

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GISELE SOARES DA SILVA

**A escrita de narrativas do jogo *Escape Room* como estratégia didática para o ensino de
Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais.**

Versão Corrigida

São Paulo

2020

GISELE SOARES DA SILVA

A escrita de narrativas do jogo *Escape Room* como estratégia didática para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais.

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

SS586e Silva, Gisele Soares da
A escrita de narrativas do jogo Escape Room como estratégia didática para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais. / Gisele Soares da Silva ; orientadora Neide Luzia de Rezende. - São Paulo, 2020.
128 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Fundamental II. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Narrativa. 4. Jogos. 5. Escape Room. I. Rezende, Neide Luzia de, orient. II. Título.



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Gisele Soares da Silva

Data da defesa: 27/03/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Neide Luzia de Rezende

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 25/05/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

SILVA, Gisele Soares da. **A escrita de narrativas do jogo *Escape Room* como estratégia didática para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais.** Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho à minha família e ao meu marido, pelo apoio, incentivo e amor.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), pelo apoio institucional e pelo ambiente de formação acadêmica proporcionado.

À minha orientadora Prof^ª Dr^ª Neide Luzia de Rezende por me orientar e me auxiliar desde o início da pesquisa.

À Maria Celeste de Souza, pela leitura atenta do trabalho e apontamentos para a melhoria da escrita, sem a sua contribuição essa pesquisa não teria sido possível.

À banca de qualificação, composta pela Prof^ª Dr^ª Vima Lia de Rossi Martin e pela Prof^ª Dr^ª Claudia Riolfi, pelas importantes contribuições realizadas no Exame de Qualificação.

Aos professores e professoras que lecionaram no Mestrado Profissional Prof^ª Dr^ª Maria Inês Batista Campos, Prof^ª Dr^ª Maria Helena de Nóbrega, Prof^ª Dr^ª Norma Seltzer Goldstein, Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida, Prof.^a Dr.^a Zilda Aquino, Prof.^a Dr.^a Mariângela de Araújo e Prof. Dr. Emerson Inácio, pelas aprendizagens promovidas.

Aos colegas do Profletras, em especial à Kátia Melo, pela parceria, amizade, risadas e apoio durante todo o período do Mestrado.

A todos os gestores e colegas de trabalho, por compreenderem as minhas ausências para conciliar os créditos das disciplinas e os eventos acadêmicos com as atividades como professora.

A todos os meus amigos, pelo apoio e compreensão pelos afastamentos durante o processo de escrita da dissertação.

A todos os meus alunos de ontem, hoje e amanhã, eu aprendo com vocês todos os dias.

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e
depois desinquieta. O que ela quer da gente é
coragem.

(ROSA, Guimarães, 1956)

RESUMO

SILVA, Gisele Soares da. **A escrita de narrativas do jogo *Escape Room* como estratégia didática para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais.** 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta dissertação apresenta a pesquisa desenvolvida a partir de uma sequência didática que se utiliza do jogo *Escape Room* com uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de São Paulo. A proposta, elaborada de acordo com a perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, objetivou a escrita de textos do tipo narrativo, parte constituinte do jogo. A análise das produções textuais resultantes evidencia a falta de conhecimento de recursos coesivos na escrita, que é o foco do trabalho do professor nas aulas de língua portuguesa. Como procedimento metodológico opta-se pela pesquisa-ação, a partir das ideias de Thiollent (1986). Além disso, apresentam-se as contribuições teóricas sobre os gêneros do discurso de Voloshinov (2018) e Bakhtin (2016), os pressupostos teóricos sobre a leitura e letramentos de Petit (2008), Colomer (2007), Dussel (2009), Rezende (2018), Butlen (2015), Rojo (2005) e Bazerman (2011); a definição de jogos, games e gamificação pelas pesquisas de Huizinga (2000), Santaella *et al.* (2018), Salen e Zimmerman (2012), Nicholson (2015), Kaap (2012) e Jull (2019) e o estudo da estrutura da narrativa de Gancho (2002) e Adam (1997).

Palavras-chave: Fundamental II, Ensino de Língua Portuguesa, Narrativa, Jogos, *Escape Room*.

ABSTRACT

SILVA, Gisele Soares da. **The writing of Escape Room narratives as a didactic strategy for the teaching of Portuguese in Middle School – Final Years**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This dissertation brings the research developed from a didactic sequence that uses the game Escape Room with a eighth grade of the Middle School from a public school in São Paulo. The proposal, designed according to the bakhtinian perspective of speech genres, aimed the writing of narrative texts, which are part of the game. The analysis of the resulting textual productions highlights a lack of knowledge of cohesive resources in the writing, which is the focus of the work of the teacher in the Portuguese classes. As a methodological procedure, we opted for the action research, based on the ideas of Thiollent (1986). In addition, there are the theoretical contributions about speech genres by Voloshinov (2018), Bakhtin (2016), theoretical assumptions about reading and literacies by Petit (2008), Colomer (2007), Dussel (2009), Rezende (2018), Butlen (2015), Rojo (2009) and Bazerman (2011); the definition of *jogos*, games and gamification are based on the researches of Huizinga (2000), Santaella *et al.* (2018), Salen and Zimmerman (2012), Nicholson (2015), Kaap (2012) and Jull (2019) and on the study of the narrative structure of Gancho (2002) and Adam (1997).

Keywords: Middle School, Teaching Portuguese Language, Narrative, Games, Escape Room.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixo Leitura referente ao Campo Artístico-Literário do 6º ao 9º ano	23
Quadro 2 – Habilidades de Leitura que devem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano	24
Quadro 3 – Eixo Produção de textos do campo artístico-literário do 6º ao 9º ano	25
Quadro 4 - Habilidades de Produção de textos que devem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano	25

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
1.1 A LDB e os PCN	18
1.2 A Base Nacional Comum Curricular	20
1.2.1 A Língua Portuguesa na BNCC	21
1.3 O Currículo da Cidade do Ensino Fundamental	26
1.3.1 Componente Curricular: Língua Portuguesa	28
1.3.2 Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento previstos para o 8º ano do Ensino Fundamental	30
1.4 Os gêneros do discurso como orientação teórico-metodológica	30
CAPÍTULO 2 – O GÊNERO JOGO	33
2.1 O jogo	34
2.2. O <i>Escape Room</i>	38
2.3 A gamificação	42
2.3.1 A gamificação no jogo <i>Escape Room</i>	48
2.4 A narrativa no jogo	49
CAPÍTULO 3 – O CONTEXTO ESCOLAR	53
3.1 O bairro	53
3.2 A escola	56
3.2. O perfil da turma	59
CAPÍTULO 4 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
4.1 A Sequência Didática	65
4.2 Os objetivos da proposta	66
4.3 Os procedimentos e atividades	66
4.4. O desenvolvimento da Sequência Didática	68
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	99

APÊNDICE A - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA **103**

ANEXO A - AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS **110**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) oferecido em rede nacional, que tem como objetivo capacitar professores de língua portuguesa do ensino fundamental da rede pública de ensino para formar alunos proficientes nos multiletramentos exigidos vida contemporânea, e, assim, melhorar a qualidade de ensino.

O Programa também diminui a distância entre as práticas de ensino na educação básica e as pesquisas realizadas na universidade, promovendo o registro e a troca de experiências pedagógicas bem-sucedidas e possibilitando ao docente ter como objeto de estudo a sua própria prática.

Esse trabalho apresenta uma experiência de escrita com o 8º ano do ciclo autoral¹ do ensino fundamental de uma escola do município de São Paulo, na qual fui professora regente de língua portuguesa no ano de 2018 e analisa os principais problemas linguísticos apresentados.

Na turma do 8º ano, observei, durante o ano letivo, dificuldades na leitura e escrita de uma parte dos alunos, o que poderia impossibilitar a compreensão e a fruição dos textos, principalmente os literários, por dependerem de um conhecimento linguístico mais proficiente.

Além disso, essas dificuldades também poderiam representar para esses jovens um obstáculo para a reflexão sobre si mesmos e a expressão de emoções, pensamentos e angústias. Pelas defasagens no processo de aprendizagem, acabam colocando-se em situações de conflito com os professores ou colegas. Como explica Petit (2008):

Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhado de uma agressividade incontrolada. Quando se é privado de palavras para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar: seja o corpo que grita com todos seus sintomas, seja o enfrentamento violento de um corpo com outro, a passagem para o ato. (PETIT, 2008, p. 43)

Um dos locais – em alguns lugares, o único – responsáveis por desenvolver a leitura e escrita e provocar a reflexão crítica para os residentes em bairros periféricos – com poucos equipamentos públicos culturais e de lazer – é a escola pública.

¹ O ciclo autoral, etapa que se inicia no 7º ano e termina no 9º ano, prevê o desenvolvimento de marcas subjetivas de autoria na produção escrita, para garantir aos estudantes o direito de agir no mundo, possibilitando um espaço de constituição das suas identidades e das suas próprias vozes, através do registro escrito, da fala ou da produção de textos multimodais.

O primeiro contato com um livro ocorre, assim, muitas vezes na escola, tornando-a um local de importância fundamental para as crianças e jovens, por oportunizar a aquisição de recursos para a resistência aos processos de exclusão aos quais estão sujeitos. Ainda como explicita Petit (2008):

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

Porém, apesar das dificuldades evidentes apresentadas pelos alunos, havia uma resistência às aulas e às leituras solicitadas pelos professores.

Observamos que os jovens dedicavam muito tempo, até mesmo durante a aula, aos jogos eletrônicos, séries, canais de *youtube*, redes sociais, conteúdos bem mais atraentes para eles do que as atividades propostas pela escola. Como discute Dussel (2009):

Se antes constituía um espaço de transmissão cultural cuja cultura se distinguia claramente do de fora e se sustentava numa aliança entre o Estado e as famílias, na atualidade a escola compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a internet para a transmissão de saberes, a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes. E compete em condições desvantajosas, já que por suas características “duras”, por sua gramática estruturante, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza. (DUSSEL, 2009, p. 357)

Diante da apatia apresentada pelos alunos, acreditávamos que eles não possuíam repertório de leitura, porém, nossa opinião mudou a partir de uma roda de conversa com a turma, pois constatamos que a maioria lia bastante, mas fora da escola. Ao conversar sobre essas leituras pudemos perceber que, em geral, eles resistem aos cânones, mas leem principalmente os *best-sellers* contemporâneos. Todavia, como apresenta Colomer (2007), são outros os livros discutidos na escola, criando uma barreira: “a escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos. A barreira existente, então, é prévia e as possibilidades de êxito são bastante escassas”. (COLOMER, 2007, p. 64).

Contudo, as escolhas de leitura dos adolescentes são consideradas insuficientes e geralmente deslegitimadas pela instituição escolar. Ora, não valeria a pena considerar a leitura real dos alunos, que estão invisíveis na cultura escolar? As narrativas destinadas ao grande

público, a chamada literatura de entretenimento, não poderiam ser estudadas? Conforme argumenta Butlen, em entrevista, (2015) sobre essa questão:

Suas práticas de leitura mais correntes são invisíveis em classe e parecem não ter a menor importância. No entanto, eles leem, sobre muitos suportes, notícias, jornais, revistas. Leem e escrevem abundantemente em múltiplas telas. Alguns, em números até significativos, até leem literatura, só que não é a desejada pela escola. Os gêneros que eles amam não são legítimos no campo escolar. Ora, rejeitar essas leituras invisíveis significa rejeitar sua cultura e finalmente eles próprios. (BUENO; REZENDE, 2015, p. 560)

Após a discussão sobre as suas práticas de leitura e com o intuito de utilizar o conhecimento prévio desses jovens e motivá-los para a realização das atividades, pensamos em elaborar um jogo com a turma. O escolhido foi o *Escape Room*, uma modalidade de jogo presencial, de aventura e raciocínio, que possui como objetivo encontrar uma maneira de escapar de uma sala, utilizando os objetos e pistas dispostos no local. Para esse jogo, os alunos, em grupos, deveriam elaborar um texto narrativo e escrever os desafios a serem enfrentados pelos jogadores para a resolução do conflito.

A escola, dessa forma, partiria das culturas de referência que os jovens possuem, como jogos de aventura, para a realização de atividades escolares, objetivando o aprimoramento da escrita. Essa ponte entre a escola e o universo juvenil é um grande desafio, como opina Butlen (2015):

Acho que é uma questão de pontes. Temos que organizar e estabelecer pontes entre essas culturas. Realizar essa tarefa é um verdadeiro desafio! O desafio da democratização. Isso supõe rever a formação dos professores; supõe, por exemplo, ser capaz de propor aos alunos textos e ferramentas que se articulam com temas e questões da contemporaneidade da leitura. (BUENO; REZENDE, 2015, p. 560)

Dessa forma, tendo como objetivo melhorar a capacidade de escrita dos alunos, tomamos como objeto deste trabalho uma atividade, organizada em sequência didática, tendo como conteúdo o jogo *Escape Room*.

A pergunta principal que motivou a elaboração e o desenvolvimento dessa pesquisa foi:

1. Como o texto proposto no jogo poderia possibilitar a melhoria da competência escrita dos estudantes?

Essa dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “O ensino de Língua Portuguesa”, apresentamos alguns documentos oficiais como a Lei de

Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Comum Curricular. Também há considerações sobre o Currículo da Cidade e os Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de São Paulo. Nesses documentos, destacamos as orientações que, a nosso ver, justificariam a abordagem que fazemos aqui, ou seja, a relação entre cultura juvenil e textos que se configurariam como adequados para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Evidenciamos também a importância do trabalho com os gêneros do discurso para o processo de letramento e formação dos estudantes para o exercício de uma cidadania crítica e participativa.

No segundo capítulo, “O gênero jogo”, apresentamos a fundamentação teórica sobre o jogo com o aparato de Santaella *et al.* (2018), Huizinga (2000), Juul (2019) e Salen e Zimmerman (2012).

No terceiro capítulo, “O contexto escolar”, mostramos o processo de formação do bairro Cohab Raposo Tavares na cidade de São Paulo, realidade atual da região na qual os alunos residem e estudam, descrevemos a escola e a turma envolvida nesta pesquisa.

No quarto capítulo, “Os procedimentos metodológicos”, descrevemos e analisamos o encaminhamento da sequência didática para o desenvolvimento da escrita da narrativa de um jogo, sob enfoque da pesquisa qualitativa caracterizada pela pesquisa-ação, concebida em associação com uma intervenção pedagógica, com o objetivo de aprimorar as capacidades de leitura e escrita dos alunos.

No quinto capítulo, “Análise das produções textuais”, analisamos as produções dos alunos nas atividades propostas durante a aplicação da sequência didática, analisando as dificuldades apresentadas que devem ser o foco do trabalho do professor ou da professora de Língua Portuguesa.

Nas “Considerações finais”, apresentamos a síntese dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo deste capítulo é destacar nos documentos mais importantes das últimas décadas e que ainda norteiam o ensino de Língua Portuguesa, aspectos que dão sustentação a nossa abordagem, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Discutiremos brevemente os documentos federais LDB (1996), PCN (1998) e BNCC (2017), e pontuaremos também alguns aspectos do atual documento que organiza o currículo da rede municipal referente à língua portuguesa, uma vez que a parte prática deste trabalho foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino.

1.1 A LDB e os PCN

A atual versão da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, garantiu a autonomia para os sistemas de ensino, fez propostas de inovação tecnológica, deu autonomia para a escola organizar as séries e implementou a exigência de ensino superior como formação mínima docente aos profissionais do ensino básico.

O ensino, nesse documento, está centrado no professor, que organiza o currículo para ser transmitido em sala de aula em prol da aprendizagem, por meio de um plano de trabalho. Desse modo, o papel do docente é levar os alunos ao desenvolvimento das habilidades e competências requeridas pelo projeto pedagógico elaborado.

A LDB teve uma importância primordial, por valorizar o trabalho docente, ampliar o acesso à educação e melhorar o financiamento do ensino no Brasil.

Além dessa lei, outro documento importante foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), que trouxeram sugestões de metodologias e conteúdos, apresentando as linhas norteadoras para o ensino fundamental, provocando debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o ensino, envolvendo além da escola, pais, governo e sociedade.

A função da escola em proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. (BRASIL, 1998, p. 43-44)

O professor, nesses documentos, é apresentado como mediador entre os alunos e os objetos de conhecimento, sendo de fundamental importância a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e a interação entre eles.

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para os que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador. A interação dos alunos entre si é outro aspecto essencial nesse processo. (BRASIL, 1998, p. 81)

A constatação de que alguns alunos oferecem resistência à escola, em consequência de situações sociais e predisposições individuais levou à proposta do diálogo mais estreito com as referências das culturas dos jovens, de forma a ampliar seus repertórios e desenvolvimento de suas habilidades, possibilitando novas aprendizagens.

Trabalhar na perspectiva do diálogo com os alunos, tendo como referência as culturas juvenis das quais participam, e visando o desenvolvimento de suas capacidades e a ampliação e o enriquecimento dos referenciais para a construção de identidades e projetos de que dispõem, exige que essa orientação permeie toda a ação educativa escolar, seja no tratamento das áreas e temas transversais, seja no convívio social que possibilita aos seus alunos e professores. (BRASIL, 1998, p. 128)

Em relação à área de Língua Portuguesa, os PCN ressaltam a importância do acesso e domínio das noções linguísticas pelos alunos para o efetivo exercício da cidadania, atendendo a seus propósitos e demandas sociais. (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Também enfatizam que a unidade básica de ensino e aprendizagem é o texto e destaca a importância de gêneros considerados relevantes para a vida cotidiana e pública do aluno, tanto em atividades orais quanto escritas.

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (BRASIL, 1998, p. 59)

Os textos, segundo os PCN, devem ser analisados nas situações concretas de uso, por meio do estudo dos gêneros do discurso, de acordo com as teorias de Bakhtin e seu círculo de estudos, estabelecendo, dessa forma, um novo paradigma para o ensino de língua materna.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determina. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo (BRASIL, 1998, p. 21-22)

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

Tanto a LDB quanto os PCN foram fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa e foram as bases para as diretrizes educacionais presentes.

1.2 A Base Nacional Comum Curricular

A versão final homologada da BNCC para o ensino fundamental, publicada em dezembro de 2017, define as aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, de forma a assegurar aos alunos seus direitos de aprendizagem. Por conseguinte, todas as redes públicas e privadas, urbanas ou rurais, devem seguir as orientações do documento para a elaboração e implementação de seus currículos.

Em relação à etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais, que é o foco desse trabalho, o documento destaca a necessidade do respeito à diversidade de culturas dos grupos sociais que compõem a escola, de modo a reduzir os conflitos e as violências que possam conduzir ao desinteresse e ao fracasso escolar. Além disso, ressalta a importância da escola em acolher os saberes dos alunos e aspectos da contemporaneidade dos quais eles fazem parte, como a cultura digital e midiática, e orientá-los para o uso crítico das novas tecnologias.

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e

saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2017, p. 59-60)

O professor, nesse documento, passa a ter a função de um mentor, com a finalidade de orientar os alunos para as habilidades do século XXI, priorizar as necessidades e o protagonismo dos jovens, garantir os seus direitos de aprendizagem e desenvolver as suas competências através de experiências práticas de pesquisa e reflexão, levando-os a pensar, questionar e se posicionar.

O documento define dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, sendo a competência definida por um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a resolução de questões complexas da vida cotidiana, para garantir a participação ativa do aluno na sociedade. (BRASIL, 2017, p. 8)

Também traz a Língua Portuguesa como um componente curricular, não mais uma disciplina, da área de Linguagens, juntamente com Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos alunos no ambiente escolar e, para o seu desenvolvimento, são propostos os objetos de conhecimento, organizados dentro de um componente temático.

A seguir, discutiremos com mais detalhes o componente curricular de Língua Portuguesa, tendo em vista as culturas propostas como “pontes”.

1.2.1 A Língua Portuguesa na BNCC

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o componente de Língua Portuguesa, assumem a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma ação de interlocução que se realiza nas práticas sociais, a partir de uma finalidade específica (BRASIL, 1998, p. 20 *apud* BRASIL, 2017, p. 65)

Portanto, o foco do trabalho deve ser o estudo de textos que circulam em diversas esferas sociais e de comunicação, para o desenvolvimento das capacidades de leitura, oralidade e escrita dos alunos em diferentes modalidades e suportes.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso

significativo da linguagem em atividades de leitura, escrita, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65)

O documento inclui, assim, as transformações das práticas de linguagem a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), contemplando esses novos letramentos, que já fazem parte da realidade dos alunos, mas que ainda estão fora das salas de aula.

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2017, p. 59)

Desse modo, o documento propõe ao professor a tarefa de desenvolver no aluno a competência, entre outras, de utilizar as tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, para que ele possa aplicar esse conhecimento em seu cotidiano fora da escola.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Língua Portuguesa estão articulados nos eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, e partem de uma perspectiva de gradação dos objetos de ensino e habilidades ao longo dos anos.

Quanto aos objetos de conhecimento e as habilidades esperadas para cada ano, estão apresentados em quadros para cada ano de ensino, organizados por campos de atuação: Anos Finais são o Campo artístico-literário, o Campo das práticas de estudo e pesquisa, o Campo jornalístico-midiático e o Campo de atuação na vida pública.

Esses Campos direcionam a escolha dos gêneros do discurso, na perspectiva teórica bakhtiniana, e das atividades que serão elaboradas, mesmo que alguns gêneros transitem entre vários campos, pois a finalidade é situar as práticas de leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística em situações significativas de uso,

Na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. (BRASIL, 2017, p. 73)

Nessa perspectiva, a língua não deve ser estudada como uma lista de conceitos desvinculados do uso, pois a reflexão sobre o funcionamento da língua deve estar inserida em um contexto de prática da linguagem.

A proposta desse trabalho objetivou a leitura e elaboração escrita de uma narrativa de um jogo, por isso, destacamos os objetos de ensino e habilidades dos eixos Leitura e Produção de textos para o Campo Artístico-Literário do 6º ao 9º ano.

Quadro 1 – Eixo Leitura referente ao Campo Artístico-Literário do 6º ao 9º ano

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
	Adesão às práticas de leitura

Fonte: Brasil, 2017

No quadro 1 observamos que o Eixo Leitura propõe a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos linguísticos e multissemióticos e o desenvolvimento da prática habitual de leitura. Segue abaixo o Quadro 2 com as habilidades a serem desenvolvidas.

Quadro 2 – Habilidades de Leitura que devem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano

HABILIDADES
<p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p>
<p>(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>
<p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p>

Fonte: Brasil, 2017

Nas habilidades apresentadas no Quadro 2 estão a análise de composição dos textos narrativos, os recursos coesivos, as articulações entre suas partes, a escolha lexical, a caracterização dos cenários e personagens, os efeitos de sentido no uso dos tempos verbais, entre outros recursos próprios a cada gênero. Também pressupõe a análise de poemas e o uso de recursos expressivos e seus efeitos; e o envolvimento na leitura de livros de literatura e outras produções do campo, que despertem o interesse dos alunos e representem um desafio às suas possibilidades atuais.

O desenvolvimento da autonomia na leitura, em termos de fluência e progressão, pode seguir caminhos diversos.

A proposta apresentada neste trabalho visa partir de um texto mais curto e simples, que dialoga com as práticas culturais juvenis, mas que pode posteriormente levar os alunos para práticas de leitura de textos mais complexos, em conformidade com o documento:

O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com

filmes e *games* relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos. (BRASIL, 2017, p. 74)

A seguir se apresenta o Quadro 3, composto pelo Eixo Produção de Textos do campo artístico-literário do 6º ao 9º ano.

Quadro 3 – Eixo Produção de textos do campo artístico-literário do 6º ao 9º ano

Produção de textos	Relação entre textos
	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição

Fonte: Brasil, 2017

Para o Eixo Produção de textos há a elaboração da escrita de acordo com as características do gênero e estratégias de planejamento da escrita, textualização e revisão, assim como a sua relação com outros textos. No quadro seguinte temos as habilidades.

Quadro 4 - Habilidades de Produção de textos que devem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romaneadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.
(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Fonte: Brasil, 2017

No Quadro 4, nas habilidades de produção de textos, estão envolvidas as atividades de elaboração de texto teatral, contos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, entre outros, explicitando a caracterização dos personagens, a ação, o espaço, o tempo, o cenário, os tipos de narrador, discursos e marcas linguísticas. Destaca também o empenho dos estudantes nos processos de planejamento, textualização, revisão e reescrita, considerando a temática, a estrutura composicional, o estilo, o leitor, o suporte e o contexto de circulação do texto.

O documento prevê o desenvolvimento dessas competências e habilidades não em um curto espaço de tempo, mas de maneira gradativa, se complexificando ao longo dos anos.

1.3 O Currículo da Cidade do Ensino Fundamental

Em 2018 foi iniciada a implementação pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da Rede Municipal do Ensino de São Paulo do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental. Alinhado à BNCC, o Currículo contém orientações e objetivos para a formação dos estudantes.

O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. (SÃO PAULO, 2019, p. 12)

O documento, porém, destaca que as redes de ensino possuem autonomia para implementar os seus currículos conforme as realidades locais, traçando seus próprios percursos para garantir as aprendizagens. Também enfatiza a necessidade de que o currículo dialogue com a realidade, interesses e necessidades dos jovens.

O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros. Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. (SÃO PAULO, 2019, p. 21)

O Currículo da Cidade define as três fases em que se divide o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino, Alfabetização (do 1º ano 3º ano), Interdisciplinar (do 4º ao 6º ano) e Autorial (do 7º ano 9º ano), e apresenta uma Matriz de Saberes, contendo nove saberes que todos os alunos devem aprender ao longo do seu percurso na Educação Básica, que são:

- 1) pensamento científico, crítico e criativo;
- 2) resolução de problemas;
- 3) comunicação, por meio das múltiplas linguagens;
- 4) autoconhecimento e o autocuidado;
- 5) autonomia e determinação;
- 6) abertura à diversidade,

- 7) responsabilidade e participação;
- 8) empatia e a colaboração;
- 9) repertório cultural.

O documento organiza-se pelas Áreas do Conhecimento:

- a) Linguagens, que integra os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos, Arte, Língua Inglesa, Língua Brasileira de Sinais - Libras e Educação Física;
- b) Matemática;
- c) Ciências Naturais;
- d) Ciências Humanas, que integra os componentes curriculares de Geografia e História.

O currículo também implementa um currículo para a nova Área de Tecnologias para Aprendizagem.

Nesses últimos trinta anos, as tecnologias, em especial as digitais, evoluíram socialmente de forma rápida. Hoje, há novos e diferenciados processos comunicativos e formas de culturas estruturadas com base em distintas linguagens e sistemas de signos, transformando parâmetros comportamentais e hábitos sociais. (SÃO PAULO, 2019, p. 47)

Assim como estabelecido na BNCC, o currículo propõe uma formação para o século XXI por meio da ressignificação do uso das tecnologias digitais.

Para dialogar também com as problemáticas da sociedade contemporânea o Currículo incluiu o trabalho com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO, que são dezessete metas estabelecidas pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), para serem cumpridas até 2030, como a erradicação da pobreza, a fome zero e agricultura sustentável, a educação de qualidade, a igualdade de gênero, entre outros, que visam estabelecer uma sociedade mais democrática e sustentável para todos. A sugestão de trabalho com essas temáticas está articulada com os objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares.

Assim, cabe ao professor, segundo o documento, o papel fundamental na construção do currículo: selecionar os conteúdos, organizá-los e adequá-los aos contextos da comunidade escolar e da realidade dos seus alunos, de modo a tornar o aprendizado significativo para eles.

O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. (SÃO PAULO, 2019, p. 20)

No documento, constam ações de implementação, como formação continuada, porém, as apostilas “Cadernos da Cidade: Saberes e Aprendizagens”, destinadas aos alunos, foram enviadas antes da chegada dos materiais de orientações didáticas aos educadores, e não houve, até o momento, ampla formação de todos os educadores de como trabalhar esses materiais em sala de aula.

1.3.1 Componente Curricular: Língua Portuguesa

O documento compreende que a aprendizagem de Língua Portuguesa acontece por meio de quatro atividades principais, falar, ouvir, ler e escrever, que são realizadas em situações sociais diversas. Sendo assim, o “Currículo da Cidade”, como a BNCC, destaca a centralidade do texto para o trabalho com os alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

A intenção é possibilitar o trabalho com uma língua contextualizada, que se usa, efetivamente, nas práticas de que o indivíduo participa. Para que esse foco no uso seja possibilitado, é preciso que a unidade linguística básica do trabalho de Língua Portuguesa seja o **texto**, pois é nele, materialidade do discurso, que a língua, por encontrar-se em funcionamento, torna-se linguagem. (SÃO PAULO, 2019, p. 65, grifos do autor)

A linguagem pressuposta pelo documento, então, é constituída pelo uso, em um processo de interlocução entre os sujeitos em um determinado contexto de produção, sendo, portanto, histórica e social. É também ideológica, por veicular valores, plurivalente, por significar a realidade de diversas formas, e dialógica, por relacionar-se com outros enunciados ditos anteriormente e outros que virão com réplica a esse. (SÃO PAULO, 2019, p. 67). Dessa forma, o documento assume a perspectiva teórica bakhtiniana, de que todo o discurso é organizado em gêneros

todo discurso é elaborado por um produtor, que assume determinado papel social naquela enunciação (pai, professor, representante dos empregados, sindicalista etc.), papel esse que o produtor tem a respeito de quem é o seu interlocutor. Todo discurso também é orientado para ser publicado em determinado portador e lugar de circulação. E, para finalizar, todo discurso é organizado em um gênero, que possui

características específicas mencionadas e exemplificadas acima. (SÃO PAULO, 2019, p. 71)

O professor deve aproximar as práticas de ensino às atividades de usos reais da língua, em diferentes situações comunicativas realizadas dentro e fora da escola, incluindo os usos contemporâneos na cultura digital, constituída por diferentes linguagens.

Buscando-se aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais, destacamos, ainda, neste documento curricular, a importância do trabalho com os **multiletramentos** – fundamentais para a efetiva participação nas práticas sociais de linguagem contemporâneas –, a presença e especificidade dos **textos multimodais** – característicos também da cultura digital –, e o reconhecimento da **interculturalidade**, constitutiva das práticas sociais de linguagem verbal da atualidade. (SÃO PAULO, 2019, p. 65, grifos do autor)

A concepção metodológica que orienta o documento considera que o aprendizado ocorre na interação do sujeito com o objeto de conhecimento e com os colegas mais experientes. Essa cooperação entre os alunos contribui para a criação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conforme definido por Vygotsky (1935), tornando possível o avanço na aprendizagem dos alunos, de modo que adquiram autonomia em atividades que antes precisavam de auxílio.

Diante disso, recomenda que as práticas em sala de aula integrem situações de trabalho sejam iniciadas em momentos coletivos, passe para duplas ou grupos e chegue no individual, para constatar quais foram os conteúdos aprendidos e identificar quais aspectos precisarão ser aprofundados pelos alunos, reiniciando esse movimento.

Como eixos organizadores desse trabalho elenca quatro práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, a prática de leitura de textos, de produção de textos escritos, de escuta e produção de gêneros orais e de análise linguística/multimodal, e também destaca que os objetos de ensino não devem ser apenas os conteúdos gramaticais, mas também e, principalmente, os discursivos, pragmáticos, textuais e notacionais. O documento também ressalta que todos esses conteúdos são intrínsecos ao discurso, que é a língua em funcionamento, e é materializado pelo texto, sendo este a unidade de trabalho do ensino e da aprendizagem.

Se podemos dizer que a linguagem é um modo de compreensão do mundo, das pessoas e das relações que estabelecem entre si, então, quando aprendemos uma linguagem, estamos nos apropriando de um modo de compreender o mundo, as pessoas e as relações que elas estabelecem entre si. (SÃO PAULO, 2019, p. 66)

Na próxima seção, destacaremos os objetos de conhecimento e habilidades previstas para os 8º anos nos Eixos de prática de leitura de textos e produção de textos escritos, focos da nossa pesquisa.

1.3.2 Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento previstos para o 8º ano do Ensino Fundamental

Os Objetos de Conhecimento e de Aprendizagem e Desenvolvimento para a prática de leitura de textos para o 8º ano do Ensino Fundamental têm como objetivo o desenvolvimento da capacidade de leitura e réplica, com posicionamento crítico de textos de diversos gêneros, dramáticos, reivindicatórios, argumentativos, expositivos, multimodais, entre outros, suas características, contextos de utilização, modos de organização e finalidades. São previstas também práticas leitoras para garantir a fluência oral e a compreensão de textos.

Os Objetivos de Aprendizagem e Conhecimento para a produção de textos escritos por frequência, ou seja, por conhecimentos já adquiridos anteriormente pelos alunos, são a produção de textos do gênero narrativo, com a sugestão da escrita de um capítulo de uma obra, poético, com o cordel ou peleja, e relato de experiências, com a notícia. Já os gêneros por aprofundamento, que serão o foco dos estudos desse ano, são a entrevista e o artigo de opinião.

1.4 Os gêneros do discurso como orientação teórico-metodológica

No Brasil, a orientação para o ensino de línguas a partir dos gêneros discursivos data da década de noventa, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, como pudemos analisar brevemente.

O ensino de Língua Portuguesa, antes pautado exclusivamente na perspectiva gramatical da língua, passou a ter como foco os usos da linguagem em seus diversos contextos sociais.

A teoria orientadora dessas novas práticas está nas concepções de Bakhtin, Voloshinov e outros pesquisadores de seu círculo, formado por intelectuais que discutiam e refletiam sobre a linguagem na antiga União Soviética, em meados do século XX. Essa teoria assentava numa perspectiva dialógica, na qual a língua não pode ser entendida isolada do contexto, dos elementos socioculturais e dos interlocutores que a produzem: “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2016, p. 16-17)

Segundo a teoria bakhtiniana, a língua é empregada em enunciados orais ou escritos e elabora “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12), que são chamados de gêneros do discurso.

A real unidade linguística é, portanto, o enunciado, pois o discurso só existe na forma de enunciações. Essa unidade é delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, que no diálogo real são denominadas de réplicas.

Não existem enunciados fora de um campo da atividade humana, ou seja, eles só são produzidos pela interação em determinadas condições e finalidades, conforme explica Fiorin “Seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação”. (FIORIN, 2006, p. 61)

Conforme Bakhtin, cada enunciado possui um conteúdo temático, ou seja, o que pode ser dito por esse gênero; um estilo, ou seja, as marcas linguísticas típicas do gênero e uma construção composicional, isto é, a forma como são organizados os textos produzidos pelo gênero.

São classificados em primários, os simples, da esfera cotidiana, como carta pessoal, diálogos orais, entre outros, e secundários, os complexos, os predominantemente da esfera cultural, como romance, teatro, dramas, entre outros. De acordo com Fiorin (2006), ao perder o contato “com o contexto e sua vinculação com os enunciados concretos dos outros” os gêneros primários são transformados em secundários. (FIORIN, 2006, p. 70)

No processo ativo da comunicação discursiva, de acordo com a teoria bakhtiniana, não há um ouvinte absolutamente passivo, mas que mantém uma atitude responsiva, pois assim que ele compreende o enunciado também se torna falante, mesmo quando não emite uma resposta imediata.

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. (...) Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2016, p. 57)

O autor também destaca um problema na relação da oração como unidade da língua, pois sua análise, sem considerar o contexto, não possui capacidade de gerar uma posição

responsiva, dado que não se constitui como um enunciado pleno, como explica Bakhtin (2016):

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. (BAKHTIN, 2016, p. 69)

Assim como a oração, as palavras isoladas não têm sentido, só possuem valor quando são utilizadas pelos falantes em uma situação concreta de enunciação, produzida pelo enunciado individual.

Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2016, p. 53)

Para o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras dos alunos o trabalho deve basear-se no estudo dos gêneros a partir de suas reais necessidades, somente assim o aluno poderá refletir sobre a língua nas situações nas quais interage e a utiliza no seu cotidiano.

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2016, p. 41)

No próximo capítulo detalharemos as características do objeto de ensino proposto por esta pesquisa: o gênero jogo.

CAPÍTULO 2 – O GÊNERO JOGO

Formar alunos leitores e escritores competentes, capazes de fazer uso da língua na sua prática social, é tarefa difícil a ser enfrentada pelos docentes das escolas públicas, por vários motivos. Muitas vezes, as atividades propostas não propiciam a participação ativa do aluno, sem que ele possa se sentir suficientemente motivado para a construção do seu próprio conhecimento.

Além disso, os alunos têm grande resistência às leituras propostas pela escola, grande parte afirma não gostar de ler, fazendo-o apenas por obrigação. Porém, uma breve pesquisa levou-nos a constatar que eles leem, e, em conformidade com o que concluiu a pesquisa de Oliveira (2013, p. 262), os alunos leem não “o que a escola lhes pede para ler, [que] podem não ler com a frequência que se esperaria que lessem, mas em geral eles leem, citam seus livros preferidos e discorrem sobre o que lhes agrada nas leituras que fazem dos livros que selecionam para ler”.

Por estarem imersos na cultura digital, também leem e escrevem diariamente na internet, nas redes sociais, *youtube*, blogs, jogos, sites de pesquisa, de filmes e séries, entre outros, suprindo, como argumenta Jouve, a necessidade de ficção:

Muitos jovens (e adultos) dão as costas aos livros para ver uma tela de televisão ou de computador. A necessidade de ficção, que outrora era satisfeita pelos romances, é hoje saciada pelos filmes ou pelos seriados de televisão. Mas não devemos ser exageradamente pessimistas: o desenvolvimento da internet traz uma volta da escrita e portanto da leitura. Ler em uma tela ou ler no papel, sempre é ler. (JOUVE, 2010, p. 219)

Dessa forma, parece haver um abismo entre as preferências dos adolescentes e as leituras exigidas pela escola. Logo, um primeiro passo poderia ser o acolhimento das práticas culturais contemporâneas dos jovens, valorizando-as, para que, a partir delas, outras leituras mais complexas possam ser possíveis.

Por esse motivo, definimos o jogo, algo muito presente no cotidiano dos alunos, como ponto de partida para o desenvolvimento da competência escritora, com o intuito de motivar e demandar a sua participação efetiva no processo de aprendizagem.

2.1 O jogo

Para definirmos o jogo, partimos das reflexões apresentadas por Johan Huizinga, historiador holandês, na obra “Homo Ludens”, publicado originalmente em 1938. Para o autor, a presença do jogo é mais antiga do que a cultura, pois esta depende da sociedade humana para existir, enquanto o jogo, identificado nas relações humanas e animais, depende apenas da vida para existir, estando presente na forma de viver e se relacionar do ser humano desde o início da civilização.

O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça *do* jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge *no* jogo, *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter. (HUIZINGA, 2000, p. 197)

Assim, desde os primórdios, a cultura possui um caráter lúdico e se processa segundo as formas e ambientes do jogo. Do jogo nascem a linguagem, a poesia, a música, a dança, o direito, a ordem, os tribunais, as guerras, as celebrações dos ritos sagrados, a sabedoria, a ciência, entre outros elementos culturais.

O jogo, porém, é algo mais do que apenas uma manifestação biológica, ele é uma função significativa:

No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (HUIZINGA, 2000, p. 5)

Huizinga argumenta que o primeiro aspecto característico do jogo é o fato de ser realizado livremente, não constituindo algo essencial, exceto se o prazer obtido pela experiência do jogo se torne uma necessidade. É, dessa forma, uma atividade voluntária do ser humano, e, se imposta, deixa de ser jogo. A segunda característica do jogo é a sua evasão da vida real, de forma temporária ele está separado dos fenômenos do cotidiano. A terceira é o fato do jogo não visar lucro e a quarta é estar limitado no tempo e no espaço, distinguindo-se da vida “comum” pelo lugar e pela duração que ocupa.

Outro componente importante do jogo é a tensão, ocasionada pela incerteza do seu desfecho, apesar das qualidades do jogador e seu esforço para ganhar. Outra característica marcante é a existência de regras em todos os jogos, as quais definem como eles devem ser conduzidos. Elas devem ser seguidas pelos jogadores e limitam as suas ações, são explícitas, compartilhadas por todos os jogadores, fixas e obrigatórias.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dentro de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (HUIZINGA, 2000, p. 24)

A imersão provocada pelo jogo gera um “círculo mágico”, conforme definido por Huizinga, (2000, p. 16), o lugar em que o jogador se insere para jogar, ficando alheio às atividades exteriores a si mesmo, com a atenção concentrada na tarefa específica, perdendo a noção do tempo e até da autoconsciência.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2000, p. 19)

Esse conceito é encontrado mais recentemente na teoria do psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (2008, *apud* Santaella *et al.*, 2018), descrita como a “*flow*”, a “teoria do estado do fluxo”, “o momento em que o indivíduo chega em um estado pleno de satisfação e motivação intrínseca, como se jogador entrassem em um túnel composto por desafios possíveis de serem atingidos; um fluxo cuja progressão não é interrompida”, conforme explicam Santaella *et al.* (2018, p. 13)

O conceito de jogo, de acordo com Huizinga, é inerente à palavra *ludus*, de *ludere*, proveniente do latim, que abrange todo o terreno do jogo e se refere, etimologicamente, à esfera da não seriedade, da ilusão, da simulação. Existe ainda a palavra *jocus*, *jocari*, que não significa precisamente jogo, mas seu sentido é o de fazer humor, fazer piada. Nas línguas românicas o termo *ludus* foi suplantado pelo termo *jocus*, cujo sentido é de gracejo ou zombaria, que passou a designar o termo geral para jogo, como no português jogo, jogar, para o francês *jeu*, *jouer*, espanhol *juego*, *jugar*, italiano, *gioco*, *giocare*. (HUIZINGA, 2000, p. 29)

Huizinga explica também que a língua inglesa dispõe de duas palavras para jogo, *game*, com o significado de jogo definido por regras, e o verbo *to play*, que alude a uma extensão mais ampla, indica a ação de praticar algo, jogar, brincar, tocar.

Merece especial interesse, do ponto de vista semântico, o caso do inglês *play to play*. Etimologicamente, a palavra deriva do anglo-saxão *plega*, *plegan*, significando originariamente “jogo” ou “jogar”, mas indica também um movimento rápido, um gesto, um aperto de mãos, bater palmas, tocar instrumentos musicais, e todos os tipos de exercício físico (HUIZINGA, 2000, p. 31)

Para Jesper Juul o *play* é a interação lúdica, a partir de atividades em sua maioria livres, já o *game* é uma atividade baseada em regras. (JUUL, 2019, p. 38). Para Salen e Zimmerman no livro “Regras do Jogo: Fundamentos do Design de jogos” os jogos podem ser um subconjunto da interação lúdica, sendo esta algo maior, enquadrando outras atividades, como brincadeiras, ou a interação lúdica pode ser um subconjunto dos jogos, quando considerada um dos seus aspectos. (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 99).

Para as autoras, o jogo envolve uma interação lúdica significativa (*meaningful play*), a relação entre as ações do jogador e o resultado do jogo, criando um significado.

A *interação lúdica significativa* em um jogo surge da relação entre a ação do jogador e o desfecho do sistema; é o processo pelo qual um jogador toma medidas no sistema projetado de um jogo e o sistema responde à ação. O *significado* de uma ação em um jogo reside na relação entre ação e resultado. (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 49-50)

Nas teorias mais recentes, o conceito de jogo varia, principalmente com o advento e expansão dos jogos digitais e eletrônicos. Para Katie Salen e Eric Zimmerman (2012) a definição de um jogo é “um sistema em que os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que implica em uma saída quantificável”. (2012, p. 95). O sistema refere-se a um conjunto de elementos que se inter-relacionam e fazem parte de um todo, os jogadores são os participantes que interagem com o sistema de um jogo, o conflito é uma disputa de poderes, desde a cooperação até a competição, o aspecto artificial aponta para o fato dos jogos acontecerem fora “da vida real”, as regras estruturam um jogo, definindo o que os jogadores estão ou não permitidos a fazer, e o resultado quantificável determina a vitória ou a perda do jogador.

Para Juul (2019), o jogo possui seis características: 1) são baseados em regras, 2) têm resultados variáveis e quantificáveis, 3) diferentes resultados, positivos ou negativos, 4) é

desafiador para o jogador, 5) exerce uma influência emocional no jogador e 6) as consequências podem ou não estarem relacionadas ao mundo real.

Um jogo é um sistema baseado em regras com um resultado quantificável e variável, no qual diferentes resultados são designados diferentes valores, o jogador exerce esforço para influenciar o resultado, o jogador se sente emocionalmente conectado ao resultado e as consequências da atividade são negociáveis. (JULL, 2019, p. 45)

Para Jane McGonigal, no livro *A realidade em jogo*, o que define os jogos são quatro elementos fundamentais: as metas, as regras, o sistema de *feedback* e a participação voluntária. (2012, p. 31). Para a autora, os jogos, principalmente os eletrônicos, atraem cada vez mais pessoas e podem ultrapassar o âmbito do entretenimento, promovendo avanços significativos na sociedade.

Se usarmos tudo o que os criadores de jogos aprenderam sobre a otimização da experiência humana e a organização de comunidades colaborativas, e aplicarmos isso à vida real, prevejo jogos que nos estimularão a começar bem o dia, depois de acordarmos. Prevejo jogos que reduzirão nosso estresse no trabalho e aumentarão dramaticamente a satisfação profissional. Prevejo jogos que poderão consertar os sistemas educacionais. Prevejo jogos que irão tratar depressão, obesidade e transtorno de déficit de atenção. Prevejo jogos que auxiliarão os idosos a se sentirem envolvidos e socialmente conectados. Prevejo jogos que aumentarão os níveis de participação democrática. Prevejo jogos voltados para problemas em escala global, como as mudanças climáticas e a pobreza. Em suma, prevejo jogos que aumentarão nossas capacidades humanas mais essenciais – sermos felizes, resistentes, criativos – e nos darão poder para mudar o mundo de formas significativas. (MCGONIGAL, 2012, p. 23-24)

Já Karl M. Kapp em seu livro *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education* define o jogo como “um sistema em que os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*, que resulta em uma saída quantificável frequentemente provocando uma reação emocional. (KAPP, 2012, p. 7, tradução nossa)²

Conforme Kapp (2012) cada categoria pode ser definida como **a) sistema:** um espaço delimitado no qual todos os elementos interagem entre si e no qual cada parte está interligada; **b) jogadores:** são as pessoas que interagem com o sistema **c) abstração:** relacionada a realidade criada no jogo, mas que não existe na vida real; **d) desafios:** mobilizam os jogadores para atingir os objetivos e alcançar os resultados do jogo. Quando não existem desafios o jogo se torna entediante; **d) regras:** constroem a estrutura que permite a

² A game is a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction.

existência do jogo e definem a sua sequência; **e) interatividade:** é uma parte muito importante, por permitir a interação entre os jogadores e o conteúdo do jogo, **f) feedback:** é a marca dos jogos, deve ser em tempo real, direto e claro, para que os jogadores sejam capazes de fazer tentativas de correções ou mudanças a partir de um *feedback* positivo ou negativo. Deve funcionar como uma garantia de que a meta é atingível, oferecendo motivação para o jogador continuar a jogar; **g) saída quantificável:** define se o jogador ganhou ou perdeu, sem apresentar dúvidas, e deve estar claro por meio de um quantidade de pontos alcançada, mudança de fase, ou o reconhecimento da vitória; **h) reação emocional:** é a ampla variedade de emoções geradas pelo jogo, não somente a emoção da vitória ou a agonia da derrota, mas também os sentimentos de frustração, raiva, tristeza, entre outros, podendo evocar fortes emoções em muitos níveis.

2.2 O *Escape Room*

Para esse trabalho foi proposto o jogo conhecido como *Escape Room*. É um termo novo, não havendo uma definição reconhecida mundialmente. Para compor essa dissertação utilizamos como referências os artigos de Scott Nicholson (2015) e Wiemker, Elumir e Clare (2015), e as definições encontradas em sites que oferecem essa atividade como entretenimento.

Os *Escape Rooms* conhecidos também como *Escape Game*, *Live Escape*, *Puzzle Room*, *Live Action Game*, *Adventure Room/Games*, entre outros, segundo Nicholson, funcionam como “jogos físicos baseados em equipes nos quais os jogadores descobrem pistas, resolvem quebra-cabeças, e realizam tarefas em um ou mais quartos afim de alcançar o objetivo principal (geralmente escapar do quarto) em um tempo limitado”³ (NICHOLSON, 2015, p. 1, tradução nossa). Segundo o autor, a primeira atividade documentada com o nome de *escape game* foi da empresa SCRAP (*Real Escape Game*), em Kyoto, no Japão, em julho de 2007. Entre 2012 e 2013 houve um crescimento desse tipo de jogo primeiramente na Ásia, depois na Europa e posteriormente na Austrália, Canadá e Estados Unidos. (NICHOLSON, 2015, p. 3)

O autor cita alguns precursores desse tipo de jogo:

³ Escape rooms are live-action team-based games where players discover clues, solve puzzles, and accomplish tasks in on or more rooms in order to accomplish a specific goal (usually escaping from the room) in a limited amount of tim.

1) Live-Action Role Playing Games, nos anos 80 algumas empresas criaram cenários, para jogadores do RPG *Dungeons and Dragons*, combinados com resolução de enigmas e combates;

2) Point-and-Click Adventure Games & Escape-the-Room Digital Games, popular nos anos 80 eram jogos de ficção interativos nos quais os jogadores deveriam explorar ambientes, encontrar itens e resolver enigmas, a partir de comandos no computador. Um gênero desse jogo tinha como objetivo combinar itens e resolver quebra-cabeças para escapar de uma sala, o que inspirou a criação das salas físicas de *escape games*;

3) Puzzle Hunts & Treasure Hunts, os jogadores participam de times para solucionar quebra-cabeças, geralmente, em papéis, que levam a outros, até o enigma final. Há um tipo desse jogo em que os jogadores seguem uma série de pistas na sequência para descobrir um tesouro. Em versões modernas há a utilização de GPS para localizar pistas escondidas;

4) Interactive Theater and Haunted House, pessoas são convidadas a interpretar um papel em um espetáculo teatral, interagindo com os atores. Há também casas nas quais os participantes, em pequenos grupos, participam de uma história, exploram os cenários e resolvem enigmas. Com o tema de terror, os jogadores ficam presos em salas escuras, encontram zumbis acorrentados, e devem resolver os quebra-cabeças para saírem da casa assombrada;

5) Adventure Game Shows and Movies, eram *reality shows*, nos anos 80, no Reino Unido, que colocavam os participantes em circunstâncias nas quais eles deveriam resolver os enigmas e escapar da situação. Alguns filmes também foram citados como inspiradores para os criadores dos *Escapes Games*, como as séries e filmes do “Indiana Jones” (1981), os filmes “Cubo” (1997) e “Jogos Mortais” (2004), entre outros;

6) Themed Entertainment Industry, primeiras empresas comerciais que investiram na resolução de enigmas em ambientes físicos, em ambientes imersivos, com um tempo limitado para escapar. Sendo o primeiro em 1993, um restaurante em Seattle nos Estados Unidos, mas que teve pouco tempo de duração.

O jogo pode ser estruturado, conforme explica Nicholson (2015), de diversas formas: a) ter somente uma coleção de quebra-cabeças ou tarefas, sem tema ou narrativa; b) ter um tema, com decorações, trilha sonora e propostas no ambiente que combinam com o tema, mas não ter uma história; c) ter uma narrativa, na qual os jogadores têm um lugar dentro da narrativa, que pode ser fornecida através de um vídeo pré-gravado ou apresentada por um *Game Master* (Mestre do Jogo); d) ter uma narrativa, na qual os desafios são construídos

como parte da história e movimentam a narrativa. Dessa forma, os enigmas não podem ser separados da história, pois fazem parte dela.

Os quebra-cabeças precisam estar conectados ao tema do quarto e os jogadores devem ser capazes de compreendê-los com base na interpretação dos elementos do quarto. No caso de desafios físicos eles precisam ser completados com base nos itens dentro do quarto (Se os jogadores precisam manipular artefato físico então as ferramentas precisam estar presentes no quarto. Por exemplo, *escape rooms* não podem contar que os jogadores tragam sua própria chave de fenda). (WIEMKER; ELUMIR; CLARE, 2015, p. 3, tradução nossa)⁴

Embora tenha o nome de *Escape Room* não é em todos os jogos que os participantes estão presos em um local e precisam escapar; dependendo do tema, os jogadores devem auxiliar na resolução de um crime, ajudar a criar algo, como uma cura, uma fórmula, uma poção, solução para evitar uma guerra ou realizar operações militares, investigar um crime ou mistério, resolver um assassinato, encontrar uma pessoa desaparecida, uma forma de sobreviver a algum ataque, fugir de um assassino, entre outros.

Em geral, o jogo ocorre em um único lugar, uma sala ou um quarto, porém, há jogos que podem se iniciar em um local e, após os jogadores resolverem os enigmas obterem acesso a outro espaço, com enigmas mais complexos, podendo existir, assim, vários e diferentes espaços físicos no mesmo jogo.

A organização do jogo pode estar baseada em uma sequência de quebra-cabeças até o resultado final, assim, cada resposta alcançada conduz ao estágio seguinte, podendo o jogo começar com um enigma simples até alcançar os mais difíceis. É mais adequado a grupos menores, pois todos os participantes trabalham juntos em uma série de enigmas lineares.

Outra forma é oferecer ao grupo de jogadores diferentes caminhos a serem seguidos ao mesmo tempo, podendo cada membro trabalhar em um enigma diferente, até formar o resultado que irá conduzir ao próximo estágio do jogo ou a vitória.

Há estruturas abertas, nas quais os jogadores devem ter a habilidade de resolver um grande número de quebra-cabeças ao mesmo tempo e, enquanto resolvem, precisam juntar as peças para a solução final. Há também modelos híbridos, que podem unir esses diferentes modos ao mesmo tempo.

⁴ The puzzles themselves need to be connected to the theme of the room and be understandable by the players based off of information available within the room. In the case of physical challenges, this too should be completable based on items found within the room (If the players need to manipulate a physical artifact then the tools should be present in the room. For example, escape rooms cannot rely on players to bring their own screwdriver).

Há diferentes tipos de desafios no jogo, como procurar um objeto escondido, pistas, labirintos, usar matemática, resolver cruzadinhas, descobrir senhas para abrir cadeados, gavetas, desbloquear computadores, podem exigir tópicos de história, geografia, astronomia, química, literatura, código Morse, braile, tradução de outras línguas, entre outros. Os quebra-cabeças, segundo Wiemker, Elumir e Clare (2015) podem ser de dois tipos: mental e físico

Um quebra-cabeças mental utiliza as habilidades de dedução e lógica dos jogadores. Para superar os quebra-cabeças mentais, os jogadores devem deduzir, correlacionar ou decifrar pistas para chegar na resposta. [...] Um quebra-cabeças físico, às vezes conhecido como uma tarefa ou *'twitch' puzzle*, requer a manipulação de artefatos da vida real para superar o desafio e ganhar a recompensa. Por exemplo, um labirinto é uma tarefa desse quebra-cabeças. Não há truque para resolver esse desafio, você deve somente conseguir sair dele. (WIEMKER; ELUMIR; CLARE, 2015, tradução nossa)⁵

Pode haver também uma combinação entre os dois ou um outro tipo de quebra-cabeças chamado de *meta puzzle*, conforme definem Wiemker, Elumir e Clare (2015)

Por último, há mais um tipo de quebra-cabeças que é o *meta puzzle*. Apesar de não ser um tipo separado, tende a ser utilizado no final do quebra-cabeças para um *escape room*. Em um *meta puzzle*, o final é derivado da resolução de quebra-cabeças anteriores. Por exemplo, vamos dizer que para o progresso dos jogadores no quarto as peças de um quebra-cabeças devem ser encontradas a partir da resolução de outros quebra-cabeças. Quando eles tiverem completado todos os quebra-cabeças eles terão cada peça para completar o outro. Esse outro quebra-cabeças é o *meta puzzle* e quando resolvido levará à saída. (WIEMKER; ELUMIR; CLARE, 2015, p. 6, tradução nossa)⁶

Existem jogos que utilizam um ator ou atriz no local, conhecido como *non-player character* (NPC), para interagir com os jogadores. Eles são utilizados para contar a história e o objetivo do jogo, ajudar os jogadores durante o jogo ou para dificultar o desempenho dos participantes.

Um elemento comum em uma *Live-Action Role Playing Game* mais comumente visto em um *Escape Room* é o *Game Master* (Mestre do Jogo). Como em um *Role Playing Game* (RPG) o seu papel é assegurar uma experiência satisfatória aos jogadores, garantindo o

⁵ A mental puzzle makes use of the player's thinking skills and logic. In order to overcome the mental puzzle, the players must deduce, correlate, or decipher clues to arrive at an answer. [...] A physical puzzle, sometimes known as a 'task' or a 'twitch' puzzle requires the manipulation of real world artifacts to overcome the challenge and get the reward. For example, a maze is a task based puzzle. There is no 'trick' in solving the maze, you just need to get to the exit.

⁶ Lastly, there is one more type of puzzle which is the meta puzzle. Although not a separate type, this tends to be used as the final puzzle for an escape room. In a meta puzzle, the final answer is derived from solving previous puzzles. For example, let's say as the players progress through the room, jigsaw puzzle pieces are found with every other puzzle solved. Once they have completed all the other puzzles do they get every jigsaw piece. This jigsaw is the meta puzzle and when put together, it will lead the way out.

pleno funcionamento dos enigmas como planejado e auxiliando os jogadores quando eles não conseguem avançar no jogo ou estão frustrados. Eles realizam o monitoramento por meio de vídeos ou no próprio ambiente, interagindo diretamente com os jogadores.

Para iniciar o jogo pode haver um *Game Master*, responsável por repassar as informações e as regras do jogo e, se houver história, contar a história aos jogadores, ou eles poderão assistir a um vídeo ou ler em um pedaço de papel. A porta, sem seguida, é fechada e um relógio começa a contar o tempo, em geral, os jogadores têm sessenta minutos.

2.3 A gamificação

Ao transpormos o *Escape Room* para a sala de aula, em um contexto de aprendizagem, utilizaremos os elementos do jogo, mas na sua essência não será um jogo, pois ele deixará de ser uma atividade voluntária, uma de suas características.

A estratégia de utilizar elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas do jogo para alcançar outros objetivos, que não o entretenimento, é chamado de *gamification*. No Brasil, o termo aparece como gameficação ou gamificação. Neste trabalho, optamos por utilizar o termo gamificação, o mais frequente utilizado em português.

Como aponta Kaap “a gamificação consiste em utilizar a mecânica baseada nos jogos, a estética e o pensamento do jogo para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver os problemas” (2012, p. 10, tradução nossa)⁷

Zichermann no livro *Gamification by design* afirma que a gamificação é “o processo de pensamento e mecânicas do jogo para motivar pessoas e resolver problemas” (ZICHERMANN, 2011, p.14, tradução nossa)⁸

Gamificação é um termo novo, mas a ideia de usar o pensamento do jogo e os seus mecanismos, já acontece há muito tempo quando empresas utilizavam brinquedos-surpresa em suas embalagens ou quando surgiram pesquisas que correlacionavam a mecânica de jogos com a aprendizagem.

Porém, o termo como o conhecemos hoje é atribuído ao programador britânico Nick Pelling, no ano de 2003, quando ele estabeleceu como objetivo a promoção de um *gamification* de produtos de consumo para a sua empresa de consultoria.

⁷ a gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motive action, promote learning, and solve problems.

⁸ the process of game-thinking and game mechanics to engage users and solve problems.

Os mecanismos encontrados nos jogos funcionam como um motor motivacional para o indivíduo, contribuindo para o engajamento nos mais variados aspectos e ambientes. Por isso, esse conceito está sendo aplicado em diferentes áreas, como treinamentos e seleções de pessoal em empresas, nas indústrias, comércios, educação, saúde, marketing, meio ambiente, entre outros.

A gamificação não é utilizada apenas a partir do uso da tecnologia, podendo ocorrer tanto no mundo físico quanto no virtual, pois o fator mais importante na construção de um projeto gamificado não é a identificação do meio no qual ele ocorrerá, mas sim a forma como o seu desenho é construído, como argumenta Alves (2015)

Não é necessário ter computadores, apenas a sua imaginação e o acesso a nosso mais primitivo de todos os desejos: curtir a vida e jogar. Observe as crianças. Lembre-se como era brincar como uma criança e tente contemplar tudo isso no seu projeto. Com isso reafirmamos que o *gamification* não ocorre apenas quando é possível o uso da tecnologia. O que conta é como você desenha e não qual será o meio de entrega de seu projeto, que pode ou não depender da tecnologia (ALVES, 2015, p. 3)

Além disso, não se trata de incluir em qualquer atividade elementos existentes em um jogo, como pontos, níveis, fases, placares, entre outros, pois somente a utilização desses recursos não garante um sistema gamificado. Segundo Alves (2015), “é aprender a partir dos *games*, encontrar elementos dos *games* que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real. Encontrar o conceito central de uma experiência e torná-la mais divertida e engajadora” (ALVES, 2015, p. 30)

Porém, os elementos constituintes do *design* de um jogo, ou as peças que combinadas tentam promover uma experiência de jogo, são muito difusos e não estão estruturados, de modo que cada autor acrescenta ou suprime um componente, impossibilitando a identificação dos elementos que legitimam e validam o que constitui o fenômeno da gamificação, conforme apontam Santaella *et al.* (2018, p. 17)

Para Alves (2015) o sistema de gamificação está estruturado em três aspectos:

1) Dinâmica: responsável pelo padrão regular que forma a experiência. Os seus componentes são as *construções* (criação no jogo de escolhas para o jogador, impedindo que ele siga o caminho mais óbvio), *emoções* (suscitadas pelas recompensas pelos resultados alcançados), *narrativa* ou *storytelling* (a estrutura que une os elementos do sistema e estabelece uma coerência, conexão e sentido para os jogadores), *progressão* (mecanismos

para o jogador saber que está progredindo e vale a pena continuar) e *relacionamento* (interação entre as pessoas, sejam elas colegas de equipe ou oponentes);

2) Mecânica: responsáveis pela ação que movimentam o jogo. Os mecanismos que podem ser utilizados são os *desafios* (objetivos propostos para os jogadores), *sorte* (elemento que passa ao jogador a sensação de uma aleatoriedade envolvida), *cooperação e competição* (o envolvimento de outras pessoas para ajudar no jogo ou a vontade de superar o resultado dos outros jogadores), *feedback* (a forma do jogador acompanhar o seu progresso e mudar as estratégias, caso necessário), *aquisição de recursos* (recursos adquiridos ao longo da jogo para conseguir algo maior), *recompensas* (benefícios adquiridos pelo jogador, como vidas, direitos a jogar novamente, entre outros), *transações* (mecanismos para movimentação no jogo, as mais comuns são as de compra e venda), *turnos* (jogadas alternadas entre os jogadores), *estados de vitória* (representações da vitória como o jogador com o maior número de pontos, o time ou jogador vencedor, entre outros);

3) Componentes dos jogos: formado pelas *realizações* (mecanismos de recompensas aos jogadores), *avatars* (representação visual do jogador ou personagem), *badges* (representações visuais das realizações ou resultados alcançados), “*boss fights*” (grande desafio para passar à fase seguinte), *coleções* (coletas de coisas ao longo do jogo que mostram seus resultados ou podem auxiliar no jogo), *combate* (luta que deve ser disputada), *desbloqueio de conteúdos* (algo que deve ser realizado para acessar um conteúdo), *doar* (mecanismo de doações para estimular a permanência do jogador no sistema gamificado), *placar* ou “*leaderbord*” (ranqueamento do jogadores, permitindo que saibam suas posições em relação aos outros), *níveis* (graus de dificuldades que o jogador precisa superar para avançar no jogo), *pontos* (contagem de pontos acumulados no decorrer do jogo), *investigação ou exploração* (a busca de algo para alcançar um resultado), *gráfico social* (fazer com que o jogo seja uma extensão do círculo social do jogador) e *bens virtuais* (coisas virtuais pelas quais os jogadores estão dispostos a pagar, seja em moeda real ou virtual).

Alves (2015) ressalta a importância da narrativa ou *storytelling* no sistema gamificado, pois “sem uma história que crie significado para o jogador, a credibilidade do sistema fica prejudicada e a motivação par o engajamento no sistema deixa de existir, porque perde a relevância”. (ALVES, 2015, p. 47)

Para Busarello (2016), a concepção de gamificação é perpassada pela ideia da motivação pessoal intrínseca, exclusiva, interna aos indivíduos, motivados por suas próprias razões, ou extrínseca, relacionada a estímulos e fatores externos, estabelecendo um envolvimento emocional e um engajamento na atividade proposta

Gamification é um sistema utilizado para resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração dos fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos. (BUSARELLO, 2016, p. 18)

Dessa maneira, a motivação intrínseca ocorre quando o indivíduo realiza algo apenas pelo prazer e pela sensação de realização, e na motivação extrínseca o indivíduo tem um determinado comportamento pelo interesse em receber algum tipo de recompensa ou para evitar algum tipo de punição.

Segundo Busarello (2016), a gamificação é formada por quatro princípios, com base nos jogos, a partir dos estudos de Kapp (2012):

- 1) **Sistema:** criação de ambiente que promova um engajamento dos indivíduos, formado por desafios abstratos, regras, interatividade, feedback, resultados quantificáveis e reações emocionais;
- 2) **Mecânicas:** bloco de regras imprescindíveis utilizadas no processo gamificado;
- 3) **Estética:** a percepção estética dos indivíduos na gamificação;
- 4) **O pensamento como em um jogo:** a ideia de transformar uma tarefa em uma atividade motivadora, a partir de elementos como competição, exploração, cooperação e narrativa.

Busarello (2016) ressalta que a gamificação não significa necessariamente a participação em um jogo, mas a utilização de elementos presentes em um jogo que façam as pessoas vivenciarem a experiência que o ato de jogar proporciona. O autor destaca também cinco variáveis distintas para a definição do conceito de Gamificação:

- 1) **Aprendizagem:** sair da rotina, incentivar o comportamento, adaptação do conteúdo, entre outros;
- 2) **Mecânicas de jogos:** formado pelas mecânicas (elementos para o funcionamento do jogo), dinâmicas (interações entre o jogador e as mecânicas do jogo) e a estética (emoções do jogador durante a interação com o jogo);
- 3) **Narrativa:** as histórias como mídias engajadoras para a movimentação.
- 4) **Motivação e o engajamento:** a intrínseca, como o interesse, e a extrínseca.

- 5) **Pensar como em jogos:** o estabelecimento de metas, regras, *feedback* e participação.

Aqui cabe uma diferenciação entre a gamificação e os chamados *serious games* (jogos sérios), voltados para outras finalidades mais sérias que o entretenimento. A gamificação recebe os elementos lúdicos em contextos não relacionados a jogos e no caso dos jogos sérios o sentido é inverso, elementos estranhos aos jogos são aplicados na estrutura de um jogo.

Um jogo sério é uma experiência desenhada usando mecânicas de jogos e pensamento do jogo para educar indivíduos em um assunto específico de uma área. [...] Por outro lado, vimos que o conceito de “*gamification*” é o uso de mecânicas de jogos para artificialmente motivar aprendizes e outros em atividades nas quais de outro modo não estariam motivadas. (KAAP, 2012, p.15, tradução nossa)⁹

No caso do contexto escolar, objetivamos os recursos da gamificação para o engajamento dos estudantes, e não o uso de um jogo produzido para a área educacional. A gamificação deve sempre ser produzida fora dos contextos habituais do jogo e se desenvolve em um espaço atrativo com a finalidade de motivar os jogadores, enquanto os jogos sérios possuem um propósito definido, a exemplo dos jogos educativos – “ou seja, há um invasor ao universo dos jogos que não é para o puro entretenimento: o objetivo retórico”. (SANTAELLA *et al.*, 2018, p. 15)

Porém, ressaltam Santaella *et al.* o fato dos jogos sérios serem projetados como um jogo não garante que sejam atrativos ao contrário eles têm sido taxados de “chatos” e vêm falhando na tentativa de prover motivação”. (SANTAELLA *et al.*, 2018, p. 13)

Apesar das diferenças, a gamificação e os jogos sérios possuem objetivos comuns

os *serious games* e a gamificação pretendem que, por meio de sua aplicação, os seus usuários “sintam” um impulso de fazer uma tarefa que de outro modo não estariam tão atraídos em realizar. Ou seja, o que se pretende é que os usuários se sintam motivados a executar uma atividade sem grandes dificuldades, algo que os jogos normalmente fazem muito bem. (SANTAELLA *et al.*, 2018, p. 12)

⁹ A serious game is an experience designed using game mechanics and game thinking to educate individuals in a specific content domain. [...] On the other hand, they view the concept of “gamification” as a trivial use of game mechanics to artificially engage learners and others in activities in which they would otherwise not engage.

Os jogos sérios também podem ser classificados como um tipo de gamificação, por serem desenvolvidos através de mecânicas de jogos, base para um sistema gamificado.

A gamificação na escola é uma proposta que vai ao encontro de uma aprendizagem voltada às competências do século XXI e à realidade dos alunos, acompanhando as transformações tecnológicas ocorridas na sociedade.

Um contexto escolar baseado em tarefas mecânicas e abstratas, que têm pouca relação com o mundo real, é pouco proveitosa para a aprendizagem efetiva, por não conseguir reter a atenção dos alunos por muito tempo, pois estes estão acostumados ao dinamismo dos vídeos no youtube, séries, filmes ou jogos.

Ao propor atividades gamificadas podemos utilizar uma linguagem que os alunos já estão acostumados, por já conhecerem as estruturas e os elementos inerentes a esse universo, adquiridos através das incontáveis horas de interação no contexto dos games e da cultura digital.

Dessa forma, o objetivo principal é aplicar e colocar em prática as aprendizagens, conhecimentos e ferramentas que os alunos já possuem para mantê-los interessados e ativos em seu processo de aprendizagem, proporcionando experiências mais efetivas e relevantes, pois, como protagonistas do processo, experimentam uma maior retenção do conteúdo que lhes foi transmitido.¹⁰

No entanto, a gamificação não deve ser apresentada como a solução para todos os problemas no ensino e aplicável a qualquer situação de aprendizagem, trata-se apenas de uma ferramenta a mais, mas não a única, tampouco substitui as demais.

¹⁰ Katie Salen, designer de games, professora e diretora do *Institute of play*, Organização não governamental (ONG), participou do design e da fundação da Q21, uma escola pública nova-iorquina, que trabalha com alunos do Ensino Fundamental II e Médio, considerada a primeira escola do mundo a ter todo o ensino baseado em jogos. Ao falar sobre a utilização dessa metodologia (*apud SANTAELLA et al.*, 2018, p. 189) afirma que a escola precisa considerar sete princípios para o engajamento dos alunos, sendo todos compreendidos como um sistema, no qual um depende do outro para atingir os resultados : 1) Todos são participantes - garantir a participação de todos os alunos; 2) Desafio constante, adaptado para motivar o aluno; 3) Aprendizado na prática – o aluno exerce um papel ativo no processo de aprendizagem; 4) Feedback – deve ser imediato e contínuo, para o aluno acompanhar o seu desenvolvimento; 5) Falha como uma oportunidade – entendida como uma nova chance de aprender; 6) Tudo está conectado – os alunos podem compartilhar seus conhecimentos com os outros; 7) Sensação de estar jogando – a experiência deve engajar o aluno e permitir a aplicação de suas ideias e criatividade.

2.3.1 A gamificação no jogo *Escape Room*

É importante ressaltar que jogos eletrônicos, como os *games*, não foram criados com fins educativos, e sim para entretenimento. A sua utilização com finalidade pedagógica visa reter a atenção dos alunos, algo cada vez mais desafiador, e auxiliar o professor a obter resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

No *Escape Room*, para escapar de uma sala fechada, os jogadores precisam superar provas, resolver pistas, enigmas, problemas, dentro de um prazo determinado. Os desafios propostos nesse ambiente podem ser utilizados para uma avaliação do conteúdo aprendido, de uma maneira mais lúdica, ou podem integrar assuntos sobre qualquer área, aplicando os conhecimentos de maneira transversal.

O jogo, de forma experiencial e colaborativa, demanda a utilização de habilidades como capacidade exploratória, atenção, conexões entre diversas áreas do saber, agilidade, raciocínio lógico, comunicação, adaptabilidade, entre outras, em um contexto de desafios.

Para o processo de imersão, no qual o indivíduo foca toda a sua atenção para dentro do jogo, ele precisa estar completamente envolvido por todos os aspectos do jogo.

A narrativa é fundamental para essa imersão, como destaca Alves (2015 p. 47), quando o jogo tem essa proposta, pois estabelece um contexto para o jogo, o que justifica todos os desafios que os jogadores tentarão superar. O seu objetivo é tornar a experiência mais atrativa e interessante, contribuindo para uma verdadeira imersão dos participantes, de tal modo que eles mesmos possam contribuir para o desenvolvimento e desfecho da história.

Os desafios precisam retroalimentar essa história, e os níveis de complexidade têm que se coadunar com os interesses, capacidades e motivações dos participantes, devendo ser elaborados de modo a não os desestimular, para não comprometer a ação do jogo e o estado de *flow* (JULL, 2019)¹¹

A cada enigma desvendado pelos jogadores, o *feedback* ocorre instantaneamente, com o desbloqueio de mais uma pista, até que a saída seja liberada.

Outro elemento responsável pelo sucesso de um *Escape Room* é a qualidade do espaço físico onde ele ocorre, pois tem um enorme papel na formação da impressão geral e

¹¹ De acordo com a estrutura do *flow*, o jogador terá prazer jogando se os desafios corresponderem às suas habilidades, levando-o, assim, ao estado de *flow*. Se o jogo for muito difícil, o jogador experimentará ansiedade ou frustração. Se ele for muito fácil, repetição ou trivialidade de escolha o deixarão entediado.

criação da atmosfera da experiência, ou seja, de verossimilhança, elemento essencial de qualquer narrativa. A decoração precisa combinar com o tema, com a história e com cada desafio, todos os adereços, objetos, móveis, cores, luzes, imagens, entre outros, devem produzir a impressão de pertencerem ao quarto de forma genuína, qualquer pequeno objeto fora do lugar pode arruinar a experiência, minando a credibilidade.

Os jogadores participam em grupos, que, em geral, variam de três a sete pessoas, mas há casos registrados de duas e de no máximo dezesseis pessoas, segundo Nicholson (2015, p. 11). Na maioria das vezes os grupos são formados por pessoas que já se conhecem, mas em casos em que os participantes são colocados em grupos com pessoas desconhecidas, isso pode dificultar o desempenho no jogo, pois requer um tempo até todos se sentirem confortáveis e aprenderem a cooperar juntos.

2.4 A narrativa no jogo

A narrativa, o ato de contar histórias, acompanha a humanidade desde os tempos imemoriais, nas inscrições nas cavernas, nos ritos, mitos, narrativas orais, novelas medievais, nos contos tradicionais, romances, e depois nos quadrinhos, filmes, séries, novelas, entre outros, até chegar nos jogos dos dias de hoje. Nos jogos digitais e eletrônicos, entretanto, a estrutura narrativa é um assunto controverso.¹²

Janet Murray, professora do *Georgia Institute of Technology*, referência no estudo da narratologia, associa os jogos a formas narrativas, estudando-os enquanto formas de expressão. A pesquisadora, autora da obra “Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço”, na qual relaciona literatura, cinema, vídeo e linguagens digitais, afirma que as narrativas são o centro da atividade humana, “um dos mecanismos cognitivos primários para a compreensão do mundo” (MURRAY, 2003, p. 7).

¹² No estudo dos *games* há dois grupos de estudiosos que discutiram essa questão, os narratologistas e os ludologistas. Para os primeiros, os jogos são sempre histórias, já que as narrativas são o centro da história humana, estão em todas as formas de expressão, para os segundos os *games* são jogos, sem obrigatoriamente necessitarem de uma história, o que importa é o *gameplay*, o ato de jogar. Para Gonzalo Frasca (2003), em um artigo que gerou bastante polêmica (“*Ludology meets Narratology*”), “ludologistas são os pesquisadores que focam seus estudos na mecânica dos jogos, e narratologistas, os que argumentam que os jogos são intimamente ligados às histórias”. (FRASCA, 2003, *apud* SANTAELLA *et al.*, 2018, p. 70). O marco dessa disputa ocorreu com o lançamento da revista *online Game Studies*, em 2001, por Espen Aarseth, que defende um estudo baseado no design do jogo, sua forma e jogabilidade (*gameplay*) (GOMES, 2009, p. 181), estabelecendo, assim, um novo campo de estudos, autônomo em relação a outras áreas do conhecimento.

Para Katie Salen e Eric Zimmerman “jogar um jogo significa interagir com e dentro de um universo de representação de um espaço de possibilidades com dimensões narrativas” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 100). Para os pesquisadores, a discussão polarizada sobre os jogos serem narrativas, ou jogos e narrativas serem conceitos excludentes, não contribui para a compreensão sobre o *design* de jogos. A questão principal é como os jogos são narrativas e como essa compreensão pode gerar uma interação lúdica significativa.

Segundo os autores, a interação lúdica narrativa ocorre por meio de duas grandes orientações estruturais: a narrativa *incorporada* e a narrativa *emergente*. A narrativa *incorporada* é a história definida previamente, antes da interação com o jogo, “projetada para proporcionar motivação para os eventos e as ações do jogo”. (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 105).

Assim começa o jogo, qualquer jogador deverá ter acesso a essa introdução. Sem esse enredo pré-gerado, o jogo seria uma busca abstrata. Fornece também o arco dramático principal para o jogo, “estruturando a interação de um jogador e o movimento por meio do mundo jogo de uma forma significativa”. (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 105).

A narrativa *emergente* surge a partir das regras estabelecidas para a interação com o sistema do jogo, são as ações que o jogador realiza a cada momento durante o jogo, e “a escolha do jogador leva a experiências narrativas imprevisíveis. (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 105). No *Escape Room*, representa a interação do participante com os objetos e o cenário, na resolução das pistas para o desfecho da história e finalização do jogo.

Segundo Gancho (2002) a narrativa é estruturada sobre cinco elementos: o enredo, as personagens, o tempo, o espaço e o narrador. A estrutura do enredo é composta pela *exposição*, com a apresentação das personagens, do tempo, do espaço e a situação presente na qual a história se inicia; *complicação (ou desenvolvimento)*, parte que o conflito (ou conflitos) aparece na história e se encaminha em direção a uma resolução; *clímax*, quando o conflito chega ao seu ápice, para ser solucionado em seguida, e o *desfecho*, resolução do conflito. (GANCHO, 2002, p. 8)

Já os elementos gerais utilizados para a elaboração de experiências narrativas nos jogos, segundo Salen e Zimmerman (2012, p. 110), são: objetivos, incerteza, conflito e mecânica básica.

Os objetivos precisam ser desafiadores e devem contribuir para o desenvolvimento dos jogadores, orientando-os a compreenderem as suas ações em um contexto narrativo. Cada objetivo concluído significa um avanço também na história

Completar um nível não significa apenas atingir um objetivo, mas também passar por um episódio de uma história maior. Quando o jogador se move por diversos níveis, a sucessão de objetivos concluídos cria uma coerência narrativa. Os níveis de jogo oferecem aos jogadores o acesso a áreas específicas do mundo da narrativa, com cada nível preenchido por eventos, objetos e personagens que criam um determinado tom e textura da narrativa. (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 108)

O conflito surge quando os jogadores lutam para alcançar os objetivos, ele “oferece oportunidade para os eventos narrativos e um contexto narrativo que enquadra os obstáculos que um jogador precisa superar”. (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 109). Quando o conflito contextualiza o jogo cada ação dos jogadores poderá contribuir para a história.

O fato de o jogador não saber o resultado do jogo é um dos motivos para o seu interesse em jogá-lo, é o elemento de incerteza. Ele também é “um conceito da narrativa, pois o elemento do desconhecido infunde no jogo uma tensão dramática”. (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 110).

Na narrativa tradicional a tensão dramática, segundo Adam (1997), pode ser desenvolvida após uma situação inicial de equilíbrio ou a situação inicial já pode apontar essa tensão.

A TENSÃO DRAMÁTICA, noção puramente semântica que não se deve confundir com o nó desencadeador da construção da intriga, pode ocupar duas posições. Ou a situação inicial é uma situação de equilíbrio, e então a tensão só sobrevive com o desenrolar da narrativa propriamente dita, ou a situação inicial é já problemática. (ADAM, 1997, p. 68-69)

A transformação das ações da narrativa pode resultar em uma situação final não problemática, quando a tensão é suprimida, ou problemática, quando ela permanece.

Essas primeiras formas de estruturação da narrativa devem, bem entendido, ser completadas pelo resultado da transformação: Ou a transformação suprime a tensão, e a situação final pode ser considerada não problemática; ou a transformação não suprime a tensão, e a situação final é problemática”. (ADAM, 1997, p. 69)

O último elemento da narrativa no jogo é a mecânica básica, que é a conexão de todas as partes por meio da interação, de modo a serem consideradas como uma *atividade* contínua na qual um jogador se envolve [...] para fazer escolhas significativas e explorar um espaço de possibilidades”. (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 110).

Para Santaella *et al.* (2018), o objetivo das narrativas tradicionais é chegar ao final da história, enquanto o dos games é a interatividade.

Nas narrativas tradicionais, feitas para leitores e espectadores, o objetivo é atingir um fim em que a narrativa se consuma, a saber, a finalidade é chegar ao fim da história. Assim, também na gamificação tudo se processa para atingir a eficácia de uma meta. Nos *games*, contudo, o objetivo não é necessariamente terminar o jogo, mas jogar, executando ações que se repetem em inúmeras variações. Então, o que importa é estar no jogo. E a interatividade nesse caso não se reduz a uma possível troca ou competição entre parceiros, pois, nos *games*, interatividade se define como ações capazes de mudar o estado interno do jogo por meio de *feedback* instantâneo. (SANTAELLA *et al.*, 2018, p. 205)

O espaço em um jogo é de grande importância para uma experiência significativa, organizado de modo a guiar as ações dos jogadores, dar suporte às interações, e conter objetos incorporados à história, demanda problemas aos jogadores, que farão escolhas dentro desse ambiente para solucioná-las.

Para Santaella *et al.*, o trabalho com a narrativa no design de jogos pode contribuir para a gamificação na educação, pois envolve personagens, conflitos, desafios, características envolventes para os estudantes, embora apresenta a “ressalva de que a competição pode gerar conflitos negativos na aprendizagem” (SANTAELLA *et al.*, 2018, p. 158), uma vez que nesses jogos o adversário precisa ser destruído ou derrotado.

Para Murray, qualquer jogo possibilita uma vivência narrativa, pois o jogador, durante a experiência de jogar, pode interagir com a história, de forma que o rumo dela se altera de acordo com as suas decisões e ações.

Um jogo é um tipo de narração abstrata que se parece com o universo da experiência cotidiana, mas condensa esta última a fim de aumentar o interesse. Todo o jogo, eletrônico ou não, pode ser vivenciado como um drama simbólico. Qualquer que seja o conteúdo do jogo, qualquer que seja o nosso papel dentro dele, somos sempre os protagonistas da ação simbólica [...] (MURRAY, 2003, p. 140)

No próximo capítulo analisaremos o contexto escolar no qual a pesquisa foi realizada.

CAPÍTULO 3 – O CONTEXTO ESCOLAR¹³

Neste capítulo, analiso o processo de formação do bairro Cohab Raposo Tavares na cidade de São Paulo e sua estrutura atual, com observações da minha experiência como moradora há dois anos da região. Também descrevo a escola e as turmas envolvidas nesta pesquisa.

3.1 O bairro

A escola na qual a pesquisa foi realizada está localizada no bairro Cohab Raposo Tavares, da subprefeitura do Butantã, extremo da Zona Oeste de São Paulo, às margens da Rodovia Raposo Tavares, nos limites com o município de Osasco e próximo aos de Taboão da Serra e Cotia.

A subprefeitura do Butantã é dividida em cinco distritos: Butantã, Morumbi, Raposo Tavares, Rio Pequeno e Vila Sônia. O distrito Raposo Tavares é o maior, porém, a população é a que apresenta a menor renda. Há também a ausência de equipamentos básicos de assistência social e cultural, sendo o único do Butantã que não abriga nenhum museu. Porém, destaca-se por abrigar um Centro Educacional Unificado (CEU), localizado no Jardim Paulo VI.

O distrito Raposo Tavares é marcado pela presença de três grandes conjuntos habitacionais: a Cohab Educandário, a Cohab Munck e a Cohab Raposo Tavares. Nos últimos anos, têm sido construídos alguns condomínios fechados de alto padrão nessa região, devido à proximidade com regiões centrais da capital, ao acesso à Rodovia Raposo Tavares, à Avenida Escola Politécnica e ao Rodoanel Mario Covas, e à saturação do mercado imobiliário de alto padrão nos municípios da Região Metropolitana.

Trata-se uma zona industrial, que possui comércio intenso e diverso, desde *shopping centers* de classe média e alta (Raposo Shopping e Shopping Granja Vianna) até o comércio popular encontrado dentro dos bairros.

A Rodovia Raposo Tavares é a principal ligação efetiva desta parte do município com a área central, e, somado ao intenso fluxo de pessoas e mercadorias que circulam diariamente

¹³ A opção de redigir o capítulo em primeira pessoa ocorreu por me sentir diretamente concernida com o bairro e muitas observações serem provenientes da minha vivência no local.

na rodovia, acarreta aumento substancial do trânsito, dificultando a mobilidade, o que demonstra a carência de ruas e avenidas que distribuam melhor a circulação de veículos.

O bairro Cohab Raposo Tavares é uma área de ocupação recente e em franco crescimento imobiliário, com infraestrutura urbana e em processo de construção. O bairro é habitado, sobretudo, por pessoas de baixa renda, com pouca escolaridade, e empregadas em funções que não exigem muita qualificação, e conseqüentemente mal remuneradas. Surgiu a partir da luta social por moradia na passagem da década de 1980 para 90, quando se fixaram os primeiros habitantes oriundos da antiga Favela Nova República, que se estabeleceram com urgência no local – após um deslizamento de terra no bairro onde residiam anteriormente; também advieram, de outras áreas de risco, como as Favelas Adutora, Bamburral, Paulino Cabral, Miranguaba, Jardim Ranieri e Juscelino Kubitscheck.

Apesar de ser um bairro periférico, a Cohab contempla seus moradores com rede de abastecimento de água, coleta de esgoto, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, ruas pavimentadas, linhas de ônibus, área verde, ciclovia, e seis instituições de ensino públicas, dois Centros de Educação Infantil (CEI), uma de Educação Infantil (EMEI), uma escola de Ensino Fundamental Municipal (EMEF), outra de Ensino Fundamental e Médio Estadual e uma Escola Técnica Estadual (ETEC). Todos esses serviços foram conquistados com muita luta pelos próprios moradores, que, em busca de melhorias, fazem parte de várias organizações, como o CRECE (Conselho de Representantes de Conselhos de Escola), o Movimento de Moradia, de Segurança, e promovem discussões sobre as questões ambientais da cidade, entre outras atividades.

No entanto, mesmo sendo um bairro suprido de diversos serviços públicos essenciais, verifica-se uma ausência no que se refere principalmente ao provimento de equipamentos de saúde, lazer e cultura, como teatros, museus, cinemas, bibliotecas, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), postos de saúde, entre outros.

O bairro é atendido pela Unidade Básica de Saúde (UBS) Jardim Boa Vista, que oferece serviços da Estratégia Saúde da Família, Pediatria, Odontologia, Psicologia e Terapia Ocupacional, e atende cerca de vinte e dois mil pessoas, residentes de bairros próximos. O atendimento é bem organizado, as equipes são divididas por cores, cada uma atende uma região. Por duas vezes necessitei de atendimento médico e utilizei os serviços do posto, tendo tido um atendimento rápido e eficiente em ambas as ocasiões. Em conversa com o médico da Saúde da Família ele destacou o bom funcionamento da unidade, porém, admitiu haver demora no processo de realização de exames, sendo necessário acompanhar os casos que precisam de maior urgência.

Já há uma demanda na câmara municipal de São Paulo para a construção de uma UBS próxima da Cohab Raposo Tavares e da Cohab Munck, proposta por Diva Nunes, moradora da região, líder comunitária e ex-presidente da associação “Movimento de Moradia Cohab Raposo Tavares”.

A educação não-formal encontra expressão pela ação de iniciativas como a do Espaço Cultural, que oferece aulas de circo, teatro e cursinhos pré-vestibulares, do Centro Comunitário, que organiza festas e atende o público da terceira idade, e do Instituto Sylvio Passarelli, entidade educacional sem fins lucrativos, que oferece aulas de complementação educacional para crianças do 3º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, organizadas em quatro eixos de conteúdo, “Eixo Mundo” (história, geografia e sociologia), “Eixo Comunicação” (gramática, literatura e redação), “Eixo Números” (matemática, física e raciocínio lógico) e “Eixo Vida” (ciências, química e sustentabilidade), além de atividades simultâneas de artes visuais, teatro e esportes.

A partir de conversas com os alunos, pais/responsáveis e professores que lecionam na região há bastante tempo, confirmei que essas iniciativas trazem resultados muito positivos para a formação dos habitantes dessa comunidade, contribuindo, juntamente com as escolas da região, para a inserção dos jovens na Escola Técnica existente no bairro (ETEC Raposo Tavares) e na aprovação em universidades públicas e particulares.

No bairro há uma área de preservação ambiental, que é o Parque Juliana Torres, a maior área verde desta parte do município, com 10 mil m², composto por mais de 50 espécies de árvores nativas da Mata Atlântica, mas que até hoje não foi plenamente implementado. A estrutura do parque ainda não é suficientemente adequada para ser utilizada como área de lazer da população, tornando o local pouco movimentado, favorecendo, dessa forma, atividades ilícitas, como o comércio e uso de entorpecentes. Mas, ainda sim, durante o dia, há moradores que o utilizam para caminhadas ou passeios com os filhos.

O parque é um espaço público aberto e, por meio de projetos que as escolas da região organizam, serve como palco para atividades culturais diversas, como leituras compartilhadas, contação de histórias, exposições, shows, entrevistas, estudo da flora, oficinas de artesanato e pintura, e onde ocorre a festa do Sacy. Esse evento, que ocorre há sete anos no bairro, organizado pela Associação dos Educadores da USP (AEUSP) e uma rede de coletivos que atuam na zona oeste de São Paulo, possui o objetivo de fortalecer a cultura popular brasileira e envolver docentes, discentes das escolas e moradores. Celebrado na mesma época do *Halloween*, promove oficinas de pintura, recitais de poesia, apresentação de danças populares, teatro, shows, brincadeiras, comidas típicas da cultura popular brasileira, entre outras

atividades, e realiza a entrega de prêmios às iniciativas comunitárias que valorizam a diversidade cultural periférica da cidade de São Paulo.

3.2 A escola

A escola municipal de Ensino Fundamental foi criada em 13/06/1988 e atende cerca de 800 alunos nos três períodos: matutino, vespertino e noturno, oferecendo as modalidades de Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), como observamos no quadro de turmas do ano de 2018 abaixo:

<p>MANHÃ Das 7h00 às 12h00</p>	<p>Fundamental II</p> <p>CICLO INTERDISCIPLINAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 turmas de 6º ano <p>CICLO AUTORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 turmas de 7º ano • 4 turmas de 8º ano • 3 turmas de 9º ano
<p>TARDE Das 13h30 às 18h30</p>	<p>Fundamental I</p> <p>CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 turmas de 1º ano • 2 turmas de 2º ano • 2 turmas de 3º ano <p>CICLO INTERDISCIPLINAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 turmas de 4º ano • 3 turmas de 5º ano
<p>NOITE Das 19h00 às 23h00</p>	<p>EJA I - Fundamental I</p> <p>Não há turmas</p> <p>EJA II - Fundamental II</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • 1 turma de EJA Complementar I • 1 turma de EJA Final I • 1 turma de EJA Final II
--	--

No térreo, à direita da entrada da escola há a sala de secretaria, a sala da diretoria, a sala da assistente de direção, a sala da coordenação, a sala de professores, a cozinha e a despensa. Em frente ao pátio coberto, à esquerda a sala de Recuperação Paralela, a Sala de Leitura, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para Atendimento Educacional Especializado (AEE), a sala de acervo do “Centro de Memória”, a sala de Rádio e TV, a sala de materiais de educação física, o parque infantil e a quadra de esportes coberta. Há uma sala de aula ao lado da quadra, para atendimento de uma turma com dois alunos de mobilidade reduzida, impossibilitados de subirem ao primeiro andar por não haver rampas ou elevadores, onde estão localizadas quatorze salas de aula, o laboratório de informática e uma sala de vídeo.

As organizações espaciais da escola dão a ideia de confinamento, pela existência de portas e grades e pela regulação da circulação interna, pois estão proibidos de entrar em outros espaços, mesmo entre as trocas das aulas, quando devem aguardar na sala a chegada dos professores. Não há muitos espaços adequados dentro da escola que possam ser utilizados em uma aula diferencial, o que gera várias reclamações por parte dos alunos.

Há um espaço ao lado da quadra, porém, quando há aulas de educação física, não há possibilidades de estudos nesse local. Outro é o pátio, que é aberto, fica no primeiro andar, possibilita a visão de todas as salas, porém, pelo trânsito constante de pessoas, como funcionários, professores e alunos, não é adequado para atividades que exijam maior concentração.

Em 2016, houve uma invasão de um grupo de jovens, em razão de desentendimento com um aluno da escola, ocasionando uma briga no pátio, na área interna. Por causa disso, foi reforçada a presença de grades que separam a instituição de ensino do ambiente externo, protegendo de novas invasões, mas também confinando os alunos a seu espaço interno.

Essa arquitetura da escola pública e o rígido controle interno visa manter a vigilância e a hierarquia dentro do ambiente, como no caso do surgimento das prisões, conforme destaca Foucault (1987)

a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. (FOUCAULT, 1987, p. 144)

Acredito que isso se reflita no comportamento de alguns estudantes da escola, como na recusa em participar das aulas e dos eventos, na falta de pertencimento ao local, na sensação de que esse espaço não é deles.

Existem sessenta e quatro funcionários na unidades escolar, sendo duas atendentes da secretaria e uma secretária, quatro agentes escolares, dois assistentes de diretores, quatro auxiliares técnicos de educação, duas coordenadoras pedagógicas, um diretor, quatorze professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, trinta e quatro professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, de diferentes disciplinas.

Há vários projetos na escola que atendem os alunos no contraturno, como Xadrez, Mangá, História em Quadrinhos, Clube do Livro, Rádio e TV, Dança, Bandas e Fanfarras, Aluno Monitor, Imprensa Jovem, Horta Comunitária, entre outros.

O projeto que mais se destaca na escola é o Centro de Memória, criado pela ativista cultural e professora de história Andréa Leão, com a finalidade de aproximar a comunidade da realidade escolar. Através do resgate de memórias individuais e coletivas dos moradores da região, busca valorizar a identidade da comunidade e fortalecer a sensação de pertencimento ao local.

Os alunos participantes do projeto buscam relatos orais e documentos textuais como mapas, jornais, atas de associações de bairro, registro fotográfico e outros materiais escolares para implementar o projeto. Eles também produziram uma maquete do bairro e estudaram os movimentos de moradia que atuaram na constituição do local.

A sede do Centro de Memória possui cerca de 10 m², localizada em uma sala pequena na escola, e tem o seu acervo já construído exibido nos eventos públicos da escola, como Festa Junina, Mostra Cultural, Sarau de Arte e Poesia, Festa do Sacy, entre outros momentos.

Nos seus seis anos de existência, o Centro recebeu o primeiro lugar no “Prêmio Paulo Freire”, concedido pela Câmara de São Paulo, o terceiro lugar no “Prêmio Direitos Humanos”, concedido pelas Secretarias de Direitos Humanos e Educação da Cidade de São Paulo, o “Prêmio Sacy e seus amigos”, concedido pela Associação dos Educadores da USP e pelos

moradores do Bairro Cohab Raposo Tavares e em 2016 recebeu o “Prêmio Territórios Educativos” do instituto Tomie Ohtake.

Embora haja vários projetos e atividades educacionais e culturais permanentes na escola, com participação ativa dos docentes e discentes, os resultados das avaliações internas e externas dos alunos constataam que o domínio da língua escrita e leitura, assim como o raciocínio lógico dedutivo e a resolução de situações problema, ainda estão abaixo do esperado para a Unidade Escolar.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem muitas vezes se recusam a participar de projetos, principalmente o de Recuperação Paralela, por serem rotulados pelos colegas de “burros” e sofrerem com brincadeiras por isso. No bairro encontro muitos desses estudantes trabalhando para auxiliar a família, como lavadores de carros, entregadores de refeições, auxiliares de cozinha, atendentes em comércios em geral, ajudantes na feira do bairro, em vendas de lanches nas ruas, entre outras ocupações. Muitas vezes com várias horas de trabalho, sendo comum encontrá-los ainda exercendo essas atividades até muito tarde da noite.

Sendo assim, para a obtenção de melhores resultados, penso que sejam necessárias novas ações e estratégias de ensino em sala de aula que possam favorecer a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

3.3 O perfil da turma

A turma analisada é composta por vinte e dois alunos de 13 a 14 anos. Os relatórios pedagógicos dos anos anteriores de quase de 90% deles relatam, ao longo da trajetória escolar, problemas na leitura, escrita e interpretação, como dificuldades de organização e estrutura textual, de produção de textos com paragrafação e coerência, a necessidade de auxílio para interpretação da leitura, a indicação de ampliação do repertório de leitura, para avanços na produção de textos, e a falta de uma rotina diária de estudos e treinos sistemáticos de leitura e escrita, entre outros.

Há também registros de muitas conversas durante as aulas, o não empenho nas tarefas escolares, a realização parcial das atividades propostas, as dificuldades em seguir as regras de convivência, a resistência aos registros, aproveitamento escolar regular ou mediano, problemas de assiduidade, a falta de realização de pesquisa, trabalhos e lições de casa e dificuldades de assimilação dos conteúdos.

Quando eu assumi o cargo de professora nessa escola, no 2º semestre de 2017, houve três alterações de professores de língua portuguesa, por aposentadoria, término de contrato de

trabalho, e para assumir um cargo de direção em um Centro Unificado de Ensino (CEU). Nesse período fui professora regente de três turmas de 6º anos, uma turma de 8º e uma de 9º ano.

As alterações de professores no início e durante o ano letivo na unidade, prejudicam o aprendizado das turmas, impactando na ausência de aprimoramento da leitura, escrita e interpretação de textos dos estudantes e nos resultados das avaliações internas e externas.

Em 2018 chegaram dois professores, um deles saiu no 2º bimestre para ocupar um cargo de coordenação pedagógica temporário, para substituição de uma licença médica, retornando no 4º bimestre, e houve a saída de uma docente de uma sala do período da manhã, para assumir uma nova turma no Ensino de Jovens e Adultos, da mesma escola, à noite. Nesse ano, tive uma turma do 7º ano, a do 8º ano descrita nesse trabalho, e, por um período de dois bimestres, uma sala de 6º ano.

Ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2018, percebi que os alunos do 8º ano possuíam conhecimentos específicos diversos de língua portuguesa e que questões familiares e interpessoais interferiam no processo de aprendizagem.

Assim, no 4º bimestre do ano de 2018, iniciei as atividades propostas na SD com a sala, por identificar que alguns alunos ainda apresentavam dificuldades para ler e escreviam com deslizes ortográficos variados, ausência de paragrafação e pontuação, inserção de elementos da oralidade na escrita, a utilização indevida ou não utilização das letras maiúsculas, a supressão do “r” final em infinitivos, entre outras. A classe, em geral, também não mostrava empenho na realização das atividades de Língua Portuguesa, alguns alunos se recusavam a fazê-las ou as realizavam parcialmente.

A turma parecia ser dividida em blocos.

Havia um grupo de quatro meninas que se sentavam à direita no fundo da sala e permaneciam muitas vezes alheias às aulas, conversavam sempre sobre assuntos externos à escola, como namoros, brigas, festas, e utilizavam frequentemente o celular, para mostrar conversas, vídeos e fotos umas às outras e também aos demais alunos. Quando compreendiam os enunciados e comandos, elas não apresentavam dificuldades e realizavam com autonomia as atividades que se propunham a realizar.

Um outro grupo de quatro meninas que se sentavam à direita, na frente da sala, era bastante participativo, porém, apresentava dificuldades na interpretação dos textos, necessitando de auxílio para refletir sobre as questões e elaborar as respostas. Uma delas faltava com muita frequência às aulas, o que acarretou na sua retenção ao final do ano letivo e sua transferência para a Educação de Jovens e Adultos, no período noturno.

Um grupo de quatro meninos que se sentavam na frente no meio da sala, realizavam todas as atividades rapidamente, sem qualidade, muitas vezes copiando uns dos outros, para sobrar tempo da aula e ficarem jogando no celular. Quando era solicitada a reescrita de suas respostas, por não estarem pertinentes, eles reclamavam bastante.

Mais um grupo de três meninos, que se sentavam à direita na frente, apresentavam dificuldades para compreenderem os enunciados e precisavam de auxílio na produção de textos, um deles havia se alfabetizado tardiamente, no 5º ano, e um outro apresentava problemas na fala, tendo sido encaminhado ao fonoaudiólogo.

Por fim, um grupo de quatro meninos que se sentavam em frente à esquerda da sala e outro com três ao fundo, no meio, ficavam bastante tempo nos seus celulares, frequentemente não participavam das aulas e tampouco realizavam todos os registros escritos solicitados. Eu precisava ir até eles explicar os objetivos da aula e insistir para a elaboração das atividades propostas.

No geral, era uma sala muito apática quando solicitados a participar das aulas, mas interagiam muito entre eles, por meio de brincadeiras, como jogar giz ou papel uns nos outros, conversas, conflitos e questionamento de comportamentos, falas ou atitudes dos colegas.

Pareceu-me que precisava, assim, fazer muitas intervenções, na sala, principalmente para evitar brigas e para promover uma mudança de postura em relação ao uso do celular, pois de acordo com o regulamento da escola era proibido o uso de materiais não escolares. Em alguns momentos, a conversa resultava de fato em mudança de comportamento, em outros eles ignoravam minhas orientações.

Ao questionar os demais professores sobre o histórico da turma, estes disseram que era uma sala “difícil” desde o 6º ano, que os alunos haviam inclusive melhorado, eram muito “piores”, mais indisciplinados, além de apresentarem várias dificuldades de aprendizagem. Muitos alunos dessa sala frequentaram aulas de Recuperação Paralela de Português e Matemática nos anos anteriores, porém, alguns desistiram.

Além de professora da turma também fui coordenadora da sala e acompanhei as reuniões de pais, podendo perceber que não havia um acompanhamento escolar constante dos responsáveis por esses alunos. Alguns pais não foram em nenhuma reunião ao longo do ano e outros compareciam somente na dos filhos mais novos, alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Quando questionados diziam que os filhos já eram independentes quando passavam para o 6º ano e saberiam “se cuidar”, inclusive já trabalhando para auxiliar no sustento da família.

Entre os poucos pais ou responsáveis que iam frequentemente à escola existiam aqueles que não eram alfabetizados, ou possuíam poucos anos de escolarização, e se sentiam impotentes por não conseguirem auxiliar os filhos na realização das atividades. Os professores explicavam sempre nesses momentos de diálogo que as tarefas para serem realizadas em casa eram conteúdos que os adolescentes já tinham aprendido em sala de aula, por isso os pais ou responsáveis não precisavam se preocupar em ensiná-los, mas sim em acompanhá-los e incentivá-los.

Lahire (2008), nesses casos, ainda que a família não possa intervir na realização das tarefas, é possível valorizá-las ao atribuir um valor simbólico à escola

Podemos observar também que famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não o possuem de forma alguma (caso de pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um lugar simbólico (nos intercâmbios familiares) ou um lugar efetivo ao “escolar” ou “à criança letrada” no seio da configuração familiar. Assim, em algumas famílias, podemos encontrar, inicialmente, uma escuta atenta ou um questionamento interessado dos pais, demonstrando assim, para elas, que o que é feito na escola tem sentido e valor. (LAHIRE, 2008, p. 343)

Ainda segundo o sociólogo francês, com cujas observações também concordamos, nem sempre esses adultos conseguem superar os seus próprios fracassos e frustrações em relação à escola, associando-a a esses aspectos negativos e “transmitindo” esses sentimentos às crianças.

Damo-nos conta, ao mesmo tempo, de que aquilo que se “transmite” de uma geração a outra é muito mais que um capital cultural. É um conjunto feito de relações com a escola e a escrita, de angústias e de vergonhas, de reticências e rejeições, de sistema de defesa diante de julgamentos externos, de relações com a autoridade e com o tempo... (LAHIRE, 2008, p. 154)

Entre aquelas que iam a nossa escola havia também famílias com um pouco mais de repertório cultural, mas que não conseguiam acompanhar a vida escolar dos filhos, por trabalhar durante muitas horas do dia ou às vezes à noite, com pouco tempo para o diálogo com o filho sobre o seu rendimento e para o auxílio em casos de dificuldades, ficando, assim, esse jovem em casa sozinho depois da escola ou com algum parente, incapaz este de

estabelecer uma rotina de estudos, e não estabelecendo uma relação mais harmoniosa com a escola. Ainda segundo Lahire, que revê a ideia de capital cultural de Bourdieu¹⁴:

A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”. Ora, nem sempre isso acontece. As pessoas que têm as disposições culturais susceptíveis num sentido harmonioso do ponto de vista escolar nem sempre têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização. Nem sempre conseguem construir os dispositivos familiares que possibilitariam ‘transmitir’ alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolarmente rentáveis, de maneira regular, contínua, sistemática. (LAHIRE, 2008. p. 338)

Podemos verificar que há uma série de fatores implicados na relação do aluno com a escola e somente o fato de a família apresentar capital cultural não implica necessariamente que esse aluno terá “sucesso”, pois pode não haver condições ou possibilidades de “transmissão” desse capital para o aluno, como defende Lahire (2008):

Se é importante reconstruir as disposições sociais dos adultos (e principalmente dos pais), podemos nos perguntar o que ‘é transmitido’ concretamente através das relações pais-filhos. (...) as competências podem, às vezes, permanecer sem efeito (de socialização) quando não encontram situações para que sejam postas em prática. (LAHIRE, 2008, p. 339)

Dessa forma, alguns alunos, mesmo com pais ou responsáveis pouco escolarizados, mas que incentivam, acompanham, criam regras e rotinas de estudos em casa, podem obter melhores desempenhos nas atividades escolares do que aqueles inseridos em uma família com maior repertório cultural.

Em 2019, com a chegada de dois novos professores de português na unidade, com maior tempo de docência no município, permaneci na escola em uma vaga de módulo sem regência, ou seja, não assumi nenhuma sala, realizava a substituição das aulas dos professores ausentes, preferencialmente os de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Também nesse mesmo ano, ocorreu o fechamento de uma sala do período noturno, diminuindo o número de vagas na unidade. Desse modo, fiquei “excedente”, ou seja, não havia turmas suficientes para todos os

¹⁴ “Para Bourdieu, a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural. E este, segundo o sociólogo, está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1826/pierre-bourdieu-o-investigador-da-desigualdade>. Acesso em: 27 dez. de 2019.

educadores de Língua Portuguesa e precisei solicitar a transferência de escola, para início em 2020.

No próximo capítulo, serão descritas a metodologia da pesquisa e as etapas realizadas na sequência didática.

CAPÍTULO 4 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados foi eleita como procedimento metodológico, com opção pela abordagem qualitativa, pautada na descrição e análise das situações de aprendizagem e produções escritas dos estudantes, realizadas no desenvolvimento de uma sequência didática, que, a partir de agora será denominada de SD.

A SD foi elaborada com o intuito de intervir nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, visando ao aprimoramento da capacidade escritora e da compreensão textual dos alunos, por meio da construção da narrativa de um jogo conhecido como *Escape Room*. Trata-se pois de uma pesquisa-ação, no sentido de aliar a teoria e a prática na construção do conhecimento, visando à mudança de uma determinada realidade. Segundo Thiollent (1986)

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

Nos próximos tópicos serão discutidas a SD, conforme propõem Dolz e Schneuwly, os objetivos de ensino da proposta e a descrição das atividades e dos procedimentos realizados durante as aulas. A SD pode ser encontrada na íntegra no apêndice A deste trabalho.

4.1 A Sequência Didática

A proposta de Dolz e Schneuwly (2010, p. 82), definimos a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Segundo os autores, a SD começa com a apresentação da situação, que prepara o aluno para a produção inicial e determina o contexto de produção, o gênero, o público-alvo, a forma de veiculação e os sujeitos da produção. É prevista também a primeira produção, oral ou escrita, do gênero, com o objetivo de avaliar o conhecimento prévio dos alunos e adequar a SD às necessidades reais da turma.

No caso dessa pesquisa, a produção inicial ocorreu na sexta aula, após discussões, leituras, análises e identificações das especificidades discursivas e aspectos composicionais do gênero e da estrutura narrativa que nele predomina, para oferecermos subsídios para a produção escrita. Em seguida, foram organizados os módulos, atividades ou exercícios

visando instrumentalizar os estudantes para o domínio do gênero em questão com atividades “de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos, a elaboração de uma linguagem comum”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 89). Por fim, a SD deve ser concluída com uma produção final, na qual o professor pode avaliar se as características do gênero desenvolvidas durante os módulos foram apreendidas pelos alunos.

A intervenção por meio de sequências didáticas é um instrumento norteador do trabalho do professor e é determinante no processo de compreensão e aquisição de diversos gêneros, que se materializam na sociedade em enunciados, conforme teoria bakhtiniana, por meio dos quais os sujeitos interagem, possibilitando a comunicação.

A SD foi modificada diversas vezes nas práticas de sala de aula, em atividades não previstas inicialmente na sua elaboração. Isso mostra que o contexto escolar é dinâmico e que a SD não é fixa e imutável, mas permite redirecionamentos, uma vez que atende às necessidades reais dos alunos e aos objetivos dos professores.

4.2 Os objetivos da proposta

A SD “Narrativas de *Escape Room* no Ensino Fundamental” foi pensada com o objetivo de aprimorar as capacidades de leitura e escrita dos alunos, que apresentam essas dificuldades em diferentes níveis na sala de aula.

No entanto, um grande desafio a ser superado pelo professor de língua portuguesa é o de conquistar a atenção dos estudantes para leituras e atividades escritas que lhes despertem o interesse, motivando-os a interagir com os textos.

Assim, como forma de tornar o aprendizado de Língua Portuguesa mais significativo, propusemos o trabalho com o jogo tipo *Escape Room*.

4.3 Os procedimentos e atividades

Inicialmente, tendo em mente um projeto sobre hábitos de leitura, propus uma roda de conversa com os alunos, seus interesses fora da escola, o tempo livre que tinham para estudar, suas disciplinas preferidas, os tipos de aulas que mais gostavam, o que acessavam na internet, se pretendiam continuar os estudos em nível técnico ou superior, entre outros assuntos.

A discussão foi bem produtiva, muitos estudantes elogiaram essa iniciativa, dizendo que nenhum professor antes havia se interessado em ouvir suas opiniões, ideias, projetos, então, ficaram empolgados e se dispuseram a participar mais das minhas aulas. De fato, houve

uma pequena melhora no meu relacionamento com a sala, a turma passou a prestar um pouco mais de atenção e até alguns alunos passaram a cobrar uma melhor postura dos seus colegas.

Com essa enquete também descobri que os alunos liam bastante, ao contrário do que a princípio acreditava, pelas dificuldades de leitura e escrita que a turma apresentava. Alguns preferiam história em quadrinhos do “*Superman*” e “Turma da Mônica Jovem”, outros gostavam de livros considerados *best sellers* e que viraram filmes, como a saga do bruxo “Harry Potter”, “A culpa é das estrelas”, de John Green, “A cabana”, de Willian P. Youg, “Diário de um banana”, de Jeff Kinney, e alguns de mangás, como “Naruto” e “*Dragon Ball*”, entre outras obras.

Os estudantes relataram também passar muito tempo seguindo canais de *youtubers* na internet, para assistirem vídeos de pegadinhas, músicas, danças, curiosidades, histórias de mistério, fatos históricos, paródias, brincadeiras, desafios, videogames, dicas de modas, maquiagem, viagens, esportes, filmes, livros, séries, animes, equipamentos eletrônicos, carros, motos, entre outros. Alguns alunos também disseram gostar muito de jogos eletrônicos, principalmente os meninos, dedicando-se várias horas do dia a esse tipo de entretenimento.

Após essas conversas pensei que seria interessante que o projeto valorizasse tais conhecimentos prévios e pudesse estimular os alunos para o aprendizado da disciplina, assim, considerei a possibilidade de utilizar um tipo de jogo e tematizar a escrita em vez da leitura. Aproveitei então uma ideia advinda de um trabalho que estava sendo realizado em outra escola municipal, onde também leciono. Ali, há quatro grandes projetos interdisciplinares que norteiam as aulas de cada bimestre. Um deles é a *Feira de Ciências*, no interior do qual para o 7º ano B foi realizado o jogo *Escape Room*, em 2018.

Essa turma inspirou-se no filme “Jumanji: bem-vindo à selva” para estruturar o jogo. Nesse filme quatro adolescentes encontram um videogame de ação e após escolherem seus avatares para os desafios algo acontece e eles são transportados para dentro da história fictícia, localizada em uma floresta tropical, e transformados em personagens da aventura. A partir dessa premissa, os alunos criaram a situação inicial de uma história ambientada em uma “selva”, da qual os jogadores deveriam tentar escapar.

Na data do evento *Feira de Ciências*, que ocorreu em um sábado, um grupo de cinco alunos permaneceu dentro da sala do jogo para contar a história e fornecer dicas, se necessário, aos participantes com maiores dificuldades. Foi estabelecida a quantidade de sete pessoas a cada “rodada” e elas tinham trinta minutos para localizar, solucionar os desafios e conseguir “escapar” do local.

Com base no resultado positivo dessa experiência, com a participação de discentes, docentes e convidados, propus a elaboração desse tipo de jogo à turma do 8º C, para atingir os objetivos a que tinha me proposto, esperando envolvê-los nas atividades e aprimorar a leitura e escrita.

As cinco aulas semanais de Língua Portuguesa para essa sala ocorriam às terças-feiras nas duas primeiras aulas, às quartas-feiras na primeira aula e às quintas-feiras na terceira aula, após duas aulas de Educação Física, e na última aula. A partir do dia 09/10/2018, quando iniciamos o projeto, foram destinadas duas aulas por semana para esse trabalho, culminando na produção dos textos no final do ano letivo, no dia 27/11/2018.

No ano de 2019 a turma do 8º C foi reformulada. As quatro turmas que formavam os 8ºs anos passaram a compor três salas de 9ºs anos. Três alunos do 8º C foram para o 9º A, seis alunos para o 9º B, onze para o 9º C, um aluno foi transferido para outra Unidade Escolar e uma aluna foi transferida para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na mesma escola. Em razão dessas alterações e, com a atribuição de outros docentes para essas turmas, não foi possível a retomada dos textos entregues, para revisão e reescrita dos alunos. Desta forma, a pesquisa pautou-se na análise das produções já escritas para descrever as dificuldades linguísticas apresentadas, que devem ser o foco das aulas de ensino de Língua Portuguesa.

4.4 O desenvolvimento da Sequência Didática

Aula 1 – Apresentação inicial

Na primeira aula da aplicação do projeto realizei uma conversa com a turma sobre como era o jogo e relatei o trabalho realizado em outra escola. No início, os meninos ficaram mais empolgados com a proposta, do que as meninas, mas no geral houve boa aceitação de todos.

Para essa apresentação, inicial expliquei em linhas gerais como a SD transcorreria e qual seria a tarefa final dos alunos: a escrita de uma “narrativa incorporada”, segundo definição de Salen e Zimmerman (2012, p. 105), que é a história definida previamente, antes da interação com o jogo. Nessa história precisam estar descritos o lugar, os personagens e o conflito que deve ser resolvido, por meio dos desafios, também elaborados pelos discentes, como vimos apresentando ao longo deste texto a partir de Salen e Zimmerman (2012).

Destaquei a intenção de criar um cenário real para a história e desafios conectados ao tema, para dar credibilidade ao jogo. Disse que o objetivo poderia ser a resolução de um crime,

criação da cura para alguma doença, a investigação de um mistério, conseguir sobreviver a um ataque, fugir de um assassino, entre outros exemplos, dentro de um tempo determinado, em geral de sessenta minutos, mas que poderiam propor outro prazo.

Nessa apresentação foram discutidos quem seriam os interlocutores, os alunos de outra turma, os locais de circulação desse jogo, como as empresas que o oferecem como diversão para a família e grupos de amigos, a sua função, como entretenimento, e como ele seria utilizado na sala de aula, assim como os conteúdos previstos para serem trabalhados com a turma.

Expliquei também que seriam divididos em grupos para a leitura de textos desse gênero e para a escrita e elaboração dos desafios, e ao final da SD seria escolhida a melhor história para a criação da sala do jogo.

A apresentação da situação inicial, segundo Dolz e Schneuwly (2010)

permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 85)

Somente um aluno afirmou conhecer o jogo *Escape Room* e já tê-lo jogado juntamente com familiares e amigos; alguns disseram que já tinham ouvido falar, mas não sabiam exatamente como jogá-lo, assim, para a maioria o jogo era desconhecido.

Nessa aula, também houve a exibição de vídeos do *youtube*, com reportagens de como é o funcionamento das salas temáticas de *Escape Rooms*. Esse conteúdo estava previsto para a quinta aula da SD, mas, pelo fato de a maior parte da sala não conhecer o jogo, considerei necessário apresentar exemplos concretos e relatos de pessoas que passaram por essa experiência logo no início, para motivar os discentes na realização das atividades da SD.

Aula 2 – Discussão sobre jogos e escolha do tema

Na aula seguinte fizemos uma discussão sobre os jogos eletrônicos conhecidos pela turma e de quais gostavam. A intenção era a discussão sobre jogos e o encaminhamento de um tema para a produção escrita dos alunos.

Em geral, eles relataram preferir jogos de tiros, de aventuras, de ficção científica, de futebol, e citaram alguns como “*God of War*”, o “Fifa 17”, “*Final Fantasy*”, “*Crysis*”, “*Bioshock*”, entre outros.

Muitos alunos disseram que nem todos os jogos possuíam histórias. Solicitei, então, uma reflexão se realmente as ações realizadas nesses jogos eram aleatórias, sem qualquer motivação ou objetivo. Após refletirem disseram que na maioria dos jogos há sim um tema geral ou missão que justifique os cenários e as sequências de ação nos jogos.

Discutimos, em seguida, sobre jogos de sobrevivência e histórias nas quais as personagens devem escapar de um determinado lugar, superando alguns desafios. Foram citados os jogos, que depois viraram filmes, “*Assassin’s Creed*”, os filmes “*Jumanji*” e “*Jumanji: bem-vindo à Selva*”, o jogo “*State of Decay*”, entre outros.

A participação nessa parte da aula foi majoritariamente masculina, mas as meninas, embora não tivessem contribuído muito com as indicações de jogos e filmes, prestaram atenção nas discussões.

Nessa mesma aula, também questionei os alunos sobre qual tema eles gostariam de escrever e eles disseram preferir escolher primeiro o local onde aconteceriam as histórias. Sugeriram, assim, três lugares: uma floresta ou selva, uma casa assombrada ou um cemitério com zumbis. A última opção foi a vencedora, por meio de votação, e assim, todos concordaram que as histórias deveriam ter como tema zumbis e como espaço, um cemitério. Nesse momento, todos os alunos manifestaram suas opiniões, inclusive o grupo de meninas que evitavam ao máximo participar das aulas.

Os mortos que voltam à vida para matar os vivos ou o surgimento de um “apocalipse zumbi”, evento acidental que transforma os habitantes do planeta em mortos-vivos, tem inúmeras versões em quadrinhos, jogos, livros, séries e filmes, como “*The Walking Dead*”, “*Fear the Walking Dead*”, “*Resident Evil*”, “*Guerra Mundial Z*”, “*Eu sou a Lenda*”, “*Guerra mundial Z*”, “*Extermínio*”, “*Invasão Zumbi*”, “*Rec*”, “*Zumbilândia*”, “*Meu namorado é um zumbi*”, “*iZombie*”, e exercem grande fascínio nos jovens. O motivo de tanta atração entre esse público, pode indicar que os zumbis são uma espécie de indicador de grandes questionamentos que fazemos como humanos, estando ligados a questões existenciais profundas sobre os nossos próprios medos, o que nos faz ser quem somos, a vida e a morte, o que acontece quando morremos, a nossa capacidade de fazer o bem e o mal, entre outras questões.

Aula 3 - Leitura e discussão

Na terceira aula realizamos a leitura de um texto elaborado para esse tipo de jogo, fornecido pelo professor da disciplina de Ciências, escrito por alunos de uma escola particular na qual ele leciona, chamado “Gás Nova-53”.

Esse texto foi selecionado por ter sido escrito por jovens da mesma idade, elaborado para esse tipo específico de jogo e realmente utilizado na prática, o que poderia motivar a turma para a sua produção, também possui uma temática escolhida pelos alunos, a transformação de pessoas em zumbis e o desafio de buscar a cura. Optei por não utilizar os textos dos sites de empresas que oferecem esse tipo de jogo como entretenimento, previstos na SD, por terem textos curtos e com poucas informações sobre a história das salas dos jogos.

GÁS NOVA-53

No ano de 1995, uma cooperação alimentícia destacou-se no ramo de conservação de alimentos graças a um gás que conservava tudo por muito mais tempo. Entretanto, foi descoberto que as pessoas que ingeriam alimentos conservados por aquele gás tinham parte do cérebro corrompida. Por isso, ficavam violentas e tinham instinto canibal. Esse fato fez com que a ONU fechasse a empresa fabricante do gás.

Em 2012, um grupo de jovens invadiu o local da empresa abandonada, mas um vazamento ocorreu, e a área da fábrica e das cidades vizinhas foi afetada pelo gás. A ONU posicionou-se novamente, colocando a área em quarentena. Esse acontecimento criou vários novos “mutados”, termo que a OMS deu aos infectados pelo gás.

Devido à situação crítica, a ONU formou um grupo altamente especializado para irem à fábrica onde o gás era produzido e encontrar a fórmula da cura.

VOCÊS fazem parte dessa equipe! Sejam rápidos! O gás começa a fazer efeito em uma hora! Vocês devem entrar na fábrica, encontrar a fórmula da cura que está escondida no laboratório e escapar, antes que acabe o tempo e vocês sejam infectados...

VOCÊS SÓ TÊM UMA CHANCE!

O objetivo era realizar uma leitura coletiva para a identificação das características do texto, como quem escreveu (um grupo de alunos), o objetivo (para um jogo), quem eram os interlocutores (pessoas que participariam desse jogo), e os elementos do jogo suscitados na escrita, como metas, desafios, regras, a tensão, a incerteza se conseguirão completar a tarefa ou não, a limitação de tempo e espaço, entre outros.

Nesse momento, os alunos não chegaram a essas conclusões, responderam se tratar de um jogo de sobrevivência, no qual as personagens precisam enfrentar os desafios para alcançar o objetivo final de escapar com vida, destinado aos leitores, e disseram não terem tido dificuldades para compreender a história.

Expliquei, então, que a história que eles precisariam criar deveria conter estas características básicas como: uma linguagem clara, a descrição do lugar, das personagens, a explicação do motivo de pessoas estarem presas nesse ambiente e precisarem resolver alguma questão e o que elas precisavam fazer para escapar ou resolver o problema relatado, para ser possível criar o cenário e elaborar os desafios condizentes com o texto.

Aula 4 – Leitura e discussão

Nesta aula propus a leitura do texto “Cassino”, abaixo, também elaborado por um grupo de alunos de outra unidade escolar. Não estava previsto na SD elaborada, mas foi escolhido pelos mesmos motivos descritos em relação ao texto anterior. O propósito da aula era evidenciar as características da narrativa no texto.

Cassino

Luiz e Cristina se conheceram em um cassino em Las Vegas há cinco anos. Ao longo do tempo, eles foram se conhecendo melhor, até que em um dia resolveram se casar, no mesmo local em que haviam se conhecido, para lembrar aquele dia tão memorável.

Para o casamento, o noivo decide chamar os seus padrinhos para passar um final de semana no hotel do cassino em que os noivos haviam se encontrado pela primeira vez.

Horas antes do casamento, todos já prontos para a cerimônia, o noivo resolve chamar somente os padrinhos para irem jogar no cassino do hotel.

Sensacional, estavam todos se divertindo, nem perceberam a hora passar... De repente, o alarme tocou!

Cléber, o segurança chefe do cassino apareceu. Houve um roubo!

"Atenção a todos! Houve um roubo no cassino, enquanto não acharmos o culpado e o

dinheiro, ninguém entra e ninguém sai!".

Ao receberem o comunicado, o noivo e os padrinhos perceberam que a hora do casamento estava próxima.

Atenção: vocês são os padrinhos e têm 20 minutos para acharem o culpado e o dinheiro e irem ao casamento.

Foi distribuída uma cópia do texto para cada aluno e após a minha leitura em voz alta, procurei orientar a discussão a partir dos itens abaixo, escritos na lousa:

Quem conta a história?
Quais são as personagens?
Tempo
Lugar
Quem é o interlocutor?
Qual é o conflito?
Como o conflito será resolvido?
A história possui um desfecho? Por quê?
Onde podemos encontrar esses tipos de textos?

Os alunos conseguiram identificar o local (em um Cassino), as personagens (Luiz, Cristina, os padrinhos, o Cléber e o segurança chefe), o conflito (o roubo no Cassino), e como ele será resolvido (pela investigação dos padrinhos).

Em relação a quem conta a história disseram ser o narrador. Pedi para refletirem sobre quem poderia ser esse narrador, alguns disseram que poderia ser um dos padrinhos, um dos seguranças, uma outra personagem, mas solicitei que apontassem no texto comprovações dessas afirmações e não conseguiram, ao final, disseram ser de um narrador observador.

Sobre o tempo da história não souberam identificar. Retomei, então as concepções de tempo cronológico, como sucessão de ações contadas no relógio, como horas, dias, anos, e psicológico, subjetivo, sentido pelo personagem, e exemplifiquei com as aulas de Educação Física e as de Matemática. Perguntei qual delas passa mais rápido para eles, e disseram ser a

de Educação Física. Assim, embora ambas as aulas tenham a mesma duração cronológica, de quarenta e cinco minutos, a percepção psicológica é diferente.¹⁵

Em relação ao interlocutor, disseram ser o leitor, e como o conflito seria resolvido disseram pela ação das personagens, apresentando dificuldades em relacionar esse texto como elemento de um jogo. Solicitei, então, que me dissessem como é a estrutura de um texto narrativo e alguns falaram ter começo, meio e fim.

Depois, expliquei que a narrativa é composta por cinco elementos: enredo, personagens, tempo, lugar e narrador, e que a estrutura de um enredo de uma narrativa em geral, conforme Gancho (2002, p. 8), possui as seguintes partes:

- **Introdução ou apresentação:** são apresentados os fatos iniciais, as personagens e às vezes o tempo e o espaço;
- **Complicação ou desenvolvimento:** desenvolvimento do conflito (ou conflitos);
- **Clímax:** é o momento culminante da história, o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo;
- **Desfecho ou conclusão:** a solução dos conflitos.

Alguns alunos responderam oralmente sobre a apresentação ser o início da história, a complicação o momento da ação do roubo, sobre o clímax não souberam responder e após questionamentos sobre o final da história alguns disseram que os padrinhos conseguiram encontrar o assaltante e o dinheiro, outros que foi o segurança Cléber quem encontrou, entre outras respostas. Questionei se esses finais estavam escritos no texto, após respostas negativas, disse, então, não ser possível efetuar essas afirmações.

Nesse momento, expliquei que as ações, a partir do término dessa parte escrita, seriam executadas pelos jogadores, interlocutores do texto, que leriam a história antes de jogar, já que esse texto fazia parte de um jogo. Dessa forma, a continuidade da narrativa seria a descoberta das pistas e suas resoluções, para a solução do conflito, encontrar o culpado e o dinheiro, e a chegada ao desfecho, ganhar ou não o jogo no tempo estabelecido.

¹⁵ Segundo Gancho (2002) “tempo psicológico é o nome que se dá ao tempo que transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos estão fora da ordem natural”. (GANCHO, 2002, p. 16). Já o tempo cronológico “é o nome que se dá ao tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo isto é do começo para o final. Está ligado ao enredo linear (que não altera a ordem que os fatos ocorreram); chama-se cronológico porque é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos” (GANCHO, 2002, p. 15).

Destaquei, nesse caso, a importância de não ser apresentado um final na produção escrita dos alunos, mas aspectos da situação inicial, que, segundo Adam (1997), “são circunstâncias (de) tempo: Quando? e lugar: Onde? e componentes agente(s): Quem? e acontecimentos: Quem? O quê?” (ADAM, 1997, p. 64)

Aula 5 – Estudo dos tempos verbais

Nessa aula a finalidade era retomar o conceito de verbo, pois muitos ainda possuíam dúvidas, e identificar os tempos verbais predominantes nos dois textos lidos.

Iniciei a aula explicando que os verbos são palavras que indicam ação, estado ou modo de ser, e pedi aos estudantes para me relatarem as suas ações antes de irem à escola de manhã. Muitos alunos participaram dizendo terem acordado, tomado banho, café, caminhado, entre outras variações dessas atividades. Destaquei os verbos dessas frases e acrescentei a característica dos verbos de se flexionarem conforme as pessoas do discurso (primeira, segunda ou terceira) e o número de pessoas (singular ou plural) a que se referem.

Depois de escrever alguns exemplos na lousa e esclarecer as dúvidas, entreguei cópias a cada aluno dos dois textos lidos nas aulas anteriores e solicitei a escrita no caderno de quais palavras eram verbos.

Após a correção coletiva, com a participação de vários alunos, revisei os tempos verbais do modo indicativo, pois a sala já tinha estudado esse conteúdo no ano anterior. Destaquei as flexões do passado, ou pretérito, ressaltando que cada um deles (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito) expressa um sentido.

Pedi aos alunos para retomarem os verbos escritos no caderno e identificassem os tempos verbais, como o quadro abaixo.

	Gás Nova	Cassino
Pretérito perfeito		
Pretérito imperfeito		
Pretérito mais-que-perfeito		

A correção ocorreu coletivamente. Depois discutimos sobre o uso e aspectos semânticos do uso desses tempos verbais nos textos narrativos, no texto Cassino, e a indicação de fatos pontuais, com o pretérito perfeito, como na frase “de repente o alarme

tocou”, também do mesmo texto, e como esses tempos se alternam e se situam em um tempo e um espaço.¹⁶

Expliquei a utilização do pretérito mais-que-perfeito como expressão de um fato passado, anterior a outro fato também no passado, em textos mais formais, principalmente os literários. Na fala a preferência é pelo uso de uma locução verbal correspondente, como no exemplo mencionado: “o noivo chamou os padrinhos para o mesmo cassino em que conhecera sua noiva”, por “o noivo chamou os padrinhos para o mesmo cassino em que havia conhecido sua noiva”. Assim, quando o noivo chamou os padrinhos, fato ocorrido no passado, é relatado outro anterior a esse, o encontro dos noivos nesse mesmo local.

Destaquei a ideia de continuidade com o uso do pretérito imperfeito, como na frase “estavam todos se divertindo” e a possibilidade da utilização do tempo presente, mesmo relativo ao tempo passado, para aproximar o leitor e realçar os acontecimentos apresentados, como nesse excerto da frase “[...] o noivo decide chamar os padrinhos [...]”.¹⁷

Aula 6 – A primeira produção

Nessa aula, a sala se dividiu em grupos para o início da escrita. Na sala do 8º C, turma na qual ocorreram as primeiras produções, muitos preferiram fazer sozinhos, outros em duplas ou trios. Não houve a participação de todos os alunos, o grupo das quatro meninas que se sentavam no fundo da sala recusou-se a realizar a atividade e uma aluna não participou, por não ter frequentado as aulas durante esse período. Houve a participação, assim, de dezessete estudantes, do total de vinte e dois que integravam a turma.

Houve uma resistência para a escrita dessa primeira produção e tive que insistir para a escrita dos textos. Esperava que por se tratar da história de um jogo eles se sentiriam mais motivados, porém, para eles, pareceu ser mais uma atividade escolar obrigatória. Acredito que os alunos possam ter tido dúvidas na compreensão do jogo ou acharam que a professora

¹⁶ Segundo Fiorin (1994) a narração focaliza as transformações de estado e “os tempos verbais privilegiados são os perfectivos: pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito, entre outros, pois as ações são apresentadas como uma sucessão no tempo”. (FIORIN, 1994, p. 68).

¹⁷ Ambos os tempos podem ser utilizados em uma descrição, de acordo com Fiorin (1994) “Como a descrição volta sua atenção para os estados e não para as transformações, ela não leva em conta a sucessão dos acontecimentos, mas considera o que está sendo descrito como que fora do tempo. Por isso, os tempos verbais mais utilizados na descrição são imperfectivos: o presente e o pretérito imperfeito. Eles não indicam uma progressão da ação e, portanto, uma sucessão, pois falam do não-acabado. O presente indica simultaneidade em relação ao momento da enunciação; o pretérito imperfeito denota simultaneidade em relação a um marco temporal pretérito inscrito no texto”. (FIORIN, 1994, p. 66)

utilizou o jogo como um “pretexto” para escreverem uma “história normal”. Também podem ter tido receio de escrever para não mostrar os erros, as dificuldades que possuem com a produção escrita, como destaca Calkins (1989).

Quando nossos estudantes protestam contra colocarem-se em uma página, precisamos levar em conta que os protestos não provêm da preguiça. Muitos adolescentes sentem vergonha e humilhação por seus escritos. Não conseguem escrever sem visualizar as anotações em vermelho chamando sua atenção, nas margens da página. Seu objetivo é evitar o erro. (CALKINS, 1989, p. 129)

Aula 7 – Estudo da pontuação, paragrafação e uso de letras maiúsculas

A produção dos primeiros textos mostrou inadequações em relação à pontuação, paragrafação, uso de maiúsculas, ortografia, falta de coesão (referencial e sequencial), ausência de elementos que caracterizam a estrutura da escrita da narrativa do gênero, entre outros, mostrando as dificuldades de escrita da turma.

Nessa aula, revisamos o que era frase, e que seu começo e seu fim são marcados na escrita pela letra maiúscula e pela pontuação final. Recordamos também os sinais de pontuação que podem ser empregados nos finais das frases, como o ponto final, de interrogação, exclamação e reticências.

Estudamos também o emprego da vírgula em alguns casos, para separar os elementos de uma enumeração, o vocativo, o aposto e expressões ou termos intercalados que servem para exemplificar, resumir, retificar, incluir ou excluir.

Nessa aula também destaquei a necessidade de utilizar os mecanismos linguísticos apropriados ao destinatário do texto, como vocabulário e registros (mais ou menos formal), respeitando a composição de um texto escrito, sem muitas repetições ou marcas da oralidade.

Aula 8 – Elementos conectivos que indicam tempo

Essa aula específica sobre elementos de coesão que marcam o tempo não estava originalmente na SD, mas considerei importante para ajudar os alunos a organizarem seus textos de forma coerente.

Discuti com as classes que para haver um texto não basta apenas juntar frases, mas é preciso relacionar cada parte, ou seja, é preciso que as palavras, as frases, as orações e os parágrafos estejam relacionados, e os elementos de coesão são as expressões que marcam a sequência de tempo em uma narrativa.

Tratamos coletivamente da disposição cronológica dos fatos narrados nos dois textos “Gás Nova-53” e “Cassino”, abordando os elementos conectivos que indicam tempo no “no ano de 1995”, “em 2012”, e no “há cinco anos”, “ao longo do tempo”, “até que um dia” e “horas antes do casamento”. Segundo Antunes (2010) chamados de *organizadores ou marcadores textuais* “exercem a função de instaurar e indicar a ordenação dos diferentes segmentos do texto [...] ordenação de natureza temporal (antes, depois, em seguida, após, na véspera, no dia seguinte etc.)”. (ANTUNES, 2010, p. 137)

Expliquei que os marcadores de tempo organizam as informações do texto, possibilitando saber quando e em que sequência os fatos ocorreram, auxiliando na construção do sentido.

Também destaquei a importância para as características linguísticas da descrição objetiva e precisa do espaço, das ações e personagens.

No geral, os alunos se envolveram nas leituras e nas atividades propostas.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

O projeto de intervenção proposto visou às dificuldades de leitura e escrita apresentadas pela turma, mas também levou em conta a recusa de alguns estudantes em escrever, para não expor seus “erros”. Esse fato mostra uma experiência com uma escrita escolar destinada ao professor somente para a avaliação e correção, como explica Bazerman (2011):

Os alunos aprendem cedo que a função primária da maior parte da escrita escolar é demonstrar suas habilidades na escrita, o que também significa expor suas fraquezas. [...] Essa escrita para o desempenho escolar deixa os alunos com a crença de que a escrita sirva principalmente para ganhar a aprovação de uma autoridade e os deixa com medo de serem corrigidos e, dessa forma, humilhados. (BAZERMAN, 2011, p. 15)

Com a intenção de contornar esse constrangimento típico da escrita escolar, optou-se pela proposição de uma escrita dirigida a destinatários e finalidades pré-determinados. Justifica-se tal proposição por uma abordagem bakhtiniana dos gêneros do discurso.

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu *direcionamento* a alguém, de seu *endereçamento*. [...] Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. (BAKHTIN, 2016, p. 62-63)

Tomando como base essa perspectiva, reconhece-se que as produções escritas na escola não seriam direcionadas ao professor apenas para compor uma nota, sem qualquer outro propósito, mas estabeleceriam um diálogo com interlocutores em situações concretas de interação, conforme Antunes (2010):

Dizemos o que julgamos ser de interesse do outro escutar. Pressupomos esse interesse e arriscamo-nos a responder a ele. Daí o *dialogismo* reconhecido por Bakhtin (1995) como característica fundamental da linguagem. Não dizemos as coisas gratuitamente ou aleatoriamente. Esforçamo-nos, quase sem notar, para sermos, em cada contexto, relevantes, *dizendo o que supomos ser da necessidade, do interesse ou do gosto do outro*. Em última instância, é isto mesmo: não falamos sozinhos, no sentido de que o texto que construímos é uma resposta ao que supomos ser *a pergunta do outro*. (ANTUNES, 2010, p. 32)

Portanto, adotamos nesta pesquisa uma concepção dialógica e interacionista da linguagem, fundamentada na teoria de Bakhtin. Segundo Brandão (1991)

Essa visão da linguagem como interação social, em que o *Outro* desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social. O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso à objetivação externa – a enunciação – desse conteúdo, é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos. (BRANDÃO, 1991, p. 10)

Do ponto de vista específico do ensino e aprendizagem dos recursos linguísticos que afetam a produção escrita, a perspectiva enunciativo-discursiva leva à superação da rotulação e a classificação de elementos linguísticos em sentenças descontextualizadas, propondo o estudo dos usos e regras do funcionamento da língua em seu contexto social. As regras gramaticais são exploradas, então, de acordo com as particularidades de cada gênero. Dessa forma, conforme Travaglia (2009):

[...] o aluno se tornará cada vez mais consciente de que a escolha dos elementos da língua para construir textos não é fortuita, mas regida pela adequação do recurso linguístico e das instruções de sentido que contém aos propósitos dos usuários da língua em cada situação de comunicação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 151)

No caso específico da atividade escolar apresentada neste trabalho, o texto narrativo a ser produzido é parte constituinte do gênero do jogo *Escape Room*. Esse gênero é muito apreciado pelos estudantes da faixa etária do ensino fundamental, e foi escolhido para o trabalho por trata-se de um gênero do campo do entretenimento. Sendo os alunos agentes do processo de desenvolvimento do jogo, conseqüentemente a tarefa de escrever é beneficiada. Os estudantes se veem em situação de encontrar soluções de linguagem, como aponta Bazerman (2011)

Eu acredito que se reconhecemos os estudantes como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente”. (BAZERMAN, 2011, p. 11)

A narrativa é entendida como um tipo textual que designa “uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). (MARCUSCHI, 2002, p. 22-24 *apud* ROJO, 2005, p. 187), e não um gênero, como explica Adam (1997): “A narrativa, no sentido em que aqui a entendemos, não é um gênero, mas um tipo particular de organização dos enunciados (escritos, orais e mesmo não verbais, se se pensar na narrativa de imagens)”. (ADAM, 1997, p. 16)

Nesse tipo de texto em que a narrativa conduz o processo de interação, a consideração do interlocutor do texto é muito importante e deve ser compreendido como criação de estratégias de mobilização dos jogadores em torno de um núcleo temático e dinâmico. O texto narrativo resultante deve ser compreendido como uma interação, bem como

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2003, p. 27)

A partir desse enfoque a SD elaborada objetivou explorar o reconhecimento e utilização das especificidades do tipo textual narrativo, sua estrutura composicional, organização dos fatos em ordem cronológica, utilização dos marcadores de tempo e de lugar, com o intuito de estabelecer uma interação com os jogadores e atender aos propósitos discursivos do jogo.

Ao final do projeto recebemos doze produções escritas, com os seguintes títulos: “Cemitério”, “O cemitério”, “Os zumbis” e o “cemitério abandonado”, “A casa abandonada”, “O tesouro”, “Heróis nuclear”, “A traição”, “Ataque Zumbi”, “O labirinto no cemitério”, “O gás de cozinha”, e duas sem título. Dentre esses doze trabalhos, cinco foram escolhidos como objetos de análise e estudo.

Os manuscritos foram digitados para facilitar a leitura, mas procuramos manter as principais características dos originais que poderão ser encontrados no Anexo A da presente dissertação.

A seleção dos textos para a composição do corpus pautou-se na apresentação de algumas características importantes para a sua compreensão global e para o propósito da interação comunicativa, como os elementos de coesão e coerência, contextualização do jogo e estabelecimento de um diálogo com os jogadores, incluindo-os na história e explicitando os seus objetivos.

Observou-se que, em geral, os alunos dessa turma apresentavam histórico de dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Conforme esclarecimento anterior, de acordo com Bazerman (2011), alunos com esse tipo de dificuldade costumam resistir ao trabalho de escrita, temendo a exposição e constrangimento que a avaliação de seus textos pelos professores costuma causar. Assim, ao definir um objetivo e destinatários específicos que poderiam comungar do interesse pelo texto a ser apresentado, buscou-se atenuar a resistência

à escrita e ao mesmo tempo trazer à luz os principais problemas relacionados à coerência e à coesão que o pouco investimento em escrita pode acarretar.

Análise do texto 1: “Cemiterio”

Cemiterio

No cemiterio um grupo de estudantes foi conhecer o cemiterio de tarde e estava escurecendo e foi escurecendo mais e era lua cheia cachorro ruivando eles viram os tumulos se mexendo e eles ficaram com medo começaram sair um monte de zumbi do chão e os estudante começaram a correr mas tinha varios cadaver e buraco no chão e tinha que pular para não pega no cadáver e cair no Buraco. eles saíram porque era lua cheia e era escuro mas quem fica no cemiterio sabe como acabar com os zumbis porque ele pesquisando na internet como acabar com zumbis ele seguil umas instruções na internet e crio uma gás ele criou uma fabrica para acabar com os zumbis. eles não conseguirão sair porque tinha bastante zumbis a pessoa ja acostumada ja de ficar lá sabia oque fazer para salvar os estudantes ele tinha o gás para salvar os estudantes descobril onde está o gás.

Esse texto foi escrito individualmente por um aluno que estuda na escola desde o 4º ano. Nos relatórios produzidos pelos professores nos conselhos de classe ele é descrito como um estudante com rendimento mediano, que lê e escreve com dificuldades, necessitando de auxílio dos docentes e de uma rotina diária de estudos em casa. Frequentou durante um ano a classe de Recuperação Paralela, projeto escolar realizado no contraturno do horário das aulas regulares do aluno, com o objetivo de sanar as defasagens de ensino nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O que se verifica no texto é o pouco domínio das estratégias de coesão e coerência que se manifestam na dimensão estrutural do texto, na relação entre a construção gramatical e a significação dos enunciados. A primeira questão que mostra a fragilidade da coerência é a conexão entre a simbologia da “lua cheia” nas histórias de terror e a relação entre a claridade própria dessa fase da lua e a escuridão. Muito comum às histórias de terror que se desenrolam em ambientes soturnos como os cemitérios é o fato de haver uma associação da noite e da lua com a aparição do “duplo”, perigoso e malévolo. Homens se transformam em lobos nas noites de lua cheia, prenunciando a morte e as violências. Do mesmo modo a credice popular, afro-brasileira, criou a figura do “zumbi”, fantasma que vaga pela noite, assombrando as pessoas, sem a possibilidade de desligar-se da vida terrena. No texto do aluno, esse repertório perpassa a narrativa em consonância com a cultura, mas se desarticula na passagem do discurso ao

texto. Ou seja, a pertinência do repertório à proposta de atividade é prejudicada pela falta de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à produção escrita.

Esse tipo de problema é bastante recorrente no ensino fundamental. Inseridos no universo dos estereótipos produzidos pelas diferentes mídias, os estudantes têm, muitas vezes, imagens e sequências de imagens típicas de diferentes gêneros de narrativas (terror, aventura, romance etc.), mas desconhecem o andamento e organização textual, pois não foram habituados a acompanhar um narrador que dá forma ao conteúdo. Dessa forma, a aprendizagem da coerência e da coesão dependerão de um ensino sistemático da produção dessas estruturações do texto narrativo, oral e escrito.

O aluno atende ao tema central solicitado, o título retoma o local onde deveria ocorrer a história, mas não consegue estabelecer relações significativas que justifiquem o aparecimento dos zumbis e ação dos estudantes; não consegue explicar a fuga dos estudantes, limitando-se a expor o perigo de caírem nos buracos das covas abertas. Por fim, a pessoa responsável pelo cemitério (possivelmente um zelador ou vigia, que não é denominado na história porque falta essa “figura” ao vocabulário) conhece uma fórmula, um “gás”, criado com a ajuda da internet para acabar com zumbis. Não há, propriamente, um enredo, no qual as ações estão bem organizadas e se encaminham para um final, como definição de Adam (1997)

Produzir uma intriga é transformar uma sucessão de ações num todo organizado susceptível de ser seguido e compreendido por aquele que lê ou escuta. Acontecimentos singulares e heterogêneos são transformados em história através de uma operação em que se arquiteta um enredo. Esta operação reúne uma sucessão de ações num todo significativo que tem um princípio e um fim, construindo assim um “corpo”. (ADAM, 1997, p. 14)

O texto produzido pelo aluno retoma o texto lido na sala “Gás-nova 53”, porém, o gás que antes havia sido a causa da infecção da população mundial, aqui foi produzido como cura. O aluno também retoma o universo dos jovens, a pesquisa nos sites de busca pela internet, e o diálogo com o universo dos mortos-vivos presentes em várias mídias da contemporaneidade.

No entanto, esses elementos presentes no texto não se articulam como um enredo. Essa falta pode ser notada na impropriedade do uso dos recursos de encadeamento e de articulação entre as frases. Algumas conjunções são usadas (“e” e “mas”), todavia não produzem a progressão temática necessária. Há também os usos da conjunção explicativa “porque”, embora não produzam relações explicativas suficientes.

Para a progressão da história são usados os tempos verbais do pretérito perfeito, desencadeando mudanças de ações como indicam os verbos “foi”, “ficaram”, “começaram” e “saíram”. O que se nota, entretanto, é que esses verbos não mostram uma dinâmica da ação

que se desenvolve em momentos distintos do passado; ao contrário, o que se vê é linearização do tempo como se não houvesse anterioridade e posteridade. Como explica Adam (1997) “de maneira geral, é verdade que o pretérito simples transforma os predicados acionais em pivôs de uma cadeia factual-causal”. (ADAM, 1997, p. 48), mas não é o que acontece no texto analisado.

A associação semântica ao longo do texto, de palavras como cemitério, uivo de cachorro (confundido com “ruivo”, no trecho “ruivando”), medo, cadáver, zumbis, túmulos, lua cheia, tarde, noite, a repetição de “escurecendo” e “escuro”, suscitando um clima de suspense e terror, é o principal eixo da coerência e continuidade da história, pois são essas palavras que criam uma aderência ao tema da produção. Como explica Antunes (2010) “A seleção vocabular feita para o texto já funciona como um dos recursos de sua coesão e de sua coerência, pois cada núcleo de itens é convergente e sustenta uma perspectiva de continuidade.” (ANTUNES, 2010, p. 145-146).

A coerência, segundo Brandão (1994), não está marcada explicitamente na estrutura do texto, mas está ligada à inteligibilidade, o que garante a unidade de sentido. Ela está subjacente à superfície do texto, em forma de rede, unindo as tramas do texto. A coerência amplia gradual e progressivamente a informação inicial e sustenta uma lógica interna que inibe a contradição. Os conhecimentos linguísticos e de mundo são partilhados pelos interlocutores, por isso, havendo dado novo, ele deve ser explicado.

O que se pode verificar no texto “Cemitério” é que a coerência está comprometida, impedindo a plena compreensão da narrativa. As informações sobre as ações das personagens são contraditórias como é o caso da afirmação de que os alunos saíram e depois não saíram do cemitério; da falta de explicações sobre os acontecimentos e a ausência de subdivisões do texto em parágrafos e pontuações adequadas.

A falta de um final era uma condição para atender aos objetivos do jogo, que seria o de provocar o interesse dos colegas da escola, para que se interessassem pelo jogo e se envolvessem na história. A falta de coerência, portanto, não produziu os efeitos esperados, porque impediu a clara exposição do conflito a ser solucionado pelos jogadores.

Análise do texto 2: “O Cemeterio”

O Cemeterio

As pessoas que moravam perto deste cemeterio falavam que vian a terra se mechendo pesoas andando, sagrando.

E um dia avistaram pessoas mortas saindo do tumulo, pessoas começaram a ficar assustadas e algumas se mudaram. e uma cientista fui ver se era verda de e os (“ZUMBI”) a trancou em um espaço so com uma porta e uma carta e ela tem que descobrir como sair.

E a equipe dela estava do lado de fora tentou ajudar e se perdeu no cemeterio e eles ten que achar o caminho de volta e achar a amiga deles

O texto foi escrito por uma dupla de meninos. Um deles entrou na escola no 7º ano, série na qual foi reprovado uma vez. Este aluno é descrito pelas muitas dificuldades de leitura, escrita e interpretação, resistência aos registros, esforço mínimo para a realização das atividades, uso constante do celular para jogos e o envolvimento em conversas durante as aulas. O outro é aluno da escola desde o 4º ano, apresenta dificuldades para escrever utilizando as convenções ortográficas, paragrafação e pontuação, necessita de auxílio para localizar as informações essenciais nos textos, mas realiza as tarefas com interesse e responsabilidade. Ele frequentou o projeto de Recuperação Paralela durante três anos.

O texto também tem como cenário o cemitério, como já apresentado no título. A vizinhança via a terra se movendo e pessoas caminhando e sangrando naquele local. Certo dia, mortos foram vistos saindo dos túmulos. Esses seres atacam uma cientista, que foi investigar a reclamação da vizinhança. Os zumbis trancam essa cientista em uma sala com uma carta que parece conter informações que a ajudarão libertar-se. Sua equipe e pesquisadores tenta ajudá-la, mas se perdem no cemitério, sem saber como sair de lá.

A paragrafação é irregular, inicia o 1º parágrafo sem o espaçamento, que será incluído nos dois parágrafos seguintes. No primeiro parágrafo, os alunos apresentam o cenário da história e a existência de movimentações estranhas no lugar, identificadas pelos moradores próximos. No segundo parágrafo, o substantivo “cientista” é substituído pelo pronome “a”, no trecho “a trancou”, em seguida pelo pronome “ela”. No terceiro parágrafo é retomado no pronome possessivo “dela” ao falar da equipe da cientista, e por último pelo substantivo “amiga”.

Depois da utilização do pronome indefinido “algumas”, para indicar quantidade indeterminada de moradores que se mudaram assustados pelos fenômenos observados no cemitério, faz-se uma elipse da palavra “pessoas” para não a repetir, o que já havia ocorrido algumas vezes.

Todos esses recursos, quando usados com precisão e conscientemente, funcionam como mecanismos de coesão textual, segundo Koch (2003)

Podemos conceituar a coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido. (KOCH, 2003, p. 45)

A coesão, serve-se, portanto, de elementos que se ligam entre si e articulam várias partes do texto para estabelecer uma sequência progressiva que esclarece e desenvolve o tema principal. Segundo Koch, (1989 *apud* Brandão, 1994, p. 55) há dois tipos de funcionamento coesivo: a referenciação e a sequenciação.

A coesão referencial pode ser produzida pelo uso de lexemas, quando há o emprego de grupos nominais, como nomes genéricos, sinônimos, hiperônimos e nominalizações. Ela ocorre também pelo emprego de certas formas gramaticais podendo ser, segundo Brandão (1994, p. 55), de três tipos: 1) pró-formas (pronominais, adverbiais e verbais), 2) definitivização e 3) elipse.

Nas pró-formas pronominais há a substituição por pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos, interrogativos), nas pró-formas adverbiais, por advérbios e expressões adverbiais e nas pró-formas verbais, no uso de verbos que retomam outro verbo e seus complementos. A definitivização é a retomada por artigos definidos e a elipse consiste no apagamento de elementos já mencionados no texto.

Já a coesão sequencial, por sua vez, possibilita a progressão do texto, permite “que informações novas sejam acrescidas às já dadas de forma que mantenham entre si relações semânticas e/ou pragmáticas” (BRANDÃO, 1994, p. 57). Pode ocorrer por sequenciação parafrástica e por sequenciação frástica.

Na sequenciação parafrástica há a reiteração do mesmo item lexical, o uso do paralelismo, a exploração de recursos fonológicos, como as rimas, ritmos e repetição de sons em poemas, e a paráfrase. Na sequenciação frástica não há procedimentos de retomada, mas a manutenção da temática pelo uso de palavras do mesmo campo lexical, e pelo encadeamento da sequência textual, que pode ocorrer por justaposição, como os marcadores de tempo/espaço, ou conexões por meio de conjunções.

A substituição de um termo por outro, para a coesão referencial, pode introduzir novos dados sobre o tema abordado no texto, aumentando o nível de conhecimento do leitor. Segundo Antunes (2010)

A motivação maior para o recurso da substituição, sobretudo daquela que envolve um par de expressões lexicais, recai sobre o teor de informação que, nessas expressões, é maior do que numa simples repetição. Ou seja, dar continuidade a uma referência usando descrições definidas diferentes pode contribuir para elevar o nível de informatividade do texto”. (ANTUNES, 2010, p. 127)

A substituição de um mesmo item lexical pode ser um fator prejudicial à coesão textual, pela repetição constante de palavras e ideias, mas também pode ser um recurso de continuidade relevante para o texto, como explica Antunes (2010)

Portanto, a repetição é uma marca da concentração temática do texto. Ela pode incidir tanto no âmbito da continuidade referencial, quanto no âmbito de sua predição. Daí que, a rigor, tanto pode ter relevância a repetição de um substantivo, de um pronome, quanto de um verbo ou de adjetivo. Na verdade, a repetição de uma unidade, de qualquer classe gramatical, pode ter relevância para a construção do texto. (ANTUNES, 2010, p. 122)

No texto “O cemeterio” pode-se perceber, diferentemente do primeiro texto analisado, que os alunos procuram criar coesão, ainda que de forma rudimentar, usando recursos nem sempre produtivos. O uso da conjunção aditiva “e” indica a intenção de anunciar uma mudança no fluxo de informação, acrescentando novas informações, mas mantendo-as conectadas. O uso dos verbos no pretérito perfeito também denota a mesma intenção com relação à sequência das ações, “avistaram”, “começaram”, “mudaram”, todavia, a indistinção temporal entre as ações expressadas pelos verbos e a ausência de advérbios não promovem o efeito necessário de sucessão e dinâmica. Problema muito comum entre estudantes do ensino fundamental.

Outro conhecimento rudimentar que aparece no texto como possível recurso coesivo é o uso da subordinação, obrigando o uso do “que”, ora na condição de pronome relativo, ora como conjunção integrante: “as pessoas que moravam”, “tem que descobrir” e “tem que achar”, e com os marcadores de tempo “um dia” e de lugar “perto deste” e “do lado de fora”.

A coerência resulta efetivamente do uso de mecanismos linguísticos de coesão. A manutenção do tema dá-se no campo semântico, onde ocorre certa convergência decorrente da escolha vocabular: “sangrando”, “mortas”, “zumbis”, “assustadas”, “túmulo” e “cemitério”.

Efetivamente, o texto não atende aos propósitos do jogo, pois não se dirige diretamente aos interlocutores, incluindo-os como personagens da história, apesar de

mencionarem uma carta, que poderia ser escrita fisicamente e apontar pistas para os jogadores. A única marca da tentativa de interlocução é o fato de que, no final do texto, surge a indicação de uma “missão”: a equipe terá de resgatar a cientista e encontrar uma saída.

Para Nicholson (2015), no jogo *Escape Room* os jogadores precisam ter um lugar na narrativa, que contribui para a imersão dos participantes. Essa imersão pode ser associada ao conceito “círculo mágico”, proposto por Huizinga (2000), que indica o desligamento do mundo exterior, realizado pelos jogadores e que se constitui como um dos elementos essenciais de todo jogo.

Análise do texto 3: “O gás de cozinha”:

O gás de Cozinha

Em 1999 um grupo de amigos estavam brincando na rua, até que a mãe chamou o Elias para comprar o gás. Ele chamou o grupo para ir com ele foram e em vez de um gás para cozinhar, eles compraram um gás de Zumbi.

A mãe então não sabia que era um gás que podia virar em zumbi, e colocou a água para ferver então o gás foi transmitindo e a primeira pessoa que pegou foi a mãe de Elias.

Então a mãe de Elias virou um zumbi começou a se morder porque era louca por carne humana.

Foi essa hora que Elias entrou em casa, e viu sua mãe como zumbi.

Votou correndo e contou para os amigos, foi nessa hora que Kayque disse que seu vô tinha livros de antídoto antigos. Pegaram um livro do apocalipse zumbi, o antídoto era um olho de um morto, foram para o cemitério chegando lá os mortos estavam vivos.

Avia só um morto que não se mexia, mas estava cercado com mais de 1000 zumbis, eles tinham até o amanhecer para ele não acordar.

ELES SO TEM UMA CHANCE!!!

Esse texto também foi escrito por uma dupla de meninos. Um deles matriculado desde o 5º ano. Nos relatórios ele aparece como um aluno esforçado, mas com dificuldades de interpretação de texto e de raciocínio lógico. O outro está matriculado desde o 4º ano, foi encaminhado para a Recuperação Paralela de Língua Portuguesa no 6º ano por apresentar dificuldades de organização e estruturação textual; nas aulas de recuperação tinha boa frequência. É descrito como um estudante que conversa muito e se envolve nos conflitos com os colegas.

A produção escrita está dividida em seis parágrafos. No primeiro a situação está equilibrada: um grupo de amigos está brincando na rua, quando a mãe de um deles, Elias,

pede ao filho a compra de um gás para cozinhar. Descumprindo o pedido da mãe, Elias e seus amigos compram um gás que transforma as pessoas em zumbis.

O texto começa com um marcador temporal “em 1999,” e com um verbo no pretérito imperfeito “estavam”, denotando que os alunos conhecem um dos modos tradicionais de iniciar uma narrativa. O fato de optarem por uma data comum ao calendário ocidental denota que a narrativa se localiza no campo da realizada objetiva e não de ficção.

Interessante pensar sobre o uso do pretérito imperfeito em textos narrativos que pretendem partir de um fato da realidade objetiva, conforme esclarece Fiorin (1994)

Como a descrição volta sua atenção para os estados e não para as transformações, ela não leva em conta a sucessão dos acontecimentos, mas considera o que está sendo descrito como que fora do tempo. Por isso, os tempos verbais mais utilizados na descrição são imperfeitos: o presente e o pretérito imperfeito. Eles não indicam uma progressão da ação e, portanto, uma sucessão, pois falam do não-acabado. O presente indica simultaneidade em relação ao momento da enunciação; o pretérito imperfeito denota simultaneidade em relação a um marco temporal pretérito inscrito no texto”. (FIORIN, 1994, p. 66)

Pode-se supor que esse uso tenha uma relação com os “causos” e as anedotas, texto típicos da transmissão oral de histórias e relatos familiares. Talvez, os alunos não conheçam certas regras gramaticais e nem mesmo o uso de recursos textuais, mas incorporaram um modo típico de contextualização desses tipos de narrativas.

As ações ocorrem depois do conectivo temporal “até que”, aí ele realiza a coesão referencial com a substituição do substantivo próprio “Elias” pelo pronome pessoal “ele” e insere os verbos no pretérito perfeito “chamou”, “foram” e “compraram”.

No segundo parágrafo da história, a mãe de Elias coloca a água para ferver e, não sabendo do erro na compra do gás, a doença é transmitida para ela. Os alunos utilizam a conjunção “então” duas vezes, para explicar que a mãe não sabia dos efeitos gás e para indicar a consequência de ferver a água com esse gás, a transmissão da doença.

O terceiro inicia com o uso do “então” novamente, para concluir que agora a mãe foi transformada. Para dizer o motivo da ação de morder a si mesma, os estudantes utilizam a conjunção explicativa “porque”, e afirmam ser a vontade desenvolvida pela doença de consumir carne humana.

No quarto parágrafo há o marcador temporal “foi essa hora” para indicar uma progressão dos fatos, quando Elias entra em casa e vê a sua mãe transformada em zumbi. Eles utilizam a conjunção “que” para explicar essa descoberta e os verbos no pretérito perfeito “entrou” e “viu” para indicar as ações.

No quinto, Elias volta para a rua e conta aos amigos e um deles, de nome Kayque, diz que seu avô possui livros antigos que podem conter um antídoto. Vão até o local, pegam o livro e descobrem que o antídoto é produzido com um olho de um morto e se dirigem ao cemitério. Ao chegarem ao local percebem que os cadáveres foram transformados em mortos-vivos.

No último parágrafo, os amigos descobrem que há um corpo que não se tornou um morto-vivo, mas está envolto em mais de mil zumbis. No final, destacam que “eles tinham até o amanhecer”, para indicar o tempo que eles tinham para enfrentar os zumbis e conseguir pegar o olho do morto para fazer o antídoto.

Os autores do texto conseguiram desenvolver o tema central do enfrentamento de zumbis em um cemitério, porém, faltou aprofundamento das informações a serem oferecidas ao leitor. Assim sendo, a elaboração do enredo é prejudicada e compromete a adesão do leitor, conforme explica Gancho (2002, p. 7):

Os fatos de uma história não precisam ser verdadeiros, no sentido de corresponderem exatamente a fatos ocorridos no universo exterior ao texto, mas devem ser verossímeis; isto quer dizer que, mesmo sendo inventados, o leitor deve acreditar no que lê. Esta credibilidade advém da organização lógica dos fatos dentro do enredo. Cada fato da história tem uma motivação (*causa*), nunca é gratuito e sua ocorrência desencadeia novos fatos (*consequência*). A nível de análise de narrativas, a verossimilhança é verificável na relação causal do enredo, cada fato tem uma causa e desencadeia uma consequência. (GANCHO, 2002, p. 7)

Mais uma vez, verifica-se a apropriação do texto “Gás-Nova 53”, lido em sala, que tem como fecho a mesma frase: “VOCÊS SÓ TÊM UMA CHANCE!!!”, no entanto, alterada apenas pelo uso do pronome pessoal “eles”: “ELES SO TÊM UMA CHANCE!!!”. Essa mudança, entretanto, não produz uma interlocução direta com o possível jogador e, por isso, não realiza o propósito da narrativa em termos do *Escape Room*.

Análise do texto 4: “Ataque zumbi”:

Ataque zumbi

No ano 2000 um laboratorio chamado Richet desenvolveu uma vacina para você ter força e sabedoria no começo não deram nada errado mais depois o efeito começou a surgir ficou com fome e muito no ponto de comer um humano o laboratorio foi fechado ate criar o antídoto em 2010 o antídoto foi criado fazia as pessoas não ficar mais infectadas se a pessoas fossem infectadas elas virarão zumbi, e se elas virassem zumbi e 3 mortese outra pessoas elas tambem ficavam infectadas, poriso que em 2016 foi criado remédio que os zumbi ficava humanos

normal 67% das pessoas foram infectada só restam vocês vão lá buscar o antídotos e cure eles ou eles vão até você i a área esta fechada foi dado coma perigo lá vai lá e busque os antídotos

Essa produção foi escrita por outra dupla de meninos. O primeiro deles entrou na escola no 5º ano. Conforme relatórios, é um estudante que apresenta dificuldades em leitura, escrita, interpretação, resolução de problemas e realiza parcialmente as atividades. Foi encaminhado para o projeto de Recuperação Paralela, porém, apresentou baixa frequência, tendo sido retido no 6º ano. O segundo está na escola desde o 4º ano e frequentou a Recuperação Paralela durante um ano. É um aluno descrito como mediano, precisando desenvolver a fluência leitora para melhorar o aprendizado, sendo indicada uma rotina diária de estudos.

O título da produção textual remete ao tema central da presença de zumbis na história, e as escolhas lexicais, como “ataque”, “zumbi”, laboratório, vacina, efeito, “fome”, “humano”, “antídoto”, “infectados”, “remédio”, “antídotos”, “perigo”, também convergem para a temática proposta.

Os estudantes organizam os acontecimentos da história em ordem cronológica. Tudo começa em 2000 destinada a aumentar a “força e sabedoria” que acaba produzindo efeitos nefastos como a fome excessiva que leva os vacinados a comerem carne humana. Em 2010 o laboratório seria reaberto com intenção de criar um antídoto que impede pessoas de serem contaminadas pelos zumbis resistentes a partir do antídoto criado em 2010.

Há problemas na edição do texto apresentado. Os parágrafos não são marcados adequadamente bem como não há respeito às margens e ao espaçamento das linhas. O uso de maiúsculas e minúsculas é irregular.

A grafia das palavras demonstra o desconhecimento de certas convenções da escrita e indica a transposição direta dos sons da fala. Exemplifica essa característica a escrita do “i”, no lugar do “e”, falta de concordâncias verbais e nominais, como “no começo não deram nada errado”, ou sem a referência do sujeito, como no trecho “ficou com muita fome e muito no ponto de comer um humano”, e a ausência de pontuações adequadas, que prejudicam a coesão e coerência textuais, caracterizando pouco treino dos alunos com a linguagem escrita. No entanto, conforme argumenta Marcuschi (2001, p. 37), ocorrências como essas devem ser vistas como parte constituinte da escrita

A hipótese que defendemos supõe que: as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Em consequência, temos a ver com

correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear. (MARCUSCHI, 2001, p. 27)

O papel do professor na fixação das convenções da escrita é indispensável, pois estas não podem ser aprendidas espontaneamente como pode ocorrer com certas convenções da comunicação oral. Como explicam Koch e Elias (2009)

Cabe, pois, ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios. Isto é quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito. É claro que isso não acontece de um momento para outro, levando, por vezes, anos a fio. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 18)

Quanto à estruturação, o texto mostra que os alunos, de fato, servem-se apenas de recursos válidos para as situações de fala, desconhecendo os limites da organização frasal e textual. Falta pontuação e o texto é reconhecível pelo sentido precário que o vocabulário permite construir. Alguns termos são utilizados para indicar relações de causa e consequência, demonstrando haver consciência dessa necessidade de associação entre as informações. Do mesmo modo, verifica-se a consciência da necessidade de separar os acontecimentos, ordenando-os em diferentes momentos.

Nota-se, ainda, que os alunos procuram aproximar o texto das notícias e reportagens, gêneros comuns às atividades jornalísticas. O uso de informação percentual é um indício dessa tentativa: “67% das pessoas foram infectada”.

Todavia, em razão da proposta de persuasão do leitor, visando à sua adesão ao jogo, o texto é finalizado em um tom mais publicitário. Estabelece-se a interação com o interlocutor, por meio do pronome de 3ª pessoa, ora no plural, “vocês”, ora no singular. Além disso, faz-se uso do imperativo nos trechos “vão lá”, “cure eles” e “busque os antídotos”. Esse direcionamento da ação do leitor por meio da exploração da função conativa é muito importante para o desenvolvimento de jogos do tipo *Escape Room*.

O texto apesar de conter elementos importantes da proposta apresenta muitos problemas concernentes à produção escrita, fazendo ver a falta de experiência ou hábito de realizar esse tipo de trabalho.

Análise do texto 5: “O tesouro”:

Jogadores: Hander

Henry

Paula

O tesouro

Scape Games

Eram 3 amigos chamados Hander, Henry e Paula.

Eles moravam em frente a uma casa abandonada e tinham muita curiosidade de saber o que tinha dentro da casa, Até que um dia uma vizinha deles falaram que tinha um tesouro lá.

Eles entraram nessa casa procurar o tesouro, mas, como eles iriam saber aonde estava o tesouro e então eles começaram a procura e então eles acharam um mapa que indicava aonde estava o tesouro, mas o tesouro não estava na casa mas sim em um cemitério.

No dia seguinte eles foram a cemitério, mas ao chegarem ao cemiterio eles se depararam com uma coisa aterrorizante, milhares de zumbis e pra todos os lados que eles tentaram correr eles se depararam com muitos zumbis.

les tentaram ligar para suas mães mas não tinha area e a unica coisa que aparecia no celular era a Hora (10:38),

E então eles começaram à correr ~~em~~ antes que os zumbis ~~que~~ os dominassem, Um dos garotos “O Henry” tentou pular o muro que estava próximo a casa assombrada. Mas a garota “Paula” achou que poderia ajudar o amigo, mais era tarde os zumbis pegaram o garoto do outro lado do muro, e após que o garoto foi capturado pelos zumbis, uma coisa muito estranha aconteceu. O velho que morava naquela casa falou que não gostava de zumbis e então ele os mandou sair ir embora, mas, os amigos pediram para o velho que eles ~~os deseem~~ pudessem achar o tesouro mas o velho não deixou e ameaçou eles de chamar os zumbis de volta.

(se vocês tentarem me investigar de novo vocês iram morrer)

Esse texto foi escrito por um trio formado por meninas. A primeira está na escola desde o 4º ano e apresenta aproveitamento escolar regular; sendo esforçada, isso contribui para a sua aprendizagem. A segunda está no seu primeiro ano na escola, e foi caracterizada como aluna com dificuldades de escrita, mas que se empenha nas tarefas escolares. A última das meninas está na escola desde o 6º ano e é considerada boa aluna.

O título não parece relacionado ao tema, porém, os três amigos apresentados com os nomes de Hander, Hanry e Paula vão a um cemitério em busca de um tesouro e lá se deparam com os zumbis. Os nomes dos garotos não são comuns no Brasil, é possível que tenham sido escolhidos por influência de personagens de histórias de livros, séries, jogos ou filmes norte-americanos ou britânicos, como a série de livros e filmes do “Harry Potter”, de J. K. Rowling.

O texto está dividido em cinco parágrafos. No primeiro, há a apresentação dos nomes dos amigos, no segundo a apresentação de uma casa abandonada, foco do interesse do grupo, principalmente quando uma vizinha diz que lá havia um tesouro. No terceiro parágrafo eles entram na casa e descobrem um mapa, que indica haver um tesouro no cemitério. No quarto parágrafo, eles se dirigem ao lugar e se deparam com milhares de zumbis. No último, um dos garotos, antes chamado de Hanry, agora de Henry, tenta pular o muro de uma casa, mas é capturado. A amiga Paula tenta ajudá-lo, mas não consegue. Em seguida o narrador relata ter acontecido algo muito estranho, um velho aparece como morador da casa assombrada e expulsa os zumbis. Os amigos pedem para que ele os deixe procurar o tesouro, mas ele os manda embora e ameaça trazer os zumbis de volta. Ao final deixa uma mensagem para os meninos, para eles não tentarem investigá-lo novamente.

Há incoerências no texto, como o aparecimento de duas casas que não sabemos se são as mesmas, uma descrita como abandonada, onde os amigos descobrem o mapa, e outra como assombrada próxima do cemitério e residência do velho que expulsou os zumbis do cemitério, de forma inexplicável. A ameaça do “velho” aos amigos, no final do texto, também é incoerente, já que eles não o estavam investigando, mas sim procurando um tesouro.

Nota-se, portanto, que os ambientes e as ações não formam uma unidade e não convergem para a formação de um enredo consistente.

Do ponto de vista do uso dos recursos linguísticos, nota-se o conhecimento de certas convenções da escrita como a substituição de termos para evitar repetições e garantir a coesão. São exemplos a substituição do substantivo “amigos” pelo pronome pessoal “eles”, do substantivo “velho” pelo pronome “ele”; além disso, verifica-se o uso os marcadores temporais e espaciais: “no dia seguinte”, “antes que”, “após”, “em frente”, “lá”, “todos os

lados” O texto apresenta problemas ortográficos que implicam a compreensão como é o caso da típica confusão do uso do “M” final para indicar o futuro do presente “ÃO”.

Para a construção do texto, as alunas utilizaram a coesão referencial do substantivo “amigos” pelo pronome pessoal “eles”, do substantivo “velho” pelo pronome “ele”, os marcadores temporais “no dia seguinte”, “antes que”, “após”, e os marcadores espaciais “em frente”, “lá”, “todos os lados”, entre outros conectivos.

Quanto aos propósitos discursivos do jogo, o texto não é adequado, pois apresenta o final da narrativa e não estabelece o diálogo com o jogador. A frase final “se vocês tentarem me investigar de novo vocês iram morrer”, funciona como uma ameaça do velho aos jovens que buscam o tesouro, mas não se caracteriza como uma ação a ser desenvolvida nem explicita um objetivo a ser seguido pelo leitor.

O que se verifica nos textos, em geral, é o pouco conhecimento dos modos de estruturação do discurso e como as impropriedades sintáticas acabam por comprometer a clareza.

As análises realizadas procuraram demonstrar o nível de compreensão da proposta de atividade e o modo como a tornaram presente no texto escrito. Além disso, buscou-se reconhecer como a estruturação dos textos era produtiva ou improdutiva em relação ao objetivo proposto e à montagem de uma sala de jogo *Escape Room*.

Nesse sentido, fica evidente que o ensino de escrita precisa ocupar maior espaço nos programas. Além disso, as correções e orientações dos professores devem focalizar a análise dos recursos coesivos nos textos, para possibilitar a melhoria da competência comunicativa dos alunos em diversas situações sociais, como esclarece Antunes (2010)

Nessa perspectiva, a gramática sai do foco. É o texto que assume esse lugar. A primazia será a exploração das estratégias e dos recursos (gramaticais e não gramaticais) que podemos utilizar nas mais variadas circunstâncias de nossas interações sociais. A primazia será explicitar os modos de se conseguir que um conjunto de palavras funcione como um texto, como uma ação relevante de linguagem, em função de um determinado propósito comunicativo, em um determinado contexto social. (ANTUNES, 2010, p. 157-158)

O ensino de gramática a partir de frases e textos criados para esse fim, não permite que os adolescentes compreendam a dinâmica da produção de textos e do reconhecimento dos recursos necessários à transposição da fala para escrita. Sem o devido conhecimento dos recursos próprios de organização e estruturação do texto escrito, a produção de texto permanece empobrecida pela reprodução de discursos prontos e da imitação, quase plágio, das falas dos outros que se repetem nos meios de comunicação em geral. Nesse sentido, sem o

trabalho empenhado do professor ou da professora de Língua Portuguesa, não ocorre o desenvolvimento pessoal que a linguagem verbal proporciona, especialmente em termos de reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo, de modo a melhorar as interações e as interlocuções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisou-se brevemente nos documentos oficiais as orientações que destacaram a importância da relação entre cultura juvenil e textos adequados para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, assim como se destacou a abordagem teórico-metodológica dos gêneros do discurso que deve subsidiar o trabalho dos docentes.

Para o trabalho com o gênero jogo foram pesquisados os conceitos de jogos, games, gamificação e as especificidades das narrativas dos jogos.

O resultado da pesquisa mostrou que a proposta do jogo, por se tratar de um gênero familiar aos alunos, por prever o público a que se dirige e explicitar o seu propósito comunicativo, conforme os conceitos postulados por Bakhtin (1997), conseguiu minimizar a resistência à escrita e motivar os alunos para a realização da atividade. Segundo Bazerman (2011), para o trabalho com a escrita a motivação é elemento importante

Já que sem a motivação do aluno pouco acontece numa aula de escrita, a motivação deve sempre ser tratada. Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer solucionar. (BAZERMAN, 2011, p 17)

Pode-se notar como o fato de uma atividade escolar cujo núcleo é a produção de um texto destinado a leitores de mesmo grau, os colegas, acaba por criar o desejo de aproximação do conteúdo a um repertório comum de práticas e hábitos sociais e culturais. Assim, a referência a programas de televisão, jogos eletrônicos e *best sellers*, aproveitada pelos alunos na tarefa proposta, parece indicar um modo de ser e viver a adolescência que não só cria uma identidade grupal, mas também universal.

Essa pesquisa objetivou a análise das dificuldades relacionadas à coesão e coerência nas produções escritas, que mostraram a ausência de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à produção escrita, evidenciando pouca prática nesse tipo de atividade. Para a melhoria da competência comunicativa desses estudantes, o docente precisa, então, pautar-se no estudo dos recursos coesivos, tendo o texto como objeto de ensino.

A adoção de uma concepção da língua como interação social, que trabalha a gramática como compreensão textual, não a partir de unidades isoladas, é fundamental para explicitar como os recursos coesivos articulam as várias partes do texto e promovem a organização sequencial. De acordo com Travaglia (2009)

[...] trabalhando a gramática na perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual discursivos dos elementos da língua, o professor consegue fazer uma real integração entre os diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna: ensino da gramática, leitura (compreensão de textos), redação (produção de textos orais ou escritos) e vocabulário, ao contrário da prática não textual em que eles são quase sempre estanques, sem qualquer inter-relação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 236)

Embora a sequência didática prevista não tenha sido concluída com a classe para a qual foi elaborada, pela reorganização das turmas, funções e atribuição de novos docentes, esta pesquisadora acredita ter cumprido o objetivo de refletir sobre a prática docente e sobre uma possibilidade de trabalho visando a melhoria da competência comunicativa dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *A análise da narrativa*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- ALVES, Flora. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática*. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto, ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDÃO, H. Coesão e coerência textuais. In: HUBNER, Regina Maria; MARTINS, Maria, MARINHO, Jorge Miguel (coordenadores). *Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1994. (Série Diário de Classe; n.3), p. 53-60.
- BRANDÃO, H. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Universidade Estadual, 1991.
- BUENO, Belmira Oliveira; REZENDE, Neide Luzia de. *Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n.02, pp. 543-564, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0543.pdf> Acesso em: Set. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.
- BUSARELLO, Raul Inácio. *Gamification: princípios e estratégias*. São Paulo: Pimental Cultural, 2016.
- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever*. Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3ª edição. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CHIAPPINI, Ligia (coordenadora geral); GERALDI, João Wanderley (org); CITELLI, Beatriz (org). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001.

- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.
- DIAS, Ana Creliá. *Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)*. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/download/210-228/15647 Acesso em: Nov. 2018.
- DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.
- DUSSEL, Inés. *A transmissão cultural assediada: Metamorfozes da cultura comum na escola*. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Cadernos de pesquisa, v.39, n.137, p.351-365, maio/ago. 2009.
- FARDO, Marcelo Luis. *A gamificação como estratégia pedagógica: estudo dos elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.
- FIGUEIREDO, Mércia; PAZ, Tatiana; JUNQUEIRA, Eduardo. *Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil*. Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação. (CBIE 2015).
- FIORIN, José Luiz. Modos de organização do discurso: a narração, a descrição e a dissertação. In: HUBNER, R. et al.. *Diário de classe 3. Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE, 1994, p. 61-70.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2002.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- JOUBE, Vincent. Entrevista com Vincent Joube, autor de *A leitura*. *A Leitura em Revista*, Cátedra UNESCO de Leitura PUC-RIO, n. 1, out. 2010. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5628/material/entrevista.com.JOUBE.PDF>. Acesso em: jul. 2019.
- JULL, Jesper. *Half-real: videogames entre regras reais e mundos ficcionais*. São Paulo: Blucher, 2019

- KAAP, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. São Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Angela. *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, Maria, MARINHO, Jorge Miguel (coordenadores). *Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1994. (Série Diário de Classe; n.3), p. 53-60.
- McGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.
- MURRAY, J. H. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Tradução: Elissa Khoury Daher, Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itáu Cultural: Unesp, 2003.
- NICHOLSON, S. *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. Disponível em: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>. Acesso em: nov. 2019.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodela de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2013.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008. 192p.
- PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013. (1ª edição). 168p.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação da Leitura do Brasil, 1996.
- REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas*. In: ESTUDOS AVANÇADOS. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. P. 93-105. Disponível em:

http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/EA_n.93.08.pdf. Acesso em: set. 2018.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: principais conceitos*. Volume 1. São Paulo: Blucher, 2012.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: interação lúdica*. Volume 3. São Paulo: Blucher, 2012.

SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio, FAVA, Fabricio. *Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018.

SÃO PAULO. *Currículo da cidade: Ensino Fundamental: Componente Curricular: Língua Portuguesa*. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. 2 ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.

WIEMKER, Markus; ELUMIR, Errol; CLARE, Adam. *Escape Games: Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?* Disponível em: <https://thecodex.ca/wp-content/uploads/2016/08/00511Wiemker-et-al-Paper-Escape-Room-Games.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

ZICHERMANN, Gabe.; CUNNINGHAM, Christopher. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Canadá: O'Reilly Media, 2011.

APÊNDICE A – A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aula 1: **Apresentação do projeto de escrita dos alunos**

Duração: 45 minutos

Apresentar o projeto para a classe, o que será previsto como produto final, quais conteúdos serão trabalhados e quais atividades estão planejadas.

Aula 2: **Discussão sobre jogos de aventura**

Duração: 90 minutos

- Perguntar aos alunos quais jogos eletrônicos eles conhecem, de que tratam as histórias desses jogos, quais os seus preferidos;
- Questionar os alunos o que seria um jogo de fuga, o que eles acreditam que o jogador precisaria fazer para conseguir fugir, quais jogos eles conhecem que possuem esse formato;

Aula 3: **Leitura e discussão do texto *Gás Nova-53***

Duração : 90 minutos

- O texto foi escrito por alunos do 9º ano de uma escola particular localizada no Bairro Butantã, na cidade de São Paulo, e foi adaptado pela professora para os objetivos desse trabalho.

GÁS NOVA-53

No ano de 1995, uma cooperação alimentícia destacou-se no ramo de conservação de alimentos graças a um gás que conservava tudo por muito mais tempo. Entretanto, foi descoberto que as pessoas que ingeriam alimentos conservados por aquele gás tinham parte do cérebro corrompida. Por isso, ficavam violentas e tinham instinto canibal. Esse fato fez com que a ONU fechasse a empresa fabricante do gás.

Em 2012, um grupo de jovens invadiu o local da empresa abandonada, mas um vazamento ocorreu, e a área da fábrica e das cidades vizinhas foi afetada pelo gás. A ONU posicionou-se novamente, colocando a área em quarentena. Esse acontecimento criou vários novos “mutados”, termo que a OMS deu aos infectados pelo gás.

Devido à situação crítica, a ONU formou um grupo altamente especializado para ir à fábrica onde o gás era produzido e encontrar a fórmula da cura.

VOCÊS fazem parte dessa equipe! Sejam rápidos! O gás começa a fazer efeito em uma hora! Vocês devem entrar na fábrica, encontrar a fórmula da cura que está escondida no laboratório e escapar, antes que acabe o tempo e vocês sejam infectados...

VOCÊS SÓ TÊM UMA CHANCE!

- Comentar o texto e identificar, juntamente com os alunos, os seguintes elementos: Qual é a ideia principal do texto? A leitura do texto foi fácil ou difícil? Para que público vocês acham que ele foi escrito?
- Na sequência discutir com os alunos: Quando você ouve a palavra jogo, o que vem à sua mente? Quais são as situações apresentadas no texto que podem ser relacionadas a um jogo?

Aula 4: **Leitura dos textos abaixo:**

Duração: 90 minutos

País das Maravilhas

Ao passear por uma floresta, Alice passa a seguir o coelho branco apressado, que sempre olha no relógio de bolso. Assim, ela entra em um buraco que a leva ao País das Maravilhas. Lá ela é recepcionada pelo Chapeleiro Maluco e passa a lidar com seres fantásticos e mágicos, além da ira da poderosa Rainha de Copas, que a sentencia ter sua cabeça cortada. Para escapar dos soldados-cartas que se aproximam, no lugar de Alice, você deverá o quanto antes desvendar os segredos e os enigmas do estranho país. Você será capaz de resolver os mistérios e voltar para casa em segurança?

Fonte: <https://sherlockholmesescape.com.br/services/estranho-pais/>

O mago das trevas

Você é aprendiz de magia... Há décadas corriam rumores acerca de um poderoso feiticeiro que sequestrava mulheres do vilarejo e as transformava em pedra. Além do seu mestre, desaparecido faz 2 meses; outros mais 5 senhores de magia branca já haviam sucumbido ao poder do Mago das Trevas. A fim de vingá-lo, você descobre o esconderijo do vilão, mas cai em uma armadilha mística e precisa escapar antes de ser transformado em pedra.

Fonte: <https://sherlockholmesescape.com.br/services/o-mago-das-trevas/>

- Realizar a leitura coletiva dos textos e solicitar aos alunos que identifiquem e anotem no caderno: o que os textos têm em comum? Qual é a finalidade desses textos? Qual é o tema dos textos? Qual é a variedade linguística utilizada? Qual é o tempo verbal predominante?

- Apresentar o jogo *Escape Game* e suas principais características:

Atividade lúdica imersiva presencial;

Um grupo de pessoas se reúne para fugir de um local em um tempo determinado;

A equipe precisa desvendar enigmas para completar a missão.

Aula 5: Vídeos sobre *Escape Games*

Duração: 45 minutos

- Exibição dos vídeos do Youtube abaixo que explicam como é o funcionamento das salas temáticas de *Escape Games* por pessoas que já participaram desse tipo de jogo:

<https://www.youtube.com/watch?v=86e3COJr3E4>

<https://www.youtube.com/watch?v=S5FZB7CSCHA>

<https://www.youtube.com/watch?v=DQjDL4wV5Dg>

<https://www.youtube.com/watch?v=dHQaqJ5x7pE>

<https://www.youtube.com/watch?v=tmkDmwYkFv8>

https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=ODdW3-1rAFU

https://www.youtube.com/watch?time_continue=32&v=zVLyvHM04Pw

- Esclarecimento de dúvidas dos alunos.

Aula 6: A primeira produção

Duração: 90 minutos

- Pedir aos alunos que, em grupos, produzam o roteiro de um jogo de fuga como o *Escape Game*, a partir das características discutidas anteriormente:
- O roteiro do jogo deve ter um grupo de pessoas preso em um local e que precisa encontrar uma maneira de escapar, utilizando todo tipo de objetos que encontrar para decifrar as diversas pistas e dicas espalhadas pelo ambiente.
- Explicar aos alunos que eles precisam descrever o local, explicar o motivo das pessoas estarem presas e o que elas devem fazer para escapar.

Aula 7 – Leitura do texto *Z-Vírus – The Living Dead* e explicação sobre os elementos da narrativa

Z-VÍRUS – THE LIVING DEAD

Você é um agente da DSX, uma agência de espionagem ultra secreta do governo americano, e vai investigar o desaparecimento do Dr. Hyde, um cientista que acaba de desenvolver o Z-VÍRUS.

O vírus, criado para ser uma arma biológica, além de letal para os seres humanos quando em contato com a atmosfera, por alguma mutação, os transforma em zumbis. Antes de desaparecer, o cientista desenvolveu a vacina de cura e ela é a única esperança da humanidade, já que o vírus se espalha rapidamente pelo ar.

A OMS já deu o alerta mundial e está enviando uma equipe para o local.

A missão para você e sua equipe é entrar no laboratório, localizar a vacina e escapar em até uma hora, antes que o vírus se espalhe.

Fonte: <https://escapetime.com.br/br/salas/z-virus-the-living-dead>. Adaptado.

- Questionar aos alunos sobre a história lida: Quem conta a história? Em qual lugar ela é ambientada? Quem são as personagens? A história possui um fim? Por quê? Qual é o problema que moverá as personagens? Quem resolverá esse problema?
- Mostrar a importância da descrição na criação do texto narrativo;
- Identificar nas histórias lidas a sequência dos fatos narrados e a importância de selecionar acontecimentos que possam manter o interesse do leitor e dar unidade à história;
- Realizar a leitura e explicar os elementos narrativos: personagens, tempo, ação, espaço, enredo, narrador, a partir das seguintes questões, que devem ser respondidas individualmente pelos alunos:

- 1) Quais são as personagens?
- 2) O lugar está apropriado à história? Por quê?
- 3) O tempo em que se passa a história pode ser identificada no texto? Comente.
- 4) O narrador se apresenta em 1ª ou 3ª pessoa na narrativa? Justifique.
- 5) O que acontece no início da história? Quais são as ações narradas posteriormente?

- Explicar a organização do texto e solicitar aos alunos que escrevam: a situação inicial da história, o conflito, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho.

Aula 8: **Explicação dos elementos linguísticos**

Duração: 90 minutos

- A partir da leitura de trechos dos textos produzidos pelos alunos será explicado à turma:

- A importância dos parágrafos para a construção da coerência textual;
- O uso de maiúsculas nos substantivos próprios;
- A necessidade de evitar a repetição de palavras na escrita das histórias, para deixar o texto mais conciso;
- A realização das concordâncias verbais e nominais;

- O uso dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito e suas funções na narrativa, a partir da realização da atividade abaixo, de forma individual pelos alunos, sobre o texto *Z-Virus – The Living Dead*

- 1) Localize no texto e destaque os verbos que estão no passado.
- 2) Identifique os verbos que estão no passado perfeito e imperfeito. Quais são as diferenças entre eles? Qual é o efeito de sentido que provocam na narrativa?
- 3) Agora, localize texto e destaque os verbos no presente. Qual é o motivo de terem sido utilizados na narrativa? Explique.
- 4) Qual é o tempo verbal predominante na história? O texto teria o mesmo sentido se predominasse um outro tempo verbal? Explique.

Aula 9: **Revisão do texto**

Duração: 90 minutos

- Realizar as trocas dos textos entre os alunos e, em grupos, com a aplicação da grade de avaliação abaixo, eles verificarão se o texto produzido possui as características do gênero previsto. Os grupos farão as anotações a lápis para facilitar a reformulação.

Crítérios para a revisão
- O texto está redigido e estruturado de acordo com a situação de comunicação esperada para a história de um jogo de fuga?
- A linguagem está adequada ao gênero e aos seus possíveis leitores?
- O tema e o objetivo do jogo estão expostos com clareza?
- A organização dos parágrafos está coesa, isto é, dialogam entre si?
- As convenções ortográficas foram observadas?
- O desenvolvimento do texto está adequado?

Aula 10 – **Reformulação e reescrita dos textos**

Duração: 90 minutos

- Solicitar aos alunos a reformulação e reescrita dos seus próprios textos, observando a grade de avaliação com os comentários dos colegas que avaliaram seu trabalho.
- Após a reescrita a professora fará a correção e avaliação dos textos.

Aula 11 – **Escolha da história que será utilizada no jogo e escrita dos desafios**

Duração: 90 minutos

- Será realizada a leitura dos textos pelos grupos e a votação de uma única história para a montagem do jogo;
- O grupo escolhido irá gravar um vídeo narrando a história para ser exibido para os alunos que participarão do jogo.
- A partir da história escolhida cada grupo terá que escrever enigmas ou desafios, que deverão ser solucionados pelos jogadores.
- Os enigmas/desafios podem ser problemas matemáticos, dados sobre história e geografia, pistas em inglês, para serem traduzidas, informações sobre o corpo humano, utilização de chaves e combinações de variados tipos para abrir gavetas, armários ou portas para encontrar novas pistas, ou seja, podem partir do conhecimento que os alunos já possuem sobre diversos assuntos de diferentes disciplinas.

- O enigma solucionado deverá dar a dica para localizar o próximo e assim sucessivamente, até o último, que fará com que os jogadores completem a missão.

Aula 12 – **Montagem da sala**

Duração: 90 minutos

- A sala será transformada em cenário da história escolhida e serão distribuídos no ambiente os enigmas que os jogadores terão que encontrar e decifrar para conseguir cumprir a missão, sair do local no tempo determinado.

Aula 13: **O jogo em ação**

Duração: 60 minutos

- A sala do 7º ano B da escola participará do jogo, pois é a sala que a professora também é regente e trabalhará esse gênero com a turma. Os estudantes serão divididos em equipes de 6 jogadores, que terão 60 minutos para entrar na sala, resolver os desafios e escapar.
- As histórias escritas pelos grupos e que não foram selecionadas para o jogo serão digitadas e inseridas em um blog, que será criado pela turma.
- Avaliação do evento pelos alunos: organização, escrita e seleção dos textos, participação dos membros, entre outros.

ANEXO A - AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

Bom meu fogo e assim:

A questão é descobrir todos os enigmas de uma sala de aula, fala dos lugares que tem que ir e fala como entrar se derrendar, tem 3 chances e enigmas. Se você não conseguir em 45 minutos perde (ou morre) Temar macabros o questão de HALLOWEEN

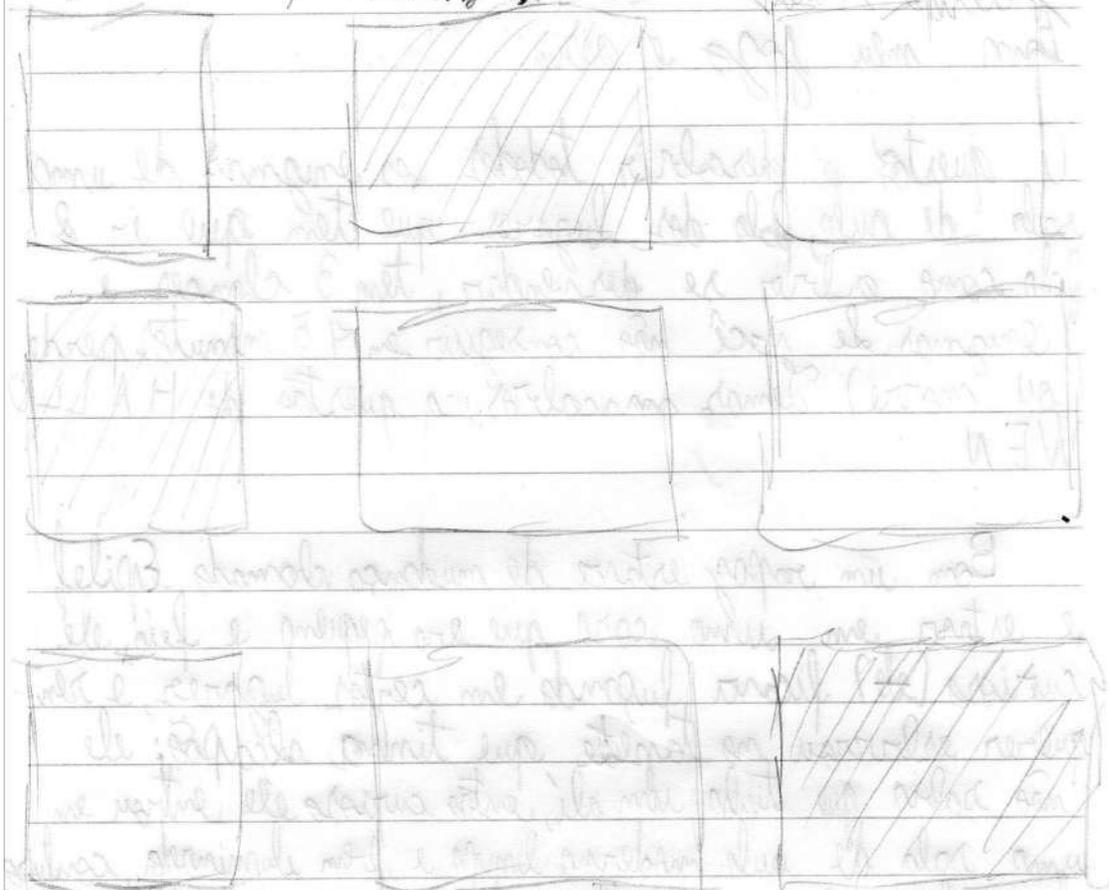
Bom um rapaz estava de mudança chamado Epilef e estava em um caso que era pequeno e feio, ele curioso (ele) ficava fugando em certos lugares, e sem querer esbarrou no tapete, que tinha escapões; ele não sabia que tinha um ali, então curioso ele entrou em uma sala de aula moderna limpa e bem iluminada, confuso ele confuso viu um papel que estava escrito: "Bem vindo a sala" 1º enigma falava "Diz color é o que mais te refere ele não entendendo nada tenta tentando entender aquilo, mas reperou fundo e tentou responder aquilo.

Ele tentou entender abou no ventilador viu que estava funcionando e ligou ele, na hora que ligou o ventilador ligou um tipo de ~~projeto~~ projetor para lauso que falava das regras e as 3 chances que tinha foi um video rapido e a sala falou "sirávia" sem entender ele não ligou só ele não percebeu o segundo 2º enigma, ele não satisfeito e com medo viu o ~~o~~ video varias vezes e sempre passava "sirávia" e depois de contu, si ele percebeu que estava no contrario "armario" (ele) não olento com um código de 6 digitos com cores que logicamente não dava para perceber o primeiro visto, tinha duas cores VERMELHA E AZUL,

DEMONSTRAÇÃO

azul
↓

vermelho ↓



Ele com tempo percebendo todos digitos rapidamente um a proximo perto, falando: "Bom ao lado da porta encontraram os segredos."

Correndo e indo buscar o pó, escava nos de presso e onsejo, sentiu algo, um tipo de urna antiga, depois de abrir, espontaneamente encontrou vários cursos raros e curas conservados de câncer, HIV, sífilis e etc.

Depois disso ele miligramas e tentou entrar para história, ficou satisfeito

Quar: uma história

Nós em uma sala cria um cemitério com Zumbis etc.

Os jogadores não se furtam em um grupo para tentar sair do cemitério que eles ficaram presos, mais em eles não tem que achar as mistérios as chaves e etc

O grupo vai ter uma hora para tentar sair do cemitério e se não não mover

alguma história

5 pessoas que no entanto que seu amigo morreu, mais como que eles ficaram muito tempo lá e esqueceram não viu que eles estavam lá e fugiu ficou de noite e ainda eles estavam lá.

Algumas horas depois eles perceberam que estão muito tarde e tentaram sair mas não conseguiram, porque estava tudo fechado de novo eles não tinha uma chave de segurança e foram lá mais não tinha ninguém então eles ficaram presos poder mais eles ainda continuaram lá.

Algumas horas depois eles ouviram dos barulhos misteriosos e eles perguntaram quem estava lá mas ninguém respondeu nada. Foi um muito misterioso.

Cum mesmo resolveu sair para ver o que era sair sair mas nada depois ele voltou para casa e disse-lhe o que ele encontrou algumas coisas e tipo um mistério tudo isso o coberto de sangue e que com muito medo e o fim acabou

ataque zumbi

No ano 2000 um laboratório chamado
 Richet desenvolveu uma vacina para não ter
 febre e abelhas no começo não deram nada errado
 mais depois o efeito começou a surgir ficou com
 fome e muita na ponta de comer um humano a
 laboratório foi fechada até criar o antidoto
 em 2010 o antidoto foi criado fazia as pessoas
 não ficar mais infectados

se as pessoas fossem infectados
 elas viravam zumbi, e se elas virassem
 zumbi e poremem outros pessoas elas
 também ficaram infectados, porém que
 em 2016 foi criada o remédio que
 os zumbi ficou humanos normal  67%

das pessoas foram infectado só restam
 vacas não se buscar o antidoto
 e cure eles se eles são até vacas
 e a área este fechado foi dada como
 perigo lá vai lá e busque os
 antidotos

A Traição

Kappell A 80

Em uma noite sem luar, foi visitar o seu falecido amigo no cemitério ao meio dia foram até a Tumba, decidiram flores e lá os guardas ~~foram~~ foram sair.

O portão fechou de novo e ouviram uma voz dizendo "valem valem lentamente o inimigo agora".

Eles ficaram com medo mas retornaram as Tumbas, ao chegar lá eles encontraram a Tumba aberta e corpos já não estavam mais lá.

Ouviram a voz de novo "E não estão mais aí não há a casa Beta no cemitério e também não".

Eles não reagiram, foram para a casa, não tinha ninguém mas a casa ficou a começar a andar, mas uma voz a ~~voz~~ ^{voz} falou

"Se um vai sobreviver" eles tentaram abrir as portas mas não deu pois não é o número poderia ter traidor, quem não trairia jamais viva ; v

A casa entrou com círculo de fogo e as das muros.

Reuniram: eles trouxeram o muros os corpos e os ven-piel,

Cemitério

No cemitério um grupo de estudantes foi convido e o cemitério de tarde e estava escurecendo e foi escurecendo mais e era lua cheia e chegaram ouvindo eles viram os túmulos se mexendo e eles ficaram com medo começaram sair um monte de zumbis do chão e os estudantes começaram a correr mas tinha vários cadáveres e buracos no chão e tinha que pular para não pega no cadáver e cair no Buraco. eles saíram porque era lua cheia e era escuro mas quem fica no cemitério sabe como escapar com os zumbis porque ele pesquisando no internet como escapar com zumbis ele seguiu umas instruções na internet e criou uma gai para criar uma fábrica para escapar com os zumbis. eles não conseguiram sair porque tinha bastante zumbis a pessoa já acostumada já de ficar lá sabia que fazer para salvar os estudantes ele tinha a gai para salvar os estudantes descobriu onde está a gai.

o Cemitério

As pessoas que moravam perto deste cemitério falavam que viam a terra se mexendo, pessoas andando, sagrando.

E um dia avistaram pessoas mortas saindo da tumba, pessoas começaram a ficar assustadas e algumas se mudaram, e uma cientista foi ver se era verdade de zumbis ("ZUMBI")

o trancau em um espaço de cam uma porta e uma carta e ele tem que descobrir como sair.

E a equipe dela estava do lado de fora tenta ajudar e se perder na cemitério e eles tem que achar a caminho de volta e achar a amiga deles

Os zumbis e o cemitério abandonado

No ano de 1996, o doutor Rappole, um tipo de médico que investiga o câncer, mas quando o doutor Rappole foi testar em um rato de laboratório e deu certo. Mas foi o assistente do doutor Rappole, falou para o Carlos não testar em humanos mais ele testou, mais o humano que ele tinha testado e ele olhou o pote para ver se a pessoa que fez o teste estava bem mas ela estava com a pele verde com o corpo em decomposição. Depois de um tempo a cidade de cidade estava começando a ter um comportamento estranho.

Mas quando a OMS a Organização das Nações Unidas ficou sabendo disso ela contou a cidade e 45% de cidade morreu com esse comportamento da doença, alguns locais e esses locais ficaram bastante conhecidos pelo mundo.

Ja no ano de 2010, um grupo de amigos humanos entraram em um hospital abandonado, para fazer uma pesquisa entre eles e um é contaminado com a doença e o resto dos amigos mais sobreviveu um.

CONTINUA

A CASA ABANDONADA

Dia 13 de setembro de 1982 um grupo de amigos estavam jogando bola no parque, e tinha uma casa abandonada na rua do parque.

E um deles chutou a bola e a bola caiu na casa abandonada e esse amigo foi pegar a bola quando chegou lá pro pegar a bola não percebeu ele se passaram uns 30 minutos, e seus amigos sentiram falta dele e foram atrás.

Quando chegaram lá viram um senhor na janela que veio até eles, para tirar satisfação, aí eles perguntaram de amigos a gente e líder dos amigos perguntou se viu nosso amigo? E o senhor ia responder quando a casa foi procurada para brincar da terra.

E lá construíam a muita tempo atrás era um laboratório de experiências, e depois disso um gás tóxico foi solto em toda a cidade.

[Assinatura]

O Labirinto no Cemitério

Era uma vez um menino que se chamava Pedro, ele ia todos os dias no cemitério. Ele não ligava para essas coisas de espírito ruim, então teve um dia que ele foi visitar o avô dele das flores e tudo mais.

Então ele deixou as flores no pé do avô dele e foi embora. Ele ia todos os dias no cemitério. Um dia o cara resolveu mudar o cemitério porque poucas gente iam visitar então ele colocou o cemitério em um labirinto para ficar mais divertido.

Cum o Pedro foi um dia no cemitério e estranhou porque estava tudo mudado e não sabia onde o avô dele estava.

Ele resolveu encerrar esse labirinto e disse:

— Eu não vou desistir até encontrar meu avô, então ele começou no labirinto e foi passando parede por parede e não encontrava e já era meia noite, e continuou muito cansado e não encontrou o avô dele, ficou tão cansado que resolveu voltar.

Ele passou a noite lá dentro e foi voltando sempre mais perto do onde estava indo e finalmente ele conseguiu sair do labirinto, e foi pro cara todo cansado e falou:

— Eu vou encontrar ele vou deixar flores e meu selinho.

Desa Dona Silvana Sans C 30/10/2018

O gás de Cozinha

Em 1999 um grupo de amigos estavam brincando para rir, até que a mãe chamou o Elias para ir comprar o gás. Ele chamou o grupo para ir com ele foram e em vez de um gás para Cozinha, eles compraram um gás de ~~Samba~~.

A mãe então não sabia que era um gás que podia rison um zumbi, e colocou a água para ferver então o gás foi transmitido e a primeira pessoa que pegou foi a mãe de Elias.

Então a mãe de Elias virou um zumbi começou a se mover porque era louco por carne humana.

Foi uma hora que Elias entrou em casa, e viveu sua mãe como zumbi.

Deu o comando e contou para os amigos, foi muito bom que Kayque disse que seu vô tinha livros de antídotos antigos. Pesquisamos um livro de apoplexia zumbi, o antídoto era um elmo de um metal, foram para o cemitério chegamos lá os metais estavam vazios.

Levamos um metal que não se metia, mas estava quebrado como mais de 1000 zumbis, eles tinham até o amanhã para ele não acabar.

ELES SO TEM UMA CHANCE!!!

Um dia um rapaz dona de uma vizina estava
do, de e sua 2 dois funcionarios, essa vizina era
totoxic Tenha que postar muita atençao. Entao um dia
um acidente que 20 litros derramou em uma
, entao assim formou-se uma fumaca toxica, e
e duas tres pessoas da cabine a primeira para
fumaca toxica não impedir os outros gases,
uma pessoa ficou nos botao para sugar a toxica (ela tou-
sua) mais os defensores estavam desligados, e ficou para
eles ligar e ele foi também os outros foram
desvendando os excedentes havia 2 portas e eles estavam
vendo de qual entrar (! porta da onde estava a pessoa
a outra teve muitos acidentes) mais a duas abri-
nos defensores, entao cada um foi em uma porta, na
a porta a pessoa avançou e se fez para salvar todos
e conseguiram chegar nos defensores a outra foi, foram
vários outros acidentes que a venena mata em 2
meses também conseguiram chegar nos defensores, entao com
aquele contator ali e ligaram a a outra pessoa
estava na cabine conseguiu sugar a fumaca, a fumaca
poluente na cidade que era mercado, mas quando foi
seus amigos, foi estive morto entao eles chamaram
bombeiros com a ajuda super experencia e levaram
para a cerimonia e enterrou. fim

os estorno na fabrica que estava o gás
e com mercado e não preparamos a local
estava o gás toxica... Chegando lá estavam
infetados, eles veio em outra direcao 

nós foi obrigada a ativar a não res. como
 ser infectada embora a cidade inteira esteja
 infectada, depois de meter os infectados fomos
 a rocha que eu e gis, depois disso nós foi até
 a laboratório para as peças que fazia o antídoto
 Para a sua fêmea, ali a história seguir o
 manual da zombie, demorou 5 minutos para estar
 pronta, cada um tomou um gole de cura e
 depois transformamos em gis depois nós pegamos
 um avião transportador colocamos a gis nele
 e foi lá ^{rápido} a gis na cidade toda, o pro-
 duto foi de 30 minutos para a gente parar e toda
 estava "viva" depois disso a fêmea foi infectada
 e não sabemos quem anda por lá de hoje

Seipe Gomes

Seguidores:

- Hunder

- Henry

- Paula

Em uma escola chamada Springfield existem 3 amigos chamados Hunder, Henry e Paula que tinham 15 anos de idade e que moravam em frente uma casa mal-encoberta e nesta casa havia um idoso com mais 80 anos de idade, e atrás dessa casa havia um cemitério que ninguém sabia que existia.

Mas um dia os adolescentes Hunder, Henry e Paula foram ficando sabendo que nesta casa havia um tesouro bem valioso por que o idoso tinha chamado uma vizinha para contar sobre seu segredo e os adolescentes estavam passando pela rua e escutaram o idoso e a vizinha falando sobre o tesouro valioso que havia nesta casa, mais eles não sabiam como entrar sem o relinho perceber, por que o relinho não ia com a casa dos adolescentes e de ninguém.

E então na escola Springfield os amigos conversaram um entre de qualquer jeito na casa do relinho, ou seja, na casa mal-encoberta, e eles combinaram no dia 2 de Novembro (dia dos finados) para entrar a noite pelas portas do fundo da casa.

📅 Chegou o dia 2 (dia dos finados) e os adolescentes



iriam sair de seus ^{olhos} ~~olhos~~ para ir, mas antes deles irem
para a casa - escombada, o velinho havia saído.

Porém que deu meia-noite, os adolescentes já estavam
na porta do velinho preparados para entrar, eles então
* escombaram a porta com chutes, e então conseguiram
entrar na casa.

Assim que entraram eles começaram
a procurar o mapa do tesouro no quarto
do velinho que estava no comodo acima.

Enfim eles veem uma coisa diferente
na parede do quarto do velinho, um quadro
frito e todo empurrado.

* Eles decidiram tirar o quadro da
parede e o mapa caiu no chão.

É o mapa indicava para ir para
o jardim dos fundos (o cemitério), então os
adolescentes pegaram uma lanterna no quarto do velinho,
para eles poderem ir para os caminhos do mapa do tesouro.
E então quando os jovens chegam no jardim, ou seja, o
(cemitério) eles veem os túmulos no chão e eles também
visam algo bem brilhante que seria o mapa do tesouro,
após veem o mapa eles foram sperendo para pegar o
tesouro e quando eles tiveram o tesouro do cemitério
vieram zumbis que estavam enterrados naquele cemitério
lá eles e para poderem levar o tesouro tinham
que se livrar de queles zumbis imundos e horríveis.



o tesouro

fogabores: Hander

Harry

Paula

Scape games

Erão 3 amigos chamados: Hander, Harry e Paula.

Eles moravam em frente a uma casa abandonada e tinham muita curiosidade de saber oque tinha ali dentro da casa. Até que um dia uns vultos deles falaram que tinha um tesouro lá.

Eles entraram nessa casa para procurar o tesouro, mas, como eles iriam saber onde estava o tesouro e então eles começaram a procura e então eles acharam um mapa que indicava onde estava o tesouro, mas o tesouro não estava na casa mas sim em um cemitério.

No dia seguinte eles foram ao cemitério, mas ao chegarem ao cemitério eles se deforaram com uma coisa aterrari-
zante, milhares de zumbis e foi toda



o lado que eles tentaram cobrir eles se deforçaram com muitos zumbis.

Eles tentaram ligar para suas mães mas não tinha área e a única coisa que aparecia no celular era o Hora (30:30). E então elas começaram a correr antes que os zumbis que os dominassem, um dos garotos "O Henry" tentou pular o muro que estava próximo a casa anexo a ela. Mas a garota "Paula" achou que poderia ajudar o amigo, mas era tarde os zumbis pegaram o garoto do outro lado do muro, e após que o garoto foi capturado pelos zumbis, uma coisa muito estranha aconteceu. O velho que morava naquela casa falou que não gostava de zumbis e então ele os mandou sair "vá embora, mas, os amigos pediram para o velho que eles ~~deixassem~~ fizessem ação o Texeuce mas o velho não deixou e ameaçou eles de chamar os zumbis de volta.

(Se vocês tentarem me investigar de novo vocês irão morrer!)