

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

**GEOVANI HENRIQUE SANTOS DE SOUZA**

**HIPERFIÇÃO E *ROLEPLAYING GAMES*: DOS JOGOS NARRATIVOS ÀS  
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Vitória  
2016

GEOVANI HENRIQUE SANTOS DE SOUZA

**HIPERFIÇÃO E *ROLEPLAYING GAMES*: DOS JOGOS NARRATIVOS ÀS  
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes  
Coorientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> Ilione Augusta da Costa

Vitória  
2016

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S729h Souza, Geovani Henrique Santos de.  
Hiperficção e roleplaying games : dos jogos narrativos às práticas de leitura e escrita no ensino fundamental / Geovani Henrique Santos de Souza. – 2016.  
147 f. : il. ; 30 cm

Orientador: Antônio Carlos Gomes.  
Coorientadora: Ilione Augusta da Costa.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2016.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Jogos de fantasia. 3. Narrativa (Retórica). 4. Leitura (Ensino fundamental). 5. Escrita. I. Gomes, Antônio Carlos. II. Costa, Ilione Augusta da. III. Instituto Federal do Espírito Santo. IV. Título

CDD: 469.07



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

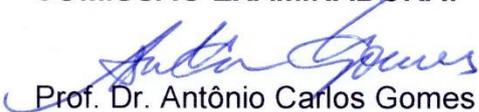
**GEOVANI HENRIQUE SANTOS DE SOUZA**

**HIPERFICÇÃO E ROLEPLAYING GAMES: DOS JOGOS NARRATIVOS ÀS  
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

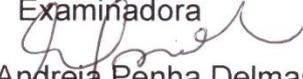
Aprovado em 30 de novembro de 2016.

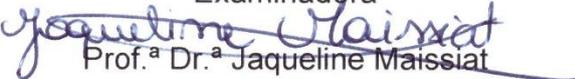
**COMISSÃO EXAMINADORA:**

  
Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes  
Instituto Federal do Espírito Santo  
Orientador

  
Prof.ª Dr.ª Ilione Augusta da Costa  
Instituto Federal do Espírito Santo  
Coorientadora

  
Prof.ª Dr.ª Maria Amélia Dalvi Salgueiro  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Examinadora

  
Prof.ª Dr.ª Andreia Penha Delmaschio  
Instituto Federal do Espírito Santo  
Examinadora

  
Prof.ª Dr.ª Jaqueline Maissiat  
Instituto Federal do Espírito Santo  
Examinadora



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**GEOVANI HENRIQUE SANTOS DE SOUZA**

SOUZA, Geovani H. S. de, GOMES, Antônio C. **Hiperfantasia: práticas de escrita criativa e multiletramentos**. Vitória: Ifes, 2016, 96 p.

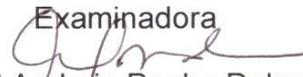
Produto final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

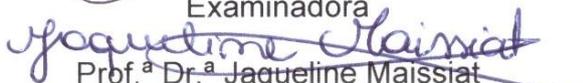
Aprovado em 30 de novembro de 2016.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

  
Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes  
Instituto Federal do Espírito Santo  
Orientador

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia Dalvi Salgueiro  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Examinadora

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Penha Delmaschio  
Instituto Federal do Espírito Santo  
Examinadora

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Maissiat  
Instituto Federal do Espírito Santo  
Examinadora

## DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro, para fins de pesquisa acadêmica, didática e técnico-científica, que esta dissertação de mestrado pode ser parcialmente utilizada, desde que se faça referência à fonte e ao autor.

Vitória, 30 de novembro de 2016.

  
Geovani Henrique Santos de Souza

*À minha amada mãe Rosangela, motivo de minha existência e razão do meu viver, mulher que me ensinou valores inestimáveis e para quem eu dedico não só este trabalho, mas toda a minha vida.*

*Ao meu pai, por ter empenhado sua vida para meu bem-estar e meus estudos, ensinando-me o valor do trabalho e da educação.*

*À minha irmã, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos de tristeza e regozijo, meu exemplo de perseverança e meu anjo da guarda. Minha amada, preciosa e eterna amiga.*

*À memória de minha amada e querida madrinha e avó Alzira Cândida Gomes, cuja convivência muito me ensinou.*

*Aos meus gurus Frederico e Ramirez, pelo apoio e amizade incondicionais, provas de que amigos são irmãos que temos o privilégio de escolher.*

## AGRADECIMENTOS

Aos professores do Profletras Andreia, Edileia, Edenize, Fernanda, Karina, Letícia, Pereira, Ricardo e Carlos Pires por compartilharem conosco toda a sua sabedoria. E especialmente ao meu orientador professor Dr. Antônio Carlos Gomes, pela sabedoria compartilhada, orientações, paciência e cobranças sem as quais esse trabalho não teria se realizado. Acima de tudo, agradeço por ter acreditado, motivando-me e mostrando para mim a minha verdadeira capacidade.

Aos meus pais que zelaram por mim como ninguém seria capaz, acompanhando-me a cada passo, me fazendo acreditar que eu realmente conseguiria. Especialmente à minha mãe e à minha irmã Dayane, pelo apoio e suporte emocional nos momentos finais desta pesquisa. Cada ano juntos me faz ter certeza de que os laços de amor fraterno são indestrutíveis. Meus anjos da guarda.

Aos meus amigos e especialmente a Fred e Ramirez, pelo suporte acadêmico que prestaram, compartilhando ideias, discutindo, aconselhando e orientando-me, além de resistirem bravamente à minha indisponibilidade social. Vocês são irmãos que eu não tive.

À minha turma do Profletras, com quem aprendi muito nesses dois anos. Pessoas maravilhosas que transformaram minha vida pessoal e profissional e que carregarei no coração para sempre. Vocês são maravilhosos e cada um tem um lugar especial em meu coração.

Especialmente à Vanusa, minha irmã do coração, cuja parceria durante os estudos não poderia ter sido melhor. Por todos os trabalhos feitos, por ser o par que todo acadêmico gostaria de ter e cuja honra me foi dada. Você já faz parte de minha vida.

À Carol Langoni, por todas orientações, dedicação e prontidão a ajudar não só a mim, mas a muitos colegas de mestrado. Admiro sua organização e aprendi muito com suas apresentações e trabalhos. Sua disponibilidade e exemplo foram essenciais para meu sucesso.

Ao meu gestor, Clailton Barcellos Santana, pelo apoio incondicional aos meus estudos e também ao desenvolvimento de minha pesquisa. Você pode ter certeza de que faz realmente a diferença pela educação e eu desejo que nosso país tenha a fortuna de mais profissionais como você.

Aos meus alunos que participaram e se dedicaram durante a aplicação da pesquisa. Sem vocês, nada do que está aqui existiria e serei sempre muito grato.

À CAPES pelo fomento e ao IFES e à UFRN, sem o apoio dos quais meu aperfeiçoamento profissional não teria sido possível.

À banca examinadora, composta por Andreia Penha Dalmaschio, Letícia Queiroz de Carvalho, Maria Amélia Dalvi Salgueiro e Jaqueline Maissiat, por aceitarem participar da avaliação de meu trabalho.

*"O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter" - John Dewey*

## RESUMO

Esta pesquisa foi dedicada ao estudo de uma metodologia de ensino de língua portuguesa, cuja finalidade é incentivar a produção autoral ficcional, como estratégia para envolver os estudantes em um processo de aprendizagem significativa de operações com a linguagem, a partir de abordagem epilinguística e lúdica do texto. O método empregado nesta pesquisa traz os *Roleplaying Games*, além de outros jogos narrativos, como recursos para o desenvolvimento de narrativas orais e escritas, de modo colaborativo, voltadas para a escrita ficcional. A essência desse método é a promoção da fantasia e da criatividade, com o objetivo de também utilizá-las como subsídio para a criação e o desenvolvimento de narrativas multimodais hipertextuais pelos estudantes, num processo de escrita coletiva em suporte digital. O principal recurso virtual dessa abordagem para a escrita colaborativa é a plataforma de aplicativos *www.google.com*. A proposta envolveu alunos do 8º ano de uma escola do campo em tempo integral de Vila Velha/ES. As atividades foram desenvolvidas a partir dos estudos de Ausubel sobre aprendizagem significativa, Vygotsky quanto à formação da estrutura cognitiva do adolescente e ao desenvolvimento da aprendizagem colaborativa mediada. A abordagem pauta-se também nos multiletramentos de Rojo, nos estudos de Murray sobre hiperficção e nas concepções de Franchi acerca da epilinguística no trabalho com a linguagem. O produto educacional deste trabalho consiste em um guia de orientações para que outros professores possam aproveitar em suas práticas pedagógicas as estratégias didáticas desenvolvidas nesta pesquisa.

Palavras-chave: Hiperficção. Multiletramentos. Epilinguística.

## ABSTRACT

This research was devoted to the study of a methodology for Portuguese language teaching, which main goal is to encourage the production of fiction as a strategy for involving students in a process of meaningful learning of language operations, starting out from an epilinguistic and ludic approach of the text. The method employed in this research brings the Roleplaying Games, besides other narrative games, as resources for the development of oral and written narratives, in a collaborative fashion, devoted to fictional production. This method's essence is the promotion of fantasy and creativity, which goal also is to be used as subsidy for the creation multimodal hypertextual narratives by the apprentices, in a process of collaborative writing on a digital support. The main virtual resource of this approach for collaborative writing is the platform of applications *www.google.com*. This proposal involved students of 8<sup>th</sup> grade from an integral time rural area school in Vila Velha/ES. The activities were designed under Ausubel's perspective of meaningful learning, Vygostky's studies on adolescent pedagogy, collaborative-apprenticeship learning and the teacher mediation role, as well as Rojo's multiliteracies conceptions, Murray's hyperfiction studies and Franchi's epilinguistics assumptions on language operations. This research results were used for developing an educational material with guidelines for appropriation of other teachers in their pedagogic methods.

Keywords: Hyperfiction. Multiliteracies. Epilinguistic activities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exibição do vídeo “A literatura por Pedro Bandeira” .....	81
Figura 2 - Captura de tela da hiperficção “Casa Tomada” .....	86
Figura 3 - Captura de tela do formulário de cadastro do Google.....	90
Figura 4 – Captura de tela da plataforma Google .....	91
Figura 5 – Captura de tela das mensagens enviadas via e-mail pelos estudantes ...	92
Figura 6 – Captura de tela do fragmento utilizado no item “Uma teia de histórias” ...	94
Figura 7 – Estudantes preparando o enredo para a teia de histórias.....	94
Figura 8 – Fixação da teia para o mural.....	95
Figura 9 – Montagem da teia de histórias .....	95
Figura 10 – Captura de tela da edição de “O metamorfo” .....	101
Figura 11 – Captura de tela de comentário de orientação no Google Documentos	102
Figura 12 – A jornada do herói.....	110
Figura 13 – Fluxograma dos hiperlinks da hiperficção “O bandido e o bruxo” .....	117
Figura 14 – Captura de tela de lexia em processo de reescrita .....	118
Figura 15 – Captura de tela da versão final da lexia reescrita.....	119
Figura 16 – Captura de tela da lexia criada no encontro “Uma teia de histórias!” ...	119
Figura 17 – Captura de tela do desenvolvimento da lexia.....	120
Figura 18 – Captura de tela da lexia concluída .....	120

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	18
2.1	REVISÃO DAS BASES TRADICIONAIS DO ENSINO .....	18
2.2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DA APRENDIZAGEM.....	23
2.2.1	<b>A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel</b> .....	23
2.2.2	<b>O desenvolvimento da imaginação e da criatividade do adolescente em Lev Vygotsky</b> .....	28
2.3	LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA .....	30
2.4	CAMINHOS DA TEORIA COGNITIVA À PRÁTICA DOCENTE .....	38
<b>3</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	41
3.1	O ROLEPLAYING GAME ENTRA EM CENA.....	41
3.2	NARRATIVAS MULTIFORMES: DA HIPERFICÇÃO AO MULTILETRAMENTO .....	47
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM JOGOS NARRATIVOS</b> .	51
4.1	ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA A SEQUÊNCIA .....	51
4.2	PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA.....	56
4.2.1	<b>Estruturação didática da aula</b> .....	57
4.2.2	<b>Aplicação da Metodologia Proposta</b> .....	58
4.2.3	<b>A Sequência Didática Completa</b> .....	61
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b> .....	77
5.1	ANÁLISE DA APLICAÇÃO EXPERIMENTAL .....	77
5.2	ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMPLETA APLICADA .....	79
5.2.1	<b>Análise dos encontros de sensibilização e reflexão</b> .....	80
5.2.2	<b>Análise dos encontros de preparação</b> .....	89
5.2.3	<b>Análise dos encontros de criação e Refacção</b> .....	92
5.3	ANÁLISE DE EXCERTOS DA PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES .....	103
5.3.4	<b>Análise dos momentos de produção textual oral dos estudantes</b> .....	103
5.3.5	<b>Análise da produção escrita e da reescrita do texto</b> .....	106
5.3.6	<b>Reescrita coletiva sob a ótica do monomito de Campbell</b> .....	109
5.3.7	<b>Multiletramentos e hipertextos na escrita de hiperficção</b> .....	114
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
APÊNDICE A – Instruções para atividade experimental.....	130
APÊNDICE B – O jogo dos estereótipos .....	133
ANEXO A – Produções desidentificadas dos discentes .....	142
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	147

## 1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar na Universidade Federal do Espírito Santo, em 2006, para cursar Letras, não tinha muita ideia do que seria estudar língua portuguesa e literatura. Tampouco tinha consciência de que um dia teria que exercer a profissão de professor. Curiosamente, e voltando um pouco no tempo, as vivências durante a infância e adolescência que conduziram a esse desfecho foram, em grande parte, de iniciativa própria e observação do mundo.

Tendo pais com escolaridade baixa em casa (ambos somente terminaram o Ensino Fundamental), não seria de se esperar um ambiente que oferecesse muitas situações de letramento dentro da expectativa formal, como leitura de histórias à cabeceira da cama e tudo mais. Apesar disso, ter uma família culturalmente pequeno-burguesa garantiu um mínimo de preocupação e valorização da escolarização.

A graduação na Universidade Federal do Espírito Santo foi muito profícua e rendeu duas iniciações científicas: “A poesia de Sebastião Nunes, entre o humor e a dor, testemunha de um Brasil” e “Entre a melancolia e a poética crítica da obra Federico García Lorca”. A descoberta da pesquisa acadêmica foi uma experiência gratificante, pois trouxe maturidade sobre como lidar com os estudos em uma instituição de ensino superior.

Concluído o curso em 2010, e após dois anos trabalhando como professor substituto em designação temporária, houve a primeira efetivação no ensino público como professor coordenador de turno e também como professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Vila Velha no ano de 2012. Durante os anos seguintes a vida acadêmica estagnou, cessaram as pesquisas e os estudos. O que se sucedeu foi a convivência com diversas práticas pedagógicas, boas e ruins, grande observação de outros docentes, como coordenador, e uma série de reflexões e questionamentos sobre a própria práxis.

Os anos de trabalho que se sucederam trouxeram questionamentos sobre como ensinar língua portuguesa de modo significativo, uma vez que se constatou um desinteresse progressivo dos estudantes por leitura e produção escrita ficcional, essa última principalmente quando eles não são obrigados a produzirem textos cujo

objetivo seja a avaliação formal de conhecimentos. Como os jovens estão imersos em um universo tecnológico crescente, estratégias que aproximam o ensino de língua portuguesa desse contexto poderiam ser potenciais no resgate do interesse estudantil pelas práticas de leitura e de produção textual.

Mediante essa possibilidade, e a oportunidade de cursar o mestrado profissional em Letras no Instituto Federal do Espírito Santo, iniciamos com esta pesquisa um trabalho de investigação sobre como trabalhar o ensino da língua de forma lúdica, aproximando-se mais dos interesses das novas gerações, e fazer disso um caminho para que se resgate o afeto dos jovens pela leitura e também se estimule a prática da escrita imaginativa, pois o exercício da criatividade e da fantasia tem se mostrado cada vez mais marginalizado pelos guias didáticos de ensino de língua portuguesa, que enfatizam mais o uso da escrita de maior funcionalidade social. Dalvi (2013) discute essa deficiência do Ensino Fundamental e salienta que:

Os anos finais do EF deveriam iniciar a leitura e talvez a escrita de poemas com relativo teor de sofisticação linguística (relativizando as formas fixas, normalmente privilegiadas até então, e apresentando a poesia “de invenção”), de textos em prosa mais estruturados e com adensamento de temas e abordagens (contos e novelas) e, enfim, de textos dramáticos – além de atividades de retextualização (passagem de um gênero a outro) e, quem sabe, de transcrição (tradução e recriação entre línguas, linguagens e códigos diversos). No entanto, privilegiam-se textos jornalísticos, letras de música e poemas de forma previsíveis, como consequência do trabalho mal feito na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (DALVI, 2013, p. 128).

A partir dessa reflexão, buscamos, nesta pesquisa, observar como as narrativas multiformes, sua ficção e fantasia poderiam contribuir para as práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental. Tais narrativas advêm das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e se fazem presentes nos *Roleplaying Games*, jogos de interpretação de papéis, que trazem novas perspectivas para o processo de leitura e escrita.

É importante observarmos que os currículos escolares relegam às aulas de Língua Portuguesa a maior parte da responsabilidade no desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas dos estudantes. Todavia, as práticas pedagógicas trabalhadas nesse componente curricular tendem a ser atividades cansativas e enfadonhas, quando orientadas pelas arbitrariedades do currículo.

Escrever não é uma atividade que segue regras previstas, como resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. [...]

Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever (GERALDI, 2010, p. 96).

Agrava-se ainda mais a situação quando se observa a escassez de tempo do professor para elaborar materiais significativos, aliada à falta de qualificação para tanto, uma vez que muitos licenciados demonstram insegurança quanto à própria formação, como constatou Dalvi (2009) ao pesquisar a percepção de licenciados finalistas do curso de Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo quanto à formação docente inicial deles. A autora verificou que, da amostra investigada, 40% dos licenciados não se sentem preparados para atuar como professores de língua portuguesa da educação básica e que 70% não vêem como satisfatória a articulação entre teoria e prática pedagógica nas disciplinas do currículo do curso de Letras.

Dalvi (2009) realiza um resgate histórico dos motivos que levaram a esse problema: a redução do currículo do professor a “um currículo mínimo [...] e uma rudimentar formação pedagógica, de caráter essencialmente prescritivo”. (DALVI, 2009, p. 3). A autora discute como esse tratamento dado à formação dos professores, coincidiu com o objetivo de um extrato social em consolidar sua postura política e ideológica, mantendo sua hegemonia. Dalvi (2013), todavia, não desconsidera o empenho dos educadores em lutar pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, em meio a esse movimento de mudança, a autora salienta em sua pesquisa que a visão dos licenciados e licenciandos em letras sobre a própria prática pedagógica pode se justificar pelo fato de que eles “sabem que o que fazem ou o que farão não é “o certo”, mas, por outro lado, não sabem ou acham que não sabem fazer de outra forma”. (DALVI, 2009, p. 3)

Além das dificuldades que o profissional de Letras encontra no “como fazer”, os problemas no ensino de língua portuguesa alcançam outra esfera dentro dos diversos usos da língua: a literatura. Devido a concepções e práticas docentes relativas ao ensino de literatura e à educação literária. Dalvi (2013) considera que o processo de

escolarização do texto literário, as práticas homogeneizadoras e mitificadas, a carência de noções teóricas elementares por parte dos alunos e a escassez de práticas de leitura/escrita literária desde os anos iniciais como

[...] prejudiciais ao ensino-aprendizagem de literatura nos anos finais do ensino fundamental e em todo ensino médio [...] O aluno, sem referência e formação prévia, depara-se de repente, no estudo de literatura – especialmente no ensino médio, quando o fantasma dos exames admissionais ao ensino superior assoma à sua porta –, com gêneros com que nunca antes teve contato em suas práticas sociais, não dispondo de esquemas ou estruturas cognitivas que lhe permitam acionar/mobilizar suas habilidades leitoras e reorganizar seus conhecimentos prévios em função de uma nova demanda (DALVI, 2013, p. 125).

Isso exige do professor de anos finais do Ensino Fundamental uma reflexão sobre sua metodologia e faz com que a adoção de novas práticas em sala de aula seja necessária como uma possibilidade para a transformação da atual situação.

Assim, torna-se mais que pertinente reconhecer a importância de um ensino escolar que leve em consideração o uso das TICs na sociedade e suas influências, trabalhando-as sobre uma perspectiva crítica. Por este motivo, ao pesquisar a Hiperficção exploratória, defendemos a pertinência da inserção deste gênero no ensino tanto de língua materna como estrangeira, para a formação de leitores críticos. Isso porque se trata de um uso real da língua em uma situação comunicativa, com propósitos comunicativos, função social e especificidades que podem contribuir para enriquecer o letramento dos alunos (SANTOS, ARCURI e JUNGER, 2014, p. 111).

Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de alternativas pedagógicas para um trabalho com leitura e escrita. Destarte, vemos no contato com a fantasia, a literatura e jogos de interpretação de papéis presenciais e digitais a possibilidade de estimular o desenvolvimento dos estudantes criativamente e imaginativamente. Para isso, temos como objetivo geral a investigação de estratégias para se trabalhar leitura e produção textual ficcional por meio dos *Roleplaying Games*, dos jogos narrativos e da hiperficção – narrativa digital hipertextual conectada por hiperlinks (MURRAY, 2003).

Em função de alcançarmos esse propósito, traçamos outros objetivos mais específicos que também nortearam a pesquisa, que são: estimular a leitura e a produção textual a partir do contato com a fantasia e a ficção; ampliar as habilidades de leitura e interpretação textual; incentivar a produção de escrita ficcional; usar o RPG e/ou seus subgêneros como objetos de aprendizagem em Língua Portuguesa.

Outra motivação de nossa pesquisa é seu caráter inédito, pois o uso da hiperficção aliado à ludicidade dos *Roleplaying games* em sala de aula para a produção de ficção ainda não fora explorado formalmente em uma pesquisa científica, como se pode constatar em uma breve busca pelos repositórios de dissertações e teses na área de ensino da língua portuguesa de nosso país.

Este trabalho é composto por mais cinco capítulos. No capítulo dois, delineamos um recorte teórico de autores que tratam de temas afins à pesquisa e aqueles que darão subsídio pedagógico no tratamento do tema; o capítulo três apresenta nossa proposta de intervenção, esclarecendo os objetos que serão utilizados na abordagem pedagógica; o capítulo quatro aborda a forma como essa intervenção será realizada, sistematizando a metodologia e apresentando as etapas da sequência didática; no capítulo cinco fazemos uma análise dos resultados da pesquisa empírica, usando excertos das produções discentes, ao passo que o último capítulo traz as considerações finais sobre todo o trabalho desenvolvido.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, pretendemos fazer uma breve revisão do processo de consolidação das bases metodológicas do ensino tradicional, seu processo de mudança e problematização e traçar os fundamentos teóricos deste trabalho, a partir de teóricos selecionados da pedagogia, psicologia comportamental e de estudos sobre leitura e escrita.

### 2.1 REVISÃO DAS BASES TRADICIONAIS DO ENSINO

Quando observamos o cenário atual da educação, percebemos um movimento contínuo de críticas às formas tradicionais de ensino e aprendizagem e algumas tentativas de construir modelos educacionais na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino. Apesar disso, ainda notamos um grande distanciamento entre o chão da escola, onde se dão as práticas, e a Academia, onde mestres e doutores se debruçam sobre a problemática em busca de soluções efetivas para melhorar o ensino.

As deficiências de cunho histórico na formação inicial dos profissionais da educação, devido a um currículo que não prepara efetivamente o professor para atuar na educação básica, falta de oportunidades de formação continuada e uma série de outros fatores do cotidiano escolar, especificamente na realidade do ensino brasileiro que conhecemos melhor, contribuem para que grande parte dos profissionais do ensino permaneçam aprisionados no calabouço de uma prática herdada, muitas vezes, de seus anos de experiência como alunos da educação básica, em que eram instruídos a copiar textos, decorar conteúdos para provas, ler textos descontextualizados de sua realidade e fazer redações sobre temas que, muitas vezes, em nada lhes interessavam ou faziam sentido. Não se deve, contudo, descondirer que, em meio àqueles que se resignam ao calabouço do ensino tradicional, há profissionais lutando com práticas de ensino inventivas e de resistência a essa estrutura de dominação que um extrato social projetou na educação pública a fim de garantir sua própria hegemonia, como bem observa Dalvi (2009).

A universalização da educação básica no Brasil trouxe à escola pública um cenário educacional heterogêneo, dificultando bastante a receptividade do método de ensino tradicional praticado pela maioria dos docentes. O ensino, até então, era voltado para

um segmento da sociedade preparado culturalmente desde o berço e, por isso, era mais passível de eficácia. Diferente da realidade atual, em que a maior parte dos discentes teve o acesso à leitura, à literatura e aos bens culturais preterido por muito tempo. Tal constatação, feita por Lorena Freitas (2011) em *A instituição do fracasso: A educação da ralé*, desafia-nos, professores da educação pública, a buscarmos alternativas a uma prática docente que tem fracassado em oportunizar uma educação plena das classes menos favorecidas economicamente.

No centro disso são colocados os professores de Língua Portuguesa, que devem enfrentar as dificuldades que o educando apresenta ao buscar expressar-se em meio à tempestade de conteúdos e avaliações a que é lançado quando se apropria, em nível básico, da linguagem e passa a ser considerado alfabetizado.

Por ser o desenvolvimento da leitura e da escrita um dos principais objetivos do ensino da língua nos documentos oficiais nacionais, é o professor dessa área que assume a maior responsabilidade, a partir do Ensino Fundamental II, de preparar o aluno para se tornar um escrevedor e ledor das outras matérias de seu currículo escolar. A forma como esse currículo é concebido, imposto e aplicado, todavia, não pode deixar de ser questionada, uma vez que esse objeto norteador, em grande parte, incide na ratificação dos saberes que determinado extrato social visam para manutenção das relações de dominação construídas historicamente. Todavia, esse é um recorte para ser discutido com profundidade em um outro trabalho, uma vez que esta pesquisa está focada em formas de se trazer a prática de ficcionalização para o espaço escolar.

Um dos problemas gerado por uma abordagem educativa pautada em um currículo padronizante, norteadora por uma metodologia tradicional de ensino enraizada no século XVI, é o objetivo que se dá ao que os estudantes (re)produzem. Com o conhecimento voltado sistematicamente para a avaliação formal punitiva/recompensadora, produções textuais descontextualizadas, exigidas por professores para atribuição de pontos trimestrais necessários para aprovação, os alunos deixam de valorizar seus textos como produção intelectual. Uma vez que a nota é alcançada, abandonam-nos, e até mesmo os descartam após avaliados (Geraldini, 2011). A realização da tarefa de redigir textos acaba por se tornar apenas um exercício mecânico.

Geraldi (2010) observa que o processo de constituição da identidade do professor, cuja prática pedagógica se desenvolve no contato com uma cultura dominante de reprodução do sistema tradicional, transita da produção de conhecimento à transmissão de conhecimentos, o que permanece do século XVII até o início do século XX:

O professor não precisa ser douto, mas saber tudo o que deve fazer, e este “tudo” lhe é dado nas mãos pelos doutos, que preparariam o que ensinar e como ensinar. Esta passagem de um sujeito que produzia conhecimentos para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e que os transmite instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desatualização, porque como o professor não está produzindo os saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzidos por outros (GERALDI, 2010, p. 85).

Não obstante, a emergência das tecnologias do início do Século XX molda novamente a identidade do docente, que perde também o status de transmissor e

já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula. [...]. Quem instrui é o material didático. Ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve “fixação” do conteúdo, comparando as respostas dos aprendizes com o “livro do professor”, onde exercícios e tarefas estão resolvidos e oferecem a chave de correção de qualquer desvio. [...] Este modelo de professor como sujeito que controla o processo da aprendizagem entra em crise nas duas últimas décadas do século XX. E nós ainda estamos vivendo precisamente este momento de crise, cuja amplitude não está deixando nada de fora (GERALDI, 2010, p. 86-91).

Essa mudança de paradigma reforça uma política de formação mínima do professor, o que reduz o currículo do docente em formação meramente aos “saberes indispensáveis à reprodução do conhecimento, e não à sua produção, em sentido mais amplo” (DALVI, 2009, p. 4).

É em meio a essa crise do professor quanto a seu papel na educação que Bazerman (2006) observa que a sala de aula permanece como algo naturalizado e não questionável, apesar de ter havido muitos experimentos no ensino da escrita durante as últimas duas décadas. Os trabalhos voltados para a área do estudo da escrita têm se dedicado a explicitar alguns aspectos dela, ao passo que outros têm devotado seu estudo a *métodos e materiais* para transmitir essa competência linguística. Em seguida, Bazerman (2006) elucida que há a necessidade de uma reestruturação da

sala de aula, espaço onde essas práticas ocorrem, tendo em vista a importância desses processos e da motivação dos estudantes.

O autor considera a sala de aula tradicional opressora a toda a educação e ao crescimento individual. Bazerman (2006) também salienta a necessidade de se pensar na sala de aula como um local sócio-político-intelectual. Ele considera a sala de aula um cenário da escrita – não necessariamente natural inato, ou artificial inato, ou opressivo, ou liberal, ou um cenário particular estabilizado. É um cenário que criamos das nossas próprias circunstâncias e dos nossos desejos particulares. Possivelmente, essa concepção de opressão inerente à sala de aula tradicional se pauta na homogeneização dos saberes individuais e na organização disciplinadora que acaba por cercear a iniciativa e a vontade individual em prol de um conhecimento que deve ser absorvido pelos educandos por imposição do sistema de ensino.

A forma como a sala de aula é construída, sua arquitetura, seus materiais determinam em parte as opções, possibilidades e responsabilidades do professor. A sala de aula é descrita como um fórum complexo, pelas expectativas institucionais postas sobre ela. Bazerman (2006) aponta como é relegada ao ensino de língua portuguesa a responsabilidade de formar o educando e deixá-lo pronto para as demais disciplinas. Nesse sentido, o autor demonstra como há gêneros que fluem para fora da sala de aula e acabam por representar o trabalho e a competência do professor e do estudante.

O autor fala sobre a nossa responsabilidade como professores em aceitarmos ou não essas definições de sala de aula e dos gêneros textuais, e que devemos considerar o ônus e as responsabilidades dessa posição na instituição. Bazerman (2006) esclarece que outros fatores também influenciam sobre o nosso envolvimento na sala de aula. Há também alguns gêneros que se projetam para além da sala de aula, responsáveis por representarem os resultados do trabalho para um mundo mais amplo.

Ironicamente, essa problematização é, ao mesmo tempo, antiga, visto que tem seu princípio na escola nova de meados da década de 1930, e contemporânea, algo que se pode observar nas palavras de Arroyo, em seu artigo *Fracasso-sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*, que mesmo escritas em

1992, ainda ecoam e parecem retratar a realidade atual da educação brasileira, mesmo já passadas mais de duas décadas:

A escola enquanto instituição - não enquanto boas vontades de seus mestres - mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. A ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é precondição para a manutenção ou a perda irrecuperável do direito a uma experiência sócio-cultural formadora (ARROYO, 1997, p. 47).

Parte dessa responsabilidade no não avanço do ensino repousa na visão processo-produto do ensino-aprendizagem, como Arroyo (1997) postula, uma vez que, nessa perspectiva, esquece-se da escola como instituição sociocultural. Na relação que se tem estabelecido no processo educacional, apesar dos avanços nos documentos oficiais no sentido de pleitearem uma educação inclusiva, que considere as especificidades culturais do país e que caminhe na direção de uma nova proposta de ensino, temos, em fluxo contrário, abordagens ancoradas numa práxis antiquada, em moldes não muito diferentes dos praticados desde a Revolução Industrial.

Durante o processo de democratização do ensino e a subsequente constatação do fracasso escolar (que acontece ao longo do primeiro, com uma mudança de ótica, ora responsabilizando a organização do ensino, ora recaindo sobre a estrutura social e familiar dos educandos, ora se amparando em ambas perspectivas) percebemos um movimento crítico de mudança de paradigmas educacionais que, no Brasil, ganhou força a partir do construtivismo, do sociointeracionismo e da pedagogia crítica.

Essa postura crítica em relação aos paradigmas tradicionais é pertinente aos dias de hoje, uma vez que grande parte de nossas práticas pedagógicas ainda está engessada nos moldes do ensino tradicional, e trabalhamos os usos da leitura e da escrita muito mais em um plano simulado do que em práticas reais e significativas de letramento. Considerando-se a necessidade de uma concepção teórica para o processo de ensino-aprendizagem, analisamos a seguir alguns dos fundamentos teóricos que tomamos para nossa problematização do tema.

## 2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DA APRENDIZAGEM

Nesta sessão, destacamos de maneira breve e objetiva alguns teóricos que subsidiaram as reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa. Por isso, houve uma preocupação na escolha desses autores sobre os aspectos teóricos que contribuíssem para o desenvolvimento da metodologia proposta.

Tomamos o recorte espaço-temporal a partir da década de 1960, quando se intensificaram os estudos sobre o desenvolvimento da criança, a cognição, formas de aprendizagem presentes no pensamento de Ausubel, Piaget e Vygotsky, entre outros assumidos como teóricos da educação. Pretende-se observar aqui a perspectiva de aprendizagem de David Ausubel no processo de aquisição do pensamento abstrato, afim de confrontá-la com a perspectiva sociointeracionista de Lévy Vygotsky. Embora essas duas teorias não se compatibilizem como um todo, salientamos aqui seus pontos convergentes, que subsidiaram a elaboração do material de intervenção da pesquisa, assim como a abordagem metodológica.

### 2.2.1 A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel

Ausubel (2003) encara o conhecimento como um produto significativo de um processo psicológico cognitivo que envolve a interação entre ideias “logicamente” significativas, ideias anteriores relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz e o mecanismo mental dele para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. Ausubel (2003) defende que o principal processo de aprendizagem significativa é por recepção e explica que

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material *potencialmente* significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma *não arbitrária* (plausível, sensível e não aleatória) e *não literal* com *qualquer* estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado ‘lógico’) e (2) que a estrutura cognitiva *particular* do aprendiz contenha ideias *ancoradas* relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos.

A aprendizagem significativa não é sinónimo de aprendizagem de material significativo. Em primeiro lugar, o material de aprendizagem apenas é *potencialmente* significativo. Em segundo, deve existir um mecanismo de aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003, p. 1-2).

Para Ausubel (2003), o melhor âmbito para utilização e aperfeiçoamento sistemáticos da aprendizagem por recepção e da retenção significativa se encontra nas práticas da educação formal. Na concepção do psicólogo, o saber é um processo psicológico cognitivo adquirido a partir de uma ideia que seja logicamente significativa para o aprendiz do ponto de vista cultural. Quando o autor menciona que a aprendizagem se dá por recepção, não intenta que ela seja compreendida como passiva, do modo como muitos entusiastas de suas teorias da época em que a divulgou acabaram por interpretar, e explica que a *recepção* exige ação e reflexão e é facilitada pela organização cuidadosa dos materiais e das experiências de ensino. Um dos pontos primordiais para que esse tipo de aprendizagem aconteça é, portanto, a organização do *material de instrução* e do momento pedagógico em que o estudante o experimentará. O autor enfatiza que isso é fundamental para a orientação do estudante. Os novos significados adquiridos por ele são os produtos substantivos da interação entre significados potenciais do *material de instrução* e as ideias “ancoradas” relevantes na estrutura do aluno.

Um sistema hierarquizado de conhecimentos se origina na coalescência, isto é, na junção de subsistemas de conhecimentos “ancorados”, que por sua vez dão origem a uma disciplina ou uma área de conhecimentos na educação formal. Por exemplo<sup>1</sup>, o aprendiz necessita apreender os conceitos de personagem, narrador, tempo, enredo, desfecho etc, a fim de que possa compor ele próprio uma história, ressaltando-se, obviamente, que a proposta não seria a de memorização mecânica desses conceitos e das palavras que os carregam, mas sim a recepção e retenção significativas dos conceitos por meio do contato com o *material de instrução* e a mediação do professor. Todo esse processo gera uma memória semântica, que por definição seria o resultado

---

<sup>1</sup>Ressaltamos que os exemplos utilizados para ilustrar as formas de aprendizagem discutidas ao longo da abordagem de Ausubel têm apenas a função de tornar mais acessível a compreensão dos conceitos adotados pelo autor. Quanto à natureza dos exemplos, entendemos como uma tentativa de aproximar a teoria da Aprendizagem Significativa do objeto de estudo da pesquisa.

ideal de um processo de aprendizagem significativa (não memorizada), de onde emergem novos significados. A aprendizagem por memorização, por sua vez, não aumentaria a substância ou composição do conhecimento, tendo utilidade e significado transitórios, por sua relação arbitrária, não substantiva, literal e periférica.

Ao tratar da Aprendizagem Significativa, Ausubel (2003) esclarece que a estrutura cognitiva possui variáveis principais que influenciam a aquisição e a retenção de conhecimentos: disponibilidade, especificidade, clareza, estabilidade e a capacidade de discriminação das ideias relevantes. Junto a essas variáveis operam outras variáveis não menos importantes, são elas: a prática, a análise, os materiais de instrução, os fatores de motivação e as alterações de desenvolvimento da capacidade cognitiva para lidar com abstrações verbais, que é um dos pontos-chave do trabalho ausubeliano de 1964.

#### 2.2.1.1 A teoria da assimilação subjacente de Ausubel

Ao tratar de sua teoria de aprendizagem, Ausubel (2003) esclarece que englobam a teoria da assimilação subjacente os processos e mecanismos mediadores da aprendizagem por recepção e da retenção significativas, bem como das variáveis afetivas e emocionais que colidem com os primeiros de forma positiva e negativa. Ausubel elucida também que ainda são necessários estudos em termos de investigação em educação acerca de sua teoria da aprendizagem significativa, no que tange à aplicação dos resultados de sua pesquisa ao currículo e às práticas e materiais de instrução, e também sobre a aquisição e retenção, em longo prazo, de áreas de estudos completas e de conteúdos de forma sequencial para diferentes faixas etárias.

Ausubel (2003) intui de sua pesquisa a hipótese de que a substância de uma determinada ideia “fica fortalecida ao máximo na memória, caso seja discutida nos contextos em que for relevante, em vez de receber uma consideração apenas na primeira vez em que surge no texto” (AUSUBEL, 2003, p. 16). Para o autor, a repetição multicontextual de uma proposição é mais efetiva para uma aprendizagem significativa do que diversas repetições e reiteraões da proposição num mesmo contexto.

Ausubel (2003) identifica duas formas de se aprenderem conceitos: a **formação conceitual**, que ocorre principalmente nas crianças mais novas e a **assimilação conceitual**, que seria a forma dominante de aprendizagem de conceitos em crianças em idade escolar e nos adultos. O primeiro processo se dá por meio de experiências diretas, formulações de hipóteses, teses e generalização em fases sucessivas. Com o tempo e o acúmulo de conceitos, o processo passa a acontecer com a combinação e utilização de referentes, então já presentes na estrutura cognitiva do sujeito.

Os conceitos ocupam um lugar-chave na teoria da assimilação proposta por Ausubel, pois a compreensão e a resolução significativas de problemas dependem muito da disponibilidade de conceitos subordinantes ou subordinados. Ausubel (2003) define por conceitos: objetos, acontecimentos, situações ou propriedades que possuem atributos específicos comuns e são designadas pelo mesmo símbolo ou signo. Os nomes dos conceitos são adquiridos pela aprendizagem representacional significativa.

Ao falar da Aprendizagem Conceitual, Ausubel (2003) argumenta sobre a natureza dos conceitos e esclarece que antes que se possa aprender o nome de um conceito pela aprendizagem representacional significativa, é necessário que o aprendiz tenha adquirido o significado do próprio conceito, o que só é possível na existência de uma situação de aprendizagem significativa e se as ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz forem potencialmente relacionáveis com o conceito a ser adquirido.

Ausubel (2003) cria a definição de **proposição verbal** como tarefa de aprendizagem que consiste numa ideia, um conteúdo que se expressa verbalmente e se relaciona com conteúdos e ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva. A aprendizagem de novas proposições pode acontecer de três modos: **Aprendizagem de Subsunção** (subordinada), **Subordinante** ou **Combinatória**.

Na Aprendizagem de Subsunção o aprendiz possui em sua estrutura cognitiva um conhecimento subordinante. Por exemplo: o estudante sabe que o texto narrativo tem personagens e, então, o material de estudos introduz a concepção de personagem plana e esférica. Essa nova proposição será subsumida ao conhecimento prévio do aprendiz. A aprendizagem pode ser *correlativa* ou *derivativa*. No primeiro caso, a nova proposição é uma extensão, elaboração, modificação ou qualificação de proposições

anteriormente aprendidas, como é o caso do exemplo mencionado acerca dos tipos de personagem. A Aprendizagem de Subsunção Derivativa ocorre quando o material ou experiência de aprendizagem apenas exemplifica ou apoia uma ideia já existente na estrutura cognitiva: quando o aprendiz conhece o conceito de personagem linear e lê no manual que a Rainha da história da Branca de Neve é uma personagem linear ele está passando pelo processo de aprendizagem de subsunção derivativa.

A Aprendizagem Proposicional Subordinante, segundo Ausubel (2003), é mais incomum e ocorre quando uma nova proposição subsume ideias específicas da estrutura cognitiva existente ou quando há um vasto conjunto de ideias que se podem subsumir destarte. Grosso modo, poder-se-ia exemplificar essa forma de aprendizagem desta maneira: o aprendiz, ao longo de anos de estudos, entra em contato com o conteúdo das classes de palavras, assimilando tais conceitos quando, então, se depara com estudos de morfossintaxe e todo esse conhecimento prévio adquirido é transformado e subsumido à esta nova proposição.

Por fim, a Aprendizagem Proposicional Combinatória ocorre em situações em que uma proposição potencialmente significativa “não se pode relacionar com ideias específicas subordinantes ou subordinadas da estrutura cognitiva do aprendiz, mas pode relacionar-se a uma combinação de conteúdos geralmente relevantes, bem como a outras menos relevantes em tal estrutura” (AUSUBEL, 2003, p. 3).

Ausubel (2003) esclarece que a aprendizagem combinatória e a de subsunção são as formas de aprendizagem mais recorrentes. Todavia, para ele

É importante reconhecer-se que a aprendizagem significativa não implica que as novas informações formem um tipo de ligação simples com os elementos preexistentes na estrutura cognitiva. Pelo contrário, só na aprendizagem por memorização ocorre uma ligação simples, arbitrária e não integradora com a estrutura cognitiva preexistente. Na aprendizagem significativa, o mesmo processo de aquisição de informações resulta numa alteração quer das informações recentemente adquiridas, quer do aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva, à qual estão ligadas as novas informações (AUSUBEL, 2003, p. 3).

A partir desse ponto, o autor estabelece um dos conceitos mais importantes de sua teoria: a concepção de ancoragem. Entende-se por ancoragem o processo de ligação entre uma nova ideia e as ideias preexistentes da estrutura cognitiva do sujeito, o que acontece durante a aprendizagem significativa. No caso da Aprendizagem

Proposicional de Subsunção, por exemplo, as ideias preexistentes no aprendiz sobre textos de ficção e fantasia dão *ancoragem* à aprendizagem significativa de novas proposições de escrita desse gênero.

### **2.2.2 O desenvolvimento da imaginação e da criatividade do adolescente em Lev Vygotsky**

Quando lidamos com a formação cognitiva de adolescentes, alguns estudos da psicologia podem trazer luz ao tipo de trabalho que pode ser mais efetivo na abordagem didática do professor. Nesse aspecto, não podemos preterir os estudos de Vygotsky, especialmente no que se diz respeito à criatividade e ao desenvolvimento da imaginação de crianças e adolescentes.

Vygotsky (1984) observa que na adolescência há uma aproximação da imaginação com o pensar conceitual e que é nesse momento em que se amadurece o pensamento intelectual. Além disso, imaginação e criatividade estão ligadas à livre reconstrução de vários aspectos da experiência pessoal combinados e os quais, como precondição, requerem o nível de liberdade de pensamento interior, ação e cognição que somente aquele que dominou o pensar conceitualmente é capaz.

O pensamento teórico tradicional considera que pensar conceitualmente seria uma função central e vital de todo o desenvolvimento psicológico do adolescente, todavia, Vygotsky (1984) afirma que essa perspectiva tenta subordinar todos os demais aspectos do comportamento adolescente a essa função, o que leva a uma má interpretação do papel da criatividade e da imaginação nesse desenvolvimento.

Há uma visão unilateral dos estudos da imaginação e criatividade, que os liga puramente à vida emocional e aos impulsos e sentimentos, deixando de lado a parte dessa função que se conecta à vida intelectual. Nesse sentido, Vygotsky (1984) reforça que tudo que necessita de transformação artística da realidade, tudo que leva à inventividade e à criação de algo requer a participação da fantasia.

Essa observação é essencial para se compreender a necessidade de explorarmos a criatividade e imaginação por meio de atividades significativas, uma vez que isso faz parte do desenvolvimento psicológico do adolescente. Propor o trabalho com a

linguagem numa perspectiva que mobilize o pensar intelectual aliado à fantasia é uma forma de se potencializar esse desenvolvimento cognitivo. Além disso, Vygotsky (1984) afirma que o período da puberdade marca a transição do modo de pensar visual e concreto infantil para o modo abstrato de pensar em conceitos. Na adolescência há uma queda drástica no desenvolvimento de imagens eidéticas, focadas na aparência das coisas, e o pensamento abstrato passa a ocupar maior espaço no desenvolvimento do intelecto.

O cerne da investigação de Vygotsky (1984) é descobrir as relações peculiares entre os aspectos abstratos e concretos que são característicos da imaginação adolescente. O autor destaca o protagonismo da fantasia no desenvolvimento cognitivo adolescente: “one of the essential changes which fantasy undergoes in adolescence is its liberation from purely concrete, imagistic features and, at the same time, its infiltration by elements of abstract thinking” (VYGOTSKY, 1984, p. 266-287)<sup>2</sup>. Vygotsky (1984) afirma que, na infância, o brincar é representado por objetos e brinquedos, que formam imagens eidéticas vinculadas à realidade concreta.

Vygotsky (1984) esclarece que, quando a criança atinge a adolescência, ela deixa de se apoiar em objetos e brinquedos e passa a fantasiar, substituindo o brincar, centrado em imagens eidéticas e subordinado à realidade concreta, pelo imaginar. Cabe reiterarmos que, como postula Vygotsky (1984), o pensamento visual não desaparece completamente da vida intelectual do adolescente e sim ascende a outro nível a partir das influências que sofre do pensamento abstrato. Além disso, o autor afirma que o pensamento visual é tido como um produto dos sentidos, enquanto o abstrato constitui um produto do intelecto. Não há a presença de conceitos reais no pensamento visual, seu desenvolvimento cessa e, quando os conceitos passam a formarem-se no aparato cognitivo do adolescente, estes influenciam vigorosamente aquele.

Outro fato importante que Vygotsky (1984) esclarece em seu livro é a visão equivocada de que a criança possui um fantasiar bem desenvolvido e que a infância

---

<sup>2</sup> “uma das mudanças essenciais pela qual passa a fantasia durante a adolescência é sua libertação de seus aspectos imagéticos puramente concretos e, ao mesmo tempo, sua infiltração por elementos do pensamento abstrato”. Tradução nossa.

primeira seria o tempo do florescimento da fantasia. Apesar da extrema prevalência dessa concepção, o autor defende que o fantasiar infantil não é tão extensivo, pois é limitado pelo pensamento visual, enquanto a fantasia adolescente é regida pelo pensamento abstrato e complexo, apresentando-se mais criativa. A seguir veremos como algumas teorias de ensino veem o fenômeno da leitura e da escrita, objetos de nossa investigação e que são diretamente relacionados a situações de operação com o pensamento abstrato e a fantasia.

### 2.3 LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

Práticas alinhadas ao método tradicional de ensino têm uma posição de regra em relação a algumas exceções do processo educativo brasileiro. Poder-se-ia aqui estender a discussão do assunto, mas como já existem outras pesquisas e trabalhos que criticam impecavelmente o paradigma tradicional de ensino, seja quanto a sua metodologia, seja quanto a sua estrutura, por exemplo Arroyo (1997), Freire (1982), Saviani (1983) e Bazerman (2006), pretendemos observar os problemas do ensino de língua portuguesa advindos de uma postura educacional hegemonicamente tradicional e encontrar possíveis alternativas a essa epistemologia, buscando-se uma convergência de pensamentos favoráveis a uma transformação do ensino-aprendizagem, ou, ao menos, uma nova reflexão, especificamente sobre o processo de escrita e, por extensão, de desenvolvimento e incentivo à leitura.

Lerner observa a necessidade de se redefinir o sentido da leitura e da escrita, uma vez que “o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores” (LERNER, 2002, p. 17). A autora reitera como prerrogativa da escola a necessidade de se fazer dela uma comunidade de leitores, capacitados a recorrer aos textos para buscar soluções para problemas de seu interesse, bem como tornar a escola uma comunidade de escritores que “produzam seus próprios textos para mostrar suas ideias” e, assim, preservem o sentido da leitura e da escrita como práticas sociais.

Essa tarefa, porém, não se realizará facilmente, uma vez que o processo de escolarização brasileiro passou, e ainda passa, por mudanças basilares que sinalizam nos documentos oficiais o necessário, como posto por Lerner (2002), mas que, ao se

contrastar com a realidade institucional da educação, revela uma grande disparidade entre idealização e realidade. Além disso, a autora salienta que a vivência da leitura e da escrita fora da escola é muito diferente da vivência no cotidiano escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais instituem que

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. [...]

A seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 24-25).

A escola, buscando atender às demandas dos usos sociais da leitura e da escrita como preparação para a vida adulta e para o trabalho, acaba por preterir outros usos da leitura e da escrita, tão fundamentais quanto aqueles balizados pela prática pedagógica; tratar a aquisição dessas habilidades na superficialidade das práticas escolares distancia os sujeitos de aprendizagem das possibilidades de ler e escrever com propósitos estéticos, como sugerido pelos parâmetros nacionais. Dentre essas funções extrínsecas à escolarização, portanto, podemos observar como a escola põe em segundo plano a escrita como expressão subjetiva e autoral, assim como a leitura como fruição estética. Outro aspecto que a autora deixa claro é que não é simples determinar “o que, como e quando os sujeitos as aprendem” (as práticas de leitura e escrita). Consoante a isso é pertinente ressaltarmos alguns questionamentos da autora:

O que se aprende quando se ouve o professor lendo? Em que momento as crianças se apropriam da “linguagem dos contos”? Como ter acesso às antecipações ou inferências que as crianças presumivelmente fazem ao tentar ler por si mesmas um texto? Quando se pode dizer que um aluno aprendeu a recomendar livros ou a confrontar diversas interpretações? (LERNER, 2002, p. 19).

Responder a essas questões requer revisitarmos o próprio processo de aprendizagem, bem como avaliarmos a prática diária em sala de aula. Podemos perceber que a aquisição do hábito leitor, bem como a naturalização deste, é um processo gradual e culturalmente incorporado que necessita de um suporte em atividades significativas para o educando, não meramente apoiado na justificativa do professor de que aquilo um dia lhe será relevante.

“O bom leitor é o que estabelece relações, associa fatos e leituras anteriores, analisa contextos, tira suas próprias conclusões. Pode ser um analfabeto, mas não está impedido de ler seu entorno” (YUNES, VERSIANI e CARVALHO, 2012, p. 17). Com essa afirmação, as autoras do livro *Manual de Boas Práticas de Leitura* advogam por um conceito amplo de leitura e consideram que, na perspectiva do livro, um dos passos necessários a uma prática de sucesso é o desprendimento da ideia de que só é possível ler-se a palavra escrita.

Deve-se, conforme afirmam Yunes *et al.*, restituir ao leitor a capacidade de pensar e se expressar, fortalecendo o espírito crítico para, assim, resgatar sua capacidade leitora. As autoras também argumentam que o processo de leitura é realizado pelo leitor com toda sua carga pessoal de vida e experiência, atribuindo ao que leu as marcas pessoais da memória intelectual e emocional; também reiteram que “quem decodifica dá a ver o texto; quem lê dá a ver uma parte de si mesmo...” (YUNES, VERSIANI e CARVALHO, 2012, p. 24).

Um texto pode proporcionar diversas leituras, devemos investir nessa pluralidade, onde aquele que lê participa da construção do sentido juntamente com o autor. Todavia, não se pode perder a coerência nessas interpretações, e aí cabe a necessidade de uma mediação do professor/formador. Tudo isso é delimitado pelo próprio texto e pelo contexto em que ele desempenha sua função. Neste caminho, Yunes *et al.* (2012) estabelecem alguns possíveis direcionamentos:

- Investir no convite à leitura e compartilhamento de leituras pessoais;
- Não balizar a experiência leitora;
- Mediar a compreensão da leitura pelo debate, através da construção de argumentos;
- Trabalhar atividades multidisciplinares que permitam a crianças e jovens expressarem sua leitura em desenhos e outras formas lúdicas de expressão.

As autoras argumentam que há em nossa cultura uma supervalorização dos cânones literários, de modo que as pessoas nem sempre associam a leitura de jornais, gibis, revistas e outros suportes ao ato de ler, isto é, quando perguntadas se leem, mesmo que pratiquem a leitura nesses suportes não canônicos não se reconhecem como

leitoras. Além disso, o professor é o responsável por desmistificar essa concepção única de leitura, para que a criança, leitor em formação, não se sinta desestimulada ou deixe de buscar ler aquilo que lhe dá prazer por causa de determinações e convenções academicistas. Devemos, portanto, apresentar esse novo universo de leitura sem, jamais, estabelecer juízos de valor ou hierarquias.

A esse respeito, Yunes *et al.* (2012) apontam uma mudança na orientação da leitura no contexto escolar, objetivando uma desautomatização e desrotinização dos protocolos conservadores que regem a leitura, para que, assim, passemos a compreender nossa sociedade e a nos compreendermos criticamente dentro dela.

A fim de que a leitura enverede por um campo que não considera também somente fruição, é necessário que a aliemos a outro aspecto intrínseco a tal habilidade: a escrita. Escrever como cumprimento de tarefa não garante também a incorporação dessa prática à vida do educando. Atividades que trabalham a interatividade possivelmente oferecem ao professor um *feedback* preciso das inferências realizadas pelos envolvidos no processo, como pretendemos observar no presente trabalho. Uma vez que o estudante se aproprie das ferramentas e habilidades adequadas de maneira significativa, torna-se capaz de discernir qualitativamente aquilo com que entra em contato e o incorpora a sua cognição, de modo que, certamente, recomendar livros ou confrontar interpretações tornar-se-á natural.

O processo de evolução histórica contemporâneo força-nos a não nos surpreender com o novo, uma vez que ele já é esperado e atribuído ao desenvolvimento e ao progresso da sociedade. Com isso, a obsolescência, a reciclagem e a reconfiguração dos instrumentos por nós desenvolvidos são constantes. Mesmo as ciências humanas não se isentam desse processo, uma vez que estamos em constante transformação de nossos instrumentos, que são os conceitos com que construímos nossas compreensões.

Ao tratar a questão dos gêneros textuais, Marcuschi (2007) se baseia no objeto língua como uma atividade interativa, social e comunicativa. A língua é não autônoma, indeterminada e situada. A realização da língua se dá como evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, salienta o autor. Reconhecer um texto como gênero é marcar sua estabilidade.

A principal força motriz para o reconhecimento de um gênero é sua função sociocomunicativa, não necessariamente seu formato. Em relação a essa característica temos o contexto de produção, que também necessita de reconhecimento por parte dos atores envolvidos no processo comunicativo. Marcuschi (2007) fala sobre o estudo de gêneros textuais do cotidiano na escola e sobre a manifestação do social e do individual pressuposta pelos gêneros nos usos da linguagem, de modo que se pode concluir que o contexto de produção é relevante para que a escrita do texto seja significativa para o estudante.

Tomar um determinado gênero textual como objeto de ensino requer compreendermos sua adequação às práticas sociais e considerar que estamos trabalhando com a língua em sua realidade. O desafio da escola nessa situação é o de deslocar o gênero de seu contexto sem provocar a sua descaracterização e sem assumi-lo como mero modelo, pois o gênero, na situação escolar, acaba por figurar no espaço fictício, fora de sua realidade de uso. A escola enfrenta o desafio de lidar com um objeto que é plástico e maleável, a partir dessa nova concepção de língua, uma vez que, anteriormente, o ensino estava voltado para objetos estáticos, como a gramática.

Marcuschi (2007) também comenta uma proposta de Melo e Cavalcante (2005), que busca estabelecer uma relação entre o que a escola propõe como prática social comunicativa e o que circula em outras instâncias sociais, destacando que alguns gêneros textuais podem ser trabalhados dentro de seu contexto real, sem necessidade de explorá-los como mera simulação, como pode ser o caso do debate, do seminário, da entrevista, do relatório, da apresentação oral e de produções de escrita ficcional. Melo e Cavalcante (2005) também propõem que se trabalhe com o domínio discursivo dos gêneros, em caráter comparativo de como o contexto em que eles se inserem os aproxima ou distancia em suas características. A partir de sua análise, Marcuschi (2007) também reconhece que a escola sempre vai precisar de alguma simulação em relação ao uso dos gêneros que estão mais fora do que dentro da realidade escolar.

Dentro dessa perspectiva, é extremamente válida a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula como ferramentas que ajudem o estudante a refletir, questionar,

compreender o mundo e a si mesmo. Nesse aspecto, os gêneros textuais tratados secundariamente possibilitam um movimento exotópico para as representações do outro e a compreensão de si mesmo. Bakhtin considera gêneros secundários aqueles que surgem nos contextos artístico, científico e sociopolítico:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Ante a essa possibilidade de trabalharmos em sala os gêneros secundários e considerando a perspectiva bakhtiniana de que a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, buscamos a contribuição de Rojo (2013) para nossa discussão com sua abordagem de uma nova forma de letramento: o multiletramento, uma vez que o multiletramento se concretiza no gênero textual. Nesse aspecto, a autora apresenta algumas características essenciais que advêm dessas novas práticas de uso da linguagem, indicando que os multiletramentos:

- (a) são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) são híbridos, fronteirizos, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Nesse viés buscamos estratégias cujo enfoque estivesse nos *designs* com os quais os estudantes estão já bem familiarizados, expandindo suas possibilidades por meio de instrução aberta, com a finalidade de uma prática transformada para trabalhar a construção crítica dos estudantes por meio de ferramentas das quais eles pudessem se apropriar para transformarem seu conjunto de culturas e valores, uma vez em contato com um universo tão pluridimensional como a *web 3.0*; as possibilidades de um espaço que é aberto a todos para que se expressem são infindas.

A estratégia proposta pela concepção de multiletramento de Rojo (2013) está no uso de ferramentas como o editor de textos e o meio digital de publicação do produto resultante do trabalho dos estudantes, que é interativo. Tal abordagem trabalha com

habilidades de leitura e escrita e estratégias cognitivas diversificadas e encontra-se na esfera de circulação comum aos estudantes que é a internet.

Demo (2015) considera que as tecnologias digitais abriram horizontes para a geração de conteúdo próprio. Há a propensão de se escolarizarem essas tecnologias digitais, todavia, a produção de materiais didáticos digitais recai no erro de manter o paradigma tradicional, incorporando ilusoriamente as tecnologias digitais em favor da velha pedagogia, como esse autor sinaliza. Demo (2015) pressupõe como uma das características mais fortes das novas mídias autorais seu processo interminável de autorreconstrução. Tal aspecto do meio digital, aliado a uma estratégia de produção textual coletiva, pode potencializar o surgimento de trabalhos autorais com desdobramentos significativos na aprendizagem. Quanto à metodologia de ensino, o autor condena as aulas nos moldes instrucionistas e afirma que se trata de uma perspectiva de ensino obsoleta, e que se deve buscar um caminho que evite o uso das tecnologias digitais como forma de adornar táticas reprodutivas para repasse conteudista.

Essa estratégia metodológica propõe que se superem alguns desafios de um ensino mais empírico da escrita e da leitura a partir de uma abordagem expressivista, como proposta por Raimes (1983): essa forma de tratamento do texto é baseada na constante leitura e reescrita textual e tem como característica o *feedback* e a construção coletiva, em que surge como sugestão de abordagem a organização dos aprendizes em grupos colaborativos onde os integrantes possam comentar e contribuir com ideias para o texto dos colegas. O estudante não deve se preocupar inicialmente com a forma, mas com as ideias, a partir do momento em que as ideias estão no papel, a gramática e a organização aparecerão gradativamente (RAIMES, 1983). Essa proposta é centrada na autoexpressão e na independência e está em consonância com a proposta de escrita colaborativa.

Nossa escolha por uma proposta de escrita autoral coaduna a perspectiva de Gianni Rodari (1982), consagrado escritor de literatura infanto-juvenil italiana e também pensador da educação da década de 1970. O autor defende a transformação da escola, argumentando que o modelo “escola para consumidores” está morto e criva a escola imaginativa, em que todos são “produtores” do conhecimento. A escrita

ficcional proporciona a potencialização dos usos da imaginação, Rodari endossa essa perspectiva a partir dos ideais de Hebert Read, que acreditava que somente a atividade artística poderia desenvolver um modo de experiência integral no sujeito. Rodari (1982) acredita numa educação pela criatividade e crê que todos podem ser criativos se não quiserem viver em uma escola repressiva. Quando trabalhada, a produção criativa tem que estar livre do rigor da recepção para avaliação pautada nos erros de ordem textual, devem-se priorizar os aspectos de autoria do texto, sua elaboração estética e sua criatividade.

Tudo isso ser percebido pelo professor ao trabalhar com uma proposta de escrita do texto, principalmente se há a pretensão de fazê-la significativamente. Um dos grandes problemas da correção textual na relação professor-estudante é que se ignoram grande parte dessas potencialidades que poderiam ser desenvolvidas, em prol de uma revisão de aspectos de ordem linguística e gramatical. Assim, nossa escolha por uma abordagem colaborativa possibilita ao estudante maior liberdade de escrita, uma vez que se trabalha naquilo que ele pode alcançar a partir da mediação da aprendizagem.

Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2005, p. 58).

Como exercício autoral, ter a possibilidade de ouvir o *feedback* de um leitor que está ali para cooperar com o texto e não meramente avaliá-lo para atribuir uma nota oferece possibilidades maiores de amadurecimento textual e autocrítica. Esse aspecto extremamente positivo da escrita autoral e colaborativa vai ao encontro do processo de reescrita e de revisão textual, analisado no tratamento e no trabalho de editoração de texto por D'Andrea e Ribeiro (2010), que explicam que a revisão interativa, em que há o diálogo com o autor e realizam-se sugestões e discussão de aspectos textuais “subsidiava muito mais a construção da autoria e a aprendizagem da escrita do que outros tipos de correção.” (D'ANDREA e RIBEIRO, 2010, p. 70)

Monterani e Menegassi (2013) investigam a abordagem de revisão-interativa sob uma ótica dialógica justificada pela ideia de que “todo homem é, por natureza, dialógico, obviamente, essa característica também se aplica a uma de suas maiores atividades que é a comunicação” (MOTERANI e MENEGASSI, 2013, p. 218). Essa visão interacionista da linguagem se justifica, a seguir, na observação das autoras “em se tratando da escrita em sala de aula”, pois “o texto é local onde a interação ocorre entre os sujeitos envolvidos na produção textual, uma vez que ele está sujeito a mudanças e ao aperfeiçoamento” e “a troca de informações continua na reescrita [...]” (MOTERANI e MENEGASSI, 2013, p. 219)

Apesar de as autoras tratarem da relação dialógica que se estabelece entre professor e estudante, nosso projeto a visa como uma proposta em que essa relação ocorra de educando para educando, nos grupos de produção formados. O professor entraria durante o processo, com a leitura dos trabalhos, para colher elementos linguísticos e gramaticais passíveis de serem trabalhados de maneira significativa na coletividade. Por exemplo, observa-se em alguns trabalhos dificuldades ou desconhecimento do uso de elementos coesivos como a pontuação. A partir dessa observação, o professor faz a mediação desse conteúdo, fornecendo materiais aos grupos para que eles construam a análise e a revisão desses aspectos linguísticos nas produções ou, dependendo da amplitude do problema, elabora uma aula para a turma buscando sanar essa dificuldade.

#### 2.4 CAMINHOS DA TEORIA COGNITIVA À PRÁTICA DOCENTE

O uso da escrita ficcional na adolescência contribui com o estímulo à fantasia e à imaginação do adolescente, mas para isso a metodologia de ensino deve ser segura e o professor necessita de um bom material de suporte, uma vez que a produção textual pode se tornar aversiva ao estudante, quando abordada de modo descontextualizado pelo professor.

Ausubel (2003), ao explicar sua teoria, conclui que o modo mais eficaz de alcançar a aprendizagem significativa é pelo uso de um material de instrução sólido e de uma proposta que potencialize os processos de ancoragem e subsunção, dependentes da relação entre o que se propõe ensinar e aquilo que o estudante já conhece.

Estimular a criatividade e a imaginação contrapõe o ensino por memorização, predominante nas práticas pedagógicas tradicionais, onde a ligação com os conhecimentos prévios do estudante é simples e, a longo prazo, ineficaz. Ausubel (2003) salienta que na aprendizagem significativa a aquisição de novas informações implica na transformação da estrutura cognitiva e do conhecimento, enquanto na aprendizagem por memorização a relação entre o conhecimento e a estrutura do estudante se dá de forma superficial.

Nessa perspectiva da aprendizagem significativa, trabalhar a escrita ficcional com o adolescente é ter oportunidade de agregar novos conhecimentos aos que o jovem já possui, uma vez que o contato dele com narrativas de ficção abarca sua experiência como leitor literário, ou consumidor de ficção audiovisual. O fato é que uma abordagem que seja direcionada à compreensão do processo narrativo e ao desenvolvimento da escrita ficcional tem potencial para ser significativa. Ausubel (2003) afirma também que, para que haja sucesso no processo de aprendizagem, o material de instrução deve ser bem preparado e a abordagem pedagógica deve considerar os conhecimentos do estudante, com o apoio e orientação do professor.

Ao considerarmos o imaginário coletivo construído a partir das fábulas e contos de fadas, tão populares na infância, é possível que utilizemos esse conhecimento literário como ancoragem para o desenvolvimento das habilidades de escrita e que tomemos proveito do aspecto coletivo das ferramentas disponíveis no computador, em especial na internet.

Utilizar as tecnologias digitais como forma de manutenção de uma abordagem conteudista, centrada no estudo mecânico de conceitos abstratos isolados de sua aplicabilidade, que não remetam à realidade do estudante e não sejam significativos, não parece ser o destino ideal dessas novas ferramentas, pois, como Vygotsky (2005) observa:

Muito mais difícil [...] é a tarefa de definir um conceito quando já não tem quaisquer raízes na situação original e tem que ser formulado num plano puramente abstrato, sem referência a nenhuma situação ou impressão concretas. [...]

A maior de todas as dificuldades é a aplicação de um conceito que o adolescente conseguiu finalmente apreender e formular a um nível abstrato a novas situações que têm que ser encaradas nos mesmos termos abstratos - um tipo de transferência que habitualmente só é dominado pelo fim do

período de adolescência. A transição do abstrato para o concreto vem a verificar-se tão árdua para o jovem, como a primitiva transição do concreto para o abstrato (VYGOTSKY, 2005, p. 143-144).

O papel do professor nesse processo é o de mediação, no sentido de incentivar o estudante a tarefas mais desafiadoras e que dialoguem com sua realidade. Cabe aqui reiterarmos o estudo de Vygotsky (1984) sobre a fantasia, que se complexifica na adolescência, tornando-se ativa e criativa e se desfazendo de seu aspecto passivo e imitativo, típico da fantasia infantil. Vygotsky observa que a fantasia durante a adolescência se bifurca em imaginação objetiva e subjetiva:

[...] the separation of subjective and objective features and the creation of opposite poles within the personality and world view, are characteristic of the adolescent age. And the same sort of dissociation of subjective and objective features is also typical of adolescent fantasy<sup>3</sup> (VYGOTSKY, 1984, p. [?]).

Vygotsky (1984) conclui que a fantasia serve à esfera emocional do adolescente e também desenvolve um outro caminho: o da criatividade puramente objetiva, em que a incorporação criativa de algum tipo de ideia se torna indispensável para o processo de compreensão de atividade prática. Ali a fantasia, não somente no labor literário, mas também em todas as invenções científicas e realizações técnicas criadas, se faz como manifestação da atividade criativa do homem, especialmente na adolescência, em que há uma reaproximação com o pensamento conceitual e um desenvolvimento significativo desse aspecto objetivo.

---

<sup>3</sup> A separação dos aspectos objetivos e subjetivos e a criação de polos opostos dentro da personalidade e visão de mundo são características da idade adolescente. E o mesmo tipo de dissociação de aspectos subjetivos e objetivos é também típica da fantasia adolescente (CAP. VI). (Tradução nossa)

### 3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nossa pesquisa propõe o uso de atividades que estimulem a imaginação criativa por meio da fantasia, que serão articuladas à escrita de ficção com o objetivo de se produzir hiperficção, a fim de se buscarem alternativas ao modo como a pedagogia tradicional trata o estudo da linguagem, como já observamos no segundo capítulo dessa dissertação.

No item 3.1 traçaremos um breve panorama sobre os *Roleplaying Games*, ou jogos de interpretação de papéis, que utilizaremos em nossa metodologia, destacando alguns de seus usos pedagógicos. O item 3.2, por sua vez, aborda a *Hiperficção*, narrativa multiforme típica do ambiente virtual, que utilizaremos no trabalho de escrita ficcional.

#### 3.1 O ROLEPLAYING GAME ENTRA EM CENA

No final da década de 1970, surgem nos Estados Unidos os *Roleplaying Games*, que são jogos de interpretação de papéis. Posteriormente, esse gênero de jogo, que se realizava presencialmente, sofreu influências do avanço tecnológico do século XXI, principalmente do advento da internet e dos *videogames*, adaptando-se então a outros meios, como o virtual. “O RPG pode ser visto como uma linguagem secundária hipermidiática, alicerçada nas linguagens oral, escrita, imagética, corporal, etc” (RODRIGUES, 2004, p. 11).

A grande premissa dos jogos virtuais está na oportunidade de o jogador se ficcionalizar, pois se destitui de sua identidade para viver uma aventura como outra personagem, sobre a qual projeta anseios, expectativas e concepções estéticas que gostaria de ter sobre si talvez num universo real. A partir disso, destacamos a relevância que os jogos desempenham na vida do adolescente, uma vez que muitos *games* trazem a necessidade de interação entre jogadores, formação de grupos para resolver desafios, além de estimular a criação de vínculos em um ambiente virtual simulado. Os jogos virtuais se constituem a partir de duas variáveis: a cooperatividade e /ou a competitividade. A grande diferença entre eles e o *Roleplaying Game*, ou Jogo de Interpretação de Papéis, é que o *RPG* tradicional independe da máquina para ser

executado e aproxima os jogadores fisicamente, além de desenvolver uma série de habilidades nos participantes, como a oralidade, a teatralidade e a criatividade.

Os jogos de interpretação de papéis apresentam-se em diversos formatos, variando imensamente em gêneros e tipos de jogos. Um aspecto interessante desse tipo de entretenimento é a possibilidade de os próprios jogadores construírem sua história, cenários, personagens e enredo. Um jogador específico, o Mestre de Jogo, é o principal responsável por esse aspecto numa mesa de jogo tradicional, enquanto os Jogadores Personagens são os responsáveis por tomar as decisões que tecerão os caminhos da narrativa (RODRIGUES, 2004). Além disso, existem diversas variantes de jogo, como as narrativas *solo*, que não dependem de outros jogadores, e as narrativas de múltipla escolha, que vêm ganhando espaço nos aplicativos de celular e internet.

Observando tais características dos jogos de RPG, percebemos sua potencialidade em possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades que não vêm sendo muito exploradas senão de forma isolada e em casos pontuais nas práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa. O uso da ludicidade de modo que os estudantes sejam protagonistas do processo desde sua concepção poderia contribuir para uma aprendizagem efetivamente significativa. Fazer não por fazer, mas para utilizar e compartilhar pode ser uma estratégia eficaz para envolver os estudantes no processo de criação ficcional.

Cabe ressaltar também que o contato com os jogos de RPG e seus subgêneros possibilita o desenvolvimento da interpretação e da percepção crítica dos estudantes, por meio de uma abordagem metodológica em que os jogos de interpretação de papéis (*Roleplaying Games*) apresentam-se como objetos de aprendizagem. Além disso, por se tratar de uma atividade que mobiliza a construção oral e dinâmica de narrativas, seu uso se pode justificar porque tais jogos colocam os estudantes em posição de protagonismo, sendo eles os responsáveis por tecer a narrativa, realizar escolhas e vivenciar imagicamente o enredo que ali se desenvolve.

Há alguns trabalhos significativos que analisam a contribuição do RPG para a educação, como a tese *Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil*, da professora Dr.<sup>a</sup> Sonia Rodrigues (2004), primeiro trabalho acadêmico registrado no

país voltado para o RPG e imprescindível para amparar professores leigos na compreensão desse fenômeno cultural e suas possíveis contribuições para uma educação criativa. Rodrigues (2004) já observava como um problema

[...] o fato de que a educação formal anterior à entrada na universidade não defina com clareza conceitos relacionados com uma necessidade intrínseca do ser humano que é a de imaginar. Nos livros didáticos usados até o final do segundo grau, esses conceitos estão dispersos e também sua ligação com o contexto histórico e social, como se fossem obrigatórios anos e mais anos de estudo para se conseguir definir e aplicar os elementos da narrativa (RODRIGUES, 2004, p. 22).

Rodrigues (2004) aponta o papel que o RPG desempenha na iniciação à ficção e faz uma análise sob ótica da Estética da Recepção do horizonte de leitura, que se estabelece a partir de um princípio de unidade latente, que nos manuais de RPG, segundo a autora, traz subjacente o ensino de produção ficcional em grupo. Rodrigues (2014) também desvela a gênese que o RPG tem nas narrativas de ficção como a epopeia, o mito, a lenda, o conto maravilhoso e o folhetim, uma vez que:

- É um enredo de aventura;
- O enredo é frequentemente imbricado com cenários ou elementos de fantasia;
- Os protagonistas, via de regra, possuem atributos fora do comum, atuando em muitas das narrativas fora dos limites do cotidiano;
- O enredo se desenvolve a partir de um pacto ficcional entre os produtores/jogadores e os assistentes/leitores, pacto este que elimina o estranhamento frente aos elementos não realistas do mundo em questão (RODRIGUES, 2004, p. 23).

Ao estabelecer as matrizes narrativas dos jogos de criar histórias e dos jogos de representação (*RPG*), Rodrigues (2004) afirma que

[...] a diferença entre a epopeia, o folhetim e o *RPG* é que este ensina como fazer ficção, ensina a fazer isso coletivamente e como jogo, como atividade lúdica. [...] A narrativa com a qual o *RPG* mantém mais semelhanças é a do conto maravilhoso. Este parentesco não é acidental [...] É sempre bom ter em mente que o primeiro *RPG* e, por muito tempo, o jogo mais apreciado é o chamado de 'fantasia medieval' (RODRIGUES, 2004, p. 48).

Rodrigues (2004) se vale da *Morfologia do conto maravilhoso* de Propp (1984) e do *Os gêneros do discurso* de Todorov (1980) como ferramentas para estabelecer as semelhanças herdadas pelo *RPG* dessas narrativas em sua composição. O reconhecimento dos elementos reincidentes nos contos maravilhosos, como o padrão típico do herói épico, sempre preparado para enfrentar um problema criado pelo antagonista, a presença de objetos mágicos, o auxílio de algum sábio, algo que

precisa ser recuperado... essa morfologia do conto se aproxima da teoria do monomito e da jornada do herói (CAMPBELL, 1995).

Pereira (2007) discute essas mesmas semelhanças entre literatura e *RPG*, este ocupante de um entre-lugar na produção ficcional, aquela consagrada na sociedade. Isso se dá pela negação do *status* de ficção ao que se cria no jogo. O autor atribui ao *RPG* o *status* de campo, quiçá artístico, e o aproxima do campo literário. Nesta comparação, é interessante a observação de Pereira (2007) acerca das semelhanças entre os estereótipos pertencentes à literatura e às mitologias e os estereótipos de personagem utilizados na modalidade precursora do *RPG*: *Dungeons & Dragons*:

Assim, a 'classe' do *D&D* chamada de 'guerreiro' tem muito a ver com a figura do nobre guerreiro que combate o mal com sua espada e que, com força e coragem, enfrenta a escuridão dos abismos, onde, por fim, acabará por encontrar o mal supremo, Rei dos monstros de provavelmente todos os *RPG*, e criatura mítica de grande importância em várias culturas: o Dragão. Outras figuras, transformadas em classes no sistema do *D&D*, como os magos e os ladrões, possuem características similares às de seus equivalentes mítico-literários. O mago, por exemplo, representa o sábio sacerdote que combate a escuridão com o seu conhecimento, conhecimento este que é o das *palavras mágicas*. As palavras do mago curam ou subvertem a realidade. As palavras (em alguns casos, palavras 'de poder') podem ainda significar a união ou afinidade do mago/sacerdote com uma divindade; neste caso, as palavras são divinas ou ordens de deus. É claro que, como afirma Durand, todo elemento é ambíguo, dúbio; assim, o mago pode, por meio de palavras, matar ou destruir. Há deuses malignos e Dragões sábios e bons. É importante ressaltar que os *RPG* não estão restritos à temática chamada de "medieval fantástico". Basicamente, podemos criar qualquer tipo de narrativa com as regras de *RPG*, seja ela futurista, seja ela baseada na Grécia antiga ou baseada no cotidiano de um asilo (PEREIRA, 2007, p. 16).

Pereira (2007) apresenta a literatura e o *RPG* como campos distintos, mas que tem características que os aproximam, e que é a negação do lugar dos *Roleplaying Games* socialmente, pelas instâncias de legitimação que os mantêm nesse entre-lugar da produção ficção. Ao mencionar o campo literário, o autor estabelece uma aproximação entre esse e o campo do *RPG*:

O jogo da literatura tornou-se tão sofisticado, e o campo tão complexo, que, atualmente, existem diversos discursos convivendo lado-a-lado dentro do campo. Aqui, por exemplo, aproximamos *RPG* e literatura. Existem pontos em comum e existem pontos diferentes. Há uma questão (nos *RPG*) que utilizamos como base de uma crítica ao campo literário (a questão do autor). O fato é que criticamos o campo com argumentos fornecidos pelo próprio campo. Há quem diga que os *RPG* não devem ser comparados à literatura; contudo, outros agentes apoiam esta contraposição – e daí surge esta dissertação (PEREIRA, 2007, p. 68).

Considerando-se essa concepção de *RPG* como campo, é necessário salientarmos sua diversidade, como Pereira (2007) aponta em sua dissertação: há *Roleplaying Games* em que o foco principal da diversão está na mecânica de jogo, os combates, calabouços, monstros e inimigos (que é o caso do precursor dos *RPG: Dungeons & Dragons*); também existem jogos nos quais o foco principal está na interpretação e no cenário, sua ambientação e dramatização, como ocorre nos jogos da série *Mundo das Trevas*, da editora *Whitewolf*, que adotam um tom gótico e mais sombrio, trazendo em uma coleção de cenários diferentes protagonistas como vampiros, lobisomens, magos, fadas e outras criaturas fantásticas. Também há modos diferentes de se jogar: a primeira possibilidade é em grupo, com o mestre de jogo como narrador, que dá vida ao mundo com o qual os jogadores-personagens interagirão.

Não demorou muito, porém, para que esse campo se expandisse e originasse outros jogos cuja essência é a mesma. Dentre as diversas variantes, é interessante mencionar a aventura *solo*, que se aproxima ainda mais do campo literário, uma vez que o suporte do jogo é textual: um jogador-personagem sozinho interage com um universo pré-escrito em forma de **hipertexto** - e aqui considera-se a concepção de Pierre Lévy sobre o termo: “[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos” (LÉVY, 1993, p. 33) - pelo qual se navega seguindo uma codificação numérica de parágrafos. Essas aventuras tinham grande adesão e eram publicadas em revistas especializadas em *RPG*. A seguir encontra-se transcrito um excerto demonstrando a mecânica de leitura dessas aventuras:

Já é alta madrugada quando vocês saem do palco. A danceteria estava cheia, foi uma grande noite. Você, James e Thomas guardam os instrumentos quando Andrea abraça seu pescoço e comenta:

- Você parece nervoso. O que foi? Parece que viu um fantasma.

Realmente haviam [sic] “fantasmas”. Com seus pobres sentidos mortais, o restante da banda não notou – mas você viu dois rostos muito brancos na multidão, com olhares muito interessados. Gente como você, talvez. Desde que tornou-se [sic] um deles, você tem visto esses “espíritos” rondando. Você devolve um olhar afetuoso para Andrea e diz que está apenas cansado. Thomas aparece com sua costumeira expressão de malícia, divide o dinheiro da apresentação e pergunta se alguém está a fim [sic] de comer algo. Todos respondem que sim, menos você – o que é estranho: nenhum de vocês come nada há horas.

Se você quer sair com seus amigos, vá para **25**; se prefere ficar sozinho, vá para **30** (REVISTA SÓ AVENTURAS, 1996, p. 10).

Sobre o uso pedagógico do RPG não se pode deixar de mencionar aqui alguns trabalhos, em diversas áreas de ensino, como na Física (AMARAL, 2008), na História (VALÉRIO, 2012), na Matemática (ROSA, 2004) e na Língua Portuguesa (MIRANDA, 2005). Miranda (2005) inclusive, ao sugerir uma atividade que envolva *RPG*, opta pela aventura solo, que fora citada anteriormente, e faz uma análise das possibilidades de se trabalhar interdisciplinarmente. O autor também reitera que

[...] qualquer disciplina escolar pode fazer do *RPG* um recurso pedagógico, um aliado valioso às demais metodologias de ensino (que não devem ser desprezadas. Ao se transportarem para o terreno do jogo, na pele dos personagens, os alunos terão pela frente desafios que implicarão uma sucessão de tomadas de decisões para as quais precisarão ter como requisitos algum conhecimento adquirido nas aulas, de modo que cheguem sãos e salvos ao final da aventura (MIRANDA, 2005, p. 59).

Aqui é importante reiterarmos a concepção de *RPG* como modo de narrar, pois ele produz ficção pelo mesmo viés da literatura (PEREIRA, 2007). Existe a seleção e combinação de elementos da realidade e ficção articulados pelo mestre de jogo e vivenciados pelos jogadores. Nos elementos de construção da narrativa é que há o ápice de aproximação entre os campos da literatura e do *RPG*:

A negociação entre leitor e texto no jogo do preenchimento de lacunas é semelhante entre *RPG* e literatura. A diferença reside no fato de que, na literatura, a negociação entre texto e leitor não permite uma resposta no texto por parte do leitor (o leitor é passivo); e, no *RPG*, esta resposta no texto é constante. É claro que cada jogador produz sentidos para si; contudo, na criação da narrativa dos *RPG*, o filtro de experiências do jogador está sujeito a mudanças a todo momento pela intervenção de outros autores/leitores, e a narrativa, por ser fruto do grupo, tem sua própria constituição, forma e conteúdo, modificados por um processo de preenchimento coletivo (PEREIRA, 2007, p. 104).

Com o aumento da acessibilidade e popularização dos *videogames* na década de 90, logo surgiram os jogos eletrônicos do gênero *RPG*, em que o videogame substituiu o papel do mestre e o jogador interage com o universo ficcional utilizando um *joystick* (controle). Isso, porém, não colocou o jogo em seu modo tradicional em segundo plano. A presença dos computadores e da internet, que viria a influenciar toda uma geração, rompeu, inclusive, as fronteiras entre os jogadores, que por meio de *softwares* de comunicação passaram a utilizar o espaço virtual como sala para suas sessões de jogo.

### 3.2 NARRATIVAS MULTIFORMES: DA HIPERFIÇÃO AO MULTILETRAMENTO

A busca por modos de narrar que se aproximassem da experiência que o *RPG* oferece direcionou nossa pesquisa ao encontro de um gênero textual nascido na efervescência da difusão da *world wide web*, com o surgimento de uma narrativa de ficção interativa, em que o leitor deve romper com a linearidade de leitura, navegando por páginas hipertextuais para remontar o quebra-cabeças de um acidente que o personagem protagonista testemunhou. A obra referida é *Afternoon, a story*, de Michael Joyce (1987): nasce com ela a **hiperficção**, que se difunde nos Estados Unidos, entre 1980 e 1990. A literatura eletrônica, como vem a ser chamada, porém, perde força na década seguinte, embora a criação de Michael Joyce seja efetivamente um dos primeiros textos ficcionais de navegação por *hiperlink*.

Os *hiperlinks* representam uma das características do hipertexto digital. Eles funcionam como ligações entre os nós, pois o hipertexto é constituído por nós (ou conceitos) e ligações ou *hiperlinks* (relações). Os nós são constituídos por blocos textuais, que podem ser organizados em segmentos separados, embora inter-relacionados. No hipertexto, ocorre um conjunto de ligações associativas que conectam os nós numa rede principal. Assim, um hipertexto é uma rede desses nós, conectados pelas ligações (COSCARRELLI, 2012, p. 39).

Esse gênero textual (TANZI, THADEI, *et al.*, 2013) é precedido por algumas obras que se circunscrevem na concepção de **história multiforme**, adotada por Murray (2003) em seu livro e que serve “para descrever uma narrativa escrita ou dramatizada que apresenta uma única situação ou enredo em múltiplas versões – versões estas que seriam mutuamente excludentes em nossa experiência cotidiana” (MURRAY, 2003, p. 43).

A literatura e o cinema já aproximavam-se da narrativa multiforme, como revisa Murray (2003): livros como “Nos sonhos começam as responsabilidades”, de Delmore Schwartz (1937), “O jardim dos Caminhos que se Bifurcam”, de Jorge Luis Borges (1941), “Sonhos de Einstein” (1993), de Alan Lightman, e os filmes “A felicidade não se compra”, (1946), “De volta para o futuro” (1985), “Feitiço do tempo” (1993), dentre tantos outros, fazem essa aproximação com o e se... Essas histórias jogam com a percepção do leitor sobre o enredo e abordam as múltiplas possibilidades que a vida de uma personagem poderia tomar.

Obras de hiperficção ressurgiram no contexto da literatura americana graças a alguns estúdios independentes que desenvolveram sistemas para produção dessas narrativas online, dando oportunidade a escritores amadores e usuários de seus *websites* de criarem suas próprias histórias multiformes. Em 2001, surge um grupo de jogadores de *RPG* que, interessados na possibilidade de se criarem histórias literárias com múltiplos desdobramentos, fundam o website *www.chooseyourstory.com*: são os americanos Alex Papadimoulis, George McDougall e Dan Videc, desenvolvedores de uma plataforma que, por meio de *hiperlinks* (textos clicáveis que interligam páginas na internet) conecta diferentes caminhos de um mesmo enredo. Hoje a página conta com uma comunidade de aproximadamente trinta e seis mil membros, o website hospeda milhares de histórias **hipertextuais** (LÉVY, 1993) de formato **hipermidiático** (PAUL, 2012), além de fóruns de discussão, tutoriais e mantém suas próprias regras para a produção de narrativas de múltipla escolha e publicação, em que os leitores possuem uma sessão para comentários nas obras e um *ranking* de satisfação com a história, sendo mal vistas produções superficiais ou malfeitas. Há também o website *www.choiceofgames.com*, que desenvolve hiperficção para *smartphones*, além dos videogames, em que a hiperficção assume a forma de aventura gráfica, em jogos como *Life is strange*, *Heavy Rain*, *Beyond: two souls* e *Wolf among us*.

A hiperficção faz uma aproximação entre os campos da literatura e do *RPG*, extensamente discutida por Pereira (2007), e que buscamos nesta pesquisa aproveitar como elemento estimulante de operações com a linguagem, a fim de se produzirem narrativas ficcionais pelos estudantes.

A facilidade de acesso à world wide web fez com que o hipertexto de ficção passasse a ser conhecido por um público crescente. Hipertexto é um conjunto de documentos de qualquer tipo (imagens, textos, gráficos, tabelas, vídeos) conectados uns aos outros por links. Histórias escritas em hipertexto podem ser divididas em “páginas” que se desenrolam (como aparecem na *world wide web*) ou em “fichas” do tamanho da tela (como nas pilhas de *Hypercard*), mas elas são melhor descritas como segmentadas em blocos de informação genéricos chamados “lexias” (ou unidades de leitura). Páginas de papel são reunidas em livros numa sequência única; fichas indexadas de papel devem ser sempre organizadas com uma ficha antes e outra depois de cada uma delas, embora elas possam ser vasculhadas mais facilmente numa ordem não sequencial. Porém, páginas e fichas transpostas para a tela do computador tornam-se lexias: elas ocupam um espaço virtual no qual podem ser precedidas por, seguidas de e postas ao lado de um número infinito de outras lexias. As leixas são geralmente conectadas umas às outras com “hiperlinks” (ou “palavras em destaque”), isto é, termos

exibidos em cores diferentes para avisar o leitor/expectador que elas conduzem a um outro lugar (MURRAY, 2003, p. 64).

A escolha desse gênero textual como parte da aplicação da metodologia desta pesquisa se sustenta por duas características inerentes a ele. A primeira, o fato de que:

A narrativa multiforme procura dar uma existência simultânea a essas possibilidades, permitindo-nos ter em mente, ao mesmo tempo, múltiplas e contraditórias alternativas. Seja a história de múltiplas formas um reflexo da física pós-einsteiniana, ou de uma sociedade secular assombrada pela imprevisibilidade da vida, ou de uma nova sofisticação no modo de conceber a narração, suas versões alternadas da realidade são hoje parte do nosso modo de pensar, parte da forma como experimentamos o mundo. Viver no século XX é ter consciência das diferentes pessoas que podemos ser, dos mundos possíveis que se alternam e das histórias que se entrecruzam infinitamente no mundo real. Para apreender um enredo que se bifurca tão constantemente, entretanto, é preciso mais do que um denso romance labiríntico ou uma sequência de filmes. Para capturar de fato essa cascata de permutações é necessário um computador (MURRAY, 2003, p. 49-50).

A outra característica é o seu suporte digital, que possibilita uma abordagem de práticas de escrita colaborativa e vai ao encontro da necessidade de os estudantes desenvolverem práticas multiletradas, uma vez que o trabalho em sala de aula com hipertexto se tornou indispensável com o advento da *web* 3.0 e a total imersão das novas gerações no mundo digital.

Nota-se que não são somente as diferentes linguagens (hipertextuais/hipermidiáticas), mas também os níveis de interação, de possibilidades de colaboratividade e a flexibilidade dos ambientes educacionais, com suas respectivas ferramentas digitais, vinculadas ou não a materiais didáticos impressos, que podem, com maior ou menor intensidade, propiciar os multiletramentos (TANZI, THADEI, *et al.*, 2013, p. 136).

Trabalhar nessa perspectiva, todavia, não é deixar de lado as práticas textuais tradicionais. Coscarelli (2012) aborda a questão da não linearidade do texto, tanto em seu formato digital como no escrito e postula que as características do hipertexto não representam

[...] ruptura completa com o texto impresso, a não ser pelo acesso mais rápido e direto à informação dos *links*, o que, no caso do impresso, requer que outro livro seja encontrado e aberto, ao passo que, no hipertexto, bastaria um clique [...] A não linearidade, bem como a determinação do começo e do fim, refletem mais uma postura do leitor do que uma imposição do texto, pois ele pode saltar partes do texto impresso, assim como fazer uma leitura "linear" no hipertexto [...] (COSCARELLI, 2012, p. 156).

Dessa forma, podemos dizer que a definição de método pedagógico que priorize práticas de leitura e escrita multiletradas é pertinente, e considerando que o uso da

linguagem é dinâmico e está em constante transformação, o modo como esta pesquisa se desenvolveria não poderia passar por outro caminho, se não o da epilinguística, cuja contribuição a novas formas de se pensar o trabalho com a linguagem foi muito fortuita para a concepção de uma abordagem experimental que envolvesse operações com a linguagem de uma forma não mecânica nem enfadonha.

## 4 METODOLOGIA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM JOGOS NARRATIVOS

Nesta seção descreveremos de que modo será executada a proposta de intervenção, que será realizada em forma de sequência didática. No item 4.1 falaremos da abordagem escolhida para a intervenção e de que modo ela se justifica no contexto dos recursos que serão utilizados. O item 4.2 é subdividido em três partes, a primeira contempla os pressupostos teóricos tomados para a elaboração da sequência didática; a segunda parte traz uma breve análise de sete encontros elaborados como método experimental no primeiro ano de pesquisa, a partir dos quais planejamos a proposta de intervenção; a última parte é composta pela sequência didática definitiva.

### 4.1 ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA A SEQUÊNCIA

Nossa escolha de uma abordagem epilinguística do texto como metodologia de trabalho desta pesquisa se realizou a partir da reflexão sobre o papel da criatividade no trabalho com a linguagem, como observa Franchi (2008) em seu artigo *Criatividade e gramática*. O autor, naquela época, já observara que “é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora” e fala de certa “involução na eficiência das estratégias pedagógicas” voltadas para o trabalho criativo da linguagem (FRANCHI, 2008, p. 35).

É interessante observar que, como já foi apontado anteriormente neste trabalho, diversos teóricos têm discutido o papel do ensino da língua, como se observa nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, mas muito pouco se tem mudado deste ensino em sala de aula e também de sua abordagem nos materiais didáticos. Franchi (2008), todavia, aponta também os perigos de se condenar o ensino gramatical, bem como a visão que vem sendo adotada acerca da criatividade, como se observa na seguinte passagem:

Caiu-se na improvisação dos manuais que (salvo raríssimas exceções) causam maior dano aos estudos da linguagem que os compêndios antigos. Atividades de linguagem reduzidas ao preenchimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de “modelos”, a interpretação de passagens de texto pela escolha entre alternativas triviais, informações gramaticais fisgadas aqui e ali, tudo está bem “sincronizado” para a satisfação dos editores e dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar (FRANCHI, 2008, p. 37).

O que mais assusta, talvez, seja percebermos que essa constatação do autor, declarada em 1987, encaixa-se perfeitamente na descrição de muitos dos manuais didáticos da atualidade, já três décadas depois. Muitas das reflexões desse período, no entanto, foram basilares para nossa busca por novos métodos consistentes que trabalhassem a ação do sujeito de aprendizagem, a interação social e a mediação do professor. A respeito do desenvolvimento mental do homem como ser criativo, o teórico ressalta que

No curso de seu desenvolvimento, quando faz e conhece, quando é artesão ou artista, o homem é quem escolhe seu lugar de observação e progride menos sobre o feito e mais sobre o que é capaz de desfazer e refazer. Cada etapa e estágio é sempre um estado provisório [...] o homem deve formar-se em uma contínua readaptação; quero dizer: para ser sempre um agente novo de sua própria construção, para acomodar-se em sucessivas e diferentes situações, para reinterpretá-las e reinterpretar seus problemas, para atribuir às questões novo valor e peso, para inventar soluções, para exercer, enfim, em cada momento, sua virtualidade criadora (FRANCHI, 2008, p. 44-45).

A proposta de Franchi (2008) sobre o uso da criatividade repousa na premissa de que se aproveite a reconstrução das representações a partir da crítica, o uso de analogias, o trabalho com esquemas estruturais mais ricos e flexíveis. Trazer a abordagem do texto para esse espectro exige um trabalho interligado de gramática, leitura e produção de texto.

Franchi (2008) ressalta que uma das condições de desenvolvimento da linguagem é a interação social, e nela o sujeito se apropria de fato do sistema linguístico e constrói com os outros os objetos linguísticos sistemáticos de que lançará mão, ao passo que se constitui como locutor e os demais envolvidos como interlocutores. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem é um trabalho de reconstrução. Este projeto engendrou-se por essa concepção de criatividade e reconstrução. A abordagem epilinguística, conforme ressalta Stela Miller, concebe-se como o

[...] exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização, uma atividade que se diferencia da atividade linguística, essencialmente voltada para o próprio ato de ler e escrever, e da atividade característica do plano metalinguístico, que supõe a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo (MILLER, 2003, p. 1).

A partir desse aspecto, nosso trabalho tem como parte de seu processo o uso da leitura como recurso de experimentação e apropriação de elementos linguísticos que possam ser reconstruídos e ressignificados na facção textual significativa do

estudante, uma vez que o processo epilinguístico ocorre como operação inconsciente da linguagem, a partir do qual se articulam as experiências anteriores ao processo criativo para resolver o desafio que se propõe. Sobre esse aspecto Miller salienta:

A essa consciência denominamos *consciência implícita de uso*, por se desenvolver no nível intuitivo, que se vincula às experiências vivenciadas pelo aluno, isto é, ao conhecimento que ele tem da língua como seu usuário, no momento em que reflete sobre as ações de falar, ler e escrever (MILLER, 2003, p. 4).

A autora reitera que o domínio epilinguístico opera intermediariamente entre os planos linguístico e metalinguístico. Uma das grandes críticas ao ensino de línguas tradicional tem sido a priorização de uma abordagem metalinguística nos estudos gramaticais, bem como o uso de produções textuais como veículos para avaliação de domínio dessas concepções e de uso do sistema linguístico. Ao invés de se avaliar o processo criativo e o trabalho da linguagem, prioriza-se apenas vislumbrar os erros deixados no resultado final. O ensino focado no trabalho gramatical metalinguístico, de acordo com Miller, deve ser repensado, pois

[...] a capacidade para explicitar regras gramaticais deve ser construída sobre o domínio de um conhecimento substancial dos usos dessas regras, trazendo-as à consciência como fatos dos quais já se tem domínio, ou seja, como um objeto de apropriação já garantido quanto ao seu uso. Em outras palavras, podemos afirmar que toda tentativa posterior de reflexão metalinguística, realizada com o intuito de descrever fatos linguísticos, deve ser feita sobre um conhecimento que é do anterior domínio do aluno. Se o aprendiz não tem essa base de informação, a descrição metalinguística torna-se de difícil compreensão para ele, uma vez que se faz sobre conteúdos que não encontram ressonância no seu sistema prévio de conhecimentos acerca do funcionamento da língua (MILLER, 2003, p. 4).

É pertinente aqui reiterarmos o conceito de aprendizagem significativa postulado por Ausubel (2003), que vai ao encontro da perspectiva de Miller (2003) sobre a abordagem epilinguística, como fundamentado no excerto acima. Acreditamos que o viés da criatividade mediado por um material significativo e uma abordagem dialógica é um caminho profícuo para que os conhecimentos que o estudante já possui sobre a língua possam abrir caminho para novas aprendizagens significativas.

Rezende (2008) discute em seu artigo o uso da atividade epilinguística e problematiza o objetivo do ensino de língua portuguesa, a produção de textos orais e escritos, e a subordinação do ensino de gramática a esse fim. A autora questiona as estratégias tomadas para se resolver a questão da produção de “textos artificiais e padronizados

no ambiente escolar”. Nesse aspecto, ela enfatiza o protagonismo da atividade epilinguística, que muda o papel da escola, colocando-a como espaço que capacita o estudante a “pensar o seu pensar, atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e autoconhecimento) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro)” (REZENDE, 2008, p. 96).

A abordagem lúdica da produção ficcional que pretendemos (o uso do jogo narrativo como parte do processo criativo) tem como objetivo servir de ponte entre o processo de identidade e o de alteridade, uma vez que a interação social dessa construção proporciona transitoriedade. A importância de se fornecerem experiências de leitura que possam ser apropriadas no processo de refacção e reescrita encontra nas palavras do filósofo grego Parmênides um argumento pertinente: *Ex nihilo nihil fit (Do nada, nada se faz)*, porquanto se possa oportunizar ao educando uma base sólida de experiências outras, além de suas próprias,

Desse modo, quando somos origem de nosso discurso e concordamos com as coisas que estão construídas, porque elas nos convencem, porque são boas, o texto traz a marca desse consentimento e não somos, nesse caso, vítimas de formações discursivas ou sujeitos assujeitados. Se os eventos relatados passam pela tela da avaliação do sujeito, ele será marcado desse processo avaliativo, o que significa apropriação, quer para a convergência, quer para a divergência (REZENDE, 2008, p. 101).

A esse respeito, a autora ainda ressalta que nossas reflexões sobre línguas ou sobre o ensino delas acabam sempre por recair em classificações, tipologias, polarizações. Rezende explica que isso ocorre devido à falta de um conceito de linguagem que possibilite o diálogo entre esses polos e estabeleça uma continuidade. A autora exemplifica essa polarização comentando que

[...] ou um texto possui originalidade, autoria, apropriação, ou os textos são mecânicos, padronizados, rotineiros, repetem discursos da mídia, etc. Em termos pedagógicos, não conseguimos avançar com essas divisões (REZENDE, 2008, p. 102-103).

A autora comenta o ensino de língua instrumental, que não se adapta à heterogeneidade dos estudantes, uma vez que o trabalho instrumental da língua pressupõe um projeto de vida para o qual essa forma de estudo tenha propósito, algo que não ocorre em grande parte dos casos quando tratamos de estudantes do Ensino Fundamental, a não ser no que tange às avaliações institucionais e às avaliações

nacionais oficiais. Nesse aspecto, a autora realiza uma crítica à forma de avaliação tradicional:

Avaliar é medir a experiência construída e não o esforço em construí-la e em lhe oferecer expressão. Se conseguimos aceitar esses processos de avaliação pontual, feitos institucionalmente, para a promoção ou não do aluno, levando em consideração toda organização da sociedade, com seus processos seletivos em geral, não podemos concordar com que isso predomine no processo pedagógico, sobretudo de primeira à oitava séries, que são séries que pertencem a ciclos que deveriam ser formativos e não condicionados por fortes pressões institucionais visando à inserção profissional do aluno (REZENDE, 2008, p. 103).

A forma como o sistema educacional valoriza essas avaliações e a ênfase que se dá à preparação dos estudantes para essas provas, desde a previsão de avaliações trimestrais à realização de simulados das provas oficiais ao longo dos anos de estudo dos alunos, é extremamente prejudicial ao processo de desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes. Primeiro por se tratar de uma prova padronizante que não considera em nada a especificidade de cada sujeito do processo, e também por colocar os sujeitos que não apresentam um bom desempenho nessas em condição de incompetentes ou despreparados.

Rezende (2008) esclarece que o estudante do Ensino Fundamental não tem um projeto de vida definido, em que esse aprendizado instrumental faça sentido e o motive, o que já discutimos aqui anteriormente como algo fundamental nos princípios da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), se não há motivação para o estudante, aquele conhecimento dificilmente será significativo e passará por sua vida como algo mecanicamente memorizado com um fim a curto prazo. É interessante notarmos também a percepção da autora sobre o processo de apropriação como sendo “o embrião da criatividade” e que desse se passa da apropriação à atividade artística.

Uma vez que o estudante passe pelo processo de apropriação e é colocado como protagonista do processo de aprendizagem, seu exercício através da escrita o conduzirá a novas experiências e experimentações da linguagem. Um terreno fértil, diga-se de passagem, para abordar o uso da gramática de modo mais prático, como ferramenta para alcançar o objetivo do estudante no aprimoramento de sua produção.

O outro aspecto do trabalho que se apresenta como atividade epilinguística se sustenta na questão da interação social, uma vez que o trabalho de revisão é consolidado coletivamente, sendo os próprios estudantes os críticos do trabalho.

O planejamento educacional necessita estar atento em criar situações didáticas que abordem os aspectos a serem trabalhados de uma maneira sistêmica, ou seja, não cabe ao professor aplicar atividades epilinguísticas por módulos ou conteúdos dispersos. O processo ensino-aprendizagem deve se apresentar de modo que o aluno tenha participação ativa e que o professor atue como sujeito mediador. Essa afinidade em constante equilíbrio constrói uma ação dinâmica e produtora de conhecimento contínuo tanto para o aluno quanto para o professor (PRADO, PRADO e NAKAMOTO, 2012, p. 31).

A nós, professores, cabe mediar como leitores, portanto, a experiência dos estudantes e, surgidas dificuldades do trabalho, sejam de cunho sintático, semântico ou lexical, prover recursos para que os estudantes alcancem seus objetivos. Por este motivo, o material que pretendemos apresentar como um produto da pesquisa tem como maior objetivo orientar as possibilidades metodológicas já percebidas, mas não balizando o processo pedagógico, de modo que se propicie sua ampliação, reconstrução e adaptação.

#### 4.2 PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA

Estabelecer uma sequência didática é essencial para que possamos observar os objetivos educacionais a serem alcançados ao fim de cada etapa. Também é necessário para apresentarmos aos educandos as metas de trabalho e organizar o tempo das etapas propostas, como já observado por Zabala (1998) ao abordar esse assunto.

Executar um projeto cujas ferramentas ainda são pouco estudadas demanda o planejamento integral do processo para garantir seu sucesso. Uma ação didática isolada pode oferecer bons resultados, mas estudos no campo do ensino, como os de Zabala (1998) e de Libâneo (1994), deixam clara a importância de estruturar o processo em uma sequência de ações. Essa organização nos ajuda a observar em que momentos do trabalho estará realmente se priorizando a assimilação ativa dos conhecimentos pelos discentes. Aqui

Entendemos por assimilação ativa ou apropriação de conhecimentos e habilidades o processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do próprio aluno, sob a direção e orientação do professor (LIBÂNEO, 1994, p. 83).

Segundo Libâneo (1994), a organização das situações didáticas é importante para que o estudante possa perceber o objeto de estudo ativamente, de forma direta ou indireta, e então assimile os conhecimentos propostos. O autor também salienta que

A aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não algo casual e espontâneo. Aprendizagem e ensino formam uma unidade, mas não são atividades que se confundem uma com a outra. [...] A ideia de progressividade no desenvolvimento escolar se aplica, também, à organização das unidades didáticas nas aulas. As crianças não aprendem tudo numa só aula, pois a aprendizagem é um processo gradativo (LIBÂNEO, 1994, p. 86-87).

Libâneo (1994) organiza a metodologia do trabalho docente em métodos, formas de procedimentos de docência e aprendizagem, materiais didáticos, técnicas de ensino e organização da situação de ensino. O autor reitera que a organização é imprescindível, pelo caráter intencional e objetivo da aprendizagem, que se executa por meio da aula. Essa, para o autor, é “toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender” (LIBÂNEO, 1994, p. 178).

Libâneo (1994) determina exigências mínimas que a aula deve cumprir, cabendo ressaltar entre elas o desenvolvimento das possibilidades de aproveitamento individual, o desenvolvimento da independência de pensamento, a ampliação do nível cultural, a formação do espírito de coletividade, solidariedade e ajuda mútua e a formação de habilidades, atitudes e convicções que permitam a aplicação de conhecimentos na solução de problemas.

#### **4.2.1 Estruturação didática da aula**

A sequência didática segue a proposta de Libâneo (1994), que pressupõe a preparação e a introdução do novo conteúdo, o tratamento didático desse, a consolidação e o aprimoramento tanto de conhecimentos quanto de habilidades, o controle e a avaliação. Essa sistematização dos encontros garante a administração do tempo, o esclarecimento aos discentes dos objetivos, de modo que esses vejam sentido no conjunto de atividades, o que facilita a subsunção sequencial do que se

pretende consolidar. A avaliação acontecerá durante o processo pelos próprios estudantes e será mediada pelo professor, que possui o substrato necessário para complementar a experiência pedagógica dos envolvidos.

O motivo de o planejamento didático estar estruturado a partir de atividades práticas é que a assimilação de grande parte do conhecimento proposto durante o ensino fundamental acontece pela percepção ativa. Conforme Libâneo (1994, p. 184), “a percepção é uma qualidade da nossa mente que permite o conhecimento ou a tomada de contato com as coisas e fenômenos da realidade, por meio dos sentidos”.

Libâneo (1994) reitera a necessidade de se proporem atividades que explorem a percepção sensível dos estudantes acerca dos processos da natureza e da sociedade, a relação da atividade humana com o objeto em busca de satisfação de suas necessidades. Nesse sentido, a fantasia e a escrita ficcional têm um papel inegável na história da criatividade do ser humano. Oferecermos experiências desse porte aos discentes é importante para que, a partir disso, eles sejam capazes de analisar a sociedade, a relação entre o homem e o meio e, assim, compreender melhor o contexto em que estão inseridos, uma vez que a ficção também sorve a essência do real.

#### **4.2.2 Aplicação da Metodologia Proposta**

Para um estudo prévio da metodologia, durante o primeiro ano da pesquisa experimentamos algumas práticas de ensino que se aproximassem de uma abordagem epilinguística, simultaneamente à preparação teórica do trabalho. A turma escolhida para o trabalho foi uma de sétimo ano do Ensino Fundamental com dezoito estudantes. Essa proposta piloto deu origem a alguns dos encontros apresentados na sequência didática, que serão detalhados a seguir.

##### **4.2.2.1 Quais são as minhas leituras favoritas**

Os estudantes foram organizados em círculo, foram-lhes apresentados diversos livros de literatura infanto-juvenil e livros de literatura clássica, selecionados da biblioteca, além de revistas em quadrinhos, enquanto o assunto era abordado dialogicamente. Indaguei-lhes sobre o tipo de leitura que costumavam realizar, do que gostavam, de

que tipos de histórias, onde costumavam lê-las. Dentre os diversos tipos de histórias citados, destacaram-se as histórias de terror e suspense, como lendas urbanas e relatos de terror que alguns deles tinham o hábito de ler na internet e em redes sociais pelo celular. Ficou combinado com a turma que no próximo encontro seriam trazidas pelo professor histórias de suspense e terror.

#### 4.2.2.2 Um pouquinho de cada um

Realizamos dois encontros de cinquenta minutos consecutivos. No primeiro, a sala foi organizada em círculo e foi contada parte da história “Os gatos de Uthar”, de H.P. Lovecraft, os relatos pessoais anônimos “Nunca olhe embaixo da cama” e “O espelho amaldiçoado”, esses também contados parcialmente. Os ouvintes não ficaram satisfeitos em não saberem o desfecho das histórias, uma vez que elas foram interrompidas propositalmente em um momento de clímax, para instigá-los. Durante o segundo momento do encontro, diversos contos e relatos retirados da internet, dentre eles as histórias contadas, foram colocados na mesa e os estudantes puderam realizar a leitura. Nas duas aulas subsequentes os estudantes foram levados ao laboratório de informática, que foi adaptado com som ambiente e baixa iluminação, para a leitura de mais histórias e contos disponíveis. No encontro seguinte seria realizado um debate para se compararem as histórias lidas e socialização das impressões dos estudantes.

#### 4.2.2.3 Toda história é igual?

Realizamos mais dois encontros no laboratório de informática, para debate e comparação das histórias lidas e partilha das leituras que foram mais significativas para os estudantes. O momento foi também utilizado para introduzirmos algumas concepções gerais da teoria da narrativa e reiterar os conhecimentos que os estudantes possuíam de anos anteriores de estudo. A partir disso, trabalharíamos no encontro subsequente essas concepções em um tipo de narrativa interativa: o RPG.

#### 4.2.2.4 A cidade dorme

Como a proposta desta abordagem é uma aproximação com os jogos de RPG e interpretação de papéis, realizamos uma busca por possibilidades para o trabalho em

sala de aula e, por meio da indicação de um jogador veterano, descobriu-se o jogo narrativo “A cidade Dorme”, vulgo “Máfia” ou “Lobisomem”<sup>4</sup>. Foram realizadas três sessões com os estudantes, que se entusiasmaram muito. Depois que se familiarizaram com a dinâmica do jogo, queixaram-se de exercer alguns papéis secundários que não envolviam muita iniciativa (os cidadãos da cidade são bastante passivos e ficam alheios às ações dos outros jogadores). Propusemos, então, que se modificassem as regras do jogo e que os estudantes elaborassem algumas novas personagens, com novas funções para a trama (o casal apaixonado, o padre exorcista e os irmãos). O contexto do jogo foi utilizado para discutirmos o enredo, o clima da história e o cenário, esse último pouco abordado na dinâmica da atividade.

#### 4.2.2.5 O cenário em cena

A partir da análise realizada sobre a trama do jogo, que aborda bem a importância das personagens, problematizamos como o cenário poderia influenciar uma história, sendo resgatadas também nesse momento as experiências de leituras dos encontros anteriores. Para a criação de um cenário consistente, partiu-se da observação da realidade para a construção da ficção, como melhor abordaremos no item 5.3.4.

Essa foi a parte mais extensa do trabalho, pois envolveu a produção escrita e a revisão por parte dos estudantes, somando um total de dez encontros. Na versão final da sequência didática, o tratamento do cenário foi reduzido para possibilitar a abordagem de outros tópicos pertinentes à escrita criativa, uma vez que nesse momento da pesquisa empírica já se havia consolidado parte do levantamento teórico, que norteou algumas alterações metodológicas.

#### 4.2.2.6 Uma sessão de interpretação de papéis

Para que os estudantes compreendessem melhor a articulação dos diversos elementos da narrativa, realizamos uma aula dinâmica de *RPG*, em que os estudantes foram divididos em grupos de 6 integrantes e, a partir de um pequeno enredo com um

---

<sup>4</sup> Mais informações a respeito podem ser encontradas em inglês <http://www.wikihow.com/Play-Mafia> ou numa tradução um pouco mais sintetizada em português: <http://pt.wikihow.com/Jogar-máfia>.

problema a ser solucionado, tinham que elaborar alguns desafios, estruturar um cenário e prepará-lo para narrarem a aventura para um outro grupo. Os temas foram: “Um naufrágio em uma ilha deserta”; “Uma ameaça biológica em uma colônia humana em Marte” e “Uma família de Neandertais que precisava caçar alimento”. Os estudantes tiveram vinte minutos para conceber a história e escolher um narrador. O restante dos integrantes trocou de grupo e vivenciou a história de outro grupo. Esse encontro de duas aulas de 50 minutos serviu como base para um dos encontros da sequência didática.

#### 4.2.2.7 A narrativa de múltipla escolha

Após tomar conhecimento do website [www.chooseyourstory.com](http://www.chooseyourstory.com), que apresenta diversas narrativas em que o jogador escolhe os caminhos a serem percorridos pelo personagem e as consequências das escolhas refletem o enredo, elaboramos uma pequena aventura de múltipla escolha para que os estudantes se familiarizassem com o gênero. Nesse momento, os alunos se encontravam nas avaliações de final de ano e a aplicação experimental da pesquisa foi encerrada. Realizamos a análise dos encontros e a partir dela elaboramos uma sequência completa para nova aplicação.

#### 4.2.3 A Sequência Didática Completa

Nesta seção se encontra a sequência didática para aplicação em sala de aula, que elaboramos a partir de sua versão experimental. Os resultados do método serão avaliados no capítulo quinto deste trabalho e a versão definitiva da sequência criada após a análise dos dados está disponível no produto final que acompanha esta dissertação. Como a aprendizagem se trata de um processo dinâmico, a ordem de aplicação da sequência sofreu alterações durante seu percurso, conforme pode-se observar no capítulo de análise dos resultados. Além disso, os encontros foram reorganizados a partir de três eixos, que serão comentados no item 5.2.

A sequência didática integral está listada a seguir:

#### 4.2.3.1 Um debate sobre literatura

##### Justificativa

Como a escrita ficcional para jogos narrativos tem em sua gênese a literatura, uma forma de sensibilizar os estudantes para o projeto é explorar o que eles já conhecem sobre escrita ficcional e conhecer suas experiências literárias.

##### Objetivos

- Levantar e debater questões como: O que é literatura? Quais são suas experiências de leitura? Quais suas histórias favoritas? Você acha ler importante? Qual seria a importância da literatura para você? Quem faz literatura? Você já escreveu alguma história? Você tem o hábito de inventar histórias?

##### Metodologia

Exibição do vídeo “A literatura por Pedro Bandeira” seguido de debate sobre as experiências de leitura dos estudantes e a importância da ficção para eles.

#### 4.2.3.2 Um encontro com a literatura

##### Justificativa

Envolver os estudantes no contato com leituras familiares a eles e apresentar novas leituras para serem feitas, para que ampliem seu arcabouço de experiências com a narrativa ficcional.

##### Objetivos

- Ofertar histórias das temáticas escolhidas pelos estudantes no encontro anterior;
- Exercitar a leitura e a escuta de narrativas ficcionais.

##### Metodologia

Organizar um espaço para fruição literária, seja um ambiente externo, biblioteca ou sala de aula ambientada após uma busca por histórias de interesse dos estudantes

na biblioteca, websites e outras fontes, optando preferencialmente por histórias curtas como contos, crônicas, relatos, fábulas e quadrinhos. A abordagem deve contemplar dois encontros, conforme descrito a seguir:

Como motivação o professor deve fazer uma leitura expressiva de algumas das histórias até um ponto de clímax e, então, disponibilizar os textos para que os alunos possam ler o desfecho da história que lhes interessar. No ambiente deve haver um espaço com outros textos disponíveis para que os participantes possam escolher o que desejam ler.

Os estudantes, organizados em círculo, devem debater quais histórias gostaram mais no segundo encontro e o professor realiza, então, uma votação e lê integralmente a história mais votada pela classe.

#### 4.2.3.3 Diferentes narrativas, diferentes estratégias de escrita

##### Justificativa

Envolver os estudantes no contato com leituras familiares a eles e apresentar novas leituras, para que ampliem seu arcabouço de experiências com a narrativa ficcional. Proporcionar situações significativas de leitura. Exercitar habilidades interpretativas e de expressão oral.

##### Objetivos

- Analisar elementos e ferramentas estilísticas utilizadas em diferentes narrativas ficcionais;
- Vivenciar o uso da narrativa em contação de histórias;
- Observar que recursos o escritor utiliza para tornar sua história interessante.

##### Metodologia

O professor deve contar duas histórias com ambientações distintas para os estudantes. Sugestões:

Contos: *Os gatos de Uthar* – H. P. Lovecraft, *Casa tomada* – Julio Cortázar, *João e Margarida (Maria)* – Os irmãos Grimm, *O gato preto* – Edgar Allan Poe, *Bruxas não existem* – Moacyr Scliar, *Um problema difícil* – Pedro Bandeira, *O primeiro beijo* – Clarice Lispector, *A cartomante* – Machado de Assis, *O caso do espelho* – Ricardo Azevedo;

Antologias: *Primeiras estórias* - João Guimarães Rosa, *Contos Fantásticos do Século XIX* - Ítalo Calvino, *Cem melhores contos brasileiros do século* – Ítalo Moriconi.

Trechos de romances: *Vidas Secas* – Graciliano Ramos, *O Cortiço* – Aluísio Azevedo, *Dom Casmurro* – Machado de Assis, *Grandes Esperanças* – Charles Dickens.

O professor interpela os estudantes sobre as diferenças entre cada história, como é o cenário, a ambientação da história, a relação entre os personagens, se há um personagem principal, quem é o narrador...

Caso se comparem duas das histórias, os estudantes podem ser divididos em grupos e, então, organizarem as informações levantadas em cartazes para serem afixados na sala de aula.

#### 4.2.3.4 A narrativa de múltipla escolha

##### Justificativa

Por meio de jogo interativo virtual, oferecer experiência lúdica significativa de leitura ficcional.

##### Objetivos

- Conhecer o uso da narração como entretenimento virtual;
- Experimentar, num processo lúdico, diferentes sequências narrativas para decisões de múltipla escolha;
- Discutir os resultados obtidos pelos colegas jogadores, analisar variações do enredo a partir de suas escolhas.

## Metodologia

Os estudantes acessarão o website: <http://chooseyourstory.com/story/casa-tomada>, onde poderão “jogar” uma história com diversas alternativas e desfechos, em seguida, o professor deve mediar uma discussão das diferentes leituras da história pelos estudantes.

### 4.2.3.5 Uma teia de histórias

#### Justificativa

Oferecer situações de produção textual lúdicas significativas que quebrem a mecânica das atividades de produção de texto tradicionais. Proporcionar experiências de escrita colaborativa.

#### Objetivos

- Experimentar a prática da escrita narrativa de forma lúdica;
- Conhecer estratégias para construção da coerência narrativa;
- Exercitar a prática de escrita coletiva.

## Metodologia

Dividir a turma em três ou quatro grupos e separar o espaço físico para os grupos trabalharem com a teia de barbante ou giz.

O professor estica um barbante de uma ponta a outra do local e apresenta o seguinte fragmento, extraído da introdução do filme “Mais estranho que a ficção”:

Esta história é sobre um homem chamado Harold Creek e seu relógio de pulso. Harold Creek era um homem de números infinitos, cálculos sem fim e pouquíssimas palavras. E seu relógio de pulso falava ainda menos. Todos os dias da semana por 12 anos, Harold escovava seus 32 dentes, 72 vezes. 38 vezes para trás e para frente, 38 vezes para baixo. Todos os dias da semana, por 12 anos, Harold dava um nó simples em sua gravata em vez de um nó duplo, economizando 43 segundos. Seu relógio de pulso achava que o nó simples deixava seu pescoço gordo, mas não dizia nada. Todos os dias da semana, por 12 anos, Harold corria a uma velocidade de 57 passos ao longo de 6 quarteirões, quase perdendo o ônibus das 8h17 para o trabalho. Seu relógio de pulso adorava sentir o vento batendo em sua face. E todos os dias da semana Harold revisava 7.134 impostos como sênior da Receita Federal.  
- Harold, 89 vezes 1.417?  
-126.113

É isso. Tirando apenas 45 minutos e 7 segundos para o almoço. E 4 minutos e 30 segundos para o café. Marcados precisamente em seu relógio de pulso. Além disso, Harold vivia uma vida solitária. Andava para casa sozinho, comia sozinho e precisamente às 23:13, toda noite, Harold ia para cama... sozinho. Colocando seu relógio de pulso para descansar na mesinha ao seu lado. Isto foi, é claro, antes da quarta-feira. Na quarta-feira, o relógio de pulso de Harold mudou tudo (MAIS..., 2006).

Os estudantes concebem, então, o que deve acontecer a seguir na história proposta e, durante o desenvolvimento do enredo, criam ramificações da história com alternativas para as cenas, de modo a elaborar uma história de múltipla escolha.

O professor pode prover contos tradicionais de conhecimento dos estudantes, como as histórias de Grimm, Andersen e Perrault como alternativas ao fragmento do filme.

Finalizada a teia, os grupos trocam de espaço para vivenciar a história dos outros escritores, navegando pelas opções narrativas e anotando as alternativas conforme escolhem o desfecho.

Obs.: pode-se também, ao invés de se utilizarem barbantes, optar por afixar as folhas no chão e ligá-las por giz, formando assim a teia.

#### 4.2.3.6 Muitas histórias em uma história

##### Justificativa

Debater o encontro anterior, exercitando as habilidades orais dos estudantes, sua percepção e memória.

##### Objetivos

- Socializar as histórias produzidas;
- Conhecer os diferentes desfechos produzidos pelos grupos;
- Perceber variações na ambientação da história e enredo;
- Exercitar a memória narrativa por meio do reconto do jogo vivenciado.

##### Metodologia

Com os textos produzidos na dinâmica anterior, organizados e em mãos, o professor propõe que os estudantes socializem suas escolhas do encontro anterior e conta para

eles algumas histórias a partir desses resultados, navegando pelas fichas narrativas. Então, interpela a turma sobre alguém que tenha escolhido um caminho diferente e essa pessoa reconta para a turma sua narrativa e o seu desenvolvimento.

#### 4.2.3.7 O cenário em cena

##### Justificativa

Oferecer diferentes estímulos sensoriais para os estudantes no contato com a ficção.

##### Objetivos

- Perceber a importância do cenário na construção do ambiente ficcional;
- Experimentar o uso da narrativa no gênero audiovisual;
- Apropriar-se de estratégias descritivas para o texto narrativo.

##### Metodologia

Selecionar trechos de filmes com temática adequada aos estudantes e, após cada trecho, interpelar os estudantes sobre objetos do cenário, sobre o aspecto visual, as impressões causadas, a relação entre a cena e os personagens. Sugestões de filmes: *Alice no país das maravilhas*, *Avatar*, *As crônicas de Nárnia*, *O senhor dos Anéis*, *Um amor além da vida*, *Tron*, *Os outros*.

Retomar, em seguida, os contos utilizados no encontro “Diferentes histórias, diferentes estratégias de escrita”, enfatizando a descrição dos ambientes e a relação das personagens com o cenário.

Após a apresentação das cenas, solicitar que cada estudante faça uma descrição do ambiente do filme que mais lhe interessou, com especial atenção à linguagem da escrita para que seja detalhista e subjetiva, não se esquecendo de descrever possíveis sensações sobre aspectos visuais e sonoros que possam ser decisivas na ambientação da cena. Como tarefa para casa, realizar a descrição de um lugar que o estudante julgue interessante para aproveitar como cenário.

No encontro seguinte, apreciação das descrições realizadas pelos estudantes, trabalhar com a descrição “o quarto” e comparações entre descrição objetiva e

subjetiva. Apresentação de temas ante os quais os estudantes escolherão um e ambientarão a descrição que realizaram a partir das instruções do manual.

#### 4.2.3.8 Um toque de fantasia

##### Justificativa

Trabalhar a escrita colaborativa de forma lúdica numa abordagem centrada na fantasia e na imaginação a fim de que os estudantes compartilhem suas ideias e experiências.

##### Objetivos

- Aprofundar-se no domínio da descrição criativa;
- Experimentar a realidade como ponto de partida para a ficção;
- Exercitar a escrita colaborativa.

##### Metodologia

Dividir os estudantes em duplas e solicitar que pensem em um ser inanimado, sem revelá-lo ao seu companheiro. O tipo de objeto não importa, pode ser absolutamente qualquer coisa.

Sugerir que pensem em algo que têm em casa para não haver o risco de usarem referências do ambiente imediato e ocorrer muita repetição dos objetos.

Realizada a tarefa, eles anotarão no papel os dois elementos, criando um novo elemento único. Os estudantes devem pensar em como fazê-lo funcionar, sua utilidade, sua forma, e a partir disso, eles devem fazer a descrição do objeto. Deve-se enfatizar que esse objeto precisa romper com as regras do mundo real, que pode ser fantástico e até mesmo absurdo.

Após a conclusão, os grupos trocarão as fichas entre si para revisar o texto dos colegas e apontar possíveis erros e inconsistências. O ideal é que cada dupla revise ao menos dois trabalhos diferentes.

Os objetos criados devem ser transcritos para uma ficha que deve ser guardada para atividades posteriores.

#### 4.2.3.9 A cidade dorme

##### Justificativa

Para trabalhar a narrativa ficcional de múltipla escolha é necessário que os estudantes se familiarizem com o gênero que lhe deu origem, que é o jogo de interpretação de papéis (RPG).

##### Objetivos

- Experimentar uma forma interativa de contação de histórias;
- Exercitar a criatividade na elaboração de regras para um jogo;
- Criar personagens para enriquecer um enredo;
- Perceber a importância da diversidade de personagens numa história.

##### Metodologia

Apresentar para os alunos o jogo “A cidade dorme”, cujo enredo se passa em uma cidade afligida por um mal noturno (um lobisomem, um vampiro, um serial killer). A cidade é habitada por quatro personagens básicos: o agressor, o investigador, o guardião e o cidadão comum. Os jogadores sentam-se em círculo e abaixam as cabeças ao comando “cidade dorme”. Ao início do turno, cada um dos tipos de personagens (que pode ser jogado por mais de um jogador) faz seu movimento. O(s) agressor(es) decide(m) por uma vítima que perecerá ao amanhecer; o investigador decide por um suspeito; o guardião tenta proteger uma possível vítima; o cidadão é personagem passivo e deve haver em quantidade superior aos demais. Há um narrador que conta a história da cidade, dando clima de mistério. Após os turnos dos jogadores, é ele quem conta o que aconteceu na noite anterior.

Após os jogadores se familiarizarem com o estilo de jogo, deve-se discutir sua opinião sobre o jogo, sobre de qual papel mais gostaram e qual menos gostaram de interpretar. A partir disso pode-se questionar que outros personagens poderiam ser

adicionados ao enredo, qual seria a função deles e como se comportariam no seu turno de jogo.

#### 4.2.3.10 O jogo dos estereótipos

##### Justificativa

A construção de personagens é essencial ao desenvolvimento do enredo ficcional. Esta atividade traz experiências significativas para fornecer arcabouço e estratégias de concepção de personagens por meio da análise dos estereótipos das personagens nos contos de fadas e narrativas maravilhosas.

##### Objetivos

- Conhecer diferentes formas de caracterizar um personagem;
- Reconhecer estereótipos e arquétipos de personagens;
- Compreender o papel de protagonista e antagonista para a narrativa, além da diversidade de perfis que podem assumir.

##### Metodologia

Recortar as cartas de personagens e as fichas de estereótipo do material de apoio e entregar os “Kits” para os estudantes, que devem estar organizados em grupos de três a seis integrantes.

Os jogadores precisam descobrir a qual carta de personagem pertencem as fichas de princípio, estereótipo e aspectos psicológicos. O grupo que conseguir mais combinações certas e terminar todas as cartas primeiro vence. Após o jogo, o professor pode discutir as características de cada uma das cartas de personagem e de suas respectivas fichas com os estudantes.

#### 4.2.3.11 A caixa mágica de personagens

##### Justificativa

A construção de personagens é essencial ao desenvolvimento do enredo ficcional. Esta atividade traz experiências significativas para fornecer arcabouço e estratégias

de concepção de personagens, bem como um momento de leitura/escuta significativa de narrativas ficcionais. O produto da atividade será essencial para os encontros subsequentes.

### Objetivos

- Conhecer diferentes formas de caracterizar um personagem;
- Identificar a descrição física e a descrição psicológica;
- Exercitar a escrita ficcional a partir das experiências vivenciadas.

### Metodologia

Relembrar a leitura do conto “Felicidade Clandestina” e discutir com os alunos a caracterização dos personagens, desde seus aspectos físicos até a forma como a personalidade deles é apresentada por meio de suas ações.

Abordar o conceito de personalidade, enfatizando como as ações das personagens caracterizam-nas de forma mais profunda, incrementando o que é descrito por meio de adjetivos.

A turma é dividida em grupos, que recebem o “Jogo dos estereótipos”, que deve ser embaralhado; sacam da pilha de cartas uma de personagem e da pilha das características uma ficha de princípio, uma de estereótipo e uma de aspectos psicológicos. Em seguida, os estudantes devem trabalhar em duplas e elaborar uma ficha de personagem com sua descrição física, aspectos psicológicos/comportamento e uma breve biografia.

Após a conclusão, os grupos trocarão as fichas entre si para revisar o texto dos colegas e apontar possíveis erros e inconsistências. O ideal é que cada dupla revise ao menos dois trabalhos diferentes.

As fichas serão guardadas para uma atividade subsequente e os estudantes devem estar livres para criar outros personagens que desejarem para a caixa mágica e também estimulados a fazer isso.

#### 4.2.3.12 Uma sessão de interpretação de papéis

##### Justificativa

Para se trabalhar a narrativa ficcional de múltipla escolha é necessário que os estudantes se familiarizem com o gênero que lhe deu origem, que é o jogo de interpretação de papéis (RPG).

##### Objetivos

- Conhecer o estilo tradicional dos jogos de interpretação de papéis;
- Experimentar a ficcionalização coletiva por meio do lúdico;
- Vivenciar um enredo ficcional e a liberdade de ação sobre este meio;
- Perceber a importância da cooperatividade na solução de problemas.

##### Metodologia

O professor fala sobre os jogos de RPG, mencionando brevemente seu histórico e interpela os alunos sobre seu possível contato com o gênero. Após isso, ele sorteia seis estudantes para participarem de uma sessão tutorial, enquanto os demais assistem à narração da história (o método será descrito a seguir).

Após o tutorial, os estudantes são divididos em grupos de até seis integrantes. O professor entrega a um deles, responsável pela narração do jogo, uma ficha de enredo base sobre a qual os estudantes jogadores atuarão para solucionar o problema apresentado na trama. O jogo acontece em sistema de turnos em que cada jogador tem direito a uma ação e o narrador media as consequências destas ações e desenvolve a história vivida pelo grupo, sempre primando pelo espírito cooperativo e não pela competitividade. Seu papel não é tentar vencer os jogadores, mas narrar a história deles e proporcionar-lhes diversão.

#### 4.2.3.13 Discussão do RPG

##### Justificativa

Os estudantes precisam compreender a essência narrativa do jogo de interpretação de papéis. Este encontro oportuniza que eles expressem suas opiniões e estabeleçam uma ligação entre o vivenciado e as narrativas das histórias tradicionais.

##### Objetivos

- Debater o enredo dos jogos realizados no encontro anterior;
- Analisar detalhes inerentes ao gênero narrativo como situação-problema, clímax, desfecho, personagens;
- Revisar conceitos exercitados em encontros anteriores;
- Compreender os elementos necessários para que uma história seja narrada.

##### Metodologia

O professor deve mediar uma discussão entre os alunos sobre os elementos narrativos do jogo, deixando que os alunos exponham o que vivenciaram e, a partir da discussão, apresentar as ideias básicas necessárias para que uma história se desenvolva, focando na compreensão dos aspectos do enredo que podem ser sintetizados no quadro por meio de fluxogramas.

#### 4.2.3.14 Tempestade de ideias com a caixa mágica de personagens

##### Justificativa

Este encontro é necessário para que os estudantes exercitem a escrita ficcional e preparem o substrato para a produção das narrativas de múltipla escolha, bem como oferece uma experiência de escrita colaborativa e um momento de leitura significativa.

##### Objetivos

- Apropriar-se de técnicas facilitadoras da concepção ficcional;
- Aprender, com o trabalho em grupo, métodos de escrita colaborativa;

- Praticar conhecimentos adquiridos nos encontros anteriores.

### Metodologia

Como motivador do encontro: leitura do artigo “Sobre heróis”<sup>5</sup> (o professor pode fazer uma exposição sobre o artigo, embora esse seja bem didático autoexplicativo). O artigo também pode servir como referência para que os estudantes avaliem os trabalhos após concluídos.

Cada estudante escolhe uma personagem da Caixa mágica, em seguida sorteiam-se grupos de quatro a cinco pessoas. Esses grupos devem produzir uma história que envolva os personagens selecionados e tenha os elementos básicos já abordados sobre o enredo. Uma vez finalizada a atividade, pode-se organizar um evento com a contação dessas histórias para a escola, ou entre a turma, com alguns outros professores. Para estimular os estudantes, pode-se dar um caráter competitivo à atividade, combinando uma eleição das histórias mais interessantes por parte do público e do júri, composto pelos professores.

Os textos produzidos devem ser guardados em uma caixa especial para enredos, para serem aproveitados em atividade subsequente.

#### 4.2.3.15 Construindo o enredo

##### Justificativa

Este encontro é uma convergência das diversas experiências de leitura e escrita ficcional dos estudantes e dará origem ao produto final: o jogo narrativo de múltipla escolha.

##### Objetivos

- Definir o tipo de história que o grupo irá construir;

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://sobresagas.com/coluna-sobre-herois/> .

- Esboçar o enredo, estabelecer a situação inicial/ histórico do protagonista, personagens, cenário e ambientação.

### Metodologia

Os estudantes devem escolher uma das fichas de personagem elaboradas, que será trabalhada coletivamente na plataforma Google Documentos. O professor orienta os estudantes enquanto eles devem trabalhar para desenvolver a concepção de personagem em uma história, com os elementos de enredo trabalhados nos encontros de sensibilização. A turma pode ser dividida em equipes para desenvolverem diferentes aspectos do texto, de sua revisão textual ao aprimoramento da história em suas fases distintas.

Após finalizado o trabalho coletivo, os estudantes devem ficar livres para desenvolverem suas próprias fichas de personagem, transformando-as em narrativas completas. Os estudantes também podem trabalhar em duplas, e com materiais como o “Jogo dos estereótipos” realizar tempestade de ideias com o material produzido por todos nos encontros anteriores à caixa mágica de personagens, fichas-cenário, enredo e todo o material elaborado por eles. Ao fim do encontro espera-se que os estudantes já tenham estabelecido o plano básico do enredo, desde sua situação inicial ao provável desfecho principal.

#### 4.2.3.16 Construindo a narrativa de múltipla escolha

##### Justificativa

Este encontro é uma convergência das diversas experiências de leitura e escrita ficcional dos estudantes e dará origem ao produto final deles: o jogo narrativo de múltipla escolha.

##### Objetivos

- Desenvolver a narrativa proposta;
- Transformar o enredo em uma narrativa de múltipla escolha;
- Revisar o texto e ajustar possíveis inconsistências.

## Metodologia

Partindo da proposta de construção do enredo do encontro anterior e concluída a narrativa principal, os estudantes devem determinar os pontos de divergência em que o enredo oferecerá alternativas para o jogador/leitor, e elaborar as cenas alternativas da história. Neste momento, todo o conhecimento adquirido nos encontros anteriores deverá ser mobilizado para o cumprimento da tarefa, concluída cada nova cena, o trabalho deve passar pela revisão de pelo menos dois colegas de outros grupos.

### 4.2.3.17 Finalizando e transcrevendo a narrativa para o website ou fichas

## Justificativa

Este encontro compreende a finalização das atividades, socialização dos resultados e avaliação do processo construído.

## Objetivos

- Finalizar o trabalho de escrita ficcional;
- Revisar e corrigir possíveis erros e inconsistências;
- Apreciar os resultados obtidos;
- Avaliar o trajeto percorrido e os resultados.

## Metodologia

Caso se opte por transcrever a narrativa para o website, o primeiro encontro deve ser um tutorial de uso da ferramenta de edição do site. Os outros dois encontros serão para digitação e um último para apreciação e avaliação.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

### 5.1 ANÁLISE DA APLICAÇÃO EXPERIMENTAL

Na aplicação do método experimental, optamos pela abordagem em forma de oficinas, que exploraram e buscaram articular elementos como o uso da ludicidade, a recepção dos jogos de interpretação de papéis, a fantasia e a criatividade como norteadoras para a ficcionalização textual, a escrita pela autoria e os princípios de revisão-interativa numa perspectiva de trabalho colaborativo, amostras dos trabalhos realizados nessa fase podem ser observados no Anexo A. A autorização da escola para realização de toda a pesquisa se encontra no Anexo B.

O processo proposto exige que o professor prepare a turma para a crítica do texto, indicando previamente aspectos aos quais os leitores devem estar atentos, como a compreensão do que está escrito, omissões não intencionais e desvios não intencionais da escrita padrão. Esse processo construtivo pode ser feito na preparação dos estudantes para a escrita autoral, que pressupõe uma atividade prévia de apreciação estética e fruição que lhes permita um primeiro contato com a escrita de outrem que se tornará significativa para eles, o que nesta abordagem foi realizado nos encontros 1, 2 e 3 relatados no item 6.2.2.

Ofertar um arcabouço de experiências discursivas anteriormente à proposta de escrita ficcional é importante para que o estudante tenha uma base à qual recorrer para sua produção artística. O filósofo grego Parmênides, ao discursar sobre o ser, cunhou uma expressão que é conveniente novamente mencionar: “*Ex nihilo nihil fit*” (nada vem do nada). Um dos grandes erros dos professores ao trabalharem com produção textual é justamente não subsidiar os estudantes com experiências discursivas diversificadas que lhe proporcionem maior segurança no exercício de sua criatividade.

Os estudantes tiveram contato com alguns manuais tradicionais de jogos de *Roleplaying Games*, para observarem como se organiza essa forma de escrita ficcional e de que modo a criação de aventuras é sistematizada.

Em alguns momentos oportunos foram trabalhados conteúdos da matriz curricular dos discentes, que cursavam o sétimo ano do ensino fundamental. A etapa de confecção

dos cenários foi profícua para uma abordagem sobre as pessoas do discurso e o trabalho com os usos dos verbos no modo indicativo e sua relação com os pronomes foi desenvolvido a partir do contexto de produção e não abordado isoladamente.

Uma vez que a escrita literária e imaginativa às vezes é pouco valorizada nos livros didáticos ou é abordada de maneira muito fragmentada, sendo voltada mais para o estudo de um gênero textual do que para a produção estética em si, e que também não se encontraram trabalhos sobre o tema no que diz respeito ao uso da escrita ficcional na produção de jogos narrativos em sala de aula, foi necessária a elaboração de um material de instrução consistente para a aplicação das oficinas propostas. Dessa abordagem experimental adveio, então, um guia de orientações para o estudante. Esse material consta no *Apêndice A*.

A utilização de recursos tecnológicos na etapa de escrita e revisão do texto estava condicionada à disponibilidade do laboratório de informática, o que dificultou um pouco o processo, mas como pensamos nossa abordagem a partir dos multiletramentos, o uso da tecnologia é imprescindível para que a sequência seja trabalhada em sua plenitude, embora observemos que há a possibilidade de se adaptarem as atividades ao trabalho manual e independente do computador.

Da investigação sobre os jogos de *RPG* nessa etapa, consideramos mais atraente para as atividades de escrita o uso de um de seus subgêneros, por seu caráter menos amplo: a aventura solo (o *Roleplaying Game* tradicional é muito extenso, uma vez que, em geral, aborda todo um universo ficcional, além de ter sistemas de regras complexos, que requerem maior trabalho para serem elaborados), essa modalidade de texto foi analisada no tópico 3.2 desta dissertação. A narrativa multiforme é uma modalidade de hiperficção e é análoga às aventuras solo de *RPG*. Os *websites* [www.chooseyourstory.com](http://www.chooseyourstory.com) e [www.choiceofgames.com](http://www.choiceofgames.com) apresentam uma interface hipertextual para criação desse gênero. Sinteticamente, trata-se de uma história narrada para o jogador-leitor em suporte textual, que decide qual rumo a personagem protagonista tomará durante alguns momentos da narrativa, dentre as escolhas apresentadas. O uso do *Roleplaying Game* para a nova sequência foi pensado para a produção oral coletiva e como subsídio para atividades de transposição e retextualização (D'ANDREA e RIBEIRO, 2010).

## 5.2 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMPLETA APLICADA

A sequência didática definitiva, elaborada a partir do primeiro ano de pesquisa, foi direcionada à turma de oitavo ano da Unidade Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, localizada no bairro Xuri, área rural do município de Vila Velha. Ao todo, o grupo é composto por doze estudantes, sendo seis meninos e seis meninas (em algumas atividades da sequência didática, participaram dez estudantes, devido às faltas de alguns). A aplicação do método teve início no dia seis de junho de dois mil e dezesseis, se estendendo até o dia treze de setembro do mesmo ano, embora o trabalho com as produções escritas ainda esteja acontecendo durante as aulas de Língua Portuguesa.

As atividades desenvolvidas podem ser agrupadas em três eixos:

- **Sensibilização e reflexão:** apresentar atividades que estabeleçam contato entre os estudantes e os pontos de ancoragem dos conhecimentos prévios deles, em situações que ofereçam aos estudantes um momento para organizarem seus conhecimentos prévios, socializarem, entrarem em contato com novos conhecimentos significativos, mediados pelo professor, pensando a linguagem a partir das leituras deles e da escrita;
- **Preparação:** são atividades não previstas na sequência didática, mas necessárias para dar continuidade ao processo criativo, percebidas ao longo da aplicação do método;
- **Criação e refacção:** o objetivo desses encontros é a utilização de atividades de sensibilização e reflexão que estimulem o exercício prático e lúdico com a linguagem textual oral e escrita, e a preparação para a criação das narrativas de múltipla escolha. Abordar epilinguisticamente a escrita após a reflexão, lapidando a produção escrita a partir da construção coletiva, ancorando novos conhecimentos a partir da *zona proximal* de desenvolvimento dos estudantes.

A delimitação desses eixos parte da abordagem epilinguística e é necessária para melhor organizar as etapas do processo criativo dos estudantes, pois

Esses momentos de confrontações e discussões são entremeados com momentos de escrita e reescritas individuais do texto, num processo de ação-reflexão-ação que possibilita ao aprendiz, num primeiro momento, lançar mão de seus conhecimentos prévios para produzir seu texto; em seguida, pelas leituras, análises e confrontações que faz dos textos lidos com sua própria produção, em interação com os demais alunos e com o professor, refletir acerca da adequação de seu texto à situação de comunicação em que se insere e às exigências linguísticas próprias do texto que escreve, para fazer nele as alterações que forem necessárias ao longo do processo e, finalmente, chegar à escrita definitiva do texto (MILLER, 2003, p. 6).

### 5.2.1 Análise dos encontros de sensibilização e reflexão

Para a análise que será apresentada a seguir, consideram-se os encontros listados no Quadro 1, realizados com aproximadamente uma hora de duração, cuja temática vem especificada na coluna 2.

*Quadro 1 – Relação dos encontros de sensibilização*

<b>Data do encontro</b>	<b>Tópico da sequência didática</b>
06/06/2016	1. Um debate sobre literatura
07/06/2016 09/06/2016 13/06/2016	2. Um encontro com a literatura
15/06/2016 20/06/2016	3. Diferentes narrativas, diferentes estratégias de escrita
21/06/2016	4. A narrativa de múltipla escolha
22/06/2016 23/06/2016	5. O herói de mil faces
24/06/2016	6. A personagem de ficção
01/07/2016	7. A cidade dorme

*Fonte: Elab. pelo autor, 2016.*

#### 5.2.1.1 “Um debate sobre literatura”

O encontro referente ao tópico 1 da sequência didática foi iniciado com a exibição do vídeo motivador “A Literatura por Pedro Bandeira<sup>6</sup>” – Figura 1 – em que o escritor fala de seu contato com a literatura na infância e do caminho percorrido até se tornar escritor. Para conduzir o encontro, foram elaboradas algumas perguntas, disponíveis na sequência planejada e descritas no item 4.2.3.1.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aJG8xSJhSHs>>. Acesso em: 22/06/2016.

*Figura 1 - Exibição do vídeo “A literatura por Pedro Bandeira”*



*Fonte: Registro do próprio autor, 2016*

Ao término do vídeo, indaguei-lhes o que seria literatura: os estudantes responderam que é aquilo que se lê. (Durante esta sessão faremos referência aos estudantes por meio de uma letra designada para cada um deles). O aluno *L.* disse que tudo que se pode ler é literatura. Outros colegas definiram literatura como “o ato de ler livros, contos, histórias, arte”.

Em seguida, foi solicitado que falassem um pouco sobre suas experiências de leitura, nesse momento os estudantes permaneceram bastante tempo em silêncio. *L.* novamente respondeu: “Quando a gente abre o livro didático e lê”. Alguns dos colegas manearam com a cabeça, enquanto outros mantiveram silêncio.

Perguntei se eles consideravam ler importante: o aluno *E.* respondeu “sim, pois sem ler não somos ninguém, não dá para ter um bom trabalho e nem saber das coisas”. *J.* discordou de *E.*, justificando que não é porque a pessoa não lê, que ela não saiba nada. *L.* também disse que achava importante, pois acredita que conseguimos informação por meio da leitura. Os demais manifestaram consonância à opinião de *L.*, mas nem todos se manifestaram.

Questionei qual seria a importância da literatura para eles, mas muitos ainda tinham a concepção de literatura atrelada à prática de leitura em geral, como de jornais, revistas e outros textos não literários. Ao serem perguntados se literatura e leitura são a mesma coisa, *L.* respondeu: “não, literatura é o que a gente lê, leitura é o ato de ler”. Foi questionado se uma revista seria literatura, eles disseram que sim. A pergunta então foi direcionada para o ato de “ler ficção”, de modo a não influenciar a concepção deles sobre literatura durante a abordagem inicial. *J.* respondeu que ler ficção não tem

importância. M. concordou, justificando não haver utilidade a leitura de ficção. L. observou que sua única utilidade seria para diversão.

Ao serem questionados se eles conseguiriam imaginar uma vida sem ficção e o que mudaria ou deixaria de existir sem ela, A. disse que a TV não seria igual, L. falou sobre o videogame e M. sobre os próprios livros. Ao serem inquiridos sobre de onde vem a ficção do videogame e da TV, não souberam responder.

O discurso implícito nas falas de J. e M., a própria percepção do grupo sobre o que é literatura, tanto quanto a ausência discursiva presente no silêncio ante a pergunta denunciam como o currículo escolar e o sistema educacional acaba, muitas vezes, privando os educandos de construírem a percepção da literatura como um bem cultural valioso para a sobrevivência cultural, emocional, afetiva e social deles. Aqui reitera-se o discurso de Antonio Cândido, que advoga pela literatura como direito fundamental do ser humano:

*O Fausto, o Dom Quixote, Os Lusíadas, Machado de Assis* podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais necessários à sobrevivência (CANDIDO, 2004, p. 157).

Discutir a percepção dos estudantes acerca da literatura é importante, se o pretendido é trabalhar com a escrita autoral. Embora os estudantes não tenham manifestado uma perspectiva muito definida sobre literatura, essa investigação inicial abre margem para a reflexão sobre o papel humanizador que a literatura pode desempenhar na vida desses estudantes, e cabe aqui mencionar a concepção de Cândido (2004) desse processo:

Entendo aqui por humanização (já que tenha falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

É indispensável possibilitar que os educandos compreendam a importância e o direito fundamental que o acesso à literatura constitui, pois faz parte da própria construção da consciência deles como cidadãos e como potenciais escritores. O aluno D. respondeu que qualquer pessoa pode fazer literatura, quando interpelado sobre quem faz literatura. Os colegas concordaram. Ao serem questionados sobre o que é preciso para fazer literatura, D. disse “imaginação”, J., “saber escrever” e A., “criatividade”. Aqui é interessante observar que os estudantes percebem o trabalho autoral não como algo intangível, mas bem próximo da realidade, pois eles têm conhecimento de que saberes são importantes para o processo.

Quando perguntados se já haviam escrito alguma história, L. respondeu que todos em algum momento precisaram escrever alguma história por obrigação escolar. Ao serem indagados sobre quantos já haviam escrito alguma história por vontade própria, dois estudantes se manifestaram. Já ao serem questionados sobre imaginar histórias, cinco afirmaram que o fazem. D. disse que muitos não escrevem o que imaginam por preguiça e também relatou que não escreveria para outros lerem, pois o que ele escreve é baseado na vida dele e acha muito pessoal. L. disse que já pensou algumas histórias “doidas”. Cinco dos estudantes disseram que já escreveram alguma história. J. também falou que não gosta de escrever histórias, pois “elas não terão utilidade futura, só ficarão no papel e se perderão entre outras tarefas da escola”.

Os estudantes não responderam diretamente quais histórias eram suas favoritas, foi preciso perguntar sobre tipos de histórias que conheciam e gostavam para que eles comesçassem a falar. A. disse que apreciava romances, D. concordou, R. também. C. falou que gostava de aventura e L. de aventura e de suspense. Realizei uma enquete para saber quais os dois tipos de histórias favoritas e os mais cotados foram terror, romance e aventura. A partir dessa enquete foram selecionados textos para o próximo encontro.

#### 5.2.1.2 Um encontro com a literatura

A escolha dos contos para o tópico 2 da sequência didática foi realizada a partir dos tipos de histórias que os estudantes relataram gostarem mais no primeiro encontro. O momento de leitura iria ser realizado na biblioteca, mas os estudantes sugeriram o jardim da escola. Após se acomodarem no espaço, eu realizei a leitura em voz alta de

trechos das histórias, a constar: “Os gatos de Ulthar” e “A tumba” de H.P. Lovecraft, “Casa Tomada” de Júlio Cortázar, “O coelho Teleco” de Ubaldo Rubião. Os estudantes, então, puderam escolher qual conto gostariam de terminar de ler. Houve grande interesse pela história “O Coelho Teleco” e também por “Casa tomada”, ficando em terceiro lugar “Os gatos de Ulthar” e por último “A tumba”. Os estudantes tiveram dez minutos para leitura, tendo acabado a aula, alguns pediram para ficar com o texto a fim de concluir as histórias.

É interessante notar o fascínio que histórias de horror e suspense exercem sobre o ser humano, e que é perceptível no grupo de estudantes pesquisado, cuja predileção recai sobre essa temática. Nesse sentido, Lovecraft (1987) afirma que

Essa tendência é reforçada pelo fato de que incerteza e perigo sempre são estreitamente associados, de forma que o mundo do desconhecido será sempre um mundo de ameaças e funestas possibilidades. Quando a esse sentimento de medo e de desgraça se adiciona a fascinação inevitável do espanto e da curiosidade, nasce um corpo composto de emoção exacerbada e imaginativa provocada cuja vitalidade certamente há de durar tanto quanto a própria raça humana (LOVECRAFT, 1987, p. 3-4).

Para o encontro seguinte, os estudantes elegeram “A tumba”, de H.P. Lovecraft como o texto que desejavam ouvir integralmente. Em segundo lugar ficou “O coelho Teleco”. Realizei a leitura expressiva do primeiro conto, a qual todos acompanharam com a cópia do texto. Por se tratar de um conto longo e o nível vocabular de Lovecraft ser elevado, além de uma estratégia narrativa complexa, alguns estudantes tiveram dificuldades para entender o enredo, que oscila entre o delírio e a realidade. Após a leitura, a turma classificou o conto quanto à satisfação deles com a história, atribuindo-lhe nota 4 de 5. Ao conto “O coelho Teleco” atribuíram nota 5, pois acharam a história divertida, interpretando-na como um conto de humor.

No último encontro do tópico, os estudantes ainda tiveram diversos contos à disposição para leitura e, antes que escolhessem o que leriam, foi realizada a leitura expressiva da primeira carta do conto “O homem de areia”, de Ernst Hoffman. A turma demonstrou-se entusiasmada com a história, que foi interrompida propositalmente em um ponto de clímax. Foi pesquisado o acervo da biblioteca e disponibilizados para leitura os livros que se enquadravam na temática escolhida pela turma no primeiro encontro.

Pôde-se observar ao final dessa etapa um aumento do interesse dos estudantes em buscar livros na biblioteca para leitura, de modo a se criar uma demanda por mais livros de terror e mistério, uma vez que a biblioteca da escola não dispõe de muitos exemplares de histórias com essa temática.

#### 5.2.1.3 Diferentes narrativas, diferentes estratégias de escrita

Iniciei o encontro perguntando aos estudantes se eles se recordavam dos elementos mais importantes de uma narrativa. L. pontuou sobre os personagens e os fatos, ao passo que D. disse achar o lugar onde a história acontece importante. A. disse que a história precisa de um vilão, mas L. discordou ao afirmar que algumas histórias que eles leram não tinham vilão, como o caso do coelho Teleco. Os estudantes receberam alguns dos contos lidos para que relessem e observassem esses elementos importantes.

A discussão sobre o que é preciso para se ter uma história foi retomada no dia posterior. Os estudantes resgataram oralmente os conceitos de personagem, enredo, narrador e cenário. D. lembrou-se também das pessoas do discurso e disse que tinham alguma relação com a escrita de histórias. A partir dessa lembrança, perguntei se todas as histórias são contadas da mesma maneira, e eles responderam que não. Foram entregues excertos do livro “Como analisar narrativas”, de Cândida Vilares Gancho (2002), como material de estudo. Após a leitura, discutiram-se os tipos de narrador (observador e personagem) a partir das histórias lidas por eles.

#### 5.2.1.4 A narrativa de múltipla escolha

Uma vez que a temática de suspense/horror foi de grande interesse para o grupo, elaborei uma adaptação do conto “Casa Tomada” para o formato de narrativa de múltipla escolha<sup>7</sup> - Figura 2 - e os estudantes foram levados ao laboratório de informática, onde jogaram a adaptação criada com a finalidade de estabelecer um contato inicial entre os estudantes e o formato de narrativa que eles produziram.

---

<sup>7</sup> A narrativa de múltipla escolha elaborada pode ser acessada por meio do link <http://www.chooseyourstory.com/story/casa-tomada> .

Figura 2 - Captura de tela da hiperficção “Casa Tomada”

chooseyourstory.com/story/viewer/default.aspx?StoryId=41435

chooseyourstory GO BACK RESTART SAVE QUIT

### Examinar a estante de livros

¶Recordo-me de quando papai chegava de suas longas viagens, ele sempre trazia um livro novo para Irene. A escrivãzinha ficou pequena para tantos livros e logo deu lugar a uma grande estante. Romances policiais de Conan Doyle eram os favoritos de meu pai, juntamente aos clássicos de H.P. Lovecraft e Edgar Allan Poe. Talvez por isso a coleção de Irene tenha se tornado tão vasta no gênero. Ironicamente, minha irmã odiava histórias de terror, algo ignorado por meu pai, que adorava contá-las antes de dormirmos, nas poucas vezes em que ele estava presente em nossas vidas, e sob os protestos de minha irmãzinha. Lembro-me de como Irene ficou aterrorizada com a história do homem de areia. Mesmo com tantos livros de terror e suspense, ainda há espaço na estante para os livros de filosofia, misticismo, clássicos da literatura universal e literatura fantástica. Boa parte dos livros, porém, permanece intocada e ainda conserva o infame cheiro de papel novo não folheado. Estranhamente, na sessão de suspense e terror faltava um exemplar: *O chamado de Cthulhu*.



- Examinar a poltrona de Irene
- Procurar por Irene no vestibulo
- Procurar por Irene na Outra parte da casa

Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

As luzes do laboratório foram apagadas e foi colocada música ambiente. Os participantes estavam atentos à leitura e, ocasionalmente, perguntavam ao colega do lado o que ele tinha escolhido, se já chegara a determinada parte da história ou lido determinada cena. Após todos finalizarem o jogo, eles puderam deixar comentários na página inicial do jogo. Embora muitos tenham feito comentários genéricos como “achei legal”, “muito bom”, alguns deles deixaram sugestões e opiniões mais desenvolvidas. Dentre as quais transcrevem-se fidedignamente abaixo:

‘É um jogo legal, nós temos escolhas do que fazer, temos opções durante o jogo, e no final do jogo, quando vem o resultado, tem um pequeno texto falando das opções que nós fizemos durante o jogo’. -- D.

‘eu gostei e meio assustador mas poderia ter dado mais opções de escolha para gente conhecer melhor o jogo e ficar mais assustador’ -- H.

‘eu gostei do jogo mas, só que o final foi muito sem graça e poderia ter mais opção pra ir e poderia ser mais assustador’. -- A.

‘Eu gostei do jogo, só no final que poderia acontecer alguma coisa sobrenatural’. -- Ad.

Por fim, expliquei a proposta de produto que eles criariam novamente, e foi coordenada a socialização da experiência dos estudantes, que recontaram a história que jogaram oralmente, comparando, então, as diferenças entre o enredo de um leitor-jogador e outro.

### 5.2.1.5 O herói de mil faces

Levei os estudantes ao laboratório de informática, onde leram a coluna “Sobre heróis”<sup>8</sup>, e foi exibido como motivador o vídeo “a jornada do herói”<sup>9</sup> e “O que faz um herói”<sup>10</sup>, que também discutem os aspectos básicos de um enredo baseado no monomito de Campbell (1995). O artigo e o vídeo serviram como estímulo para que os estudantes refletissem sobre as narrativas com as quais já tiveram contato, seja por leitura ou ao assistirem filmes, seriados e desenhos.

Os estudantes citaram o filme “Fúria de Titãs”, que a professora de história havia exibido e compararam com as doze fases descritas na teoria de Campbell (1995). Também comentaram “As viagens de Simbad, o marujo”, que estavam sendo narradas para eles na matéria *Leitura e contação de histórias*, do currículo diversificado da escola. Foram também instigados a analisarem a própria vida deles, como o vídeo sugere ao final. D. comentou que todos os anos eles se confrontam com o desafio de serem aprovados na escola, enfrentando situações difíceis no processo e também que, quando começam a gostar de uma pessoa, é como se fosse a chamada para a aventura, pois conquista-la é um desafio.

É interessante observar que os estudantes conseguiram associar a teoria às práticas de leitura e também à realidade concreta deles. Ficou claro como perceberam que a realidade concreta pode ser uma das fontes das quais a ficção sorve sua matéria prima. É importante reiterar o processo de aprendizagem significativa por recepção, na perspectiva de Ausubel (2003), que parte da ação e da reflexão, em que novos significados são adquiridos pelo estudante na interação com um material de instrução que apresente significados potenciais à ancoragem por ele.

As experiências de vida do estudante e a forma como ele percebe a realidade e a si mesmo são conhecimentos previamente disponíveis em sua estrutura cognitiva, e que

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://sobresagas.com/coluna-sobre-herois/>>, acesso em 22/06/2016.

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/pUTqZtW0UCU>> acesso em 22/06/2016.

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/cf4e--7k2i4>> acesso em 22/06/2016.

facilitam a subsunção das concepções de enredo trabalhadas na teoria de Campbell (1995), como se pôde perceber da análise feita pelos estudantes a partir de suas leituras anteriores e experiências de vida. Num panorama geral, essas atividades de sensibilização tiveram como objetivo estimular o acesso do estudante aos seus conhecimentos prévios, a organização e também associação aos novos conhecimentos apresentados.

#### 5.2.1.6 A personagem da ficção

Iniciei o encontro com a leitura do conto *Felicidade Clandestina*, como sensibilização para se discutir oralmente o papel da personagem de ficção na trama narrativa e as formas de sua caracterização. Solicitei que os estudantes localizassem no texto palavras que descrevessem as personagens, o jeito de serem e agirem e durante a discussão do texto explicassem como o autor fez para construir a personalidade delas. Os estudantes observaram sem dificuldade que o texto descrevia ações das personagens para as desenvolver.

Despertou a atenção dos colegas a opinião de A1., que achou a protagonista uma garota interesseira, ao passo que a antagonista do conto fora percebida por ela não como uma garota ruim, mas alguém diferente e isolada, que fazia aquilo para poder ter uma amiga que a visitasse diariamente, algo que a protagonista da história não notara. A2. concordou e outros colegas disseram que não tinham pensado por esse lado. L. refutou a teoria de A1. ao argumentar que, se ela desejava mesmo ter uma amiga, seria mais fácil emprestar o livro e chamar a colega para sair ou fazer algo e travou-se um debate sobre a validade ou não da interpretação de A1. Por fim, busquei esclarecer que a leitura de uma história também depende das experiências de mundo do leitor e que isso afeta diretamente as possíveis interpretações que ele pode ter de uma obra. Esse encontro também serviu de preparação para o tópico de criação “Uma teia de histórias”.

#### 5.2.1.7 A cidade dorme

No encontro seguinte foi realizada uma sessão do jogo “A cidade dorme!”, que havia sido explorado na versão experimental da sequência didática no primeiro ano de pesquisa. O contexto do jogo foi utilizado para possibilitar em encontros futuros a

discussão de enredo e do sistema de decisões das narrativas de múltipla escolha. Os estudantes já estavam familiarizados com o jogo e envolveram-se bem na atividade. A princípio utilizou-se a versão original e depois passamos à versão do jogo desenvolvida na sequência didática experimental. Ao final do encontro fizemos uma recapitulação oral do desfecho do jogo para que os estudantes o relacionassem com a teoria de Campbell (1995), para reforçar a ancoragem desse novo conhecimento.

### 5.2.2 Análise dos encontros de preparação

Como a abordagem escolhida para produção das narrativas de múltipla escolha previa o uso de *hipertexto* e *hiperlinks*, por se tratar de uma “hipermídia baseada em escrita” (ROJO, 2013, p. 9), foram necessários alguns encontros de letramento digital dos estudantes, uma vez que, dos doze, apenas um tinha e sabia utilizar e-mail e todos desconheciam a ferramenta Google Documentos. Essa situação, embora não contemplada na sequência didática, reflete novas formas de produção e circulação dos textos, que

[...] implicam multiletramentos. As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a diversificação da *circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores (Chartier, 1998), mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade (ROJO, 2013, p. 19-20).

A realidade social dos educandos selecionados para o desenvolvimento do projeto foi determinante na necessidade desses encontros, por se tratarem de estudantes residentes em área rural e se considerando suas condições socioeconômicas - a maioria não dispunha de internet em casa e, além disso, nunca antes tiveram a necessidade de trabalhar com esses recursos digitais, sendo o uso da internet na escola voltado estritamente à pesquisa de informações, algo que implica, possivelmente, a necessidade de uma mudança na postura pedagógica das outras áreas de conhecimento, já que a expectativa é de que esses estudantes cheguem a níveis mais altos de escolarização dominando o uso de diversas ferramentas digitais, progressivamente mais exigentes. No quadro 2 listam-se os encontros dedicados a esse momento de multiletramento.

Quadro 2 – Relação dos encontros de reflexão

Data do encontro	Descrição da atividade realizada
12/07/2016	Cadastro dos estudantes no serviço de correio eletrônico <a href="http://www.gmail.com">www.gmail.com</a>
13/07/2016	Tutorial de navegação básica na plataforma do correio eletrônico <a href="http://www.gmail.com">www.gmail.com</a>
14/07/2016	Apresentação da guia de aplicativos do <a href="http://www.google.com">www.google.com</a> : aplicativo Google Documentos
15/07/2016	Apresentação do aplicativo Google Apresentações

Fonte: Elab. Pelo próprio autor, 2016

Os dois primeiros encontros dessa sessão foram para que os estudantes se familiarizassem com a plataforma. Nessa etapa houve auxílio da professora de Tecnologias Educacionais para o cadastro dos estudantes no e-mail, e foi oportuno o trabalho com os gêneros textuais formulário – Figura 3 - e contrato, uma vez que é necessária a leitura dos termos de serviço do provedor para criação da conta.

Figura 3 - Captura de tela do formulário de cadastro do Google

Crie sua Conta do Google

Você só precisa de uma conta

Uma conta gratuita dá acesso a tudo o que o Google oferece.



Leve tudo com você

Troque de dispositivo e continue de onde parou.



**Nome**

Nome  Sobrenome

**Escolha seu nome de usuário**

@gmail.com

**Criar uma senha**

**Confirme sua senha**

**Data de nascimento**

**Sexo**

Sou do sexo...

**Celular**

**Seu endereço de e-mail atual**

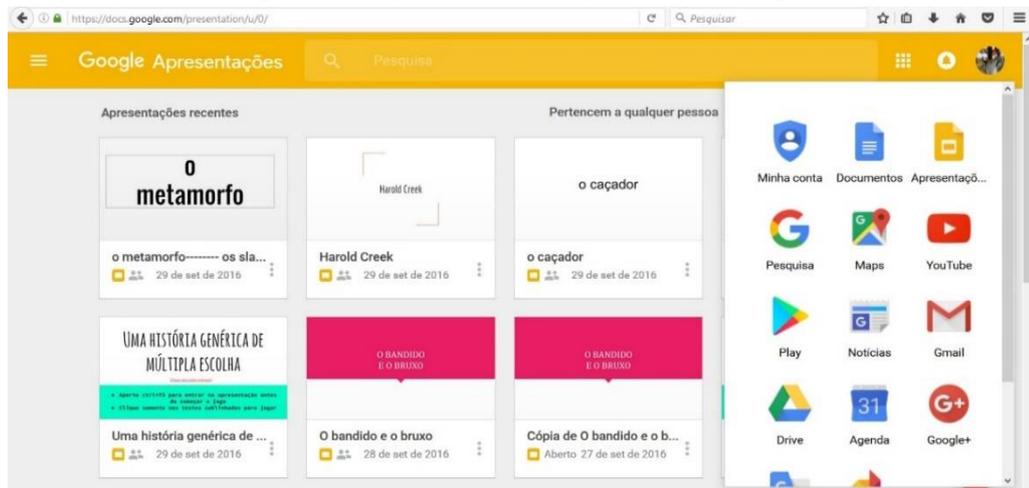
**Local**

Próxima etapa

Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

A escolha da plataforma [www.google.com](http://www.google.com) se deu pela disponibilidade de todas ferramentas em ambiente online gratuito, com a possibilidade de construção coletiva em nuvem, por meio dos aplicativos Google Documentos e Google Apresentações – Figura 4.

Figura 4 – Captura de tela da plataforma Google



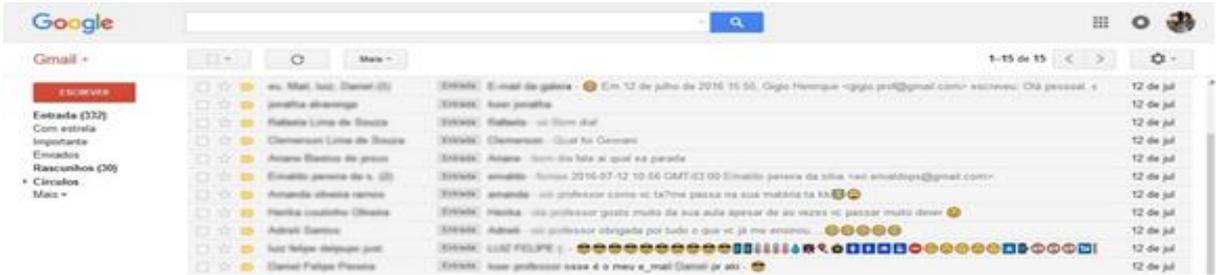
Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

A tarefa foi cumprida com sucesso e alguns dos estudantes exploraram outras funcionalidades da caixa de edição de texto, localizando e utilizando *emotes* no conteúdo da mensagem, conhecimento esse oriundo do uso de smartphones e aplicativos móveis pelos estudantes, como pode-se observar na Figura 5. Essa nova forma de uso da linguagem é evidenciada por Cope e Kalantzis (2009) ao tratar dos multiletramentos:

For every shift in the direction of the visual in the new communications environment, however, there are other returns to writing—email, SMS and blogging, for instance. [...] They all express new forms of multimodality—the use of icon in SMS and the juxtaposition of image in MMS (Multimedia Message Service; sending images with text); the layout of blog pages and email messages; and the trend in all of these new forms of writing to move away from the grammar of the mode of writing to the grammar of the mode of speaking<sup>11</sup> (COPE e KALANTZIS, 2009, p. 182).

<sup>11</sup>Para cada mudança na direção do visual nos novos ambientes de comunicação, todavia, há outros retornos à escrita – email, SMS e blogagem, por exemplo. Todos eles expressam novas formas de multimodalidade – o uso de ícones em SMS e a justaposição de imagens em MMS (*Multimedia Message Service*; enviando imagens com texto); o *layout* de páginas de blog e mensagens de e-mail;

Figura 5 – Captura de tela (censurada) das mensagens enviadas via e-mail pelos estudantes



Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

O acesso aos aplicativos Google Documentos e Google Apresentações foi explicado nos dois encontros seguintes, a fim de que os estudantes aprendessem como criar um novo documento, salvá-lo e compartilhá-lo. No aplicativo Google Aplicações, demonstrei como inserir *hiperlinks* para interligar os *slides* de texto, de modo que isso possibilitasse a criação das alternativas na etapa de elaboração da narrativa de múltipla escolha. Todo esse conhecimento foi reiterado constantemente nos encontros em que as ferramentas foram utilizadas e observou-se uma progressiva independência dos estudantes no manuseio delas.

**5.2.3 Análise dos encontros de criação e Refacção**

A seguir apresentamos um quadro com o crognograma dos encontros realizados e suas respectivas datas, que receberam títulos para facilitar a referência a eles ao longo desta sessão.

Quadro 3 – Relação dos encontros de sensibilização

Data do encontro	Tópico da sequência didática
28/06/2016	1. Mais estranho que a ficção.
04/07/2016	2. Uma teia de histórias.
05/07/2016	3. O cenário em cena.
06/07/2016	4. Exibição do filme “Amor além da vida”.
07/07/2016	
01/08/2016	5. Um toque de fantasia.
02/08/2016	6. O jogo dos estereótipos.
03/08/2016	7. A caixa mágica de personagens.
04/08/2016	
08/08/2016	8. Uma sessão de interpretação de papéis.

e a tendência em todas essas novas formas de escrita a se afastarem da gramática do modo de se escrever para a gramática do modo de se falar. (Tradução nossa)

09/08/2016	9. Tempestade de ideias com as fichas de personagem.
10/08/2016	10. Discussão sobre RPG.
11/08/2016 22/08/2016	11. Transcrição dos diários de aventura e das fichas da caixa mágica de personagens.
23/08/2016 24/08/2016 25/08/2016	12. Construindo o enredo!
30/08/2016 31/08/2016	13. Desdobramento das narrativas de múltipla escolha
08/09/2016 09/09/2016 10/09/2016	14. Transcrição, finalização das narrativas de múltipla escolha e socialização.

*Fonte: Elab. pelo autor, 2016.*

### 5.2.3.1 Mais estranho que a ficção.

Como motivador do encontro, exibi a introdução do filme “Mais estranho que a ficção”<sup>12</sup>, de aproximadamente cinco minutos, que contextualiza a situação inicial da trama. A partir desse fragmento – figura 6 – que foi entregue transcrito para os estudantes, eles deveriam conceber a reação da personagem à complicação, assim como o desenvolvimento e o desfecho da narrativa – figura 7. A turma foi dividida em dois grupos de cinco integrantes, e os meninos optaram por agruparem-se, assim como as meninas. A construção coletiva da história foi realizada como preparação para o tópico “Uma teia de histórias”.

---

<sup>12</sup> *Stranger than fiction*, 2007, direção de Marc Forster.

Figura 6 – Captura de tela do fragmento utilizado no item “Uma teia de histórias”

## Um dia comum

Esta história é sobre um homem chamado Harold Creek e seu relógio de pulso. Harold Creek era um homem de números infinitos, cálculos sem fim e pouquíssimas palavras. E seu relógio de pulso falava ainda menos. Todos os dias da semana por 12 anos, Harold escovava seus 32 dentes, 72 vezes. 38 vezes para trás e para frente, 38 vezes para baixo. Todos os dias da semana, por 12 anos, Harold dava um nó simples em sua gravata em vez de um nó duplo, economizando 43 segundos. Seu relógio de pulso achava que o nó simples deixava seu pescoço gordo, mas não dizia nada. Todos os dias da semana, por 12 anos, Harold corria a uma velocidade de 57 passos ao longo de 6 quarteirões, quase perdendo o ônibus das 8h17 para o trabalho. Seu relógio de pulso adorava sentir o vento batendo em sua face. E todos os dias da semana Harold revisava 7.134 impostos como sênior da Receita Federal.

- Harold, 89 vezes 1.417?

-126.113

É isso. Tirando apenas 45 minutos e 7 segundos para o almoço. E 4 minutos e 30 segundos para o café. Marcados precisamente em seu relógio de pulso. Além disso, Harold vivia uma vida solitária. Andava para casa sozinho, comia sozinho e precisamente às 23:13, toda noite, Harold ia para cama... Sozinho. Colocando seu relógio de pulso para descansar na mesinha ao seu lado. Isto foi, é claro, antes da quarta-feira. Na quarta-feira, o relógio de pulso de Harold mudou tudo.

[Algo inesperado acontece](#)

Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

Figura 7 – Estudantes preparando o enredo para a teia de histórias



Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

### 5.2.3.2 Uma teia de histórias

Nesta etapa as carteiras foram organizadas na sala de aula para apoiarem os barbantes que formariam a teia. As duas histórias produzidas pelos estudantes no encontro anterior foram digitadas, impressas e cortadas em cenas, a partir das quais os grupos deveriam pensar em pontos de convergência e divergência como possíveis oportunidades para caminhos alternativos do enredo. Em seguida os trechos e as novas produções foram afixados nas mesas e ligados por barbantes – Figura 8 –, formando uma teia. Algumas das cenas tiveram ramificações e trechos da história de um grupo foram mesclados a trechos do outro grupo.

*Figura 9 – Fixação da teia para o mural*



*Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.*

*Figura 8 – Montagem da teia de histórias*



*Fonte: Reg. do próprio autor, 2016*

Com essa teia estruturada, alguns dos momentos do enredo tiveram lacunas e ramificações para possíveis outros acontecimentos, que os estudantes escolheram como preencheriam. Depois de finalizada a história, alguns dos estudantes realizaram a leitura em voz alta dos caminhos criados, sempre escolhendo um trajeto diferente do leitor anterior.

Por fim, após todos apreciarem as histórias, a teia foi transferida para o mural da turma, para ser digitada e transformada num pré-projeto de narrativa de múltipla escolha, que será comparado ao trabalho final elaborado por eles – Figura 9.

No encontro posterior, os estudantes analisaram os elementos que compõem o enredo na trama desenvolvida por eles durante o encontro “Uma teia de histórias”,

essa etapa foi um momento importante para a subsunção correlativa (AUSUBEL, 2003), dos conhecimentos significativos já disponíveis na estrutura cognitiva dos estudantes.

Seguida a essa análise, os estudantes foram mobilizados para desenvolverem o enredo da teia, que seria a matéria prima para o desenvolvimento do primeiro jogo narrativo de múltipla escolha, aprimorando, então, as cenas e corrigindo incongruências, como contradições de uma cena para outra. A abordagem dada a esse processo foi coletiva, com todos mobilizados a desenvolver e a expandir a história concebida anteriormente, dessa forma foi possível trabalhar na zona de desenvolvimento proximal, como propõe Vygotsky (2005):

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2005, p. 60-61).

### 5.2.3.3 O cenário em cena

Os estudantes foram interpelados no encontro seguinte se eles se recordavam do que é o cenário e suas funções nas histórias. Foi consenso de que é o lugar onde acontecem os fatos narrados. Trouxe para os estudantes produções da etapa experimental da pesquisa, e questionei como eles poderiam utilizar esses cenários para a escrita ficcional. Ao analisarem a história criada na teia do encontro anterior, consideraram que a ambientação poderia ter recebido maior atenção.

Como sensibilização para a importância do cenário na ficção, foram exibidos trechos dos filmes: “Alice no país das Maravilhas”, “Avatar” e “Amor além da vida”, a fim de que eles analisassem a relação do cenário e sua importância para o enredo. Os estudantes solicitaram que fosse exibido o filme “Amor além da vida” por completo, o que foi atendido nos dois encontros seguintes.

#### 5.2.3.4 Um toque de fantasia

Durante o encontro “Um toque de fantasia”, foi utilizada a metodologia de Gianni Rodari (1982), nomeada por ele como *binômio fantástico*, para criação de elementos fantásticos a partir de objetos comuns do dia-a-dia. O objetivo dessa atividade é a sensibilização dos estudantes para as possibilidades que a imaginação oferece e para diferenciarem realismo de fantasia, explorando o potencial de ficcionalização dos estudantes. A recomendação do autor quanto à dinâmica é que “o binômio seja escolhido com a ajuda do acaso. As duas palavras podem ser ditadas para duas crianças, às escondidas uma da outra, ou indicadas por um dedo que não saiba ler, em página de vocabulário desconhecido” (RODARI, 1982, p. 20).

Os estudantes foram separados em duplas e, enquanto um deveria pensar em um objeto, o outro precisaria pensar em uma funcionalidade para esse, sem saber do que se trataria o objeto. Depois ambos revelariam o que escolheram e teriam que criar uma descrição que tornasse o objeto verossímil. A atividade foi realizada três vezes, alternando-se as duplas e depois os estudantes tiveram que apresentar oralmente para os colegas seus objetos criados.

#### 5.2.3.5 O jogo dos estereótipos

Os estudantes foram organizados em dois grupos de cinco jogadores: a equipe dos meninos e a equipe das meninas. Apresentei-lhes o Jogo dos Estereótipos – APÊNDICE B –, baseado na análise de Khéde (1990) dos personagens dos contos tradicionais. A autora observa que

Nos contos de fadas os personagens são tipos (marcados por um único traço), ou *caricatura* (quando este traço é muito reforçado), daí surgindo os estereótipos: a bruxa malvada, a fada bondosa, o sapo que vira príncipe e assim por diante (KHÉDE, 1990, p. 19).

Discutimos, então, o conceito de estereótipo e pedi que comentassem os tipos de personagens recorrentes nos contos de fadas, fábulas e narrativas de aventura dos quais se recordavam. Khéde (1990) faz a análise de alguns estereótipos, da qual cabe aqui destacar alguns pontos:

Há personagens maravilhosos que representam forças benéficas. São as fadas [...], responsáveis pelo destino brilhante. As fadas são sempre personagens que interferem no destino, favoravelmente.

Os personagens maravilhosos a serviço do mal são as bruxas (que muito têm a ver com a versão mitológica grega das parcas) e os ogros, personagens monstruosos, de origem húngara, ligados a festins canibalescos [...].

O poder dos reis e das rainhas poderá ter conotações positivas ou negativas, mas sempre reproduzirá os valores clássicos e estratificados.

Príncipes e princesas são personagens mais predispostos às aventuras. Os primeiros desempenham papéis ativos, heroicos e transgressores, servindo, muitas vezes, como intermediários num resgate. As princesas são caracterizadas pelos atributos femininos que marcam a passividade e a sua função social como objeto de prazer e da organização familiar. Belas, virtuosas, honestas e piedosas, elas merecerão como prêmio o seu príncipe encantado (Bela Adormecida, Gata Borralheira) (KHÉDE, 1990, p. 22).

A partir disso, as regras do jogo foram explicadas: cada personagem tem três cartas de estereótipo: **Características** – uma breve descrição do aspecto da personagem, **Personalidade** – algumas palavras que definem o modo de pensar da personagem e **Princípios** – Um breve depoimento da personagem dando pistas sobre como ela interage com o meio.

As cartas foram embaralhadas, os dois grupos receberam as dezoito personagens e seus estereótipos. Enquanto eles jogavam, eu observava os tipos de estereótipos montados e discutia com eles o que estaria de acordo ou não com o padrão para a carta de personagem. Os rapazes tiveram maior índice de acertos em seu jogo, organizando adequadamente dezesseis das dezoito personagens. As meninas tiveram maior dificuldade e não terminaram ao final de um encontro.

Constatou-se que essa modalidade do jogo, que pode ser utilizado de outras formas, é melhor aproveitada com o tempo de dois encontros de cinquenta minutos e as cartas estereótipos sofrerão alterações para a versão final a fim de melhor atenderem à dinâmica. É interessante observar que algumas características das personagens eram comuns a mais de uma carta, mas, mesmo assim, os meninos conseguiram identificar traços do estereótipo que não eram coerentes com determinada personagem para fazerem a combinação adequada.

#### 5.2.3.6 A caixa mágica de personagens

Levei novamente o jogo dos estereótipos para a turma, mas com uma nova proposta: que eles sorteassem uma carta de personagem e uma carta de princípio para cada grupo, a fim de que produzissem uma breve narrativa que ilustrasse a personagem

com esse tipo de princípio, desconstruindo os estereótipos tradicionais dos contos maravilhosos. Depois cada um dos estudantes sorteou uma carta para elaborar individualmente uma ficha personagem com uma breve história que partisse do princípio sorteado. As fichas foram digitadas no Google Documentos e salvas para o encontro “Uma sessão de interpretação de papéis”.

#### 5.2.3.7 Uma sessão de interpretação de papéis e tempestade de ideias com as fichas de personagem

Dividi a turma em dois grupos de cinco integrantes, onde o grupo A jogaria uma sessão de RPG com as fichas de personagem criadas por eles, que foram sorteadas, de modo que cada jogador tivesse oportunidade de ter em mãos uma personagem surpresa criada por outro colega para então interpretá-la durante a sessão de jogo.

Enquanto isso, o grupo B também deveria sortear quatro fichas de personagem e elaborar uma história que as envolvesse, de acordo com os elementos de enredo trabalhados nos encontros anteriores. Para que cada jogador não se esquecesse do que aconteceu, foi combinado que cada um faria o relato em primeira pessoa da personagem que jogou, contando os fatos acontecidos na história de seu ponto de vista até o término da sessão.

No encontro seguinte os grupos foram invertidos e, enquanto o grupo A jogava, o grupo B realizava a mesma atividade do anterior. Ao final do encontro, os grupos tiveram que contar a história criada para a turma.

#### 5.2.3.8 Discussão sobre RPG

Falei sobre a origem dos *RPG* para os estudantes e apresentei alguns dos manuais de jogo em versão digital para que eles conhecessem. Utilizei o livro *RPG e a pedagogia da imaginação* de Sonia Rodrigues como subsídio para a discussão e aproximação entre os RPG e as narrativas maravilhosas. Disponibilizei, também, algumas revistas antigas digitalizadas com aventuras solo de diversas temáticas para que eles jogassem e se familiarizassem. Os estudantes gostaram de conhecer mais sobre o RPG e solicitaram que eu narrasse para eles novamente uma sessão do jogo. Ficou combinado que após o término das narrativas de múltiplas escolhas

retomaríamos o jogo e L. pediu orientações sobre como organizar uma sessão de RPG e se tornar mestre de jogo.

#### 5.2.3.9 Transcrição dos diários de aventura e das fichas da caixa mágica de personagens

Os estudantes foram levados à sala de informática para que digitassem os diários de aventura da sessão de interpretação de papéis e as fichas individuais elaboradas por eles. Esse momento foi aproveitado para familiarização com a plataforma Google Documentos, quanto à criação de novos documentos, às ferramentas de formatação do texto, modo de salvar o arquivo e compartilhar.

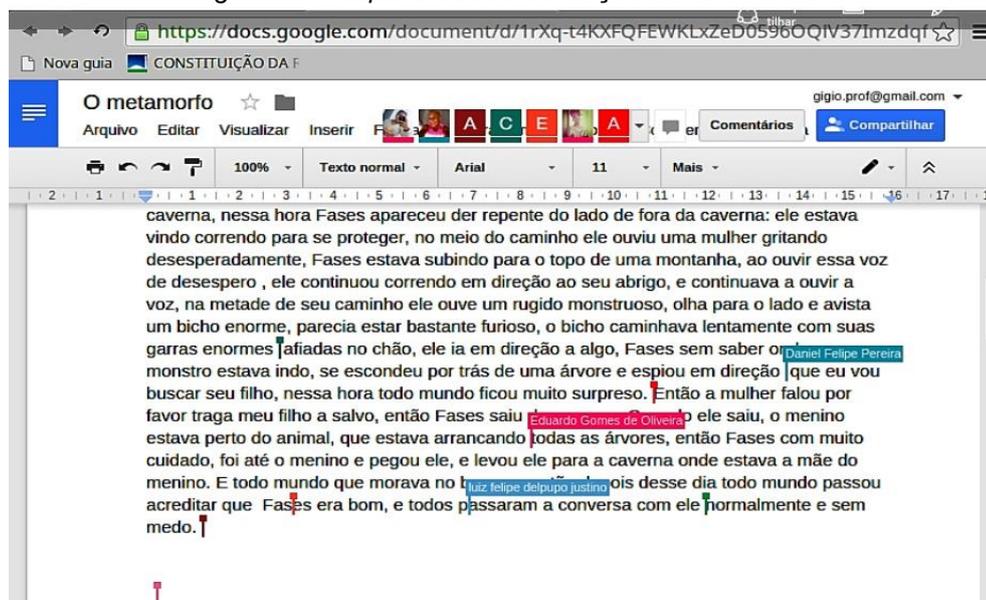
#### 5.2.3.10 Construindo o enredo!

Os estudantes foram levados para o laboratório de informática, onde acessaram o Google Documentos e leram cada uma das fichas de personagem criadas por eles no jogo dos estereótipos. Foi realizada uma votação para eleger o texto mais interessante, no qual os estudantes trabalhariam para criar uma história. O texto escolhido foi “O metamorfo”, transcrito integralmente com todos aspectos textuais originais preservados:

Fases era um metamorfo que toda lua cheia se transformava em algum deferente, ele vivia em um bosque tinha vizinhos porem algumas pessoas ,e as crianças tinham medo dele, por ele se transforma em varias coisas ,eles achavam q ele poderia fazer algum mal ,mas numa bela noite na quele bosque aconteceu uma coisa ,a pareceu um animal que ninguém nunca tinha visto, esse animal era bem grande e parecia esta furioso e com bastante raiva, esses animal começou a arrancar arvores ,quebra as coisa, e inclusive a casa das pessoas ,então todo mundo que morava no bosque foram correndo para uma caverna que tinha ali, inclusive fases também foi, mas quando estava todo mundo la dentro, ou quase todo mundo, uma mulher desesperada começou a gritar, procurando seu filho, e de tanto chamar o filho, e o filho não responder, ela percebeu q o menino tinha ficado do lado de fora da caverna, então nessa hora fases falou: deixa que eu vou buscar seu filho ,nessa hora todo mundo ficou muito surpreso, então a mulher falou por favo traga meu filho salvo, então fases sai da caverna quando ele saiu o menino estava perto do animal que estava arrancando todas as arvores ,então fases com muito cuidado foi ate o menino e pegou ele e levou para a caverna onde estava a mãe do menino ,e todo mundo que morava no bosque ,então depois desse dia todo mundo passou a creditar que fases era bom, e todos passaram a conversa com ele normalmente e sem medo. (H.)

Todos estudantes se conectaram ao texto – Figura 10 – e iniciou-se um trabalho de escrita coletiva. Supervisionei a escrita dos estudantes, orientei-os quanto aos aspectos textuais e expliquei, a partir das ocorrências do texto, aspectos gramaticais da língua portuguesa de cunho sintático e semântico, mediando as alterações realizadas por eles.

Figura 10 – Captura de tela da edição de “O metamorfo”



Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

O trabalho foi bastante produtivo e, após o encontro, D. manifestou interesse em continuar desenvolvendo a história coletiva. Os demais estudantes foram orientados a continuar lapidando suas próprias histórias e eu fiz a orientação individual deles nesse momento. Busquei reiterar-lhes o que discutimos sobre as características da construção do enredo, dos elementos como situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax e desfecho e também os recordei do monomito do herói de Campbell (1995).

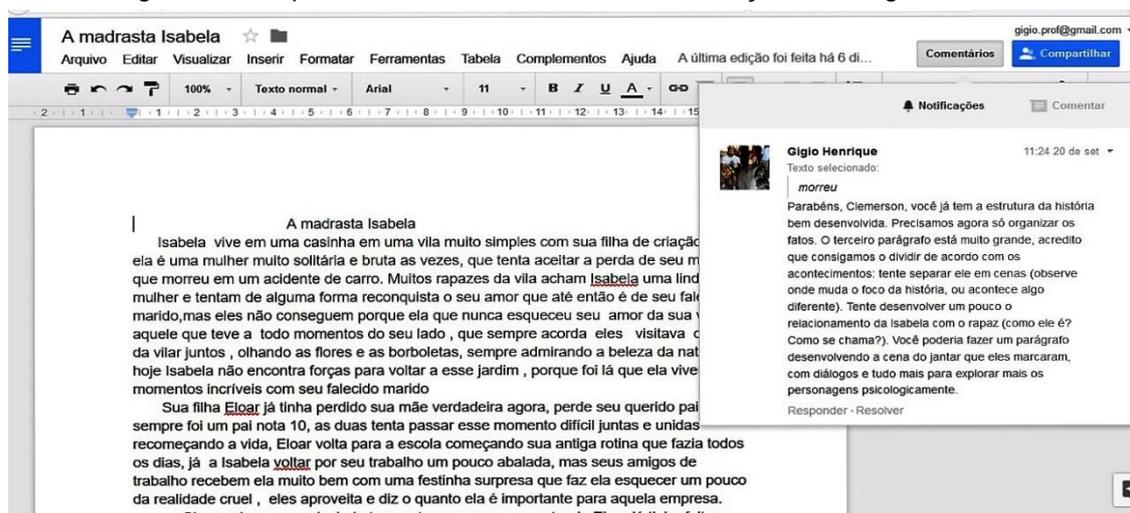
Esse momento de discussão sobre os textos (os de leitura e os de autoria do aluno) supõe um processo coletivo de trocas verbais que objetiva prover cada aluno com as informações necessárias ao gerenciamento do texto que escreve e, portanto, ao controle que deve exercer sobre a própria produção escrita, dando-lhe condições para ir construindo, paulatinamente, a sua trajetória de produtor autônomo de textos (MILLER, 2003, p. 6).

### 5.2.3.11 Desdobramento das narrativas de múltipla escolha

Os estudantes continuaram desenvolvendo as cenas sob minha mediação. Alguns dos escritores, por iniciativa própria, decidiram trabalhar em parceria, sendo A. e H. uma dessas duplas, desenvolvendo a história de múltipla escolha do texto “O metamorfo” (embora coletiva, a autoria inicial da história é de H.).

Durante o trabalho eu visitava os textos dos estudantes para ver seu progresso e redigia comentários com sugestões – Figura 11 –, alguns dos apontamentos eu fazia oralmente com o grupo, sobre questões como concordância, uso de vírgulas e conectivos e ortografia.

Figura 11 – Captura de tela de comentário de orientação no Google Documentos



Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

Nessa fase alguns estudantes me abordaram sobre questões como construção de diálogo, o uso do travessão e das aspas, e se deveriam escrever a narrativa em primeira ou terceira pessoa. Essa abordagem dos aspectos estruturais do texto leva em consideração a premissa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que tomam

a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 27).

Observei que alguns dos estudantes também realizavam pesquisas na internet a respeito do que estavam escrevendo. Ao longo desse processo de criação dos slides, um dos estudantes descobriu como inserir imagens no jogo narrativo e isso chamou a atenção dos colegas, que quiseram logo aprender com ele como o fizera.

#### 5.2.3.12 Transcrição, finalização das narrativas de múltipla escolha e socialização

Os estudantes estão trabalhando em conjunto na construção das narrativas, num processo de leitura e refacção. Quando um dos escritores termina uma parte da história, um de seus colegas visita o *link* e joga a narrativa de múltipla escolha, para depois discutir com o autor sugestões e possíveis desdobramentos para a história. Como não há um limite para escolhas e inserção de novas cenas, os trabalhos dos estudantes estão em constante edição e o processo estender-se-á por mais alguns encontros.

### 5.3. ANÁLISE DE EXCERTOS DA PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES

As atividades de escrita deste projeto foram pensadas de modo a propiciarem momentos de elaboração textual livre pelo estudante, de modo a estimular a experimentação com a linguagem e a descoberta de seu funcionamento na prática oral e escrita. Algumas das atividades orais, como “Uma sessão de interpretação de papéis”, foram trabalhadas com a construção coletiva do enredo e depois foi realizado o processo de transição para a escrita, como será observado no item 5.3.1. O processo de produção textual individual dos estudantes será avaliado no item 5.3.2, a partir do texto de um dos estudantes, que apresentava maiores dificuldades em relação à produção textual escrita. O processo de produção textual coletiva será analisado no item 5.3.3 e, por fim, no item 5.3.4 estará contemplada a construção da narrativa de múltipla escolha dos estudantes.

#### 5.3.4 Análise dos momentos de produção textual oral dos estudantes

O jogo “A cidade dorme!” foi o primeiro momento de produção coletiva dos estudantes. A atividade é focalizada na expressão não verbal da linguagem, uma vez que a premissa do jogo é que não haja comunicação oral, a fim de que os grupos de personagens não sejam descobertos pelos jogadores adversários. Nada disso, porém,

foi avisado a eles, que perceberam essa necessidade logo ao perderem a primeira rodada, já que o simples comemorar por um papel recebido ou o falar em voz alta quem deveria ser um alvo já delataria a localização e a identidade da personagem do jogador para os outros colegas. Surgiram, então, como recursos de uso da linguagem os gestos, piscadelas e a leitura labial.

Em “uma sessão de interpretação de papéis” os estudantes puderam construir coletivamente o enredo de uma história a partir de suas decisões, enquanto interagiram com o cenário narrado pelo mestre. A interação social e a necessidade de cooperação entre o grupo são objetivos dos *RPG*, o que estimula a comunicação entre os jogadores na hora de resolver problemas. Além de trabalhar a tomada de decisões, o *RPG* oferece material ficcional para o exercício da transcrição da oralidade para a escrita, exigindo do estudante que opere com a linguagem de modo a adaptar o contexto que vivenciou ao texto escrito. Para tanto, os estudantes registraram um diário da aventura, como é comum nos jogos de *RPG*, a fim de que a memória coletiva do jogo seja preservada. Abaixo há a transcrição de três desses relatos, mostrando pontos de vista de cada personagem sobre a história narrada:

Relato do personagem “O camponês”:

Eu sou o camponês eu amanheci num quarto trancado não me lembro como fui parar lá só sei que amanheci caído no chão do quarto,ate ai eu levantei olhei algumas coisas no quarto achei um martelo e um remédio então com o martelo eu consegui sair do quarto e andar pela casa ,na casa eu vi algumas pessoas e me juntei a elas e por incrível elas também amanheceram trancadas num quarto e também não se lembra de nada, então agente se juntou e começou a andar pela casa tentando achar alguma coisa pra sair da quele lugar, agente andando pela salas vimos duas estantes com vários livros e em cima das estantes tinha um grifo que de acordo com que agente ia tirando os livros eles se mexia mas teve um deles que quando se mexeu os olhos deles acenderam uma luz vermelha que apontava para um quadro nos estávamos em 4 dois ficou na estante e eu mas um outro fomos ver o quadro mas quando agente chegou vimos um quadro com verias pessoas mortas e o quadro era muito vermelho mas mexendo no quadro agente achou uma chave, mas meu companheiro continuou mexendo e achou um botão e uma chave. Ele apertou o botao nisso que ele apertou o chão se abriu, ele caiu e o chão se fechou. Nisso eu gritei pra fada e pro cavaleiro que tinha ficado na estante mas nisso que o metamorfo caiu a lamparina que estava com ele caiu e o fogo que estava dentro dela pegou nas cortinas quando eles chegaram eles me ajudaram a apaga o fogo e nos famos ver se agente conseguia aperta o botão de novo mais ai agente resolveu volta para porta e abrir , ela com a chave que eu achei então agente abriu e famos pra fora quando chegamos , a casa era coberta de rosas(azul) nos resolvemos se dividirmos e andar por fora da casa , mas as flores eram tipo sonífera, então agente ficou fraco e com muito sono (H.).

---

### Relato do personagem “O Metamorfo”:

Eu acordei numa sala com uma cama arrumada alguns móveis e uma janela. Então como eu sou um metamorfo eu virei um touro arrombei a porta mas depois eu desmaiei . Quando eu acordei eu estava nu pois minha transformação rasgou minha roupa fui até o quarto e peguei alguns lençóis e me cobri eu estava em um corredor com varias portas em uma delas eu ouvia gritos ensurdecedores e em uma outra eu ouvia um bater incessante , eu decidi abrir a porta do bater incessante, la estava um cara com uma fantasia de cavaleiro de tábua redonda, eu e ele fomos encontrar os outros que conseguiram abrir a porta entre eles estavam um camponês ,uma fada e uma mulher que chorava muito . Nós todos descemos descer com a fraca luz de uma fada, chegamos a uma sala escura nós vasculhamos e achamos em cima de uma mesa um lampião a fada o acendeu , nós também achamos uma porta grande de madeira com duas estantes do lado , nessas estantes tinham uma estatueta de grifo em cima de cada uma delas . O cavaleiro e o camponês começaram a retirar os livros de uma das estantes eles perceberam que a estatueta se mexeu então eles continuarão até retirar todos os livros da estante , o grifo que estava em cima dessa estante caiu e dentro tinha um papel e uma chave , no papel tinha escrito vós que entrais deixais vossa esperança. O cavaleiro tirou apenas um livro da outra estante e todos ouvimos um rosnado saindo de dentro da casa,imediatamente ele colocou o livro de volta no lugar, a fada então disse que os grifos eram bem passivos mas não gostavam de serem difamados ,o cavaleiro e o camponês colocaram os livros todos de volta nós vimos que a estatueta de grifo apontou para um quadro no canto da sala e eu e o camponês fomos até la vimos um botão atras da pintura e eu o apertei abriu se um alçapão e eu cai cerca de uns quatrocentos metros até que eu decidi virar um morcego e voar até la em cima de novo, quando eu cheguei eu me destransformei e ia cair de novo mas o camponês me pegou eu estava desmaiado e passando muito mal e nu de novo (L.).

---

### Relato da personagem “A fada”:

eu sou a fada Ticyam acordei em um quarto escuro,mas com minha luz pude ver algumas coisa. Fui a janela e vi que estava trancada e a porta também, então como sou pequena consegui passar por baixo da porta , do outro lado vi uma pessoas gritando ,e resolvi ajudar uma delas , fui entrei embaixo de uma das portas e encontrei uma mulher vermelha de tanto chorar gritando , então conversei com ela e ela me pediu ajuda como eu tinha poderes lhe ajudei abrindo a porta pra ela sair, quando abri vi pessoas estranhas , um homem pelado e uns outros estranho. Resolvemos nos unir i ir juntos mas só que tinha um homem querendo me pegar para me alumiar foi então que um homem lá falou;para nós todos nos unir, então fomos. Descemos uma escada e vimos uma sala como vários objeto. Pegamos uma lamparina e eu joguei um pouco do meu poder e acendeu, depois se separamos fiquei com um homem que tava mexendo nos livros, passando alguns minutos ouvimos pessoa gritando corri até lá, e vi que o homem que estava pelado estava em perigo, ajudei apertando um botão, e lhe salvei, fomos até uma porta grande e saímos vi que a casa era rodade de umas flor aí todos começaram a passar mal (A.).

Os relatos acima foram transcritos exatamente como digitados pelos estudantes. Nessa etapa, eles estavam se familiarizando com a plataforma Google Documentos e nenhuma questão linguística ou de reescrita textual havia sido abordada. Essa estratégia de *retextualização* (D'ANDREA e RIBEIRO, 2010) mobiliza operações linguísticas de reformulação discursiva úteis no desenvolvimento da escrita. O estudante precisa pensar sobre a linguagem que utilizará, é necessária a mudança dos tempos verbais, em comparação ao momento da enunciação dos acontecimentos do jogo, e também é preciso reconstituir os fatos a partir da memória, o que estimula o estudante à organização da experiência vivenciada numa linearidade temporal e que considere não só sua visão dos fatos, mas a interação com os demais personagens-jogadores, sem a qual parte do próprio registro se tornaria inconsistente.

Esse material produzido ainda pode passar por processos de *reescrita*, uma vez que a aventura seja concluída e completamente registrada, originando um conto construído coletivamente a partir do jogo. É interessante observar que, como os textos foram construídos a partir da oralidade, há ausência de paragrafação e organização dos períodos, além de outras violações diversas de escrita. A percepção de cada jogador sobre os fatos narrados também apresenta variações, uma vez que na experiência de cada um há registros de protagonismo de seus personagens que receberam maior ênfase na produção do diário de aventura. Tudo isso pode ser aproveitado nas aulas de Língua Portuguesa como subsídio para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes de maneira significativa.

### **5.3.5 Análise da produção escrita e da reescrita do texto**

A primeira atividade que exigiu dos estudantes o uso da escrita se deu com a produção de fichas de personagem a partir do “Jogo dos estereótipos”. Dentre as produções dos estudantes foi selecionada para análise o texto “O dragão e os princípios”, para se observar a evolução do processo de escrita do estudante ao longo dos encontros. Para essa análise, adotam-se como critérios dos aspectos textuais os conceitos de violação de escrita estabelecidos por Oliveira e Nascimento (1990). A primeira versão do texto foi criada pelo estudante durante o encontro “Tempestade de ideias com a caixa de personagens” e digitada no Google Documentos no dia onze de agosto de

dois mil e dezesseis, sendo transcrita a seguir preservando-se todas especificidades do texto, exceto pela formatação:

#### O DRAGÃO E O PRINCÍPIOS

destruir tudo que tinha na sua frente mais ele era um,dragão muito Ruim que tinha sua pro prior familiar mais quando eles foram destruindos esse dragão ficou tão triste com essa noticia que que comersor a destruir tudo

A destruir tudo que tinha em sua volta mais ele continuou sozinho era uma coisa que ninguém gostava dele, porque todos tinha medo do grande Dragão, quando ele estava com fome, esse dragão, comia os animais como, boi,carneiro,cavalos etc...

Mais tinha um grupo,de pessoas que estava a procura do dragão. mais esse Dragão erra muito esperto para essas pessoas,Quando dava a noite esse dragão escondia das pessoas que queria sua morte.

Logo quando amanhecia o dragão, sair da sua casa para ir se alimentar,mas os caçadores ser juntaram, com as pessoas da vila para pegar o dragão.

E logo quando o dragão ia saindo eles jogaram uma rede muito forte,no dragão que ele não consegue sair de la o,dragão cuspiu muito,fogo pela boca mesmo assim a rede não rasgou muito mais ele deu,pra escapar uma parte do corpo,ele tava sendo furando por espetos,garfos,e mas mesmo assim ele consegui sair. (E., 11/08/2016).

O desafio proposto para o estudante era o de elaborar uma narrativa em que o protagonista fosse um dragão cujo princípio, sorteado nas cartas, fosse: “Quero reparação das injustiças contra mim. Meu objetivo é vingar-me do que sofri. Preciso ser absolvido e persigo a todos que invadem meu território”. O estudante em questão tem um histórico de dificuldades com o estudo da língua portuguesa e isso pode ser constatado no primeiro texto quanto à paragrafação, uso de maiúsculas e minúsculas, violações de regras gramaticais como conjugação verbal e concordância. Há marcas de oralidade no texto, violações de representação gráfica de sequências de palavras e segmentação, e no que se refere às relações entre fonemas e grafemas (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 1990).

A ficha de personagem elaborada por E. foi rejeitada pelos colegas na etapa “Uma sessão de interpretação de papéis”, devido à dificuldade de compreensão do texto durante a leitura. Uma vez que os estudantes foram levados ao laboratório de informática para trabalharem no desenvolvimento da história, o trabalho de refacção textual começou a partir de uma discussão oral com o estudante sobre seus objetivos, de modo que ele explicasse a história que pretendia escrever oralmente, o que então fora confrontado com o que efetivamente estava escrito. O estudante teve contato novamente com o material de instrução, os vídeos e textos abordados nos encontros de sensibilização e, então, prosseguiu para a primeira reescrita do texto:

### O DRAGÃO E O PRINCÍPIOS

Um Dragão chamando ira vivia num penhasco com sua família de dragões, viviam sempre tranquilos e alegre não faziam mau a ninguém vivia afastado dos humanos, porque os humanos gostavam de mata dragões, e beber o sangue deles porque o sangue de dragão. Quem bebe ser o sangue do dragão tinha vida eterna, e os dragões cada a vez iam ficando mais poucos e iam diminuindo, e o dragão ira estava com raiva dos humanos que mataram seu filho dragão heros . com raiva dos humanos ate que numa noite, o dragão ira apareceu na cidade e destruiu tudo que tinha na sua frente começando com seu estoque de comida ,e sua água e os humanos pegaram sua tocha,e garfo,e espada Mais o dragão voou tão alto que ele sumiu no meio da noite mais mesmo assim os humanos estava a procura do dragão mais não encontraram porque o dragão ira botou fogo, na mata com eles dentro e eles teve que recuarem para pode apagar as chamas se não ia acabar com sua plantações. mais o Dragão fugiu com facilidade dos humanos mais mesmo assim , O dragão ira não se contentavam com a morte de seu filho heros enquanto sua familiar estava fugindo. dos humanos ficou seu Dragão ,mais forte e seu lide ira era um dragão muito grande e forte e temilveul por todos os dragões ele era muito forte não tinha medo de nada ele era um, dragão da cor vermelha dos olhos amarelos , ele era diferentes de todos os dragões, eles achavam que ira era um dragão enviados pelos deuses. pois sua aparecia era de ferente de todos os dragões que tinha ali na quela terra e por isso que todos tinha medo, dele mais só, tinha um ali que não tinha medo era o dragão negro. (E., 31/08/2016).

Podemos observar na segunda versão do texto que o estudante se apropriou melhor dos mecanismos de construção do enredo, como o espaço da narrativa, a contextualização da situação problema e o desenvolvimento da personalidade da personagem principal. O estudante começou a desenvolver um conflito que permitisse que a exigência da carta de princípio sorteada fosse atendida: o dragão quer reparação contra as injustiças dos humanos, que, na busca pela vida eterna, mataram seu filho e caçavam os demais de sua espécie. Nesse momento, durante a orientação individual foram apontadas as questões textuais sobre as quais o estudante deveria trabalhar.

Nas aulas de língua portuguesa, analisamos alguns excertos de diversas produções dos estudantes, a fim de que observassem os tipos de violação de escrita em que precisariam trabalhar. Essas orientações foram reiteradas e o estudante prosseguiu com um processo de refacção do texto. Essa abordagem corrobora a perspectiva de que “interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (FRANCHI, 1991, p. 20). Embora não tenha alcançado a etapa de produção da narrativa de múltipla escolha, o progresso com as questões textuais do estudante é consideravelmente positivo e ele

demonstrou-se satisfeito ao confrontar sua versão inicial com os resultados alcançados, mesmo que ainda em processo de construção:

#### O Dragão e os princípios

Um Dragão chamado Ira vivia num penhasco com sua família de dragões, viviam sempre tranquilos e alegre, não faziam mal a ninguém, vivia afastado dos humanos, porque os humanos gostam de matar dragões, e beber o sangue deles, porque o sangue de dragão, quem bebesse o sangue do dragão, tinha vida eterna, e os dragões cada a vez iam ficando mais pouco e iam diminuindo, e o dragão Ira estava com raiva dos humanos que mataram seu filho dragão Debor até que numa noite, o dragão Ira apareceu na cidade e destruiu tudo que tinha na sua frente começando com seu estoque de comida ,e sua água e os humanos pegaram sua tocha,e garfo,e espada, mas o dragão voou tão alto que ele sumiu no meio da noite. Mas mesmo assim os humanos estava a procura do dragão, mas não encontraram porque o dragão irá botou fogo, na mata com eles dentro e eles teve que recuar para poder apagar as chamas se não ia acabar com sua plantação.

O Dragão fugiu com facilidade dos humanos mas mesmo assim , o dragão Ira não se contentava com a morte de seu filho Debor. Enquanto sua família estava fugindo dos humanos, ficou seu Dragão mais forte e seu líder era um dragão muito grande e forte e temível por todos os dragões ele era muito forte não tinha medo de nada ele era um dragão da cor vermelha dos olhos amarelos, ele era diferente de todos os dragões, eles achavam que era um dragão enviado pelos deuses, pois sua aparência era diferente de todos os dragões que tinham ali naquela terra e por isso que todos tinham medo dele, mas só tinha um ali que não tinha medo. Era o dragão negro ele era um dragão forte e sombrio que vivia junto com um seu grande mago que vivia dentro de um, castelo todo velho e escuro, lá não tinha muita luz porque aquela parte do vale ali só viviam os bruxos,e magos e anões e dragões. (E., 20/09/2016).

#### 5.3.6 Reescrita coletiva sob a ótica do monomito de Campbell

Pre vemos na abordagem desta pesquisa o trabalho de escrita coletiva na plataforma Google Documentos, como relatado no item 5.2.3. Os estudantes escolheram a ficha “O metamorfo” dentre as fichas de personagens criadas para desenvolverem coletivamente. Dentre as possíveis análises do processo, pretendemos aqui enfatizar de que modo os estudantes utilizaram o conhecimento construído nos encontros de sensibilização para o desenvolvimento da narrativa selecionada.

Ausubel (2003) considera importante para a subsunção de novos conhecimentos que esses sejam significativos à estrutura cognitiva do estudante. O processo desenvolvido na etapa de sensibilização da sequência didática teve como objetivo a preparação da estrutura cognitiva do estudante, a partir de um *material de instrução* significativo e da mediação do professor.

O conhecimento da estrutura das narrativas míticas, a partir da teoria de Campbell (1995), porém, só viria a ter sentido para o estudante a partir de uma atividade que exigisse dele a mobilização desses conhecimentos ancorados, mas ainda não subsumidos Ausubel (2003).

Na construção do monomito de Campbell (1995), as narrativas míticas seguem uma supraestrutura, observada na Figura 12, a seguir:

Figura 12 – A jornada do herói



Fonte: CAMPBELL (1995)

A produção coletiva dos estudantes será desmembrada a seguir integralmente, preservadas suas peculiaridades textuais, em momentos que encerram elementos da jornada do herói (CAMPBELL, 1995) discutida nos encontros de sensibilização:

## 1. Mundo do herói

Fases era um metamorfo bastante solitário, toda lua cheia ele se transformava em um ser fora do normal. O metamorfo vivia em um bosque, neste bosque viviam muitas pessoas ali perto dele, mas ninguém confiava nele, embora houvesse bastantes casas perto dali, as casas mais próximas foram abandonadas, pois as pessoas que viviam ali mais próximo dele abandonaram suas moradias para se proteger daquela coisa, e também para afastar seus filhos dali, por ele ser diferente das outras achavam que ele poderia lhes fazer mal.

## 2. O chamado da aventura

Numa bela noite, naquele bosque aconteceu algo, que assustou todos os moradores do bosque: apareceu um animal que ninguém nunca tinha visto, um animal grande, monstruoso, e parecia estar furioso e com bastante raiva. O animal começou a destruir árvores, e a quebrar tudo que via em sua frente e principalmente as casas das pessoas. Então, todo mundo que morava no bosque foram correndo para uma caverna que tinha logo ali.

### 3. A recusa

Quando estava todo mundo lá dentro, ou quase todo mundo, uma mulher desesperada começou a gritar procurando seu filho nessa, chamou, chamou até perde sua voz, e o menino não respondia aos seus chamados. Ela percebeu que o menino tinha ficado do lado de fora da caverna, hora Fases apareceu de repente do lado de fora da caverna: ele estava vindo correndo para se proteger, no meio do caminho ele ouviu uma mulher gritando desesperadamente.

Fases estava subindo para o topo de uma montanha, ao ouvir essa voz de desespero, ele continuou correndo em direção ao seu abrigo, e continuava a ouvir a voz,

### 4. Passagem pelo limiar

e continuava a ouvir a voz, na metade de seu caminho ele ouve um rugido monstruoso, olha para o lado e avista um bicho enorme, parecia estar bastante furioso. O bicho caminhava, Fases sem saber onde o monstro estava indo, se escondeu por trás de uma árvore e espiou em direção onde o monstro caminhava. O monstro lentamente com suas garras enormes, afiadas no chão, ia em direção a algo. Fases ficou bastante nervoso quando viu que quem estava prestes a ser devorado, seria uma criança.

### 5. O caminho de provas

Fases sentiu seu sangue fervendo, começou a suar, se bateu, seus olhos ficaram vermelhos, sua roupa começou a rasgar, e da sua pele saia um vapor vermelho, seu corpo foi ficando assustador, como um lobo enorme.

O bicho monstruoso percebe a presença de alguém naquele local, ele vai em direção a árvore, bastante tenso, porque por trás daquela arvore vinha barulhos assustadores, como rugidos, caia galhos secos da árvore, e uma quantidade muito grande de pássaros voavam em direção a árvores distantes.

O monstro indo em direção a árvore, pisa em um galho no chão, metamorfo ouve o quebrar do galho, e fica esperando a sua aproximação para atacá-lo, Fases põe suas garras pra fora e espera o bicho se aproximar. O bicho monstruoso se aproxima, Fases dá um salto pra cima do bicho com suas garras enormes no peito do bicho abrindo oito perfurações, o bicho cai no chão com oito marcas de perfurações profundas em seus peitos, e fica agonizando no chão, e mesmo todo perfurado, sem nenhuma possibilidade de se levantar e revida o ataque, o monstro apaga no chão,

### 6. Crise

Fases acreditando que com o ataque mortal que o bicho sofreu ele não pode resistir e veio a morrer, Fases então vira as costas e vai em direção a criança, Fases se aproximando da criança, ela não estava com tanto medo, pois viu que Fases salvou sua vida a defendendo do bicho que iria devorá-la., Quando Fases se aproximou ao máximo da criança, o bicho foi se levantando lentamente, todo coberto de sangue, caminhou em direção a Fases lentamente, a criança sem poder ver, pois Fases estava em sua frente a impedindo de ver. O bicho então veio com suas garras pra fora, se aproximou de Fases e com as duas garras, foi nas costas de Fases e o feriu fatalmente com um ataque que cortou suas costas profundamente, Fases se ajoelhou de dor no chão, Fases impossibilitado de lutar olha nos olhos da criança, e dos seus olhos caem lágrimas, lágrimas de ódio e de dor, Fases com seus joelhos no chão, não se aguenta de dor, e desaba desacordado

## 7. Ressurreição

o bicho então vai em direção a criança, a criança chorando muito, e pedindo pra Fases se levantar, e nada de Fases reagir dando sinal de vida, então a criança repara em seu braço e ver uma pulseira, que não era estranha pra ela, então veio na sua cabeça, que aquela pulseira que estava com o metamorfo, era igual a que um homem usava no bosque, um homem que era solitário, desprezado e inconfiável, a criança lembra o nome do homem, no bosque, quando falavam com ele, o chamavam de metamorfo, mas a criança lembrou seu verdadeiro nome, a criança chorando olhou pro chão onde ele estava caído, e começou a gritar, Fases, Fases acorda por favor, eu não tenho medo de você, e confio em você, por favor me ajude.

O bicho veio se aproximando, quando o bicho levantou suas garras para acabar com criança com um único golpe, Fases abriu os olhos e reagiu rapidamente, pegou nas pernas do bicho e o jogou para trás, o bicho voltou furioso, Fases se levantou, o bicho veio deu um salto pra cima de Fases, o salto do bicho foi tão alto, que Fases se preparou para sua decida, e com suas garras, foi direto no pescoço do bicho decepando sua cabeça fora, Fases então viu que ali tinha sido o fim do bicho.

## 8. Apoteose

O menino percebeu que todos se assustaram e saíram correndo, pois pensaram que era o bicho, bom a criança levantou-se e foi correndo pra cima de Fases e lhe abraçou, Fases ainda transformado pegou a criança nos braços, e foi em direção a caverna onde todas as pessoas do bosque estavam protegidas, Fases veio caminhando lentamente em direção a entrada da caverna.

As pessoas estavam bastante assustadas, a mãe da criança, chorando, pensando que o filho dela havia sido encontrado pelo bicho e sido devorado, mas mesmo pensando que o filho dela havia sido devorado, ela não perdia a esperança que o filho dela poderia chegar a qualquer momento, ela olhando para fora da caverna, avistou uma sombra enorme e assustadora bem próximo dali, então ela gritou para todos, o bicho, o bicho! todos olharam e saíram correndo.mas era o bicho, o Fases, mas era um bicho do bem :) o menino, avistou sua mãe correndo, e ele gritou, mãe mãe! estou aqui, a mãe da criança olha para trás, e não acredita no que ver, a criança então diz: ele me salvou mãe, ele é um homem bom, ele me salvou, as outras pessoas olham para trás e veem o menino nos braços do metamorfo.

## 9. O retorno

Todos com lanças e armas nas mãos dizem: ele está com uma criança nos braços e vai devorá-la, vamos lutar contra ele, todos saem correndo para cima dele com lanças e facões nas mãos. Metamorfo então põe a criança no chão, a criança sai correndo para os braços da mãe, e ao chegar na mãe, ele ver que as pessoas iriam atacar o metamorfo, então ela volta e o abraça, as pessoas param e ficam sem entender nada, o porque o metamorfo não a devorou, então a criança virasse para todos e diz: gente ele é aquele homem do bosque que ninguém confia, que é desprezado por todos, por ser diferente, mas hoje, eu vi que ele é igual a todos, por fora todos nós somos diferentes, mas por dentro todos somos iguais.

## 10. Liberdade para viver

Eu estava preste a ser devorada por um bicho feroz la fora, mas não fui graças a ele, graças a Fases, ele me salvou, mesmo ele sabendo que o bicho tinha mais força ele se arriscou para me proteger, e é graças a ele que aquele monstro não está mas aqui entre nós. Gente ele me salvou, olhem eu estou aqui sem nenhum arranhão, ele me salvou. Todos ao ouvir a criança, largaram suas armas no chão, e começaram a aplaudir Fases.

Podemos notar, na construção coletiva apresentada, que a história inicial, produzida por um dos estudantes, sofreu alterações significativas, incorporando diversos aspectos da jornada do herói: é pertinente notar que

[...] o herói composto do monomito é uma personagem dotada de dons excepcionais. Frequentemente honrado pela sociedade de que faz parte, também costuma não receber reconhecimento ou ser objeto de desdém (CAMPBELL, 1995, p. 38).

Esse aspecto foi bem desenvolvido no parágrafo de introdução do conto. Também percebemos características do monomito no desenvolvimento do enredo, como o *caminho de provas*, a *crise* e a *apoteose*.

Há no enredo, além disso, um processo de transformação da personagem principal em herói, coroado pelo seu renascimento ante o reconhecimento de sua humanidade pela criança da história. Alcança-se, com isso, o “final feliz do mito”, que

[...] deve ser lido, não como uma contradição, mas como transcendência da tragédia universal do homem. O mundo objetivo permanece o que era; mas, graças a uma mudança de ênfase que se processa no interior do sujeito, é encarado como se tivesse sofrido uma transformação (CAMPBELL, 1995, p. 34).

Tudo isso demonstra que os estudantes conseguiram, a partir da experiência, dar sentido ao novo conhecimento proposto nos primeiros encontros, combinando-o aos saberes já preexistentes em suas estruturas cognitivas, como o estereótipo do metamorfo, que remete diretamente às histórias de licantropia, especialmente presentes no imaginário coletivo das histórias de lobisomem. Essa convergência de experiência anterior com novos conhecimentos é possibilitada uma vez que

[...] o aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. De acordo com esse ponto de vista, um treino especial afeta o desenvolvimento global somente quando seus elementos, seus materiais e seus processos são similares nos vários campos específicos (VYGOTSKY, 2005, p. 55).

Uma metodologia que leva em consideração as experiências de leituras anteriores e o próprio conhecimento dos estudantes, mobilizando-as numa atividade que serve ao desenvolvimento de diferentes aspectos da estrutura cognitiva, como memória, conhecimento linguístico e vivência de mundo possibilita uma aprendizagem que seja significativa ao desenvolvimento global do estudante.

### **5.3.7 Multiletramentos e hipertextos na escrita de hiperficção**

A etapa de transformação da narrativa desenvolvida para o formato de hiperficção, como proposto na sequência didática, envolveu diversos processos, tanto do ponto de vista procedimental – a construção e mobilização de habilidades multiletradas – quanto do linguístico, como a necessidade de retextualização do gênero conto para a narrativa multiforme, a reescrita e a revisão textual.

Do ponto de vista procedimental, os estudantes, que não tinham muito contato com ferramentas virtuais de produção textual, passaram por um processo de letramento digital gradativo, durante o qual se apropriaram de habilidades multiletradas (ROJO, 2013), como a navegação pelos diversos aplicativos da plataforma Google, o conhecimento e uso de caixas de ferramentas, atalhos de teclado, ícones e *links*. O trabalho específico com o aplicativo Apresentações proporcionou a compreensão da ideia de hipertexto e sua relação com *hiperlinks* a partir da criação de *lexias* (MURRAY, 2003) que compuseram a hiperficção criada pelos estudantes.

A troca de conhecimentos e experiências que a escrita colaborativa ofereceu, a partir do momento em que os estudantes trabalhavam no desenvolvimento de suas narrativas multiformes, refletiu diretamente no desenvolvimento da habilidade leitora dos estudantes, pois “quando o autor expande a história para incluir nela múltiplas possibilidades, o leitor adquire um papel mais ativo” (MURRAY, 2003, p. 50).

Aqui, tomamos para análise um excerto da hiperficção “O caçador”, a fim de observarmos algumas peculiaridades dessa abordagem epilinguística. Destacam-se sublinhados os *hiperlinks* e cada *lexia* (página hipertextual) apresenta-se enumerada em algarismos romanos e separada no quadro abaixo:

Quadro 4 – Análise de um excerto do texto “O caçador”

Lexia I: O Caçador Natanael
<p>Natanael era um caçador muito habilidoso. Ele manejava todo tipo de armamento, mas preferia o arco e flecha, pois é uma arma simples e pode ser usada de uma forma não letal. Ele era justo e quando via alguém fazer o mal logo impedia, mas ninguém via seu rosto. Ele era alto e muito forte, pensava que ninguém era diferente de ninguém. Ele não morava em lugar nenhum, era nômade, ele passava de cidade para cidade ajudando as pessoas.</p> <p><u>A velhinha em apuros</u></p>
Lexia II: A velhinha em apuros
<p>Natanael quando estava se preparando para ir para sua próxima cidade, viu de cima do prédio de onde estava que estava passando por uma rua um homem com sua esposa e sua filha e pensou que se continuasse com essa vida nunca teria uma família, nem um lugar para chamar de casa, então refletiu bem e viu que poderia desistir dessa vida a qualquer momento, e viver uma vida normal como qualquer pessoa, enquanto estava pensando ouviu gritos em um beco escuro e, de cima de um prédio viu que era uma velhinha sendo roubada.</p> <p><u>ajudar a velhinha</u>  <u>desistir dessa vida</u>  <u>ir embora e não ajudar a velhinha</u></p>
Lexia III: 1. Ajudar a velhinha
<p>Natanael de cima daquele prédio atirou uma flecha e derrubou aquele ladrão deixando-o inconsciente. Ele desceu lá pegou a bolsa que o ladrão havia roubado, e devolveu na mão da velhinha, ela o agradeceu e queria lhe dar uma recompensa mas ele não aceitou.</p>
Lexia IV: 2. Desistir dessa vida
<p>Natanael pensou o que ele poderia ser dali para frente, pois primeiro precisaria de um emprego para construir uma nova vida, pensou em ser policial por causa de suas habilidades, mas não tinha qualificação para isso, o que ele conseguiu foi um emprego em uma padaria.</p>
Lexia V: 3. Ir embora e não ajudar a velhinha
<p>Natanael antes de ir para sua próxima cidade se hospedou em um hotel. Ele estava vendo o noticiário, e viu uma reportagem que dizia que uma velhinha havia sido sequestrada, e os assaltantes estavam pedindo o resgate, pois ela era muito rica. No mesmo momento natanael viu que era a mesma velhinha que ele não ajudou no beco.</p> <p><u>resgatar a velhinha</u>  <u>ir embora e deixar isso pra lá</u></p>

Fonte: Hiperficção do estudante L., 2016.

MURRAY (2003) nomeia o leitor de hiperficção como *interator*, pela interatividade existente entre leitor e texto. Ao tratar do processo de concepção desse tipo de narrativa, a autora questiona:

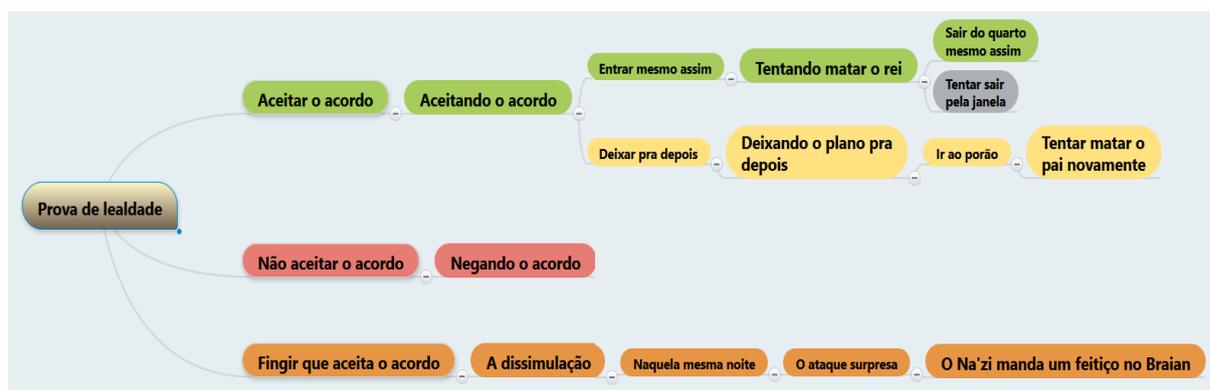
O que será necessário para que os autores criem histórias ricas e satisfatórias, explorando as propriedades características de ambientes digitais e proporcionando os prazeres estéticos que esse novo meio nos promete? Precisaremos descobrir uma maneira que permita a eles escrever de forma procedimental; antecipar todas as reviravoltas do caleidoscópio, todas as ações do *interator*; e especificar não apenas os acontecimentos do enredo, mas também as regras sob as quais esses eventos ocorrerão (MURRAY, 2003, p. 179).

A aproximação que esta pesquisa fez da atividade escolar com a produção ficcional autoral e o lúdico dos jogos se justifica nessa necessidade de prover ao estudante/autor situações significativas em que ele possa pensar o processo de ficcionalização, superando obstáculos ao desenvolvimento da fantasia e da imaginação, a partir da mobilização de seu conhecimento anterior e de suas leituras do mundo, a fim de se atingir um estágio em que essa visão também seja superada, expandindo-se os limites de seu pensar ficcional.

Aqui cabe observarmos que o estudante/autor de “o caçador” está vivenciando a descoberta das possibilidades de uma história multiforme e sua obra está em construção, aberta aos comentários dos leitores, ponderados pelo escritor e a partir dos quais ele elabora, reescreve e amplia sua narrativa. Por se tratarem de hipertextos, não há limites para bifurcações no enredo, principalmente considerando-se o aspecto coletivo da abordagem proposta.

Na figura 13 há um fluxograma que mostra a cadeia de *hyperlinks* de um trecho da história “O bandido e o bruxo”, narrativa em que o personagem principal, um ladrão que rouba por diversão, é amaldiçoado por um feiticeiro ao invadir sua casa e, para se ver livre da maldição, precisa cumprir uma prova de lealdade: assassinar seu próprio pai, o rei.

Figura 13 – Fluxograma dos hiperlinks da hiperficção “O bandido e o bruxo”



Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

Os títulos escolhidos pela estudante/autora para representar a transição de cada *lexia* dá ao leitor/*interator* pistas sobre as quais ele deve refletir antes de tomar sua decisão. Os *hiperlinks* “Possuem, portanto, caráter essencialmente catafórico, prospectivo, visto que ejetam o leitor para fora do texto que está na tela, remetendo suas expectativas de completude para outros espaços” (COSCARELLI, 2012, p. 40). Essa característica trabalha a habilidade leitora numa perspectiva imaginativa: caso se escolha aceitar o acordo, de que forma a personagem executará a ação?

A expectativa do leitor pode ser alcançada nesses espaços hipertextuais e o caráter colaborativo da atividade ainda oferece mais uma opção: o estudante/leitor conectado ao texto pode solicitar permissão da estudante/autora para editar a história, inserindo ali sua própria variação do enredo, ou reescrever a cena e aprimorá-la.

Uma vez analisados os procedimentos que envolvem a construção da hiperficção, é interessante pontuarmos algumas questões de ordem linguística, que envolvem uma aproximação epilinguística do trabalho com a escrita, verificando o progresso do texto a partir da mediação do professor e da escrita colaborativa. Os excertos analisados foram retirados da narrativa “Harold Creek” (nome provisório), que foi criada no encontro da sequência didática “Uma teia de histórias”.

A Figura 14 mostra uma *lexia* em processo de edição, com um breve comentário de orientação entre parênteses para instigar os estudantes a trabalharem na refacção do texto. Observa-se que o desenvolvimento do segundo parágrafo apresenta ambiguidade, ocasionada pelo mau uso da preposição *pelo*, que torna “trabalho” o agente da passiva da ação de percorrer o caminho. As informações perdem coerência, uma vez que não seguem a lógica do primeiro parágrafo.

Figura 14 – Captura de tela de *lexia* em processo de reescrita

## No caminho para o trabalho

(precisa ajustar, os trechos estão contraditórios)

Ele deixou de escovar os dentes, não deu o nó em sua gravata certo, saiu de casa correndo em uma velocidade diferente comparando com a normal, e chegando ao ponto de ônibus se assustou por não encontrar o ônibus que a 12 anos sempre estava la parado esperando por ele, e então sem saber o que fazer.

No caminho percorrido pelo trabalho e na pista que ele passa todos os dias ele esbarra em uma moça e suas coisas vai ao chão. Ela ajuda rapidamente e ele sai pedindo brigado ele vai pro trabalho rapidamente e a hora passa e ele vai para casa e dorme a hora que ele sempre dorme.

HAROLD SE ATRASA DE PROPÓSITO
HAROLD VAI TRABALHAR NORMALMENTE

Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

A figura 15 mostra como a reescrita do texto foi além da resolução da orientação apresentada via comentário. Os estudantes/escritores conseguiram dar consistência ao protagonista, que na situação inicial é caracterizado como uma pessoa solitária, metódica e de pouquíssimas palavras. Há o aproveitamento da ideia original com um nível de detalhamento maior, com o uso de uma linguagem menos marcada pela oralidade, usada de forma mais consciente na fala que surge entre aspas ao final do trecho. Ainda há desvios da norma-padrão no excerto, mas o progresso com a linguagem é perceptível.

Figura 15 – Captura de tela da versão final da *lexia* reescrita

## No ponto de ônibus

Ele deixou de escovar os dentes, não deu o nó em sua gravata certo, saiu de casa correndo em uma velocidade diferente comparando com a normal, e chegando ao ponto de ônibus se assustou por não encontrar o ônibus que a 12 anos sempre estava lá parado esperando por ele, e então Harold fica sem saber o que fazer.

Harold então fica no ponto desesperado andando pra um lado e pro outro, quando em sua frente surge uma moça linda e elegante, Harold não vendo nada pois estava estressado, sem entender o porque estava dando tudo errado no dia dele, nem percebeu a moça vindo em sua direção. A moça também estava distraída falando no celular e não percebe Harold em sua frente, quando a moça guarda o celular em sua bolsa, e levanta a cabeça, já está em frente a Harold, os dois se esbarram e suas coisas vão ao chão, Harold sem olhar para o rosto da mulher se agacha e pega a bolsa dela que foi ao chão, ao se levantar já com a bolsa dela nas mãos, ele olha nos olhos da bela moça e fica encantado, fica até sem jeito para se desculpar com a ela, Harold ficou uns 30 segundos olhando para o rosto da moça e pede desculpas, ela responde: “tudo bem, eu também tava distraída”, os dois se cumprimentam e seguem seu caminho.

HAROLD SE ATRASA DE PROPÓSITO
HAROLD VAI TRABALHAR NORMALMENTE

*Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.*

A seguir, analisamos o processo de elaboração da *lexia* de sua concepção inicial – Figura 16 –, no início da sequência didática, até o resultado definitivo, depois de realizados os encontros e feitas as mediações e orientações individuais e coletivas.

Figura 16 – Captura de tela da *lexia* criada no encontro “Uma teia de histórias!”

No caminho que ele passa ele ver um menino no chão com frio com uma cara de choro.  
(desenvolver a cena)

Harold passa direto

Harold fala com o menino

*Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.*

Na Figura 17, que apresenta o processo de reescrita, percebe-se como estratégia do estudante para localização dentro do texto coletivo o uso do subtítulo para sinalizar para os colegas, e também como possível nota para si mesmo, que ele estava responsável por desenvolver a cena.

Figura 17 – Captura de tela do desenvolvimento da lexia

## D ESTÁ DESENVOLVENDO ESSA HISTÓRIA

No caminho que ele passa todos os dias para ir ao seu trabalho, ele ver um menino deitado no chão em uma caixa de papelão, o menino aparentava estar com bastante frio, estava sujo, descalço e com a roupa rasgada. Harold olha para aquele menino no chão, como ele estava atrasado ele passa direto, ao passar na frente do menino, o menino jogado no chão, sem muitas forças, estica suas mãos e puxa a calça de Harold e diz:

- Moço, por favor me ajude!
- Me desculpe, não posso, pois estou atrasado para meu trabalho
- Por favor moço, eu estou lhe implorando, eu não sou ladrão, ..... e pensa, "eu paro e ajudo o menino ou sigo meu caminho para o trabalho" .

[Harold segue seu caminho para o trabalho](#)

[Harold para e fala com o menino](#)

Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

Na versão final – Figura 18 –, notamos que há uma caracterização mais realista da cena, com uma descrição da criança, e há a inserção do diálogo, que foi trabalhado durante as aulas de língua portuguesa, em que se analisaram os contos lidos pelos estudantes. Observamos também que o estudante optou por omitir o pensamento da personagem protagonista, possivelmente pelo fato de os *hiperlinks* já sugerirem as ações possíveis.

Figura 18 – Captura de tela da lexia concluída

## O menino de rua

No caminho para ir ao seu trabalho, ele ver um menino deitado no chão em uma caixa de papelão, o menino aparentava estar com bastante frio, estava sujo, descalço e com a roupa rasgada. Harold olha para aquele menino no chão, como ele estava atrasado ele passa direto, ao passar na frente do menino, o menino jogado no chão, sem muitas forças, estica suas mãos e puxa a calça de Harold e diz:

- Moço, por favor me ajude!
- Me desculpe, não posso, pois estou atrasado para meu trabalho.
- Por favor moço, eu estou lhe implorando, eu não tenho pra onde ir, estou com fome e muito frio. Eu não sou nem um ladrão nem nada disso, por favor me ajude, o senhor vai me ajudar?

[Harold segue seu caminho para o trabalho](#)

[Harold para e fala com o menino](#)

Fonte: Reg. do próprio autor, 2016

Esses excertos nos permitem ver o desenvolvimento de um possível projeto ideológico dos estudantes/autores, que constroem a hiperficção a partir de sua visão de mundo, das relações sociais que observam entre as pessoas e de todo contato prévio que eles tiveram com ficção. Essa apropriação que os estudantes fazem da realidade em sua produção ficcional corrobora a visão de que

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2004, p. 175).

É necessário reconhecer esse momento formativo como oportuno para o debate e a problematização das formas de manutenção da ordem social hegemônica e encontrar nele a possibilidade de buscar com os estudantes estratégias e ações que possam alterar a realidade por eles percebida e transformada em escrita ficcional. A produção pessoal dos alunos oferta também subsídio para se trabalhar a literatura de forma contextualizada e dialógica com as produções deles. Essas possibilidades ficam reservadas à continuidade de nosso trabalho, cuja temporalidade de ação limitada não permitiu a ampliação da abordagem metodológica, mas nos vislumbrou os horizontes possíveis de alcance.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerramento desta pesquisa, pudemos constatar que um dos maiores desafios para o docente, ante as demandas de se repensarem suas práticas de ensino, é se preparar para acompanhar as mudanças tecnológicas e realinhar sua metodologia a fim de contribuir para o processo de formação plena do sujeito. Esse processo permeia desde a compreensão do estudante sobre a importância da leitura, da escrita e da literatura, como advoga Cândido (2004), à sua emancipação e autonomia (FREIRE, 1982) como sujeito letrado (e multiletrado) atuante socialmente.

Compreendermos a importância das tecnologias digitais como forma de aproximação e aproveitamento do conhecimento prévio que as novas gerações trazem é fundamental para a apropriação desses novos tipos de mídia e práticas de leitura que a *web 3.0* trouxe para o cotidiano.

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidos para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hiperídia (ROJO, 2013, p. 7-8).

Rompermos com o paradigma tradicional e buscaremos uma abordagem dialógica com as noções de autoria, aprendizagem significativa, escrita ficcional, fruição estética, gêneros textuais, hiperficção, jogos narrativos, *RPG* e escrita colaborativa é um grande desafio, portanto, outros aspectos da intervenção que se propôs, certamente ainda são muito prematuros para se considerarem findos.

Não preterimos, porém, o fato de que o trabalho foi desenvolvido com um grupo de estudantes menor do que normalmente se encontra em escolas regulares, nem que isso contribuiu muito para o bom desenvolvimento das etapas da pesquisa. Após a coleta de dados e durante a elaboração do produto educacional foram pensadas estratégias para que o método possa ser utilizado em uma classe regular, não deixamos todavia de questionar o quanto o quadro atual de turmas superlotadas,

comum à grande maioria das escolas públicas, acaba por cercear a possibilidade de que novas práticas de ensino-aprendizagem se desenvolvam com sucesso.

A possibilidade de trabalharmos com hiperficção, que sincretiza as formas tradicionais de escrita com as tecnologias da *web 3.0*, indica um caminho para estratégias de produção ficcional envolvente; a imersão dos jovens em novas tecnologias sinaliza a necessidade de se romper paradigmas tradicionais e buscar abordagens modernas e mais eficazes para acompanhar os recursos de que hoje os estudantes dispõem.

Como se trata de um gênero textual em ambiente digital, o ensino de hiperficção permite contemplar também o ensino sobre novos recursos e forma organizacional de escrita em meio digital. Fatores como a intencionalidade do autor em suas escolhas e a construção de sentido, por parte do leitor, são potencializados na medida em que o ensino da hiperficção permitir, por exemplo, a reflexão sobre o uso do *link* na escrita de textos digitais. Deste modo, a hiperficção é um gênero para o ensino de aspectos linguísticos e, também, uma ferramenta para promover o letramento digital (SANTOS, ARCURI e JUNGER, 2014, p. 112).

Não devemos, todavia, considerar essa metodologia desenvolvida uma “tábua de salvação”, pois muito há que se discutir sobre métodos significativos de ensino e aprendizagem. Ficou claro, contudo, que o caminho passa invariavelmente pela busca por abordagens que considerem os conhecimentos que os estudantes já possuem (AUSUBEL, 2003) e os potenciais que se tem por objetivo que eles desenvolvam.

Além de se oferecerem situações significativas a partir de um material de instrução consistente e da mediação do professor, não devemos preterir os momentos de fruição estética em uma abordagem de ensino que propõe o desenvolvimento de estratégias de escrita para o estudante. Portanto, é necessário que atividades que trabalhem com a produção ficcional provenham experiências significativas de contato com a realidade e com a ficção, trabalhando-as de modo reflexivo e também criativo, numa perspectiva intelectual e afetiva, como preconiza Antonio Candido (2004).

Nossa pesquisa teve como objetivo investigar estratégias para se trabalhar leitura e escrita de texto ficcional por meio dos *Roleplaying Games*, jogos narrativos e da hiperficção. Levamos em consideração, durante o processo de desenvolvimento das atividades, que o professor precisa não só compreender a metodologia e executá-la, mas se fazer ele mesmo um artífice, capacitado a trabalhar na criação ficcional e se envolvendo como um dos autores em processo de criação. Para tornar o uso do

material elaborado mais efetivo, o professor deve construir exemplos que sejam referências para os estudantes aproximarem seu desenvolvimento real do desenvolvimento potencial que eles têm. Em momentos não previstos da metodologia, essa postura do professor nos foi exigida, o que contribuiu para a reconstrução de algumas etapas da sequência didática – disponível em nosso produto educacional – para que se oportunizem experiências mais significativas.

Não podemos, nestas considerações finais, pospor o papel fundamental que o uso da imaginação teve como recurso metodológico para o desenvolvimento dos estudantes. A abordagem lúdica com *Roleplaying Games*, o “Jogo dos estereótipos” e a *Gramática da Fantasia* (RODARI, 1982) foram a base para o trabalho imaginativo. O decurso do aperfeiçoamento da estrutura cognitiva dos sujeitos envolvidos, que se encontram na fase adolescente, projeta-se em direção à formação do pensamento abstrato e da fantasia, que atingem seu ápice nessa etapa do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984). Isso exige experiências ativas que primem a inteligência como fantasia, pois

A inteligência como imaginação é simplesmente reprodutiva; como fantasia é, ao contrário, criativa. Assim nitidamente separados e hierarquizados, os dois termos servem muito bem para sancionar uma certa diferença racial, quase fisiológica, entre o poeta (o artista) capaz de fantasia criativa e o homem comum, o vil mecânico, apenas capaz de imaginar, servindo-se da imaginação com objetivos meramente práticos, de deitar-se quando está cansado e de sentar-se à mesa quando sente fome (RODARI, 1982, p. 137-138).

Nossa escolha por trabalharmos estratégias de facção textual a partir de momentos orais e escritos em contato com a ficção, direcionados à experimentação na elaboração textual e à reescrita como aperfeiçoamento, fundamentada numa concepção de operações epilinguísticas da escrita, nos proporcionou uma melhor compreensão da forma como os estudantes constroem o texto, uma vez que a ferramenta de escrita coletiva oferecida pela Plataforma Google permite que o trabalho do estudante com sua obra seja acompanhado em tempo real, sem que haja a interrupção do processo ou intimidação do estudante. Com isso, constatamos que é possível planejar uma abordagem dos conhecimentos linguísticos mais direcionada às necessidades do estudante. Franchi explica que a atividade linguística supõe um retorno sobre ela mesma

[...] cuja forma é persistente, mas cujo escopo e modalidades do produto são completamente indeterminados; em outros termos, a linguagem em um dos seus aspectos fundamentais é um meio de revisão de categorias e criação de novas estruturas (FRANCHI, 2002, p. 66).

Essa possibilidade de realizar operações com a linguagem a um nível de reestruturação do processo foi observável no progresso que teve o estudante E., cujas produções analisamos no item 5.3.2. A mediação de sua atividade não partiu do plano metalinguístico, mas da possibilidade de refacção que o estudante teve durante o desenvolvimento da sequência didática.

Numa análise ampla do processo, podemos considerar que os objetivos traçados por esta pesquisa foram alcançados e que as atividades desenvolvidas contribuíram para o incentivo à escrita ficcional e ao trabalho colaborativo dos estudantes. Eles demonstram maior segurança ao lidar com a própria escrita e desenvolveram grande afetividade por suas produções ficcionais. Há de se considerar, é claro, que algumas das atividades possam não ter alcançado a todos os estudantes, uma vez que até a conclusão da sequência didática nem todos atingiram a etapa de produção da hiperficção. Todavia, cada estudante se envolveu em situações significativas com o texto ficcional e encontra-se em progressão no seu desenvolvimento como escritor. Não se deve deixar de considerar também

[..] a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2005, p. 61).

Pretendemos aprofundar os estudos sobre a influência que experiências lúdicas como o uso dos *Roleplaying Games* pode exercer sobre o trabalho com a ficção em sala de aula e, considerando que este é um trabalho inédito no que se diz respeito ao uso da Hiperficção, esperamos ampliá-lo para observarmos o que pode ser alcançado a partir da metodologia desenvolvida em nossa pesquisa. Desejamos, sobretudo, que esta pesquisa possa contribuir para que outros professores pensem novas estratégias de se trabalhar com a linguagem e valorizem a escrita autoral de seus estudantes, cujo valor afetivo potencializa o envolvimento deles como artesãos da linguagem e sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, R. R. D. **Uso do RPG pedagógico para o ensino de física**. UFRPE. Recife, p. 170. 2008.
- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa-PT: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1995.
- CANDIDO, A. Direito à literatura. In: CARVALHO, J. S. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: an international journal**, London, 03 August 2009. 164-195.
- COSCARELLI, C. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- DALVI, M. A. E o professor de língua portuguesa sai da faculdade e cai na escola. **Anais do XVII Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas, v. 1, p. 01-11, 2009.
- DALVI, M. A. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, v. 38, p. 123-140, 2013.
- D'ANDREA, C. F.; RIBEIRO, E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 1, p. 64-74, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.
- DEWEY, J. The need for a laboratory school. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY **Early works of John Dewey**. Carbondale: Southern Illinois University Press, v. 5, 1972. p. 433-435.
- FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SEE/CENP, 1991.

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. **Revista do GEL**, São Paulo, 2002. Especial 50º Seminário em memória de Carlos Franchi (1932-2001).

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo "gramática"?** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, J. **Ralé Brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, v. 1, 2011.

KHÉDE, S. S. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: 34, 1993.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34, 1996.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOVECRAFT, H. P. **O horror sobrenatural na literatura**. Tradução de João Guilherme Linke. São Paulo: Livraria Francisco Alves Editora, 1987.

MAIS estranho que a ficção. Direção: Marc Foster. Produção: Matt Cheese. Intérpretes: Will Ferrell; Emma Thompson; Gyllenhaal Maggie; Dustin Hoffmann; Queen Latifah; Tony Hale; Linda Hunt e Tom Hulce. [S.I.]: Mandate Pictures. 10 nov. 2006.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P.; (ORGS) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, C. T. V. D.; CAVALCANTE, M. C. B. **Oralidade na escola: em busca de uma prática**. São Paulo: Mimeo, 2005.

MILLER, S. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. In: \_\_\_\_\_ **Anais da 26ª reunião da ANPEd - novo governo, novas políticas?** Belo Horizonte: [s.n.], 2003.

MIRANDA, S. D. **Professor, não deixe a peteca cair! 63 ideias para aulas criativas**. São Paulo: Papirus, 2005.

MOTERANI, G.; MENEGASSI, R. J. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 52, p. 217-237, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645372>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck - o futuro da narrativa no ciberespaço**. Tradução de Elissa Khoury Daher. São Paulo: Unesp, 2003.

OLIVEIRA, M. A. D.; NASCIMENTO, M. D. Da análise de "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 12, 1990.

PAUL, N. Elementos das narrativas digitais. In: FERRARI, P. **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas de comunicação digital**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 121-139.

PEREIRA, E. L. **No limite da ficção: comparações entre literatura e RPG**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

PRADO, C.; PRADO, E.; NAKAMOTO, P. As atividades epilinguísticas como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. **Método do saber**, São Paulo, v. 1, p. 22-35, jul-dez 2012. Disponível em: <[famesp.com.br/novosite/wp./12/Artigo\\_Pedagogia02\\_nov2012.pdf](http://famesp.com.br/novosite/wp./12/Artigo_Pedagogia02_nov2012.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2015.

PROPP, V. I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

RAIMES, A. **Techniques in teaching writing**. New York: Oxford University Press, 1983.

REVISTA SÓ AVENTURAS. São Paulo: Trama Editorial, v. 22, 1996.

REZENDE, L. M. A atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v. 5, p. 95-108, 2008.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. 11. ed. São Paulo: Summus, v. 11, 1982.

RODRIGUES, S. **Roleplaying Game e a pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as tics**. 1. ed. São Paulo: Parábola, v. 1, 2013.

ROSA, M. **Role Playing Game Eletrônico: uma tecnologia lúdica para aprender e ensinar matemática**. UNESP. Rio Claro, p. 184. 2004.

SANTOS, V. D. S.; ARCURI, S. I. D. C.; JUNGER, C. D. S. V. **Gêneros textuais em ambiente digital e leitura: o caso da hiperficção exploratória**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

TANZI, A. N. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 7, p. 135-158.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VALÉRIO, A. S. D. S. Ensino e imaginação: o usos do RPG como ferramenta didática no ensino de História. **Anais da I Jornada de Didática e do I Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná**, Paraná, 2012. 11. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/ENSINO%20E%20IMAGINACAO%20O%20USO%20DO%20RPG.pdf>>. Acesso em: 17 Set. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, S. Imagination and creativity in the adolescent. In: VYGOTSKY, L. S. **The pedagogy of the adolescent**. Moscow-RU: Pedagogika, v. 4 of the Collected Works of L. S. Vygotsky, 1984. Cap. 12.

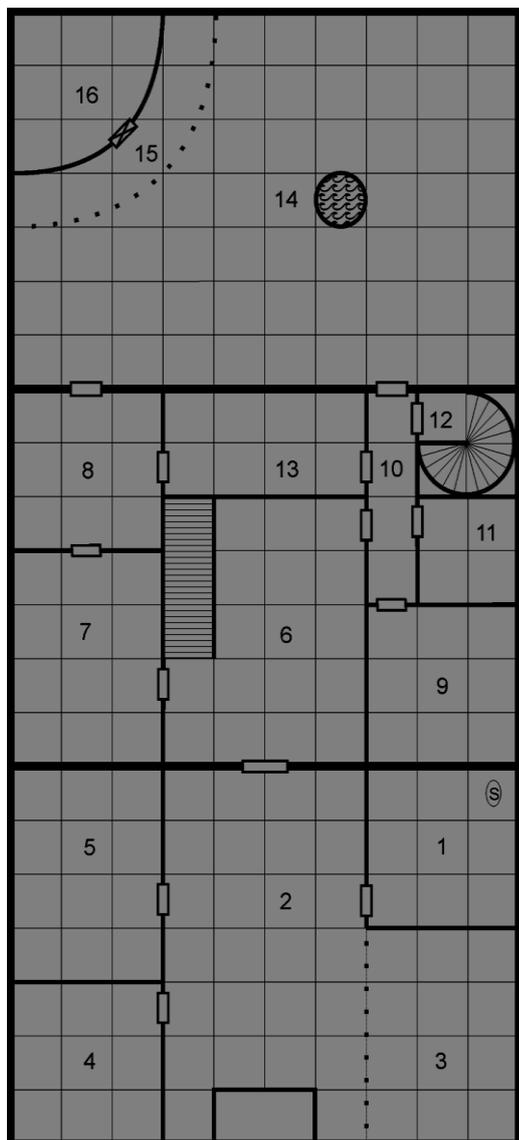
YUNES, E.; VERSIANI, D. B.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

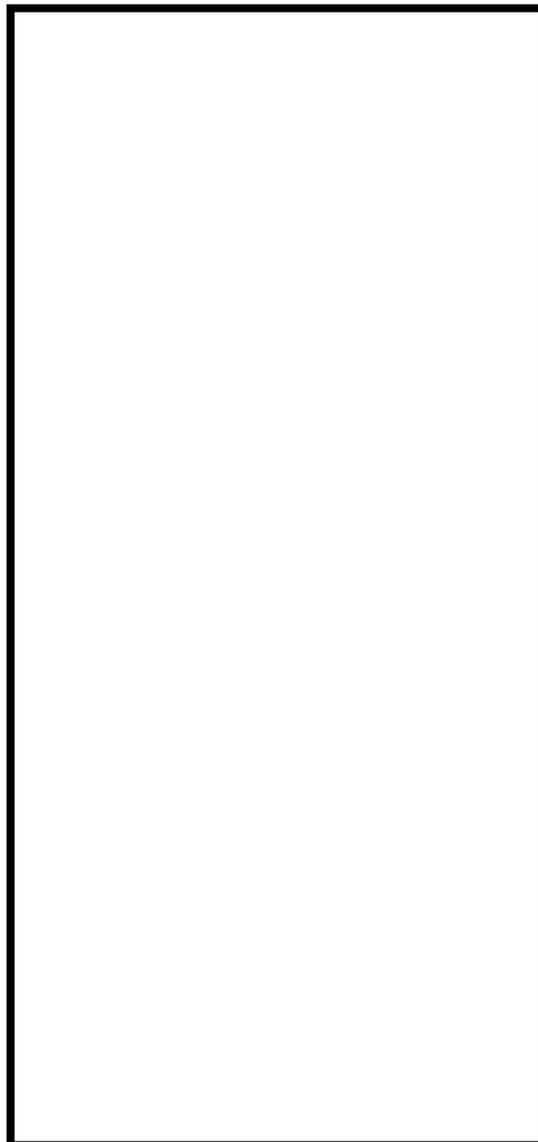
## APÊNDICE A – Instruções para atividade experimental

Observação: O material deste apêndice foi utilizado durante a fase, seu objetivo era a abordagem do cenário nos jogos narrativos tradicionais.

Veja o Mapa-Exemplo a seguir, caso necessite use o espaço ao lado para desenhar o seu mapa



Mapa-Cenário Exemplo



Se precisar se orientar, faça aqui o seu.

**ORIENTAÇÕES** - Área nº – (O número da área corresponde ao mapa)  Coloque o nome do cenário \_\_\_\_\_

**Descrição:** Faça aqui a descrição do seu cenário levando em consideração:

*O que existe no lugar? Como está organizado o espaço? Que objetos existem no lugar? Existe algum objeto específico que chame atenção? Que acessos existem a este lugar? Como é a paisagem ou decoração ou aparência do cenário?*

**Observações:** Neste espaço você deve colocar orientações para o narrador da história, como, por exemplo, o que acontece se o personagem tocar algum objeto específico, ou interagir com alguma coisa do cenário que você ache importante para a história. Lembre-se do exemplo dos ossos que tinham em cima da mesa narrados na sessão de RPG da nossa aula.

**Veja a seguir alguns exemplos adaptados da aventura pronta do jogo *Tagmar II* – *A ilha dos corvos*, disponível em: <<http://www.tagmar2.com.br/Downloads/>>**

***EXEMPLO: Área 2 – Pátio Interno***

---

**Descrição:** Este é um grande pátio vazio e empoeirado. Vocês notam que tudo está abandonado e parece ser há muitas décadas. Deste pátio podem ser vistas três outras portas. Há também um antigo elevador junto a uma parede. Próximo ao elevador existe o acesso a um depósito que se esconde através de uma fileira de colunas.

**Observações:** Caso algum jogador queira tentar descer pelo elevador, um teste de **observar** (fácil) é requerido. Caso o jogador seja bem-sucedido, ele perceberá que o fundo do elevador está enferrujado e não parece firme. Caso o personagem insista, ele cairá de uma altura de 50 metros...

***EXEMPLO 2: Área 4 – Depósito de alimentos***

**Descrição:** Esta sala parece que foi um antigo depósito de alimentos, há sacos de grãos empilhados em um canto, e diversas caixas e barris, identificados por tipo de alimento (milho, batatas, carne seca, etc) e peso.

**Observações:** Tudo está ressecado ou mofado, não havendo nada próprio para consumo, caso algum jogador resolva abrir algum saco ou caixa para procurar irá ser atacado por ratazanas enormes e deverá realizar um teste simples de esquiva.

***EXEMPLO 3: Área 8 – Sala de Guerra***

**Descrição:** Esta parece ser uma sala de estratégia de guerra. Há diversos mapas nas paredes, e há uma grande mesa com a miniatura da ilha e diversas miniaturas de chumbo de barcos e soldados. Há diversas armas nas paredes, em posição de guarda heráldica.

**Observações:** Aqui também podem ser encontradas nas paredes algumas armas em bom estado de conservação, cabe ao Narrador determinar quais armas os personagens precisam no momento, mais flechas, ou uma arma mais potente para o guerreiro do grupo.

**Descrição:** Esta sala é um quarto com quatro camas e quatro armários. O chão tem um piso de madeira velho e escurecido pelo tempo. As camas estão feitas, os lençóis são amarelados e seu estilo indica serem muito antigos, sendo ornados com bordados clássicos. Não há ninguém à vista...

#### ***EXEMPLO 4: Área 9 – Quarto dos Oficiais***

**Observações:** Dentro dos armários há trajes militares danificados pelo tempo. Os trajes parecem ser de oficiais ou capitães.

Na verdade, não tinha ninguém no quarto, o objetivo é criar um clima de mistério, a ideia é fazer com que os jogadores desconfiem serem vozes de fantasmas.

**Orientações ao narrador:** Quando o grupo se aproximar deste quarto, peça para quem estiver à frente fazer um teste de **escutar** (fácil). Caso obtenha sucesso, diga que ele ouve vozes atrás da porta, mas ele não consegue dizer do que se trata a conversa, mas devem ser 3 a 4 pessoas.

## APÊNDICE B – O jogo dos estereótipos

Figura 19 – Cartas de personagem



Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

Figura 20 – Carta de personagens



Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

Figura 21 – Cartas de personagens



Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

Figura 22 – Cartas de características



Figura 23 – Cartas de características



Figura 24 – Cartas de personalidade



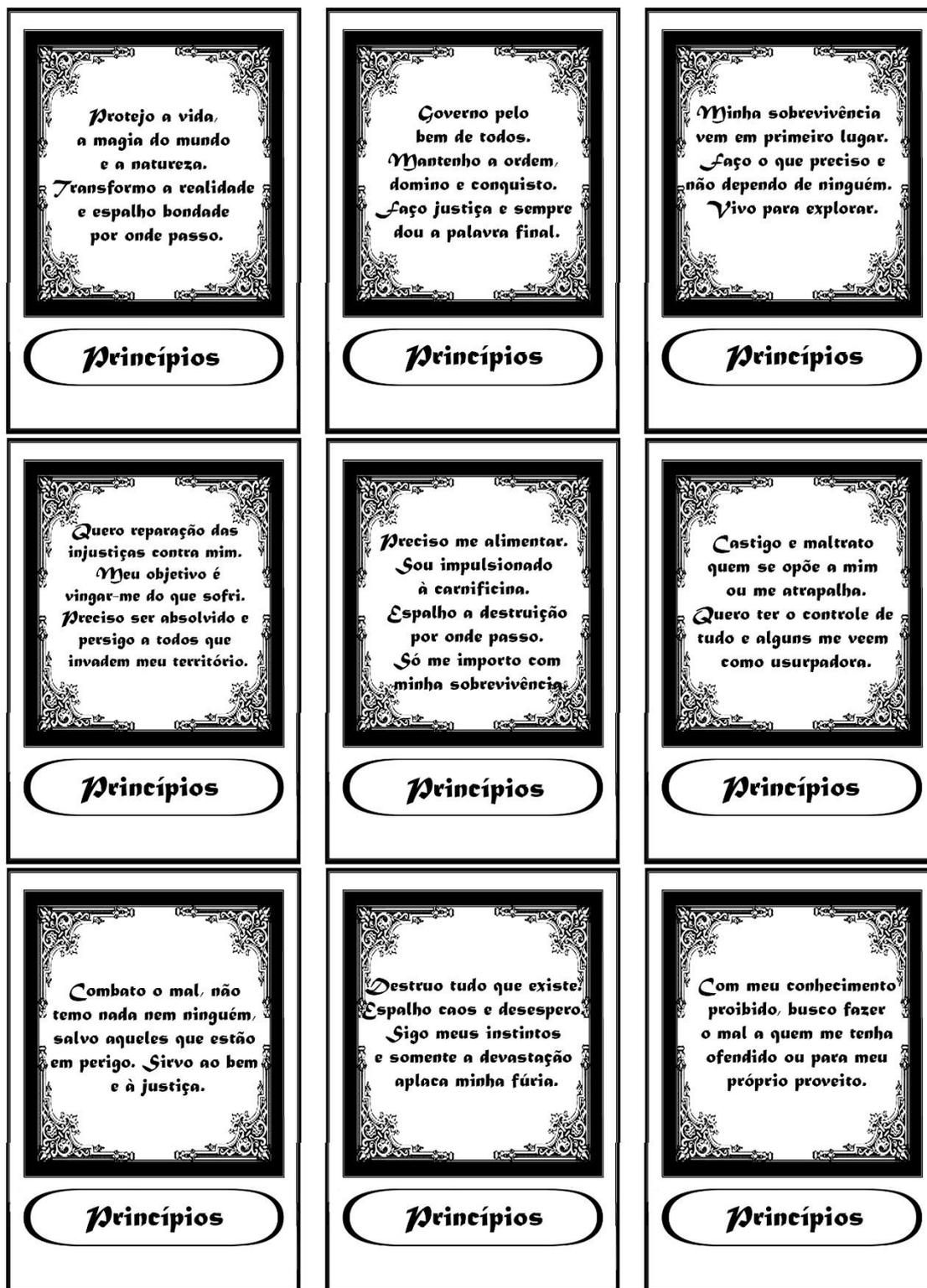
Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

Figura 25 – Cartas de personalidade



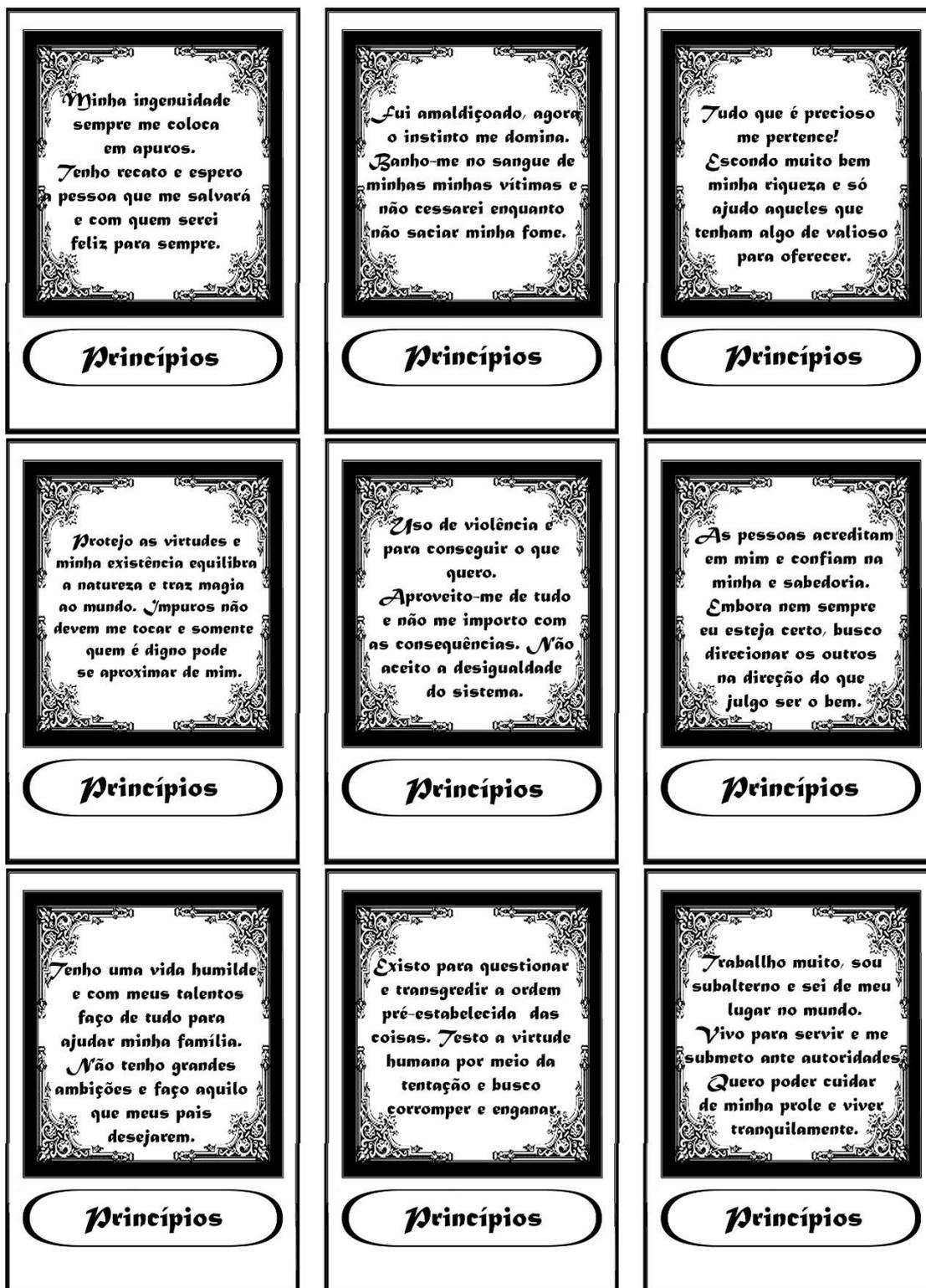
Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

Figura 26 – Cartas de princípios



Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

Figura 27 – Cartas de princípios



Fonte: Reg. do próprio autor, 2016.

## ANEXO A – Produções desidentificadas dos discentes

O trabalho de produção textual dos alunos foi digitado por eles no laboratório de informática durante o processo de confecção dos cenários. Seguem transcritos facsímiles da primeira e última produção de três desses alunos.

### **C. 16 anos, primeira produção em 08/06/2015:**

É uma casa verde enorme com dois anda fica ao lado de campo de futebol, a esquerda fica uma mercearia onde tem forro todo final de semana , mais pra baixo da mercearia fica um lago que é muito assustado a água é bem escura e ninguém consegue ver o que tem nele ,logo mais pra frente tem uma estrada que vai pra casa do Estalone , logo após da casa do Estalone tem a casa do E. , depois da casa do E. tem um portão grande escrito esquadrão resgate vida ande é um centro de recuperação para as pessoas de carencia , a esquerda tem uma estrada que vai até a casa do Paulo e o do Manuel onde é uma fazenda , lá tem vários tipos de animais tem carneiros , bois , galinhas , peixe e passaros, e no final da rua tem uma granja de porcos que é horrível o cheiro não é bem agradavio o barulho é irridande o dona é dois irmãos super legais .

### **C. 16 anos, última produção em 04/12/2015:**

Área 1 - esquadrão resgade vida abandonado

#### Descrição

Esse parecia ser um centro de recuperação , esta completamente abandonado nele há vários comodoss com miniatura antigas e de dois andares nele há uma escada com acesso ao comodo de cima, ha vários quartos no lado direito e no lado esquerdo no meio fica um imenso corredor sem iluminação no final do corredor fica a cozinha na porta da cozinha tem uma escada alta com acesso ao quintal , a sala fica no comodo de cima.

Área 1.1 O corredor do andar de baixo

É um corredor sem iluminação esta completamente sujo, no teto há muitos mocergos e baratas e nas paredes ha muitas telhas de aranhas espalhadas no chão e possível ver varias manchas de sangue.

Área 1.2 A escada com acesso ao comodo de cima

É uma escada de madeira meio velhas que quando passamo e possível ouvir um barulho muito estranho

Área 1.3 A porta da cozinha com acesso ao quintal

esse é um quintal nele ha uma piscina vazia e uns pés de acerolas e tem uma casinha que parece ser de um cachorro o quintal é berando o muro é bem alto não dar pra ver quem esta do lado de fora

Área 1.4 A sala no comodo de cima

Parece ser uma sala com um sofa velho e retratos estranhos , as janelas estão todas quebradas , a parede esta com marcas de unhas e o dedo esta se disfazendo

**Aluna H. 13 anos. Primeira produção em 08/06/2015:**

A uma casa em camboapina que tem três quartos um banheiro uma sala uma cozinha bem grande e uma copa essa casa e de telhados vermelhos de cor meio amarelada janelas e portas de vidros e perto dessa casa tem muitas arvores pé de manga pé de cajá, acerola e muitos pés de eucalipto. Do lado tem uma casa meio velha com muitas telhas de aranha do outro lado da casa tem um caminho que leva ate uma mata que tem um monte de casas e atrás da casa tem um morro com um pasto que tem uma estrada que leva ate uma casa que tem uma piscina e varias arvores ,ai voltando para casa de telhados vermelhos de cor meio amarelada tem uma estrada que virando a esquerda leva ate uma Igreja e andando mais pra frente virando a esquerda tem um sitio que tem uma casa de dois andar que tem portas e janelas de madeira e no sitio tem muitas arvores e andando mais tem uma estrada que leva a um monte de casas mas andando mais pra frente tem uma estrada que leva a estrada principal mas voltando ao sitio e a igreja andando mais um pouquinho tem a entrada que leva ate a casa de telhados vermelhos e de cor amarelada e do lado direito tem uma estrada que leva ate o ponto de ônibus no ponto tem muito mato do lado direito tem uma vala.

**Aluna H. 13 anos. Última produção em 04/12/2015:**

## Área 1 – \_A casa no sítio

A uma casa de dois andar de cor amarela com janelas e portas de madeiras do lado e em frente da casa tem muitos pés de arvores e de mato e atrás da casa tem um pasto bem grande e do lado da casa tem uma rampa que leva ate o segundo andar.

## Área 1.1 - A cozinha

Descrição: a cozinha e um espaço bem grande o piso e meio amarelado e as cores das paredes são brancas a alguns moveis velhos e empoeirados na cozinha e podemos ver uma longa escada feita de madeira .

## Área 1.2 - A sala

Descrição:

subindo a escada a uma sala de esta, com um piano meio velho com muitas telhas de aranhas e com muita poeira perto do piano a uma estante muito velha com vários livros antigos e do lado da estante a um grande quadro com desenhos de gente morta e atrás do quadro e possível ver uma corda pendurada e do lado esquerdo e possível ver também duas portas de madeira.

## Área 1.3 - Os quartos

Descrição:

os quartos são bem perto um dos outros em um dos quartos tem um guarda roupa muito grande e do lado do guarda roupa tem um bau com a cor avermelhada e do lado do bau tem uma cama com lençóis que olhando de longe parece esta cheio de manchas de sangue e as cortinas são de cores pretas . No outro quarto as paredes são todas manchadas de lama e tem varias roupas rasgada jogadas pelo chão e no lado direito da casa tem uma cadeira de balanço com um casaco preto ..( noite são vistos vultos na cadeira )

## Área 1.4 - Os banheiros

Descrição:

os banheiros são bem grandes as portas e as janelas são de madeiras bem velhas e

quebradas as paredes são todas manchadas de preto e de vermelho.

**Aluno L. 13 anos. Primeira produção em 08/06/2015:**

Na casa tem três quartos brancos; um banheiro, uma sala e uma cozinha na sala tem uma televisão e dois sofás bem confortáveis na cozinha tem vários armários e uma pia. Do lado de fora tem uma piscina azul que é rodeada de grama no quintal tem vários pés de fruta e bem em baixo tem uma outro casa nova e é bem legal a casa tem um quarto, uma sala uma cozinha, e um banheiro; no quaro dela tem uma cama, um guarda roupa e uma televisão, na sala tem um sofá e uma televisão, na cozinha tem uma pia . E fora do terreno tem uma plantação de eucalipto que é arrepiante e faz uns barulhos sinistros e parece que não tem fim, aqueles eucaliptos parecem que vão cair mas não caem. Em volta nenhuma outra planta cresce e aquelas folhas no chão dão a impressão de podres. Dos dois lados da casa tem vizinhos. O vizinho da direita é pedreiro e o da esquerda é carpinteiro e seguindo reto tem uma vendinha ela e bem grande ela meio que fica numa garagem nela vende refrigerante , cachaça ; e alguns congelados . o dono é gordão mas é gente boa ele tem dois filhos . E seguindo ainda mais reto tem uma rotatória que vai para uma casa abandonada cercada de mato muito escura e com muitas teias de aranha as paredes de tijolos e de noite parece que tem alguém la dentro e daí vai para o ponto de ônibus que é uma encruzilhada ai o ônibus vai para a direita e segui reto toda a vida até chegar em uma outra encruzilhada ai o ônibus vai para a direita até chegar em uma outra encruzilhada daí o ônibus vai para a esquerda ai segue reto alguns metros e chega na escola.

**Aluno L. 13 anos. Última produção em 04/12/2015:**

### Área Nº\_1\_\_\_ – plantação de eucaliptos

Descrição: É uma plantação de eucaliptos bem sinistra com muitas folhas no chão que dão a sensação de podre e quando o vento bate muito forte faz um som bem estranho e também parece que vai cair ela é bem grande quando você anda é muito fácil se perder e chega em uma fazenda que é um cafésal existe uma lenda que diz que lá é assombrado por um fazendeiro que morreu a muitos anos.

\_Observações: lá tem uns cogumelos que quando os personagens encostão nele ele solta um gás que é venenoso

### Área Nº \_\_\_2\_ – casa do vizinho

Descrição: É uma casa branca bem bonita, com varanda e uma área depois que chega até o portão, de um só andar, o quintal é grande e tem muitas árvores frutíferas

Observações: O dono da casa tem medo de ser roubado e ele tem uma pistola laser se alguém tentar entrar la sem ele saber ele pode atirar no jogador

#### Área 2.1 a entrada da casa

Descrição: a varanda é simples não tem nada de mais

#### Área 2.2 entrada da casa

tem uma sala com uma estante e uma televisão e um sofá

#### Área 2.3 quarto

é um quarto com uma cama casal, um guarda roupa e uma estante com uma televisão e um video game daqueles bem antigos

## ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Vila Velha, 30 de maio de 2016.

Prezado (a) diretor,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética desta instituição, apresento-lhe o projeto de pesquisa intitulado **HIPERFIÇÃO E ROLEPLAYING GAMES: DOS JOGOS NARRATIVOS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**, que no momento desenvolvo no âmbito do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem como objetivo principal investigar estratégias para se trabalhar leitura e escrita de texto ficcional por meio dos Roleplaying Games, jogos narrativos e da hiperficação. Acredito que os resultados poderão contribuir para melhorar a qualidade da minha prática docente, bem como da realidade escolar em que atuo.

Tomarei como sujeitos da pesquisa alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Por isso venho pedir sua colaboração.

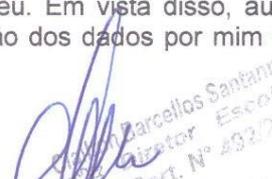
A coleta de dados será feita por meio de observação participante e entrevista com questões semi-estruturadas, além do registro por fotos e gravações. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa; preservando a identidade e a integridade dos sujeitos de pesquisa. Como é de praxe, os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Sem a sua colaboração, esta pesquisa será inviabilizada. Por isso, solicito sua autorização para usar os dados coletados. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

GEOVANI HENRIQUE SANTOS DE SOUZA  
CPF 113.349.117-03

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito da pesquisa intitulada **HIPERFIÇÃO E ROLEPLAYING GAMES: DOS JOGOS NARRATIVOS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL** que o Professor Geovani Henrique Santos de Souza realiza como projeto de Mestrado em Letras no Profletras – Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, com as quais o pesquisador se comprometeu. Em vista disso, autorizo como gestor da UMEF Reverendo Waldomiro Martins Ferreira a utilização dos dados por mim fornecidos e coletados nesta instituição para a citada pesquisa.

Vila Velha, 30 de maio de 2016.

  
 CLAILTON BARCELLOS SANTANNA  
 Catimbo e Rubrica