



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ULISSIVALDO CAETANO COSTA DA SILVA

**CRIAÇÃO DE NARRATIVAS MEDIADAS PELO RPG SOLO: CONTRIBUTO
PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITORA DE ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MAMANGUAPE – PB

2020

ULISSIVALDO CAETANO COSTA DA SILVA

**CRIAÇÃO DE NARRATIVAS MEDIADAS PELO RPG SOLO: CONTRIBUTO
PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITORA DE ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laurênia Souto Sales

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Roseane Batista Feitosa Nicolau

MAMANGUAPE – PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c SILVA, Ulissivaldo Caetano Costa da.

CRIAÇÃO DE NARRATIVAS MEDIADAS PELO RPG SOLO:
CONTRIBUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
ESCRITORA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Ulissivaldo
Caetano Costa da Silva. - Mamanguape-PB, 2020.
139 f.

Orientação: Laurênia Souto SALES.

Coorientação: Roseane Batista Feitosa NICOLAU.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/Mamanguape-PB.

1. Produção Textual. 2. Escrita criativa. 3. RPG Solo.
4. Narrativas. I. SALES, Laurênia Souto. II. NICOLAU,
Roseane Batista Feitosa. III. Título.

UFPB/BC

ULISSIVALDO CAETANO COSTA DA SILVA

**CRIAÇÃO DE NARRATIVAS MEDIADAS PELO RPG SOLO: CONTRIBUTO
PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITORA DE ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

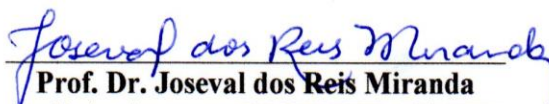
Aprovada em 27 de fevereiro de 2020.



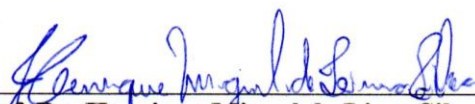
Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
Orientadora – PROFLETRAS/UFPB



Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau
Coorientadora – PROFLETRAS/UFPB



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Avaliador interno – PROFLETRAS/UFPB



Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva
Avaliador Externo – DLPL /UFPB

**MAMANGUAPE – PB
2020**

À Sophie Caetano C. R. do Nascimento (*in
memorian*), que veio do "*túmulos do útero*"
para ensinar-me que posso amar um ser
incondicionalmente e, retornou ao "*útero do
túmulo*" completando sua breve jornada neste
insano plano material.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por me proporcionar mais esta vitória em minha vida profissional, acadêmica e pessoal.

À minha esposa amada, Joseane Ribeiro do Nascimento (Josy), pelo apoio, cumplicidade, dedicação e paciência em meus momentos desesperadores. Mas, acima de tudo, pelo incentivo em me fazer dar o primeiro passo ao início da graduação e não desistindo de mim nunca.

Aos meus pais que, apesar de todas as dificuldades que enfrentaram, sempre se empenharam a oferecerem a mim a melhor educação escolar e familiar que lhes estava ao alcance. Não citarei seus nomes, porque sou como tantos outros que têm suas famílias separadas pelo divórcio, assim, tendo dois pais (um biológico e outro que aceitou a aventura em me criar) e duas mães (uma criou-me na primeira infância a outra - biológica - finalizou essa criação). Sou abençoado por ter não apenas essas duas mães, mas diversas mulheres que Deus pôs em minha vida e, me acolheram não como amigo, mas como filho. Por isso torna-se injusto, nesse momento, citar nomes e correr o risco de esquecer alguém. A todos vocês, a minha eterna gratidão.

Ao meu irmão-compadre e cúmplice nessa jornada do conhecimento Emanuel Rodrigues de Souza (UEL), pelo seu companheirismo, por seus "puxões de orelha", e por toda ajuda que me proporcionou não apenas durante o mestrado, mas por tudo o que significa em minha vida. Não tenho um amigo, nem um compadre, mas um irmão em Deus que vai além dos laços sanguíneos.

À escritora Rosana Rios, que me forneceu seu material (livros de RPG Solo) num momento em que não encontrava onde comprar. E, ao entrar em contato, informando o meu desejo em trabalhar com RPG Solo nas aulas de Língua Portuguesa, ela me atendeu com uma imensa delicadeza que me fez a admirar ainda mais não apenas como escritora, mas também como ser humano.

Agradeço também a todos os meus colegas de profissão que muito me ajudaram incentivando, nos momentos difíceis da caminhada. Em especial, a Júnior César Gomes Brandão e Simone da Silva Guimarães dando-me o apoio necessário e, por terem entendido a importância da minha capacitação profissional para melhor exercer minhas funções.

Muito obrigado também a todos os meus professores do mestrado que se dedicaram em orientar e diminuir as dificuldades acadêmicas que se apresentam. Em especial à Prof^a. Dra. Laurênia Souto Sales com suas orientações, não medindo esforços, também, em auxiliar

qualquer aluno em suas necessidades acadêmicas e/ou pessoais. Ao amigo e secretário Fábio Jales, que também nos auxiliou com exímio carinho e dedicação no que se refere a questões burocráticas do curso.

Aos meus colegas de classe, que estiveram junto comigo nessa aventura educacional chamada, mestrado, em especial aos meus amigos Rosilene Sabino Furtado e Manoel Fernandes da Silva que juntos formamos o grupo de estudos "Os distantes", para tornarmos cúmplices nessa jornada do conhecimento.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela assistência técnica durante todo o período de realização deste mestrado e pela ajuda financeira que me proporcionou a viabilidade econômica nas viagens e nas estadias.

Estendo o meu mais profundo obrigado à Prof^a. Dr^a Roseane Batista Feitosa Nicolau e ao Prof. Pós-Dr. Marcos Antônio Nicolau, que me orientaram nesta pesquisa da forma mais dedicada e compreensível possível. A vocês, professores, que merecem todas as formas de agradecimento e enaltecimento, pela dedicação e carinho com que tratou todos seus orientandos, demonstrando o quanto amam fazer o que fazem, educar. Vocês são exemplos a serem seguidos.

E, por fim, aos meus estimados alunos que tanto me ajudaram nesse percurso, mostrando-me o quanto essa capacitação profissional ressignificou minha percepção de ensino-aprendizagem.

RESUMO

Observamos muitos projetos lúdicos na área de produção textual sendo desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo o mesmo não acontece nos anos finais. O trabalho com a produção textual, em sala de aula, muitas vezes tem tornado o aluno um mero reprodutor mecânico de textos acabados e prontos meramente para receberem uma nota. A produção escrita deve ser um processo em constante construção, assim, o uso de ferramentas didático-pedagógicas pode servir como instrumentos para uma escrita criativa, colaborativa e com uma boa elaboração e progressão textual. Nessa perspectiva, a presente dissertação, propõe atividades de produção textual mediadas pelo uso da ferramenta didático-pedagógica os jogos de RolePlaying Game (RPG), na modalidade RPG Solo ou Aventura Solo. Nosso objetivo é contribuir para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos do 8º ano, do Ensino Fundamental II, com ênfase em uma escrita criativa e na progressão textual, de forma mais específica a coesão e coerência, a partir da aplicação do jogo RPG Solo, como ferramenta didático-pedagógica na construção de narrativas. Em termos metodológicos, trata-se de um trabalho qualitativo, mais especificamente, uma pesquisa-ação, por meio de um projeto de intervenção e participante com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Para o referencial teórico acerca da escrita na sala de aula, tivemos a contribuição de Antunes (2009 - 2018), Geraldi (2003 - 2011), Fernbach (2006), Guedes (2003) e Menegassi (2011) e, ao gênero demos atenção às palavras de Bakhtin (1997 - 1999) e Marcuschi (2008). Para fundamentarmos a escrita criativa, nos auxiliaram os estudos de Brougère (1998), Carvalho (2003), Marcatto (2004), Picolo (2011), Cortelazzo (2012), entre outros. Por fim, o RPG Solo foi estudado sob as perspectivas de Pavão (2000 - 2004), Rios (2004), Rodrigues (2004), Schmit (2008), Riysis (2004), Gomes (2009) e Nicolau (2011), entre outros, com seus estudos sobre o RPG como ferramenta didático-pedagógica. Por fim, como resultados dessa intervenção podemos evidenciar a importância do trabalho de escrita e reescrita a partir do RPG Solo como uma nova possibilidade às atividades de produção textual. E, dessa maneira, o aluno torna-se criador de seu próprio texto de forma crítica e, o professor passa a observar com mais sensibilidade para as necessidades de seu discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual. Escrita Criativa. Narrativas. RPG Solo.

ABSTRACT

We observed many ludic projects in the area of textual production being developed in the years begin of the Fundamental Teaching, however the same doesn't happen in the final years. The work with the textual production, in classroom, a lot of times it has become the student a mere mechanical reproducer of finished texts and ready merely for us to receive a note. The production writing should be a process in constant construction, like this, the use of didactic-pedagogic tools can serve as instruments for a creative writing, collaborative and with a good elaboration and textual progression. In that perspective, to present dissertation, it proposes activities of textual production mediated using of the didactic-pedagogic tool RolePlaying Game's games (RPG), in the modality RPG Solo or Solo Adventure. Our objective is to contribute for the 8th year-old students', of the Fundamental Teaching competence writer's development II, with emphasis in a creative writing and in the textual progression, in a more specific way the cohesion and coherence, starting from the application of the game RPG Solo, as didactic-pedagogic tool in the construction of narratives. In methodological terms, it is treated of a qualitative work, more specifically, a research-action, through an intervention project and participant with students of the 8th year of the Fundamental Teaching of a public school. For the theoretical reference about the writing in the classroom, we had Antunes' (2009 - 2018) contribution, Geraldi (2003 - 2011), Fernbach (2006), Guedes (2003) and Menegassi (2011) and, to the gender we gave attention to the words of Bakhtin (1997 - 1999) and Marcuschi (2008). For us to ground creative writing, they aided us the studies of Brougère (1998), Carvalho (2003), Marcatto (2004), Picolo (2011), Cortelazzo (2012), among others. Finally, RPG Solo was studied under the perspectives of Peacock (2000 - 2004), Rivers (2004), Rodrigues (2004), Schmit (2008), Riysis (2004), Gomes (2009) and Nicolau (2011), among other, with their studies on RPG as didactic-pedagogic tool. Finally, as results of that intervention we can evidence the importance of the writing work and rewritten work starting from RPG Solo as a new possibility to the activities of textual production. And, of that it sorts things out, the student becomes creator of your own text in a critical way and, the teacher starts to observe with more sensibility for the needs of your students.

Keywords: Textual Production. Creative Writing. Narrative. RPG Solo.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Três características narratológicas acerca do Romance, do RPG Clássico e do RPG Solo.....	37
Quadro 02 – Apresentação do quadro metodológico, previsto para cada momento.....	57
Quadro 03 – Etapas e fases do gênero narrativa.....	62
Quadro 04 – Fases e funções que constituem as etapas da narrativa.....	62
Quadro 05 – Fragmento textual do grupo 01.....	71
Quadro 06 – Fragmento textual do grupo 02.....	73
Quadro 07 – Fragmento textual do grupo 03.....	74
Quadro 08 – Fragmento textual do grupo 04.....	75
Quadro 09 – Fragmento textual do grupo 05.....	76
Quadro 10 – Fragmento textual do grupo 06.....	77

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Gráfico do SAEPE de 2015 referente ao estado de Pernambuco	55
Imagem 02 – Gráfico do SAEPE de 2015 referente a escola que o projeto foi realizado	56
Imagem 03 – Diagrama da leitura linear	65
Imagem 04 – Diagrama da leitura não linear	66
Imagem 05 – Diagrama da escrita não linear produzida pelos estudantes	79
Imagem 06 – Escrita linear do grupo 01 (versão inicial)	80
Imagem 07 – Continuação da escrita linear do grupo 01 (versão inicial)	81
Imagem 08 – Escrita linear do grupo 01 (versão final)	82
Imagem 09 – Continuação da escrita linear do grupo 01 (versão final)	83
Imagem 10 – Escrita linear do grupo 02 (versão inicial)	86
Imagem 11 – Continuação da escrita linear do grupo 02 (versão inicial)	87
Imagem 12 – Escrita linear do grupo 02 (versão final)	88
Imagem 13 – Continuação da escrita linear do grupo 02 (versão final)	89
Imagem 14 – Escrita linear do grupo 06 (versão inicial)	91
Imagem 15 – Continuação da escrita linear do grupo 06 (versão inicial)	92
Imagem 16 – Escrita linear do grupo 06 (versão final)	92
Imagem 17 – Continuação da escrita linear do grupo 06 (versão final)	93

LISTA DE SIGLAS

RPG – Role Playing Game	13
LP – Língua Portuguesa	14
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa	15
PPP – Projeto Político Pedagógico	15
BNCC – Base Nacional Comum Curricular	16
GRIM – Grupo de Pesquisa da Relação Infância, adolescência e Mídia	24
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais	34
D&D – Dungeons and Dragons	38
GURPS – Generic and Universal Role-Playing System	39
PNLD – Programa Nacional do Livro de material Didático	41
AD&D – Advanced Dungeons and Dragons	44
MMORPG – Massive Multiplayer Online Role-Playing Game	44
SIMPLES – Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem através de uma Estratégia Motivadora	48
EJA – Educação de Jovens e Adultos	53
SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco	53
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	57
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – ESCRITA NA SALA DE AULA	20
1.1 Escrita na sala de aula como interação e processo	21
1.2 A escrita criativa em sala de aula	27
1.3 A coesão e coerência, uma questão de progressão textual	29
1.3.1 A coesão.....	30
1.3.2 A coerência	32
CAPÍTULO II – DA ESCRITA CRIATIVA AO JOGO DE ESCREVER.....	35
2.1. O Jogo Narrativo: ação e interação na sala de aula.....	35
2.2 O RPG no Brasil.....	40
2.3 O RPG na educação.....	41
CAPÍTULO III – O ROLEPLAYING GAME: DE SIMPLES DIVERSÃO A FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....	45
3.1 O RPG Solo e sua aplicação didática.....	46
3.2 O RPG como ferramenta pedagógica	49
3.3 Narratologia: elementos das narrativas em RPG Solo	51
CAPÍTULO IV – CRIANDO NARRATIVAS EM RPG SOLO: DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS	54
4.1 O contexto de ensino e os sujeitos da pesquisa.....	55
4.2 Descrição das atividades desenvolvidas	56
4.3 Delimitação do corpus.....	70
4.4 Análise dos dados: comparação entre os textos iniciais e finais dos alunos.....	71
4.4.1 Considerações acerca da versão final do RPG Solo.....	78
4.5 Percepções dos discentes acerca da aplicação do projeto	94
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES	109
ANEXOS.....	136

INTRODUÇÃO

Desde que o homem adquiriu a habilidade da fala que cria textos orais. Esses eram, na verdade, narrativas utilizadas com diversas finalidades, seja para ensinamentos com os contos míticos seja simplesmente para diversão. No entanto, a oralidade fazia com que essas narrativas fossem modificadas quando eram contadas por outros, ou até mesmo esquecidas pelo tempo, ou seja, o tempo desgastava a narrativa original transformando-a, muitas vezes, em outra totalmente nova.

Com o passar dos anos, a tecnologia foi evoluindo e a maneira como essas narrativas míticas eram contadas foi também se modificando. A invenção da escrita tornou-se possível o registro desses textos, antes apenas orais. Dessa forma, podemos dizer que a escrita foi uma forma de imortalizar o que antes se deteriorava com facilidade. Essa criação fez o homem se comunicar com maior dinamicidade, com o passar dos anos chegou à Era da tecnologia digital mantendo sua função principal: a interação.

Por mais que alguns digam que um filme, por exemplo, transmite algum ensinamento, ou traz uma boa reflexão para a existência humana, isso só acontece mediado pela escrita, uma vez que, o roteiro, planejamento e revisão desta película foram criados e recriados por textos escritos. Poderíamos dizer o mesmo de um monólogo numa peça teatral, uma novela ou até mesmo um jogo de vídeo game.

Muitas narrativas mantêm, até hoje, suas funções sociais¹, isto é, uma personagem que irá interagir com outras que pode ou não ter importância no desenrolar da história, enfrentará adversidades que o farão ressignificar-se ao retornar para sua origem mais forte, quase como um círculo de vida, entretanto os recursos para se narrar são diversos, como os elementos estruturais (o enredo, a ação, o tempo, etc.), e os de expressão (a expressão escrita na produção e divulgação das narrativas).

O *Role Playing Game* (doravante, RPG), por exemplo, é um jogo² que se nutre dessas narrativas para que suas histórias sejam interpretadas, vivenciadas ou, simplesmente, jogadas. Sempre estive envolto a leitura de HQs, Mangás, assistindo também a animes entre

¹ Entendemos que a função social do texto narrativo serve como elemento de informação, aprendizagem, estímulo à discussão de um tema histórico, atual ou até mesmo de entretenimento.

² O sentido etimológico da expressão jogo pertence ao latim *jocu*, cujo significado é gracejo, no sentido de divertimento, brincadeira e passatempo com regras pré-estabelecidas (NICOLAU, 2011, P.18). Para esta pesquisa o RPG Solo não deixará de ser um jogo, porém será tratado como uma ferramenta didático-pedagógica para o desenvolvimento na aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa para produção de narrativas lineares e não lineares.

outros meios de entretenimento³, minha escolha pelo RPG, para esta pesquisa, ocorreu pelo fato de ser um jogador desde cedo jogador de RPG, RPG Solo e, com o advento tecnológico, de RPG Digital. Então, ao ler alguns artigos acerca das potencialidades deste jogo, quando utilizado em sala de aula, percebi que talvez poderia ser uma boa ferramenta para meu projeto de pesquisa.

Consideramos o RPG, na sua versão Solo, voltada para a sala de aula, como uma forma emergente de multiletramento, oportunizando um exercício de linguagem e de discursos com padrões de realizações interativas e educacionais que cruzam os limites do trivial da produção textual em sala de aula, resgatando conhecimentos socio-histórico e culturais de forma interdisciplinar.

A partir de novas práticas de escrita, por meio de uma pedagogia do multiletramento⁴, a atividade de narrar pode ganhar novos caminhos, nos quais os alunos criam histórias por meio da sua interação, com o uso de uma ferramenta didático-pedagógica em sala de aula, o RPG Solo.

O RPG Solo nos interessa, por ser uma modalidade na qual o professor pode ter um monitoramento não apenas na criação textual do aluno, mas na observância da estrutura composicional, enquanto narrativa, nessa criação, ou seja, o educador pode monitorar melhor a criação escrita do aluno sendo um mediador nessa construção textual. Dessa forma, utilizando-se dessa ferramenta didático-pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa (doravante, LP) para a produção escrita autônoma o educando talvez seja capaz de adquirir uma melhor competência linguística e comunicativa.

Muitos professores acreditam que em tempos de tecnologia digital devemos enfatizar a escrita nesse viés tecnológico, entretanto cremos que a escrita quirográfica não é uma tecnologia arcaica que deva ser trabalhada em sala de aula apenas voltada para a transmediação. Isto é, não basta ensinar ao aluno o manuseio de novas tecnologias se seu manejo com a palavra escrita ainda permanece deficiente.

Devemos observar que, além disto, muitas escolas brasileiras não possuem uma estrutura que permita o trabalho com uso de computadores, tampouco uso de internet em sala de aula. Então, o desafio do professor será trabalhar por meio do multiletramento com a

³ Para entender melhor o fenômeno da indústria de entretenimento ler: ADORNO et al. Teoria da cultura de massa. 2ª ed. Introd. e Org. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

⁴ Rojo traz em seus estudos que a pedagogia dos multiletramentos surge em 1996, com o colóquio do Grupo de Nova Londres, em Connecticut (USA), com a necessidade de a escola utilizar "novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social", acarretando novos letramentos hipermidiáticos, ganhando mais tarde o conceito de multiletramentos (ROJO, 2012, P. 11-13).

tecnologia escrita aparentemente anacrônica e, que é reinventada a cada nova apreensão tecnológica que surge como, por exemplo: o bilhete que antes era uma pequena mensagem escrita à mão, passou posteriormente para o meio telegráfico, em seguida o telegrama, chegando ao tão utilizado *WhatsApp*, atualmente.

A única coisa que não mudou foi a escrita, que mesmo sofrendo algumas alterações (uso dos *emojis*, que representam uma forma de comunicação, por exemplo) continua presente, isto é, a forma como a escrita foi sendo transmitida é que modificou com o surgimento das diversas tecnologias e, o uso proficiente delas vai depender das necessidades e atividades de leitura e escrita. Tomemos como exemplo, um professor que deseja enviar uma correspondência eletrônica para instituição a qual trabalha, ele o fará por meio de um e-mail ou outro meio eletrônico de correspondência, com toda a formalidade que lhe compete, entretanto ao comunicar o mesmo assunto em um aplicativo de mensagens, no grupo fechado de professores, não será necessário o mesmo protocolo utilizado na primeira ação.

Nessa perspectiva, diante de minha vivência como professor de LP e percebendo um hiato em projetos lúdicos⁵ no ambiente escolar, voltados especificamente à produção textual, principalmente com alunos em séries finais, do Ensino Fundamental, percebi a necessidade em ter um olhar mais cuidadoso para desenvolver um trabalho que contemple esta fase evolutiva dos educandos. Dessa forma, o trabalho com a ferramenta RPG Solo pode promover um interesse maior dos alunos pela escrita, bem como um maior desempenho nela.

Esta pesquisa resulta de um Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) com vistas a cumprir uma de suas condições à conclusão do curso. Dessa forma, seguimos a linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, mais especificamente, o trabalho da criação e dinâmica do texto narrativo em práticas de aprendizagem, para contribuir em atividades aplicadas que sejam facilitadoras no cotidiano da parceria docente/discente. Vale salientar ainda, que este trabalho passou pelo crivo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) 8069, parecer nº 3.394.179.

Este trabalho também vai ao encontro do que contempla os documentos oficiais, tanto da escola com o Projeto Político Pedagógico (PPP) que visa à valorização de atividades escritas, de maneira contextualizada, quanto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que no componente LP afirma ter a função didática de possibilitar a compreensão dos

⁵ "O lúdico é um mecanismo estratégico de desenvolvimento da aprendizagem, pois propicia o envolvimento do sujeito aprendiz e possibilita a apropriação significativa do conhecimento" (LEON, 2011, P.4). Dessa maneira, ao utilizarmos o termo lúdico, referimo-nos a um mecanismo didático que, quando utilizado no meio escolar, tornar-se mais interessante tanto o ambiente de ensino quanto o aprendizado dos alunos.

textos de forma dinâmica na prática escolar e vida social do aluno, contribuindo para a organização dos saberes sobre a língua e outras linguagens. Este último documento atesta que:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica (...). (BRASIL, 2018, P. 76)

A BNCC sugere que não se deve trabalhar apenas com o texto de forma tradicional, linear ou numa única modalidade, isto é, para garantir um amplo conhecimento dos textos que circulam na sociedade, faz-se necessário a utilização de ferramentas que facilitem as práticas de produção textual por meio de textos diversificados e que tornem o educando autor de seu próprio texto.

Mediado pela ferramenta/jogo RPG Solo, que usa a narrativa como fonte de sustentação, ao estímulo à escrita, pois esse tipo de atividade ajudará o educando não apenas com sua aprendizagem escolar, em sua totalidade, mas também refletirá em mudanças sociais, uma vez que os alunos têm a crença de que por residirem num distrito, longe de grandes cidades e serem oriundos de família de baixa renda não veem seus textos como algo significativo. Entretanto, com a utilização do RPG Solo, eles podem criar narrativas que os farão possivelmente perceber que são protagonistas de seus próprios textos e não meros reprodutores de palavras alheias.

A questão que nos norteia é: como o professor pode levar os alunos a adquirirem uma competência escritora, de modo a serem protagonistas dos seus textos, a partir do uso do PRG Solo como ferramenta?

A esse questionamento, acreditamos que o trabalho com a produção textual, em sala de aula, muitas vezes tem tornado o aluno um mero reprodutor mecânico de textos acabados e prontos meramente para receberem uma nota. Todavia, a produção escrita deve ser um processo em constante construção, assim o uso dessa ferramenta didático-pedagógica pode servir como um instrumento para uma escrita criativa, colaborativa e com uma boa elaboração e progressão textual.

Para tanto, objetivamos nesta pesquisa intervencionista, contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos do 8º ano, do Ensino Fundamental II, com ênfase na progressão e criatividade, a partir da aplicabilidade do jogo RPG Solo, como ferramenta didático-pedagógica na construção de narrativas.

Tencionamos também a reflexão sobre a análise da construção de narrativas escritas, com ênfase na criatividade por meio da produção escrita (avaliação diagnóstica), apontando questões a serem trabalhada na progressão da criação de narrativas. E que possibilite aos alunos diferenciar a narrativa tradicional da narrativa não linear a partir do RPG Solo como ferramenta didático-pedagógica, tendo o professor pesquisador como mediador.

A partir dessa intenção, efetuamos um conjunto de atividades didáticas em que promovemos o contato dos alunos com a ferramenta para ser utilizada à produção de uma narrativa não linear e planejamos situações de reflexão sobre a criatividade e a progressão textual, mais especificamente a coesão e coerência.

Vale salientar que, para o aluno concatenar, organizar suas ideias de forma progressiva ele precisa, além de uma escrita criativa, da utilização de elementos textuais que se enquadram dentro da coesão e coerência, estes fazem parte da progressão textual que, de modo geral, funciona como um encadeamento para dar sentido ao texto.

A execução das ações supracitada, com vistas a alcançar os objetivos traçados, organizamos a presente pesquisa como instrumento de exposição das ações desenvolvidas, a partir do aparato teórico elencado, e como objeto de relato dos resultados obtidos.

Para organizar nossas ações, antes de aplicá-las, tentamos elencar, no primeiro capítulo, autores que se debruçam sobre questões e/ou concepções de ensino acerca da produção textual em sala de aula, levando em consideração a produção de uma narrativa linear e outra não linear, faz-se necessário trazer à luz de nosso conhecimento alguns conceitos acerca da progressão textual (coesão e coerência), cujas contribuições são de Antunes (2009 - 2018), Geraldi (2003 - 2011), Fernbach (2006), Guedes (2003) e Menegassi (2011) e ao gênero demos atenção às palavras de Bakhtin (1997 - 1999) e Marcuschi (2008), entre outros que se debruçam sobre o processo de escrita como um processo e não um produto acabado.

O segundo capítulo fala acerca da escrita criativa com a utilização de jogos em sala de aula, mais especificamente o RPG. Para nos ajudar em relação a esses conceitos, recorremos a autores como Brougère (1998), Carvalho (2003), Marcatto (2004), Rios (2004), Nicolau (2011), Murry (2016) entre outros.

No terceiro capítulo, verificamos que os estudos do RPG como instrumento/ferramenta didático-pedagógica têm sido relevantes para o ensino e aprendizagem, uma vez que traz uma vasta referência bibliográfica e, ao pesquisar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e artigos científicos percebemos um vasto acervo referente ao tema. Com o intuito de alicerçar a fundamentação desta pesquisa,

passaremos a usar como ponto inicial o ano de 2004 que nos traz a primeira tese de doutorado no Brasil acerca do RPG com Sônia Rodrigues, finalizando com Chagas, Sovierzoski e Correia que em 2017 escrevem um artigo avaliando RPG Solo como instrumento didático.

Grande parte do acervo estudado faz referência a utilização do RPG Clássico como mediador e incentivador do ensino e aprendizagem. E o RPG Solo geralmente é utilizado ao incentivo das práticas de leitura em sala de aula. Acreditamos que nossa pesquisa tenha um papel significativo na construção do conhecimento acadêmico, pois usaremos essa segunda modalidade deste jogo como ferramenta à criação de narrativas escritas nas aulas de produção textual em LP. Dessa forma, propusemo-nos a efetivar uma revisão bibliográfica acerca de trabalhos sobre RPG e educação buscando Pavão (2000 - 2004), Rios (2004), Rodrigues (2004), Schmit (2008), Amaral, Pacheco (2010) e Riysis (2004). Quanto à narratologia, nos fundamentamos em Sodré (1988), Todorov (2003), Gomes (2009) e Nicolau (2011).

Delimitada nossa orientação teórica nesses três primeiros capítulos, partimos para a prática. No quarto capítulo, expomos as ações planejadas e executadas ao longo dos quatro momentos que ministramos atividades didáticas aos alunos para produção textual de narrativas lineares e não lineares.

Na primeira parte desse quarto capítulo, definimos a natureza de nossa pesquisa e caracterizamos o contexto em que se efetivaram nossas ações didático-pedagógicas, bem como evidenciamos as particularidades dos sujeitos participantes desse processo. Posteriormente, detalhamos todas as ações desenvolvidas ao longo dos nossos encontros.

Por fim, definimos e analisamos um *corpus* de 06 fragmentos da construção do RPG Solo (escrita não linear) e 03 contos (escrita linear), com vistas a observar as possíveis evoluções dos alunos no que concerne ao uso da criatividade e progressão textual. Essas análises tiveram um embasamento teórico fundamentado em: Menegassi (2001), Carnaz (2013), Couto (2016), Bortoni-Ricardo, Oliveira (2016) e Antunes (2018).

Antes de concluir nossa organização estrutural, aplicamos um pequeno questionário (contendo quatro perguntas) para observarmos as percepções dos discentes acerca da aplicação do projeto. Após essa etapa, fizemos as considerações finais, retomando e comentando brevemente nosso aparato teórico-metodológico e os resultados obtidos; elencamos todas as referências utilizadas ao longo do texto e compelimos, nos apêndices, todos os planos de aula, atividades desenvolvidas e textos utilizado.

CAPÍTULO I – ESCRITA NA SALA DE AULA

No início do Ensino Fundamental, o aluno ainda não tem conhecimento linguístico suficiente da escrita, então o professor irá ensiná-lo. Assim, são organizadas atividades de forma taxinômica com a finalidade de generalizar o processo de ensino da escrita, para que ele aprenda. Segundo Fayol (2014), a aquisição da escrita não acontece exclusivamente expondo um conjunto de enunciados, que sirva de material para análise linguística, sem intervenção de um ensino.

Os materiais escritos (livros, folhetos, cadernos de anotações, etc.) desempenham um papel importante nas leituras que as crianças foram expostas pelos adultos, o que causará um alto nível de compreensão na produção discursiva oral e, conseqüentemente, mais tarde, de textos escritos.

O autor ainda afirma que, a etapa crucial da aprendizagem da escrita, em línguas alfabéticas, consiste na descoberta de que as sequências de letras (e de grafemas) mantêm correspondências regulares com os seguimentos sonoros (de fonemas), ou seja, compreende-se assim que, a escrita codifica a fala e não diretamente o sentido (FAYOL, 2014).

Nesse sentido, a criança entende que escrever é representar os sons das letras, no entanto, seus conhecimentos acerca da fonologia e a relação que esta circunda com o alfabeto ainda são fundamentais. O ensino de uma consciência fonológica, de forma progressiva, permitirá o entendimento correspondentes as configurações sonoras, isto é, a criança criará um procedimento de produção letra a letra (na escrita).

Essa visão parece não ser levada em consideração quando os alunos, no Ensino Fundamental, constroem uma imagem da língua escrita como sendo um agrupamento de formas separadas e opostas às práticas cotidianas da língua falada, uma vez que, o ensino de LP centra-se ainda na tradicional lista de regras gramaticais.

A escrita permite que nos comuniquemos com outras pessoas, recorrendo a desenhos, gráficos, palavras, frases e textos. Na escola, o aluno vivencia uma produção textual com um falso diálogo privado com o professor, “falso porque, na verdade, o professor não é verdadeiramente um leitor, que gosta ou não do que leu, que responde às inquietações manifestadas no texto” (GUEDES, 2003, p. 50). Dessa forma, o texto do aluno é avaliado perante os critérios daquele leitor uno sem o devido diálogo entre as partes (professor – aluno – texto) e quase sempre esses critérios deixam vagos e obscuros as inquietações do aluno.

1.1 Escrita na sala de aula como interação e processo

A produção textual não se apresenta de forma definitiva, acabada, mas é um conjunto de atividades por meio das quais o texto se constrói, ou seja, é um processo contínuo de construção. Assim, o ato de escrever não deve ser visto como um dom que o indivíduo tenha ou não, mas sim uma prática que transforma uma língua (FERNBACH, 2006).

Algumas correntes de pesquisa promoveram a didatização da escrita no âmbito escolar, no que se refere à produção e a correção textual. Surge então, diversos dispositivos que leva o aluno a reexaminar e modificar seu texto, promovendo uma reescrita, isto é, é um trabalho de desconstrução textual. Não pretendemos a partir dos rascunhos escritos dos discentes fazer, o que Fernbach (2006) chama de gênese do texto, ou seja, não iremos observar a origem dessa escrita, mas o processo lúdico de construção, tendo alguns elementos da narrativa como norteadores, uma vez que o suporte que será utilizado é o RPG Solo.

A sala de aula ainda parece ser um ambiente ao qual o professor é a única fonte de conhecimento e o aluno um refúgio deste. No entanto, a sala é um lugar de interação verbal entre portadores (professor – aluno) de diferentes saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam neste ambiente (GERALDI, 2011, grifo do autor). Nesse sentido, o autor afirma que:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é enfrentá-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 2011, p. 22)

Alunos e professores aprendem e ensinam mutuamente, num processo de interação por meio dos textos que são confrontados com seus saberes e conhecimentos que vão construindo e reformulando os novos contextos de circulação na sociedade.

Mas, contrário a isso, pesquisas mostram que os estudantes têm apresentado um pequeno e acanhado amadurecimento no conhecimento, tão complexo são os elementos que contribuem para a construção textual. E, talvez porque a escola tem treinado os alunos para aprender a escrever a redação visando o Enem/vestibular, com frases organizadas em forma de texto que busca reproduzir uma escrita com linguagem padrão; um modelo consagrado na sociedade e um conjunto de ideias que são meras reproduções de um repertório comum (GUEDES, 2003).

Nessa perspectiva, o professor de LP permanece dando um tema, o qual o aluno deverá desenvolver algo por escrito conforme ele mostrou. Infelizmente, essa prática faz com que o aluno chegue a um nível de escolaridade alto, mas com dificuldades em sua

aprendizagem que necessitariam terem sido corrigidas no Ensino Fundamental (SILVA; SILVA, 2016).

Parte dessas dificuldades do aluno diante da produção textual, parecem acontecer porque a atividade da escrita é vista como somente da disciplina de LP que tem ainda a extensa matéria de ensino gramatical. Assim, isso não favorece tanto a leitura quanto a atividade escrita na sala de aula, além disso, o uso de livros didáticos costuma trazer propostas pré-elaboradas de produção que não tem sentido para os alunos.

A diversidade de estudos sobre a escrita tem revelado um grande interesse nesse assunto em diversas disciplinas, visto que os alunos têm dificuldades em trabalhar os variados conteúdos quando há a necessidade em produzir textos não somente em Língua Portuguesa, como também em matemática, história, geografia, entre outras áreas do conhecimento. A pesquisa de Garcez (1998), por exemplo, revela que o aluno tem uma escrita variável e, uma das causas seria falta de experiência, uma vez que a escola propunha poucas atividades de produção textual ou, simplesmente, porque escreviam raramente tanto no âmbito escolar quanto em casa. A falta de exercitação escrita torna seu desenvolvimento descontínuo e fragmentado, fazendo com que seus textos sejam reproduções e não criações.

Fayol (2014, p. 33, grifo nosso) afirma que a “*escrita é uma ferramenta*” utilizada para comunicação de várias formas. Então, a produção verbal escrita é uma atividade complexa cuja formação das palavras se vale dos conhecimentos adquiridos na fala. Acreditamos que escrever é um ato de interação, pois se a escrita é a representação gráfica da fala e ela se realiza através da linguagem, portanto:

a linguagem é um instrumento de interação social, visto que: a palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 1999, p. 41).

É impossível pensar a linguagem escrita senão por meio da interação, pois é esta que singulariza o homem no mundo. Ou seja, a construção consciente da língua, com o uso da fala oral ou escrita, oportuniza o aluno tornar-se sujeito no mundo, mediante a realização de ações com a linguagem. Dando ênfase a esta interação na linguagem, Bakhtin entende que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Quando falamos ou escrevemos não o fazemos para o nada. Produzimos textos orais e escritos para um outro, com a intenção de interagir com sua palavra. Isso corrobora com o pensamento Bakhtiniano de que “a palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 1999, p. 113). Reafirmamos que a linguagem escrita acontece mediante a interação, uma vez que, a palavra é sempre direcionada a alguém, por exemplo: ao escrever um diário, não queremos que seja lido por outros, mas quando retomamos a leitura dele para lembrarmos-nos de algo passado, estamos interagindo conosco. O mesmo acontece quando nos flagramos num monólogo, pretendemos nessa conversa confirmar ou refutar algumas indagações que nós fizemos em algum momento.

É possível que produção textual, na escola, não venha apresentando bons resultados, pois como já mencionado, geralmente é ensinado fórmulas e técnicas aos alunos para que possam reproduzir um texto prestigiado na sociedade, ou seja, a famosa redação do Enem/vestibular, tornando a escrita desse aluno algo mecânico. O texto dos discentes é avaliado quase sempre levando em consideração a clareza, precisão e organização que as ideias são expostas, dificilmente a forma como eles percebem suas realidades socioeconômicas. Infelizmente, alguns professores parecem não se preocupar muito em solicitar que o aluno repense e reelabore seu texto, apenas corrige, isso porque essa é uma atividade extra que o professor tem com a escrita do aluno e por isso a correção, muitas vezes, torna-se mecânica.

A esse respeito, Geraldi (2012) chama a atenção de que na escola não se produzem textos dos quais o aluno é o sujeito do qual diz sua palavra, mas imita-se o uso da modalidade escrita. Quando há propostas de produção textual, em sala de aula, o aluno ao escrever, produz unicamente para o professor (leitor uno, que avaliará e julgará o texto) com o objetivo de merecer uma nota e talvez chegar o mais próximo de um modelo ideal do que lhe foi ensinado (SILVA; SILVA, 2016).

A produção de texto, segundo Guedes (2003), evidencia a ação de escrever textos como um trabalho entre tantos outros que é transformar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano. Isto é, produzir um texto não é apenas organizar o pensamento como meio de comunicação, mas um processo que estabelece vínculo entre os interlocutores.

Muita gente ainda crê que escrever bem se deriva de uma dádiva divina, a qual só pode ser exercida por aqueles poucos escolhidos. Na verdade, o desafio do professor será mostrar ao aluno que a escrita é uma necessidade humana de se expressar que vai além da fala. Nesse sentido, não queremos afirmar que a língua escrita é melhor que a língua falada,

mas tanto uma quanto a outra “é um bem público, à disposição de quem nela quiser expressar o que sentir necessidade” (GUEDES, 2003, p. 58).

A diferença entre fala e escrita não se encontra na naturalidade da primeira com relação ao monitoramento da segunda, mas nas diferentes exigências em que ambas são produzidas. A escola não deve tratar a produção escrita do texto como um produto acabado, mas como um processo contínuo de construção das necessidades comunicativas, isto é, o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (MARCUSCHI, 2008).

A escrita indica poder, seja para influenciar outros, seja para simplesmente o uso no cotidiano. Ninguém escreve ao acaso, sempre o fazemos com a intenção de comunicarmos algo. Portanto:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. (ANTUNES, 2009, p. 54)

A escrita implica um processo que passa desde o planejamento até a reescrita sempre com a intenção de que o receptor (leitor) interaja com esse pensamento escrito. O trabalho com a escrita nas escolas, segundo Antunes (2009) é feito de forma superficial uma vez que a linguagem não diz nada, pois não leva em consideração a criatividade e criticidade do aluno, tornando, dessa forma, um trabalho mecânico centrado em erros de grafia e reprodução de gêneros já canonizados pela sociedade.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018), propõe que os conhecimentos acerca da língua não devem ser ocupados pelas listas de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, isto é, deve haver uma reflexão a respeito desse funcionamento contextualizado da língua para que dessa forma o aluno possa se apropriar da organização do sistema linguístico do português do Brasil. Assim, o professor de LP tem a importante função de ministrar aulas com uma pedagogia de multiletramentos que estejam sempre voltadas para a realidade e necessidade dos estudantes.

Atualmente, a escola se inseriu num cenário de novos hábitos, valores e, também de novas formas de interação. Isso exige dos falantes da língua materna habilidades variadas de leitura e de escrita, coisa que o currículo tradicional escolar não está conseguindo desenvolver e/ou lapidar. Não queremos, com isso, afirmar que devemos esquecer ou até mesmo

abandonar a tradicionalidade do ensino, mas ter um olhar mais sensível às reais necessidades dos alunos.

Rodrigues (2017) afirma que a educação atual não prepara o aluno para viver em um mundo globalizado, multicultural e multissemiótico. É preciso, então, uma proposta de ensino que transcenda o currículo tradicional, favorecendo articulação entre os saberes e desenvolvendo habilidades linguísticas e discursivas de forma crítica nos alunos.

Para isso, é importante a inclusão, nas práticas escolares, dos gêneros que, apesar de considerados com menor notoriedade na sociedade, possam fazer parte recorrente ao aluno em seu cotidiano. E, a pedagogia dos multiletramentos, parece, a nosso ver, ser propícia a esta função, uma vez que, visa o desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, sensibilizando-se para as diferenças, mudanças e inovações, fazendo uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, crítica e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2, *apud* SILVA, 2016, grifos do autor).

De acordo com Rojo (2012), a multiplicidade nas linguagens evidenciada nos textos em circulação social, atualmente, é multimodal pois, reivindica uma maior capacidade de compreensão e produção de cada uma delas. A autora, em entrevista ao Grupo de Pesquisa da Ralação Infância, Adolescência e Mídia (GRIM) da Universidade Federal do Ceará (2013), afirma que a sociedade, atualmente, funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e, também de uma diversidade cultural tendo que ser tematizadas na escola, daí a importância dos multiletramentos, multilinguagens e multicutlturas.

Quando se fala em tecnologia pensa-se no digital, mas, são também formas novas que inventamos de fazer a linguagem ressurgir, recriar, reinventar. Então, o uso de um jogo para contar história não linear, utilizando-o como ferramenta didática-pedagógica é uma forma atualizada para se trabalhar com a produção escrita em sala de aula. Nesse sentido, nos apreendemos da pedagogia do multiletramento não para trabalhar a transmidiação da escrita, mas para apresentar uma nova forma de incentivar a escrita em sala de aula, levando o aluno às práticas sociais com uma escrita autônoma, criativa, que ele tenha uma consciência da própria linguagem da escrita.

Talvez seja preciso sair do método tradicional que contempla o ensino da escrita como vem sendo praticado atualmente em sala de aula, pois apresenta gêneros diversificados e a produção dos alunos torna-se mecânica, à medida que eles são instruídos a reprodução destes. Contrário a isso, é importante que através de novas ferramentas e práticas pedagógicas possamos levar os alunos a perceberem o uso diversificado da escrita em diferentes contextos sociocomunicativos de forma crítica e criativa.

Para Bakhtin (1997), a utilização da língua e o modo como essa é utilizada estão ligados à atividade humana. Além disso, a utilização da língua efetua-se de enunciados (orais e escritos), de forma concreta e única. O enunciado, por sua vez, reflete condições específicas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, mas também e sobretudo, por sua construção composicional. E, esses enunciados são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação e são relativamente estáveis quando isolados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso são ricos e possuem uma infinita variedade porque a atividade humana é inesgotável. Cada esfera dessa atividade comporta um repertório que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

O autor chama a atenção para a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), a réplica curta cotidiana também se inclui nesses, uma vez que, não se estudavam gêneros discursivos e sim os gêneros literários. Nessa perspectiva, ele afirma que ficaríamos tentados a pensar que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo, visto que, como colocaríamos no mesmo terreno de estudo fenômenos tão diferentes como réplica cotidiana e obras literárias, por exemplo? Parece que a explicação a esta indagação é que a diversidade funcional torna os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e vazios.

O que Bakhtin (1997) nomeia como “gêneros do discurso”, chamamos aqui de “gêneros textuais”. Entretanto, apesar de serem termos diferentes, eles possuem os mesmos aspectos de significação, assim seguiremos a nomenclatura e definição marcuschiana quando afirma que os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida cotidiana (MARCUSCHI, 2008). Os gêneros textuais são materializados em situações comunicativas diversas, ao contrário das tipologias textuais que possuem uma forma limitada e colaboram para o agrupamento dos gêneros (do narrar, do descrever, do argumentar, etc.) tanto orais quanto escritos.

As construções textuais que são definidas pelas características de sua natureza linguística de composição são chamadas de tipologias textuais. Segundo Marcuschi (2008) a tipologia textual é limitada, pois são os modos textuais caracterizados pelas sequências linguísticas, assim, podemos dizer que um texto pode ser narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo ou injuntivo, ou seja, são as formas básicas de construção dos gêneros.

Dessa forma, a leitura e produção escrita de um RPG é sustentada por narrativas e esta tipologia textual que nutre o jogo RPG, dando forma ao gênero Narrativa em RPG Solo,

ou, de forma mais contundente, Conto moderno em RPG, uma vez que apresenta os elementos deste gênero, mas fugindo da sua forma linear.

Considerando que a produção de um texto, seja em qualquer gênero necessita ser bem ordenado, faz-se necessário trazer à luz de nosso conhecimento alguns conceitos acerca da progressão textual (coesão e coerência) e a escrita criativa em sala de aula. E sobre isso que trataremos no próximo capítulo.

1.2 A escrita criativa em sala de aula

A escrita criativa é uma área que tem seus estudos recentes no Brasil (SIQUEIRA, 2016). O autor afirma ainda que a Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi a primeira a criar esta área de estudo, trabalhando juntamente a Linguística e a Teoria Literária. Ao analisarmos percebemos que estes estudos iniciaram, mundo a fora, com oficinas literárias voltadas para aqueles que desejavam aprimorar ou até mesmo aprender técnicas aprimoradas para escrever, mas sempre voltados para a Literatura.

Com a mediação textual é notório afirmar que nunca se escreveu tanto como atualmente, dessa forma a expressão *escrita criativa* vem ganhando explicações relacionadas ao mundo digital, isto é, o *webwriting*. Para Gomes (2008) aquela expressão parecia-lhe pleonástica, uma vez que, em princípio, "escrever é sempre fruto de uma criação" (GOMES, 2008, p.28). Corroboramos com essa alegação, mesmo que por vezes, saibamos da existência de textos mais técnicos como por exemplo as bulas de remédio, manuais, livros científicos, entre tantos outros gêneros textuais. Entretanto, os autores desses textos usam sua criatividade para que o texto seja compreendido por qualquer tipo de leitor.

Dessa forma, a escrita criativa conseguiu um espaço na escola e, a infância é o período em que mais se desenvolve a fantasia e, a imaginação da criança torna-se mais rica nessa fase devido ao estímulo que a rodeia, entretanto à medida que se torna adulta essa criatividade vai diminuindo, o que não deveria ocorrer. Essa diminuição da criatividade na fase adulta, talvez ocorra justamente por falta de estímulo durante seu percurso escolar.

A criatividade tem uma grande importância na vida do indivíduo, pois é acionada sempre que somos confrontados com problemas que necessitem de uma resolução imediata. Ela dependerá de fatores essencialmente sensoriais e emocionais (COUTO, 2016) e, são esses fatores que ajudam a criarmos um senso crítico.

O grande desafio do professor, em sala de aula, é estimular essa criatividade para que não seja diluída com o tempo. Quando o aluno é confrontado com situações que gera um

estado de perturbação e dificuldade, irá explorar o que aprendeu em seu meio social e escolar para encontrar um certo número de soluções críticas para resolver esses problemas. Carnaz (2013) nos atesta que:

A escrita criativa constitui uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência. A imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam ideias e, atrás delas, surja uma história. (CARNAZ. 2013, p. 43)

Essa autora assinala que a escrita criativa mobiliza os alunos em atitudes críticas e com capacidade de adaptação para tomar decisões próprias, uma vez que essa capacidade de inovar é uma condição necessária para que sejam propostas soluções para problemas novos. E, para que o professor possa criar condições necessárias para que o aluno seja criativo é essencial a criação de um ambiente tranquilizante e estimulante que o envolva para que ele se sinta ouvido e respeitado.

É possível que a escrita criativa, utilizando da ferramenta RPG Solo, aumente o espírito de equipe dos alunos, não porque irão resolver situações problemas, mas porque se sentirão pertencentes a um grupo de escrita que os ajuda a descobrir um auxílio às suas inquietações.

Vale salientar que o RPG Solo é utilizado nesta pesquisa como ferramenta didático-pedagógica, que o torna também um “*jogo de escrita*” (NORTON, 2001, grifo nosso) e, aproxima o professor dos educandos possibilitando estes a se sentirem à vontade para desenvolverem sua criatividade.

A realidade de algumas escolas brasileiras situadas em regiões distantes de centros urbanos impossibilita o acesso a determinadas tecnologias e, e meio a suportes de escrita mais tecnológicos atualmente, uma forma de estimular o interesse dos alunos com a utilização ainda do papel para atividades de escrita criativa seria a compilação de suas produções durante o ano para a construção de seu próprio livro.

A escrita criativa é um instrumento que deve ser desprovida de regras, ao menos com um mínimo de constrangimento, para que cada aluno possa usar a criatividade como forma de expressão do seu potencial, não ficando limitado por modelos textuais mais codificados.

Após estas reflexões sobre a criatividade, no próximo tópico trataremos de aspectos linguísticos fundamentais para a construção e progressão textual, a saber: a coesão e a coerência textual.

1.3 A coesão e coerência, uma questão de progressão textual

A língua enquanto sistema não comanda tudo, isto é, ela não é confinada às regras gramaticais, mas é uma atividade de interação social e dos processos comunicativos em geral.

Escrever é, assim como a fala, uma interação verbal. Quando escrevemos, procuramos constantemente agir com o outro. Não tem sentido a escrita sem destinatário, ou seja, sem uma intenção de participação torna-se uma atividade vazia, desvinculada de um propósito. Ninguém escreve frases soltas, sem importância, porque estamos sempre à procura do outro.

Antunes (2018, p. 30) nos atesta que “tal como falar, escrever é uma atividade necessariamente textual” e, nesse sentido, constatamos que alguns teóricos como Menegassi (2001), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2014) em suas pesquisas acerca da coesão e coerência chegam ao consenso de que ambas são unidades internas do texto.

Os estudos da língua em escolas ainda parecem ineficazes, porque persistem em exercícios de formar frases, ou completar orações. Criando a ilusão de que estamos estudando o funcionamento do texto, isto é, essas atividades continuam sempre as mesmas como se existisse uma escrita uniforme.

Contrário a isso, esta pesquisa tenta fazer do texto seu objeto de estudo nas aulas de LP para mostrar aos alunos uma língua em funcionamento, viva, real, situada e não uma língua com frases soltas.

É importante salientar que um texto tem relações “situacionais e cotextuais” (MARCUSCHI, 2008, grifo nosso). Interessa-nos as relações cotextuais por serem aquelas que ocorrem internamente no próprio texto, ou seja, são os elementos de textualização. Redigir um texto é, para muitos, uma tarefa árdua. É inegável que escrever exige habilidade e constante aperfeiçoamento. Dessa forma, os elementos da textualidade dão sentido à obra, garantindo a originalidade, a criatividade.

Diversos autores conceituam esses elementos como coesão, coerência, contextualização, expressões referenciais entre outras categorizações. A fim de aprimorarmos nosso entendimento acerca das categorias de análises utilizadas nos textos dos alunos, os dois primeiros elementos foram nossos principais pontos de estudo no que diz respeito à progressão textual.

1.3.1 A coesão

A Linguística de texto, tradicionalmente, atribui a coesão como um dos processos e produtos dos critérios de textualização, tendo em vista não ser um conjunto arbitrário de frases soltas, nem é um segmento em qualquer ordem. Nessa perspectiva, "um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte" (MARCUSCHI, 2008, p. 94). O sujeito não pode ser tratado de forma individual, mas um sujeito social que se apreendeu da linguagem para o convívio em sociedade.

Este autor atesta que para muitos a coesão é o critério mais importante da textualidade. Porém, essa afirmação torna-se uma falácia ao passo que os textos não podem ser analisados simplesmente por suas categorias linguísticas. A coesão é um fenômeno que deve ser pragmático, isto é, ela ocorre no contexto comunicativo de uso e não analisando o texto superficialmente.

Nesse sentido, Antunes (2018) assegura a função da coesão em criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam vários segmentos do texto ligados, encadeados. Um texto é coeso quando das palavras aos parágrafos, não estão soltos, fragmentados, mas ligando essas unidades entre si. Essa função é exatamente a de promover a continuidade textual, a sequência relacional de suas partes.

As relações textuais responsáveis pela coesão são de natureza semântica e, têm a ver com os sentidos do texto. São diferentes quanto ao tipo de nexos que promovem e são de três tipos: por **reiteração**, por **associação** e por **conexão** (ANTUNES, 2018).

A primeira, **a reiteração** está relacionada aos elementos do texto que de algum modo são retomados, gerando movimentos constantes de volta aos segmentos prévios; a segunda, **a associação** é o tipo de relação criada no texto graças à correspondência de sentido entre as palavras. Assim, palavras de um mesmo campo semântico ou afins criam e indicam esse tipo de relação, para que nenhuma palavra fique solta no texto; e por fim, **a conexão** é o tipo de relação semântica que ocorre principalmente entre as orações, períodos, parágrafos ou blocos de parágrafos anteriores. Constitui o que tradicionalmente chamamos de conectores.

Vale ressaltar que as gramáticas, em geral, a função atribuída aos conectores se resume àquela de unir termos de uma oração ou orações. Pouco ou nenhum destaque é dado à ligação entre períodos, entre parágrafos ou até mesmo entre blocos maiores do texto.

Essas relações textuais responsáveis pela coesão, apresentam ainda **procedimentos** e **recursos** dentro de cada tipo que as contemplam, são eles: **os procedimentos** (repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimento de relações sintático-semântico entre termos,

orações, períodos, parágrafos etc.) e **os recursos** (paráfrase, paralelismo, substituição gramatical e lexical, elipse, uso de diferentes conectores etc.).

Para esta pesquisa, na fase da reescrita, utilizamo-nos bastante dos procedimentos da **repetição e substituição**. Ambas, são empregadas para evitar o uso de repetições excessivas. A repetição inclui os recursos da paráfrase, do paralelismo e a repetição propriamente dita de uma palavra ou de uma expressão.

a) A paráfrase é um recurso que serve para reformular o que já foi dito, geralmente utilizamos para esclarecer melhor algo, evitando uma possível incompreensão para o leitor (Koch; Elias, 2014). Vejamos um exemplo em um trecho escrito por Marcuschi (2008, p. 98, grifo nosso):

Não há dúvida de que podemos nos deparar com artefatos linguísticos incoerentes, não informativos, incompreensíveis etc. Nesses casos, trata-se de inadequações, seja por parte de quem produziu aquele discurso ou de quem o recebeu, ou seja, o suposto texto não chegou a se transformar num evento discursivo comunicativamente relevante.

Podemos perceber que a expressão “ou seja” constitui um recurso coesivo que promove uma reiteração dos “artefatos linguísticos incoerentes”, uma vez que aquele elemento marcador de reformulação indica que a informação anterior necessita de uma explicação, para que a mensagem seja realmente compreendida pelo leitor. Esses elementos comumente são introduzidos por expressões do tipo: isto é, ou seja, ou melhor, em resumo, em outras palavras etc.

b) O paralelismo, consiste em repetições sintáticas que tenham estruturas idênticas. De acordo com Antunes (2018, p. 64), essas unidades estruturas gramaticais similares ou simetria de construção nos faz pressupor que esses elementos estejam coordenados numa mesma estrutura. Em outro trecho escrito por Marcuschi (2008, p. 99, grifo nosso):

Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.

Os três segmentos (dão, são e constituem) apresentam a mesma estrutura sintática, isto é, são elementos coordenados entre si (verbos, no presente do indicativo, na 3ª pessoa do singular). Isso não implica dizer que seja uma norma gramatical inflexível, mas uma conduta que dará ao discurso uma simetria.

c) A repetição propriamente dita consiste no interesse em se fazer o surgimento, no texto, de alguma palavra ou segmentos de palavras que já foram mencionadas anteriormente

como forma de reiteração. Para Antunes (2018, p. 71), esse é um recurso textual significativo desde que isso não afete a qualidade do que foi dito. Analisemos esse trecho também escrito por Marcuschi (2008, p. 104, grifo nosso):

Para muitos, a coesão é o critério mais importante da textualidade. Contudo, sabe-se que a coesão não é nem necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade.

Podemos perceber que os vocábulos “coesão” e “textualidade” se repetem com a finalidade de enfatizar o que o autor pretende afirmar e, esse recurso torna-se bastante funcional, à medida que além de o texto não ser afetado, reforça a ideia que se pretende transmitir.

Além dos recursos nos procedimentos de repetição, vistos acima, fazem parte também dessas operações reiterativas os **procedimentos de substituição**. Estes são utilizados para nos referirmos ao mesmo dizer, sem que seja preciso recorrer à repetição de palavras ou segmentos, às paráfrases ou mesmo aos paralelismos. Dessa forma, substituímos um vocábulo por outro, ou expressão que lhe seja correspondente.

Este procedimento faz usos dos recursos da substituição gramatical (retomada por pronomes e advérbios), da substituição lexical (retomada por sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais) e, por fim, da elipse (supressão de um termo que pode ser facilmente subentendido pelo contexto).

Não iremos nesse momento prendermo-nos a todos os procedimentos e recursos, por acreditarmos que nas análises dos textos dos alunos a menção de alguns deles será feita com mais detalhes nas análises dos dados, no capítulo IV.

1.3.2 A coerência

A noção de coerência não se aplica, em particular, ao texto, nem ao autor, nem ao leitor, mas é estabelecida na relação entre a junção desses três componentes. A coerência não é apenas uma propriedade unicamente linguística, que aprendemos por determinações gramaticais da língua.

Marcuschi (2008) chama a atenção para a distinção entre coesão e coerência. A primeira está associada a continuidade baseada na forma, enquanto a segunda na continuidade baseada no sentido, ou seja, são formas diferentes e claras para se observar a textualidade. É essa continuidade baseada no sentido que, de forma global a coerência se manifesta no discurso.

O falante é social, histórico e, está inserido em um contexto mais amplo que ele mesmo, não tendo domínio do texto. Dessa forma, podemos dizer que a coerência é também consequência de domínios discursivos aos quais o texto procede (MARCUSCHI, 2008).

A coerência envolve uma funcionalidade daquilo que é dito. É uma característica que abrange as possibilidades de o texto funcionar como um meio de interação verbal. Assim, a coerência é de ordem linguística bem como contextual e pragmática, uma vez que depende também de outros fatores que não aqueles tão somente internos à língua.

Nesse sentido, o importante para se ter uma coerência textual são os efeitos que pretendemos com o que foi dito, isto é, dependerá da aplicabilidade com as quais escolhemos nosso discurso. Antunes atesta ser "uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como um meio de interação" (ANTUNES, 2018, p. 176).

Tomemos como exemplo um texto de RPG Solo que, se lermos de forma linear, visto que costuma ter uma sequência numérica, diremos que esse texto está incoerente, porque não conseguimos identificar uma linearidade nele. Ao passo que, quando a leitura é feita, não linearmente, seguindo as escolhas feitas pelo leitor, o que parece ser desconexo se mostrará sequencialmente lógico.

Podemos perceber, dessa forma, que a língua não comanda totalmente nossas atuações verbais. Em qualquer texto, os interlocutores têm sempre a última decisão que varia conforme suas intenções em cada circunstância. Nesse sentido, a coerência depende de cada situação, dos envolvidos e das intenções comunicativas, isto é, não existe uma coerência idealizada, pura, que ocorre fora de um contexto.

Dentre os diversos tipos de coerência, destacamos a coerência narrativa por ser aquela que consiste dar uma harmonia entre uma descrição de personagens ou outros elementos do texto e o uso de suas capacidades ou atributos durante o texto, isto é, ela é responsável para que o texto siga uma lógica ente as personagens da narrativa e suas ações descritas. Vejamos um exemplo em um trecho escrito por Drummond (2012, p. 88) do conto "Governar":

Os garotos da rua resolveram brincar de governo, escolheram o presidente e pediram-lhe que governasse para o bem de todos.

— Pois não — aceitou Martim. — Daqui por diante vocês farão meus exercícios escolares e eu assino. Clóvis e mais dois de vocês formarão a minha segurança. Januário será meu ministro da Fazenda e pagará o meu lanche.

[...]

O excerto do conto acima narra que um garoto (Martim) foi escolhido para governar todos os outros ali presente, mas que fosse de forma que ajudasse a todos (para o bem de todos). Porém, podemos verificar que a personagem se achava superior ao grupo e ainda exigia coisas ilegais para o cargo que assumiu. Dessa maneira, podemos constatar que há uma incoerência narrativa nesta personagem porque suas ações não condizem com a característica que lhe foi atribuída inicialmente. Vale salientar ainda que, isso não implica numa falta de coerência textual global, mas uma incoerência narrativa intencional, visto que, ao final do conto, devido essa incompatibilidade entre a personagem e suas ações o grupo o depôs do cargo.

Mencionamos anteriormente que alguns autores estudam com afinco as questões que norteiam a coesão e a coerência, por isso é comum observarmos diferentes nomenclaturas acerca desse tipo de progressão textual. Entretanto, decidimos seguir algumas terminologias, durante as análises, que são contempladas por Menegassi (2001) e Antunes (2018).

Para finalizar este capítulo, vale salientar ainda que o texto não se faz apenas com gramática, a relação entre coesão e coerência é bastante estreita e interdependente, visto que não há coesão que exista por si e para si mesma. Dessa forma, ela é resultado da própria continuidade que o texto exige e, é uma exigência da unidade textual que dará uma coerência as intenções comunicativas.

CAPÍTULO II – DA ESCRITA CRIATIVA AO JOGO DE ESCREVER

A escrita e escola representam realidades inseparáveis, porque é nela que o aluno adquire e desenvolve suas competências de uso em sociedade. Carvalho (2003, p. 47) baseia-se no modelo de Flower e Hayes para defender a atividade de escrita como "um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve".

Essa concepção de produção textual pressupõe uma sucessão de fases que, neste trabalho, vai ao encontro do pensamento de Antunes (2009) ao afirmar que a escrita é um processo que implica o planejamento, a escrita propriamente dita e a revisão/reescrita.

É preciso ainda levar em consideração que a produção escrita requer um grau de criatividade e também, certo entendimento no processo de progressão textual, uma vez que a criança tende a escrever da mesma forma como falamos, porque ainda não tem consciência de que o falar e o escrever constituem modalidades da linguagem diferentes, com padrões organizacionais próprios.

2.1. O Jogo Narrativo: ação e interação na sala de aula

Narrar e jogar são atividades diferentes, talvez com o RPG poderemos, independentemente de sua modalidade, cumprir as duas atividades ao mesmo tempo, uma vez que, para se jogar uma partida de RPG o mestre de jogo estará constantemente criando a narrativa para que os jogadores interpretem como suas personagens agirão dentro do jogo. Esperamos que, ao levar esse conhecimento narratológico para o RPG Solo (por ser na modalidade escrita), o professor possa chamar a atenção de seu aluno na produção textual, sem que essa atividade seja tediosa, porque as narrativas de contos e mitos podem ser representações das narrativas humanas, isto é, uma releitura de nossa jornada enquanto narradores de nossa própria aventura.

O jogo quando utilizado de forma lúdica na educação, favorece oportunidades aos alunos que normalmente não participariam de atividades que a sua manifestação oral ou escrita deva ser mais atuante não o fazem, talvez por medo ou simplesmente por não se sentirem seguros em suas opiniões, mas “é jogando e crescendo na convivência de jogos educativos que as crianças assimilam realidades intelectuais que, sem essas práticas, permanecem de fora da inteligência infantil”. (NICOLAU, 2011, p. 29).

Trabalhar com narrativas em RPG, na escola, aproxima a cultura cotidiana, lúdica e significativa dos alunos na cultura escolar, pois não serão trabalhados apenas os aspectos

sistemáticos das estruturas lexicais e gramaticais, mas também o respeito às diferentes formas de manifestações linguísticas.

O professor precisa estabelecer em sua prática pedagógica o uso de jogos educativos que facilitem a compreensão dos conteúdos estudados. Nessa perspectiva, um dos aspectos pedagógicos do uso do RPG, quando trabalhado em sala, geralmente é feito mediante uma situação-problema (NICOLAU, 2011), mas podemos, nas aulas de LP, em vez do professor se concentrar nessa problematização, realizar produção textual para criar junto com os alunos, narrativas utilizando o RPG Solo como ferramenta didático-pedagógica mediadora dessa atividade. Segundo Murray (2016):

As histórias contemporâneas, em cultura desenvolvida e baixa, mantêm-nos lembrando do contador de histórias e convidando-nos a adivinhar as escolhas que ele ou ela fez. Isso pode ser inquietante para o leitor, mas também pode ser sentido como um convite para participar do processo criativo. (MURRAY, 2016, p. 43, tradução nossa)

Seguindo o pensamento da autora, podemos afirmar que quando o aluno/leitor é convidado a ser partícipe da narrativa, ele será instigado a se envolver na criação da história. Por isso que o RPG Solo é uma pode ser uma ferramenta para ser utilizado nas aulas de produção escrita. As narrativas de uma aventura solo ocupam um lugar diferenciado no universo das narrativas escritas, pois vão além da linearidade tradicional das produções textuais, criando dessa forma novas possibilidades de interação.

Atualmente, a BNCC (BRASIL, 2018) é o documento que normatiza o sistema de educação básica em nosso país, entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de LP do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), sugeriam como gêneros à prática de produção textual: literários (crônica, conto e poema); de imprensa (notícia, artigo, carta do leitor e entrevista); e de divulgação científica (relatório de experiências, esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia). Percebemos então que os gêneros propostos são aqueles privilegiados pela sociedade e, que podem não despertar interesse do discente, pois muitas vezes não fazem uma ponte com a realidade do aluno.

O uso do RPG Solo, em sala de aula, pode proporcionar a inclusão participativa e atuante do aluno, durante as produções narrativas, uma vez que o discente verá essa atividade não apenas como uma tarefa escolar, mas também como uma ferramenta que estimulará sua própria aprendizagem e sua imaginação.

Os jogos narrativos oportunizarão ao aluno/jogador uma experiência mais ou menos realista dentro de uma história vivenciada por ele, possibilitando-o inserir-se na narrativa e sendo este um fator valorativo dos jogos narrativos em relação aos de simulação (PICOLO,

2011). Dessa forma, sem nem perceber, o aluno interage com seus colegas de sala e o mais importante é que essa interação também ocorrerá com a disciplina a qual ele participa.

Vale salientar que o jogo é uma metáfora da vida. Ele se realiza dentro de uma área delimitada quer seja no imaginário ou não (NICOLAU, 2011). Assim, a Aventura Solo faz com que um personagem que estava inativo, depois da quebra dessa inatividade deverá lidar com alguns conflitos que surgem no decorrer de seu percurso. Da mesma forma é o aluno que, encontra-se, muitas vezes, desestimulado (inativo) ao estudo cabendo ao professor criar meios (quebrar a inatividade) para que o discente desperte (reverter o conflito) para o mundo do aprendizado e alcance seus objetivos. Em síntese, é o que Rios (2004, p. 238) chama de “metáfora da trajetória do ser humano”.

Outro ponto que devemos ressaltar é que numa Aventura Solo, a narrativa não segue de modo linear como acontece, geralmente, narrativas tradicionais. O personagem pode ser criado ou já vir predeterminado e, a socialização entre a narrativa e o leitor também é um fator instigante que nos levou observar esta modalidade de RPG. Vejamos como:

QUADRO 01

Três características narratológicas acerca de Narrativas Tradicionais, do RPG Clássico e do RPG Solo:

	Narrativas tradicionais	RPG Clássico	RPG Solo
Narrativa	Segue uma narrativa sequencial derivada de várias ações.	A narrativa se constrói de modo coletivo.	A narrativa é predeterminada e avança de acordo com as decisões do leitor.
O personagem	Geralmente, o protagonista é o personagem mais desenvolvido da história, determinado pelo autor do livro.	Os personagens (de livre escolha), uma vez que é jogado coletivamente, evoluem de acordo com o seguimento da narrativa.	O personagem (pré-determinado ou não) evolui de acordo com o seguimento da narrativa, levando em conta os atributos escolhidos

			inicialmente para ele.
Socialização	O leitor tem apenas a interação direta com o autor da obra que está lendo.	Não se pode jogar uma aventura de RPG sozinho, uma vez que necessita da interação e cooperação entre jogadores.	Normalmente joga-se sozinho, contudo, pode haver uma cooperação quando se participa da leitura mais de uma pessoa.

Fonte: o próprio autor.

A composição narrativa nos diversos gêneros tradicionais tem sua estrutura auxiliada por uma sucessão de eventos vivenciados por um ou mais personagens que ocorrem de forma linear, assim quem lê um livro ou assiste a um filme (em sua grande maioria) sentirá a narração com começo, meio e fim.

Ao analisarmos o quadro acima podemos observar que, na Aventura solo realiza-se uma sequência não linear, uma vez que o leitor deverá escolher qual rumo tomar. O personagem geralmente é criado antes de se iniciar a partida/leitura e a socialização, mesmo que esteja sozinho haverá sempre uma conversa entre o leitor-autor.

A respeito disso, Rios (2004) afirma que a escolha da Aventura Solo em seus trabalhos se deve primeiro porque é uma “curtição” escrever uma delas. Ele (o aluno) vai criar um personagem e viver uma aventura, porém tendo como Mestre a própria narrativa e esse estará sempre presente. Segundo, é uma atividade que proporciona a interação do leitor como autor de uma forma muito direta: um autor que não narra em terceira pessoa – ele narra para um leitor que é o personagem. E essa é a especificidade mais distinta na Aventura Solo segundo a autora: a interlocução, a conversa entre o autor-leitor.

Ainda a respeito das narrativas, a autora afirma que, toda Aventura Solo possui pelo menos seis a dez finais, uma vez que não tem uma leitura linear, o que leva o aluno a jogar novamente, por não se contentarem com um final só. E sugere que o professor deixe, pelo menos uma vez, que o aluno jogue individualmente: primeiro porque ele aprende as regras sozinho, visto que não há a necessidade de ninguém para explicá-las por serem intuitivas. Depois, porque ele estará em parceria com seu Mestre, que é o próprio livro. Mas, no caso dessa pesquisa, pretendemos que o discente seja o Mestre de suas aventuras solo, isto é, ele

será protagonista de seu próprio texto. E por fim, o RPG Solo proporcionará uma série de trabalhos que podem ser solicitados posteriormente.

Por fim, a leitura será um elemento norteador para o suporte na produção de textos. Sendo assim, os estudos sobre o RPG têm ressaltado além da cooperatividade e interatividade entre os participantes, seu uso em sala de aula contempla, quase que exclusivamente, a verbalização da narrativa pelos participantes. Esta atividade de verbalização, neste estudo serve para discussão das produções escritas.

Esta modalidade de jogo faz com que o professor tenha subsídios para trabalhar a evolução do aluno quanto à produção textual e, não fique preocupado com a metodologia do certo ou errado, mas como esse aluno tem evoluído em seu raciocínio durante a escrita. Pretendemos que as aulas de LP não sejam vistas, pelos alunos, apenas como “aulas de regras gramaticais”. Acreditamos que dessa forma tanto a leitura quanto a escrita são estimuladas de forma lúdica, uma vez que o aluno será instigado nessas duas modalidades.

O desafio do professor será adequar uma Aventura Solo para que se possa trabalhar em sala de aula, contudo devemos lembrar que normalmente numa sala temos, em média, de 35 a 40 alunos e, quanto a isso, o RPG Solo funciona melhor que num jogo clássico, pois será trabalhado de forma individual ou em pequenos grupos. Rios (2004) sugere que os alunos joguem suas primeiras aventuras até pegarem o traquejo, em seguida o professor poderá solicitar (em conjunto outras disciplinas) aos partícipes que criem suas próprias aventuras, sendo assim um estímulo nessas produções. “De qualquer forma vão redigir, e isso é uma grande coisa; pois, se já é difícil fazer a turminha adquirir o hábito da leitura, é duplamente difícil fazer com que eles redijam. Então, quanto mais escreverem, quanto mais lerem, melhor” (RIOS, 2004, p. 226-227).

A autora sugere ainda que se puder trabalhar em conjunto com professores de outras áreas do conhecimento, desde que na mesma série que se está trabalhando, estes podem sugerir conteúdos para você abordar nas narrativas que serão trabalhadas em sala, ou seja, ela reforça a ideia de que a interdisciplinaridade é um fator para que esse suporte didático-pedagógico tenha um efeito ativo na produção textual dos alunos.

O RPG Solo é, dessa forma, uma ferramenta que talvez torne a função o professor muito mais ativa, pois antes, ele passaria a aula apenas falando ou expondo algo no quadro, agora ele passará a aula discutindo, debatendo e sua presença passa a ser muito mais significativa (MARCATTO, 2004, p. 159). Nesse sentido, o professor não segue uma

tendência liberal tradicional⁶, cujo pressuposto de aprendizagem é a aquisição do conhecimento de forma receptiva e mecânica, uma vez que o ensino consiste em repasse de conhecimentos (LIBÂNEO, 1986, p. 10), que não respeita os saberes socialmente construídos na prática comunitária que os educandos chegam à sala de aula (FREIRE, 2002, p. 15).

2.2 O RPG no Brasil

No Brasil, estudantes universitários, na década de 1980, importavam alguns livros e os reproduziam para que outros pudessem ter acesso, tornando-os assim, a "Geração Xerox". No início da década de 1990 surge *Tagmar*⁷, primeiro RPG brasileiro sob a influência de *D&D*. Em seguida, “O desafio dos Bandeirantes”, apresenta uma proposta de RPG de fantasia histórica ambientada no Brasil colônia, misturando o histórico da época dos bandeirantes com mitos brasileiros.

Em meados da década de 1990 o RPG se populariza com o lançamento em português do sistema *Storyteller* (sistema de RPG simples e com foco nas narrativas) com o título de *Vampiro: A Máscara*, da editora Devir. Ainda nesse período, surge a revista *Dragão Brasil*, voltada a discutir e apresentar o que acontecia no mundo do RPG, encerrando suas atividades entre os anos de 2008 e 2009. Contudo, em novembro de 2016 volta a ser produzida mediante financiamento coletivo⁸, mudando apenas seu formato físico para o digital.

Schmit (2008) afirma que, no final da década de 1990, a editora Devir lançou uma série de livros voltada para jogadores iniciantes, que foi muito usada por educadores para atrair a atenção dos estudantes, pois possuía regras simplificadas e temas históricos, como por exemplo: *Entradas e Bandeiras*, *Descobrimento do Brasil* e *O Quilombo dos Palmares*.

Ainda segundo o autor, com o fechamento de algumas lojas e editoras o mercado de RPG passou por algumas crises, retomando alguma estabilidade em 2006. Mas, essa estabilidade se deu ao lançamento em bancas de jornais do jogo *RPGQest* que é um RPG com

⁶ O conceito de liberal surgiu como justificativa do sistema capitalista que, defendia a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção. A pedagogia liberal é uma exteriorização dessa sociedade capitalista. A história nos mostra que essa educação liberal tradicional a relação professor/aluno não tem nenhum vínculo com o dia a dia do aluno e com sua realidade social. Predomina sempre a palavra do professor. Cf. LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Democratização da escola pública. São Paulo, Loyola, 1986.

⁷ Com a falência da editora (GSA) que distribuía o jogo houve a interrupção da produção, ressurgindo em 2004 com licença aberta, pois os autores abriram mão dos direitos de publicação. Surge *Tagmar 2*, RPG produzido de forma cooperativa e distribuído livremente no site www.tagmar.com.br. Atualmente, o jogo encontra-se na 3ª versão.

⁸ Para conhecer melhor esse projeto de financiamento coletivo acesse: apoia.se/dragaobrasil.

elementos de jogo de tabuleiro lançado em 2005 pela editora Daemon, idealizado para iniciar crianças a partir de oito anos de idade no mundo dos Role Playing Games. O autor ainda afirma que, por não haver um estudo sobre o movimento mercadológico de RPG, esses dados são derivados de sua participação em eventos do gênero.

Pavão (2000), em seu estudo, percebe que o RPG no Brasil criou três gerações de mestres⁹ sendo elas: os mestres da “idade da pedra do RPG”, porque traziam os livros dos Estados Unidos em inglês, sendo considerada a geração com grande poder aquisitivo. Eles reproduziam os livros com fotocópias (Geração Xerox), mas utilizavam sacos com diferentes números de pedras de jogos de bingo, pois não tinham como reproduzir os dados. Mais tarde vieram a ser chamados de “geração purista”, porque primavam a leitura completa das obras para uma melhor verossimilhança ao jogo.

A segunda geração, está relacionada ao sistema GURPS, visto que já não exigia o domínio do inglês e as narrativas são mais diversificado, isto é, utilizavam-se de cinema, livros, quadrinhos e qualquer elemento da cultura pós-moderna; e por fim, a terceira geração que está atrelada ao sistema *Storyteller*, com o lançamento de *O Vampiro*, sendo este um RPG com sistema bem simplificado e que mensurava a representação mais que a criação, ou seja, era uma tentativa de unir elementos teatrais com o RPG.

Com a internet, surgiram vários blogs e sítios com artigos e ideias de RPGs feitos pelos próprios jogadores. Segundo Rodrigues (2004, p. 10), o RPG “poderia ter surgido no Brasil, influenciado pela literatura de Monteiro Lobato”, uma vez que, as personagens do clássico “Sítio do Pica-Pau Amarelo” transitam no mundo ficcional, repleto de magia entre outros elementos contidos nas narrativas de RPG. A autora afirma ainda que, o RPG foi traduzido como “Jogo de interpretação de personagens”, mas não devemos confundir-lo com uma atividade teatral, pois é tanto um jogo quanto uma brincadeira de interpretação, ou seja, é uma brincadeira de criar histórias coletivamente.

2.3 O RPG na educação

Até o presente momento, estamos afirmando que o RPG é um jogo, porém, quando se fala em seu uso na educação, pensa-se, numa primeira instância, sua prática recreativa nas aulas de Educação física. E ele não deve ser visto apenas como divertimento, mas transitar

⁹ O mestre é o jogador responsável por criar a narrativa e acrescentar elementos para que os outros jogadores deem seguimento a narração. Segundo Pavão (2000), é um sujeito semieleito por possuir certos atributos tais como: criatividade, rapidez, bagagem cultural, conhecimentos de estruturas de narrativas, entre outros.

com os objetivos educativos. Na verdade, a função dele quando utilizado na educação “é tornar divertida a lição e não substituir a lição enquanto tal” (BROUGÈRE, 1998, p. 115).

Ao transformar o jogo em metodologia pedagógica deve-se tomar cuidado para que não perca sua peculiaridade, isto é, continuar sendo jogo e ter a função de divertir. Pode-se introduzir, em sala de aula esse recurso didático-pedagógico para a preparação a outros trabalhos (BROUGÈRE, 1998), por exemplo, leituras coletivas para debates e argumentação dos diferentes pontos de vistas e, a criação de outros jogos mediados por pesquisas que unam diferentes disciplinas.

O jogo tem precedência, torna-se um procedimento de formação moral e de aquisição de linguagem. Por excelência, é um meio de desenvolvimento físico e da socialização sobre a educação moral e a instrução, ou seja, é um suporte para a aprendizagem da vida em sociedade e da moral (BROUGÈRE, 1998).

Dessa forma, podemos perceber que o lúdico é importante na construção da aprendizagem, portanto, como afirma Antunes (2003, p. 11), o jogo "expressa um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga", ou seja, o professor não deve perder o foco quando utilizá-lo em sala e, tem que estar sempre atento ao objetivo para o qual determinado jogo é empregado. Entretanto, não se pode manuseá-lo de modo forçoso, pois seu objetivo, quando utilizado em sala de aula, é priorizar a liberdade imaginária do aluno e, não o controle rígido do professor (NICOLAU, 2011).

O autor ainda afirma que, o jogo é uma metáfora da trama da vida, uma vez que é lugar onde a cultura humana é reproduzida para experimentar a razão, emoção e criatividade. Dessa forma:

Assim como na vida, vivemos sob a delimitação das regras, normas e leis, podendo ser punidos quando as transgredimos. Mas, é por entre as imposições desse regramento ou por causa dele, que podemos descobrir formas inusitadas de ser e agir (NICOLAU, 2011, p. 75).

O jogo é inerente ao ser humano, pois ainda na infância, a criança brinca jogando sem nem mesmo perceber tal faceta, uma vez que a mente faz uso de moldes para entender a realidade, são matrizes do pensamento (NICOLAU, 2011). Assim, mediante essas atividades lúdicas, pode-se dizer que o jogo é um meio norteador na formação social da criança.

Nicolau (2011) atesta que o jogo possui três instâncias de saberes: a operacionalidade do jogo, as relações socioculturais e o princípio da racionalidade humana. A primeira instância, usa as regras operacionais do jogo no desenvolvimento da psicomotricidade e a faculdade de aprender, apreender e/ou compreender situações de vida fazendo analogias com os jogos. A segunda instância, faz uso da linguagem nas estratégias de convivência e

interpretação das regras. Por fim, a terceira instância é a vivência das emoções e sentimentos para o intenso exercício da criatividade. Segundo Cortelazzo:

O RPG, é compreendido por autores italianos como um “teatro da mente” governado por regras que permitem simular infinitas possibilidades desenvolvidas segundo as tomadas de decisões de seus jogadores, os quais personificam seus personagens. (CORTELAZZO, 2012, p. 11, *apud* VIEIRA)

Podemos afirmar que o jogo aciona o sistema linguístico dentro de um contexto social e que faz uso de regras para que a criança faça analogias cognitivas com o meio em que está inserida, mesmo que inconsciente desse processo. Dessa forma, os jogos servem como estímulos para desenvolver habilidades para a criança pensar de forma independente, ajudando, assim, em seu processo de socialização. O que torna então, o RPG um jogo que possa ser utilizado em sala de aula?

Convém ressaltar que, foi na Grécia Antiga que o papel do jogo foi capitado no contexto da aprendizagem escolar. Mas, foi no Renascimento que ele começa a servir de apoio pedagógico em conteúdos de diversas disciplinas escolares, tais como: História, Geografia entre outras, servindo também para divulgar princípios de moral e ética (NICOLAU, 2011, p. 25).

Em meados da década de 1990 o RPG segue um processo de apropriação pela Educação e diversos profissionais têm se apropriado do RPG com fins didáticos. Desde então, muito se tem pesquisado e analisado esse jogo como ferramenta pedagógica em diversas áreas como: física, biologia, pedagogia, matemática, enfim, inúmeras áreas do conhecimento. E, o que se percebe em convergência dessas discussões é que esse recurso tem um grande potencial para o professor em sala de aula.

Esses trabalhos acadêmicos levam em consideração o uso do RPG de mesa como recurso mediador do processo de ensino/aprendizagem, no entanto, nosso objetivo neste trabalho é apresentar a aventura solo (RPG Solo) como um gênero para o incentivo da leitura e produção textual nas aulas de LP.

No tocante as aulas de LP, Maria S. Gonçalves e Rosana F. C. Rios lançaram a coleção "Português em outras palavras" (editora Scipione), inscrita nas edições do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) nos anos de 1999, 2002, 2005 e 2008. A coleção trazia consigo quatro suportes extras de leitura, são eles: “*Viajantes no tempo*”, “*Mergulho no passado*”, “*Em busca do perigo*” e “*Rumo ao futuro*”, um suplemento para cada ano do EF das séries finais. São na verdade encartes com aventuras solo com ligação à

*História (chegaram a ser publicados separadamente da coleção citada)*¹⁰, que o professor de LP deveria trabalhar em sala de aula com seus alunos e dessa forma as autoras, nessa coleção, uniam uma disciplina com outra, mostrando a possibilidade interdisciplinar existente no RPG solo.

Diante do exposto, o professor deveria transitar entre outras áreas do conhecimento além da sua disciplina para que construísse uma interdisciplinaridade, pois com um olhar mais atento nesses suportes podemos perceber que as ligações vão além do conhecimento linguístico e histórico, uma vez que as personagens devem ser criadas com alguns atributos que exigem diversos conhecimentos, obrigando o educador a ter um domínio mais amplo, que vai além de sua ciência.

¹⁰ Grifo de uma das autoras da coleção, Rosana Rios, em conversa eletrônica informal conosco em 22 de abril de 2018.

CAPÍTULO III – O ROLEPLAYING GAME: DE SIMPLES DIVERSÃO A FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O RPG surgiu como uma brincadeira em meados da década de 1970, nos Estados Unidos (RICON, 2004). Inicialmente, houve uma tentativa de ser um jogo análogo aos de simulação de tabuleiro como “*War*”, jogo de estratégia onde os jogadores devem conquistar territórios e continentes de seus adversários, por exemplo.

Os jogos de estratégias, como o citado, servem como simulações de batalhas históricas ou fantasiosas, ou seja, foi a combinação desses jogos com narrativas fantasiosas que deram origem ao RPG. O *Chainmail*, jogo que incluía um suplemento de fantasia com o conjunto de regras mais antigos nos jogos de guerra em tabuleiros (MARCHI, 2012), foi o precursor do que mais tarde viria a se tornar o primeiro sistema de RPG no mundo; *Dungeons and Dragons* (Masmorras e Dragões), esse lançado em 1974 por David Arneson e Gary Gygax e, que segundo White (2013) tem sua origem no universo mítico de J.R.R Tolkien, autor de “O senhor dos anéis” entre outras obras.

Com o passar dos tempos, os jogos de RPG foram evoluindo e sendo criados com uma grande variedade de sistemas diferentes, o que torna, muitas vezes, difícil a definição em até que ponto seriam realmente variantes ou não desse grupo. Vejamos apenas algumas variações¹¹ a seguir:

a) O RPG de Mesa foi o primogênito neste grupo com *Dungeons and Dragons* (D&D), como já citado anteriormente, e os jogadores utilizam diversos livros (livro do Mestre, Livro do Jogador, Livro de Regras, etc.), dados, lápis e papel para ambientar suas aventuras. Podemos chamá-lo então de tradicional, pois mantém até os dias atuais sua estrutura inicial.

b) O RPG Solo, Livro Jogo ou, ainda, Aventura Solo é um tipo de RPG no qual uma aventura é apresentada em um livro e o jogador seguirá um roteiro de possibilidades que serão oferecidas durante sua leitura. A história avança de acordo com suas escolhas, podendo o jogador chegar ao final da narrativa ou não. A diferença entre este RPG e o tradicional é que nele não existe uma interação entre outros jogadores, assim, suas escolhas é que definirão qual rumo a seguir, visto que não possui uma narrativa linear. A primeira aventura solo foi

¹¹ Atualmente dispomos de vários sítios como o “*Histórias Interativas*”, o “*RPG Acadêmico*” e o “*Rede RPG*” que trazem um conteúdo bastante vasto com relação ao histórico e tipos de RPG, entre outros suplementos para jogar RPG Clássico.

lançada em 1976 no livro *Buffalo Castle* com o sistema¹² *Tunnels and Trolls* e continha 24 aventuras solo.

O RPG Solo é um texto que não segue os padrões normativos dos livros literários e da narrativa tradicional, podendo tornar-se uma fonte de leitura atraente, divertida e descompromissada, inclusive um instrumento vantajoso para despertar o gosto e encantamento pela leitura de forma lúdica através da interação (SILVA, 2017).

c) No Live Action, diferente do RPG tradicional que usa dados para suas ações durante as partidas, cada jogador realmente interpretará um personagem como se fosse um ator, lembrando muito uma peça teatral, contudo, deve-se salientar que não existe um roteiro pré-fixado. Porém, mesmo com essa liberdade interpretativa em suas ações, há um narrador (mestre) que atuará como um diretor, organizando e aplicando algumas regras para o desenrolar da história. O improviso nas ações é uma característica deste jogo e, também é comum o uso de fantasias para auxiliar na ambientação e caracterização das personagens para a criação de uma ambientação mais realista.

d) Os RPGs Eletrônicos se popularizaram, em meados da década de 80, com os videogames sendo o “*AD&D (Advanced Dungeons and Dragons): Treasure of Tarmin*” o primeiro no gênero, porém foi com *Dragon Quest* e *Final Fantasy* que se solidificaram no mercado de entretenimento. O enredo, geralmente acompanha missões que devem ser cumpridas para que o desenrolar da história dê seguimento.

Com o avanço tecnológico, o RPG eletrônico ganha mais dinamicidade podendo, agora, ser jogado em rede de computadores com diversos jogadores no mundo todo. E, assim, surgem novas outras categorias de RPG como o *MMORPG (Massive Multiplayer Online Role Playing Game)*, por exemplo. Contudo, não nos estenderemos nelas, pois como dito anteriormente, essas foram apenas algumas variações desse jogo.

3.1 O RPG Solo e sua aplicação didática

Pelo que já foi exposto, podemos verificar que o uso do RPG tem sido discutido e analisado há bastante tempo quanto ao seu uso em sala de aula. Contudo, todos aqui mencionados, fazem uso do RPG clássico em suas atividades. Poucos são os que fazem uso

¹² Sistema é um conjunto de regras que tem como finalidade dar dinamicidade a realidade do jogo para influenciar as ações das personagens (jogadores). No Brasil, o mais conhecido é o sistema GURPS (Generic and Universal Role Playing System).

do RPG Solo e, ainda, quando o fazem direcionam para áreas do conhecimento que não a de LP.

Carvalho (2011) apresenta o RPG Solo como uma ferramenta didática advinda dos jogos de RPG e a utiliza para "Análise Combinatória" do currículo de Matemática. O autor utiliza esse recurso desenvolvendo narrativas com personagens famosos da história da Matemática, para trabalhar com seus alunos do EM, da rede pública de ensino, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), chegando a conclusão que o jogo teve um bom aproveitamento no que se refere a aprendizagem do conteúdo trabalhado e, melhorou a relação professor-aluno por criar um estreitamento a medida que houve uma mudança de atitude positiva entre as partes envolvidas.

Santos (2013) usa o RPG Solo a fim de investigar a receptividade do jogo e até onde é capaz de contribuir para atrair a atenção de alunos do Ensino Médio (EM) na cidade do Rio de Janeiro (RJ), na disciplina de Física. O autor faz uso de linguagem computacional que, segundo ele, para facilitar o desenrolar da narrativa o que tornaria mais dinâmica a interação aluno/texto.

Chagas, Sovierzoski e Correia (2017) na revista eletrônica científica "Experiências em Ensino de Ciências", discorrem acerca do RPG Solo como recurso pedagógico para transpor barreiras do conhecimento puramente expositivos. O jogo também é aplicado com alunos do EM na cidade de Maceió (AL), chegando à conclusão de que essa atividade pode, de forma divertida e lúdica, apresentar conhecimentos científicos aos discentes sem se prenderem a exposição tradicionalista.

Observamos que, o uso do RPG em sala de aula consegue atingir os envolvidos de forma que estimule a participação em sua atividade. No entanto, o que se explicita também aqui é que essa prática ainda se mantém restrita às áreas que não utilizam a prática da produção escrita como foco, a esse respeito os PCNs de LP, afirmam que:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32)

Devemos preparar o aluno para ser proficiente no uso de produções escritas e não ficarmos atrelados exclusivamente às atividades que promovam apenas a oralidade, devendo haver um intercâmbio oral/escrito. Isso pode ser verificado nos PCNs+ (BRASIL, 2002) de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, voltados para o Ensino Médio, que

recomenda a discussão e argumentação de temas de interesse, mediante análise, argumentação e posicionamento crítico a temas de ciências e tecnologia.

O professor não pode ficar “acorrentado” aos conteúdos programáticos, que são expostos e/ou discutidos em reuniões pedagógicas ocorridas nas suas instituições de trabalho o qual está subordinado e, cabe ao educador desenvolver atividades dialogando harmoniosamente com as diversas disciplinas.

Uma única Aventura Solo poderá, dessa forma, transitar em temas diversificados e produzir textos a partir da interdisciplinaridade atuante, uma vez que o RPG transforma conhecimento estático – um fato histórico, por exemplo, que já aconteceu, é imutável – em conhecimento dinâmico (MARCATTO, 2004, p. 169). Isto é, o professor ao selecionar um determinado tema para discussão em sala, mediado pelo jogo de RPG, construirá um conhecimento que ficará internalizado no aluno, pois ele participará desse acontecimento.

O professor deve saber deixar-se guiar pelo aluno, uma vez que, ele é o melhor guia de si mesmo. ou seja, a criança possui uma espontaneidade que conduzirá o docente a reconhecer seu valor enquanto aprendiz e esse a valorizar a escola como local de expressão da liberdade (BROUGÈRE, 1998).

Rios (2004, p. 222-223), afirma que “alguns instrumentos auxiliam o professor” e o RPG, para a autora, é numa primeira instância é derivado de livros, então o educador poderá usá-lo em sala de aula para diversificar seu trabalho pedagógico. Segundo porque o RPG unido à educação é lúdico. Dessa forma, o jogo não é visto pelo estudante como uma atividade escolar, é lúdico, é brincadeira. E dessa forma, poderá ser usado como ferramenta no estudo da língua e criação de textos.

Mas, nossa escolha pelo RPG Solo, nessa pesquisa, ocorreu devido a poucos trabalhos que pudemos verificar em estudos anteriores voltados para a disciplina de LP, mais especificamente para a prática da produção escrita. O que se verifica é que, muitos artigos, livros e trabalhos acadêmicos voltaram-se apenas para trabalhar o RPG Clássico visando sua ludicidade e apreensão conteudista de determinada disciplina, contudo, seu uso foi principalmente objetivar a o processo de ensino aprendizagem.

A diferença principal que nos encaminhou na escolha desta modalidade é que, enquanto o RPG Clássico é conduzido por um jogador, denominado “Mestre” e a aventura se desenrola mediante uma prática coletiva, devido à tomada de decisões dos outros participantes, o RPG Solo se desenvolve apenas pela escolha do leitor que se encontra absorto com a leitura e as decisões que deverá tomar para que possa seguir adiante na narrativa, pois sua leitura não é linear como costuma-se fazer normalmente. E, o professor poderá

acompanhar e mediar as narrativas de seus alunos nas atividades de produções textuais, verificando dessa forma a como o aprendiz torna-se autor de seu próprio texto.

No RPG Solo os objetivos são bem claros e estes quando conquistados a aventura finaliza (algo parecido como escutar uma música, que terá começo, meio e fim), apesar de possuir diversos caminhos e finais que instigará o leitor/jogador a refazer sua leitura caso queira conhecer outro desfecho da narrativa. E é aqui que podemos dizer que se encontra outro motivo à escolha desse jogo enquanto gênero textual, a todo momento estamos falando que o RPG de forma geral, independente da sua variação, ocorre envolto a narrativas. Não existiria RPG se não fosse as narrativas que o envolvem. Toda Aventura Solo faz com que o jogador/leitor participe ativamente da narrativa, não apenas como leitor de um livro que o faz de forma passiva, mas de modo ativo e participante da narrativa (RIOS, 2004).

3.2 O RPG como ferramenta pedagógica

Os jogos educativos têm tomado cada vez mais espaço no ambiente escolar. E, a criança não deve ser abandonada numa atividade livre, isto é, toda vez que o professor ministrar uma tarefa que tenha a aparência de um jogo, este deve satisfazer a necessidade lúdica, pedagógica e educativa ao mesmo tempo (BROUGÈRE, 1998).

Para Libâneo (1986), é função da escola a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. Nessa perspectiva o uso do RPG como suporte pedagógico pode tornar-se uma ferramenta poderosa para práticas mediadoras à docência. Amaral (2013) afirma que, desenvolve-se, com ele, a participação ativa dos alunos, o fortalecimento das relações sociais, a motivação para escrever, um maior interesse pelas aulas e, por fim, a associação entre conceitos e cotidiano.

Em outras palavras, o RPG pode vir a despertar inúmeras potencialidades para os alunos, auxiliando-os não só nas disciplinas (AMARAL; PACHECO, 2010), mas também, no desenvolvimento de sua autonomia que construirá na experiência de inúmeras decisões (FREIRE, 2002, p. 41).

O jogo, no nosso caso o RPG, em sala de aula deve ser uma prática estabelecida pelo professor, uma vez que pode ajudar na compreensão de conteúdos, tornando-se também um recurso atraente, contribuindo para a atenção e o envolvimento dos alunos (NICOLAU, 2011).

Quanto ao potencial do RPG em sala de aula, é possível unir algumas disciplinas que normalmente têm seus conteúdos separados criando uma interdisciplinaridade. Essa união não ocorre só entre a grade curricular, mas com a vida também, posto que a vida é interdisciplinar

(RIYIS, 2004) logo, porque simula a vida (MARCATTO, 2004). A título de exemplo, podemos citar aventuras solo como: "*O vale dos Montes Uivantes*" (AMARAL, 2013, p. 119-134, grifo nosso) em que o autor une as disciplinas de Física, Química, Biologia, Matemática e Geografia.

Dessa forma, o autor utilizando-se da narrativa como pano de fundo, apresenta aos alunos as dificuldades vividas por sobreviventes de um acidente aéreo e, com isso, em Física os discentes devem desenvolver as situações-problemas que surgem na narrativa e envolvem conhecimentos acerca de conversões de unidades, distância, velocidade média entre outros temas característicos da disciplina. À área de Biologia, questões relativas à Ecologia e primeiros socorros. Em Matemática, problemas que envolvem cálculo de conversão de escalas e unidades de medida. E por fim, em Geografia são trabalhadas noções de cartografia e curvas de nível, além dos aspectos do relevo.

Ao professor, fica a escolha por desenvolver todos os problemas apresentados no jogo, ou escolher aqueles que estiverem diretamente relacionados com sua disciplina. Acredito que, seria mais interessante que o educador em parceria com os outros ministrantes de cada disciplina se reunisse para trabalharem em conjunto e, assim não só uma matéria seria prazerosa aos olhos dos alunos, mas todas. Dessa forma, a escola estaria mostrando uma interdisciplinaridade ativa quanto ao processo de ensino/aprendizagem.

Outro exemplo que não pode ficar de fora é o "*Livro das Lendas: aventuras didáticas*", de Gustavo C. Marcondes (2004) e traz uma proposta de sistema bem simples para a criação, contação e interpretação de histórias que podem ser ambientadas em diversos formatos de época ou lugar o que flexibiliza sua utilização para toda e qualquer disciplina. O autor, também explica no decorrer do livro como os educadores podem manipular essas criações em suas aulas e ainda sugere possíveis aventuras didáticas. Ou seja, é um livro de fácil compreensão àqueles que não dominam ainda o RPG e que, pode vir a despertar a criatividade do aluno e envolvê-lo mais nas aulas.

Um dos pioneiros no Brasil, na aplicação de RPGs para uso pedagógico é o professor Marcos T. Riyis (TELLES, 2004 *apud* RIYIS) que, publicou o livro "*SIMPLES (Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem através de uma Estratégia Motivadora)*", um sistema de RPG voltado para a aplicação pedagógica ou em possíveis atividades complementares. O autor sugere a aplicação da modalidade de *Live action* (explicada anteriormente), por acreditar que trará maiores vantagens em relação aos RPGs tradicionais como por exemplo: *maior ludicidade, maior movimentação, visualmente mais atraente, maior possibilidade de desenvolvimento da expressão corporal e, por fim, aspectos cooperativos*

muito claros (RIYSIS, 2004, p. 16, grifo nosso). Dessa forma, é preciso entender que esse sistema difere do tradicional por ser voltado para o âmbito escolar, é o que Amaral (2013) chama de “RPG pedagógico”.

3.3 Narratologia: elementos das narrativas em RPG Solo

A narrativa de histórias interage com a trajetória do ser humano, visto que o conhecimento da humanidade foi disseminado no decorrer do tempo enriquecendo a razão, instrução e cognição do homem. E no ambiente escolar, além de escutarmos e lermos histórias, aprendemos também a contá-las, sobretudo de forma escrita.

Nesse sentido, o estudo das narrativas tem uma grande importância à humanidade, porque a faz refletir suas ações passadas, presentes e quiçá repeti-las ou não no futuro. Então, cabe à escola demonstrar e ensinar o paralelo existente nas narrativas míticas com as narrativas da humanidade, para que dessa forma seja incentivada a iniciação à produção de textos escritos pelos próprios alunos e, não apenas que sejam reprodutores de textos alheios.

A esse conhecimento chamamos de narratologia, que é o estudo do processo de construção estrutural e dos elementos das narrativas ficcionais ou não. Para isso, são usados modelos de personagens, enredo e descrições para revelar como o desenvolvimento das narrativas acontece. Ela expandiu, então, nosso entendimento da diversidade e da flexibilidade formal narrativo, isto é, nos permite entender a importância dos papéis representados nas histórias pela estética narrativa (COHEN, 2016).

Maíra Althoff (2013), afirma que foram os franceses que iniciaram as observações nas narrativas, tendo os russos como contribuintes desses estudos. Contudo, não podemos esquecer que Aristóteles em sua *Poética*, ao analisar as tragédias e epopeias quanto a sua composição não nos ensina apenas que todas as narrativas têm começo, meio e fim. Há toda uma análise do constructo (perspectiva narrativa, personagem, tempo, espaço, elemento mágico, discurso, conflito, equilíbrio inicial, desequilíbrio e equilíbrio final) desses dois gêneros analisados por este filósofo, assim, pode-se afirmar que os estudos narratológicos surgem com Aristóteles (VIEIRA, 2001).

Para Ryan (2004, p. 06), os estudos narratológicos, que é o estudo formal da narrativa, “desde o início, surgem como um projeto que transcende disciplinas e meios de comunicação”. O autor afirma ainda que, o estudo da narrativa através da mídia não é a mesma coisa que o estudo interdisciplinar da narrativa. Nessa perspectiva, esta pesquisa visa fazer uso do das narrativas em RPG Solo para analisar alguns elementos composicionais

como fez Todorov (2003) que fundamentou uma gramática da narrativa ao analisar as estruturas narrativas e, também seu emprego como ferramenta didático-pedagógica nas produções escritas dos alunos em sala de aula.

Dessa forma, a narrativa, em um RPG Solo, tem como propósito sociocomunicativo resolver uma complicação. Assim, numa aventura solo, quando utilizada em sala de aula, cria-se uma situação problema (complicação) que deverá ser solucionada pelo aluno mediante suas escolhas durante a leitura não linear. Para isso são criadas algumas etapas narratológicas que visam dar sustentação à narrativa, sendo a **orientação** aquela que apresenta informações acerca do (s) personagem (s), o tempo e lugar aos quais a narração acontecerá e as situações que serão desencadeadas na **complicação**; essa, por sua vez, é a elaboração da trama, ou seja, é a apresentação da situação problema; em seguida, na **avaliação** será feito uma análise ou relato de como resolver a complicação; e por fim, a **resolução** que é a etapa que finaliza o problema apresentado, é o resultado das ações/escolhas que os leitores fizeram.

Enquanto as etapas dão sustentação à narrativa, as fases são componentes variáveis, podendo ocorrer dentro de qualquer etapa (FUZER; GERHARDT; WEBER, 2016) e tem a função de envolver o leitor no desenrolar da trama. Elencando algumas dessas funções teremos o **cenário** que apresenta o contexto que determinado (s) personagem (s) esteja inserido (sua raça, hábitat, atividades, etc.), enfim, são elementos do universo que se apresentam ao leitor; a **descrição** evoca o detalhamento da elaboração da trama para uma familiarização do contexto; os **eventos** apresentam a sucessão de acontecimentos desencadeiam durante a trama, dando corpo a narrativa; o **problema** é a criação de uma tensão inesperada que, na aventura solo, chamamos de situação problema; a **solução** é a liberação dessa tensão que foi criada com a problematização.

Japiassú e Marcondes (2001, p. 183), definem a palavra mito (do grego mythos: narrativa, lenda) como "narrativa lendária, pertencente à tradição cultural de um povo [...]", ou seja, é mediante as lendas que um determinado povo transmitia seus valores, origem e ensinamentos e essa transmissão ocorria através do texto oral, tendo "Homero como sistematizador de toda uma tradição oral" (GOMES, 2009, p. 184), os mitos foram as primeiras narrativas que surgiram (RIOS, 2004).

Seguindo essa linha de pensamento, podemos afirmar que a necessidade do homem em narrar suas percepções de mundo, acompanha-o desde sua origem, seja nas gravações em pedra nos tempos do homem da caverna, seja narrando ensinamentos através de mitos. Assim, com as narrativas começamos a entender o mundo e por narrativa, Sodré entende ser um discurso capaz de evocar, através da sucessão de fatos, um mundo dado como real ou

imaginário, situado num tempo e num espaço determinados. “[...] como uma imagem, a narrativa põe diante de nossos olhos, nos apresenta, um mundo” (SODRÉ, 1988, p. 75).

Podemos afirmar que as narrativas são formas de textos orais ou escritas que nos faz refletir o mundo ao nosso redor. Com o passar do tempo, a narrativa evoluiu para diversos gêneros saindo da categorização clássica que Aristóteles atribuiu as tragédias e epopeias, passando pelo romance consagrado no século XIX (embora o romance de Cervantes date do século XVI)¹³ com a função de refletir a sociedade burguesa da época (GANCHO, 2002), chegando a atualidade nos cinemas, televisão, RPG e videogames, isto é, houve uma transmutação midiática. Neste sentido, (GOMES, 2009) afirma que, a forma narrativa na versão audiovisual pode estar sofrendo mais uma de suas mutações e que surgirão novas criações contribuindo para novas percepções e mudanças cognitivas do homem e para o homem.

A narrativa oral conseguiu evoluir e se modificar para o meio gráfico e também pelas mídias, seja no teatro, cinema, televisão e vídeo game, isto é, a cada meio narrativo ao qual se enquadra, a narrativa se ajusta de formas diferentes, sem perder sua peculiaridade, criando diversas possibilidades num contínuo de reorganização do fluxo da experiência vivida (GOMES, 2009).

Percebe-se que a manifestação narrativa acompanhou o homem no decorrer do tempo segundo Gancho (2002), o ato de contar-ler-escrever histórias (contos de fadas, casos, piadas, mentiras, romances, contos, novelas, etc.) é uma atividade que envolve muita gente desde os primórdios. E o modo que compreendemos, hoje, a narrativa como “*organização da experiência*”, nos leva a refletir, não numa forma acabada autoconsciente, mas numa forma fluida em que dá sentido à experiência do vivido (GOMES, 2009, grifo da autora). A autora afirma que “para um texto ser considerado narrativo, portanto, ele não precisa ter uma forma em particular, mas, sim, deve ser capaz de evocar uma determinada imagem mental no intérprete” (Gomes, 2009, p. 184).

Partindo desse entendimento de narrativa, como uma construção da cognição que acreditamos no texto narrativo em RPGs Solo seja jogando, seja criando Aventuras Solo, como ferramenta didático-pedagógica nas aulas de LP, queremos com essa repetição apenas reforçar nossa crença nessa ferramenta/jogo mediadora do ensino-aprendizagem para o trabalho de produção textual. Dessa forma, essa ferramenta deve ser capaz de mobilizar competências e habilidades linguísticas com práticas do uso crítico e reflexivo da linguagem.

¹³ D. Quixote de La Mancha.

CAPÍTULO IV – CRIANDO NARRATIVAS EM RPG SOLO: DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS

O presente trabalho é de natureza aplicada, isto é, tem como finalidade buscar uma maneira diferenciada para a produção escrita usando como ferramenta didático-pedagógica o RPG Solo e intervencionista, pois pode possibilitar a ampliação do conhecimento dos alunos acerca da progressão e criatividade na construção de narrativas.

Também interdisciplinar porque pretendemos transitar entre outras áreas do conhecimento, ou seja, conhecimento que poderá ir além do linguístico, como o histórico e o geográfico, nos servindo do material didático das disciplinas tanto das aulas de História quanto de Geografia, cabendo ao professor mediador o regate deste conhecimento interdisciplinar.

E participante, para que o educador assuma, nesse projeto, o papel de professor-pesquisador, posto que este profissional é constantemente instigado a investigar seu próprio trabalho pedagógico, dessa forma poderá traduzir melhor de qual maneira poderá abordar determinado assunto em sala de aula, acompanhando mais de perto a aprendizagem de seus alunos. Quanto a isso, Bortoni afirma que “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 46). O professor pesquisador deverá ter cuidado para que essa reflexão não atrapalhe sua metodologia, estando também aberto a novas ideias e estratégias.

Segundo Minayo (2008), os trabalhos com os significados, os motivos, as aspirações, crenças, valores e atitudes numa pesquisa qualitativa são fenômenos humanos e “Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2008, P. 21).

É função do professor pesquisador, numa pesquisa qualitativa, em sala de aula, construir e aperfeiçoar o aporte teórico acerca da organização social e cognitiva de seus alunos, posto que a aprendizagem dos discentes é por excelência o contexto para uma pesquisa que leve em consideração as atividades de manifestações materiais socioeconômicas.

O professor pesquisador deve ter um olhar especial não só para o interior da escola, também para a comunidade na qual seu aluno está inserido, construindo nele, desta forma, uma criticidade para que ele se perceba como ser constituinte de sua sociedade.

Nos próximos tópicos discutiremos a respeito de onde, com quem e do como fizemos para efetivarmos essas ações didático-interventivas com vistas a melhorar a compreensão, a criatividade e a competência linguística dos alunos participantes da pesquisa no que diz respeito à produção textual de narrativas mediados pelo uso do RPG Solo.

4.1 O contexto de ensino e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública municipal, situada num dos distritos do município de Itaíba - PE. Este local tem sua origem com comunidades quilombolas e indígenas. A instituição, fundada em meados da década de 1960, inicialmente com apenas uma única turma. Com o passar dos anos e a ampliação estrutural em 2000, chegou a atender alunos do fundamental, EJA e Normal Médio (antigo Magistério), entretanto atualmente as aulas abrangem alunos do infantil ao fundamental II, anos finais.

Uma vez recebida a autorização do Comitê de Ética, pudemos dar prosseguimento às ações por nós planejadas. Sobre o corpo docente, a grande maioria é composta por professores efetivos da rede municipal, com algumas exceções, que são contratados. Em relação à formação dos docentes, todos têm, no mínimo, graduação na área em que atuam.

Os alunos que estão inseridos na pesquisa são pertencentes, em sua grande maioria, a famílias de baixa renda, algumas marcadas por situações de vulnerabilidade econômica e social. Ainda salientamos que alguns alunos apresentam distorção no que se refere à idade/série e, salvo as exceções, manifestam uma dificuldade significativa para leitura e produção de textos, nas mais variadas situações de interação verbal. Esse fato pode ser corroborado com os do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE de 2015, que evidenciam um resultado abaixo da média estadual como podemos verificar no gráfico abaixo:

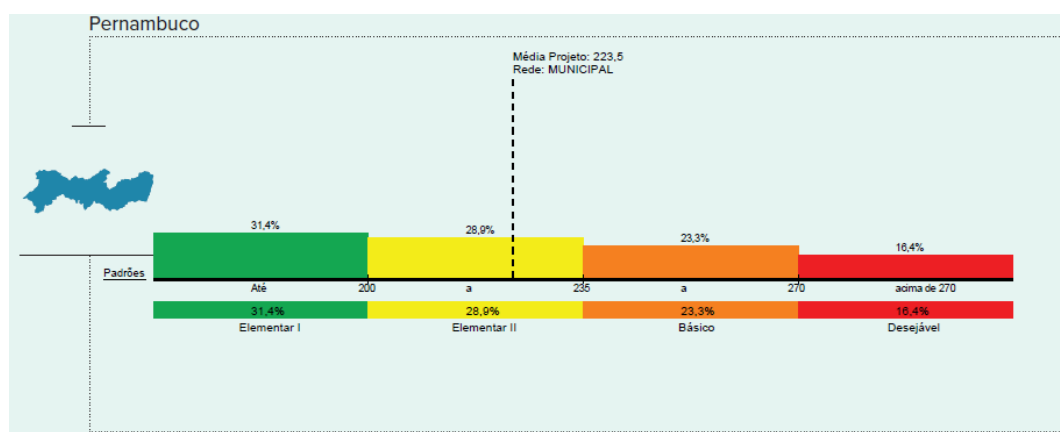


Imagem: 01

Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br>

Escola onde se realizou a pesquisa

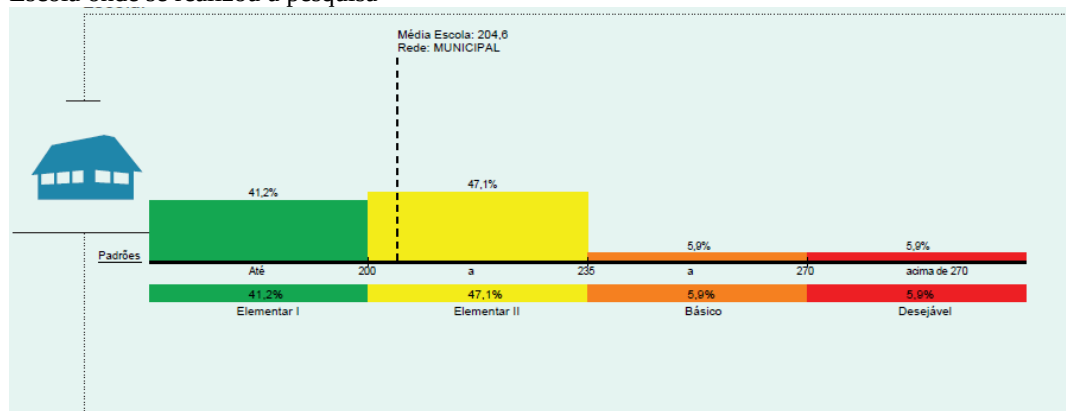


Imagem: 02

Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br>

Frisamos também que os resultados obtidos neste trabalho foram divulgados aos participantes da pesquisa, bem como à escola cujo projeto de intervenção foi desenvolvido, de modo que alcance toda a comunidade escolar. Procedimento este que é indispensável a toda pesquisa, que se proponha a intervir na realidade das instituições de ensino e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos.

Em suma, foi nesse ambiente e com esse público que propusemos o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas de produção textual planejadas e executadas, com base na temática supracitada, como requisito para a realização da presente pesquisa.

4.2 Descrição das atividades desenvolvidas

A intervenção teve início com a apresentação aos alunos acerca da importância do uso da criatividade na progressão textual e, a relevância deles na participação efetiva das atividades que viriam a seguir.

Quando foi comentado que eles teriam que “escrever algo” ou “produzir um texto”, a reação da turma, quase que por completa, foi de frustração. Com comentários, como: “– Ah! Escrever não professor”, ou ainda, “– Que coisa chata!”, isso vem ao encontro do que afirma Geraldi (2012) de que os alunos não gostam de escrever por acreditarem que esta atividade é um martírio, chata e sem sentido. Mas, acreditamos que com o uso de ferramentas como o RPG Solo, essa insatisfação foi revertida para uma atividade de escrita criativa e prazerosa.

Ao explicar que o texto que seria produzido por eles seria uma forma diferente de produção textual, que o professor-pesquisador estaria acompanhando-os e os orientando para um gênero textual que eles não conheciam ainda, o RPG Solo, que pode ser bastante divertido

de ler e produzir. E, os seus textos não teria um “olhar” de aprovação ou reprovação. Nesse momento, a turma curiosa já queria saber do que se tratava, porém nada foi dito a fim de provocar maior interesse pelos alunos.

Durante a explicação do projeto, informamos que haveria quatro momentos: **o encontro de interação, como se constrói uma narrativa, o planejamento e criação da narrativa não linear** e por fim, **revisando e reescrevendo**, totalizando 21 aulas. Como pode ser visto no quadro abaixo:

QUADRO 02

Apresentação do quadro metodológico, previsto para cada momento:

Momentos	Nomeação dos momentos	Objetivos	Tempo
1º Momento	Encontro de interação	Conhecer a proposta didático-pedagógica de produção textual utilizando como suporte o RPG Solo diferenciando uma narrativa linear de uma não-linear.	04 aulas de 50 minutos cada
2º Momento	Como se constrói uma narrativa	Conhecer os elementos que constituem as etapas e fases na criação de uma narrativa, bem como a importância da coesão e coerência para dar sustentação ao texto.	03 aulas de 50 minutos cada
3º Momento	Planejamento e Criação da narrativa não linear	Criar um RPG Solo partindo das pesquisas, discussões e temáticas realizadas em sala de aula.	09 aulas de 50 minutos cada
4º Momento	Revisando e Reescrevendo	Revisar e reescrever a produção textual do RPG Solo e a primeira escrita da narrativa linear efetuada no primeiro momento, registrando na folha padrão a versão final produzida pelos alunos ao longo das aulas e, promover uma breve avaliação oral sobre a forma como se deu o processo de ensino-aprendizagem.	05 aulas de 50 minutos cada

Fonte: o próprio autor.

Todas as fases do projeto foram interativas, entretanto o primeiro momento - encontro de interação - recebeu esta denominação porque os estudantes tiveram em contato direto (pela primeira vez) com o RPG Solo, inicialmente conhecendo-o, em seguida, jogando-o.

Em, como se constrói uma narrativa, ocorreu a apresentação das fases e etapas na construção de narrativas. O terceiro momento - Planejamento e criação da narrativa - serviu para planejar a temática da produção dos alunos e o início da escrita propriamente dita. Por fim, revisando e reescrevendo, foi a fase de revistarmos os textos iniciais para reflexão e (re)construção, auxiliando a leitura para ajudar os discentes a elucidar melhor seus objetivos, suas criações e razões para a produção de textos. Nestas etapas foram realizadas atividades didáticas para que os alunos pudessem analisar e verificar como estava ocorrendo a progressão textual realizadas por eles nos seus textos.

1º Momento – encontro de interação

Utilizamos quatro aulas de 50 minutos com os objetivos de apresentar o projeto (como já foi mencionado anteriormente), a produção de uma narrativa linear e as leituras de narrativas não-lineares, como já foi explicado no item 4.2 da descrição das atividades desenvolvidas.

Após a explicação do projeto, foi solicitado que os alunos produzissem uma narrativa linear, cujo gênero seria o Conto de Fadas. Então, foi sugerida a produção da história da Cinderela, por ser mais acessível a todos os estudantes e, o uso da imaginação seria livre para que cada grupo criasse sua própria versão, dessa forma suas alterações no conto não deixaria a narrativa tal qual a conhecemos tradicionalmente.

Vale salientar que os alunos produziram de forma linear o conto de fadas da Cinderela, cada um com sua própria versão. Esse gênero fantástico se difere do maravilhoso a começar pelo termo fada que vem do latim *fatum* e significa destino, fado. Ou seja, a heroína enfrentará adversidades e será ajudada por esse ser cuja finalidade é mediar e intervir no destino do herói ou da heroína. Isso põe as personagens da narrativa fantástica em estado de incerteza permanente diante dos fenômenos que cruzam suas vidas.

De modo genérico, poderíamos dizer que o conto fantástico é dotado de uma narrativa que apresenta um tema composto por um plano irreal e real ao mesmo tempo, ao passo que, o conto maravilhoso lida com temáticas reais, essencialmente, de cunho social.

Acentuamos ainda que, a escolha do conto da Cinderela foi decorrente um amplo conhecimento pelos estudantes, sendo contado e recontado em diversas mídias, como livros: “Cinderela pop” (PIMENTA, Paula, 2015), audiolivros: “Cinderela: contos clássicos para ler e ouvir” (CULTURAL, Ciranda, 2014), filmes: “Para sempre Cinderela” (Direção de Andy Tennant, Fox Film, 1998, 1 DVD, [121min.]), peças teatrais: “Cinderela: o musical (Direção musical é de Carlos Bauzys, Fábula Entretenimento, 2016), etc. e, principalmente, de uma história que na sua essência se repete, porque cada conto representa um monomito (CAMPBELL, 2013). Ou seja, cada um desses contos que lemos, ouvimos ou assistimos trazem em si a simbologia de produções espontâneas da realidade vivenciada pela humanidade.

Nessa perspectiva, os contos são, na verdade, representações simbólicas de nossas vivências. Isso serviu de base para que após a produção inicial do conto da Cinderela, os estudantes pensassem em uma narrativa similar aos contos de fadas. A narrativa do RPG Solo vem ao encontro da história vivenciada pelo Príncipe Harry que se casou com uma plebeia (Meghan Markle) e, está enfrentando problemas para a aceitação familiar e da sociedade. Percebemos a aproximação de uma narrativa fictícia com a outra que acompanhamos constantemente pelos noticiários, tornando a produção do aluno mais contemporânea, à medida que para eles isso se torna escrita mais palpável, concreta.

Com a finalidade de poder acompanhar todo o processo de construção dos alunos e, dar uma assistência mais efetiva a eles, essa atividade foi realizada em grupos formados por quatro alunos cada um, para que sua produção fosse efetivada de forma coletiva. Uma vez formados os grupos, estes seguiriam com a mesma distribuição durante todo o projeto.

Terminada a produção, cada aluno recebeu uma cópia do livro “**Os oito pares de sapatos de Cinderela**” (TORERO; PIMENTA, 2012). Esse livro distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem o público alvo alunos do Ensino Fundamental, séries iniciais. Então, por que usar esta obra se os alunos se encontram no Ensino Fundamental, séries finais? Para servir de base, acreditamos que a leitura desta obra tem um significado importante na construção desse primeiro estágio do processo de aquisição do conhecimento. Visto que, o RPG Solo por não ser um gênero conhecido pelos discentes, a utilização dela iniciaria um primeiro contato com a ferramenta que seria utilizada durante o projeto.

Foi apresentado em slides o que seria o RPG e suas modalidades, dando ênfase no RPG Solo. Esse primeiro contato dos alunos com o nosso suporte de apoio para as produções escritas, iniciamos um debate acerca da recepção do texto. E quando arguidos, os alunos

confirmaram nossa suspeita que não tinham conhecimento sobre aquele tipo de livro e, que era além de diferente a forma como líamos, também muito divertido, pois podiam escolher o rumo da narrativa e quando a história não acabava como eles queriam era só recomeçar quantas vezes fossem necessários.

Encantamento era o sentimento que percebemos advindos dos olhares dos alunos, ou porque não sabiam dizer se estavam estudando ou brincando (jogando) ao lerem aquela narrativa que já conheciam, entretanto não da forma como estavam acostumados a ler. Alguns, ainda teceram comentários do tipo: “– Professor, e a aula de Português?” ou “– É até divertido ler assim!” Assim, verificamos que quando algum professor modifique sua metodologia, isto é, fuja um pouco a forma como administra suas aulas, dividem opiniões causando a impressão de que para ser aula tem que ser ministrada de forma tradicionalista.

Os outros RPG Solo que leram foram: **Jogo Demoníaco**, **Desafio de um mago**, **Vento Cortante** (todas as três Aventuras Solo são recortes da revista "Só Aventuras (1996)" volumes 01, 02 e 05, respectivamente. Em seguida, leram mais cinco RPG Solo, sendo eles: **Aventura na Suméria**, **Na antiga Hélade**, **Contra a tirania dos Césares**, **A honra dos Samurais** e **Nos tempos da tábua redonda** (todos do encarte “Mergulho no passado” das autoras Rios e Gonçalves (2002).

Ao lerem “Vento Cortante”, segundo contato com o RPG Solo, os alunos que não conseguiam chegar a um final satisfatório, pois ao contrário da primeira leitura que não havia tantas possibilidades de finais, nesse, seus personagens morriam de diferentes maneiras. Dessa forma, essa segunda narrativa, não os deixou contentes, forçando-os a ler e reler diversas vezes até chegar a um final satisfatório para eles.

Tivemos a oportunidade de ouvir comentários do tipo? “– Essa história é difícil professor. Já morri 5 vezes!” ou ainda “– Morri apenas três vezes!”. Acreditamos que dessa forma, criou-se uma competição entre os alunos para verificar quem morria mais ou menos até chegar ao final. Supreendentemente, apenas dois alunos conseguiram chegar a um final sem ter sua personagem morta e, mesmo assim não queriam para daquela forma, pois acreditava ter outros finais mais empolgantes.

Ao ter contato inicialmente com essa ferramenta/jogo praticando-o (lendo/jogando) Antunes (2009) chama de “encontros de interação”, o que justifica nossa escolha por este nome no primeiro momento, uma vez que cabe ao professor ter a responsabilidade em mediar seu educando, a apropriar-se paulatinamente de determinadas referências para seu letramento. Seguindo esse pensamento Geraldini afirma que

“o produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história” (GERALDI, 2003, p. 166).

É fato que não podemos desvincular a escrita da leitura, pois é a partir desta que construímos uma intimidade com aquela. E atualmente acredita-se que a leitura tem perdido espaço para outros meios de entretenimento midiático como o *Youtube*, por exemplo. Entretanto, as redes sociais (a exemplo do *Facebook*, ou *Twiter*) têm mostrado que o jovem está lendo cada vez mais. O que a escola deve saber então, é o porquê de os alunos acreditarem ser uma atividade entediante quando praticada na sala de aula.

Um dos problemas da leitura na escola, segundo Pavão (2004) é que essa instituição não forma comunidades de leitores, porque esta atividade foi tomada como objeto escolar desvinculado da realidade. A leitura é vista, em sala de aula, como uma obrigatoriedade, cuja participação do aluno é mais passiva que ativa, pois tal prática tem se resumido a um aprendizado da gramática e vocabulário, nas aulas de LP e elementos estéticos e figuras de linguagem em Literatura, isto é, as aulas com atividades de leitura ainda permanece sendo praticada de forma mecânica.

É preciso, então, um trabalho diferenciado com a diversificação de textos e utilização dinâmica e motivadora de uma metodologia que venha a criar leitores proficientes. E o próprio professor deve mostrar interesse e motivação para essa prática, uma vez que ele servirá de modelo para seu aluno.

O educador deve assumir a concepção de leitura como prática social, ou seja, a leitura é “um instrumento de aprendizagem do aluno, que necessita da mediação do professor para alcançar níveis desejáveis de compreensão” (OLIVIVEIRA; ANTUNES, 2016, p. 63). O professor que não gosta de ler será negligente com seus discentes, porque a mediação que aquele deve exercer nesta atividade não surtirá efeito no aprendizado destes.

As atividades de leitura devem acontecer a todo momento no espaço escolar, mas, geralmente tem-se a crença de que isto é uma função das aulas de LP. Uma alternativa apresentada por Pavão (2004, p. 75) seria o uso do RPG, pois “tem um papel muito precioso na formação de leitores quando, infelizmente, as escolas já não são mais um espaço de formação de comunidades de leitores”. Isso talvez se deva por causa das exigências do cumprimento da grade curricular, ficando a atividade de leitura, muitas vezes em segundo plano.

Devemos modificar o paradigma cuja visão escolar é que a atividade de leitura serve apenas para a decodificação de símbolos linguísticos. E a utilização do RPG traria um

benefício grande ao aluno, uma vez que o ato de ler passa a ser mais interativo e dinâmico, pois a leitura de suas narrativas ocorre de forma não linear. Assim, “a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda uma atividade de acesso às especificidades da escrita” (ANTUNES, 2009, p. 70).

A autora chama a atenção afirmando que a leitura amplia o repertório do leitor, pois este pode acrescentar novas ideias e conceitos acerca do mundo em geral. E com o aumento desse repertório, a exposição a textos escritos, há uma expansão na discursividade escrita. Essa atividade inicial com a leitura será trabalhada de tal forma que privilegie a produção de conhecimento e não apenas a reprodução da ferramenta com a qual será trabalhada em sala de aula.

Podemos perceber, em síntese, o quanto esse tipo de leitura instiga e provoca, nos alunos, um sentimento de querer mais, de seguir adiante. Mesmo aqueles que, aparentemente, não gostam de ler, quando estimulados dedicam-se com mais afinco.

Esta fase consistiu em produzir uma narrativa linear (o conto da Cinderela) e ter contato mais próximo com a ferramenta de ensino/aprendizagem (RPG Solo) que seria utilizada neste projeto, finalizando assim, este primeiro momento.

2º Momento – Como se constrói uma narrativa

Esse momento, composto por 03 aulas, serviu para apresentar aos alunos algumas fases e etapas na construção de narrativas, visto que a situação problema pode aparecer diversas vezes, tendo em vista a não linearidade da leitura em um RPG Solo. Vejamos de forma resumida os quadros abaixo:

Quadro 03

Etapas e fases do gênero narrativa:

Produção Textual	Propósito Sociocomunicativo	Etapas	Fases
Narrativa	Resolver uma Complicação	• Orientação	• Cenário • Reação • Problema
		• Complicação	• Problema • Reação • Descrição
		• Avaliação	• Reação
		• Resolução	• Cenário

			• Problema • Solução
--	--	--	---

Fonte: Adaptado para esta pesquisa de Rose e Martin (2008, p. 79 *apud* FUZER; GERHARDT; WEBER, 2016)

As autoras, ainda, habilmente demonstram que numa narrativa as etapas são constituídas por fases e, que estas possuem funções distintas para que haja uma progressão coerente na produção escrita.

Quadro 04

Fases e funções que constituem as etapas da narrativa:

Fases	Funções
Cenário	Apresentação do contexto (identidade, atividade, lugares)
Descrição	Evocação do contexto (imagens sensoriais)
Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitudinal
Problema	Criação de tensão inesperada
Solução	Liberação da tensão inesperada
Comentário	Introdução de comentários do narrador
Reflexão	Introdução de pensamentos dos participantes

Fonte: Adaptado para esta pesquisa de Rose e Martin (2008, p.79 *apud* FUZER; GERHARDT; WEBER, 2016)

A seguir, após a análise das primeiras produções dos alunos, preparamos aulas acerca dos elementos que constituem as etapas e fases na criação de uma narrativa. Posteriormente, houve um momento para discutirmos a progressão textual, mais especificamente sobre coesão e coerência e a importância que estes dois elementos têm na construção e sustentação do texto.

Vale ressaltar que a coerência se faz fundamental para a compreensão textual, entretanto autores como Antunes (2005) e Marcuschi (2008) acreditam que a coesão nem é necessária nem suficiente, uma vez que é comum limitá-la a um mero dispositivo formal na superfície textual. Ou seja, sua presença ou ausência não garante ou impede a compreensão do texto.

Para verificarmos essa afirmação, alunos leram o texto “Circuito Fechado (1)” de Ricardo Ramos. Dessa forma, deu-se início ao debate com questionamentos que nos fazem pensar o que torna esse conto um texto coeso, uma vez que ele é construído basicamente apenas por substantivos (o texto e os questionamentos dessa atividade encontram-se no Apêndice C).

Após o debate do texto citado, foi apresentado alguns *slides* cujo objetivo era apresentar de forma mais simples alguns elementos que constituem a coesão e coerência, bem como os elementos constituintes do texto narrativo, finalizando com um vídeo do *YouTube* do professor Noslen (cf. *link* no Apêndice B) para complementar esta parte mais teórica.

Ressalta-se ainda que todas as discussões e debates acerca das etapas e fases da construção de narrativas, bem como os desvios ocorridos nas produções dos alunos se deu por meio de apresentações com o uso de um programa de slides de uso geral. Dessa forma, tentamos evitar que o professor pesquisador/mediador dissesse que algo estivesse certo ou errado e, o conhecimento fosse construído junto com os estudantes para que eles criassem uma observação crítica acerca da língua em uso.

Em seguida, ilustramos os textos das narrativas feitas pelos alunos, elencando alguns desvios cometidos por falta de progressão textual ou por questões de ordem linguísticas, ou seja, tentamos mostrar aos estudantes o que poderia estar atrapalhando o entendimento do texto. Essa exposição foi organizada no quadro, com slides, tomando o devido cuidado para que nenhum grupo soubesse a quem pertencia determinado texto. Finalizamos o segundo momento sendo uma etapa mais teórica, porém necessária às atividades didáticas que viriam a seguir.

3º Momento – Planejamento e Criação da narrativa não linear

Para esse terceiro momento, dispusemos de 09 aulas para executar as atividades didáticas, cuja finalidade foi a de planejamento da escrita e a escrita propriamente dita, isso vem ao encontro do que afirma Antunes (2009) ao distinguir a escrita como um processo envolvendo etapas distintas e que se complementam. Ou seja, escrever, segundo a autora, requer que:

- 1 – Haja um **planejamento**, delimitando o tema a ser trabalhado; para quem será escrito o texto; a escolha do gênero e a ordenação das ideias;
- 2 – Esta etapa constitui em expor no papel aquilo que foi planejado, ou seja, é o registro dos signos gráficos, é **a escrita** no mais puro sentido da palavra; e
- 3 – A etapa da **revisão e reescrita**, corresponde a análise do que foi registrado para confirmar se o texto cumpre com os objetivos pretendidos.

Com as personagens criadas, será a vez de traçar uma linha imaginária das possibilidades que a narrativa poderá tomar, uma vez que a Aventura Solo não segue uma leitura linear, sua criação também deverá ser da mesma forma, vejamos:

Leitura linear:



Fonte: Micro Aventuras (<http://tilt.net/html/microsis/pags/manual/mapag01.htm>)

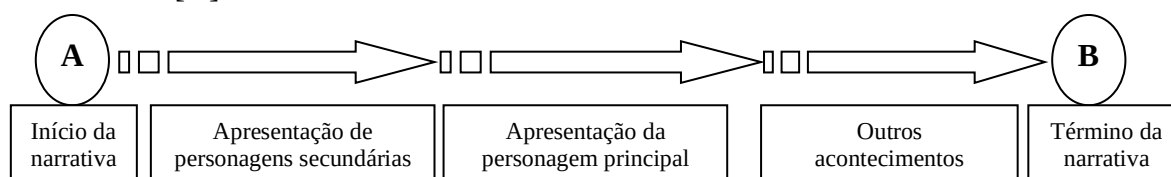
Imagem: 03

Podemos perceber que na leitura linear o leitor segue uma sequência homogênea na narrativa, tendo um início (A) que prosseguirá até o final (B), uma vez que, o "texto linear mantém um fluxo hierárquico de informações, ou seja, lemos da esquerda para a direita, de cima para baixo e página por página até o final do livro" (Fachinetto, 2005, p. 15). Dessa maneira, ao iniciar esse tipo de leitura (A), o leitor inconscientemente já tem uma noção que o avanço da narrativa dependerá de sua continuidade nesta atividade, ou seja, a progressão acontecerá página por página até chegar no desfecho (B) do que se está lendo. Vejamos um exemplo em um trecho da saga Harry Potter¹⁴ escrito por Rowling (2000, p. 07):

O Sr. e a Sra Dursley, da tua dos Alfeneiros, nº 4, se orgulhavam de dizer que eram perfeitamente normais, muito bem, obrigado. Eram as últimas pessoas no mundo que se esperaria que se metessem em alguma coisa estranha ou misteriosa, porque simplesmente não compactuavam com esse tipo de bobagem.

O Sr. Dursley era diretor de uma firma chamada Grunnings, que fazia perfurações. Era um homem alto e corpulento quase sem pescoço, embora tivesse enormes bigodes. A Sra. Dursley era magra e loura e tinha um pescoço quase duas vezes mais comprido que o normal, o que era muito útil porque ela passava grande parte do tempo espichando-o por cima da cerca do jardim para espiar os vizinhos. Os Dursley tinham um filhinho chamado Dudley, o Duda, e em sua opinião não havia garoto melhor em nenhum lugar do mundo.

[...]

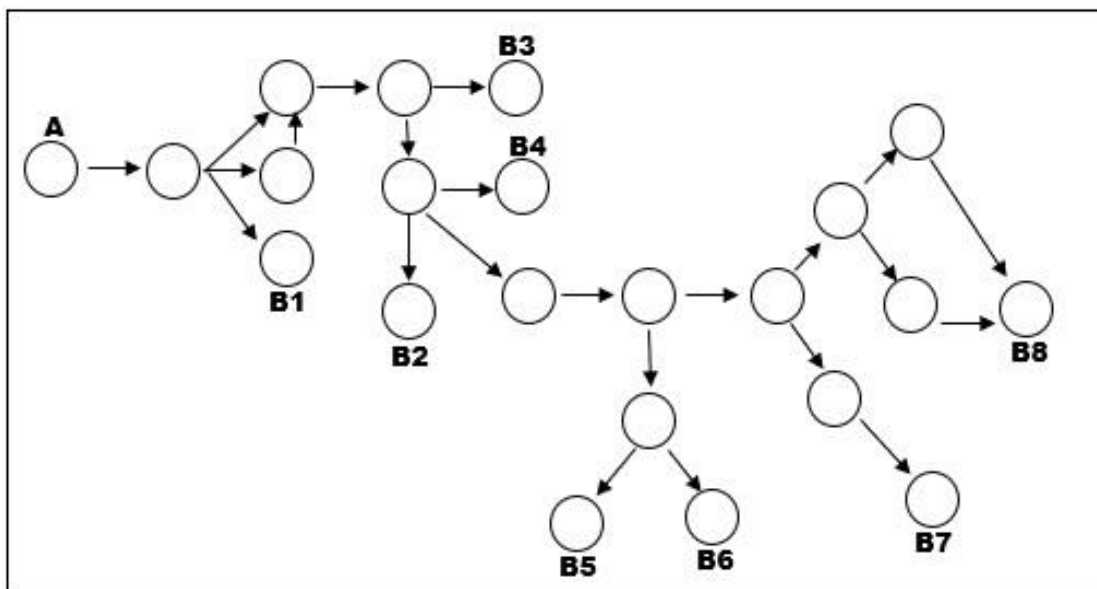


Fonte: o próprio autor

A saga Harry Potter, conta a história de um menino que está predestinado a tornar-se um bruxo. Entretanto, quando iniciamos essa história percebemos que página por página a autora vai nos conduzindo a apresentação de outras personagens e, paulatinamente após algumas laudas já lidas é que aquele (a personagem principal) que dá nome a saga surge em nossa leitura, ficando o término da narrativa apenas no final do livro. No entanto, com as leituras não lineares ocorre de maneira diferentes. Vejamos a imagem seguinte que melhor representa esta afirmação:

¹⁴ Trecho retirado do livro "Harry Potter e a pedra filosofal" (ROWLING, 2000).

Leitura não linear:



Fonte: o próprio autor

Imagem: 04

No entanto, na leitura não linear ocorrerá um pouco diferente, uma vez que teremos apenas o início (A) e dependendo das escolhas do legente poderíamos ter vários finais diferentes (B1 a B8) e não podemos esquecer que a diversidade de desfechos é uma das possibilidades no RPG solo.

Na prática, esse diagrama pode ser utilizado para que o aluno, em sua produção textual inicial tenha uma base para o desenvolvimento da criação de sua narrativa, podendo ele mesmo criar a sua própria delineação. Isto é, seria uma preparação ou planejamento de sua escrita inicial, pois a escrita é um processo que segundo Antunes “compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.” (ANTUNES, 2009, p. 45).

Nessa perspectiva, a escrita de um texto não é uma atividade que implica unicamente a ação de escrever. Entende-se que esse ato possui várias etapas, interdependentes e intercomplementares que conectam o planejamento, a escrita propriamente dita, chegando ao momento da revisão e reescrita.

Iniciada as atividades didáticas, recapitulamos, de forma breve, todo o conteúdo teórico para que os alunos tivessem cientes do que deveria e como deveria ser feito. Explicamos as 3 etapas constituintes da escrita, entretanto para essas atividades utilizamos apenas dois, o planejamento e a escrita. Antunes (2009), afirma que esse é o primeiro momento é a hora de delinear o texto que será construído. A segunda etapa, a escrita, isto é, o

registro gráfico daquilo que foi planejado ficando atento para garantir sentido, coerência e relevância.

Em seguida, debatemos qual o formato o RPG Solo que os alunos iriam produzir e, eles preferirão a mesma configuração da revista “Só aventuras” que foram lidas no primeiro momento. O primeiro livro separava os itens em páginas ilustradas, acreditando não terem aptidão para tal atividade excluíam essa opção.

Vale salientar que nessas duas primeiras etapas da escrita, o professor acompanhará de perto o trabalho de seus alunos, uma vez que aquele será um mediador desses. Assim, tanto o planejamento quanto a escrita deverão ser elaborados em sala de aula para que o educador possa dar toda atenção pedagógica possível e, como atividades extras poderão ser solicitadas pesquisas extraclasse para que os alunos consigam ampliar o seu leque de conhecimento, a fim de enriquecer suas narrativas.

O encarte das autoras Rios e Gonçalves (2002) tem quase as mesmas características das revistas que escolheram, entretanto deveriam ser usado dados, e a escolha de seis tipos de personagens predefinidos o que traria mais dificuldades aos alunos. Dessa forma, eles optaram por criar uma narrativa cuja personagem seria fixa desde o início e, seguiriam a construção dos itens segundo a revista que escolheram. E, iríamos falar sobre o quê?

Pensando na temática da xenofobia devido a crescente entrada de imigrantes no país, como tem mostrado reportagens no meio midiático recentemente (cf. links no Apêndice D) e usando uma referência da primeira produção dos alunos (o conto da Cinderela), o professor pesquisador iniciou um debate acerca desse tema. Foram solicitados aos estudantes que fizessem uma pesquisa acerca da intolerância com pessoas de regiões e com religiões diferentes, grupos radicais e neonazistas, onde ocorrem com frequência esses casos e alternativas para modificar o pensamento de quem comete esses crimes. Outro acontecimento que serviu para nossas discussões foi uma reportagem sobre a família britânica, em dezembro de 2018, cujo teor do texto afirmava que o príncipe Harry e sua esposa Meghan Markle tinham sido alvos de ameaças de grupos neonazistas. Todo esse debate ocorreu com apresentação de trechos reportagens retiradas de alguns sites (cf. links no Apêndice D).

Finalizados os debates, os alunos tinham material e conhecimento para dar início à sua narrativa. Mas, ainda faltava um detalhe, como iniciar algo que nunca foi produzido ou reproduzido por eles? Antes de prosseguirmos, vale ressaltar que, à primeira vista, um RPG

Solo aparenta ser uma incongruência textual. Entretanto, essa má impressão vai esvaindo-se à medida que teremos sempre o mote¹⁵ como norteador central da continuidade narrativa.

As discussões serviram para iniciarmos nosso mote (cf. Apêndice E) que foi sendo construído pouco a pouco no quadro com a participação de todos os alunos. Após a construção da introdução, o grupo um começou a construir o primeiro item dando duas possibilidades para serem seguidas, que ficariam para os grupos dois e três, respectivamente, que fizeram o mesmo processo até retornar ao grupo inicial. Sempre tendo em mente o que foi criado no mote, os estudantes foram preenchendo item por item, com o auxílio do professor pesquisador que esteve presente nesse processo tendo uma duração de nove aulas, como citado anteriormente e, cada grupo preencheu 5 itens, totalizando 30.

Antes de iniciarmos o 4º Momento, vale ressaltar a importância que esta fase da escrita teve na continuidade do projeto, porque percebemos o quanto os estudantes estavam envolvidos nas atividades e ansiosos para poder verem o resultado daquilo que eles estavam produzindo.

4º Momento – Revisando e Reescrevendo

Finalizado o 3º momento, antes de iniciar a reescrita todo o texto, produzido pelos estudantes, foi unificado para formar uma única narrativa no formato RPG Solo. Conseguimos verificar se a história teria alguma quebra em sua coesão e coerência durante a leitura. Esta, foi efetuada de forma coletiva e, os alunos conseguiram perceber além dos desvios já mencionados, também os de ordem linguísticas.

A etapa da revisão e da reescrita que é um recurso processual do texto em progressão, visto que a reescrita nasce mediante as revisões efetuadas no texto (MENEGASSI, 2001). Para o autor, nesse momento, quem escreve está produzindo, ao mesmo tempo, a leitura de seu próprio texto, isto é, a (re)construção textual está sendo analisada, refletida e recriada.

O autor chama esse momento da reescrita como construção textual, entretanto preferimos chamá-lo de (re)construção textual, dado que, é um momento de revisão onde o texto será construído novamente com as reflexões linguísticas feitas acerca dele. Antunes (2009), corrobora ao afirmar que, é o momento correspondente a análise do que foi escrito. É

¹⁵ Definimos mote como sendo a introdução da narrativa no RPG Solo a fim de facilitar a compreensão e aprendizagem dos envolvidos no projeto.

a hora de decidir sobre o que fica, acrescenta, reformula, ou simplesmente o que sai. Assim, a escrita, por sua natureza interativa impõe esse vaivém de procedimentos.

A revisão e reescrita auxilia a leitura e desenvolve uma melhora na produção textual, pois ajuda o aluno a elucidar melhor seus objetivos, sua criação e razões para a produção de textos.

Reescrever é um "processo de descoberta da escrita pelo próprio autor, que passa a enfocá-la como forma de trabalho, auxiliando o desenvolvimento do processo de escrever do aluno." (MENEGASSI, 2001, p. 50). Vale destacar que a reescrita apresenta uma tipologia de operações linguísticas no momento de (re)construção do texto escrito e, ao estudar outros autores, Menegassi (2001) apresenta os seguintes casos:

a) a adição (ou acréscimo), por tratar-se de uma adição de elementos gráficos, acentos, sinais de pontuação, grafema, ainda em palavra, sintagma ou várias frases, mas também de aspectos ligados a narrativa, tais como, por exemplo, acréscimo da descrição de um personagem e de um ambiente;

b) a supressão, que é suprimir sem substituir o segmento suprimido. Essa, podendo acontecer em diversas unidades como: acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases, mas também de elementos da narrativa que não favorecem ao enredo, por exemplo.

c) a substituição que é uma supressão, seguida de substituição por um termo novo. Sendo aplicada em um grafema, palavra, sintagma ou sobre conjuntos generalizados bem como na constituição da narrativa, como por exemplo substituição de uma personagem;

d) e por fim, o deslocamento, que consiste na permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento, tanto de ordem linguística quanto de ordem das ações e partes de narrativa.

Neste 4º momento, foi interessante verificar que ao fazer uma leitura mais atenta, os educandos se posicionavam dizendo: “– Professor este item não está batendo com o anterior!”; “– “A história travou aqui!”; ou ainda, “– Essa palavra não escreve dessa forma, ficou sem sentido!”. Todos esses pontos foram expostos no quadro com o auxílio da projeção e, a modificação dos desvios foram ocorrendo de forma coletiva, mas tendo o cuidado para não identificar nenhum grupo dos itens que estavam sendo apresentados e, dessa forma não houve constrangimento entre os estudantes. A reescrita do RPG Solo (cf. Apêndices F e G) foi iniciada tão logo as explicações acerca dos desvios linguísticos e de ordem da coesão e coerência foram analisados.

Ao finalizar a reescrita da narrativa não linear, foi a vez da primeira produção (linear) que os alunos realizaram no início do projeto: O conto da Cinderela. Mas, antes dessa atividade o professor apresentou aos estudantes um conto (cf. Apêndices F e H) produzido pelo próprio pesquisador, cujo nome é: “Cristália – Um conto das galáxias já conhecido”.

Essa narrativa não teve como objetivo mostrar aos estudantes que o educador escreve “melhor” ou “pior” que eles, mas que uma mesma história pode ser contada com diversas perspectivas de visão e criatividade. Ainda seguindo essa premissa da diversidade de criativa que podemos ter numa mesma narrativa, assistimos ao filme “Homem-aranha: No Aranhaverso”, que trata justamente dessa multiplicidade que comentamos.

Após todos os debates a reescrita das narrativas lineares foi iniciada, solicitando que os grupos modificassem além dos desvios encontrados, usassem sua criatividade para alterar algo que acreditassem ser importante. Muito interessante percebermos que, alguns grupos fizeram não apenas as alterações solicitadas, mas também alteraram suas narrativas, criando basicamente uma história nova.

Ao final de cinco aulas, reunimos todos os textos produzidos em suas versões finais e encadernamos para serem entregues na biblioteca da escola, ficando assim disponíveis para aqueles que tiverem curiosidade em conhecer a produção de seus colegas de escola. Essas produções foram criadas para que o professor não fosse o único a apreciar, mas também toda a comunidade escolar.

4.3 Delimitação do corpus

Ao longo das aulas foram produzidos seis contos e um RPG Solo com seu mote e 30 itens em suas versões iniciais e, a mesma quantidade em versões finais. Pelo fato de o espaço aqui não permitir a análise de todas, estipulamos alguns critérios para delimitar o *corpus* de análise da presente pesquisa.

Dessa forma, limitamos o campo de análise aos textos dos alunos recolhendo fragmentos dos 06 grupos, uma vez que no quesito escrita não linear são 05 itens para cada grupo, totalizando os 30 itens da aventura solo e, na escrita linear dos seis contos analisaremos 03. Usando este critério, restou-nos a examinar suas produções iniciais com as finais.

Nosso *corpus* é composto por 06 fragmentos textuais do RPG Solo e, 03 contos (nas versões iniciais e versões finais) produzidos pelos alunos ao longo dos 04 momentos. A seguir, dedicamo-nos em analisar esse *corpus* à luz das concepções teóricas que baseiam a

presente pesquisa e basearam a elaboração das atividades que foram desenvolvidas ao longo das aulas de intervenção.

4.4 Análise dos dados: comparação entre os textos iniciais e finais dos alunos

A partir desse momento, empenhamo-nos em fazer, à luz dos recortes teóricos que orientam o presente trabalho, uma análise comparativa entre as versões iniciais e finais dos textos produzidos pelos(as) alunos(as). Iniciaremos com a produção dos fragmentos do RPG Solo (escrita não linear), por acreditarmos que a análise antecipada dessa ferramenta ajudará a observância mais efetiva se houve ou não uma evolução na produção inicial (escrita linear) dos alunos, que ocorreu no primeiro momento do projeto de intervenção.

Antes de iniciarmos com nossas análises, não podemos esquecer que é de conhecimento amplo que se aprende a escrever, escrevendo. Consequentemente, os alunos, ainda em processo de aprendizagem farão uso de uma escrita criativa, para isso Pereira (2014, p. 36, grifo nosso) nos diz que, “Se é responsabilidade da escola ensinar a escrever e a desenvolver a competência de escrita, também é sua função fazê-lo *numa perspectiva criativa*, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de aprender a criar.

A autora defende que não basta desenvolver a competência da escrita na escola de forma mecânica. O que potencializa as atividades de escrever é justamente a criatividade, uma vez que o aluno expõe sua imaginação a serviço desse domínio. Dessa forma, a utilização do RPG Solo como ferramenta na produção textual auxilia o discente com seu potencial narrativo.

Vale salientar que, os fragmentos agora analisados têm como base o mote que dá sustentação a todo o processo de construção da narrativa. Para isso, é importante revisitar o Apêndice E, que consta o referido tema.

Quadro 05

Fragmento textual do grupo 01:

COMPARAÇÃO DOS TEXTOS INICIAL E FINAL PRODUZIDOS PELO GRUPO 01	
VERSÃO INICIAL	VERSÃO FINAL
1. Ao chegar no aeroporto, o avião é invadido por grupos extremistas do aeroporto armados. Eles disseram que queriam a futura rainha. Os radicais não a acharam, pois você e ela estão partindo	1. Ao chegar no aeroporto, o avião é invadido por extremistas no aeroporto, armados. Eles disseram que queriam a futura princesa. Os radicais não a acharam, pois você e ela estão partindo

de outra forma. Se quiser ir pelo oceano, vá para 11. Caso queira ir em outro avião de um porte menor vá para 04.	de outra forma. Se quiser ir pelo oceano, vá para 11. Caso queira ir em outro avião de um porte menor, vá para 04.
--	---

Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

Observando a versão inicial produzida pelo grupo 01, podemos perceber que a expressão "extremistas do aeroporto" causa certo um estranhamento de sentido, uma vez que, pode indicar que o aeroporto é administrado por esse grupo. Para sanar esse desvio semântico os alunos preferiram usar como elemento coeso a substituição da preposição "do" por "no". Menegassi (2001, p.51) afirma que essa “substituição é uma supressão” e ocorre em uma palavra ou sintagma para substituímos por outra.

Lembrando que, por estarem ainda em processo de escrita o texto precisava ainda ser mais revisado, não sendo necessário portando, a repetição do substantivo "aeroporto". Outra observação que vale ressaltar é o uso das vírgulas que, na primeira utilização, separou o adjunto adverbial de lugar (no aeroporto) do adjetivo (armados), porém, na primeira produção passa-se a ideia de que o local é armado e não as pessoas que adentram a aeronave. No segundo parágrafo, a vírgula foi utilizada para separar orações coordenadas assindéticas, dando uma continuidade coerente ao texto.

Outro elemento que foi observado não só a este grupo, mas também em outros foi à utilização do substantivo "rainha" para designar a personagem central da narrativa. Porém, segundo o mote, Lucy se casará com o príncipe Joe, logo ela será uma princesa. Ou seja, serviu-se da substituição lexical, mais especificamente a substituição por caracterização situacional que, segundo Antunes (2018) esse recurso tem a particularidade de recuperar um referente textual por evidenciar uma situação. Ou seja, este recurso advém das circunstâncias extralinguísticas que ocorrem as interações, sendo, portanto, contextual.

Como narrativa não linear, percebemos que o grupo 01 ao finalizar este item abriu duas possibilidades de escolha, fazendo dessa forma com que o leitor não siga um único caminho durante a história. Cabe agora, à próxima equipe a escolha de uma das opções criadas para dar continuidade, seguindo assim, até todos os itens estarem preenchidos e a narração finalizada.

Quadro 06

Fragmento textual do grupo 02:

COMPARAÇÃO DOS TEXTOS INICIAL E FINAL PRODUZIDOS PELO GRUPO 02	
VERSÃO INICIAL	VERSÃO FINAL
11. Você pensou que poderia acontecer algum atentado, então por segurança, alugou um navio para transportar a sua protegida. Chegando em Alabasta, saíram da imbarcação disfarçados como turistas, e lá encontraram duas pessoas que poderiam aduda-los a chegar ao castelo. Se quiser seguir a viagem com as duas pessoas vá para 02. Se quiser seguir a viagem sozinho vá para 08.	11. Você pensou que poderia acontecer algum atentado, então por segurança, alugou um navio para transportar a sua protegida. Chegando em Alabasta, saíram da embarcação disfarçados como turistas e, lá encontraram duas pessoas que podiam ajudá-los a chegar ao castelo. Se quiser seguir a viagem com as duas pessoas, vá para 02. Se quiser seguir a viagem sozinhos, vá para 08.

Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

Após a finalização do item 01, o segundo grupo encarregou-se de criar um dos seguimentos daquele item. Escrever uma continuação que não foi esse grupo que a produziu parece difícil, mas “a escrita criativa aumenta o espírito de equipe, que é tão importante para o funcionamento da turma (COUTO, 2016, p. 38). Isto é, os alunos recebem o texto sem saber ao certo o conteúdo e são desafiados a dar continuidade a narrativa.

O autor defende ainda que jogos de escrita aproximam o professor dos alunos, pois permitem que os discentes se sintam à vontade para florescer sua criatividade. Percebemos então que, o RPG Solo como jogo que auxilia essa produção textual, potencializa a criatividade dos estudantes e ajudam no interesse em participar da criação narrativa.

Em relação à adequação do registro ao padrão culto da nossa língua, percebermos uma melhoria significativa. Incoerências observadas na versão final como "protegida", "imbarcação", "disfarçados" e "ajuda-los" não vieram a se repetir no registro da versão final.

Nessa perspectiva, percebemos que o grupo 02 ao perceber a situação-problema (a invasão no aeroporto por grupos extremistas armados) usa sua criatividade para solucioná-la ou ter outra visão da situação apresentada. Neste caso, os alunos optaram por expor como solução "a viagem de navio em oposição ao avião". Para dar seguimento ao RPG Solo, os estudantes criaram mais duas alternativas que, seria continuada mais adiante.

Quadro 07

Fragmento textual do grupo 03:

COMPARAÇÃO DOS TEXTOS INICIAL E FINAL PRODUZIDOS PELO GRUPO 03	
VERSÃO INICIAL	VERSÃO FINAL
4. O paladino, levou Lucy a um prédio onde, um avião de pequeno porte aguardava por eles, pois poderiam atacar o avião no aeroporto. Você e a futura rainha embarcaram a caminho do local do casamento, mas no trajeto o motor do pequeno avião tem uma pané. Havia dois paraquedas. se você quiser salvar a sua vida e a da futura rainha vá para 12. se quiser salvar ela e o piloto vá para 25.	4. Você levou Lucy a um prédio onde um avião de pequeno porte aguardava por vocês, pois poderiam atacar o avião no aeroporto. Você e a futura princesa embarcaram a caminho do local do casamento, mas no trajeto o motor da pequena aeronave tem uma pane. Havia dois paraquedas. Se você quiser salvar a sua vida e da futura princesa, vá para 12. Se quiser salvar ela e o piloto, vá para 25.

Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

Enquanto o grupo 02 estava produzindo o item 11, esta equipe desenvolveu o item 04. Percebemos uma maturidade no desenvolvimento deste item por parte dos alunos que compõem esta equipe, porque ao resolverem a complicação (situação problema) que foi criada no item anterior (a invasão no aeroporto por grupos extremistas armados), os alunos ao avaliarem o cenário que se encontravam as personagens e, encontraram uma resolução rápida (seguir viagem em um avião de pequeno porte). Entretanto, está já era a premissa de escolha do primeiro item, mas a criatividade utilizada aqui, foi o suspense gerado ao optarem por adicionar uma pane ao motor da aeronave. Lembrando ainda de finalizarem o item com duas opções de escolha para esta situação, uma característica primordial na produção/leitura de um RPG Solo.

Os alunos estavam se envolvendo cada vez mais na produção dessa narrativa, pois como o texto deles começou a ter forma (escrita deles) e voz (suas vozes ecoando no papel), passaram a perceber que escrever na escola pode ser algo prazeroso. A utilização da criatividade dos alunos mobiliza a capacidade de inovar e, essa é uma condição necessária para que seja guiado a propor soluções para um problema novo (COUTO, 2016).

É importante percebermos também que no quesito escrita adequada à linguagem padrão, aspecto também importante em um texto que será veiculado socialmente, houve melhorias por parte dos estudantes. Vimos, por exemplo, que os vocábulos "pané" e "havia" foram modificados na versão final. O primeiro por não conter o acento agudo, uma vez que a sílaba tônica é "pa ([p'ã])", o segundo por ser um verbo impessoal e concordar com a 3ª

pessoa do singular. No que diz respeito a elemento de coesão, a expressão "O paladino", por se tratar de um RPG Solo, cujo personagem principal, está sendo interpretado pelo leitor, então houve a necessidade da substituição pelo elemento "você" para que não criasse uma inadequação na coerência.

Quadro 08

Fragmento textual do grupo 04:

COMPARAÇÃO DOS TEXTOS INICIAL E FINAL PRODUZIDOS PELO GRUPO 04	
VERSÃO INICIAL	VERSÃO FINAL
3. Chegando mais próximo da vila tiveram ajuda de uma família pobre que morava numa cabana no pequeno lugarejo, que lá você e a Lucy ficaram escondidos até amanhecer. Ficando de dia você e Lucy decidiram pedir ajuda aos caçadores. Se você acha que vão conseguir ajuda vá para 15. Se você não acha isso vá para 07.	3. Chegando mais próximo da vila, vocês tiveram ajuda de uma família pobre que morava numa cabana, no pequeno lugarejo. Cujo único auxílio poderiam dar seria o lugar para descansar, devido a pobreza ali. Lá, vocês ficaram escondidos até amanhecer. Ao amanhecer, você e Lucy decidiram pedir ajuda a caçadores que se aproximavam de vocês. Se você acha que vão conseguir ajuda, vá para 15. Se você não acha isso, vá para 07.

Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

Observando a versão inicial produzida pelo grupo 04, percebemos que na versão final os alunos ao compreenderem que as informações contidas inicialmente necessitavam de mais algum acréscimo. A exemplo, basta considerarmos que a família pobre ajudaria com apenas "o lugar para descansar" e, os estudantes reforçam a questão social dessas pessoas com a palavra "pobreza". Para Menegassi (2001, p. 51), a adição serve para adicionar elementos que estejam ligados a narrativa como, por exemplo a descrição de um personagem e de um ambiente.

Vale salientar que, o acréscimo do pronome “vocês”, na versão final, nos levou a ter certeza quem estava sendo ajudado, uma vez que, quando perguntamos aos estudantes eles não souberam responder, ou seja, a falta deste pronome causou uma pequena incoerência.

Esse acréscimo ocorreu após as leituras, em voz alta, efetuadas entre os grupos, pois, dessa forma, eles conseguiam perceber e, mesmo que não o fizesse, outros alunos indicavam possíveis desvios seja linguístico, ou até mesmo informações que necessitavam ser incluídas ou refutadas.

Essa leitura é essencial e necessária, visto que pode ocasionar ruídos que certas palavras ou expressões podem causar no texto. Fazendo isso, colocamos os estudantes na posição de leitores críticos de seu próprio texto e, dessa forma, são envolvidos em continuar na construção do RPG Solo, pois querem saber como ficará a produção final.

A respeito da adequação de registro linguístico, também observamos um avanço. Basta ler que na versão inicial de seu texto os estudantes utilizaram a expressão "ficando de manhã" e, substituíram pela locução adverbial "Ao amanhecer". É notório que traços da oralidade são trazidos para escrita, por exemplo, o verbo "decidir", mas que na versão final foi corrigido.

Quadro 09

Fragmento textual do grupo 05:

COMPARAÇÃO DOS TEXTOS INICIAL E FINAL PRODUZIDOS PELO GRUPO 05	
VERSÃO INICIAL	VERSÃO FINAL
5. Ao enfrentalos você efetua todos os 5 disparos logo você corre para pegar cobertura atrás de uma palmeira, você encontra uma faca em um dos corpos atrás da cobertura, os nômades tentam se aproximar porem você realiza um ataque sequencial usando a faca e ferindo gravemente os inimigos restantes. Após o confrito você paga todos os suprimentos necessários e segue um longo caminho. Va para 09.	5. Ao enfrentá-los, você efetua todos os 5 disparos e, rapidamente corre para atrás de uma palmeira. Você encontra uma faca em um dos corpos que encontra-se caído próximo. Os nômades tentam se aproximar, porém você realiza um ataque sequencial usando a faca e ferindo gravemente o restante. Após o conflito, você pega todos os suprimentos necessários e segue um longo caminho. Vá para 09.

Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

Quebraremos a sequência normal de análises até agora, pois iniciaremos com a finalização do texto que grupo 05 fez. Normalmente, em um RPG Solo, ao finalizar um item teremos duas opções ou mais para escolha do desenrolar da narrativa. Entretanto, os alunos aqui acreditaram que este segmento estava pronto e não precisaria abrir para uma escrita não linear assim, direcionaram a história linearmente para o item 09.

Observando as duas versões, percebemos que há a correção de alguns desvios de registro evidentes em relação à primeira. Como pode ser visto com os vocábulos “enfrentalos = enfrentá-los”, “conflito = conflito” e, por fim, os acentos gráficos de “porem = porém” e “va = vá”. Percebemos ainda a necessidade de algumas adequações de ordem linguística, mas

isso é um trabalho processual que perdura não apenas na vida escolar, como também em toda a vida do indivíduo.

Ainda, com relação a coesão, verificamos que os alunos optaram por substituir elementos gramaticais ("logo" = "e,") e, em "você corre" foi substituído por "rapidamente corre", ou seja, observamos uma elipse com o pronome “você” e um acréscimo do advérbio “rapidamente. Essas substituições evitaram uma repetição desnecessária ao texto e deu mais fluidez a narrativa (ANTUNES, 2018).

Quadro 10

Fragmento textual do grupo 06:

COMPARAÇÃO DOS TEXTOS INICIAL E FINAL PRODUZIDOS PELO GRUPO 06	
VERSÃO INICIAL	VERSÃO FINAL
2. Quando decerando navio encontraram duas pessoas conhecida que poderia ajudar a levar a futura rainha á algum lugar seguro para passar à noite. Ofereceram comida e abrigo para dormir é, e no dia seguinte, continuarão a seguir, para o casamento real. No meio do caminho, encontraram uma pequena floresta que tinha um Oasis proximo. se você acha que dever parar, parabeber água vá para casa 26. se acha que devem continuar a viagem vá para casa 17.	2. Quando descera do navio, encontraram duas pessoas conhecidas que poderiam ajudar a levar a futura princesa a algum lugar seguro, para passar à noite. Ofereceram comida e abrigo para dormir. No dia seguinte, continuariam a seguir para o casamento real. No meio do caminho, encontraram uma pequena floresta que tinha um oásis próximo. Se você acha que deve parar para beber água, vá para 26. Se acha que devem continuar a viagem, vá para 17.

Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

O grupo 06, diferente dos demais, parece ter sido o que mais evoluiu durante o projeto, principalmente com a utilização do RPG Solo como ferramenta que auxilia na produção textual (mais adiante veremos o porquê). Esses estudantes usaram o item 02 para dar sequência a essa narrativa não linear e, podemos perceber que, de forma simples, utilizaram a premissa do item 11 (seguir viagem de navio e conseguir ajuda) para criar duas alternativas. Ou seja, a situação que foi desencadeada na complicação do tópico anterior foi desenvolvida, porém criaram mais duas alternativas para dar continuidade à narrativa. Mantendo assim, a característica principal da aventura solo.

Quanto aos aspectos linguísticos, quando verificamos as versões inicial e final, foi evidenciada uma melhora significativa como pode ser visto na tentativa de uso indevido da crase confundindo-a com um acento agudo, ou até mesmo, no tempo verbal do verbo

"continuar" que antes usado no futuro do presente do indicativo e, na versão final substituíram pelo futuro do pretérito do mesmo modo. A postura que tiveram em substituir esses elementos que porventura poderiam, talvez, causar uma falta de coesão e coerência, revela essa evolução na produção desses estudantes.

Entretanto, esses aspectos de adequação não são totalmente compostos harmonicamente de uma hora para a outra. Isso requer um trabalho mais demorado e processual em relação à leitura, produção textual e análise linguística a ser desenvolvida com os alunos ao longo de sua vida escolar.

4.4.1 Considerações acerca da versão final do RPG Solo

Finalizada a fase da reescrita da versão final (cf. Apêndice G), unimos todos os itens para finalmente dar um título ao RPG Solo (O casamento proibido no reino de Alabasta). Essa escolha feita pelos alunos mostrou que eles se tornaram protagonistas de seu próprio texto, uma vez que construíram toda a narrativa juntos, sem a interferência do professor. Este, apenas os orientou para questões de ordem linguística e aspectos da coesão e coerência.

Depois de intitulado e unificado os itens, os estudantes fizeram o que mais esperavam, jogar/ler seu próprio texto. Foi interessante observar que, como a narrativa é não linear e foi construída em grupos separados (sendo 05 itens por grupo), ao unir todos os fragmentos para tornar-se um texto único alguns alunos não estavam conseguindo chegar a um final satisfatório para eles, forçando-os a ler novamente quantas vezes acreditassem ser necessário, pois ao todo criaram dez finais diferentes como mostra o diagrama abaixo:

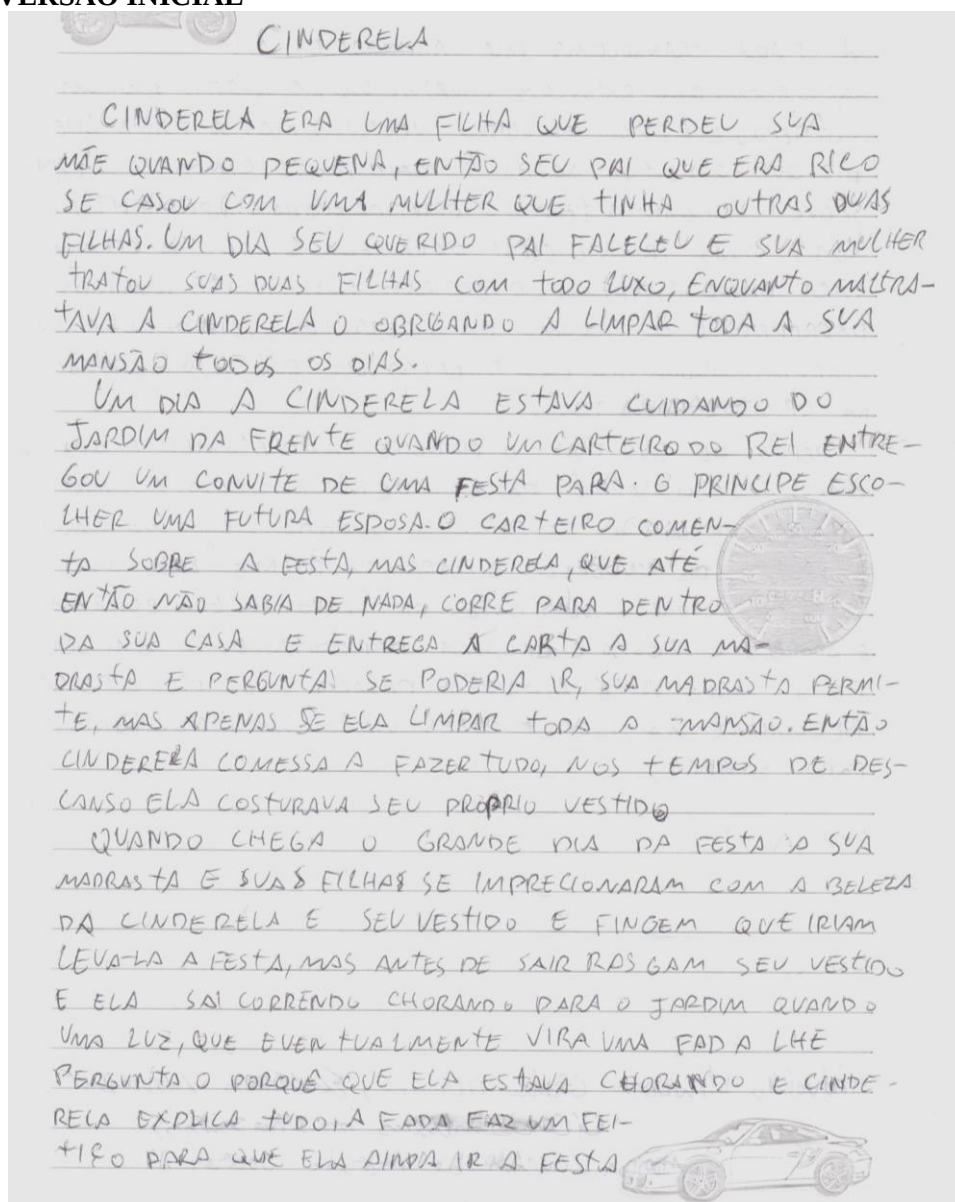
Acreditamos que, a criatividade dos alunos na produção desta narrativa não linear, utilizando o RPG Solo como ferramenta auxiliou esses estudantes a produzirem um texto ao qual eles não foram meros reprodutores de um gênero textual, mas produtores de seu próprio texto.

É visível o melhoramento que acontece na versão final das narrativas lineares após todas essas atividades com a escrita não linear. Assim, vejamos a seguir as versões iniciais e finais dos textos produzidos pelos alunos, no primeiro momento (encontro de interação) da intervenção do projeto.

COMPARAÇÃO DOS TEXTOS INICIAL E FINAL PRODUZIDOS PELO GRUPO 01

Escrita linear do grupo 01:

VERSÃO INICIAL



A FADA TRANSFORMA UMA ABÓBORA EM UMA CARRUAGEM, DOIS RATOS EM CAVALOS, UM CACHORRO EM UM COCHEIRO E REFAZ SEU LINDO VESTIDO, MAS A FADA LHE DIZ QUE O FEITIÇO ACABA À MEIA NOITE. CINDERELA CONSEGUE CHEGAR A TEMPO. O PRÍNCIPE ESTAVA COMPRIMENTANDO SUAS DUAS IRMÃS E CORRE PARA ELA E LOGO A CHAMOU PARA DANÇAR, ELES SE DIVERTIRAM TODA NOITE QUANDO DE REPENTE O RELOGIO DA IGREJA TOLA, CINDERELA SAI CORRENDO PARA SUA CASA E DEIXA UM DOS SEUS SAPATOS DE CRISTAL PARA TRÁS.

DEPOIS DE UNS DIAS O PRÍNCIPE COMPLETAMENTE ARRAIXADO, FEZ UM SERVO PASSAR PASSAR EM CASA E CASA PARA ACHAR O PÉ PERFEITO, QUANDO CHEGOU NA CASA DA CINDERELA A MADRSTA PRENDE ELA NUM QUARTO, MAS ANTES DO SERVO IR, ELA ESCAPA E APARECE E TESTA E ENCAIXA PERFEITAMENTE EM SEU PÉ, O SERVO A LEVA PARA O PALACIO E O PRÍNCIPE A RECONHECE NA HORA E ELES VIVEM UM LINDO AMOR PARA SEMPRE!

Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

imagem: 07

VERSÃO FINAL

CINDERELA DO FUTURO

ERA 2 DE ABRIL DE 2277, ACABA A TERCEIRA GUERRA MUNDIAL.

CINDERELA ERA UMA JOVEM QUE PERDEU SEU PAI POR CAUSA DESSE EVENTO, ENTÃO SUA MÃE, QUE ERA RICA, SE CASOU NOVAMENTE ^{COM UM HOMEM} QUE TINHA OUTRAS DUAS FILHAS. ELES MORAVAM NUMA CIDADE ALTAMENTE TECNOLÓGICA E SUAS CONDIÇÕES FINANCEIRAS PERMITIAM RESIDIR NUMA MANSÃO. UM DIA, A GENITORA DELA FALEceu E, SEU ATUAL ESPOSO CUIDAV DE SUAS FILHAS DE SANGUE COM TODO LUXO, ENQUANTO MALTRATAVA A ENTEADA, OBRIGANDO-A A LIMPAR TODA A RESIDÊNCIA, QUE MORAVAM, TODOS OS DIAS.

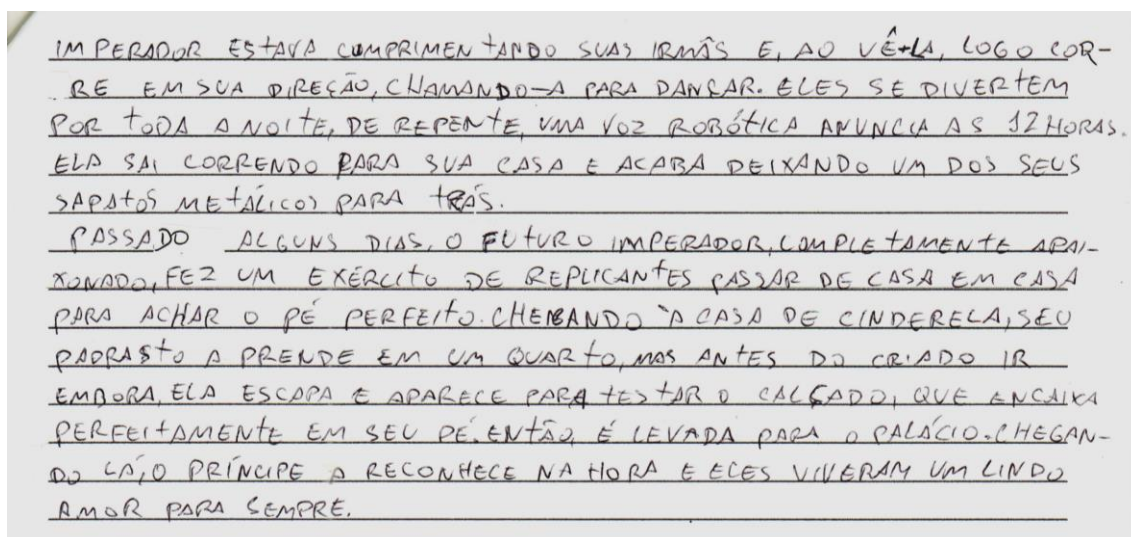
CERTO DIA, CINDERELA ESTAVA CUIDANDO DO JARDIM DE FRENTE DA RESIDÊNCIA, QUANDO UMA MENSAGEM APARECE, EM TODOS OS PRÉDIOS E OUTROS DA CIDADE, DE UMA FESTA PARA O FILHO DO IMPERADOR ^{PARA} ESCOLHER UMA FUTURA ESPOSA. AO VER A MENSAGEM, A JOVEM CORRE PARA A MANSÃO E INFORMA SEU PADRASTO SOBRE A MENSAGEM. PERGUNTA SE PODERIA IR O ÁSPERO HOMEM PERMITIU, MAS APENAS SE ELA LIMPASSSE TODA A RESIDÊNCIA. ASSIM, A ENTEADA, DO CRUEL ESPOSO DE SUA FALECIDA MÃE, COMEÇOU A FAZER TODAS AS TAREFAS QUE ERAM ORDENADAS. NOS TEMPOS LIVRES ELA COSTURAVA SEU PRÓPRIO VESTIDO.

QUANDO CHEGOU O GRANDE DIA DA FESTA, SEU PADRASTO E SUAS IRMÃS POSTAS SE IMPRESSIONARAM COM A BELEZA DA JOVEM E SEU VESTIDO. FINALIZARAM QUE IAM LEVÁ-LA AO BAILE, MAS ANTES DE SAÍREM, RASGARAM SUA ROUPA E ELA SAIU CORRENDO AOS PRANTOS PARA O JARDIM DE TRÁS DA MANSÃO, ENQUANTO AS OUTRAS DAMS DAQUELA CASA PARTIAM PARA O LOCAL INDICADO NO CONVITE.

AINDA CHORANDO, UMA LUZ SURGE AOS PÉSCOS RELUZENTE E APARECE UM VELHO ~~CHORRUGUE~~ ^{CHORRUGUE}, QUE LHE PERGUNTA O PORQUÊ DELA ESTAR CHORANDO. CINDERELA EXPLICA TUDO, AQUELE SER TECNOLÓGICO INJETA NÁO ROBOS EM OBJETOS PARA QUE ELA POSSA IR AO BAILE.

O VELHO TRANSFORMA UMA ABOBORA EM UMA LIMOSINE FLUTUANTE E DOIS RATOS (QUE PASSAVAM POR PERTO) EM SERVOS ROBÓTICOS. SEU LINDO VESTIDO ~~TAMBÉM~~ ^{TAMBÉM} FOI REFEITO, MAS FOI DITO QUE A BATERIA ACABARIA À MEIA NOITE.

NO PALÁCIO, CINDERELA CONSEGUE CHEGAR A TEMPO. O FILHO DO



Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

imagem: 09

Finalizada todas as atividades da criação do RPG Solo, foi entregue as produções iniciais para os alunos iniciarem suas reescritas. O grupo 01 questionou se poderia alterar o texto utilizando outros elementos. Foi solicitado que eles deixassem sua criatividade fluir e fizessem as alterações necessárias na sua produção inicial.

Percebemos que os alunos exploraram bem as atividades que foram realizadas durante o projeto, pois mobilizaram a capacidade de inovar e contar a mesma narrativa usando a criatividade para isso. A exemplo, verificamos já no título do conto, antes "Cinderela", agora "Cinderela do Futuro". A narrativa foi inserida num tempo totalmente diferente ao qual estava na versão inicial. Acreditamos que a atividade de leitura do conto "Cristália – Um conto das galáxias já conhecido" tenha influenciado essa modificação. Os estudantes demonstraram uma evolução em como contar a história, não ficando limitados aos elementos (tempo, espaço, personagens etc.) que eles já conheciam desse conto.

Com essas alterações feitas pelos alunos, vimos que a escola não deve se restringir à transmissão de conhecimentos, mas promover uma flexibilização à novidade, para que o aluno possa adaptar novas formas de ver e realizar atividades diversificadas. Isso não implica dizer que "a promoção da criatividade seja incompatível com a aquisição de conhecimento na escola", ao contrário talvez venha a estimular a inteligência e a potencializar a criatividade (CARNAZ, 2013, p. 9-10).

Nesse sentido, observamos que na produção inicial (1º parágrafo) constatamos a presença de uma “madrasta má”, porém essa personagem foi alterada para um “padrasto malvado” na versão final, sem perder o elemento antagonista da narrativa. Ainda neste mesmo parágrafo, a notícia do baile chega, inicialmente, a protagonista por intermédio do comentário

de um carteiro, entretanto, os alunos modificaram o meio com que o comunicado chegasse a Cinderela (mensagem eletrônica em prédios e *outdoors*). Percebermos então, essa evolução na criatividade em acrescentar elementos para enriquecer a história contada.

No terceiro parágrafo, da versão inicial, constatamos a presença do ser mágico da história já conhecida por todos (fada madrinha), porém na versão final (4º parágrafo) os alunos modificaram para um “velho ciborgue” e que usava “nano robôs” para modificar objetos, ou seja não há magia nesta história, uma vez que seguiram os elementos futuristas que foram acrescentando no decorrer da narrativa. Percebemos também, que a primeira escrita o sapato da protagonista é de cristal, mas seguindo a coerência de seu conto, eles modificam esse elemento para um par de sapatos metálicos.

No tocante aos elementos linguísticos, verificamos que houve uma melhora por parte dos alunos, pois palavras que não acentuaram antes as corrigiram na versão final. Alguns outros vocábulos também foram revisitados com o auxílio de dicionários que havia na biblioteca da escola, mas para isso, o professor apenas marcou essas palavras que causavam estranheza quando pronunciadas e, solicitou uma pesquisa da grafia desses vocábulos.

Acreditamos que esses desvios linguísticos ocorrem na escrita por influência da oralidade, pois quando perguntados como eles pronunciariam determinada palavra, tínhamos, às vezes, respostas parecidas: “– Mas eu falo assim!”, “– Eu escuto alguém (para não citar o nome) falar dessa forma!” ou “– Sempre escutei as pessoas falando desse jeito!”. Isso se deve ao fato de a oralidade ser menos supervisionada e, os alunos ainda estarem em processo de aprendizagem, transferindo, dessa forma, a oralidade para a escrita.

Essa variação entre oralidade e escrita não é uma deficiência da língua, mas um recurso à disposição dos falantes. O domínio da ortografia é um processo lento e continuado e, requer o contato constante com a modalidade escrita (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2016).

Na versão final, percebemos que a evolução se deu ao fato de os estudantes utilizarem bastante o recurso da substituição para evitar uma elevada repetição das palavras e, assim, reiterar o que pretendiam dizer. Verificamos essa constatação, na primeira produção, 2º parágrafo, que o vocábulo "Cinderela" foi repetido três vezes, porém na versão definitiva (mesmo local), os alunos substituíram por outros elementos (a jovem / a enteada) estando o nome da protagonista apenas uma única vez.

Vale analisar também que, no primeiro parágrafo, o pronome oblíquo átono masculino (O) causa uma falta de coesão prejudicando assim, a coerência. Os alunos tinham a intenção de informar que a protagonista era obrigada a fazer as tarefas domésticas, entretanto

quando foram questionados acerca da presença desse elemento estar se referindo a outra pessoa, conseguiram perceber que a forma como colocaram parecia que Cinderela era quem estava obrigando seu padrasto e não o contrário. Dessa maneira, ao substituírem o referido pronome pelo seu correspondente feminino, utilizaram a ênclise por se tratar de um verbo no gerúndio e, evitando desse modo a ambiguidade gerada inicialmente.

Feitas essas considerações a respeito das versões do texto dos alunos do grupo 01, passamos à análise das versões textuais do próximo grupo que compõem nosso corpus.

Escrita linear do grupo 02:

COMPARAÇÃO DOS TEXTOS INICIAL E FINAL PRODUZIDOS PELO GRUPO 02

VERSÃO INICIAL

"Cinderela"

A Cinderela era uma Princesa, mas quando criança, sua mãe morreu com uma doença. E passou a morar com seu pai e sua madrasta, sua madrasta tinha dois filhos: Anelôcia e Eliza. Eles tinham muita inveja de Cinderela inclusive sua madrasta, porque Cinderela era muito bela.

Com um tempo seu pai ficou a negócios mas infelizmente em um acidente seu pai morreu e ela passou a morar com sua madrasta, Cinderela passou a trabalhar para ela. Ela era muito má fazia com que Cinderela trabalhasse como empregada doméstica.

Em um certo dia seus irmãos e sua madrasta foram convidados para um baile real, e ela queria muito ir a esse baile mas seus irmãos e sua madrasta não deixaram ela ir ao baile então Cinderela não obedeceu a sua madrasta pegou um vestido de sua irmã e se arrumou e seus amigos lhe ajudaram, seus irmãos desobedeceram tudo. Quando Cinderela estava pronta desceu a escada para ir para o baile então seus irmãos viram e ficaram admirados com sua beleza como eles tinham inveja de Cinderela rogaron o seu vestido.

Cinderela ficou muito triste e saiu chorando para o pai onde era seu quarto

Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

imagem: 10

Ao chegar tão triste apareceu uma fada
 madrinha com que usó o baile real então
 a fada madrinha transformou uma velhinha
 em carruagem e os ratos em lindos cavalos
 e o garço em um homem para guiar a
 carruagem e transformou Cinderela em
 uma princesa.

Então ela foi ao baile real e lá o
 príncipe se encontrou pela a Cinderela e comi-
 dau a para depois ele chamou-a para o jardim
 e lá eles tinham que sussurrar suas identidades
 e o nome do príncipe era Celso. Então
 chegou a vez da estrela mas o feitiço só
 durou até a meia-noite e lá estava perto
 da meia-noite Cinderela olhou para o
 relógio e saiu correndo para a carruagem
 então o príncipe saiu atrás dela mas não
 a encontrou mas Cinderela deixou cair
 o Sapato de Cristal mais o mordomo ~~encontrou~~
 saiu com o sapato da princesa na cabeça
 e se encontrou Cinderela e viveram felizes
 para sempre.

VERSÃO FINAL

Cinderela

Era uma vez, uma Princesa chamada Cinderela e, quando nasceu sua mãe morreu com uma doença desconhecida. Então, ela passou a morar com seu pai (que havia se casado novamente) e sua madrasta. Esta tinha duas filhas: Anastácia e Elizabeth. Elas passavam muita inveja da jovem Princesa porque era muito bonita, inclusive a esposa de seu pai também nutria tal sentimento.

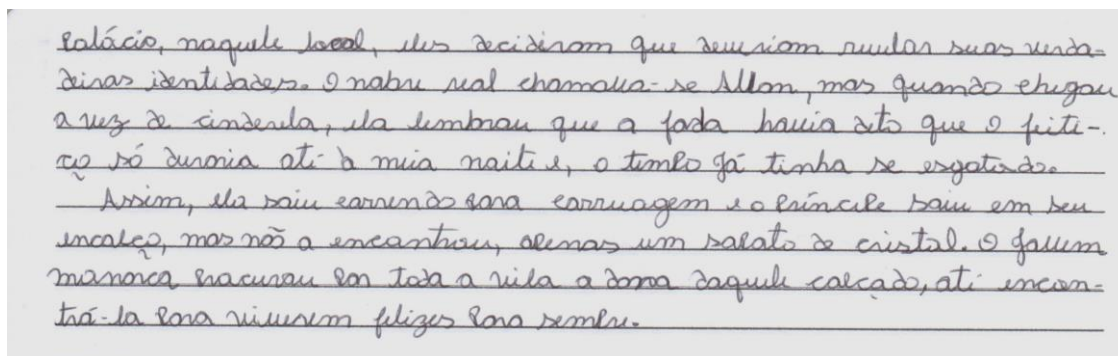
Algum tempo depois, o pai de Cinderela viu que a negócios, mas, infelizmente, em um acidente seu genitor morreu e, ela passou a morar apenas com a esposa (casada com aquele que estava fora de casa) e suas irmãs bastardas. Elas eram muito más com a jovem, pois faziam com que trabalhasse como empregada doméstica.

Certo dia, suas duas irmãs e a velha mulher, que tinha sua guarda, foram convidadas para um baile real a fantasia. A jovem Princesa queria muito ir a essa festividade, mas as imposições que a mãe tinha no casamento não deixaram. Então, ela não os obedeceu, pegou um vestido de uma de suas duas irmãs e se arrumou.

Como não tinha amigos, era comum Cinderela conversar com alguns seres um pouco diferentes do normal. Na verdade, ela tinha como companheiros os ratos que se encontravam no quintal, juntamente com um ganso que ali estava. Assim, indo à sua residência, os pequenos começaram a aparecer. Porém, as duas senhoras que ali também viviam descobriram tudo e quando a jovem estava pronta, descendo as escadas para ir ao baile, aquelas duas imbecílicas seres visam e ficam admiradas com sua beleza e, prontamente, roubaram o seu vestido.

Cinderela ficou muito triste e saiu em frente para o jardim, onde era seu quarto. Depois de tanto chorar, acabou uma fada mágica que disse que a ajudaria a ir ao evento que foi proibido. Então, com seus poderes mágicos, transformou uma abóbora em carruagem, os ratos em lindos cavalos e o ganso em um homem para guiar e transportar até a festa. O vestido da jovem também foi restaurado, deixando-a tão bela quanto antes.

Ela foi ao castelo e lá, o príncipe se encontrou com a jovem que hipnotizava a todos com sua maravilhosa beleza. Ele correu em sua direção e a conheceu para sempre. Após bailarem em um tempo para o fim do



Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

imagem: 13

Ao analisarmos ambas as versões, torna-se notório que o grupo 02 evoluiu de forma gradativa no quesito criatividade. Na versão final, decidiram iniciar o conto com o clássico “Era uma vez [...]” e de forma sistemática foram acrescentando elementos que adjetivavam ou especificavam outros, enriquecendo a narrativa. A exemplo disso, podemos verificar que no 2º parágrafo, a “madrasta” (versão inicial) foi adjetivada como “megera”. E, para fazer uma retomada acerca da morte do pai da protagonista, os alunos utilizaram um eufemismo (...aquele que partira para sempre), figura de linguagem que suaviza o peso condutor de uma palavra ou expressão.

Essa figura de linguagem funciona como um elemento coesivo por associação semântica entre as palavras, isto é, uma coesão lexical. Segundo Antunes (2018), isso ocorre porque as relações de significado atingem as unidades do léxico (substantivos, adjetivos e verbos) que são criadas entre elas. Dessa maneira, o eufemismo "casada com aquele que partira para sempre" faz uma referência direta ao fato de o pai da protagonista ter morrido.

A autora sinaliza ainda que, "aquilo que determina, pois, a escolha do vocabulário é o assunto, o tema¹⁶, o tópico do texto" (ANTUNES, 2018, p. 126). Nesse sentido, as escolhas das palavras não são aleatórias ou simplesmente selecionadas pelas classes de palavras a que pertencem, mas elas não ditam conforme partilhemos cada situação de interação. Percebemos então, que essa figura de linguagem utilizada pelos alunos não deixou o texto apenas mais fluido, também diminuiu a carga emotiva que a informação estava transmitindo.

Também podemos verificar que, os alunos desse grupo, evoluíram bastante com relação ao uso das vírgulas. Percebemos que na primeira escrita, há um déficit com essa pontuação seja em conjunções ou locuções adverbiais. Já no 1º parágrafo os estudantes

¹⁶ Para saber mais sobre progressão/continuidade tópica e coerência temática sugerimos a leitura dos livros "Ler e compreender: os sentidos do texto" (Koch e Elias, 2014) e "Ler e escrever: estratégias de produção textual" (Koch e Elias, 2014).

separam o operador argumentativo "mas" para expor uma ideia contrária, entretanto eles queriam adicionar outra informação.

Para isso, substituíram a conjunção adversativa pela aditiva e, o posicionamento da vírgula foi alterado para depois da conjunção. Os 2º e 3º parágrafos são iniciados por locuções adverbiais de tempo, entretanto após esse uso não verificamos o surgimento da vírgula, sendo adicionada na versão final.

Esse tipo de coesão se dá pela conexão que é um recurso coesivo que atua com o uso de conectores, desempenhando o papel de possibilitar “*a sequencialização de diferentes porções do texto*” (ANTUNES, 2018, p. 140, grifo da autora). Essa conexão ocorre por intermédio de conjunções, proposições e locuções conjuntivas e prepositivas e, através também de alguns advérbios.

Esses conectores têm sido analisados de forma reduzida, no ensino fundamental e médio, porque estuda-se apenas a classificação deles ou das orações em que se encontram. A autora sinaliza que devemos dar um destaque “à ligação entre períodos, entre parágrafos ou até mesmo entre outros blocos maiores do texto” (ANTUNES, 2018, p. 141).

Nesse sentido, os conectores que os alunos utilizaram, serviram de marcadores argumentativos que sinalizaram uma relação semântica para que o texto seja entendido pelo interlocutor.

Vale salientar que, esse grupo apresentou uma dificuldade em adicionar mais elementos que dessem sequência em sua narrativa. Assim, repetiram inúmeras vezes a conjunção aditiva “e” (seis vezes em um único parágrafo), no entanto, na versão final houve uma supressão deste elemento que, ora fora trocado por uma vírgula, ora por um ponto, restando apenas duas conjunções.

Do ponto de vista lexical, percebemos que os alunos dominam a grafia de determinadas palavras, mas por acreditarem que escrevemos da mesma forma como falamos, isto é, misturamos a escrita com a oralidade, cometem desvios simples como por exemplo, o vocábulo “irmãos” (2º parágrafo) que acrescentam a letra “n” que, também tem como função a nasalização de algumas palavras. Mas, no mesmo parágrafo vimos que houve uma alternância no uso desse termo.

Percebermos que a evolução desses alunos foi além da forma linguística, lexical e de ordem da coesão e coerência. Ocorreu uma progressão na própria maneira de contar a história, acrescentando, substituindo, retirando quando necessário para que a narrativa tivesse mais significado para quem lesse, ou seja, eles tiveram uma maior preocupação com o leitor final.

Finalizadas as considerações a respeito das versões dos textos dos alunos do grupo 02, passamos à análise das versões textuais do grupo 06 que compõem nosso corpus e, consideramos ter ocorrido um maior avanço de aprendizagem.

Escrita linear do grupo 06:

COMPARAÇÃO DOS TEXTOS INICIAL E FINAL PRODUZIDOS PELO GRUPO 06

VERSÃO INICIAL

Cinderela

A cinderela é menina que tem três irmãos que não gostavam dela. Sua madrasta e sua madrasta fazia ela de escrava e fazia ela trabalhar o dia inteiro em quanto a sua madrasta comprava roupa para suas três irmãs. Não para a cinderela ficar muito triste por ela ficar muito no relento. Ela saiu correndo para o jardim. Lá ela viu o príncipe passando por ali. Seu cabelo branco e ficou apaixonada. Parele ela entrou para dentro de casa e foi para o seu quarto e ficou pensando quando ia voltar de novo. Ela ficou brincando com seus amigos que era um rato um cachorro um magrel um mediu. No outro dia ela tá fazendo a faxina inesperadamente um grão real bateu na porta entregando um convite para ir para um baile real. Ela viu que não tinha roupa para ir ao baile real. Inesperadamente sua madrasta chegou viu o convite nas suas mãos. Ela levou ela de castigo para um tempo. A sua madrasta não mais suas filhas para o baile real. Lá apareceu sua fada madrinha e viu ela chorando e perguntou por que ela estava chorando. Ela falou que não tinha roupa para ir ao baile real. A fada madrinha falou para a cinderela, para três pedidos ela falou quero um vestido um sapato uma carruagem e a fada madrinha falou para ela voar até as vinte e quatro horas da noite para acabar seu vestido. A cinderela com magia ela ficou muito bonita e feliz. Foi para o baile real e dançou com o príncipe. Lá o príncipe estava elogiando ela. Ela saiu correndo para

sua carruagem e sua sapatinha caiu no príncipe viu a sapatinha caída no chão então viu mas ela insistiu. Dia ele saiu procurando na cidade toda e procurou e procurou infantaria casa ele foi para lá encontrou ela cantando na janela e lá ele a sapatinha e auber no petela ior dois casaram e ficaram felizes para sempre. fim.

Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

imagem: 15

VERSÃO FINAL

Cinderela

Cinderela é uma menina que tem três irmãos, que não gostam dela e, uma madrasta que a faz de escrava. Ela tem que trabalhar o dia inteiro, enquanto a megera passa boa parte do tempo comprando roupa para suas filhas legítimas, mas nenhuma vestimenta para a pobre Cindertela.

Certo dia, ela estava muito triste, por se sentir sozinha. Então, foi para o jardim e viu um príncipe passando por ali, em seu cavalo branco. Foi paixão à primeira vista. Entrou notadamente na residência e se encaminhou para seu quarto, pensando quando iria vê-lo outra vez. Para se distrair, começou a brincar com seus amigos, que eram ratos.

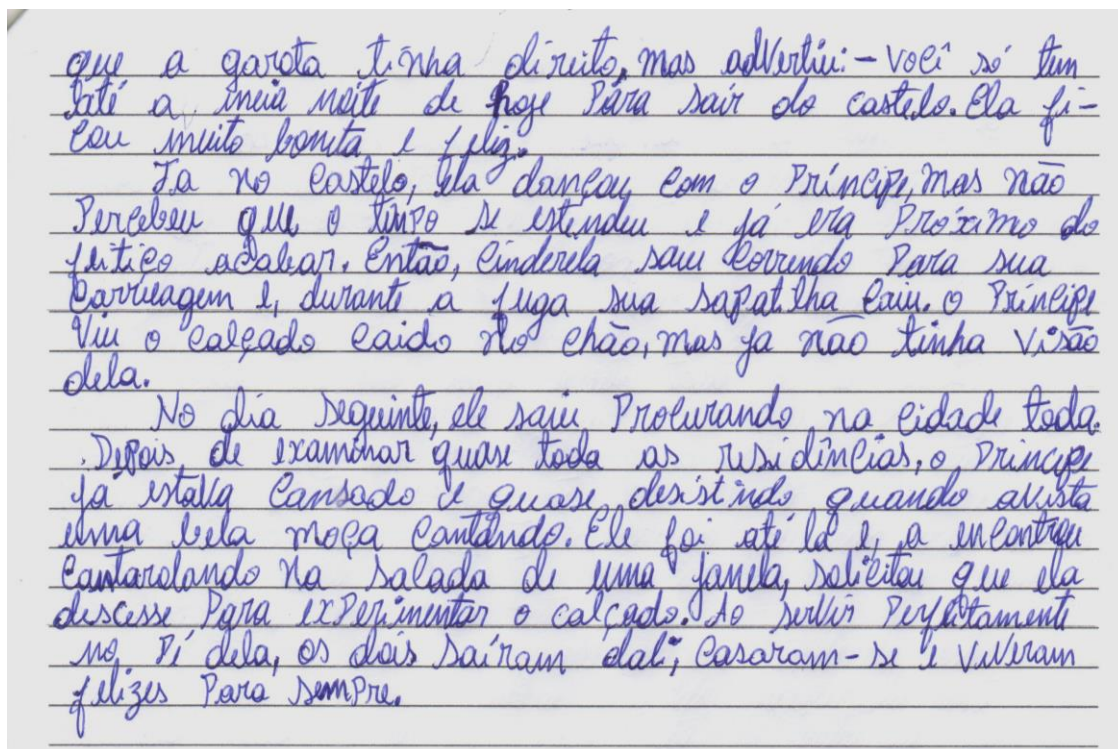
Outro dia naquele lugar, Cinderela estava fazendo sua faxina diária quando, inesperadamente, um guarda real bateu em sua porta. Ele entregou um convite para ir ao baile no Palácio, mas ela percebeu que não tinha roupas para ir à festividade. Repentinamente, sua mãe morta viu o que tinha em suas mãos, tomando bruscamente.

Após ter conhecimento do que se tratava, a malhada mulher colocou a jovem moça de castigo, trancada em seu quarto. Passado algum tempo, finalmente era chegada a hora da festa. A madrasta de Cinderela e suas filhas biológicas foram ao baile e a Cindertela da menina, triste, ainda continuava presa. Se sentindo triste por estar ali, ela percebeu que uma luz branca a surgiu diante de seus olhos, na sua fada madrinha que, ao aparecer para ela, pergunta o porquê de tanto choro.

Explicando o motivo, o ser mágico informou que a menina tinha três pedidos. Com um pulo e um rumo pensar ela pediu: - quero um vestido, um sapato e uma carruagem para ir ao baile. A fada concedeu todos os desejos.

Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

imagem: 16



Elaboração: Própria, Itaíba, 2019.

imagem: 17

É visível a dificuldade que o grupo 06 sentiu ao produzir a versão inicial do conto. Ao fazer a leitura compartilhada, por grupo, de todos os contos, os alunos dessa equipe perceberam um obstáculo ao fazer a atividade, visto que não conseguiram ler a própria escrita. Foi solicitado que contassem sua narrativa sem a necessidade de ler o que estava escrito. A história sucedeu-se de forma linear e com coerência, então por que não aconteceu o mesmo quando escrito?

Percebemos que durante a oralidade os alunos conseguiram se expressar de forma satisfatória, mas quando sua oralidade foi confrontada com a escrita o mesmo não ocorreu. Salientamos que essa variação não é uma deficiência linguística e sim, um recurso à disposição dos falantes, reforçando ainda mais que o domínio da ortografia é um processo lento e continuado e, requer o contato constante com a modalidade escrita (BORTONIRICARDO; OLIVEIRA, 2016).

Acreditamos ainda que, a falta de prática tanto escolar quanto fora desse ambiente, não permitiam o uso efetivo da escrita. O professor observando que aqueles estudantes tinham sérios problemas em articular suas ideias ao colocá-las na modalidade escrita e, crendo em seus potenciais, desafiou-os a melhorar sua produção e, para isso foi necessária uma ajuda

extraclasse, com aulas no contra turno com o objetivo de que percebessem como podiam aperfeiçoar a maneira como produziam seu conto.

Sentindo-se desafiados e estimulados, fomos pouco a pouco explicando detalhes de sua produção. Essas aulas extras ocorreram na biblioteca escolar, no contra turno (como mencionado anteriormente), isto é, os alunos estudavam à tarde e, participavam dessas atividades extras pela manhã. Essas atividades não foram registradas no planejamento, por não fazer parte das atividades previamente estabelecidas no projeto. Mesmo assim, podemos observar que houve um grande avanço desses alunos tanto no que se refere a escrita como na criatividade em articular as ideias.

Na versão inicial, verificamos que a dificuldade desses alunos começa pela simples paragrafação do texto, uma vez que surge apenas no início da narrativa. Ao criarem a versão final, observamos que esse bloqueio foi sanado com a prática e atividades extras.

Outro fator gritante foi a união de palavras como: esua / odia / inão / iela. Como já foi mencionado anteriormente, a oralidade é menos monitorada, por isso, houve um equívoco entre os alunos quanto a grafia desses e outros vocábulos, mas observamos que na versão final, a melhora ocorreu de forma sistemática.

A respeito da adequação de registro linguístico, também observamos um avanço. Basta ler as versões textuais para perceber que certas incorreções de acentuação gráfica por exemplo, foram corrigidas na última produção. Contudo, esses aspectos não são retificados totalmente de uma hora para a outra. Verificamos, a título de exemplo, o uso (2º e 3º parágrafos) de um acento agudo ficando clara tentativa de usar o acento grave indicativo de crase. Dessa forma, acreditamos que com um trabalho processual em relação à leitura e produção textual que, deve ser desenvolvido com os alunos ao longo da vida escolar e, que essa prática se torne também efetiva em seus cotidianos.

Em seguida, para termos um *feedback* dos alunos observaremos as opiniões impressões deles a respeito da aplicação do projeto.

4.5 Percepções dos discentes acerca da aplicação do projeto

Esta intervenção tornou o trabalho de produção textual mais dinâmico, sobretudo pela sua potencialidade em motivar os alunos. Nesse sentido, Leite nos atesta que:

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de

um determinado objeto do conhecimento cultural e ser formando como sujeito cultural (LEITE, 1996, p. 32).

A construção de conhecimento torna-se integrada com as práticas em sala de aula, à medida que os alunos aprendem participando, resolvendo ou formulando situações problemas, pesquisando, enfim, desenvolvendo conceitos novos e adquirindo a capacidade crítica daquilo que fazem o porquê o fazem.

Dessa maneira, ao finalizar toda aplicação do projeto, os alunos receberam um pequeno questionário (cf. Apêndice I), contendo apenas quatro perguntas para que pudéssemos verificar a importância desta ferramenta, nas aulas de LP, como auxílio na produção textual.

Salientamos que, devido ao curto espaço não permitir a análise de todas as respostas do questionário, fizemos um recorte selecionando aleatoriamente (mediante sorteio) algumas percepções dos discentes, três para ser mais preciso e um quarto que nos causou preocupação, mostrando a necessidade em ter um olhar mais sensível para estimulá-lo. Vejamos, brevemente, diferentes percepções:

1. Qual a importância da escrita no seu dia a dia? Comente.
 ELA É MUITO IMPORTANTE, POIS EU A USO PRATICAMENTE TODOS OS DIAS E SEM ELA EU NUNCA PASSARIA EM NENHUMA REDAÇÃO.

Estudante 01

1. Qual a importância da escrita no seu dia a dia? Comente.
 A escrita é importante no meu dia a dia porque utilizo ela na escola, para enviar mensagens, colocar legenda em fotos entre outras coisas.

Estudante 02

1. Qual a importância da escrita no seu dia a dia? Comente.
 É muito importante pois estou sempre usando no meu dia-a-dia como: escrever uma mensagem e atividades na escola.

Estudante 03

Percebemos que há um consenso entre os alunos, no que se refere a importância da escrita em nosso dia a dia. Dessa forma, vimos que a percepção deles sobre a relevância desta atividade cotidiana está além dos muros da escola, pois na sociedade letrada¹⁷ a qual estamos inseridos.

¹⁷ A sociedade letrada, referimo-nos aos diversos usos da escrita que fazemos em nosso cotidiano.

2. Antes do projeto você tinha conhecimento ou contato com o RPG Solo? Comente.

PELO QUE LEMBRO NÃO. JÁ TIVE EXPERIÊNCIAS COM RPG ELETRÔNICO E JÁ TINHA OUVIDO FALAR DE RPG DE MESA, MAS SOLO NÃO.

Estudante 01

2. Antes do projeto você tinha conhecimento ou contato com o RPG Solo? Comente.

Não, porque eu não sabia que existia RPG solo nem do que se tratava.

Estudante 02

2. Antes do projeto você tinha conhecimento ou contato com o RPG Solo? Comente.

Não, eu nunca tinha nem visto solo.

Estudante 03

A segunda pergunta da pesquisa, pós-projeto, mostrou a falta de conhecimento neste tipo de jogo. Apenas um dos alunos tinha noção do que seria o RPG, entretanto na modalidade eletrônica e de mesa. A primeira categoria, acreditamos que tenha sido por causa dos videogames, tão comum aos jovens atualmente, a segunda perguntamos como teve acesso a essa informação e foi respondido que havia assistido a vídeos do Youtube. Mas, no geral, percebemos que não só desconheciam o RPG Solo como também o seu uso em sala de aula.

3. O que você achou em estudar, ao longo do projeto, utilizando o RPG Solo como ferramenta que auxilia na produção escrita? Comente.

EU ACHEI MUITO INTERESSANTE E LEGAL, POIS ALÉM DE TER UMA NOVA EXPERIÊNCIA, É BEM MAIS DIVERTIDO DO QUE UMA AULA NORMAL.

Estudante 01

3. O que você achou em estudar, ao longo do projeto, utilizando o RPG Solo como ferramenta que auxilia na produção escrita? Comente.

Achei interessante, porque estimula mais a criatividade, e desperta a vontade de escrever.

Estudante 02

3. O que você achou em estudar, ao longo do projeto, utilizando o RPG Solo como ferramenta que auxilia na produção escrita? Comente.

Achei muito bom, pois me fez conhecer outras histórias e me senti dentro do jogo.

Estudante 03

Anteriormente foi mencionado no corpo teórico deste projeto, que o RPG Solo torna a aula mais dinâmica, estimulante e divertida e, percebemos essa afirmação nas respostas dos alunos. O estudante 01, por exemplo, acredita que esse tipo de atividade faz a aula normal ser mais interessante. Porém, o que ele não percebeu é que teve aula normal sim, a ferramenta com a qual estava trabalhando estimulou-o a participar mais ativamente das atividades.

Verificamos que, esse estímulo na criatividade dos discentes foi um fator decisivo para despertá-lo para a escrita, pois se sentiam desafiados constantemente a resolução de situações-problema.

4. Ao fim desse projeto você sentiu vontade de ter mais contato com livros de RPG Solo ou outras narrativas lineares, para ampliar ainda mais o seu conhecimento de mundo, de sociedade, de crescimento pessoal e criatividade? Comente.

SIM, AO CONHECER O RPG SOLO FUI BASTANTE VONTADE DE JOGAR NOVOS LIVROS E TAMBÉM DE JOGAR UM RPG DE MESA.

Estudante 01

4. Ao fim desse projeto você sentiu vontade de ter mais contato com livros de RPG Solo ou outras narrativas lineares, para ampliar ainda mais o seu conhecimento de mundo, de sociedade, de crescimento pessoal e criatividade? Comente.

Sim, porque gostaria de ter contato com outros tipos de RPG solo, para conhecer mais sobre e ver outros tipos de histórias.

Estudante 02

4. Ao fim desse projeto você sentiu vontade de ter mais contato com livros de RPG Solo ou outras narrativas lineares, para ampliar ainda mais o seu conhecimento de mundo, de sociedade, de crescimento pessoal e criatividade? Comente.

Sim, porque gostei muito e fiquei com vontade de conhecer novas histórias.

Estudante 03

Com relação à quarta pergunta verificamos que, o RPG Solo estimulou os alunos não apenas para escrita, mas também para leitura, ou seja, essa ferramenta de ensino aprendizagem despertou além do interesse da lectoescrita dos discentes, a vontade de continuar a adquirir mais conhecimento, mediados pelo RPG. Mas, sabemos que não conseguimos atingir a todos de maneira igual. Vejamos:

4. Ao fim desse projeto você sentiu vontade de ter mais contato com livros de RPG Solo ou outras narrativas lineares, para ampliar ainda mais o seu conhecimento de mundo, de sociedade, de crescimento pessoal e criatividade? Comente.

não, porque não gosto de ler muito. Chato!

Estudante 04

Um aluno respondeu a quarta pergunta dizendo que talvez teria mais contato com o RPG Solo, uma vez que como não conhecia e não tinha acesso a esse gênero de texto seria difícil afirmar a sua continuidade neste universo. O estudante acima, foi categórico ao afirmar que não teria contato, pois não gosta de ler e, acha chato. Quando questionamos o porquê ele acredita que a leitura seja uma atividade desagradável, não soube responder. Instigamos ainda perguntando quantas pessoas, em sua residência, tinham o hábito de ler diariamente e,

descobrimos que, na verdade, a falta de interesse dele se dá pelo desencorajamento que tem em seu lar, uma vez que essa atividade acontece unicamente no âmbito escolar e, na maioria das vezes, de forma obrigatória.

No caso desse aluno, especificamente, percebemos que ele necessita, diferente dos outros alunos, de uma atenção especial do professor e dos pais que o conduza ao incentivo não apenas do hábito da leitura, mas também para o gosto dessa atividade, levando-o, do mesmo modo, à prática escrita. Assim, esse incentivo se mostra como um dos papéis principais do educador em sala de aula, estimular constantemente o aluno para seu desenvolvimento como leitor e escritor crítico.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas últimas reflexões em relação a todo o processo desenvolvido ao longo da realização dessa pesquisa. Como vimos, a aceitação da ferramenta RPG Solo no processo de ensino aprendizagem foi bem recebida pelos estudantes, que de maneira lúdica, prazerosa e participativa conseguiram um avanço significativo nas competências e habilidades linguísticas, criativas e de ordem da coesa e coerente e, também como produtores de seus próprios textos.

Podemos afirmar, a partir dessa intervenção, que o RPG Solo promove narrativas interativas e se torna uma ferramenta, pela qual a palavra é veiculada de forma divertida e criativa, projetando o educando para se tornar autores do seu texto e não meros reprodutores de textos alheios. Além disso, transforma a percepção acerca das aulas de produção textual, isto é, o que chamamos de aula de redação ganha uma ressignificação diferenciada no processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa teve também uma proposta de ser interdisciplinar, entretanto a falta de oportunidades em se reunir com outros professores de diferentes disciplinas inviabilizou um contato direto com estes outros profissionais. Nem por isso, o trabalho em sala de aula deixou esse viés interdisciplinar, uma vez que foram introduzidos elementos de outras disciplinas que levaram os estudantes a pesquisarem para enriquecer seus textos.

A título de exemplificação, Alabasta (país fictício onde ocorre a narrativa não linear) fica localizada próxima à Índia, então os estudantes deveriam pesquisar o tipo de vegetação e terreno que este segundo país possui para que o fictício não fuja tanto da realidade. Essa foi apenas uma das diversas vezes que utilizamos a pesquisa com outras disciplinas para tornar nosso trabalho interdisciplinar.

É importante mencionar que, enquanto sujeito participante desse trabalho como professor pesquisador e mediador do processo de ensino aprendizagem, considero-me um profissional com um olhar mais sensível às necessidades dos alunos após todo esse processo de estudo e reflexão acerca do ensino de LP, em especial no que se refere à mudança de concepção para as aulas de produção textual.

Diante das diversas leituras que realizamos para objetivar essa pesquisa, não nos permite entrar em uma sala de aula e utilizá-la como campo de estudo desvinculado de uma reflexão pragmática da língua. Mais que uma opção, é um compromisso sociopolítico adotar uma prática didático-pedagógica que vise promover a criatividade e ampliação das competências e habilidades linguísticas de nossos educandos para torná-los cidadãos críticos.

As teorias promoveram-nos uma abertura para a compreensão de fenômenos que até então eram vistos de forma simplificada quando éramos questionados acerca de determinado fenômeno. A exemplo, as concepções de coesão e coerência que de maneira ingênua, explicávamos que a primeira serve para ligar palavras e frases na formação de um texto e, a segunda serve para ligar as ideias textuais.

No decorrer da pesquisa, nossa ampliação conceitual resultou em ações efetivas por nossa parte conforme observamos ao longo dos quatro momentos da aplicação intervencionista, surtindo efeito positivo na formação dos alunos que nos são confiados.

Nesse sentido, em nossos objetivos específicos, nos propomos analisar a construção de uma narrativa (linear), mediada pela ferramenta RPG Solo (não linear) e isso foi alcançado à medida que as produções iniciais escritas dos alunos foram debatidas em conjunto com eles e as atividades elaboradas em sala ajudaram a perceberem que seus textos necessitavam de alguns ajustes.

O RPG Solo mostrou-se uma ferramenta didático-pedagógica importante para o trabalho com a escrita e reescrita, porque criou um ambiente estimulante e motivador para os alunos a produzir seus textos sem ter uma visão de que aula de "redação" é uma tarefa chata. Acreditamos que, esse estímulo também ocorreu ao passo que os estudantes tiveram o conhecimento inicial do projeto e, seus textos não ficariam restritos a correções por parte do professor, mas teriam outros com oportunidades para lê-los na biblioteca escolar.

Salientamos ainda que, a importância desse projeto não ocorreu por causa do sucesso ou não de sua aplicação, mas pela nova possibilidade que o RPG Solo cria diante das atividades de produção textual. Dessa maneira, o aluno torna-se criador de seu próprio texto de forma crítica e, o professor passa a observar com mais sensibilidade para as necessidades de seu discentes.

Quanto as atividades que desenvolvemos no percurso dos encontros interventivos foram mediadas por bastantes debates e discussões para que levassem os alunos a tornarem mais críticos e reflexivos diante do funcionamento da língua (oral e escrita). Assim, pudemos verificar o quanto uma ação que teve o foco principal o estudante e não o cumprimento integral dos conteúdos gramaticais predeterminados pelo livro didático, foi benéfico à formação dos alunos como criadores de seus próprios textos ao invés de criarmos meros copistas de textos alheios.

Ao tomarem conhecimento do projeto de ensino, os alunos tomaram um posicionamento inicial que isso os deixariam desconfortáveis, uma vez que, ao descobrirem que teriam atividades de escrita em suas falas ecoava: "aula de redação, que chatice!".

Entretanto, com o início das atividades didáticas observamos o quanto essa intervenção colaborou para que os estudantes percebessem como podem ser prazerosas as atividades escritas em sala de aula.

Não existe uma língua una, homogênea, por isso a análise do corpus serviu-nos de exemplo dessa heterogeneidade no domínio linguístico em uma mesma turma. A exemplo, tivemos alunos que facilmente adequaram seus textos aos gêneros textuais trabalhados em sala, no entanto, outros, mal conseguiram produzir a primeira versão. Coube ao professor a mediação extraclasse para que, ocorresse uma melhora na produção destes estudantes.

Assim, uma vez que concedam oportunidades de serem sujeitos críticos de seus próprios textos, durante o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo-lhes aulas que saiam da tradicionalidade e mostrando o poder que suas vozes têm, a progressão em relação à aquisição de habilidades e competências deixa de ser uma especulação e torna-se uma realidade.

Acreditamos que esta pesquisa consolida a afirmação de que atividades de escrita criativa, estimula o interesse dos alunos, principalmente quando eles sabem que seus textos dos alunos foram unificados numa única encadernação e entregue na biblioteca. Dessa forma, outros estudantes têm acesso à produção de seus colegas e o texto gerado cumpri sua função social primária - a interação, posto que a escrita não tem sentido quando não se tem um outro para completar o círculo.

Não objetivamos traçar fórmulas infalíveis de se proceder às aulas de LP, visto que, assim como a língua é heterogênea cada turma também apresenta variações diversas, cabendo ao professor a observação das necessidades de aprendizagens de seus alunos com quem desenvolve seu trabalho.

Nessa perspectiva, pretendemos evidenciar um exemplo de como uma ferramenta didático-pedagógica (RPG Solo), com uma ação focada na formação crítica e reflexiva dos alunos acerca da produção textual como um processo contínuo que deve perdurar toda a sua vida escolar e social, pode ser benéfica tanto para aquisição ou desenvolvimento de suas competências linguísticas quanto para a mudança social desses alunos. A partir do momento que se sentem sujeitos de seus próprios textos e tornam-se parte do processo de ensino-aprendizagem podem refletir o uso prático da língua que usam em seu dia-a-dia.

Para findarmos esta intervenção, gostaríamos de deixar esclarecido que esta pesquisa ainda que pronta, acabada, dará margem para uma contínua e incessante busca de aprimoramentos. Pois, as discussões podem prosseguir com uma possível aplicação para professores e ou uma aplicação mais ampla. Ela não serve como modelo fixo a ser seguido,

mas um exemplo. Esperamos ter contribuído significativamente para aqueles que se voltam ao ensino de LP e queiram fugir da mesmice, tornando suas aulas dinâmicas e mais focadas verdadeiramente no aluno e menos focados com o cumprimento de planos de curso anuais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos plausíveis**. posfácio de Noemi Jaffe. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: VOZES, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- AMARAL, Ricardo Ribeiro do. **RPG na escola: aventuras pedagógicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- AMARAL, Ricardo Ribeiro do; PACHECO, Soênia Maria. Experimentando o RPG pedagógico: a interdisciplinaridade na sala de aula. **VIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**. Olinda: 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro (Org). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2016.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Tradução: SOBRAL, A. Ubirajara. Cultrix/Pensamento. São Paulo, 2013.

CARVALHO, José António Brandão. **Escrita:** Percursos de investigação. Universidade do Minho - Portugal. 2003. ISBN: 972-876-08-3.

CARVALHO, José António Brandão. **A escrita na escola:** uma visão integradora. Interações. Nº. 27, p. 186-206. 2013.

CARVALHO, Wellington Tatagiba de. **Uso de uma aventura-solo como ferramenta didática para o ensino de análise combinatória.** 2011. 93 f. Dissertação de mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro.

CHAGAS, José Jamerson Teles; SOVIERZOSKI, Hilda Helena; CORREIA, Monica Dorigo. Avaliação de um livro-jogo como instrumento didático em ensino de ciências na abordagem do assunto ecossistemas recifais. **Experiências em Ensino de Ciências** V.12, No.5, 2017.

CARNAZ, Maria Elisabete Alves Rosa. **Da criatividade à escrita criativa.** Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Coimbra - Portugal. 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo, Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** estratégias de produção textual. São Paulo, Contexto, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas.** São Paulo: Ática, 1987

COHEN, Margaret. **Narratologia no arquivo da literatura.** História e Cultura, França, v. 5, n. 2, p. 20-50, set. 2016.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. In: VIEIRA, Matheus. **RPG e Educação:** pensamentos soltos. Curitiba: Íthala, 2012.

COUTO, Patrícia Fernandes. **Escrita Criativa:** desenvolvimento de estratégias e de competências de escrita com crianças. Tese de doutorado. Universidade do Minho - Portugal. 2016.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita.** Tradução Marcos Bagno. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERNBACH, Mônica de Araújo. Escrita e Interação. In: Ré, Alessandra Del (org.). **Aquisição da linguagem:** uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUZER, Cristiane; GERHARDT, Carla Carine; WEBER, Sabine. Etapas e fases da narrativa em O Pequeno Polegar: análise de gênero na perspectiva sistêmico-funcional, **Cadernos do IL, Porto Alegre, n. 52**, dezembro de 2016. p. 162-181.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. Série Princípios 207. São Paulo: Ática, 2002.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto**: um manual de redação. 2ª ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

GOMES, Renata. *Narratologia e Ludologia: um novo round*. **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment**. Rio de Janeiro, RJ – Brazil, October, 8th-10th 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de Projetos**: intervenção no presente. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. pp. 24-33.

LEON, Adriana Duarte. Reafirmando o lúdico como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem. In: **Revista Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)**, Anais. SL, vol. 50, nº 56/3, p. 1-15, 2011.

LIBANEO, José Carlos. **"Tendências pedagógicas na prática escolar"**. Democratização da escola pública. São Paulo, Loyola, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do quadro** – uma metodologia lúdica e participativa baseada no role playing game. 2ª ed. São Paulo: A. Marcatto, 2004.

MARÇAL, Marcia Romero. **A tensão entre o fantástico e o maravilhoso**. FrontiraZ - Revista digital do grupo de pesquisa "O narrador e as fronteiras do relato. Vol. 3, nº 3. setembro-2009. PUC-SP.

MARCONDES, Gustavo Cesar. **O livro das lendas**: aventuras didáticas. São Paulo: Zouk, 2004.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão a reescrita**: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 27 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck**: The future of narrative in cyberspace. Updated ed. Cambridge, Massachusetts: ed. MIT Press, 2016.

NICOLAU, Marcos. **Ludosofia**: A sabedoria dos jogos. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2011.

NORTON, Cristina. **Os Mecanismos da Escrita Criativa**. Temas e Debates, Lisboa-PT, 2001.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2016.

PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de RPG**. São Paulo: Devir, 2000.

PAVÃO, Andréa. A leitura na escola: problemas e soluções. In: ZANINI, Maria do Carmo. **Anais do I Simpósio RPG e Educação**. São Paulo: Devir, 2004.

PEREIRA, Filomena Raquel Milheirão. **Escrita e criatividade**: uma proposta didática. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra - Portugal. 2014.

PICOLO, Clarissa Marquizepi. Jogos eletrônicos e narratologia: aprofundando noções de interatividade na narrativa. **V Simpósio Nacional ABCiber**. São Paulo, 2011.

RICON, Luiz Eduardo. O Resgate de “Retirantes”: Uma Aventura de RPG pela Vida de Cândido Portinari. In: **I Simpósio de RPG e Educação**. São Paulo: Devir, 2004.

RIOS, Rosana. O Livro-Jogo, a Leitura e a Produção de Textos. In: **I Simpósio de RPG & Educação**, São Paulo: Devir, 2004.

RIOS, Rosana. GONÇALVES, Maria Sílvia. **Português em outras palavras: 5ª série**. Livro do professor. São Paulo: Scipione, 2002.

RIOS, Rosana. GONÇALVES, Maria Sílvia. **Português em outras palavras: 6ª série**. Livro do professor. São Paulo: Scipione, 2002.

RIOS, Rosana. GONÇALVES, Maria Sílvia. **Português em outras palavras: 7ª série**. Livro do professor. São Paulo: Scipione, 2002.

RIOS, Rosana. GONÇALVES, Maria Sílvia. **Português em outras palavras: 8ª série**. Livro do professor. São Paulo: Scipione, 2002.

RIYIS, Marcos Tanaka. **SIMPLES**: Sistema Inicial para Mestres – Professores Lecionarem através de uma Estratégia Motivadora. São Paulo: Ed. do Autor, 2004.

RYAN, Marie-Laure. **Narrative across Media**: The Languages of Storytelling. Lincoln and London, University of Nebraska Press. USA: 2004.

RODRIGES, Sônia. **Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ROJO, Roxane Helana Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROWLING, Joanne K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Anderson Thadeu Moraes dos. **A utilização de uma aventura solo como agente facilitador na compreensão de conceitos das leis de Newton**. 2013. 125 f. Dissertação de mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e educação**: alguns apontamentos teóricos. 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

SILVA, Auriane Meneses Mesquita; SILVA, Lúcia Maria Leite da. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de Português. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2016.

SILVA, Aline de Freitas e. **Construa a sua História**: uma análise de proposta de leitura de livros interativos. 2017. 26 f. TCC – Universidade de Brasília, Instituto de Letras (IL), Brasília.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Revista LETRAS (UFSM)**, v.26, p. 11-23, 2016.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. São Paulo: Ática, 1988.

TELLES, Marcelo. Prefácio *In*: RIYIS, Marcos Tanaka. **SIMPLES**: Sistema Inicial para Mestres – Professores Lecionarem através de uma Estratégia Motivadora. São Paulo: Ed. do Autor, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2003.

VIEIRA, André Guirland. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001, 14(3), pp. 589-597. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS.

WHITE, Michael, **J.R.R. Tolkien, o senhor da fantasia**. Tradução Bruno Dorigatti. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2013.

WEBBIBLIOGRAFIA

Aventuras Interativas: <http://tilt.net/html/microsis/pags/manual/mapag01.htm>. – Acesso em 11/10/2018

BETTIO, Maíra Althoff de. **Narratologia**.
<https://www.infoescola.com/literatura/narratologia/> - Acessado em 24/08/2018.

MARCHI, Geovane. **Rpg, aventura solo, LARP, Canais de comunicação e Inteligências múltiplas**. 2012.
<http://historias.interativas.nom.br/ilustrenarrativa/?p=317> – Acessado em 15/06/2018

RODRIGUES, C. Ribeiro. **Artigo:** Por uma pedagogia a serviço dos multiletramentos. Universidade, EaD e Software Livre, 2017. <http://ueadsl.textolivre.pro.br/blog/?p=7709> – Acesso em 28/01/2019.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. **Entrevista:** Multiletramentos, Multilinguagens, novas aprendizagens. Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia - Universidade Federal do Ceará. 2013.
http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em 27/01/2019

<http://rpgsimples.blogspot.com/2010/07/bibliografia-rpg-e-educacao.html> – Acessado em 10/06/2018

<http://rpgacademico.blogspot.com/2010/04/roleplaying-game-e-pedagogia-da.html> – Acessado em 10/06/2018

<https://www.rederpg.com.br/tag/ludus-culturalis/> – Acessado em 10/06/2018

<http://www.centrodeensinounificado.com.br/wordpress/?p=982> – Acessado em 10/06/2018.

http://fatoresdetextualidade.blogspot.com/p/coerencia_5948.html – Acesso em 27/01/2019

https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA8_ID2490_08092016203305.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE A – Plano de aula do 1º Momento

PLANO DE AULA – 1º MOMENTO – 4 AULAS

I – OBJETIVOS

- Conhecer a proposta didático-pedagógica de produção textual utilizando como suporte o RPG Solo diferenciando uma narrativa linear de uma não-linear;
- Produzir uma narrativa linear, levando em consideração a criatividade dos alunos e a progressão textual dos textos;
- Efetuar a leitura do RPG Solo “Os oito pares de sapatos de Cinderela;
- Efetuar a leitura/jogo de 08 Aventuras Solo, mostrando a evolução dos textos.

II – CONTEÚDO

A diferença entre as Narrativas lineares (conto) e não lineares (RPG Solo), suas características, os meios em que circulam, os temas que abordam e como podem ser produzidos em sala.

III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aula 01

O professor deve apresentar a proposta de produção textual utilizando como suporte o RPG Solo diferenciando uma narrativa linear de uma não-linear. Dessa maneira, explique que essas atividades serão desenvolvidas em conjunto com os discentes.

Após a explicação e debates acerca do projeto, os alunos serão convidados a produzir uma narrativa linear (sugerimos o conto da Cinderela, mas a escolha do gênero narrativo ficará a critério de cada professor). Não podemos esquecer de informar aos alunos que eles não serão, neste momento, avaliados com os critérios de certo ou errado e, que podem usar e abusar de sua criatividade durante esta atividade. Após a produção, recolha o material produzido pelos alunos para ser analisado posteriormente.

Aula 02

Os alunos efetuarão uma leitura do RPG Solo “Os oito pares de sapatos de Cinderela”. Para ter contato direto com o gênero RPG Solo, sugerimos que cada aluno tenha em mãos uma cópia do livro, para que ele possa manusear livremente o este material.

finalizada a leitura, um debate deve ser aberto com os alunos, a fim de identificar o conhecimento deles sobre o gênero que estudarão e que servirá de suporte para o desenvolvimento de suas produções escritas.

Neste momento, é necessário fazer uma aula expositiva para explicar a origem do RPG e suas variações. Antes de finalizar esta aula, tente dar ênfase ao RPG Solo.

Aulas 03 e 04

Para finalizar este momento, efetuar uma leitura/jogo de aventuras solos (sugerimos aproximadamente 08 RPG Solo, mas a quantidade dependerá da evolução que os alunos terão no entendimento desse tipo de leitura não linear), tente mostrar como os textos têm evoluído de um para outro. Assim, recomendamos a escolha de Aventuras Solo mais simples e que progridam gradativamente.

IV – RECURSOS DIDÁTICOS

- Exemplares impressos de 08 RPG Solo;
- Projetor Multimídia;
- Notebook.

V – AVALIAÇÃO

- Observação da participação dos alunos nas discussões desenvolvidas ao longo das aulas;
- Análise e discussão conjunta com os alunos sobre as leituras/jogos efetivadas(os) em sala.

VI – REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Wellington T. de. **Uso de uma aventura-solo como ferramenta didática para o ensino de análise combinatória**. 2011. 93 f. Dissertação. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro.
- MURRAY, J. **Hamlet no holodeck: The future of narrative in cyberspace**. Updated ed. Cambridge, Massachusetts: ed. MIT Press, 2016.
- Revista:** Só Aventuras. Ano 1, nº 1, p. 05-13. Editora Trama, São Paulo, 1996.
- Revista:** Só Aventuras. Ano 1, nº 2, p. 05-11. Editora Trama, São Paulo, 1996.
- Revista:** Só Aventuras. Ano 1, nº 5, p. 04-09. Editora Trama, São Paulo, 1996.
- RICON, Luiz Eduardo. O Resgate de “Retirantes”: Uma Aventura de RPG pela Vida de Cândido Portinari. In: **I Simpósio de RPG e Educação**. São Paulo: Devir, 2004.
- RIOS, Rosana. GONÇALVES, Maria Sílvia. **Português em outras palavras: 7ª série**. Livro do professor. São Paulo: Scipione, 2002.
- SCHMIT, Wagner L. **RPG e educação: alguns apontamentos teóricos**. 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- TORERO, José Roberto. PIMENTA, Marcus Aurelius. **Os oito pares de sapatos de Cinderela**. Rio de Janeiro, 2012.
- WHITE, Michael, J.R.R. **Tolkien, o senhor da fantasia**. Tradução Bruno Dorigatti. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2013.

APÊNDICE B – Plano de aula do 2º Momento

PLANO DE AULA – 2º MOMENTO – 3 AULAS

I – OBJETIVOS

- Conhecer os elementos que constituem as etapas e fases na criação de uma narrativa, bem como a importância da coesão e coerência para dar sustentação ao texto;
- Refletir e debater os desvios cometidos de ordem da progressão textual e de ordem linguística, nos textos produzidos pelos alunos, em aulas anteriores.

II – CONTEÚDO

- As características estruturais que tornam o texto coeso e coerente e as etapas e fases elementais na criação de uma narrativa.

III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aula 01

Aula expositiva para debater com os alunos quais são as fases e etapas na criação das narrativas. Trazer exemplos textuais para melhor exemplificar essas fases e etapas, distribuindo cópias aos alunos e solicitar que eles digam quais elementos conseguem identificar no material estudado.

Aula 02

Entregar o texto "Circuito fechado" e efetuar uma leitura compartilhada. Após esta atividade, iniciar um debate com os seguintes questionamentos:

- Podemos considerar que em "Circuito fechado" é apenas uma série de palavras soltas? Ou se trata de um texto? Por quê?
- Por que o texto se intitula "Circuito fechado"? Qual é este "circuito"?
- "Circuito fechado" conta uma história usando apenas substantivos. Que história é essa?
- O personagem é homem ou mulher? Justifique.
- Qual ação realizada pelo personagem se repete ao longo do texto?
- Você consegue imaginar a profissão do personagem ou onde ele trabalha?

Finalizado o debate, os alunos assistirão o vídeo do *Youtube* que fala acerca da coesão e coerência, para que os estudantes conheçam esses elementos que dão sustentação ao texto. Como sugestão indicamos o vídeo "Coesão e coerência [Prof. Noslen]", o *link* encontra-se nas referências.

Aula 03

Esta aula deverá ser expositiva. Faça recorte dos textos iniciais dos alunos (sem identificá-los) e com o auxílio do *datashow* mostre a eles os próprios textos debatendo com toda a turma o que pode ser considerado um desvio de ordem linguística ou de progressão

textual e, como poderíamos melhorar esse desvio. Vale lembrar que devemos evitar usar os termos certo ou errado, em seu lugar, usaremos desvio ou mais adequado.

IV – RECURSOS DIDÁTICOS

- Textos impressos;
- Projetor Multimídia;
- Notebook.

V – AVALIAÇÃO

- Observação da participação dos alunos nas discussões desenvolvidas ao longo das aulas;
- Análise e discussão conjunta das respostas do exercício proposto;
- Análise dos textos produzidos pelos alunos.

VI – REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAMOS, Ricardo. Circuito Fechado (1). In: **Contos brasileiros contemporâneos**. Org.: Julieta de G. Ladeira. São Paulo: Moderna, 1991

<http://www.lerote.com.br/wp-content/uploads/2014/03/elementosda-narrativa-conto-de-enigma-e-relato-pessoal-revis%C3%A3o-8%C2%BAano.ppt>. Acesso em: 18 jun. 2019.

<http://vivipeadliteraturainfantil.blogspot.com/2007/11/cinderela.html>. Acesso em: 18 jun. 2019.

Vídeo: Coesão e coerência [Prof. Noslen] <https://www.youtube.com/watch?v=IIU6i3UXyi0>. Acesso em: 25 jun. 2019.

APÊNDICE C – Atividade desenvolvida no 2º Momento

Conto: Circuito fechado (1)

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Ricardo Ramos

Vamos debater?

- Podemos considerar que em "Circuito fechado" é apenas uma série de palavras soltas? Ou se trata de um texto? Por quê?
- Por que o texto se intitula "Circuito fechado"? Qual é este "circuito"?
- "Circuito fechado" conta uma história usando apenas substantivos. Que história é essa?
- O personagem é homem ou mulher? Justifique.
- Qual ação realizada pelo personagem se repete ao longo do texto?
- Você consegue imaginar a profissão do personagem ou onde ele trabalha?

APÊNDICE D – Plano de aula do 3º Momento

PLANO DE AULA – 3º MOMENTO – 9 AULAS

I – OBJETIVOS

- Criar um RPG Solo partindo das pesquisas, discussões e temáticas realizadas em sala de aula.

II – CONTEÚDO

- A produção escrita de um RPG Solo (uma forma diferente de construir um conto).

III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aula 01

Expor diversificadas temáticas para debate, após uma leitura. Após o debate, escolher um tema para começar a criação do mote que servirá de norteador para dar seguimento ao RPG Solo.

Salientamos que, neste momento o professor deverá ajudar os alunos na construção do referido mote, entretanto, esta ajuda será apenas para auxiliá-los e, a escrita deve ser efetivada no quadro para que todos participem. Os alunos devem ser instigados a criarem essa introdução juntos, sem que o professor intervenha dando sua opinião.

Aulas 02 a 07

Iniciar a criação do RPG Solo. Os alunos deverão ser separados em grupos (a quantidade de grupos e alunos por grupo dependerá do efetivo em sala de aula) e cada equipe deverá produzir uma determinada quantidade de itens, para só depois serem unificados (a quantidade de itens ficará a critério do que for combinado com os estudantes). Para este trabalho, por exemplo, tínhamos 24 alunos que foram agrupados em 06 equipes de 04 alunos, cada grupo.

O professor deve ter o domínio do que está sendo produzido por cada equipe que não perder o foco da narrativa, então sugerimos o seguinte: O primeiro grupo ao escrever o primeiro item (não esquecendo de colocar duas alternativas) passará para o segundo grupo. Neste momento, o professor anotará em uma folha de sua preferência o item que está sendo entregue e as duas opções. Faça isso com todos os grupos. É importante lembrar que cada equipe escreva a mesma quantidade de itens, para que nenhuma se sinta sobrecarregada em relação a outra.

Aulas 08 e 09

Finalizada a produção do RPG Solo, o professor deverá unir os textos em um só. Os alunos deverão receber uma cópia cada um, para finalmente lerem/jogarem sua própria produção textual. Essa atividade serve para que eles tentem encontrar partes do texto que não

está se encaixando, por algum motivo. Neste momento, não estaremos procurando desvios de coesão e coerência, tão pouco de ordem linguística, apenas itens intrincados, visto que o texto a ser produzido pelos discentes será uma narrativa não linear e, cada equipe produziu um pouco dele, sendo normal surgir partes confusas.

IV – RECURSOS DIDÁTICOS

- Projetor Multimídia;
- Notebook.

V – AVALIAÇÃO

- Observação da participação dos alunos nas discussões desenvolvidas ao longo das aulas;
- Análise e discussão conjunta das respostas durante os debates;
- Análise dos textos produzidos pelos alunos.

VI – REFERÊNCIAS

EUROPA, Conselho da. Alternativas: **Agir contra o discurso de ódio através de contranarrativas.** Disponível em: <https://rm.coe.int/portuguese-manual-alternativas/16808e95e3>. Acesso em: 30 jun. 2019.

<https://observador.pt/2018/12/06/principe-harry-e-meghan-markle-alvo-de-ameacas-por-grupo-neonazi>. Acesso em: 30 jun. 2019.

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/09/oea-preve-5-milhoes-de-imigrantes-venezuelanos-em-2019.ghtml>. Acesso em: 30 jun. 2019.

<https://nacoesunidas.org/programa-de-interiorizacao-beneficia-mais-de-5-mil-venezuelanos-no-brasil>. Acesso em: 30 jun. 2019.

APÊNDICE E – Atividade escrita desenvolvida no 3º Momento

Mote

O país de Alabasta, fica localizado numa pequena ilha próximo a Índia, sendo sua extensão meio desértica meio florestal. Seu governo é baseado numa monarquia, cujo rei se chama Zog. Este tem um filho, o príncipe Joe que completou sua maior idade recentemente e, de acordo com as tradições locais, deverá se casar brevemente.

O jovem monarca estudou toda sua vida nos Estados Unidos da América, conhecendo lá uma jovem simples, da plebe, de nome Lucy por quem se apaixonou, porém em seu reino grupos extremistas não veem o casamento da família real com estrangeiros como algo aceitável. Isso levaria a várias ameaças à corte por essa classe.

Você é um paladino que tem ordens reais de escoltar a donzela da América até o castelo, onde ocorrerá o casamento. Neste exato momento, a escolta se encontra num avião em direção a Alabasta...

Textos desenvolvidos pelos alunos (sem revisão e correção), de acordo com cada grupo

Grupo 01

1. Ao chegar no aeroporto, o avião é invadido por grupos extremistas do aeroporto armados. Eles disseram que queriam a futura rainha. Os radicais não a acharam, pois você e ela estão partindo de outra forma.
Se quiser ir pelo oceano, vá para 11. Caso queira ir em outro avião de um porte menor vá para 04.
8. Ao chegar nas ruas, viam grupos extremistas em todos os lugares. Eles tentam ir do mesmo jeito, mas um dos homens vai em direção a eles para revista-los até que foi impedido pelo líder. Você percebe que este é um infiltrado do reino e que quer ajudar. O comandante lava vocês até um esconderijo, onde recebem comida, água e tem um tempo para dormir.
Se quiser permanecer no esconderijo vá para 10. Se quiser seguir viagem vá para 16.
21. Ir à vila não seria uma boa ideia, radicais poderiam estar lá. A escacez de comida e água é grande, você acha que seria impossível seguir se ajuda. Até que bem distante aparecem andarilhos, vocês correm gritando por ajuda até chegar a eles. Os viajantes sabiam toda a história e conheciam a princesa e os ajudam. Ao conversar, os andarilhos contam sobre um atalho, que poderia ser perigoso e um outro caminho mais longo, porém seguro e talvez a comida e a água não fosse suficiente.
Se quiser ir pelo atalho vá para 20. Se quiser seguir o caminho longo vá para 9.
22. Lucy decidiu esperar outro momento de distração do terrorista e na primeira chance que teve ela pulou da cama e fugiu, porém, o extremista a viu e começou a segui-la.

O paladino escuta alguns barulhos e vai em direção a eles. Vendo a situação, ele decide ficar a espreita e bolar um plano. A princesa corre com todas as suas forças, mas não é o suficiente e é alcançada. O radical saca sua faca pronto para matar a futura rainha. Parece ser o fim. Vá para 30.

24. Lucy decide obedecer-lo e ficar calada. O radical a amarra e a coloca em cima da cama, mas, a princesa estava bolando um plano em sua mente, ela deixou o extremista se distrair e com o auxílio de um pente no seu bolso, consegue se soltar das cordas.

Se você acha que Lucy deveria fingir estar amarrada e esperar outro momento de distração vá para 22. Caso ache que ela deveria fugir nesse momento vá para 28.

Grupo 02

11. Você pensou que poderia acontecer algum atentado, então por segurança, alugou um navio para transportar a sua protegida. Chegando em Alabasta, saíram da embarcação disfarçados como turistas, e lá encontraram duas pessoas que poderiam ajudá-los a chegar ao castelo.

Se quiser seguir a viagem com as duas pessoas vá para 02. Se quiser seguir a viagem sozinho vá para 08.

14. Elas seguem uma viagem tranquila pelo deserto que apesar de quente e seco era o lugar mais seguro, de longe eles avistaram alguns homens que se aproximaram cada vez mais, o paladino não sabia o que, fazer pois pensou que fossem extremistas, porém os homens gritaram pedindo ajuda a Lucy viu armas de caça em suas mãos, eram caçadores perdidos, que pediram ajuda dos dois, se quiser ajudar vá para 15, se quiser ignorar vá para 29.

16. Seguindo viagem o paladino e a futura Princesa viram dois caminhos na rua logo decidiram seguir pela direita e lá observando o caminho da direita decidiram voltar pois viram um velho que sabiam que era cúmplice do grupo extremista, então voltaram as ruas e decidiram seguir pela esquerda. Se você acha que os grupos extremistas o cercaram na rua, vá para 27. Se você acha que o paladino e a futura princesa seguiram tranquilos vá para 14.

28. Ela consegue escapar dos extremistas, que ao perceber que Lucy não estava mais presa saiu para tentar encontrá-los, porém a futura princesa se escondeu em um beco e o despistou, o paladino (você), viu o extremista a procura de alguém, e correu em busca de Lucy os dois se esbarraram e foram para o castelo, mas o extremista os viu pegou um atalho e chegou lá antes se fazendo passar por funcionário. Chegando lá o paladino (você) viu Lucy saindo com um funcionário achou suspeito e os seguiu, vá para 30.

29. O paladino achou que os caçadores não eram confiáveis, e resolveu seguir viagem com a futura princesa. O deserto, além de seco, esconde muitos perigos, um deles é a cobra naja seu veneno é letal, a futura princesa, sentiu uma picada, o paladino, ao tentar defendê-la, deixou a naja furiosa, ela se enroscou nele quebrando todos os seus ossos, estava quase na hora do jantar dos abutres.

Grupo 03

4. O paladino, levou Lucy a um prédio onde, um avião de pequeno porte aguardava por eles, pois poderiam atacar o avião no aeroporto. Você e a futura rainha embarcaram a caminho do local do casamento, mas no trajeto o motor do pequeno avião tem uma pané. Haviam dois paraquedas.
se você quiser salvar a sua vida e a da futura rainha vá para 12. se quiser salvar ela e o piloto vá para 25.
6. Quando ela gritou, o extremista cravou a faca em seu estomago e fugiu, quando o paladino (você) e os guardas chegaram ao local ela estava caída em uma poça de sangue. Já não haveria mais casamento.
10. Permanecer no esconderijo parecia ser uma boa estratégia, mas um dos extremistas os viram e resolveu esperar até o anoitecer, para colocar fogo no esconderijo. Você saiu para pegar mais água e Lucy continuou no lugar secreto. de longe você avistou uma grande claridade. Voltou ao local que estavam se escondendo ao chegar lá o lugar estava em chamas, já não havia mais nada a ser feito.
17. Eles seguiram viagem, e ao chegar ao local do casamento Lucy avistou um funcionario que veio ao seu encontro e disse para ela segui-lo, até um quarto para a mesma se arrumar. Chegando lá, ela percebeu que era um extremista. se você acha que Lucy deve gritar vá para 06. se achar que ela deve obedece-lo vá para 24. mas se achar que o paladino (você), viu os dois e os seguiu vá para 30.
30. O paladino (você) resolveu segui-los sozinho, pois achou que seria ariscado chamar os guardas, ele ouviu a conversa dos dois e esperou o extremista se virar, pegou a faca que estava com ele dando um golpe fatal em suas costas salvando Lucy, o casamento aconteceu, mas a então princesa resolveu investigar o porque de quererem mata-la e descobriu que era porque ela era pobre e plebei, resolveu então propagar o respeito entre as pessoas e transformado o reino em um lugar de paz e pessoas felizes sem racismo ou indiferenças.

Grupo 04

3. Chegando mais próximo da vila tiveram ajuda de uma família pobre que morava numa cabano no pequeno lugarejo, que lá você e a lucy ficaram escondidos até amanhecer. Ficando de dia você e Lucy decidiram pedir ajuda aos caçadores.
Se você acha que vão conseguir ajuda vá para 15. Se você não acha isso vá para 07.
7. Porém você e Lucy acabaram desconfiando dos caçadores que a verdade ia lhe entregar para os extremistas por um bom dinheiro, então você e Lucy anda em um com caminho até se depararem com uma montanha en que havia duas cavernas.
Se você deseja explorar as cavernas vá para 23. Se você não deseja conhece la vá para 18.

12. Naquela pequena area, que eles estavam sobrevoando, O piloto sabia da existencia de um pequeno oasis. Então ele decidiu que você e a futura rainha deveriam usar os dois paraquedas para poder se salvar. Assim que eles pulam de paraquedas, o avião explode e o piloto morre. Chegando em terra, andaram alguns quilômetros, e de longe avistaram uma pequena vila.
Se você acha que terá ajuda neste lugar vá para 03. Se quiser seguir viagem vá para 21.
19. Andando um longo caminho vocês e a escolta se deparam com uma vila e decidem ir lá para descansar mais eles não sabia que lá moravam componentes dos grupos extremistas que tava a sua espera novamente você e Lucy são capturados e os soldados são liberados logo em seguida você e Lucy são mortos. Infelizmente a sua jornada termina aqui.
27. Vocês são cercado pelo um grupo extremistas e acabam sendo levados para o esconderijo, mais sem eles saberem o palácio, mandou um grupo de soldados a sua procura é encontra o grupo extremista e matam é salva você e Lucy e vão em direção ao palácio. vá para casa 19.

Grupo 05

5. Ao enfrentalos você efetua todos os 5 disparos logo você corre para pegar cobertura atrás de uma palmeira, você encontra uma faca em um dos corpos atrás da cobertura, os nômades tentam se aproximar porém você realiza um ataque sequencial usando a faca e ferindo gravemente os inimigos restantes. Após o confronto você paga todos os suprimentos necessários e segue um longo caminho. Va para 09.
9. Após seguir uma longa caminhada pelo deserto você avista um grupo de possíveis caçadores. Você checa o estoque de suprimentos e percebe que não há quase nada.
Se você acha que devem ir falar com eles vá para 29. Se você acha que eles virão falar conosco vá para o 15.
13. Ao tentar fugir dos nômades vocês corre para Atrás de uma duna de areia, ao se agachar é picado por um escorpião negro logo o veneno atinge seu sistema nervoso e você começa a ter surtos de delírio e apaga rapidamente fazendo com que você morra após um período de tempo e você não consegue completar sua missão.
25. Tendo somente 2 paraquedas, você dá um deles ao piloto e outro a princesa, o condutor da aeronave vai primeiro, resta você e a jovem vocês decidem pular juntos ao saltar a princesa abre o paraquedas porém o solavanco ao abri-lo você se desprender dela assim, ela consegue aterrissar sozinha e salva no deserto sozinha porém a queda livre o mata e, você não consegue completar sua missão.
26. Após chegar no oasis para beber água, você se depara com um grupo de nômades, ao se aproxima deles você percebe que eles estão se preparando para te assaltar ao checar a munição de sua arma você percebe que só há cinco balas.
Se quiser enfrenta-los vá para o 05. Se quiser fugir deles vá para o 13.

Grupo 06

2. Quando decerando navio encontraram duas pessoas conhecida que poderia ajudar a levar a futura rainha á algum lugar seguro para passar à noite. Ofereceram comida e abrigo para dormir é, e no dia seguinte, continuarão a seguir, para o casamento real. No meio do caminho, encontraram uma pequena floresta que tinha um Oasis proximo.
se você acha que dever parar, parabeber água vá para casa 26. se acha que devem continuar a viagem vá para casa 17.
15. Os caçadores falam sobre uma senhora que mora em uma cabana no deserto cujo o nome era matilda, ela poderia lhes fornecer água, comida e armamentos. Você aceita ir até a cabana, a senhora te ajuda como foi dito pelos caçadores em seguida você continua a viagem. Em destino a vila mas ainda no deserto você e cercado por um grupo de extremistas, dando inicio a uma batalha feroz, já sem forças para lutar em meio ao deserto sua fornada e encerrada.
18. Curiosos vocês decidem dar a volta na montanha, depois de três dias de viagem já do outro lado da montanha vocês avistam o deserto calmo e tranquilo finalmente acreditam que sua jornada está chegando a um final feliz.
Se quiser prosseguir viagem depois de um descansar vara 14. Se quiser seguir viagem imediatamente vá para 17.
20. Vocês pegam o atalho perigoso sem saber se vão chegar, mesmo estando em lugar desconhecido você sabe que por ali estaria cheio de armadilhas então pisam no chão com cautela, já perto do castelo um de vocês e atingido por uma armadilha, é não consegue resistir aos ferimentos graves, o outro abandona o corpo mas não termina, a viagem por falta de água e de alimentos falece durante o percurso.
23. Vocês decidem explorar a caverna, em meio as profundezas, da caverna, você encontra nas paredes uma pepita de outro, ai você resolve arrancala, mas ao puxala você escuta um temendo barulho e quando percebe, a caverna esta desmoronando, mas quando decide fugir, ja era tarde demais, a saida esta bloqueada por rochas, e um deslize acabam com sua jornada de forma tragica.

Texto unificado no formato de RPG Solo (sem correção e revisão)

Título: _____

O país de Alabasta, fica localizado numa pequena ilha próximo a Índia, sendo sua extensão meio desértica meio florestal. Seu governo é baseado numa monarquia, cujo rei se chama Zog. Este tem um filho, o príncipe Joe que completou sua maior idade recentemente e, de acordo com as tradições locais, deverá se casar brevemente.

O jovem monarca estudou toda sua vida nos Estados Unidos da América, conhecendo lá uma jovem simples, da plebe, de nome Lucy por quem se apaixonou, porém em seu reino grupos extremistas não veem o casamento da família real com estrangeiros como algo aceitável. Isso levaria a várias ameaças à corte por essa classe.

Você é um paladino que tem ordens reais de escoltar a donzela da América até o castelo, onde ocorrerá o casamento. Neste exato momento, a escolta se encontra num avião em direção a Alabasta...

1. Ao chegar no aeroporto, o avião é invadido por grupos extremistas do aeroporto armados. Eles disseram que queriam a futura rainha. Os radicais não a acharam, pois você e ela estão partindo de outra forma.
Se quiser ir pelo oceano, vá para 11. Caso queira ir em outro avião de um porte menor vá para 04.
2. Quando decerando navio encontraram duas pessoas conhecida que poderia ajudar a levar a futura rainha á algum lugar seguro para passar à noite. Ofereceram comida e abrigo para dormir é, e no dia seguinte, continuarão a seguir, para o casamento real. No meio do caminho, encontraram uma pequena floresta que tinha um Oasis proximo.
se você acha que dever parar, parabeber água vá para casa 26. se acha que devem continuar a viagem vá para casa 17.
3. Chegando mais próximo da vila tiveram ajuda de uma família pobre que morava numa cabano no pequeno lugarejo, que lá você e a lucy ficaram escondidos até amanhecer. Ficando de dia você e Lucy decidiram pedir ajuda aos caçadores.
Se você acha que vão conseguir ajuda vá para 15. Se você não acha isso vá para 07.
4. O paladino, levou Lucy a um prédio onde, um avião de pequeno porte aguardava por eles, pois poderiam atacar o avião no aeroporto. Você e a futura rainha embarcaram a caminho do local do casamento, mas no trajeto o motor do pequeno avião tem uma pané. Haviã dois paraquedas.
se você quiser salvar a sua vida e a da futura rainha vá para 12. se quiser salvar ela e o piloto vá para 25.
5. Ao enfrontalos você efetua todos os 5 disparos logo você corre para pegar cobertura atrás de uma palmeira, você encontra uma faca em um dos corpos atras da cobertura, os nômaes tentam se aproximar porem você realiza um ataque sequencial usando a faca e ferindo gravemente os inimigos restantes. Após o confrito você paga todos os suprimentos necessarios e segue um longo caminho. Va para 09.
6. Quando ela gritou, o extremista cravou a faca em seu estomago e fugiu, quando o paladino (você) e os guardas chegaram ao local ela estava caida em uma poça de sangue. Já não haveria mais casamento.
7. Porém você e Lucy acabaram desconfiando dos caçadores que a verdade ia lhe entregar para os extremistas por um bom dinheiro, então você e Lucy anda em um com caminho até se depararem com uma montanha en que havia duas cavernas.
Se você deseja explorar as cavernas vá para 23. Se você não deseja conhece la vá para 18.
8. Ao chegar nas ruas, viã grupos extremistas em todos os lugares. Eles tentam ir do mesmo jeito, mas um dos homens vai em direção a eles para revista-los até que foi impedido pelo líder. Você percebe que este é um infiltrado do reino e que quer

- ajudar. O comandante lava vocês até um esconderijo, onde recebem comida, água e tem um tempo para dormir.
Se quiser permanecer no esconderijo vá para 10. Se quiser seguir viagem vá para 16.
9. Após seguir uma longa caminhada pelo deserto você avista um grupo de possíveis caçadores. Você checa o estoque de suprimentos e percebe que não há quase nada.
Se você acha que devem ir falar com eles vá para 29. Se você acha que eles virão falar conosco vá para o 15.
10. Permanecer no esconderijo parecia ser uma boa estratégia, mas um dos extremistas os viram e resolveu esperar até o anoitecer, para colocar fogo no esconderijo. Você saiu para pegar mais água e Lucy continuou no lugar secreto. De longe você avistou uma grande claridade. Voltou ao local que estavam se escondendo ao chegar lá o lugar estava em chamas, já não havia mais nada a ser feito.
11. Você pensou que poderia acontecer algum atentado, então por segurança, alugou um navio para transportar a sua protegida. Chegando em Alabasta, saíram da embarcação disfarçados como turistas, e lá encontraram duas pessoas que poderiam ajudá-los a chegar ao castelo.
Se quiser seguir a viagem com as duas pessoas vá para 02. Se quiser seguir a viagem sozinho vá para 08.
12. Naquela pequena área, que eles estavam sobrevoando, O piloto sabia da existência de um pequeno oásis. Então ele decidiu que você e a futura rainha deveriam usar os dois paraquedas para poder se salvar. Assim que eles pulam de paraquedas, o avião explode e o piloto morre. Chegando em terra, andaram alguns quilômetros, e de longe avistaram uma pequena vila.
Se você acha que terá ajuda neste lugar vá para 03. Se quiser seguir viagem vá para 21.
13. Ao tentar fugir dos nômades vocês correm para atrás de uma duna de areia, ao se agachar é picado por um escorpião negro logo o veneno atinge seu sistema nervoso e você começa a ter surtos de delírio e apaga rapidamente fazendo com que você morra após um período de tempo e você não consegue completar sua missão.
14. Elas seguem uma viagem tranquila pelo deserto que apesar de quente e seco era o lugar mais seguro, de longe eles avistaram alguns homens que se aproximaram cada vez mais, o paladino sabia o que, fazer pois pensou que fossem extremistas, porém os homens gritaram pedindo ajuda a Lucy viu armas de caça em suas mãos, eram caçadores perdidos, que pediram ajuda dos dois, se quiser ajudar vá para 15, se quiser ignorar vá para 29.
15. Os caçadores falam sobre uma senhora que mora em uma cabana no deserto cujo o nome era Matilda, ela poderia lhes fornecer água, comida e armamentos. Você aceita ir até a cabana, a senhora te ajuda como foi dito pelos caçadores em seguida você continua a viagem. Em destino a vila mas ainda no deserto você é cercado por um grupo de extremistas, dando início a uma batalha feroz, já sem forças para lutar em meio ao deserto sua jornada é encerrada.
16. Seguindo viagem o paladino e a futura Princesa viram dois caminhos na rua logo decidiram seguir pela direita e lá observando o caminho da direita decidiram voltar

pois viram um velho que sabiam que era cúmplice do grupo extremista, então voltaram as ruas e decidiram seguir pela esquerda. Se você acha que os grupos extremistas o cercaram na rua, vá para 27. Se você acha que o paladino e a futura princesa seguiram tranquilos vá para 14.

17. Eles seguiram viagem, e ao chegar ao local do casamento Lucy avistou um funcionario que veio ao seu encontro e disse para ela segui-lo, até um quarto para a mesma se arrumar. Chegando lá, ela percebeu que era um extremista. se você acha que Lucy deve gritar vá para 06. se achar que ela deve obedece-lo vá para 24. mas se achar que o paladino (você), viu os dois e os seguiu vá para 30.
18. Curiosos vocês decidem dar a volta na montanha, depois de três dias de viagem já do outro lado da montanha vocês avistam o deserto calmo e tranquilo finalmente acreditam que sua jornada está chegando a um final feliz.
Se quiser prosseguir viagem depois de um descansar vara 14. Se quiser seguir viagem imediatamente vá para 17.
19. Andando um longo caminho vocês e a escolta se deparam com uma vila e decidem ir lá para descansar mais eles não sabia que la moravam componentes dos grupos extremistas que tava a sua espera novamente você e Lucy são capturados e os soldados são liberados logo em seguida você é Lucy são mortos. Infelizmente a sua jornada termina aqui.
20. Vocês pegam o atalho perigoso sem saber se vão chegar, mesmo estando em lugar desconhecido você sabe que por ali estaria cheio de armadilhas então pisam no chão com cautela, já perto do castelo um de vocês e atingido por uma armadilha, é não consegue resistir aos ferimentos graves, o outro abandona o corpo mas não termina, a viagem por falta de água e de alimentos falece durante o percurso.
21. Ir à vila não seria uma boa ideia, radicais poderiam estar lá. A escacez de comida e água é grande, você acha que seria impossivel seguir se ajuda. Até que bem distante aparecem andarilhos, vocês correm gritando por ajuda até chegar a eles. Os viajantes sabiam toda a história e conheciam a princesa e os ajudam. Ao conversar, os andarilhos contam sobre um atalho, que poderia ser perigoso e um outro caminho mais longo, porém seguro e talvez a comida e a água não fosse suficiente.
Se quiser ir pelo atalho vá para 20. Se quiser seguir o caminho longo vá para 9.
22. Lucy decidiu esperar outro momento de distração do terrorista e na primeira chance que teve ela pulou da cama e fugiu, porém, o extremista a viu e começou a segui-la. O paladino escuta alguns barulhos e vai em direção a eles. Vendo a situação, ele decide ficar a espreita e bolar um plano. A princesa corre com todas a suas forças, mas não é o suficiente e é alcançada. O radical saca sua faca pronto para matar a futura rainha. Parece ser o fim. Vá para 30.
23. Vocês decidem explorar a caverna, em meio as profundezas, da caverna, você encontra nas paredes uma pepita de ouro, ai você resolve arrancala, mas ao puxala você escuta um temendo barulho e quando percebe, a caverna esta desmoronando, mas quando decide fugir, ja era tarde demais, a saida esta bloqueada por rochas, e um deslize acabam com sua jornada de forma tragica.

24. Lucy decide obedecer-lo e ficar calada. O radical a amarra e a coloca em cima da cama, mas, a princesa estava bolando um plano em sua mente, ela deixou o extremista se distrair e com o auxílio de um pente no seu bolso, consegue se soltar das cordas.
Se você acha que Lucy deveria fingir estar amarrada e esperar outro momento de distração vá para 22. Caso ache que ela deveria fugir nesse momento vá para 28.
25. Tendo somente 2 paraquedas, você dá um deles ao piloto e outro a princesa, o condutor da aeronave vai primeiro, resta você e a jovem vocês decidem pular juntos ao saltar a princesa abre o paraquedas porém o solavanco ao abri-lo você se desprender dela assim, ela consegue aterrissar sã e salva no deserto sozinha porem a queda livre o mata e, você não conseguir completar sua missão.
26. Apos chegar no oasis para beber água, você se depara com um grupo de nômades, ao se aproxima deles você percebe que eles estão se preparando para te assalta ao checar a munição de sua arma você percebe que só há cinco balas.
Se quiser enfrenta-los vá para o 05. Se quiser fugir deles vá para o 13.
27. Vocês são cercado pelo um grupo extremistas e acabam sendo levados para o esconderijo, mais sem eles saberem o palácio, mandou um grupo de soldados a sua procura é encontra o grupo extremista e matam é salva você e Lucy e vão em direção ao palácio. vá para casa 19.
28. Ela consegue escapar dos extremistas, que ao perceber que Lucy não estava mais presa saiu para tentar encontra-los, porém a futura princesa se escondeu em um beco e o despistou, o paladino (você), viu o extremista a procura de alguém, e correu em busca de Lucy os dois se esbarraram e foram para o castelo, mas o extremista os viu pegou um atalho e chegou lá antes se fazendo passar por funcionario. Chegando lá o paladino (você) viu Lucy saindo com um funcionario achou suspeito e os seguiu, vá para 30.
29. O paladino achou que os caçadores não eram confiáveis, e resolveu seguir viagem com a futura princesa. O deserto, além de seco, esconde muitos perigos, um deles é a cobra naja seu veneno é letal, a futura princesa, sentiu uma picada, o paladino, ao tentar defendela, deixou a naja furiosa, ela se enroscou nele quebrando todos os seus ossos, estava quase na hora do jantar dos abutres.
30. O paladino (você) resolveu segui-los sozinho, pois achou que seria ariscado chamar os guardas, ele ouviu a conversa dos dois e esperou o extremista se virar, pegou a faca que estava com ele dando um golpe fatal em suas costas salvando Lucy, o casamento aconteceu, mas a então princesa resolveu investigar o porque de quererem mata-la e descobriu que era porque ela era pobre e plebeia, resolveu então propagar o respeito entre as pessoas e transformado o reino em um lugar de paz e pessoas felizes sem racismo ou indiferenças.

APÊNDICE F – Plano de aula do 4º Momento

PLANO DE AULA – 4º MOMENTO – 5 AULAS

I – OBJETIVOS

- Revisar e reescrever a produção textual do RPG Solo e a primeira escrita da narrativa linear efetuada no primeiro momento, registrando na folha padrão a versão final produzida pelos alunos ao longo das aulas e, promover uma breve avaliação oral sobre a forma como se deu o processo de ensino-aprendizagem.
- Refletir sobre a melhor forma de inserir as possibilidades de encadeamento das estratégias nas narrativas criadas;
- Avaliar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo dos encontros.

II – CONTEÚDO

- Desvios de ordem linguística, coesão e coerência mais recorrentes encontrados nos textos;
- Narrativas Lineares (contos) e não-linear (RPG Solo) produzidas e melhoradas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aulas 01 e 02

O professor deverá entregar aos alunos um texto que seja amplamente conhecido, mas que tenha sido modificado com o passar dos tempos sem ter perdido sua essência (sugerimos que o próprio professor produza um texto do mesmo gênero estudado). Para efeito de conhecimento, o conto entregue aos estudantes foi "Cristália - Um conto das galáxias já conhecido". Será feita, nesse momento, uma leitura compartilhada para que haja um debate posteriormente.

Após a leitura compartilhada os alunos assistirão a um filme que também seja conhecido, mas não tenha perdido sua essência, devido as diversas alterações ao longo dos anos. A sugestão aqui apresentada é o filme "Homem-aranha: No Aranhaverso". Em seguida, deverá ocorrer um debate sobre as duas obras vistas (texto e filme) mostrando como uma mesma história poderá apresentar diversos olhares e, refletir sobre a melhor forma de inserir as possibilidades de encadeamento das estratégias nas narrativas criadas.

Aulas 03 a 05

É chegado o momento da reescrita. Os alunos receberão os textos produzidos durante toda a aplicação do projeto para reescrever e ajustar o que porventura seja necessário. Ao finalizar esta etapa, o material deverá ser recolhido para encadernação e entregue a biblioteca escolar e faça parte do acervo. Salientamos também que, dessa maneira, toda a comunidade escolar terá acesso ao produto construído em sala de aula, tendo os alunos como protagonistas desta obra.

Para finalizar o projeto é interessante debater (oralmente ou na modalidade escrita) com os estudantes quais foram os aspectos positivos e/ou negativos do processo de ensino aprendizagem desenvolvido ao longo das aulas.

IV – RECURSOS DIDÁTICOS

- Exemplos impressos das produções iniciais;
- Folhas impressas para o registro das versões finais;
- Projetor Multimídia;
- Notebook.

V – AVALIAÇÃO

- Discussão oral sobre os aspectos positivos e negativos da forma como se deu o processo de ensino-aprendizagem de produção de artigos de opinião nos moldes que foi efetivado ao longo das aulas.

VI – REFERÊNCIAS

Filme: Homem-Aranha: No Aranhaverso. direção de Bob Persichetti e Peter Ramsey. EUA: Sony Pictures, 2019. 1 DVD (117 min.).

APÊNDICE G –Texto Final dos alunos no formato de RPG Solo (após revisão e correção)

O casamento proibido no reino de Alabasta

O país de Alabasta, fica localizado numa pequena ilha próximo a Índia, sendo sua extensão meio desértica meio florestal. Seu governo é baseado numa monarquia, cujo rei se chama Zog. Este tem um filho, o príncipe Joe que completou sua maior idade recentemente e, de acordo com as tradições locais, deverá se casar brevemente.

O jovem monarca estudou toda sua vida nos Estados Unidos da América, conhecendo lá uma jovem simples, da plebe, de nome Lucy por quem se apaixonou, porém em seu reino grupos extremistas não veem o casamento da família real com estrangeiros como algo aceitável. Isso levaria a várias ameaças à corte por essa classe.

Você é um paladino que tem ordens reais de escoltar a donzela da América até o castelo, onde ocorrerá o casamento. Neste exato momento, a escolta se encontra num avião em direção a Alabasta...

1. Ao chegar no aeroporto, o avião é invadido por extremistas no aeroporto, armados. Eles disseram que queriam a futura princesa. Os radicais não a acharam, pois você e ela estão partindo de outra forma.

Se quiser ir pelo oceano, vá para 11. Caso queira ir em outro avião de um porte menor, vá para 04.

2. Quando desceram do navio, encontraram duas pessoas conhecidas que poderiam ajudar a levar a futura princesa a algum lugar seguro, para passar à noite. Ofereceram comida e abrigo para dormir. No dia seguinte, continuariam a seguir para o casamento real. No meio do caminho, encontraram uma pequena floresta que tinha um oásis próximo.

Se você acha que deve parar para beber água, vá para 26. Se acha que devem continuar a viagem, vá para 17.

3. Chegando mais próximo da vila, vocês tiveram ajuda de uma família pobre que morava numa cabana, no pequeno lugarejo. Cujo único auxílio poderiam dar seria o lugar para descansar, devido a pobreza ali. Lá, vocês ficaram escondidos até amanhecer. Ao amanhecer, você e Lucy decidiram pedir ajuda a caçadores que se aproximavam de vocês.

Se você acha que vão conseguir ajuda, vá para 15. Se você não acha isso, vá para 07.

4. Você levou Lucy a um prédio onde um avião de pequeno porte aguardava por vocês, pois poderiam atacar o avião no aeroporto. Você e a futura princesa embarcaram a caminho do local do casamento, mas no trajeto o motor da pequena aeronave tem uma pane. Havia dois paraquedas.

Se você quiser salvar a sua vida e da futura princesa, vá para 12. Se quiser salvar ela e o piloto, vá para 25.

5. Ao enfrentá-los, você efetua todos os 5 disparos e, rapidamente corre para atrás de uma palmeira. Você encontra uma faca em um dos corpos que encontra-se caído próximo a vocês. Os nômades tentam se aproximar, porém você realiza um ataque sequencial usando a faca e

ferindo gravemente o restante. Após o conflito, você pega todos os suprimentos necessários e segue um longo caminho. Vá para 09.

6. Quando ela gritou, o extremista cravou a faca em seu estômago e fugiu, você e os guardas chegaram ao local, Lucy estava caída em uma poça de sangue. Já não haveria mais casamento.

7. Você e Lucy acabaram desconfiando dos caçadores, que na verdade iam lhes entregar para os extremistas por uma boa quantia em dinheiro, então vocês seguem viagem até se depararem com uma montanha, que havia duas cavernas.

Se você deseja explorar as cavernas, vá para 23. Se você seguir viagem, vá para 18.

8. Ao chegar nas ruas, tinham extremistas em todos os lugares. Vocês tentam ir do mesmo jeito, mas um dos homens vai em direção à Lucy e você para revistá-los até ser impedido pelo líder deles. Você percebe que este é um infiltrado do reino e quer ajudar. O comandante leva vocês até um esconderijo, onde recebem comida, água e têm um tempo para dormir.

Se quiser permanecer no esconderijo vá para 10. Se quiser seguir viagem, vá para 16.

9. Após seguir uma longa caminhada pelo deserto, você avista um grupo de possíveis caçadores. Você checa o estoque de suprimentos e percebe que não há quase nada.

Se você acha que devem ir falar com eles, vá para 29. Se você acha que eles virão falar com vocês, vá para 19.

10. Permanecer no esconderijo parecia ser uma boa estratégia, mas um dos extremistas os viram e resolveu esperar até o anoitecer, para colocar fogo no abrigo. Você saiu para pegar mais água e Lucy continuou no lugar secreto. De longe, você avistou uma grande claridade. Voltou ao local que estavam se escondendo, ao chegar lá, o lugar estava em chamas, já não havia mais nada a ser feito.

11. Você pensou que poderia acontecer algum atentado, então por segurança, alugou um navio para transportar a sua protegida. Chegando em Alabasta, saíram da embarcação disfarçados como turistas e, lá encontraram duas pessoas que podiam ajudá-los a chegar ao castelo.

Se quiser seguir a viagem com as duas pessoas, vá para 02. Se quiser seguir a viagem sozinhos, vá para 08.

12. Naquela pequena área, que vocês estavam sobrevoando, o piloto sabia da existência de um pequeno oásis. Então, ele decidiu que você e a princesa deveriam usar os dois paraquedas para poder se salvar. Assim que vocês pulam, o avião explode e o piloto morre. Chegando em terra, andaram alguns quilômetros e de longe avistaram uma pequena vila.

Se você acha que terá ajuda neste lugar, vá para 03. Se quiser seguir viagem, vá para 21.

13. Ao tentar fugir dos nômades, vocês correm para atrás de uma duna de areia. Ao se agachar você é picado por um escorpião negro. Logo o veneno atinge seu sistema nervoso e você começa a ter surtos de delírio e apaga rapidamente. Fazendo com que você morra pouco tempo depois, não conseguindo completar sua missão.

14. Vocês seguem uma viagem tranquila pelo deserto que, apesar de quente e seco, era o lugar mais seguro. de longe, vocês avistaram alguns homens que se aproximaram cada vez mais, você não sabia o que fazer pois, pensou que fossem extremistas. Porém, os homens gritaram pedindo ajuda a Lucy! Ela viu armas de caça nas mãos deles, eram caçadores perdidos, que pediram ajuda dos dois.

Se quiser ajuda, vá para 15. Se quiser ignorar, vá para 29.

15. Os caçadores falam sobre uma senhora que mora em uma cabana no deserto, cujo nome era Matilda. Ela poderia lhes fornecer água, comida e armamentos. Você aceita ir até a cabana, a senhora te ajuda como foi dito pelos caçadores, em seguida você continua a viagem. Em destino a vila, mas ainda no deserto, você é cercado por um grupo de extremistas, dando início a uma batalha feroz. Já sem forças para lutar com todos, no meio do deserto sua jornada é encerrada.

16. Seguindo viagem, você e a futura princesa viram dois caminhos na rua. Logo decidiram seguir pela via da direita e observando este caminho, decidiram voltar, pois viram um velho que, sabiam ser cúmplice do grupo extremista, então voltaram as ruas e decidiram seguir pela esquerda.

Se você acha que os grupos extremistas os cercaram na rua, vá para 27. Se você acha que você e a futura princesa seguiram tranquilos, vá para 14.

17. Eles seguiram viagem e ao chegar ao local do casamento Lucy avistou um funcionário que veio ao seu encontro pedindo para ela segui-lo até um quarto para a mesma se arrumar. Chegando lá, ela percebeu que era um extremista.

Se você acha que Lucy deve gritar, vá para 06. Se você acha que ela deve obedecê-lo, vá para 24. Mas, se acha que você viu os dois e os seguiu, vá para 30.

18. Curiosos, vocês decidem dar a volta na montanha, depois de três dias de viagem. Já do outro lado dali, avistam o deserto calmo e tranquilo. Finalmente acreditam que sua jornada está chegando a um final feliz.

Se quiser prosseguir viagem depois de um descanso, vá para 14. Se quiser seguir viagem imediatamente, vá para 17.

19. Andando por um longo caminho, vocês e a escolta se deparam com uma vila e decidem ir lá para descansar, mas vocês não sabiam que ali moravam componentes dos grupos extremistas e estavam a sua espera. Novamente você e Lucy são capturados e os soldados são liberados, logo em seguida vocês são executados. Infelizmente, a sua jornada termina aqui.

20. Vocês pegam o atalho perigoso sem saber se vão chegar. Mesmo estando em um lugar desconhecido, você sabe que por ali estaria cheio de armadilhas, então pisam no chão com cautela. Já perto do castelo, um de vocês é atingido por uma armadilha, não conseguindo resistir aos ferimentos graves, o outro abandona o corpo, mas não termina a viagem por falta de água e de alimentos e, falece durante o percurso.

21. Ir à vila não seria uma boa ideia, radicais poderiam estar lá. A escassez de comida e água é grande, você acha que seria impossível seguir sem ajuda. Até que, bem distante aparecem andarilhos, vocês correm gritando. Ao chegar a eles, os viajantes dizem que sabiam de toda a história e conheciam a princesa, logo os ajudam. Ao conversar, cos andarilhos contam sobre

um atalho, que poderia ser perigoso e um outro caminho mais longo e seguro, entretanto, talvez a comida e a água não fossem suficientes.

Se quiser ir pelo atalho, vá para 20. Se quiser seguir o caminho longo, vá para 09.

22. Lucy decidiu esperar outro momento de distração do terrorista e na primeira chance que teve ela pulou da cama e fugiu, porém, o extremista a viu e começou a segui-la. Você escuta alguns barulhos e vai em direção a eles. Vendo a situação tu decides ficar a espreita e bolar um plano. A princesa corre com todas as suas forças, mas não é o suficiente e é alcançada. O radical saca sua faca, pronto para matar a futura princesa. Parece ser o fim. Vá para 30.

23. Vocês decidem explorar a caverna. E em meio às profundezas da caverna, você encontra, nas paredes, uma pepita de ouro, assim vocês resolvem arrancá-la, mas ao puxá-la você escuta um tremendo barulho e quando percebem, a caverna está desmoronando. Quando decidem fugir já era tarde demais, a saída está bloqueada por rochas, e um deslizamento acaba com sua jornada de forma trágica.

24. Lucy decide obedecê-lo e ficar calada. O terrorista a amarra e a coloca em cima da cama, mas a princesa estava bolando um plano em sua mente. Ela deixou o extremista se distrair e, com o auxílio de um pente no seu bolso, consegue se soltar das cordas.

Se você acha que Lucy deveria fingir estar amarrada e esperar outro momento de distração, vá para 22. Caso ache que ela deveria fugir nesse momento, vá para 28.

25. Tendo somente dois paraquedas, você dá um deles ao piloto e o outro à princesa. O condutor da aeronave vai primeiro, resta você e a jovem. Vocês decidem pular juntos e, ao saltar Lucy abre o paraquedas, porém, o solavanco ao abri-lo faz você se desprender dela, assim, ela consegue aterrissar sã e salva no deserto sozinha entretanto, a queda livre o mata e você não consegue completar sua missão.

26. Após chegar ao oásis para beber água, você se depara com um grupo de nômade. Ao se aproximar deles, você percebe que eles estão se preparando para assaltar, você checa a munição de sua arma e percebe que só há cinco balas.

Se quiser enfrentá-los, vá para 05. Se quiser fugir deles, vá para 13.

27. Vocês são cercados por um grupo extremista e acabam sendo levados para um esconderijo, mas sem saberem o palácio mandou um grupo de soldados a sua procura, que encontra o grupo extremista e os executam. Você e Lucy são salvos e vão em direção ao palácio. Vá para 19.

28. Ela consegue escapar do extremista, que ao perceber que Lucy não estava mais presa saiu para tentar encontrá-la. Porém, a futura princesa se escondeu dentro do banheiro do quarto e o despistou. Você viu o extremista à procura de alguém e correm em busca de Lucy. Você percebe que o extremista retorna para o quarto, então mantem-se a distância. O bandido, ao retornar ao quarto, encontra Lucy saindo do banheiro, agarra ela arrastando-a pelo corredor. Você vê a situação e fica apenas observando de longe. Vá para 30.

29. Você achou que os caçadores não eram confiáveis, e resolveu seguir viagem com a futura princesa. O deserto, além de seco, esconde muitos perigos, um deles é a cobra naja cujo veneno é letal. A futura princesa, sentiu uma picada, você, ao tentar defendê-la deixou a naja

furiosa, ela expele sua peçonha atingindo seus olhos, além de cego, seu corpo parece absorver rapidamente o veneno derrubando-o no chão. Já estava quase na hora do jantar dos abutres.

30. Você resolveu segui-los sozinhos, pois achou que seria arriscado chamar os guardas, você conseguiu ouvir a conversa dos dois e esperar o extremista se virar, pegou a faca que estava com o algoz dando um golpe fatal em suas costas, salvando Lucy. O casamento aconteceu, mas a então princesa resolveu investigar o porquê de quererem matá-la, descobrindo que era por ela ser pobre e plebeia. Resolveu, então, propagar o respeito entre as pessoas e transformou o reino em um lugar de paz com pessoas felizes, sem racismo ou indiferenças.

APÊNDICE H – Conto produzido pelo professor pesquisador

Cristália – Um conto das galáxias já conhecido

Em uma galáxia distante, havia um planeta de nome Gaalix, esse vivia em guerra com o planeta Nemarxy. O rei do primeiro lugar tinha uma filha cujo trono iria herdar quando na passagem para outro plano espiritual ocorresse. Essa princesa, conhecida por todos como sendo gentil e bondosa não gostava desses conflitos que afligiam ambos os planetas. Cristália era seu nome.

Em Nemarxy, um jovem príncipe também corroborava com os ideais de Cristália, entretanto nunca houve um encontro desses dois seres. Então, como poderiam compactuar com similares pensamentos? Uns dirão que é o destino, outros apenas que são seres cujo pensamento e coração são únicos, separados apenas pelos corpos.

O rei de Gaalix, que havia perdido sua esposa com o nascimento de Cristália, casou-se com uma rainha de outro planeta (Curossilis) na tentativa de unir os dois povos e fortalecer seus exércitos contra o planeta Nemarxy. Porém, o pai da jovem princesa veio a falecer misteriosamente. Dessa forma, o planeta passou a ser governado com mãos de ferro pela nova soberana. Essa, tinha duas filhas, cujo caráter era tão questionável quanto o de sua progenitora. O nome das três causava medo em todo o território de Nemarxy e Curossilis, sendo eles Infernassilix (rainha), Terrorsilix (a filha mais velha) Mortissilix (a mais nova). As três passaram a “criar” Cristália como serviçal em seu próprio castelo. Tendo a princesa herdeira do trono que sobreviver das migalhas que lhe eram dadas e suportando toda humilhação que, também, lhe era imposta.

Com a morte do rei de Nemarxy e, cansado de tanta guerra o príncipe, herdeiro do trono desse planeta, o jovem Limpioz convocou vários reinos, de planetas diversos para um baile, cujo objetivo seria a escolha de uma rainha para ele e que esse feito simbolizasse o início de paz entre os planetas.

Infernassilix ao receber o convite, com um pedido de trégua emitido pela confederação de 28 planetas dessa galáxia, viu a chance de uma de suas filhas se casarem com o infante e assim dominarem mais um planeta para seu reinado de terror. Mas, sabendo que a convocação se estendia a toda realza providenciou que Cristália ficasse presa na masmorra mais profunda do castelo em que moravam.

Passados alguns dias, é chegado o momento do baile. Os três perversos seres que trancafiaram Cristália partiram para o planeta Nemarxy, a fim de que uma das duas mais novas fossem escolhidas pelo jovem infante.

Na masmorra, Cristália foi chamada a atenção por um ser de aparência um pouco medonha, mas carismática em suas palavras. Esse ser, disse que se a princesa quisesse ir ao baile ela poderia ajudar. Entretanto, sem acreditar como isso poderia ser possível, a prisioneira ficou em lamentações, mesmo afirmando que gostaria muito de ir a tal festa.

Dessa forma, o benévolo ser conseguiu abrir as grades onde se encontrava presa a princesa, tirando de suas vestes várias chaves que estavam escondidas. Deu-lhe um acessório holográfico para que pudesse usar como vestimenta e mostrou-lhe como chegar na plataforma de lançamento dos aero planadores espaciais cuja intenção seria levá-la ao planeta Nemarxy.

Cristália não entendia o porquê deste ser benevolente estar ajudando-a tanto. Foi quando, ao tirar o capuz que cobria seu rosto, ela relata que havia prometido ao seu pai, o Rei, assim que sua mãe morreu que estaria nas sobras sendo sua protetora. Não pode vir ao seu socorro antes porque estava viajando por entre os planetas, para conseguir informações de como conseguiriam acabar com a tirania do planeta Nemarxy. O príncipe, atual rei deste planeta, é tão dócil quanto a princesa tão atormentada. E, principalmente, com a criação da confederação dos 28, poderemos destituir essa nefasta rainha e suas filhas para bem longe de nosso planeta.

A princesa se preparava para ir ao baile quando foi avisada de que deveria voltar antes que a energia do acessório holográfico acabasse, pois esse era raro e demoraria recarregá-lo. Chegando a festividade, todos pararam para observar e elogiar tamanha beleza, mas sua mãe postixa tremendo de raiva e reconhecendo que aquela era quem ela havia aprisionado, ficou imaginando como ela teria escapado de seu cárcere. O príncipe, assim como os presentes na festa ficou hipnotizado com a jovem, chamando-a para uma dança. Enquanto dançavam, seus olhos não desgrudavam um do outro e, a conversa entre os dois parecia não ter fim. Um beijo foi o que Limpioz tentou arrancar daquela desconhecida para ele, quando a energia de seu artefato começou a piscar informando que já era a hora da partida. Esse objeto ficava em seu pescoço e cobria todo o seu corpo com um holograma físico de uma vestimenta dos deuses, entretanto era tão raro que o seu acionamento só era possível com a voz de Cristália.

Ela correu antes que ele percebesse quem realmente era. Quando pôde ficar sozinha e já sem vestes tirou o acessório enquanto se enrolava numa cortina que acabara de rasgar. Limpioz, que havia corrido atrás daquela que o encantara, na tentativa de chegar perto de Cristália a viu, mas ela correu sem nem olhar para trás deixando cair o objeto de seu pescoço. O príncipe, ao desistir da perseguição, pegou o artefato que encontrara no chão e percebeu que era similar ao dele. Teria ele, então, uma chance de reencontrar aquela que abrilhantou sua noite?

Ao retornar ao planeta Gaalix, Infernassilix e suas filhas, enfurecidas por não serem a atração da festa, trancaram Cristália na mais alta torre do castelo onde moravam. Passaram dias, quando sem esperarem o castelo é visitado por Limpioz e o comitê da confederação de 28 planetas. A terrível anfitriã não poderia fazer nada contra o príncipe naquele momento, por causa de sua escolta, pois seria a mesma coisa que abrir fogo contra toda uma galáxia.

Foi informado que aquele acessório holográfico, que se encontrava em sua mão, seria testado em suas filhas e que ele se casaria com aquela que o artefato funcionasse. Esperançosa, a rainha deu permissão para que o teste fosse feito. O insucesso foi certo e, o príncipe juntamente com o comitê que o acompanhava ao sair do ambiente em que estavam viram um tecido leve como uma pluma cair suavemente de uma das torres. Mas, não só isso como tiveram a impressão de ter visto uma jovem no topo de onde veio o objeto. Perguntado se haveria mais alguém no castelo, foi informado que não, mas ele tinha certeza de que tinha visto alguém.

Enfim, Limpioz insistiu na entrada novamente do castelo e a contragosto de Infernassilix forçou o início da subida para a torre. Chegando lá, encontrou alguém no fundo do ambiente, escuro, úmido e fétido, acorrentada. Ao colocar o acessório holográfico pediu para que a jovem falasse alguma coisa, acionando dessa forma o objeto e Cristália sendo envolvida com as vestes do dia festivo.

O príncipe então liberta Cristália e descobre o porquê ela estava acorrentada, manda prender Infernassilix e suas filhas, mas quando a guarda real tenta fazer isso, já é tarde demais pois, elas tinham fugido. Nesse meio tempo, a protetora da princesa aparece e conta que o rei de Gaalix tinha sido morto envenenado pela rainha perversa que agora encontrava-se foragida. E que a intenção dela era tomar o reino de Nemarxy.

Cristália e Limpioz unem-se em matrimônio e seus reinos passam a viver uma época de paz e harmonia. Infernassilix e suas filhas jamais foram encontradas, nem mesmo em Curossilis que agora é administrado por Gaalix e Nemarxy sob a orientação da confederação dos 28.

Fim

Ulissivaldo Caetano

APÊNDICE I – Percepções dos discentes acerca da aplicação do projeto

1. Qual a importância da escrita no seu dia a dia? Comente.

2. Antes do projeto você tinha conhecimento ou contato com o RPG Solo? Comente.

3. O que você achou em estudar, ao longo do projeto, utilizando o RPG Solo como ferramenta que auxilia na produção escrita? Comente.

4. Ao fim desse projeto você sentiu vontade de ter mais contato com livros de RPG Solo ou outras narrativas lineares, para ampliar ainda mais o seu conhecimento de mundo, de sociedade, de crescimento pessoal e criatividade? Comente.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para os pais ou responsáveis)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa, sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita, está sendo desenvolvida pelo pesquisador ULISSIVALDO CAETANO COSTA DA SILVA com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Major Antônio Inácio, sob a orientação da Profª. Drª. ROSEANE BATISTA FEITOSA NICOLAU.

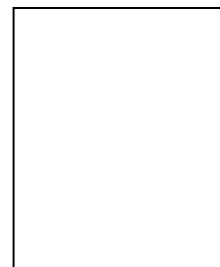
Os objetivos do estudo são: realizar uma proposta didática que instrumentalize os alunos para reconhecerem as características do gênero narrativas de RPG Solo, com foco na progressão e criatividade; levá-los a produzir o referido gênero, considerando as suas marcas sócio-discursivas; desenvolver a capacidade de argumentar e contribuir para tornar os estudantes produtores competentes e críticos de textos. Assim, a finalidade deste trabalho é contribuir para a construção de uma prática pedagógica que, efetivamente, torne os alunos produtores proficientes de seus próprios textos.

Solicitamos a sua colaboração para ***participar das aulas e oficinas que ministraremos, produzindo textos e submetendo-os a um processo de avaliação formativa e somativa***, solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica. Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico, não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, podendo ocorrer um desconforto psicológico. Para que isso seja evitado, será escolhido um local calmo e tranquilo, sem a presença de pessoas alheias ao estudo. E o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal



Espaço para impressão
datiloscópica

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador Ulissivaldo Caetano Costa da Silva.

Endereço (Setor de Trabalho): E.M. Major Antônio Inácio Rua Antônio Soares de Melo, S/N no Distrito de Negras, na cidade de Itaíba – PE.

Telefone: (87) 981198130

E-mail: ulikid2008@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A CRIAÇÃO DE NARRATIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADAS PELO RPG SOLO COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA”, sob a responsabilidade do mestrando ULISSIVALDO CAETANO COSTA DA SILVA e da orientadora Prof^a. Dr^a. ROSEANE BATISTA FEITOSA NICOLAU, cujo objetivo é contribuir para a construção de uma prática pedagógica que, efetivamente, torne os alunos produtores proficientes de seus próprios textos.

A investigação terá caráter intervencionista e obedecerá às seguintes fases no que tange à abordagem do gênero: a) Descrição e análise da produção inicial escrita (narrativa) realizada pelos alunos, com o intuito de verificar observar a progressão, a criatividade, a autonomia e o desempenho do aluno no processo de produção escrita; b) Elaboração e análise de uma proposta de produção escrita tendo como ferramenta o RPG Solo que se proponha a criação de narrativas não lineares; c) Comparação da primeira e da última produção proposta a fim de verificar se os objetivos didáticos propostos foram atingidos; d) Descrição final do processo de escrita de narrativas com a ferramenta RPG e suas implicações para o ensino da produção de texto.

O risco envolvido nesse Projeto é o mesmo que pode acontecer em qualquer processo de ensino-aprendizagem de produção escrita: o fato de produzir um texto que será lido/avaliado pelo professor pode inibir o aluno. Todavia, o procedimento didático, escolhido para a presente investigação, prevê esse risco e adota a avaliação formativa, que se concentra no processo de produção e não no texto em si, diminuindo, dessa forma, a pressão por um resultado final e o ajudando a lidar com as próprias dificuldades e a valorizar cada avanço.

Convém ressaltar que há bom relacionamento entre o professor-pesquisador; os alunos e as suas famílias e o contexto no qual o processo ocorrerá, o que minimiza os riscos. Para os alunos, sujeitos da pesquisa, os benefícios são: 1. A possibilidade de desenvolver sua competência escrita, melhorando a qualidade dos textos que produz; 2. A oportunidade de refletir sobre a própria realidade e sobre os problemas locais, com vistas à superação desses problemas; 3. O estímulo à argumentação, favorecendo a tomada de decisões e defesa de pontos de vista dentro e fora da escola.

Os principais benefícios para a Linguística Aplicada, área na qual se insere este projeto, são: 1. A testagem de uma metodologia de ensino que pode trazer benefícios para alunos com dificuldade na produção escrita; 2. A verificação do RPG Solo como ferramenta didático-pedagógica para produção textual nas aulas de Língua Portuguesa; 3. A autonomia do aluno na produção de textos próprios e não reprodução de textos alheios.

No decorrer da pesquisa você terá os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

O seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem, serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure o pesquisador, Professor ULISSIVALDO CAETANO COSTA DA SILVA, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional do mesmo é: E.M. Antônio Major Inácio, rua Antônio Soares de Melo, S/N – Distrito de Negras /Itaíba – PE. O telefone para contato é o seguinte: (87) 981198130, e-mail: ulikid2008@gmail.com.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, me retirar do estudo sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itaíba/PE, ____ de _____ de 2019.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____ após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor _____ recebeu todos os esclarecimentos necessários e concorda em participar desta pesquisa. Dessa forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Itaíba/PE, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador