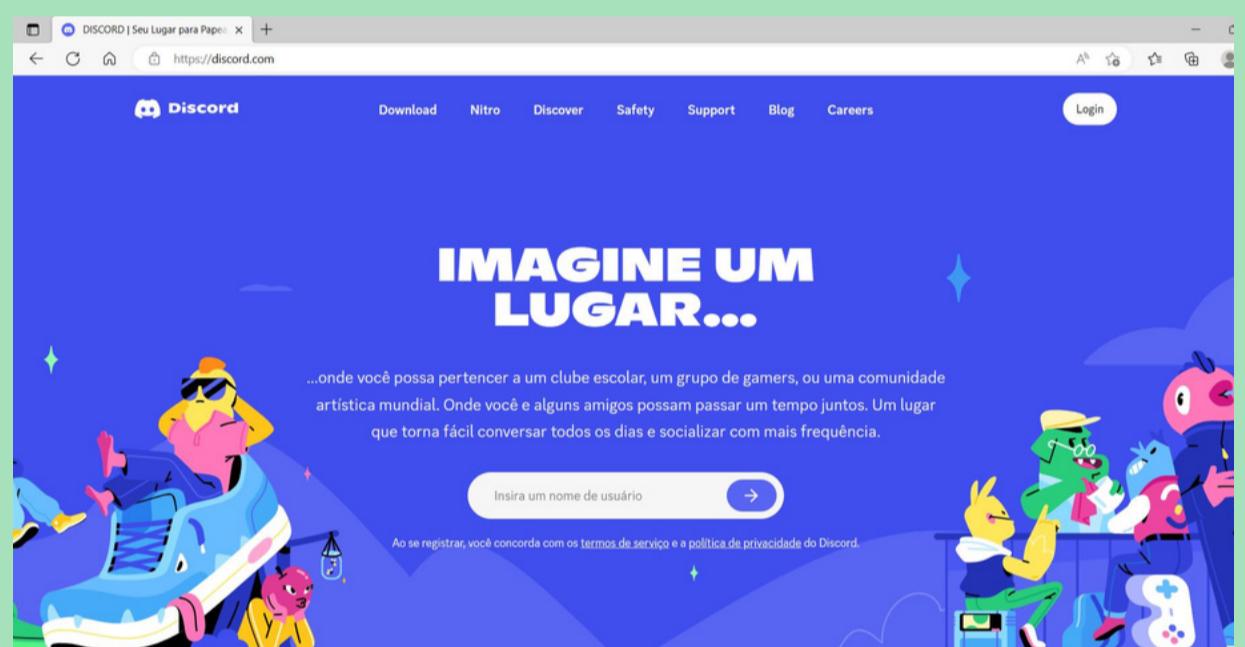
Vamos construir?



1ª missão

Revise, com seu guia, as características das narrativas em cordel (em versos) e ouça a explicação do contexto inicial da narrativa a ser produzida na missão seguinte sobre a caracterização da personagem, que deverá fazer uso do léxico pesquisado no meio familiar, de acordo com ficha; orientações para a utilização da plataforma online DISCORD para interação e realização no laboratório de informática.

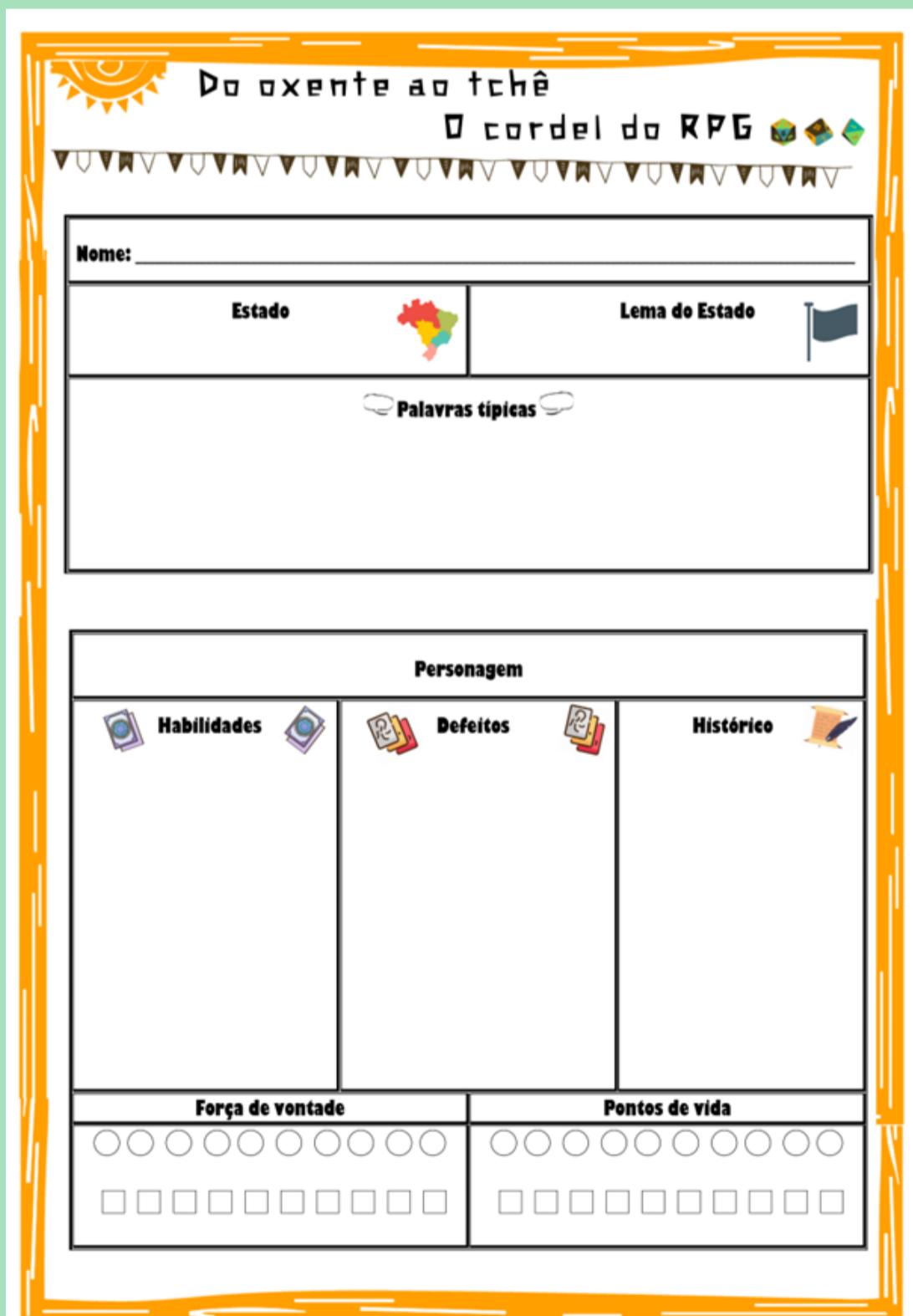
DISCORD



DICAS DE COMO USAR O DISCORD



Caso não haja a possibilidade de construção da narrativa coletiva de cordel ser em meio virtual, ela pode também construída em sala de aula, de forma escrita (em substituição à digitação na plataforma).



Entre em um grupo, de acordo com a sua região geográfica.

Ouça a explicação do contexto inicial da narrativa a ser produzida na aula seguinte, em que cada jogador representaria uma personagem da região pesquisada em seu meio familiar, devendo utilizar, ao longo da narrativa, algumas palavras e/ou expressões típicas do seu estado e/ou da região pesquisada.

Preencha a ficha da sua personagem, amparando-se na pesquisa do léxico familiar realizada.

IMPORTANTE!

Na ficha, devem constar os dados da personagem criada: nome (fictício); estado geográfico; lema do estado (com a criação de uma rima para o estado); palavras típicas pesquisadas; habilidades, defeitos e histórico da personagem; força de vontade e pontos de vida (a serem preenchidos no início da narrativa).

Participe da fase de desenvolvimento de narrativas em grupos, após o preenchimento das fichas. A narrativa funcionará como um treino para a construção conjunta da turma e deverá envolver as personagens criadas. Um jogador será escolhido entre o grupo para ser o mestre (narrador). Dois dados simples serão entregues para cada grupo, para que, em caso de alguma ação a ser cumprida pela personagem, usem os dados para saber se a personagem logrará êxito, dependendo do valor estipulado pelo grupo para a dificuldade da tarefa.

2^a missão

Esclareça suas dúvidas por meio de discussão oral, pois elas podem ser de mais alguém.

3^a missão

Fique atento(a) à contextualização da narrativa e à apresentação das imagens com a sequência da história, de modo a propiciar a interação por meio das situações criadas.

OS PREPARATIVOS

Entre em um grupo no laboratório de informática (ou em sala de aula, caso não for possível utilizar a plataforma virtual).



Ouça aos esclarecimentos dos papéis na história, sendo que o de narrador (mestre) caberá ao guia e que cada grupo deverá, após a exibição da imagem e do trecho narrado, em **dois minutos**, construir uma estrofe de cordel e digitá-la na plataforma para a sequência da narrativa em versos, de modo a propiciar a interação com as situações criadas pelas personagens representadas.

IMPORTANTE

As estrofes deverão conter palavras típicas pesquisadas por qualquer dos integrantes do grupo.

Em caso de ação, para saber se o jogador conseguirá ou não executá-la serão jogados os dados.



3^a missão

GAME ON

E começa a narrativa...

Mapa de variedades linguísticas regionais (ilustrativo)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Um grupo de estudantes de diferentes estados do país ganha uma viagem com destino ainda desconhecido para algum lugar do Brasil. Cada estudante cria seu personagem, de acordo com a pesquisa feita sobre seu léxico familiar.

O hotel fazenda



Fonte: Disponível em:
<https://viagensdestinos.com/hoteis-fazenda-em-minas-gerais/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

Finalmente chega o dia da viagem e nossos guerreiros chegam ao Hotel Fazenda Canto da Serra, na região serrana de Minas Gerais. Lembrem-se que ninguém se conhece ainda.

O café da manhã



Fonte: Disponível em:
<https://estalagemfazendalazer.com.br/gastronomia-e-lazer/cafe-da-manca/>.
 Acesso em: 27 mar. 2022.

A rodovia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A queda do ônibus



Fonte: Disponível em:
<https://www.correiodobico.com.br/artigo/onibus-escolar-da-prefeitura-de-luzinopolis-sofre-acidente-lotado-de-criancas-e-cai-dentro-do-corrego-taboquinha>. Acesso em 27 mar. 2022.

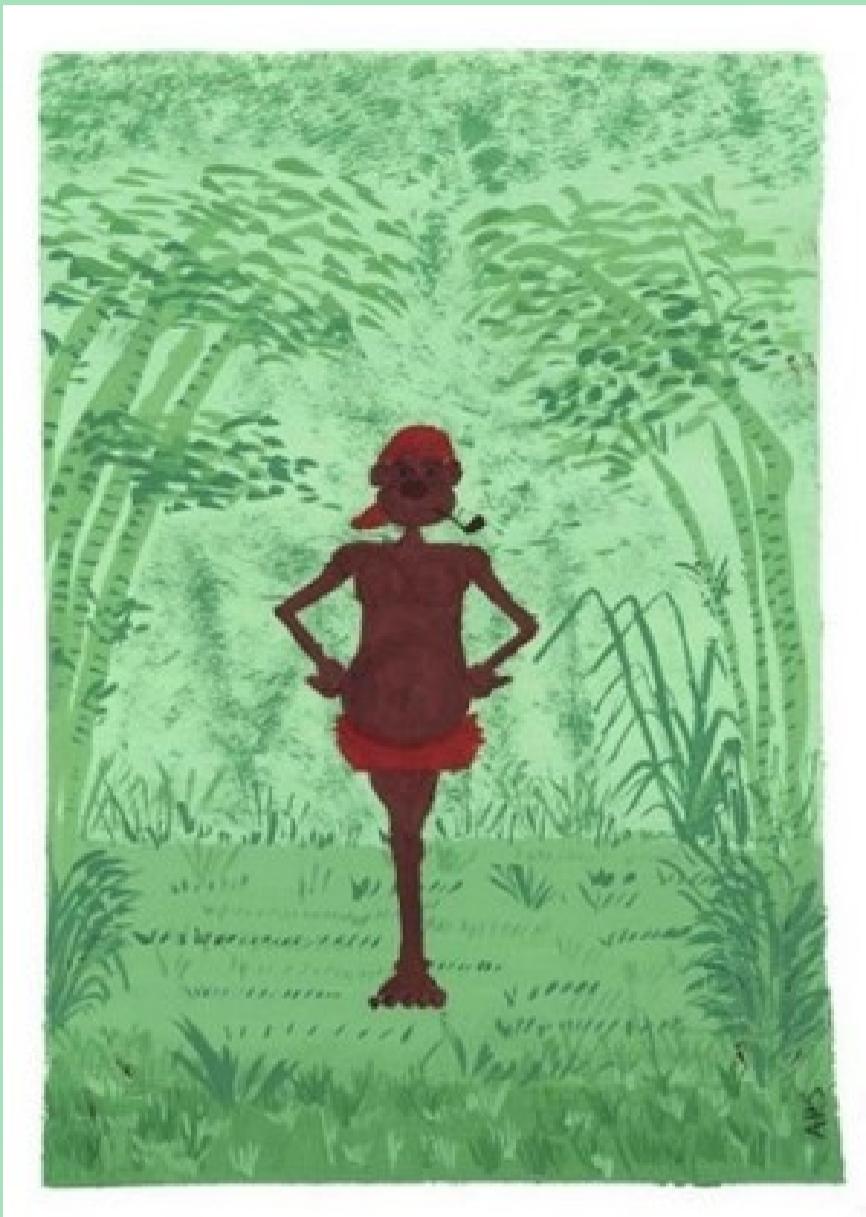
Chega o momento da interação. No café da manhã, a guia se apresenta e pede para que todos se apresentem também, falando o nome e o estado de origem. A guia fala ainda que o grupo irá realizar um passeio durante o dia todo por cavernas e cachoeiras da região e pede para que todos coloquem lanche, água e lanterna em suas mochilas, tudo por cortesia do hotel.

Durante o percurso, o ônibus dos estudantes passa por um trecho bastante íngreme e sinuoso. Alguns admiram a paisagem, outros sentem medo da altura. Em determinado momento o motorista se distrai e o ônibus cai na encosta.

Milagrosamente ninguém se feriu gravemente, mas não havia sinal de celular, a mata era alta e densa e os paredões de pedra eram muito altos para serem escalados. Além disso, a guia e motorista haviam misteriosamente desaparecido.

- O que vocês fazem?
 (O grupo debate sobre as ações que seriam tomadas até que se ouve um forte assvio.)

O Saci



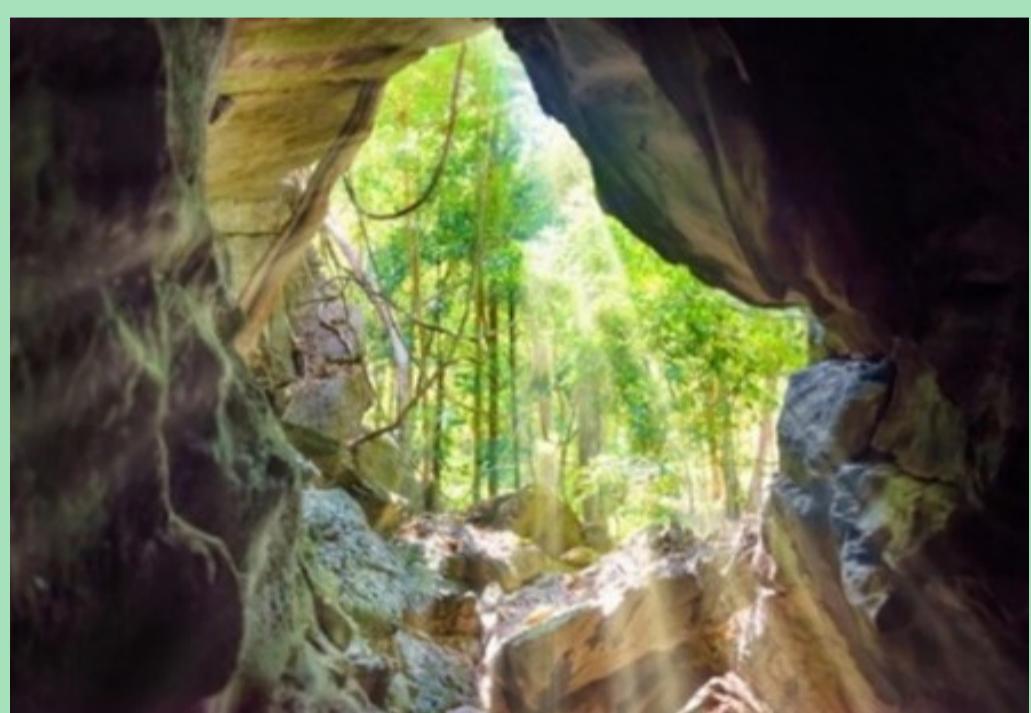
Fonte: Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Saci#/media/Ficheiro:Saci.jpg>. Acesso em:
 27 mar. 2022.

Aparece a figura do Saci, divertindo-se com o desespero dos sobreviventes e os faz uma proposta:

- Se vocês conseguirem resolver o desafio que irei lançar, eu os tiro daqui. Caso contrário, vocês deverão me passar toda a comida dessas mochilas. Olhem ao redor, não conseguirão adentrar essas matas, são cheias de onças. Eu sou sua única saída.

(espera-se que os alunos aceitem e o desafio que consiste em falarem cinco características dele)

A caverna



Fonte: Disponível em:
https://br.freepik.com/fotos-premium/vista-de-dentro-para-a-entrada-da-caverna-natural-e-floresta-verde-atras-dela_22637507.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

O Saci leva o grupo para uma caverna e, após todos entrarem, diz que agora seria com eles e que a saída daria acesso à estrada. Em seguida, chama um redemoinho que bloqueia a entrada da caverna com pedras e sai zombando dos pobres estudantes indefesos, que agora lamentam o ocorrido e discutem sobre o que farão.

Nota: Lembrar que todos tinham comida na mochila e lanterna.

O grupo debate, anda, anda, sem rumo e, quando a comida está acabando, encontra a seguinte figura...

A Cuca

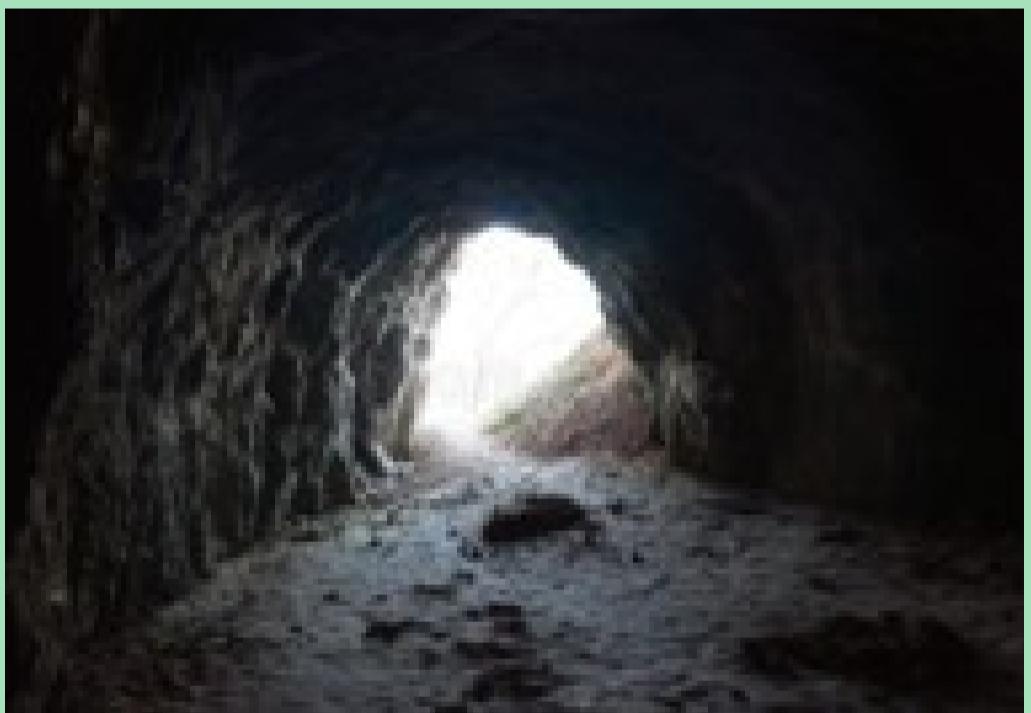


Fonte: Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Cuca.png>>. Acesso em 27 mar. 2022.

A Cuca vendo-os bastante assustados lança um desafio ao grupo e, caso vencessem, poderiam sair da caverna. Caso contrário, virariam comida no caldeirão dela. O desafio consistia no seguinte:

O grupo deveria falar palavras e expressões da pesquisa orientada sobre o léxico familiar, utilizando-as em contexto adequado.

A saída



Fonte: Disponível em: <<https://pt.dreamstime.com/sa%C3%ADda-da-caverna-image105165157>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

O grupo de estudantes consegue vencer o desafio e a Cuca mostra-lhes o caminho da saída. Perto da estrada há uma casa com telefone e conseguem ligar para o hotel que envia alguém para resgatá-los.

4ª missão

Reflita sobre o desafio realizado, por meio de discussão oral e explicação das orientações do guia para a produção escrita individual.

FASE 6

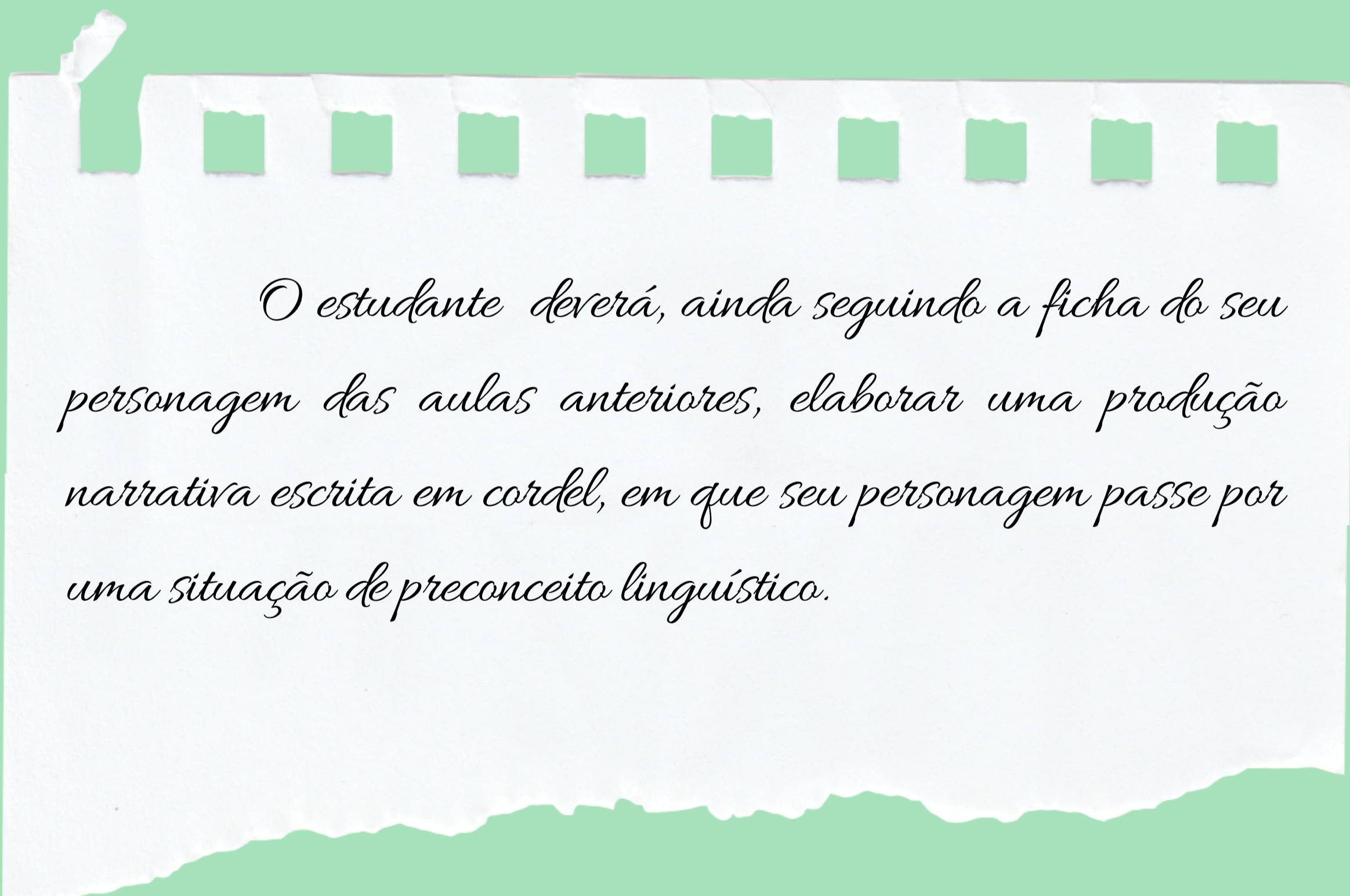
Chegou a hora da verdade!

O desafio final



1ª missão

Elabore individualmente um texto escrito em cordel; consulte seu guia e os demais jogadores sobre a escrita, depois do primeiro esboço; edição e revisão do processo de escrita. Lembrando que as orientações para a produção escrita individual deverão ser dadas ao final da oficina anterior, para que você, em casa, possa iniciar sua narrativa em cordel sem a pressão do tempo, de acordo com o seguinte roteiro:



Dica:

Em parceria com as aulas de Arte, confeccione sua capa, com adaptação das capas em xilogravura em isopor, de acordo com tutorial de [vídeo do YouTube](#).



2ª missão

Avaliação crítica da prática realizada.

3ª missão

Promoção da circulação das produções.

FASE 7

Feira regional

A feira



RPG

CORDEL

VARIACÃO LINGUÍSTICA

1^a missão

Participe do planejamento para a realização da Feira Regional; e entre em um grupo de trabalho.

2^a missão

Faça a apresentação da sua tarefa, junto com seu grupo, na Feira Regional, para os demais estudantes da escola e a comunidade escolar como um todo.

3^a missão

Incentive o preenchimento do questionário de avaliação da atividade pela comunidade escolar.

FASE 8

O legado da aventura

A reflexão



1^a missão

Preencha do questionário de avaliação final.

Questionário de avaliação final da proposta pedagógica

1- Qual a sua opinião sobre a feira cultural realizada?

Você considera essa atividade importante? Justifique.

2- Você gostou de ter participado? Justifique.

3- Qual a sua opinião sobre a proposta didática realizada como parte da pesquisa *RPG como caminho: uma proposta de ensino de variação linguística regional*? Justifique.

QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMS



2^a missão

Socialização da avaliação crítica sobre a prática realizada.

**Chegamos ao final da jornada!
Até a próxima aventura!**

Protótipo Navegável de Ensino

RPG COMO CAMINHO: UMA

PROPOSTA DE MATERIAL

DIDÁTICO DIGITAL PARA

ENSINO DE VARIAÇÃO

LINGUÍSTICA REGIONAL

6ºano

Ensino

Fundamental

**Elizete Rodrigues de Araujo
Adriana Cristina Cristianini**

**MATERIAL DO
PROFESSOR**

Apresentação

Caro(a) professor(a),

Este protótipo navegável de ensino, produto final da pesquisa intitulada “RPG como caminho: uma proposta de material didático digital para o ensino de variação linguística regional”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras de Uberlândia, foi concebido para proporcionar o acesso às contribuições deste estudo aos profissionais das mais diversas localidades do país.

Esta ferramenta digital, desenvolvida de acordo com pressupostos teóricos sobre protótipos de ensino (ROJO, 2017), combina os estágios do ciclo do ensino de gêneros (BUNZEN, 2004) e as fases do letramento literário escolar (COSSON, 2006), com o propósito de produção final de folhetos de cordel, envolvendo a variação linguística regional e os jogos de RPG.

Ressaltamos que esse material foi produzido para o ambiente virtual, por isso há a presença de *hiperlinks* que permitem o contato com textos e materiais diversos, inclusive para *download*. Para abrir um *hiperlink*, basta clicar nos termos ou expressões sublinhados ou nos desenhos das “mãozinhas”.

Esperamos que esta ferramenta possa contribuir para o seu trabalho docente, promovendo o protagonismo estudantil, demandado pelos jogos de RPG, e gerando momentos de reflexão acerca do tratamento da heterogeneidade linguística no meio escolar.

Bom trabalho!

Negociando o campo

Motivação

OFICINA 1

4

Desconstrução

Motivação

OFICINA 2

6

Desconstrução

*Introdução, Leitura e
Interpretação*

OFICINA 3

13

Desconstrução

Leitura e Interpretação

OFICINA 4

17

Construção Conjunta

Interpretação

OFICINA 5

24

Construção Independente

Interpretação

OFICINAS 6

32

Feira Cultural

Mostra de trabalhos

OFICINA 7

35

Avaliação Final

Refletir é preciso

OFICINA 8

37

Professor/a,

A etapa inicial **Negociando campo** é o momento em que professores e alunos negociam e especificam o tópico que será objeto da produção textual nas fases posteriores, portanto, é necessário considerar o conhecimento que os estudantes já trazem, valorizando, assim, o protagonismo estudantil.

A **motivação** consiste em preparar o aluno para entrar no texto, preparação essa que demanda uma antecipação das ações, pois esse passo é fundamental para favorecer o processo de leitura.

OFICINA 1



2 aulas

Negociando o campo/ Motivação:

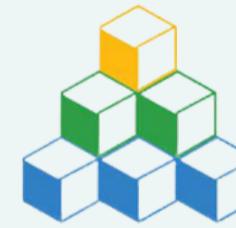
Análise e reflexão acerca dos conhecimentos prévios sobre RPG, variação linguística e literatura de cordel



Prática de linguagem: Oralidade e Leitura

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Conversação espontânea

Competência, de acordo com a BNCC: 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem; 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.



Habilidades, de acordo com a BNCC:

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc; (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

Recursos materiais:

Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico; computadores do laboratório de informática.

Objetivos:

- apresentar a proposta pedagógica aos estudantes;
- traçar um perfil dos estudantes, especialmente para saber sua origem geográfica e de seus pais;
- investigar os hábitos de leitura, escrita e fala dos estudantes;
- investigar as plataformas digitais que os estudantes já conheciam;
- sondar o que os estudantes já sabem sobre variação linguística, RPG e literatura de cordel;
- analisar e refletir sobre os dados obtidos com o questionário;
- negociar com os estudantes, por meio de análise e reflexão dos dados, quais experiências e atividades farão parte da exploração e como organizar e registrar as informações desenvolvidas nas atividades.

Professor/a,

O questionário está disponível em dois formatos, *Google Forms* e PDF, para atender às diferentes realidades das escolas. Fique à vontade para escolher o que melhor atende à sua necessidade.

1º momento

Apresentação da proposta e orientação sobre os procedimentos relacionados ao questionário e ao laboratório de informática.

2º momento

Aplicação do questionário de perfil e sondagem.

[Em PDF](#)[No Google Forms](#)**3º momento**

Análise e discussão com os estudantes sobre os dados obtidos com o questionário, para que sejam feitas as negociações sobre estudo do gênero discursivo/textual cordel e da variação linguística por meio do RPG.

Professor/a,

Na fase da **desconstrução**, o professor introduz os ‘textos modelos’ dos gêneros relacionados ao tópico a ser explorado.

OFICINA 2**4 aulas***Desconstrução/ Motivação***Apresentando o mundo do RPG****Prática de linguagem: Oralidade e Leitura**

Relação entre gêneros e mídias; Construção composicional; Estilo; Discussão oral; Relação entre textos; Relação do verbal com outras semioses; Intertextualidade.

Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

**Habilidades, de acordo com a BNCC:**

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.; (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero.

Recursos materiais:

Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico; computadores do laboratório de informática.

Objetivos:

- motivar e preparar os estudantes para o trabalho com RPG por meio da prática;
- apresentar os formatos de RPG de mesa (tradicional) e digital (eletrônico e online) aos estudantes;
- abordar as características do RPG, destacando o seu valor na construção de gêneros de sequências narrativas, como conto (narrativa em prosa) e cordel (narrativa em verso).

1º momento

Realização de uma brincadeira introdutória com as características do jogo de RPG com os estudantes, a partir da imagem ao lado.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse momento, o professor apresenta um *slide* com uma imagem (aqui sugerimos a imagem de um casarão, pois esse ambiente é propício para o desenvolvimento de narrativas) para iniciar a narrativa.

O casarão

“Nunca tinha ido ao sótão do velho casarão de meus avós. Nas férias, eu passava dias na casa deles, mas aquele espaço continuava misterioso. A monotonia daquela tarde de domingo me convidou a subir as escadas. Quando entrei no cômodo, fiquei...”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do texto “O sótão” de Valéria Batista de Lima.

Em seguida, o professor explica que cada estudante será o personagem protagonista da narrativa e que as ações desse personagem acontecerão de acordo com a participação de cada um, por meio da execução de uma frase em sequência. Esclarece que o tempo de cada fala será de 10 (dez) segundos como regra. O objetivo dessa atividade é introduzir alguns elementos do RPG aos estudantes, como **personagem, ações, interação, progressão e regras**.

2º momento

Reflexão sobre a atividade realizada

Nesse momento, o professor pergunta aos estudantes o que eles acharam da atividade, se gostaram ou não e por quê, com o objetivo de, a partir dessas percepções, compará-las com as características do RPG no momento seguinte.

3º momento

Exibição dos desenhos animados “Caverna do Dragão” (antigo) e “Hora da Aventura” (atual); e discussão com a turma após a exibição de cada animação, com o objetivo de explorar as características do RPG por meio dessas duas animações.



Exibição do vídeo
(7min iniciais)

Sugestão de questões:

Alguém conhece esse desenho animado?

Qual o nome dele?

É um desenho atual?

Qual o contexto da sua história?

Quem são os personagens principais?

Quem é o antagonista?

Havia algum desafio no desenho?

Havia recompensa?

Se você já conhecia esse desenho, gosta dele? Por quê?

Curiosidade

Dungeons & Dragons, mais conhecido no Brasil como *A Caverna do Dragão*, é uma série animada baseada em um jogo de RPG que fez muito sucesso.

Resumo da história

A série conta a história de seis adolescentes na década de 1980 que tentam voltar para casa após um passeio de montanha-russa que os levou ao Reino paralelo de a Caverna do Dragão. Aliás, até hoje não se sabe se eles de fato voltaram para casa. Dessa forma, no Reino de diversas fantasias de A Caverna do Dragão, os seis são guiados pelo Mestre dos Magos que aparece dando alguns conselhos e em seguida desaparece. Nesse Reino, eles lutam contra o malvado Vingador e tentam voltar para casa. Contudo, o episódio termina sem uma conclusão exata, mostrando apenas os seis jovens prestes a tomar a decisão de voltar ou não para casa.

Personagens

Hank (guerreiro);
Erik (cavaleiro);
Diana (acrobata);
Sheila (ladina);
Presto (mago);
Bobby (bárbaro);
Vingador (feiticeiro maléfico);
Mestre dos Magos (guia);
Uni (unicórnio mascote).



Exibição do vídeo todo
(4min e 30s)

Sugestão de questões:

- Alguém conhece esse desenho animado?
- Qual o nome dele?
- É um desenho atual?
- Qual o contexto da sua história?
- Quem são os personagens principais?
- Quem é o antagonista?
- Havia algum desafio no desenho?
- Havia recompensa?
- Se você já conhecia esse desenho, gosta dele? Por quê?

Curiosidade

É uma série grandemente inspirada pelo RPG de fantasia *Dungeons & Dragons* assim como pelos jogos eletrônicos em geral.

Personagens

Finn (humano paladino);
Jake (cão); Princesa Jujuba (soberana do Reino Doce);
Rei Gelado (mago);
Marceline (Rainha dos Vampiros).

Resumo da história

A série segue as aventuras de Finn, um garoto humano aventureiro, e o seu melhor amigo e irmão adotivo Jake, um cão com poderes que lhe permitem alterar a forma e tamanho conforme a sua vontade. Finn e Jake habitam a pós-apocalíptica Terra de Ooo, por volta de mil anos após a "Grande Guerra dos Cogumelos" onde interagem com os outros personagens principais da série: Princesa Jujuba, o Rei Gelado e Marceline, a Rainha dos Vampiros. Ao longo a série é revelado um pouco mais sobre a Grande Guerra dos Cogumelos, também é revelado quem são os pais biológicos do Finn e que ele não é único humano que restou no mundo.

Professor/a,

Sobre o RPG

Definição: é um jogo de interpretação, uma brincadeira de criar e contar histórias coletivamente.

Regras: definirão o que uma personagem pode ou não fazer.

Jogadores: assumem papéis principais, cada um criando seu próprio personagem, de acordo o cenário e os personagens secundários descritos pelo Mestre.

Mestre (narrador): é responsável por guiar os demais jogadores durante toda a aventura.

Objetivo: pode ser estabelecido por meio do cumprimento de alguma missão, da realização de algum desejo, da exploração de algum assunto ou qualquer outra coisa relacionada ao desenvolvimento da aventura.

Agência: poder da personagem sobre o resultado da história, ou seja, é a personagem que comanda suas próprias escolhas e, consequentemente, é quem determina os rumos da narrativa.

Consistência: refere-se às escolhas que a personagem faz para caracterizá-la dentro do contexto imaginário criado na narrativa.

Engajamento: acontece quando a personagem se encontra envolvida na narrativa que está representando, ou seja, relaciona-se à sua interação.

4º momento

Conceituação do jogo de RPG e exploração das suas principais características e formatos por meio de exibição de *slides* e da discussão com a turma, fazendo um paralelo com as atividades anteriores da oficina.

O que é RPG?

O RPG (**role-playing game**) é um jogo muito famoso no qual os jogadores assumem papéis de personagens e criam as suas próprias narrativas de forma colaborativa.



Sugestão de roteiro para o professor:

1. O que é RPG?
2. Principais características do RPG: a) o mundo do jogo (falar de alguns universos, como D&D); b) o mestre; c) jogadores (personagens); d) regras (contidas no livro de cada universo ou combinadas livremente entre os jogadores); e) interação; f) narrativa – destacando o seu valor na construção de gêneros de sequências narrativas, como conto (narrativa em prosa) e cordel (narrativa em verso).
3. Tipos de RPG: de mesa (tradicional); digital (eletrônico e *online*) – citar as características de cada um e especificar quais serão trabalhados na proposta, no caso, RPG de mesa (sem o livro base) e RPG digital *online*.

RPG de mesa (tradicional)



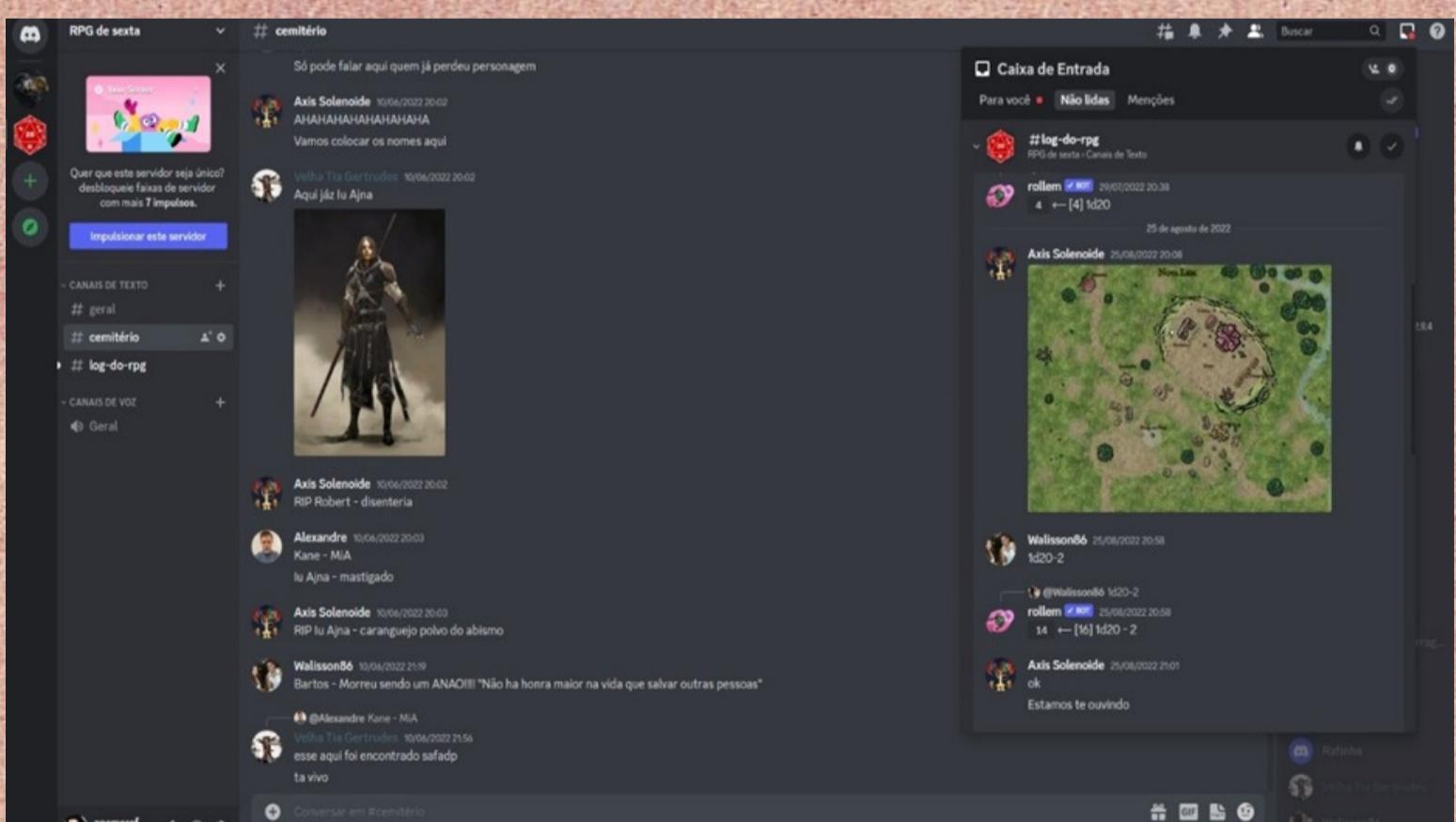
O mais
tradicional
de todos

RPG eletrônico



Jogador
controla as
ações de um
ou mais
personagens.

RPG de mesa online



Versão para ser
realizada de
forma virtual,
com interação
feita por meio de
plataformas
virtuais.

Professor/a,

Introdução: é o passo em que são apresentados o autor e a obra.

Leitura: é o passo em que será construído o hábito de ler, com o direcionamento e o acompanhamento do professor.

Interpretação: refere-se ao passo de externalização da leitura, ou seja, ao seu registro e ocorre em dois momentos: um interior e outro exterior.

Sobre a Literatura de Cordel

- é uma manifestação literária tradicional da cultura popular brasileira, mais precisamente do interior nordestino;
- tem grande destaque nos estados de Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Pará, Rio Grande do Norte e Ceará;
- no Brasil, adquiriu força no século XIX, sobretudo entre 1930 e 1960, influenciando muitos escritores como João Cabral de Melo Neto, Ariano Suassuna, Guimarães Rosa, dentre outros;
- (continua)

OFICINA 3



4 aulas

Desconstrução/ Introdução, Leitura e Interpretação

Gênero Literatura de Cordel



Prática de linguagem: Leitura, Oralidade e Análise

Linguística/Semiótica

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Relação entre gêneros e mídias; Construção composicional; Estilo; Efeito de sentido; Discussão oral; Relação entre textos; Relação do verbal com outras semioses; Intertextualidade; Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.



Habilidades, de acordo com a BNCC:

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.; (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero.

Recursos materiais:

Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico.

Objetivos:

- conceituar e caracterizar o gênero literatura de cordel;
- explorar os aspectos linguísticos/ semióticos e compostonais do gênero literatura de cordel.

- sua forma mais habitual de apresentação são os “folhetos”, pequenos livros com capas de xilogravura dos cânones na medida em que incorpora uma linguagem e temas populares;
 - essa manifestação recorre a outros meios de veiculação e, em alguns casos, os próprios autores são os divulgadores de seus poemas;
 - em relação à linguagem e ao conteúdo, tem como principais características: linguagem coloquial (informal); uso de humor, ironia e sarcasmo;
 - temas diversos: folclore brasileiro, religiosos, profanos, políticos, episódios históricos, realidade social, encantamento, aventura, etc.; presença de rimas, métrica, oralidade.
- Fonte: Tecendo Linguagens: língua portuguesa : 6º ano/ Tânia Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo. 5. Ed. Barueri: IBEP, 2018.

1º momento

Questionamento pré-leitura acerca da literatura de cordel.

2º momento

Leitura de um fragmento de folheto de cordel e identificação/análise das especificações de gênero no texto, a saber: a) conteúdo temático; b) estrutura composicional; c) objetivos e funções sociocomunicativas da categoria; d) características da superfície linguística; e) condições de produção e esferas sociais ou comunidades discursivas.

3º momento

Socialização dos resultados das análises e discussão sobre as características do gênero literatura de cordel.

4º momento

Exibição, por meio de vídeo, de um cordel oral aos alunos e identificação das suas especificidades de gênero voltadas para a oralidade e para a construção da narrativa.

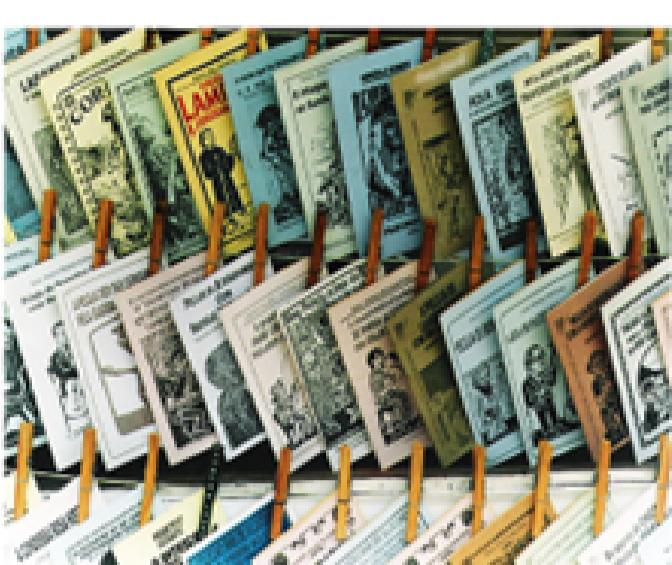
5º momento

Socialização dos resultados das análises e discussão sobre as características do cordel.

Professor/a,

Comente que o cordel é usado em várias temáticas e em várias situações, inclusive a do texto analisado, que foi escrito para contar a história do cordel em forma de cordel.

Cordel



Pré-leitura

Sugestão de questões:

Sobre literatura de cordel, quem sabe o que é?

Alguém já ouviu ou leu esse tipo de literatura? O que chamou a atenção?

Alguém sabe o porquê desse nome e onde surgiu?

A HISTÓRIA DA LITERATURA DE CORDEL (FRAGMENTO) ABADIA CAMPOS

Para ter acesso ao texto, [clique aqui!](#)



Sugestão de questões

Do que trata esse texto de cordel?

Qual a diferença entre esse gênero e outros gêneros narrativos, como o conto, por exemplo?

De acordo com o texto, onde a literatura de cordel se originou?

Quem eram os autores desse tipo de texto? Onde eram comercializados?

Podemos caracterizar esse gênero como um gênero popular, de acordo com suas origens?

Cite a principal diferença entre a origem do cordel europeu e o brasileiro, de acordo com o texto.

Professor/a,

Comente sobre a importância do autor Leandro Gomes de Barros para a literatura de cordel, como um dos pioneiros em produção e divulgação de folhetos no Brasil.



Vídeo do cordel Juvenal e o Dragão, de Leandro Gomes de Barros (leitura oral)

Sugestão de questões

Do que trata o vídeo?

Quem é a personagem principal da história do vídeo?

Quem é o antagonista?

Havia algum desafio?

Havia recompensa?

É utilizado alguma recurso linguístico voltado para a oralidade no vídeo?

Você acha que uma narrativa, como a descrita no vídeo, mesmo em forma de versos, poderia ser construída por meio do RPG? Explique.

Professor/a,

OFICINA 4



6 aulas

Desconstrução, Leitura e Interpretação

A variação linguística na literatura de cordel



Prática de linguagem: Leitura, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Variação linguística; Relação entre gêneros e mídias; Construção composicional; Estilo; Efeito de sentido; Discussão oral; Relação entre textos; Relação do verbal com outras semioses; Intertextualidade; Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

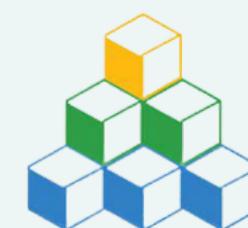
Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Habilidades, de acordo com a BNCC:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico; (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada; (EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical; (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.; (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero; (EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

Recursos materiais:

Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico.



Professor/a,

ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES!

Variação linguística: é o fenômeno comum a todas as línguas de apresentar variações (mudanças), em função da época, região, situação de uso e das particularidades dos falantes.

Principais tipos:

VARIAÇÃO REGIONAL OU DIATÓPICA – é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as grandes regiões, os estados, as zonas rural e urbana, as áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades, etc.

VARIAÇÃO SOCIAL OU DIASTRÁTICA – é a que se verifica na comparação entre modos de falar das diferentes características socioculturais (classes socioeconômica, nível cultural, profissão, idade, interesses, etc.).

VARIAÇÃO SITUACIONAL OU DIAFÁSICA – refere-se ao uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua e de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal.

VARIAÇÃO HISTÓRICA OU DIACRÔNICA – é a que se verifica na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua. É a mudança da língua com o tempo.

Objetivos:

- conceituar e caracterizar a variação linguística por meio da exploração dos aspectos linguísticos e semióticos de texto em cordel (Região Nordeste) e de um texto distinto (Região Sul);
- mostrar a importância dos estudos em Dialetologia, Geolinguística e Sociogeolinguística aos estudantes, por meio da apresentação de alguns atlas linguísticos, cartogramas e *site* de pesquisa do léxico;
- orientar a pesquisa de palavras e expressões do léxico regional familiar;
- explorar a variação linguística regional por meio de apresentações das pesquisas de léxico dos alunos.

1º momento

Leitura do texto em cordel *O zebu e as formigas*, de Patativa do Assaré, com atividades reflexivas sobre variação linguística.

2º momento

Leitura do texto em crônica *Pechada*, de Luís Fernando Veríssimo, com atividades reflexivas sobre variação linguística.

3º momento

Socialização dos resultados e discussão sobre a variação linguística e o preconceito linguístico.

SOBRE A VARIAÇÃO REGIONAL:
As mudanças mais comuns de variação regional são as fonológicas, relacionadas ao sotaque, e as variações semântico-lexicais.

(ENCARNAÇÃO, 2010)

Variação semântico-lexical:
se refere à mudança de sentido que vários itens lexicais sofrem de uma região para outra. Exemplo: mandioca, macaxeira, aipim. (ENCARNAÇÃO, 2010)

DIALETOLOGIA: designa a disciplina (ciência) que assumiu a tarefa de descrever comparativamente os diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço, e de estabelecer-lhe os limites. (DUBOIS et al, 1993[1973])

GEOLINGUÍSTICA: estudo das variações na utilização da língua por indivíduos ou grupos sociais de origens geográficas diferentes. Enquanto a Dialetologia é uma disciplina, a Geolinguística é um método dessa disciplina. (DUBOIS et al, 1993[1973])

CARTOGRAMA: é um tipo de representação que se preocupa mais com informações que serão objetos da distribuição espacial no interior do mapa, que com os limites exatos e precisos ou coordenadas geográficas (SANCHEZ, 1973 apud CRISTIANINI, 2007).

SOCIOGEOLINGUÍSTICA: termo que surge para designar os estudos geolinguísticos que consideram fatores tanto geográficos quanto sociais para coleta, registro e análise de dados linguísticos. (CRISTIANINI: ENCARNAÇÃO, 2009)

TEXTO 1: O BOI ZEBU E AS FORMIGAS (PATATIVA DO ASSARÉ)

Para ter acesso ao texto 1, [clique aqui!](#)



Sugestão de questões

1. Como está organizada a narrativa desse poema em cordel?
2. Há rimas no poema?
3. Ao escrever esse poema, o autor não obedeceu às regras ortográficas da língua portuguesa. Em sua opinião, por que ele fez isso?
4. Observe as palavras abaixo. As da coluna A estão escritas de acordo com as regras ortográficas, e as da coluna B estão escritas conforme aparecem no poema.

Coluna A	Coluna B
demorar	demorá
cochilar	cuchilá
formigueiro	formiguêro
cor	cô
mostraram	mostraro

- a) Quais dessas palavras lembram mais o nosso jeito de falar?
- b) Nosso jeito de falar sempre corresponde ao modo como as palavras são escritas?
- c) Em sua opinião, por que existe essa diferença entre os modos de escrever e de falar?
- d) Além dos traços relacionados à ortografia e à oralidade das palavras destacadas acima, há no poema outras que caracterizam o modo de falar de uma determinada região brasileira. Cite exemplos.

TEXTO 2: PECHADA (LUIΣ FERNANDO VERÍSSIMO)

Para ter acesso ao texto 2, [clique aqui!](#) 

Sugestão de questões

1. Por que a chegada do aluno novo logo chama a atenção dos colegas?
2. Rodrigo conta que seu pai “atravessou a sinaleira e pechou”. A professora não conhecia a palavra pechar, mas conseguiu descobrir o sentido dela.
 - a) Como ela conseguiu fazer isso?
 - b) Assim como a professora e a turma, você também desconhecia o significado dessa palavra?
 - c) Sabendo-se que a palavra pechar é de origem espanhola, como você explica o fato de ela ser usada no Rio Grande do Sul?
3. A professora ensina a classe que, apesar de o país inteiro falar português, “cada região tinha seu idioma”. Sabendo-se que idioma é o mesmo que língua, a explicação da professora é satisfatória? Explique.
4. Cite as palavras típicas utilizadas por Rodrigo. Que palavras você usaria no lugar delas?
5. Rodrigo acabou sofrendo preconceito por falar português de modo diferente do falado pela maioria. Esse tipo de preconceito é chamado preconceito linguístico. Você já viveu ou presenciou uma situação parecida com essa? Descreva como foi.
6. O que aconteceria se um novo aluno, agora da região descrita no texto 1, chegasse à sua turma?
7. Refletindo sobre os dois textos estudados, você acha que o preconceito linguístico é restrito a uma determinada região do país? Explique.
8. Em sua opinião, o que poderia ser feito para que as pessoas deixassem de ser preconceituosas linguisticamente?

Fonte: adaptado pela autora a partir de Caixeta (2015) e ARMAZÉM DE TEXTOS (Mato Grosso). Crônica: Pechada: luís fernando veríssimo. Luís Fernando Veríssimo. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/11/cronica-pechada-luis-fernando-verissimo.html>. Acesso em: 15 mar. 2022.

4º momento

Exposição oral, com a utilização de *slides*, a respeito da variação linguística, incluindo a apresentação de alguns atlas linguísticos e cartogramas aos estudantes, mostrando a importância dos estudos de Dialelotologia, Geolinguística e Sociogeolinguística; apresentação do site de pesquisa “Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português”

Comparação do item lexical “PAPAGAIO DE PAPEL” em seis Atlas Linguísticos Brasileiros: ALPR (Paraná), ASL_ABC (Grande ABC), ALMS (Mato Grosso do Sul), ALISC (Ilha de Santa Catarina), ALSO (Sorocaba), ALIM (Ilha do Marajó).

	ATLAS LINGUÍSTICOS BRASILEIROS						
	ALPR	ASL_ABC	ALMS	ALISC	ALSO	ALIM	TOTAL
	PARANÁ	GRANDE ABC	MATO GROSSO DO SUL	ILHA DE SANTA CATARINA	SOROCABA	ILHA DO MARAJÓ	
Papagaio	X	X	X	X	X	X	6
Pipa	X	X	X	X	X	X	6
Pandorga	X		X	X			3
Raia	X	X					2
Papagaio de papel			X				1
Quadrado		X					1
Maranhão		X					1
Balão	X						1
Papa-vento	X						1
Aviãozinho	X						1
Rabo de veia	X						1
Bidê	X						1
Bandeira	X						1
TOTAL	10	5	4	3	2		

Fonte: Santos (2010)

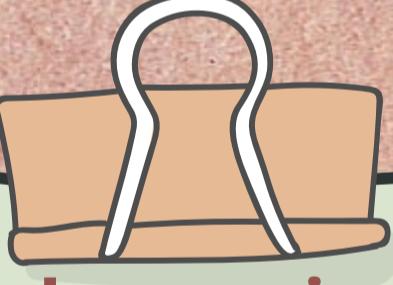
Sugestão de roteiro:

1. O que é variação linguística?
2. Principais tipos de variedades: a) regionais (diatópica); b) sociais (diastrática); c) históricas (diacrônica); d) relacionadas ao grau de monitoramento da língua (diafásica).
3. Como se dá a variação regional?
4. O que é variação semântico-lexical?
5. A importância dos estudos de Dialetologia, Geolinguística e Sociogeolinguística para a variação regional (apresentação de atlas linguísticos, cartogramas e site de pesquisa do léxico).

5º momento

Exploração do site de pesquisa “Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português”, no laboratório de informática;

Orientação da pesquisa de palavras e expressões do léxico regional familiar.



Atividade de pesquisa do léxico familiar:

Cada aluno deverá realizar uma pesquisa de aspecto semântico-lexical, junto aos seus familiares, identificando palavras e/ou expressões típicas da sua região geográfica de origem.



Formato: cartaz, tamanho A4, para ser colocado no mural da turma após as apresentações

Resultados atopados (8)

macaxeira Macaxeira. Uma raiz parecida com mandioca que não serve para comer e se rala para fazer farinha (polvilho, goma). Cristianini 2007:449. Vid. [mandioca-brava](#). LEMA: [macaxeira](#) sf. PT-BR 3.2.9

macaxeira [maka'ʃera] s.f Aquela raiz branca por dentro, coberta por uma casca marrom, que se cozinha para comer? DiasP 2015. LEMA: [macaxeira](#) sf. PT-BR 3.2.9

macaxeira sf Raiz parecida com a mandioca, mas venenosa, que precisa de cuidado específico, para não fazer mal à saúde de que a come Figueiredo 2018:1676. Vid. [mandioca brava](#). LEMA: [macaxeira](#) sf. PT-BR 3.2.9

6º momento

Apresentação das pesquisas sobre o léxico regional familiar dos estudantes.

7º momento

Socialização dos resultados das pesquisas sobre léxico regional familiar e discussão sobre a variação linguística regional.

OFICINA 5



4 aulas

Professor/a,

A etapa da **construção conjunta** tem o objetivo de fazer com que professores e alunos troquem experiências e produzam um texto conjuntamente.

IMPORTANTE

Essa oficina foi planejada para a realização da construção conjunta em plataforma virtual, no laboratório de informática. Portanto, é necessário que haja a escolha de uma plataforma para essa interação em *chat*, de forma escrita. Aqui sugerimos a plataforma *Discord*, pelos recursos que essa plataforma oferece de forma gratuita, mas pode ser também o *Google Meet* ou qualquer outra plataforma que atender à realidade da sua escola.

Construção conjunta/ Interpretação

Construção de narrativa coletiva de cordel por meio do RPG



Prática de linguagem: Produção textual conjunta escrita/oral

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais; Textualização; Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais. Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.



Habilidades, de acordo com a BNCC:

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas.

Recursos materiais:

Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico.

Objetivos:

- preparar os estudantes para a construção conjunta de narrativas de cordel por meio do RPG *online*;
- construir e, ao mesmo tempo, apresentar produção coletiva de narrativa de cordel por meio do RPG em plataforma *online*;
- refletir sobre a atividade de construção coletiva de narrativa de cordel.

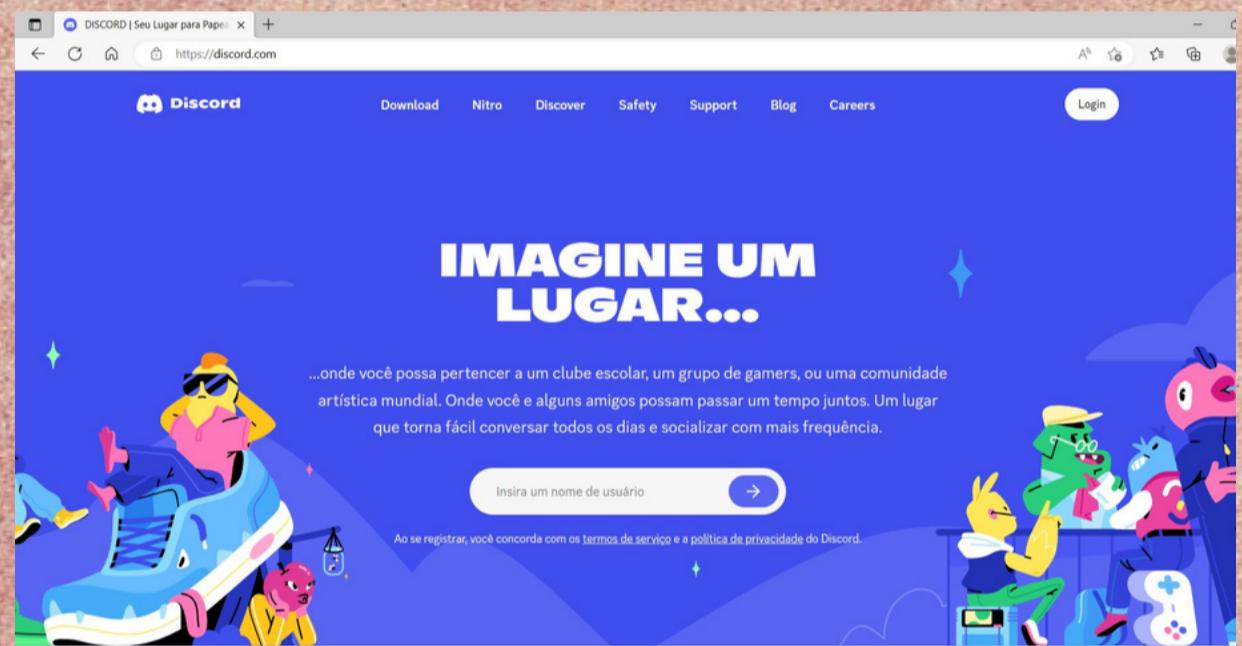
Professor/a,

o *Discord* é também uma rede social. Analise a viabilidade de utilizar ou não esse recurso junto ao seu público, mesmo que muitos já dominem essa ferramenta fora da escola.

1º momento

Explicação sobre as características das narrativas em cordel (em versos) e sobre o contexto inicial da narrativa a ser produzida na aula seguinte; caracterização das personagens pelos estudantes, que deverão fazer uso do léxico pesquisado no meio familiar, de acordo com ficha; orientações para a utilização da plataforma online DISCORD para interação e realização no laboratório de informática.

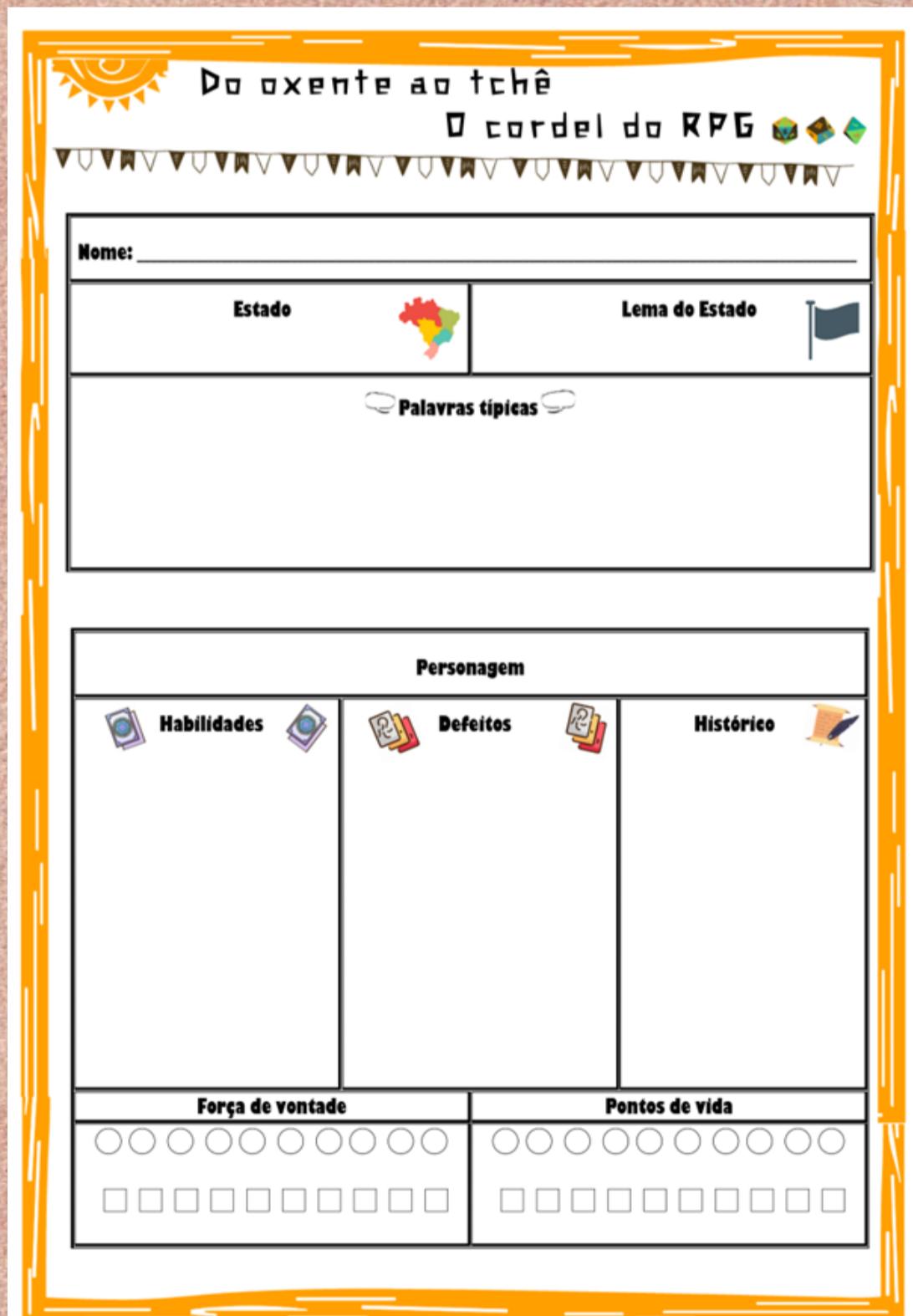
DISCORD



DICAS DE COMO USAR O DISCORD



Caso não haja a possibilidade de construção da narrativa coletiva de cordel ser em meio virtual, ela pode ser construída também em sala de aula, de forma escrita (em substituição à digitação na plataforma).



Solicite aos alunos que dividam a turma em grupos, de acordo com as regiões geográficas pesquisadas por cada um.

Em seguida explique o contexto inicial da narrativa a ser produzida na aula seguinte, em que cada estudante representaria uma personagem da região pesquisada em seu meio familiar, devendo utilizar, ao longo da narrativa, algumas palavras e/ou expressões típicas do seu estado e/ou da região pesquisada.

Solicite também aos alunos que preencham as fichas de suas personagens, amparando-se na pesquisa do léxico familiar realizado.

Informe que, na ficha, devem constar os dados da personagem criada: nome (fictício); estado geográfico; lema do estado (com a criação de uma rima para o estado); palavras típicas pesquisadas; habilidades, defeitos e histórico da personagem; força de vontade e pontos de vida (a serem preenchidos no início da narrativa).

À medida que forem terminando de preencher as fichas, peça aos grupos que iniciem, a título de treino, uma narrativa com as personagens criadas entre eles, sendo escolhido um dos componentes do grupo para ser o mestre (narrador). Entregue dois dados para cada grupo, para que, em caso de alguma tarefa a ser cumprida pela personagem, usem os dados (simples mesmo) para saber se a personagem cumprirá ou não a tarefa, dependendo do valor estipulado pelo grupo para a dificuldade da tarefa.

2º momento

Socialização das dúvidas, por meio de discussão oral.

3º momento

Contextualização da narrativa e apresentação das imagens aos estudantes, na sequência da história, de modo a propiciar a interação deles com as situações criadas pelas imagens.

Ações:

Divida a turma em grupos no laboratório de informática (ou em sala de aula, caso não for possível utilizar a plataforma virtual).

Em seguida, esclareça que você será o(a) narrador(a) da história e que cada grupo deverá, após a exibição da imagem e do trecho narrado, em dois minutos, construir uma estrofe de cordel e digitá-la na plataforma para a sequência da narrativa em versos, de modo a propiciar a interação com as situações criadas pelas personagens.

Informe que as estrofes deverão conter palavras típicas pesquisadas por qualquer dos integrantes do grupo.

Esclareça também que, em caso de ação, para saber se o jogador conseguirá ou não executá-la serão jogados os dados.

3º momento

E começa a narrativa...

Mapa de variedades linguísticas regionais (ilustrativo)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Um grupo de estudantes de diferentes estados do país ganha uma viagem com destino ainda desconhecido para algum lugar do Brasil. Cada estudante cria seu personagem, de acordo com a pesquisa feita sobre seu léxico familiar.

O hotel fazenda



Fonte: Disponível em:
<https://viagensdestinos.com/hoteis-fazenda-em-minas-gerais/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

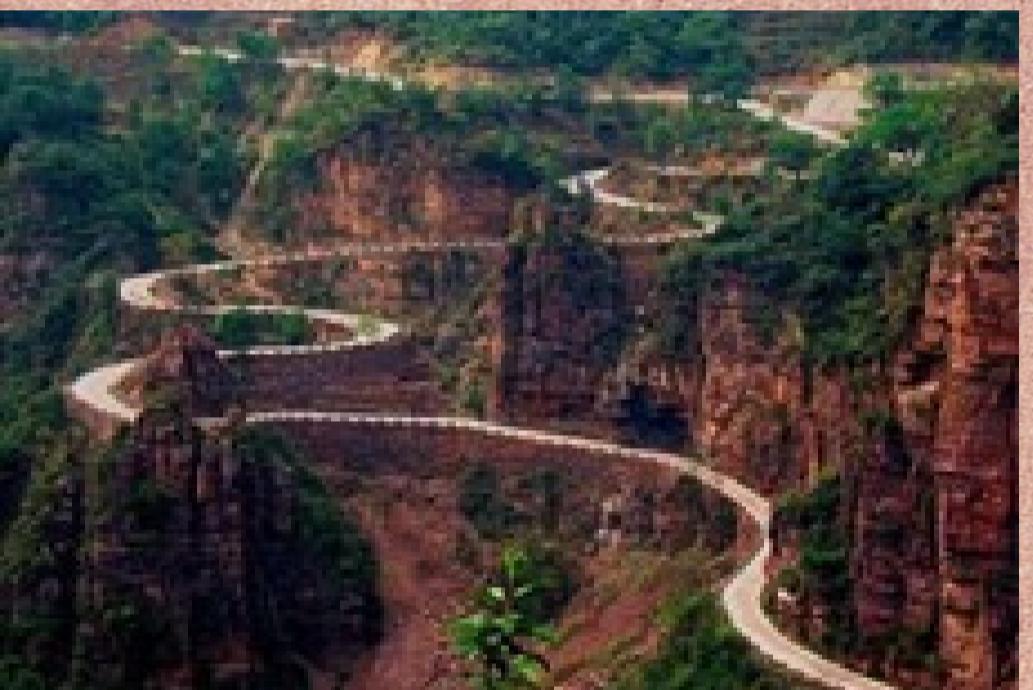
Finalmente chega o dia da viagem e nossos guerreiros chegam ao Hotel Fazenda Canto da Serra, na região serrana de Minas Gerais. Lembrem-se que ninguém se conhece ainda.

O café da manhã



Fonte: Disponível em:
<https://estalagemfazendalazer.com.br/gastronomia-e-lazer/afe-da-manca/>.
 Acesso em: 27 mar. 2022.

A rodovia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A queda do ônibus



Fonte: Disponível em:
<https://www.correiodobico.com.br/artigo/onibus-escolar-da-prefeitura-de-luzinopolis-sofre-acidente-lotado-de-criancas-e-cai-dentro-do-corrego-taboquinha>. Acesso em 27 mar. 2022.

Chega o momento da interação. No café da manhã, a guia se apresenta e pede para que todos se apresentem também, falando o nome e o estado de origem. A guia fala ainda que o grupo irá realizar um passeio durante o dia todo por cavernas e cachoeiras da região e pede para que todos coloquem lanche, água e lanterna em suas mochilas, tudo por cortesia do hotel.

Durante o percurso, o ônibus dos estudantes passa por um trecho bastante íngreme e sinuoso. Alguns admiram a paisagem, outros sentem medo da altura. Em determinado momento o motorista se distrai e o ônibus cai na encosta.

Milagrosamente ninguém se feriu gravemente, mas não havia sinal de celular, a mata era alta e densa e os paredões de pedra eram muito altos para serem escalados. Além disso, a guia e motorista haviam misteriosamente desaparecido.

- O que vocês fazem?
 (O grupo debate sobre as ações que seriam tomadas até que se ouve um forte assvio.)

O Saci



Fonte: Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Saci#/media/Ficheiro:Saci.jpg>. Acesso em:
 27 mar. 2022.

Aparece a figura do Saci, divertindo-se com o desespero dos sobreviventes e os faz uma proposta:

- Se vocês conseguirem resolver o desafio que irei lançar, eu os tiro daqui. Caso contrário, vocês deverão me passar toda a comida dessas mochilas. Olhem ao redor, não conseguiram adentrar essas matas, são cheias de onças. Eu sou sua única saída.

(espera-se que os alunos aceitem e o desafio que consiste em falarem cinco características dele)

A caverna



Fonte: Disponível em:
https://br.freepik.com/fotos-premium/vista-de-dentro-para-a-entrada-da-caverna-natural-e-floresta-verde-atrás-dela_22637507.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

O Saci leva o grupo para uma caverna e, após todos entrarem, diz que agora seria com eles e que a saída daria acesso à estrada. Em seguida, chama um redemoinho que bloqueia a entrada da caverna com pedras e sai zombando dos pobres estudantes indefesos, que agora lamentam o ocorrido e discutem sobre o que farão.

Nota: Lembrar que todos tinham comida na mochila e lanterna.

O grupo debate, anda, anda, sem rumo e, quando a comida está acabando, encontra a seguinte figura...

A Cuca



Fonte: Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Cuca.png>>. Acesso em 27 mar. 2022.

A Cuca vendo-os bastante assustados lança um desafio ao grupo e, caso vencessem, poderiam sair da caverna. Caso contrário, virariam comida no caldeirão dela. O desafio consistia no seguinte:

O grupo deveria falar palavras e expressões da pesquisa orientada sobre o léxico familiar, utilizando-as em contexto adequado.

A saída



Fonte: Disponível em: <<https://pt.dreamstime.com/sa%C3%ADda-caverna-image105165157>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

O grupo de estudantes consegue vencer o desafio e a Cuca mostra-lhes o caminho da saída. Perto da estrada há uma casa com telefone e conseguem ligar para o hotel que envia alguém para resgatá-los.

4º momento

Reflexão sobre a atividade realizada, por meio de discussão oral.

OFICINA 6



2 aulas

Professor/a,

Nesse último estágio do ciclo do ensino gêneros, a **construção independente**, os alunos produzem seus próprios textos individuais em formato de folheto de cordel.

Construção independente/ Interpretação

Produções escritas individuais em cordel



Prática de linguagem: Produção textual escrita

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais; Textualização.

Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.



Habilidades, de acordo com a BNCC:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas.

Recursos materiais:

Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico.

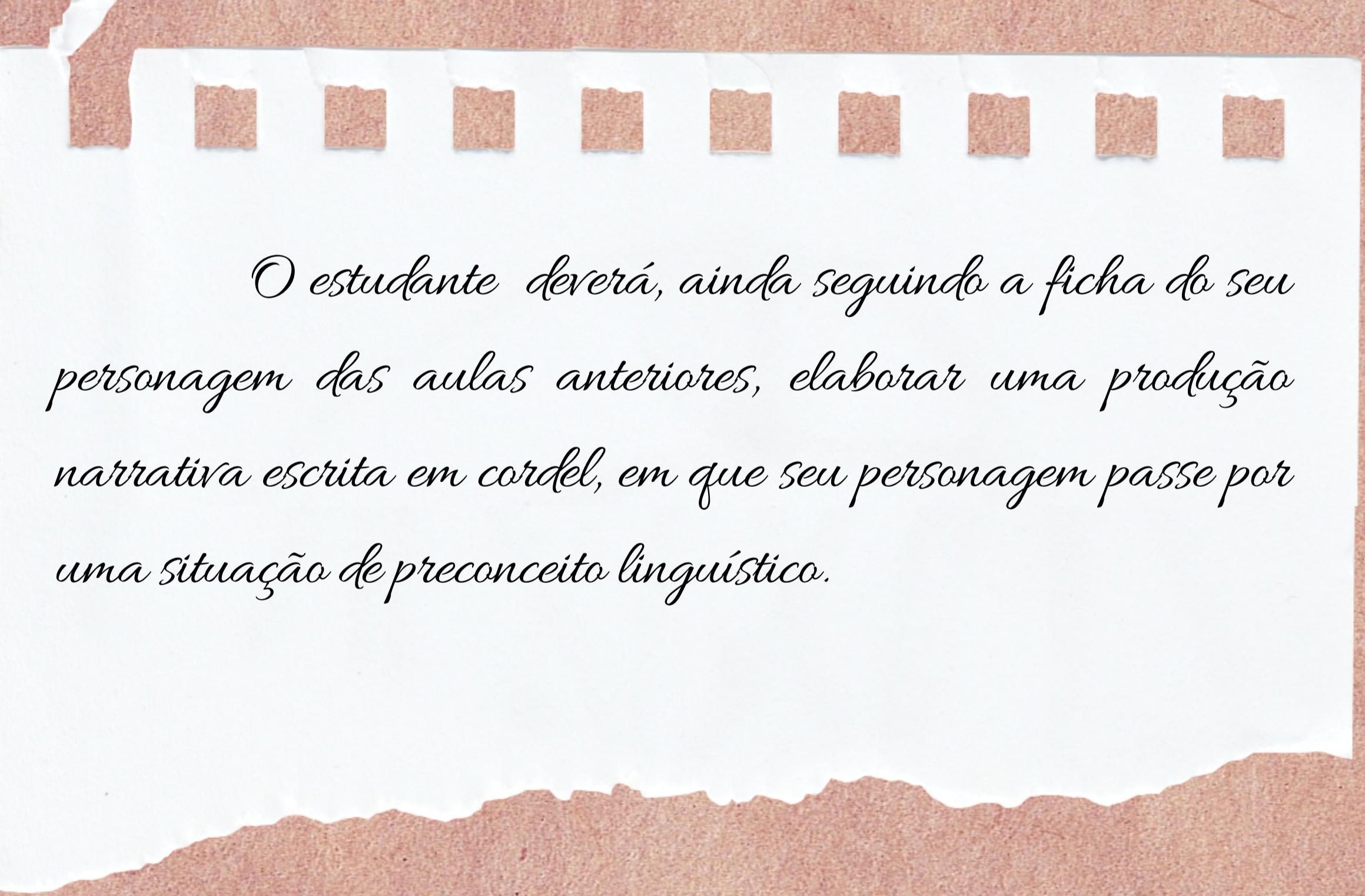
Objetivos:

- construir a escrita individual do mesmo gênero já antes esboçado;
- possibilitar a circulação das produções realizadas.

1º momento

Elaboração individual de texto escrito em cordel; consulta ao professor e entre os colegas sobre a escrita, depois do primeiro esboço; edição e revisão do processo de escrita.

Ressalta-se que a orientação para a produção escrita individual deverá ser dada ao final da oficina anterior, para que o estudante, em casa, possa iniciar sua narrativa em cordel sem a pressão do tempo, de acordo com o seguinte roteiro:



O estudante deverá, ainda seguindo a ficha do seu personagem das aulas anteriores, elaborar uma produção narrativa escrita em cordel, em que seu personagem passe por uma situação de preconceito linguístico.

Sugere-se uma parceria com o(a) professor(a) de Arte para a confecção das capas, com adaptação das capas em xilogravura em isopor, de acordo com tutorial de [vídeo do YouTube](#).



2º momento

Avaliação crítica da prática realizada.

3º momento

Promoção da circulação das produções.

OFICINA 7



4 aulas

Interpretação

Feira regional



Prática de linguagem: Oralidade, Leitura e Produção textual

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais; Textualização. Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.



Habilidades, de acordo com a BNCC:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

Recursos materiais:

Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico.

Objetivos:

- preparar a turma para a realização da Feira Regional;
- realizar a Feira Regional para a comunidade escolar;
- colher *feedback* do trabalho realizado, com vistas ao aprimoramento da atividade.

1º momento

Planejamento para a realização da Feira Regional; formação dos grupos de trabalho e divisão das tarefas.

2º momento

Apresentação dos grupos de atividades na Feira Regional, com a participação dos demais estudantes da escola e dos pais e/ou responsáveis por ocasião da reunião bimestral.

3º momento

Avaliação da atividade pela comunidade escolar.

Segue sugestão de formulário:

Avaliação da comunidade escolar

1-Qual o seu segmento?

() aluno () pai e/ou responsável () professor () outro

2-Sobre o evento e seus participantes, avalie os seguintes aspectos:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Conteúdo				
Apresentação dos alunos				
Organização do ambiente				
Duração				

3-Deixe aqui o seu comentário sobre o evento (crítica/sugestão/elogio):

OFICINA 8



2 aulas

Avaliação final

— | ☐ | ×

Prática de linguagem: Oralidade, Leitura e Escrita

Objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC: Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais. Competência, de acordo com a BNCC: 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.



Habilidades, de acordo com a BNCC:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas.

Recursos materiais:

Recursos de projeção audiovisual; quadro branco; pincel atômico; computadores do laboratório de informática.

Objetivos:

- avaliar todo o trabalho desenvolvido durante a aplicação das oficinas pedagógicas.

1^a missão

Preencha do questionário de avaliação final.

Questionário de avaliação final da proposta pedagógica

1- Qual a sua opinião sobre a feira cultural realizada?

Você considera essa atividade importante? Justifique.

2- Você gostou de ter participado? Justifique.

3- Qual a sua opinião sobre a proposta didática realizada como parte da pesquisa *RPG como caminho: uma proposta de ensino de variação linguística regional*? Justifique.

QUESTIONÁRIO
NO GOOGLE FORMS



2^o momento

Socialização da avaliação crítica sobre a prática realizada.

Fim

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COVRE, A. L. et al. (org.). **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004. p. 221-257.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CRISTIANINI, A. C. **Atlas Semântico-Lexical da Região do Grande ABC**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.

CRISTIANINI, A. C.; ENCARNAÇÃO, M. R. T. da. A contribuição dos estudos sociogeolinguísticos para a escolha lexical na recepção e produção de textos orais e escritos. In: **CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**, 12., 2008, Rio de Janeiro. Livro de minicursos - Cadernos do CNFL. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2009. v. 12, p. 10-17.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

ENCARNAÇÃO, Márcia Regina Teixeira da. **Atlas semântico-lexical de Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião e Ubatuba** – municípios do Litoral Norte de São Paulo. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.

RICON, Luiz Eduardo. O que é RPG? **Anais do I Simpósio Rpg & Educação**, I: 2002: São Paulo. Organização: Maria do Carmo Zanini; São Paulo: Devir, p. 13-18, 2004.

ROJO, Roxane. (2017). Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPecialist**, 38(1). <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em 15 jan. 2023.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. Práticas discursivas e atlas linguísticos: uma análise do aspecto lexical. In. MARÇALO et al. **Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Universidade de Évora, 2010. p. 62-79.