



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**MARIA VANDA MEDEIROS DE ARAÚJO FERREIRA**

**O RPG E A LEITURA: UMA INTERVENÇÃO LÚDICA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL II**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2016**

**MARIA VANDA MEDEIROS DE ARAÚJO FERREIRA**

**O RPG E A LEITURA: UMA INTERVENÇÃO LÚDICA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva.

**CAJAZEIRAS - PB**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva – Bibliotecária CRB/15- 1096

Cajazeiras - Paraíba

F383r Ferreira, Maria Vanda Medeiros de Araújo.  
O RPG e a leitura: uma intervenção lúdica no ensino fundamental II /  
Maria Vanda Medeiros de Araújo Ferreira. - Cajazeiras, 2016.  
105.: il.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UFCG/CFP, 2016.

1. Leitura. 2. Aluno - leitor. 3. Formação leitor. 4. Jogos de RPG. 5.  
Motivação. 6. Ensino Fundamental II. I. Silva, Jorgevaldo de Sousa. II.  
Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de  
Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028.6(043)

**MARIA VANDA MEDEIROS DE ARAÚJO FERREIRA**

**O RPG E A LEITURA: UMA INTERVENÇÃO LÚDICA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva  
(UAL/UFCG Orientador)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa  
(UFCG/PROLING)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rose Maria Leite  
(UAL/UFCG )

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nazareth de Lima Arrais  
(UAL/UFCG – Suplente)

Dedico o presente trabalho àqueles que têm fé. Àqueles que acreditam na educação como processo de transformação e formação de indivíduos críticos e conscientes. Àqueles que não se contentam com a realidade que lhes é apresentada, e buscam inovar, acreditando que o mundo começa a ser transformado em nós mesmos. A todos aqueles que avivam a chama da esperança no deserto da vida.

## AGRADECIMENTOS

*O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*

*Fernando Pessoa*

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

A Deus, pelo dom da vida e por tudo o que me tem permitido viver.

Ao Prof. Dr. Jorgevaldo Sousa, pela orientação, pela confiança e pela disposição.

Ao Prof. Dr. Onireves Castro, pela dedicação com a turma e pelas aulas que me fizeram crescer.

Às professoras doutoras, Hérica Paiva e Rose Maria Leite, que participaram da minha banca examinadora e tiveram toda paciência na leitura deste trabalho.

Ao Hélio, meu esposo, pela paciência, pelas horas roubadas, por acreditar em meus sonhos e vivê-los comigo.

A Louíse, Francisco e Clara, por, além de serem os responsáveis por esta conquista, ensinaram-me a amar incondicionalmente.

Aos meus pais, Manuel e Maria, pelo exemplo, pela dedicação que me dispensaram em todos os momentos da minha vida.

Aos meus irmãos, especialmente a Leide, Zenilda e Zuilma, pelo carinho e incentivo.

Às minhas queridas amigas, Adriana Leite e Wilka Feitosa, pelas sugestões e pelo apoio.

Aos colegas da turma do Mestrado, por todas as experiências trocadas e pelo companheirismo.

A todos, expresso a gratidão que transborda do meu coração.

Meu muito obrigada!

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Quadro de matrícula DA E.E.E. Cel. Humberto Bezerra.....	42
<b>Quadro 2:</b> Quadro físico da escola.....	42
<b>Quadro 3:</b> Quadro de profissionais da escola .....	43
<b>Quadro 4:</b> Resultado do SPAECE – Língua Portuguesa / 9º ANO .....	44
<b>Quadro 6:</b> Gosto do aluno pela leitura.....	56
<b>Quadro 7:</b> Identificação do professor .....	67

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Distribuição dos alunos por idade.....	54
<b>Gráfico 2:</b> Distribuição dos alunos por sexo.....	56
<b>Gráfico 3:</b> Interesse pela leitura .....	58
<b>Gráfico 4:</b> A importância da leitura .....	59
<b>Gráfico 5:</b> O gosto pelas leituras escolares.....	60
<b>Gráfico 6:</b> Ambiente que mais possibilita a leitura.....	61
<b>Gráfico 7:</b> Frequência à biblioteca.....	64
<b>Gráfico 8:</b> Tipos de livros procurados na biblioteca.....	65

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Atividade dos alunos do grupo 1.....	48
<b>Figura 2:</b> Desenho que representa o personagem do grupo 1 .....	50
<b>Figura 3:</b> Desenho que representa o personagem do grupo 3.....	50
<b>Figura 4:</b> Desenho que representa o personagem do grupo 5.....	51
<b>Figura 5:</b> Trecho Introdutório para a narrativa .....	52

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RPG	Rolle Playing Game
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
LP	Língua Portuguesa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PPP	Projeto Político Pedagógico
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SD	Sequência Didática

## RESUMO

Entendendo a leitura como um processo mediado, orientado, conduzido, que envolve aspectos cognitivos que precisam ser percebidos para a formação do leitor, e cientes do papel atribuído e assumido pela escola no que concerne à leitura, é que se empreende a presente pesquisa, que tem como objetivo analisar a influência das atividades lúdicas, no que faz menção ao jogo de RPG (Rolle Playing Game), no desenvolvimento do gosto pela leitura. Além disso, tem-se o intuito de apresentar entre as diversas formas de incentivo à leitura uma possibilidade de atividade que permita diversificar as aulas de forma dinâmica e prazerosa, pois observa-se que há muitos interesses e situações que disputam o espaço da leitura com a escola. A concretização de tal objetivo passou pela identificação das concepções de leitor e leitura presentes no discurso e na prática dos educadores que trabalham na escola e na série pesquisada. Como percurso metodológico, optou-se por fazer uma pesquisa qualitativa, constituindo-se o corpus do trabalho de questionários respondidos por cinco (5) professoras e trinta e um (31) alunos. Com os questionários, buscou-se levantar informações para que se pudesse verificar o gosto e os hábitos de leitura dos alunos da turma pesquisada, dentro e fora da escola, assim como traçar o perfil dos educadores participantes da pesquisa, suas concepções de leitura, suas ações e trato dispensado à leitura em sala de aula. A partir da análise do material coletado junto aos sujeitos da pesquisa, pôde-se perceber que a leitura na escola está sendo vista de forma utilitária e que o trabalho de formação do leitor reduz-se a atividades que acabam chegando a um objetivo inverso daquele ao qual foram dirigidas inicialmente, isto é, acabam afastando a criança da leitura. Percebe-se, também, que quando a mediação é feita de forma lúdica, o aluno não enxerga a leitura como uma obrigação, mas realiza o ato com prazer.

**Palavras-chave:** Leitura, Leitor, Motivação, Jogos de RPG.

## RESUMEN

La comprensión de la lectura como un proceso mediado, orientado, impulsado, que involucra aspectos cognitivos que necesitan ser realizado para la formación del lector, y consciente del papel asignado y asumido por la escuela en relación a la lectura, se está llevando a cabo esta investigación, que Su objetivo es analizar la influencia de las actividades recreativas, al hacer mención del juego de rol (Rolle que juega al juego) en el desarrollo del gusto por la lectura. Además, no es la intención de presentar entre las diversas formas de incentivo a la lectura de una posibilidad de actividad que permite diversificar las clases de forma dinámica y agradable, ya que se observa que hay muchos intereses y situaciones que compiten por el espacio de lectura con escuela. El logro de este objetivo tiene mediante la identificación del jugador y la lectura de los conceptos presentes en el discurso y la práctica de los educadores que trabajan en la escuela y la serie investigado. Como un enfoque metodológico, se optó por realizar una investigación cualitativa, siendo los cuestionarios funcionan corpus respondida por cinco (5) profesores y treinta y un (31) estudiantes. Con los cuestionarios, tratado de recoger información para que pueda verificar los hábitos de sabor y de lectura de los estudiantes de clase investigado, dentro y fuera de la escuela, así como el perfil de la investigación de los educadores participantes, sus concepciones de la lectura, su acciones y trato dado a leer en clase. A partir del análisis del material recogido de los sujetos de investigación, podría darse cuenta de que la lectura en la escuela es vista utilitario, y que la formación de empleo del lector se reduce a las actividades que acaban de llegar a un orden inverso al creado para que fueron dirigidos inicialmente, es decir, lejos del final de la lectura del niño. Es evidente, también, que cuando la mediación se lleva a cabo de una manera lúdica, el estudiante no ver la lectura como una obligación, sino realiza el acto pronto.

**Palabras clave:** Lectura, Lector, La Motivación, Los Juegos de ROL

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>ERA UMA VEZ... A LEITURA</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Conhecendo a história para compreender a prática</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>A leitura em outra história – o conceito e suas fundamentações</b> .....	<b>26</b>
<b>3</b>	<b>O JOGO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA</b> .....	<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>As contribuições de Vygotsky para o contexto do jogo</b> .....	<b>34</b>
<b>3.2</b>	<b>Tipos de RPG e seu uso na educação</b> .....	<b>36</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>40</b>
<b>4.1</b>	<b>Tipo de pesquisa</b> .....	<b>40</b>
<b>4.2</b>	<b>Aventurando-se na leitura na E.E.F. Coronel Humberto Bezerra em Baixo-CE</b> .....	<b>41</b>
<b>4.3</b>	<b>Nível de interesse nas aulas de leitura: Alunos x Professores</b> .....	<b>45</b>
<b>4.4</b>	<b>Procedimentos de coleta e tratamento de dados</b> .....	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE</b> .....	<b>53</b>
<b>5.1</b>	<b>O perfil do aluno leitor</b> .....	<b>53</b>
<b>5.2</b>	<b>Com a palavra: o professor</b> .....	<b>66</b>
<b>5.3</b>	<b>Ler e criar no espaço da sala</b> .....	<b>72</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>77</b>
	<b>ANEXO</b> .....	<b>80</b>
	<b>Formato para criação da Ficha de Personagem adaptada da Ficha de crônica</b> .....	<b>81</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>84</b>
	<b>APÊNDICE A: Questionário dos alunos</b> .....	<b>85</b>
	<b>APÊNDICE B: Questionário dos professores</b> .....	<b>87</b>
	<b>APÊNDICE C: PLANO DE ATIVIDADE</b> .....	<b>90</b>
	<b>APÊNDICE D: PRODUÇÃO 1 – TEXTO FINAL</b> .....	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Todos nós lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler.*

*(Alberto Manguel)*

Quando nós professores nos reunimos em momentos de planejamentos coletivos, é quase inevitável não ouvirmos queixas de que os alunos não se sentem motivados para a leitura e isso soa como: “os meus alunos não gostam de ler”. Essa afirmativa nos remete a uma também inevitável indagação: o que falta às aulas de leitura que não proporcionam a motivação para tal prática?

Acreditamos que para formar leitores, devemos também sentir prazer em ler. Em consonância a esse pensamento, Bellenger (1979, p.17) afirma que “a leitura se baseia no desejo e no prazer”. Daí a necessidade de buscar estratégias de leitura que consigam despertar esses sentimentos, já que os textos que veiculam o universo escolar quase sempre se distanciam da realidade do interesse social de crianças e adolescentes que, fascinados pelas descobertas que a idade permite e tomados pelo envolvimento tecnológico que a sua geração vive, não encontram espaço de criação e produção de sentido nas aulas de leitura, conseqüentemente resultando no desinteresse do aluno que tanto é motivo de discussão.

Sabemos que na fase inicial do Ensino Fundamental a escola utiliza estratégias lúdicas no ensino da leitura e principalmente há uma abertura além das leituras feitas com a função de instruir, orientar, comunicar, para o trabalho dado a leitura como fruição. Isso implica em atividades não apenas prazerosas, mas, contribuem para a aprendizagem, já que ajuda a desenvolver o vocabulário, a capacidade de comunicação oral e a compreensão de conceitos, bem como o conhecimento da linguagem escrita dos livros, além de perceberem que podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora.

Esta fase parece que instaura na criança, dependendo de como for trabalhada, a paixão pela leitura. Uma paixão que se observa presente nas suas atividades, assim como nas suas brincadeiras e, dessa forma, a leitura entra no seu mundo dando significado à sua vida através da imaginação e da fruição de ideias. A leitura se estabelece para além da realidade. Quem nunca se pegou inventando e

recriando como bem diz a música “No mundo do faz-de-conta” de Chico Buarque: “Agora eu era o herói / e o meu cavalo só falava inglês/ A noiva do cowboy/ era você além das outras três [...] Agora eu era um rei, / era um bedel e era também juiz [...]”. Esse trecho da música retrata como a criatividade faz parte das relações de conhecimento do próprio eu e de que forma as crianças utilizam a linguagem para expressarem o seu pensamento, a sua criatividade, a sua produção de sentido naquilo que se permitem conhecer e/ou representar.

Chartier (1990, p.121), por sua vez, propõe a superação da dicotomia existente entre “o caráter todo-poderoso do texto e o seu poder de condicionamento sobre o leitor” e, ao mesmo tempo, a absoluta “liberdade de sentidos do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares”. Compreende a leitura como atividade criadora, como uma prática produtora de sentidos. O autor, também ao tratar dos modos de leitura que perpassam os tempos, enfatiza a liberdade da leitura nos dias atuais. Segundo Chartier (1999), os suportes da escrita, as técnicas de disseminação e a maneira de ler vivem em constantes transformações resultantes dos progressos tecnológicos. Esse viés faz com que se perceba que a história da leitura se faz importante na medida em que se entenda como se deu a evolução e a utilização dos suportes e como a escola pode utilizá-los, hoje, para a melhoria da qualidade do ensino.

O que nos preocupa enquanto professoras de Língua portuguesa, atuando no Ensino Fundamental é o modo como a leitura é trabalhada, as estratégias que são utilizadas para o ensino com a leitura e quais os gêneros de textos devemos eleger para movimentar o ensino da leitura nesta fase que possibilite o avivamento do prazer de ler que as crianças sentem na fase inicial, pois pensamos que muitas de nossas práticas no ensino da leitura estão se distanciando de atitudes que despertam o desejo de ler.

Por que será que o lúdico na leitura só existe enquanto não se percebe que a criança já conhece os signos e que é capaz de decodificar as palavras? Não seria interessante para incentivar a leitura como fruição de sentido, também utilizar-se de estratégias lúdicas nas séries iniciais do ensino Fundamental II, já que se percebe índices tão baixos de proficiência leitora nos nossos alunos no final deste ciclo? A questão não é tão simples, precisamos refletir acerca das nossas práticas. Será que esse “desinteresse” do aluno pela leitura não reflete também o desinteresse em buscarmos alternativas mais sólidas ou na falta de percepção de que temos uma

crise de leitura na escola e que é a escola a responsável pela superação dessa crise?

Podemos refletir sobre como a escola concebe a leitura hoje, o destaque nas aulas de leitura e a percepção do enfoque que o manual adotado oferece para que aconteça de fato um ensino de língua portuguesa capaz de oferecer um trato especial para com o ensino da leitura.

Algumas pesquisas têm mostrado que, mesmo contendo nos manuais didáticos os exercícios de compreensão e interpretação textual, muitos desses se caracterizam como momentos de mera reprodução de palavras ou até mesmo como atividade de decodificação que invés de ativar a produção de sentido, tornando-se uma atividade de natureza mecânica.

A verdade é que a forma como ainda é trabalhada a compreensão leitora nas atividades na maioria dos livros didáticos, segundo Marcuschi (2008, p. 266) “dá uma ideia bastante clara da noção de língua que os autores têm e da função meramente representacional dos vocábulos da língua. Até parece que sabendo o léxico entende-se o texto”.

Muitas vezes, o trabalho que a escola faz através dos suportes textuais que utiliza para com a compreensão do texto, não oferece os elementos necessários para ativar o processo de compreensão leitora já que o conhecimento do léxico é necessário, mas, não suficiente. Ainda de acordo com Marcuschi (2008, p. 228) “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definido e completo”. Aqui vamos defender a posição de que ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Compreendemos assim a complexidade deste ato, que não se define apenas pelo texto, nem tão pouco pelo leitor, mas se constitui em um momento privilegiado de interação.

Para Kleiman (2007, p.13) “são vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura”. A autora destaca o conhecimento prévio como primordial na interação com o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Estes interagem entre si e entram em jogo produzindo a compreensão leitora. Assim, para entendermos o conceito de leitura é importante conhecermos como atuam esses fatores, como se processa a integração desses conhecimentos e como devemos ativá-los. Ao se tratar do estudo atual a respeito da leitura Ângela Kleiman (2004, p. 14) nos lembra que “a concepção hoje

predominante nos estudos de leitura é a leitura como prática social, que na Linguística Aplicada é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento.”

Assim, ligam-se os usos da leitura à situação e esta é determinada por diversos fatores, desde as características da instituição em que se encontram ao objetivo da leitura. O fato é que a leitura é base da aprendizagem da criança na escola. Isso acontece de tal forma que a falta deste domínio se torna o maior obstáculo ao sucesso escolar. Então, o desafio que se posta ao professor é o de criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo sócio cognitivo. Para isso, o resultado se torna positivo na medida em que o processo seja conhecido e conseqüentemente explorado.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a influência das atividades lúdicas, no que concerne ao jogo de Role Playing Game (RPG), no desenvolvimento do gosto pela leitura e apresentar entre as diversas formas de incentivo à leitura mais uma tentativa de contribuir para uma prática que permita diversificar as aulas de forma dinâmica e prazerosa, pois se observa que há muitos interesses e situações que disputam o espaço da leitura com a escola. Entre essas observações, percebe-se através de conversas com os adolescentes e, até mesmo, em momentos na escola, que o jogo, o lúdico e coisas desafiadoras de fato, estão no plano dos interesses dos alunos e chega-se a pensar que os professores de Língua Portuguesa poderiam uni-las à prática de leitura, resultando assim nesta proposta que pode ser reorganizada dependendo do interesse da turma e aplicada quantas vezes acharem necessário.

Para chegar a tal objetivo, passamos por três outros, de forma mais específica. Em primeiro lugar, identificamos nos discursos dos professores as concepções acerca de leitor, leitura e ensino da leitura, que permeiam sua prática a fim de entender que tipo de leitor se está formando ao desenvolver atividades de leitura em sala de aula. Em segundo lugar, notificamos os gostos e preferências dos alunos em relação aos suportes, tipos de leitura e estratégias usadas pelos professores. Por fim, com a aplicação da proposta de intervenção também buscamos perceber se o RPG, de fato, pode contribuir para o incentivo ao gosto pela leitura e que pode provocar mudanças no modo como o aluno constrói a sua narrativa.

A relevância desta proposta se dá pela importância de relacionar a leitura às práticas sociais e aos usos da linguagem nas mais diversas situações, como

também refletir sobre as mudanças ocorridas historicamente com a prática da leitura para compreender como se pode trabalha-la na escola hoje, frente a tantos aparatos tecnológicos, proporcionando um maior interesse por parte dos alunos. Nessa perspectiva, este estudo vem mostrar a importância da busca por alternativas para encontrar novos caminhos que levem à prática da leitura através do desejo e do prazer de ler, bem como apresentar experiência do Role Playing Game (RPG) vivenciada na escola, despertando para a leitura através de uma ferramenta ao mesmo tempo lúdica e cultural.

Pretendemos organizar um trabalho aos moldes do RPG. Portanto, cabem aqui algumas considerações sobre o jogo. O RPG significa “Jogo de Representação”. Originou-se nos Estados Unidos da América (EUA) em 1974 e rapidamente espalhou-se pelo mundo, chegando ao Brasil em 1985 através da série “Aventuras Fantásticas”, da editora Marques Saraiva. O RPG se caracteriza por ser uma atividade de interpretação. Assim, pode-se ver nele um método para criar histórias, aventuras, que necessitam de um narrador, o mestre, que envolve os participantes no enredo da história e que desenvolvem, de forma oral e detalhada, as orientações para a produção das histórias.

Para a realização deste trabalho, utilizamos como apoio um gênero textual que propõe-se a influenciar o gosto pela leitura. Falamos, aqui, das narrativas de aventura e acrescenta-se que o que mais chama a atenção dos alunos nas *novelas de aventura*<sup>1</sup> é a narrativa, permeada por elementos que fazem com que eles sintam-se motivados e interessados pela leitura. Ao ler um bom livro de aventura, os pequenos leitores têm a possibilidade de sair do tempo e espaço real de suas vidas para mergulharem na ficção. Escolhemos esse gênero por considerar que, desde o seu surgimento, ele tem mantido grande poder de atração sobre os leitores. Ao se tratar de gênero, Barbosa (2000 p. 158) afirma que: “os gêneros do discurso nos permitem capturar para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócios-históricos e culturais”, o que demonstra que eles favorecem a compreensão e produção de sentidos.

Desta forma, utilizando os modos de produção do RPG e as narrativas de aventura como base para as leituras necessárias ao desenvolvimento das ações no jogo, buscamos aproximar as técnicas e usos sociais da leitura à escola, efetivando

---

<sup>1</sup> Referimo-nos ao gênero literário que tem origem em A Odisseia e em A Ilíada de Homero (oitavo século. AD) e, portanto, na épica clássica.

o que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que se concebe as atividades de uso da língua que deverão ir bem mais além do que se faz rotineiramente, estabelecendo uma sequência de leitura, interpretação de texto e ensino da gramática, modelo que regula a organização dos livros didáticos, da maioria de planos de aula e de manuais de apoio ao trabalho do professor, como incentivo para o trabalho com a leitura.

Assim, este trabalho está estruturado da seguinte forma: Inicialmente apresenta a história e o conceito de leitura, em seguida propõe uma reflexão a respeito do jogo e a sua contribuição para a leitura, continuamente relata a metodologia da pesquisa; seguida da análise do *corpus* e finaliza com as considerações finais.

## 2 ERA UMA VEZ... A LEITURA

*A leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de modos de relação, de trabalhos, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.*

*(Eni Orlandi)*

### 2.1 Conhecendo a história para compreender a prática

De início, afirmamos dentro da multiplicidade do que somos, pois já não sabemos ao certo quem ou quantos somos, já que a leitura nos faz a cada instante uma versão atualizada do sujeito que fomos, e é esse sujeito que o seu existir se proclama como elemento fundante de uma história contínua (MARTINS, 1994).

A história da leitura não se concretiza fora do palco da vida e dos sujeitos, mesmo diante da complicação de recuperar os poucos rastros deixados para a posteridade, compreendemos que existe nos simples gestos, seja de segurar um rolo com as mãos, seja de passar uma página, seja de passar os olhos numa tela, uma apropriação cultural.

Desta forma, o estudo do cotidiano é primordial para a descoberta das formas de como a leitura vem se desenvolvendo com o passar dos tempos, e este cotidiano ganha espaço e relevância na pesquisa histórica. Para Michel de Certeau, estudioso que contribuiu para a consolidação da leitura como campo de estudo histórico, as estratégias e táticas permeiam o universo da leitura.

*As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (CERTEAU, 1994, p.102).*

Nessa perspectiva, Certeau (1994) apresenta as noções de estratégia e tática para explicar o jogo entre dominantes e dominados e as relações que se estabelecem entre eles. A estratégia refere-se às ações postuladas pelo detentor do poder sobre os instrumentos de propagação de normas e regras de natureza diversa. A tática se estabelece na maneira como os indivíduos se apropriam dos instrumentos que têm por intenção exercer as formas de controle sobre o sujeito. Explica a condição de sujeito histórico, quando analisa o destaque que o consumidor

adquire no momento em que perde a passividade através de consumos astutos e na capacidade de subverter as intenções inscritas nos produtos, lançando mão de usos inventivos.

A importância do cotidiano como *locus* da pesquisa sobre a história da leitura se apresenta em estudos de caso e registros particulares, mostrando o quanto as pessoas comuns ganharam centralidade no trabalho dos historiadores.

A história da leitura está para a história do livro assim como a mão está para a luva, e passeando pela história do livro nos remetemos ao estudo de caso, célebre estudo de caso, feito por Carlo Ginzberg, que na visão da história da leitura levou a uma revisão do problema da relação entre a cultura escrita e a cultura oral da época moderna (Belo, 2008 apud Ginzberg, 1987) As leituras do moleiro Menocchio<sup>2</sup> que vivia na Itália no final do século XVI, resultaram na sua inquisição. Menocchio jamais saíra do seu pequeno burgo, mas a escolaridade e a imprensa lhes propiciaram assimilar ao seu modo e memória, mesmo descontextualizando e chegando a conclusões perturbadoras, afirmações que repetiu teimosamente junto aos inquisidores. Trabalhos como este sobre Menocchio e a leitura que ele fez sobre Decameron relacionando-o com textos religiosos deu um sentido próprio a materiais temáticos diversificados que se distanciam do significado que as obras poderiam ter para os seus autores ou para outros leitores, evidenciando a distância entre o prescrito e o vivido, entre o leitor idealizado e o leitor real entre a interpretação considerada correta pelo autor ou editor e a compreensão adquirida no ato da leitura.

Desta forma, tal estudo de caso deu início a uma nova concepção de investigação sobre a leitura, que implicou na mudança entre os estudos bibliográficos e históricos (BELO, 2008). Portanto, precisamos fazer um passeio sobre a tradição dos estudos bibliográficos, assim como, revisitarmos o nosso grande Gutenberg e sua engenhosa e fantástica “criação”, a prensa. Sob o olhar e como ele próprio diz: “sob os limites da sua competência, ou melhor, as imensas extensões de suas incompetências que definem o espaço geográfico: a Europa”, elegemos a proposta defendida por Roger Chartier, autor que notavelmente se

---

<sup>2</sup> Seus ensinamentos filosóficos renderam-lhe a qualificação de herege durante a Inquisição, sendo finalmente torturado e morto na fogueira em 1599, aos 67 anos, sob as ordens do Papa Clemente VIII. Era casado e tinha onze filhos. Ele é tema do livro do historiador italiano Carlo Ginzburg, "O Queijo e os Vermes", refletindo sobre as teorias de Menocchio e a sociedade em que ele viveu e que as construiu, como uma faceta da história social/micro-história.

destaca no cenário historiográfico internacional, colocando a leitura em evidência na forma de prática social historicamente construída e tendo como ponto principal de estudo a variabilidade histórica da leitura, os mecanismos de apropriação dos textos e a metodologia.

Quando convidado para ensinar no College de France, na Cátedra de *Écrit et cultures dans l' Europe modern*, Chartier intitulou sua aula inaugural de “ouvir os mortos com os olhos” – *Ecouter lez morts avec les yeux* – publicada em livro pela Fayard em 2008, Chartier faz referência aos historiadores Henri Jean Martin, Don Mckenzie e Armando Petrucci<sup>3</sup>, quando disse: “Ocorre-me esses versos de Quevedo no momento de inaugurar um ensino consagrado aos papéis do escrito nas culturas europeias entre o fim da idade média e o nosso presente [...]” (CHARTIER, 2010, p.7). O autor realça a importância da obra que o historiador Martin redigiu inspirada por Lucien Febvre, publicada em 1958 com o título: “O aparecimento do livro” que, para ele, é tida com razão, como a obra fundadora da história do livro.

Sabemos que a atual história do livro muito se deve à tradição de estudos bibliográficos, mesmo que na busca de ampliar as perspectivas de investigação em torno do livro torne-se afastada, distanciada. A obra estuda a ação e a influência do livro durante os trezentos primeiros anos de sua existência e não se interessa apenas na evolução formal e técnica da edição, mas explora as relações entre os livros enquanto veículos de textos, narrativas, memórias, ideias e a sociedade da qual eles faziam parte. E quanto à invenção da imprensa, em “O aparecimento do livro”, é vista como uma nova forma de conservação e multiplicação do escrito e que o seu crescimento implica nos novos hábitos intelectuais entre as comunidades letradas do ocidente.

Ao historiador Dom Mackenzie, Chartier (2010) se refere como “a outra voz que temos que ouvir com os olhos”, chama-o de perito por excelência das técnicas eruditas da nova bibliografia. Em seus trabalhos mostrou que “o sentido de qualquer texto, depende das formas que o oferecem à leitura, dos dispositivos próprios da materialidade do escrito (CHARTIER, 2010, p.10). Também não poupou elogios a Petrucci afirmando que “o seu trabalho transformou a compreensão das culturas escritas que se sucederam na longa duração da história ocidental”. Segundo Chartier (2010), Petrucci interessou-se pela escrita do ponto de vista de sua

---

<sup>3</sup> Armando Petrucci é um dos maiores estudiosos do italiano da paleografia, diplomática e história do livro.

linguagem gráfica revelando significados políticos, ideológicos e estéticos a partir das inscrições em pedras, expostas em monumentos públicos nas cidades italianas do sec. XI ao XX.

[...] mas suas obras, construídas a partir de horizontes muito diferentes - a história do livro, a bibliografia material, a paleografia – estarão presentes em cada momento do ensino que hoje inauguro. Seguindo os passos deles esforçar-me-ei por compreender qual foi o lugar do escrito na produção dos saberes, na troca das emoções e sentimentos, nas relações que os homens mantiveram uns com os outros, consigo mesmos ou com o sagrado” (CHARTIER, 2010, p.06)

Sabemos que a leitura passou por vários caminhos, desde o cumprimento do seu papel por meio da oralidade, até chegar a imprensa. Essa, por sua vez, é atribuída à Gutenberg, e não querendo tirar os seus méritos de boa percepção para adaptar ferramentas e técnicas para imprimir e por ter conseguido com o seu aperfeiçoamento, possibilitar a difusão do livro por toda Europa, tornando possível a sua aquisição pelas pessoas que anteriormente não podiam comprar, já que os custos do livro foram barateados devido à reprodução em larga escala, é importante que se reconheça a contribuição dos chineses para que Gutenberg a partir de sua capacidade de inovação, pudesse desenvolver a prensa.

Segundo Amaral (2002, p.86) “a ideia da impressão com matrizes em relevo e com tinta pode ter surgido da junção de duas técnicas já antes bem conhecidas dos chineses: a do sinete e a do calço”.

Embora alguns historiadores defendam que a imprensa foi um instrumento de transformação cultural, sem precedentes na história da sociedade ocidental (BELO, 2008), alguns autores não consideram como “ruptura” essa passagem do manuscrito para a impressão. O próprio Chartier considera que um livro pós Gutenberg se baseia nas mesmas estruturas fundamentais dos manuscritos dos séculos XIV e XV, ou seja, o que ele chama de “cultura do impresso,” que nasceu com a invenção de Gutenberg, não deve ser colocada em oposição a uma cultura do manuscrito, pois mesmo antes da tipografia, o livro já era um códice – conjunto de cadernos costurados uns aos outros e encadernados. A esse aparecimento Chartier (1999) atribui grande sucesso: “os quase dois mil anos de história do códice ou códex é extraordinário, chega a fazer esquecer que o livro teve outros formatos, ou que a escrita conheceu outros suportes além do papel e do pergaminho”. Segundo Belo (2008, p. 27):

Nas mais antigas civilizações do Oriente Médio e do Mediterrâneo ou na China, usaram-se outros materiais e outros suportes para a escrita além do papiro e do pergaminho, do rolo e do códice. As tabuinhas de argila, usadas na Mesopotâmia desde o terceiro milênio antes de Cristo encontradas pelos arqueólogos em grande número, por exemplo, em Nínive (Assíria), podem ser consideradas uma forma de livro, existentes em bibliotecas, produzidas e reproduzidas em oficinas de cópias. Os tecidos, as conchas, a cerâmica, o marfim, as folhas de palmeira constituíram outros suportes de escrita.

É possível perceber que cada uma dessas diferentes formas em que o livro se apresenta ao longo da história, implicou em diferentes modos de leitura, assim como determinou o uso de determinados instrumentos, postura corporal e modo de organização do texto.

Subjacente a isso, nasce a reflexão sobre a posse do livro na cultura popular e na cultura erudita. Chartier (1999) demonstra que a passagem do livro à leitura implica no dinamismo da prática de leitura. O livro deixa de ser objeto de prateleira de biblioteca e chega às diferentes classes sociais de forma mais complexa do que a simples oposição entre o povo e a elite. De acordo com Belo (2008, p.55):

Para além da retórica presente no texto, muitas outras estratégias foram utilizadas em diferentes épocas para condicionar, controlar ou reprimir os leitores e as leituras. [...] por um lado, os poderes fossem eles: civis ou eclesiásticos, senhoriais ou coloniais, monárquicos ou republicanos, revolucionários ou contra revolucionários, paroquiais ou familiares, sempre tiveram consciência de que a relação de leitor com o texto tinha qualquer coisa de incontrolável e sempre defenderam a ideia de que existem boas e más leituras, boas e más interpretações dos textos, dos livros, das imagens, dos discursos, do teatro, dos filmes.

Por algum tempo no mundo católico, e também entre os luteranos, a bíblia só podia ser lida pelos que dominavam o latim e/ ou grego e por muito tempo foi proibida a sua tradução escrita para as línguas vernáculas. O conhecimento sobre as mensagens e figuras bíblicas se dava muito pelas imagens e pela oralidade e, até mesmo após o concílio de Trento, a pregação pela palavra só podia ser mediada por um intérprete. Assim sendo, a leitura da doutrina religiosa se diferenciava entre as pessoas, ou seja, era direta e individual para quem lia e indireta e coletiva para os que ouviam.

Esse dado apresenta aos historiadores, a verdade diante de um fato notório, de que a leitura sempre foi uma prática acompanhada socialmente e que até hoje continua sendo. Esse fato, é claro, contraria e refuta a ideia de que a leitura é um ato solitário e individual. Mais do que isso, a história da leitura também demonstra nitidamente que a leitura está sujeita a controles e enquadramentos dos mais

variados tipos; não se pode esquecer esse caráter da leitura, pois, se o leitor é passivo aos textos que lê, também não tem absoluta liberdade. Todo texto possui certa organização interna que deve ser respeitada, assim o leitor entra no jogo do autor. Michel de Certeau (1994) chama a isso de território previamente escolhido. Na utilização da retórica, no emprego das figuras e nas maneiras de encadeamento do discurso pressupõe-se um efeito persuasivo sobre o leitor, assim sendo, a escrita foi pensada antes de existir o leitor.

Pois bem, o outro fator que merece destaque na história da leitura além do controle sobre as leituras feitas pelos novos leitores resultantes da democratização da escolaridade, feito pela escola republicana, pelos bibliotecários e pela igreja, é o trato dado aos espaços culturais e sociais onde se dava a relação leitor/leitura entre os séculos XVIII e XIX. Entre outros exemplos possíveis destacamos que:

A história das bibliotecas constitui uma bela ilustração de como podemos multiplicar as abordagens para estudar a leitura, a forma como é organizado o acesso aos livros ou aos catálogos, a ordem de arrumação das obras, todos esses elementos vão influenciar o comportamento do leitor (BELO, 2000, p.59).

Neste contexto, reforçamos ainda mais a ideia de leitura como prática social e refutamos gradativamente o pensamento que defende a leitura como produto individual. Nota-se que a cada época os leitores partilham entre si os espaços, os modos de leitura, ritmos, normas morais, entre outros. Basta entendermos que as mudanças nas estruturas físicas das bibliotecas estão sempre ligadas às mudanças culturais, sociais e às alterações do modo de realização da leitura. Para Chartier (1999, p.77):

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. [...] ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que se caracterizam, em suas diferenças as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler.

Na maneira de analisar e compreender os modos e formas que a leitura vem tomando no decorrer dos tempos, encontramos pressupostos que apontam para um provável conforto diante da tensão que atravessa a realidade da postura do leitor na contemporaneidade. É importante que possamos levar em consideração que um dos elementos de grande importância para a compreensão dessa postura é perceber o

fato de que apenas no séc. XVIII é que se concebe os primeiros indícios de liberdade na leitura, contrapondo-se aos modos dos leitores anteriores que se mantinham em espaços privados destinados exclusivamente à leitura e, geralmente, liam imóveis, sentados no interior de um gabinete.

Somente a partir do momento em que a leitura passou a ser representada pela fotografia e pelo cinema, essa liberdade passou a se propagar com maior intensidade. As formas de leitura já não suportavam o enquadramento de outrora; e observa-se em algumas fotografias oficiais que o livro se apresenta como objeto de honraria, e também a sua imagem traduz-se em indicativo de autoridade. Assim, o livro, o leitor e a leitura se adaptam às mudanças sociais, históricas, ambientais e tecnológicas; e a transformação da leitura é originada pelo suporte que a materializa. Isso implica dizer que o aparecimento de novos suportes, não sujeita o fim da leitura essencialmente, mas resultam em novas formas de apropriar-se dela. Para Chartier (2009, p.85), “O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro”.

Como afirmamos anteriormente, a imprensa não anulou o manuscrito, os tipógrafos sobreviveram a Gutenberg, mas os leitores foram gradativamente condicionados às formas nas quais os textos são postos diante do “olhar”, assim como diante da audição, diante das convenções de leitura que foram desenvolvidas de acordo com as competências do leitor. Voltemos assim à assertiva, a máxima defendida por Michel de Certeau, de que o consumo cultural é ele mesmo uma produção silenciosa, disseminada, anônima, mas uma produção.

A história da leitura assim está sujeita à história do público, receptor, já que cada espectador, cada ouvinte, produz sua apropriação do texto que recebe. Essa busca pelos elementos históricos envolvidos na produção, execução e apropriação dos textos em determinados tempos demonstram as relações de enquadramento e também de liberdade, de poderes e de dominações, assim como na produção de desigualdades que subjazem no simples ato de apropriação da leitura. Toda essa análise requer uma compreensão de se entender os fatos relacionando-os aos aspectos sociais.

Nos dias atuais, a leitura passa por uma segunda grande transformação. Se nos dias de Gutemberg<sup>4</sup>, a sociedade viu e sentiu os avanços do impresso, assim como a insegurança, atualmente o livro passa por análises das mais diversas, há até quem imagina que, com a revolução eletrônica, o livro venha a desaparecer. Entre tantas verdades, mitos e suposições, devemos admitir que a definição de livro, o modo de leitura, a forma de desenvolver o ato, a estrutura do suporte textual, definitivamente sofrem transformações nunca vistas antes. Para Chartier (1999, p.13):

De um lado o leitor da tela assemelha-se ao leitor da antiguidade: o texto que ele lê corre diante de seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. De um lado, ele é como o leitor medieval ou o leitor do livro impresso, que pode usar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto. Ele é simultaneamente esses dois leitores. Ao mesmo tempo é mais livre.

Nesse novo contexto de produção e execução da leitura, a relação entre texto/leitor se distancia corporalmente; o objeto não precisa ser segurado com as mãos, e estas estão livres. A tela aparece como ponto de chegada do texto concretizando a mudança na postura do leitor. E como fica a edição e a distribuição nesse novo contexto? Graças à rede eletrônica, o processo de difusão é imediato deixando assim o papel do autor, do editor, do tipógrafo, do livreiro e do distribuidor, que antes era bem definido, numa coisa só.

Na era digital não devemos ser nostálgicos a ponto de anunciarmos a decadência da cultura escrita, ou até mesmo a sua extinção. Devemos, mais do que nunca, aproximar a leitura e a escrita dos processos que permitem a construção de sentidos para os textos, tenham eles a forma que for, o objeto de veiculação que tiver, por parte dos diferentes agentes envolvidos nessa produção, transmissão ou apropriação dos bens culturais.

Portanto, a história da leitura só tem sentido se produzir sentido para o hoje e para o aqui. Com ela, podemos compreender a importância dos sentidos que a envolvem; importância dos sentidos que a promovem e as pistas que nos levam a

---

<sup>4</sup> Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg, ou simplesmente Johannes Gutenberg foi um inventor e gráfico alemão. Sua invenção do tipo mecânico móvel para impressão começou a Revolução da Imprensa e é amplamente considerado o evento mais importante do período moderno. Teve um papel fundamental no desenvolvimento da Renascença, Reforma e na Revolução Científica e lançou as bases materiais para a moderna economia baseada no conhecimento e a disseminação da aprendizagem em massa.

decifrar os caminhos que a levam e os que se deixam levar. Para Manguel (1996, p.18):

A leitura começa com os olhos [...] e São Tomás de Aquino chamou a visão de “o maior dos sentidos pelo qual adquirimos conhecimento”. Até aqui está obvio pra qualquer leitor: as letras são apreendidas pela visão. Mas, por meio de qual alquimia estas letras se tornam palavras inteligíveis? O que acontece dentro de nós quando nos defrontamos com o texto? De que forma as coisas vistas, as substâncias que chegam através dos olhos ao nosso laboratório interno, as cores e formas dos objetos e das letras se tornam legíveis? O que é na verdade o ato que chamamos de ler?

Destacamos aqui, que na trajetória dos modos de ler, as mudanças ocorrem quando os autores repensam suas posturas teóricas. O modelo denominado de sociopsicolinguístico ressalta as alterações e mudanças de paradigma nas Ciências Sociais em relação à leitura e à escrita. Nessa perspectiva, leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam ao interagirem como participantes de uma transação da qual surge o significado. A leitura é um evento dinâmico, é uma atividade processual que envolve tanto a produção quanto a recepção do texto. O ato de ler consiste numa atividade realizada na interação entre o escritor, o leitor e o texto, no qual o significado resulta de uma transação ou encontro e não existe fora dessa relação.

Para tanto afirmamos que este texto, que você ler agora, se realiza através do olhar, do escutar, do sentir, do conhecimento de mundo, da apropriação do código linguístico, da percepção dos sentidos de outros textos, de outras leituras e se concretiza num processo de construção que envolve suportes, postura, contexto e prática e que só terá sentido se compreendido dentro de outros sentidos por você leitor. Mas, isso só é possível pela apropriação da leitura e da habilidade do ato ler. Mas, isso é outra história.

## **2.2 A leitura em outra história – o conceito e suas fundamentações**

A pertinência das indagações que Manguel (1996), faz a respeito de como se processa a leitura, obviamente de como acontece a transformação do que é visto, hoje também do que é sentido, em unidades inteligíveis, já que utiliza o termo “alquimia”, ainda é motivo de estudos e discussões nos meios acadêmicos e provavelmente continuará sendo.

Considerando a perspectiva que afirma que as letras são aprendidas pela visão e/ou percepção, pode-se definir a essência do ato de ler como um processo de representação que envolve o sentido da visão, não se estabelecendo por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Segundo Leffa (1996, p.10) “esse modelo se processa em forma de triângulo onde a realidade é refletida por um espelho e focalizada no pensamento, lugar onde se processa e se torna possível somente pelos conhecimentos prévios já existentes”. Embora, a língua, na acepção mais comum, seja o lugar de leitura, nós podemos, ler também o mundo que nos cerca e é exatamente através do ato de ler que o homem interage com os outros homens por meio da palavra escrita. Essa interação subscreve o leitor como um ser interativo que dá sentido ao texto e isso subjaz um novo paradigma a ser atendido pelo conceito de leitura. Quando se trata da prática da leitura os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), categoricamente afirmam que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema da escrita, etc.(1996, p. 53).

Desta forma, a condição de leitor ultrapassa a concepção de desbravador passivo de um código de comunicação para se perceber como alguém que de acordo com outros elementos possa atribuir significados à leitura, concretizando assim o ato de ler como um processo exclusivamente humano que necessita da capacidade simbólica e interacional. Essa assertiva é complementada por Kleiman (2007, p. 10), quando a afirma que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”, assim, deve ser reconhecida como resultado do sentido. Esse atributo é apresentado como essencial em outras definições de leitura, pois, segundo Koch (2014), existem modos diferentes de se entender o que é leitura, por que lemos e como lemos, pois a concepção de leitura, conforme a autora, decorre da concepção de sujeito, de língua e de sentido que se adote.

Para Koch, (ep.cit) entender a língua como representação do pensamento corresponde à concepção de um sujeito psicológico, individual, senhor de suas vontades e de suas ações assim como de seus dizeres. Quanto ao texto, é o

produto do pensamento do autor que será captado pelo leitor. O leitor neste caso exerce um papel passivo.

Entender a língua como estrutura pressupõe a concepção de sujeito determinado pelo sistema. Nessa concepção, a língua é vista como código, ou seja, instrumento de comunicação e o texto é um produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor ou ouvinte desde que este tenha o conhecimento do código em uso. Cabe ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras estruturadas do texto.

Na concepção interacional da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, pois, de acordo com Koch (2014), o sentido de um texto é construído na interação sujeito-texto, e não algo que preexista a essa interação. Desta forma subjaz à complexidade da produção de sentidos, evidentemente realizado com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, exigindo a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Portanto, a leitura nessa concepção leva em conta as experiências e conhecimentos do leitor, que se apresenta como construtor de sentido e que se apropria de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação. O foco aqui é o leitor e seus conhecimentos que possibilitam a interação com o autor e o texto, produzindo o sentido.

Desta forma, considerando a atividade leitora como produção de sentido, Koch (2014) coloca em ação algumas estratégias cognitivas, capazes de mobilizarem vários tipos de conhecimentos que se encontram armazenados na memória, afirmando que recorreremos a três grandes sistemas de conhecimento para o processamento textual que são: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical e ambos possibilitam compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo refere-se às vivências pessoais e eventos ocorridos no tempo e no espaço que permite a produção de sentidos. Já o conhecimento interacional diz respeito às formas de interação por meio da linguagem e recorre aos conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

Segundo Koch (ep. cit), em se tratando do conhecimento ilocucional, é ele que permite o reconhecimento dos objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto em uma dada situação interacional. Já o conhecimento comunicacional refere-se à quantidade de informações necessárias em situações comunicativas concretas, utilizando a seleção da variante linguística adequada a cada situação da interação e a adequação do gênero textual à situação comunicativa. E por último o conhecimento metacomunicativo é o que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação dos objetivos com que é produzido. Já o conhecimento estrutural também classificado como conhecimento sobre gêneros textuais, permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social.

Vemos que a leitura pressupõe uma complexidade que ultrapassa os limites da superfície do texto e abrange um conjunto de saberes que também se apoia no pressuposto essencial na construção de sentido do texto que é o contexto. Ainda de acordo com Koch (2014, p. 59):

Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do *iceberg*, que tem à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, o que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o iceberg como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido.

O contexto possui um papel essencial na construção de sentido do texto. É através dele que podemos desfazer ambiguidades, permitir a interpretação unívoca e preencher lacunas; e ainda os fatores contextuais são responsáveis pela explicação do “por que se diz”; assim a compreensão e a produção de sentido de um texto, não é definido apenas pela estrutura textual em si mesma. A metáfora do *iceberg* citada acima apresenta o pensamento de que os objetos de discurso a que o texto se refere, em grande parte, se apresentam incompletos, por isso precisamos considerar fatores externos a língua, entre eles aqueles que justificam por que se disse uma coisa ou outra e o contexto aparece como “lugar” do nosso uso da língua. Para Koch (2014 p.64), “o contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para interpretação de um texto”.

No cenário interacional da leitura, um outro elemento, aparece como “aguçador” desse processo. Falamos do objetivo que guia a leitura, ou seja, o

propósito do leitor. Quando se fala em propósito de leitura, poderíamos enumerar uma infindável lista de objetivos utilizados pelo leitor no dia a dia, mas chamamos atenção para o fato de que a interpretação que nós leitores obtemos dos textos que lemos tem uma ligação direta com o propósito que temos da leitura. Isso implica dizer que mesmo que o conteúdo seja invariável, é possível estabelecer informações distintas dos leitores, portanto é mais um ponto a ser levado em consideração no tratamento dispensado ao ensino da leitura e compreensão para as crianças. Para Solé (1998, p. 23):

Nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, para ler necessitamos simultaneamente manejar com destreza as habilidades de decodificação e a portar ao texto os nossos objetivos, ideias experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as inferências antes mencionadas.

Dentro deste contexto, afirmamos que as implicações da definição do que seja a leitura pressupõe a existência da compreensão de um texto escrito, mesmo compreendendo que, durante algum tempo, considerou-se que esta atividade cognitiva se identificava com aspectos de recitação e outras formas parecidas. Na perspectiva da leitura interativa, é impossível nos depreendermos do texto, assim como da necessidade de interação com o mesmo e a habilidade de envolver todas as competências e condições aqui já mencionadas necessárias à leitura. A respeito desta perspectiva, Solé (1998, p. 24) menciona que:

Para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipótese que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão- de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.

O fato é que a leitura é a base da aprendizagem da criança na escola. Isso acontece de tal forma que a falta deste domínio se torna o maior obstáculo ao sucesso escolar. O desafio que se posta ao professor é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo sócio-cognitivo, para isso, o resultado se torna positivo à medida que o processo seja mais conhecido. Para Kleiman, (2007 p. 13) “são vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a

leitura”. A autora destaca o conhecimento prévio como primordial na interação com o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Estes interagem entre si e entram em jogo produzindo a compreensão leitora. Assim, para entendermos o conceito de leitura é importante conhecermos como atuam esses fatores, como se processa a integração desses conhecimentos e como ativá-los.

Diante de tais pressupostos, podemos afirmar que o hábito de ler recebe influências de fatores determinantes que causam reações e sensações diversas no leitor, de modo que a leitura não é algo estático, mas em permanente transformação.

Uma situação de leitura representa equilíbrio específico e momentâneo entre o leitor, seus objetivos do momento e o texto escrito. Não existe, portanto, componentes fixos e imutáveis na leitura, nem uma só maneira de ler que é a melhor em todos os casos. Existe, isto sim, uma variedade de leituras multiformes, adaptadas a intencionalidades diversas, cada uma representando a melhor resposta a uma determinada situação de leitura. Para satisfazer sua curiosidade, responder às questões que a vida lhe coloca, concretizar projetos, informar-se para decidir, usufruir do prazer estético ou vaguear pelo imaginário, o leitor deve mobilizar dispositivos eficazes, adaptados às suas intencionalidades (BARBOSA, 1990, p. 115).

Existem dois fatores que possibilitam esse movimento constante da leitura: seu poder de permanência na história e sua preservação. Podemos observar algo que foi escrito há cerca de 200 anos que pode ser lido hoje, mas as sensações e reações que essa leitura causou, naquele tempo passado, certamente não serão as mesmas no presente.

Outro fator a ser levado em consideração, quando se trata de leitura, são as condições e as necessidades, ou seja, o que se determina na escolha sobre o que se lê e para que se lê, quais são as finalidades do ato da leitura e que tipo de material se utiliza para sanar essa necessidade. Essa relação se dá pelo fato de o ato de ler estar intrinsecamente ligado a fatores, que certamente determinarão as práticas exercidas pelos sujeitos como: o acesso a materiais escritos, tipos de materiais, tempo e lugar. A forma de se portar frente a um texto também varia conforme o tipo de suporte que temos em mãos. A esse respeito, Barbosa (1990, p.115) ressalta:

Não se lê da mesma maneira um folheto de divulgação, uma receita culinária ou livro de literatura. Lançamos mão de estratégias de leitura diferentes para apreender as informações contidas nos diferentes textos, e o nosso interesse nas informações e o objetivo desejado vai determinar o tipo de leitura a ser feito. Esta flexibilidade de atenção, as várias formas de ler para apreender o sentido dos textos, é fundamental para o homem e sua adaptação ao mundo moderno.

Assim, a leitura se transforma de acordo com o texto, o momento e a situação na qual se encontra o leitor, pois “[...] não se lê uma poesia como se lê um problema de matemática ou uma narrativa” (CAGLIARI, 2005, p. 172).

A leitura é permeada e influenciada pelo seu leitor, por aquele que manuseia o veículo portador do texto. Assim, o leitor transpõe, durante o ato de leitura, sua individualidade, seus gestos, gostos, hábitos, e recebe do ambiente, também influências determinantes no resultado final desse processo de encontro entre aquele que lê e seu objeto de leitura.

Koch e Elias (2006, p.18) afirmam que quando nos valemos de nossa bagagem de conhecimentos para fazer inferências, criticar e comparar, estamos de certa forma, “agindo estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura”.

Considerar que o ato da leitura é o encontro entre o autor e o leitor envolve a percepção de que este encontro é mediado pelo tempo, espaço, experiências com a leitura e a escrita, faixa etária, condições sociais e por esses fatores são construídos significados; implica compreender as diversas fases da leitura e as diferentes e possíveis formas de se trabalhar com ela. Em relação a esse posicionamento, Lajolo (2007, p. 106) destaca:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto.

Portanto, o ensino da leitura pressupõe a ação de um docente que busca desenvolver, cotidianamente, estratégias que lhe permitam a necessária autonomia para transitar com segurança, nas situações comunicativas quaisquer, e mobilizar as capacidades, recursos, tecnologias que conhece de outras situações para essa nova situação e, assim, continuar seu processo de letramento ao longo da vida, pois é importante que tenhamos a compreensão, através do desvendamento de nosso cotidiano de trabalho, de como acontece a nossa caminhada como profissionais que constroem, no dia a dia, nossas práticas de ensino de leitura. Em consonância a isso, afirma Alves (2003, p. 37) “Ensinar é mapear o mundo, fazer visíveis, pelo poder da palavra, os lugares desconhecidos”.

O prazer de ler é o que torna o leitor, autônomo, pronto para voar. No entanto, sabemos que este processo só acontece quando há sintonia entre o professor e o aluno, e que esse envolvimento permita desenvolver a habilidade da leitura de forma desejada. Como reflexão, é conveniente ressaltarmos que o cultivo do prazer pela leitura requer um longo e complexo caminho que deságua na orientação técnica. Ele não se dá por si só. A mediação do conhecimento é tarefa do professor e é através dele que a orientação técnica como base para transposição poderá ocorrer.

Começamos este capítulo discorrendo sobre a história do leitor e do livro que passa por transformações ao longo do tempo e passamos, em seguida, ao leitor ficcionalizado, virtual, que passou a ocupar o papel de protagonista nos mais variados suportes que o momento oferece. Por fim, encerramos o capítulo analisando a abordagem de leitura interativa assumida por alguns autores que evidenciam as relações, aspectos, conhecimentos, influências e fatores que implicam no ato de ler. A seguir, trataremos da importância dos jogos como mediação exercida com a finalidade de propiciar prazer nos momentos de leitura.

### **3 O JOGO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA**

*A ludicidade se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora.*

*(Santos, 1997, p.14)*

#### **3.1 As contribuições de Vygotsky para o contexto do jogo**

Neste Capítulo, trataremos de focar a seriedade que deve permear o uso de jogos nas aulas de leitura, ao mesmo tempo, em que, apresentamos as contribuições de Vygotsky, e alguns princípios que fundamentam o trabalho com os jogos e o lúdico na educação, para a compreensão da relevância de se planejar atividades do tipo em sala de aula.

Os jogos são importantes para o processo de aprendizagem por serem excelentes estimuladores para despertar a curiosidade e a criatividade dos alunos, além de fornecerem estratégias que desenvolvem a capacidade de raciocínio, assim como, ajudam a desenvolver a capacidade de concentração. Independente de ser educativo ou não, os jogos envolvem um processo de aprendizagem, devido aos desafios crescentes que apresentam. A esse respeito, Macedo (2000) informa, que todo jogo tem uma situação problema (objetivo), que poderá ser solucionada ou não, pelo sujeito (resultado do jogo), devendo este obedecer a um sistema de regras que determinam os limites de sua ação”.

Para Vygotski, Psicólogo russo, a brincadeira é fundamental no desenvolvimento infantil, principalmente porque oportuniza interações. O autor defende que jogar e brincar atua na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do indivíduo, criando condições para que determinados conhecimentos sejam consolidados. A esse respeito Vygotsky (1994,,p.97) afirma que a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário .

A teoria defendida por Vygotsky com princípio sociointeracionista, defende que primeiro o indivíduo aprende para depois se desenvolver e a zona de desenvolvimento proximal é o período onde a pessoa já possui certa potencialidade para começar a desenvolver determinada habilidade, mas que ainda não se consolidou. É o espaço em que a pessoa está em transição, em amadurecimento, por isso a intervenção através de oportunidades para interagir, conhecer e aprender são determinantes no processo de formação do indivíduo.

De acordo com a teoria sociointeracionista, Vygotsky reforça a importância de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil, pois considera que é fundamental que a criança tenha oportunidades para brincar, se movimentar, conhecer, experimentar, sentir, descobrir, explorar, criar e interagir para que possam desenvolver suas potencialidades. Assim, percebemos como o professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, implicando que em suas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, insiram jogos e brincadeiras com fins educativos, para que possam propiciar aos alunos experiências que os ajudem a se desenvolverem e aprenderem com maior facilidade.

Quanto ao espaço escolar, a ênfase colocada por Vygotsky na importância do ensino sistematizado para o desenvolvimento humano decorreu do reconhecimento do papel e importância da escola para o avanço da sociedade como um todo, pois é na e pela apropriação dos conteúdos aí veiculados que o homem se constitui enquanto sujeito consciente, crítico, agente da história.

O processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola, a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas (VYGOTSKI, 1984, p. 147).

Quando o professor propõe situações de jogos na sala de aula, proporciona momentos de afetividade entre a criança e o aprender, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Para Vygotsky (1984), o brincar da criança é como a imaginação em ação, pois considera a situação imaginária, um dos elementos fundamentais das brincadeiras e jogos. A partir de suas investigações sobre o desenvolvimento dos processos superiores do ser humano, o autor apresenta estudos sobre o papel

psicológico do jogo para o desenvolvimento da criança e reafirma a importância de se investigar as necessidades, motivações e tendências que as crianças manifestam e como se satisfazem nos jogos, para compreendermos os avanços nos diferentes estágios de seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, entendemos que, ao criar uma situação imaginária através de uma brincadeira, também aparece aí uma regra relacionada com o que está sendo representado. Assim, quando a criança brinca de representar um papel, ela está agindo de modo muito próximo daquele que ela observou e está a representar. E desta forma a criança cria e se submete às regras do jogo ao representar diferentes papéis. Assim, a brincadeira se configura como momento privilegiado de aprendizagem e ao mesmo tempo oferece uma estrutura básica para mudanças das necessidades, e da consciência. Para Vygotsky (1984, p. 118):

À medida que a brincadeira se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente do seu propósito. Finalmente, surgem as regras, que irão possibilitar a divisão de trabalho e o jogo na idade escolar. Nesta idade, a brincadeira não desaparece, mas, permeia a atitude em relação à realidade.

É, portanto, nas atividades lúdicas que as crianças se colocam frente a questões e desafios que vão além de seu comportamento diário, levantando hipóteses, na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade na qual interagem, tendo a possibilidade de enfrentamento e busca de soluções com ou sem ajuda ou colaboração de adultos ou crianças mais experientes.

Os jogos e brincadeiras são importantes no processo educativo por darem ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente e por possuírem regras e etapas que possibilitam os desafios necessários para que ocorra a aprendizagem.

### **3.2 Tipos de RPG e seu uso na educação**

A variedade temática das histórias contadas em sessões de RPG tem como limite apenas a imaginação do narrador e dos jogadores. Fantasia medieval, intriga política, ficção científica, investigação policial, mistérios, dramas psicológicos, romance, narrativas de aventura: todos são temas a serem explorados. O universo,

o mundo, a época e a cultura em que se passam as histórias são denominados de ambientação, onde cada história constitui uma aventura, que pode durar uma ou mais sessões de jogo. No RPG o jogador não é um mero espectador, mas um participante interativo, que como um ator, representa um papel e, como roteirista, escolhe caminhos e toma decisões nem sempre previstas pelo mestre, contribuindo na recriação da aventura por isso que algumas pesquisas e análises sobre o RPG consideram a sua importância nas práticas educativas. Um dos pioneiros no Brasil na aplicação pedagógica dos RPG's é o professor Marcos Tanaka Riyis, que vem desenvolvendo um excepcional trabalho através de uma equipe multidisciplinar especializada na elaboração, construção e aplicação de jogos cooperativos.

Segundo Riyis (1994), a grande “explosão” da produção do conhecimento e experimentos nessa área se deu a partir do I Simpósio de RPG e Educação em 2002, promovido pelas editoras *Ludus Culturalis* e *Devir*. Nesse evento, muitos professores tomaram contato com o RPG em atividades que envolvem a leitura e a escrita. De acordo com Freitas (2000, p.58) este jogo é uma nova forma de leitura encontrada entre alguns adolescentes que em função dos jogos são capazes de enfrentar muitas páginas pela curiosidade e que os jogadores de RPG são motivados a ler, na maioria das vezes livros em outra língua, dada a originalidade do jogo. Assim consideramos que acontece de forma marginalizada à escola. A autora destaca em sua pesquisa que os relatos por ela colhidos demonstram como fora da escola os alunos entregam-se a uma leitura significativa e a uma escrita real dirigida a interlocutores de fato.

Paralelamente ao RPG de mesa, o RPG de computador também foi surgindo. No final dos anos 70 e início dos anos 80, os computadores não tinham grandes quantidades de memória, mas mesmo assim já havia jogos para o computador. Era o começo da era dos PCs. Os computadores só usavam disquetes para dialogar entre si, não havia internet, nem DVD, nem CD. Daí em diante a indústria de jogos para computadores foi aumentando consideravelmente, e com esse crescimento a expansão de usuários, os RPGs se tornaram bastantes conhecidos e utilizados pelas crianças e jovens no Brasil.

No RPG de mesa os participantes do jogo são parte atores, parte roteiristas de um texto que ainda não foi completamente escrito. No RPG não existem nem ganhadores nem perdedores. Como na vida, não há um objetivo final a ser atingido, o objetivo buscado pelos participantes são as emoções, conflitos e resoluções

destes, que se dão no desenrolar da aventura, criada e vivida pelo grupo de jogadores. Geralmente, RPG é jogado por um Mestre de jogo e de dois a seis jogadores. O Mestre comanda a sessão de jogo, sendo o roteirista principal. Ele chega ao jogo com uma aventura esboçada (extraída de um manual ou produzida por ele)

Os materiais frequentemente utilizados numa aventura de RPG de mesa são: 1) livros de RPG do sistema em que se está sendo estruturada a aventura, 2) livros relacionados ao ambiente da estrutura, 3) dados, 4) fichas de personagem, 5) lápis e borracha. Alguns mestres que sejam mais dramáticos gostam de tornar o ambiente de jogo mais parecido com o ambiente do mundo, desligando luzes, para dar um ar mais sombrio, preparando cartas escritas a mão que tenham sido escritas por um dos personagens do mundo, etc. Mestres que gostem mais de batalhas, gostam de trazer miniaturas e mapas de salas

A aventura ideal começa com um mundo bem definido. Deve ser um lugar com história e personalidade, não apenas “uma mesa para jogar os enigmas em cima”. Deve ser povoado com personagens que morem lá, que claramente tenham uma razão para estar lá e não só para ajudar ou prejudicar o protagonista. A história deste mundo não deve parar com o começo do jogo: deve haver uma forte história propelindo o jogador através do jogo. O jogador deve ajudar a mudar o mundo, e não descobri-lo apenas. Uma aventura deve ser não-linear, ou se o jogador deixar de prestar atenção num detalhe, ele acabará dando várias voltas pelo mundo do jogo sem saber o que fazer e desistirá de jogar. Tanto a aventura, quanto as coisas dentro dela devem ser relevantes. Os desafios propostos devem ser razoáveis e interessantes.

Para Higuchi (2004, p. 202), o RPG “apresenta uma dialogicidade muito forte com as narrativas orais ao mesmo tempo em que incorpora temas presentes em diversos meios de comunicação de massa como o cinema, as revistas em quadrinhos, os jogos de vídeo game, entre outros”.

Wagner Schmit (2008) apresenta um mapeamento dos trabalhos realizados sobre RPG e educação até o ano de 2006. Nesse trabalho percebemos que, em se tratando de educação, há uma busca por relacionar conceitos de Vygotsky à prática do RPG na Educação. Isso se deve por que:

Para Vygotsky, a imaginação e a criatividade derivam da plasticidade cerebral humana expressa sob a forma de memória. As experiências passadas do

indivíduo podem ser utilizadas em dois tipos de atividade: a atividade reprodutora, que permite lembrar fatos e sensações, e a atividade combinadora e criadora, que recombina as experiências passadas em novas formas, o que permite imaginar situações que ainda não ocorreram na vida do indivíduo (VYGOTSKY, 1984, p. 59).

Neste viés, podemos considerar que o RPG estaria relacionado à atividade criadora, oferecendo condições para o aluno vivenciar de uma forma virtual situações cotidianas, as quais possibilitam ajudar seu processo de aprendizagem por fazer com que as adaptações às mudanças no meio aconteçam com mais rapidez.

Este capítulo iniciou abordando alguns princípios que fundamentam o trabalho com os jogos e o lúdico na educação, mostrando que os jogos são importantes para o processo de aprendizagem, independentes de ser educativos ou não, os jogos envolvem um processo de aprendizagem, devido aos desafios crescentes que apresentam.

## 4 METODOLOGIA

*"— A fé é uma casa de muitos quartos.  
— E nenhum quarto pra dúvida?  
— Ah! Muitos, em todos os andares. A dúvida é útil, ela faz com que a fé fique viva. Afinal, você não tem como saber a força de sua fé até que ela seja testada."*

*(As Aventuras de Pi)*

### 4.1 Tipo de pesquisa

Em nossa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa conforme descreve Bortoni-Ricardo (2008), pois essa perspectiva “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. [...] O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (2008, p. 34), visando estabelecer relações de sentido entre a leitura e a escrita realizada no contexto do jogo e a subjacente influência dessa prática para despertar o prazer pela leitura.

Quanto às vantagens da abordagem qualitativa, Oliveira (2002, p. 117) afirma que:

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos dos indivíduos.

Esse estudo também se caracteriza como bibliográfico, em conformidade com Lakatos (2002), quando a respeito de uma das características da pesquisa, considera-se como um dos primeiros passos de uma pesquisa, a exploração técnica, sistemática e exata, em que o pesquisador baseia-se em estudos já realizados por teóricos anteriores e pesquisas semelhantes, a fim de ter a certeza do método a ser trabalhado e se realmente está com o delineamento correto.

De início buscamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para nos apropriarmos das orientações e trato dado à prática de leitura no Ensino Fundamental. Apropriamo-nos dos estudos históricos de Roger Chartier (1999) sobre a história da leitura, também buscamos compreender, à luz de Citelli (2004) e

outros autores como se processa o uso do jogo de RPG e sua amplitude quanto à prática da oralidade e da leitura.

Por meio da análise dos dados, identificamos de forma qualitativa todos os dados levantados a respeito do gosto e interesse dos alunos pela leitura, como também do trato ofertado ao ensino da leitura, naquela escola, através dos dados apresentados pelos professores para se ter, assim, uma amostra (perfil) do trabalho desenvolvido e da concepção que se tem de leitura na Escola Coronel Humberto Bezerra, no município de Baixo – CE.

#### **4.2 Aventurando-se na leitura na E.E.F. Coronel Humberto Teixeira em Baixo-CE**

O universo da pesquisa que realizamos é composto de 31 alunos do 8º ano C e 5 professores de Língua Portuguesa situados no macro campo da E.E.F. Coronel Humberto Bezerra, localizada na cidade de Baixo. Cidade situada na região centro sul do Ceará. Segundo dados do IBGE, o município tem pouco mais de nove mil habitantes. A escola pertence à rede municipal de ensino e conta com uma matrícula de 325 alunos. Atende nos turnos manhã, tarde e noite oferecendo o ensino fundamental II, conforme a distribuição do quadro seguinte:

**Quadro 1:** Quadro de matrícula DA E.E.E. Cel Humberto Bezerra.

<b>Turno</b>	<b>Turma</b>	<b>Nº de alunos</b>
Manhã	6º A	38
Tarde	6º B	31
Manhã	7º A	26
Tarde	7º B	24
Tarde	7º C	36
Manhã	8º A	25
Manhã	8º B	31
Tarde	8º C	31
Manhã	9º A	32
Tarde	9º B	23
Noite	EJA I	09
Noite	EJA II	19
<b>Total</b>		<b>325</b>

Fonte: SIGE ESCOLA, 2016.

Sendo a única escola da rede pública na cidade que oferece este atendimento, recebe alunos oriundos das comunidades rurais adjacentes. A escola possui quatro salas de aula, uma biblioteca, uma sala de computação que não funciona adequadamente, pois, além de faltar um profissional no ambiente, alguns computadores não funcionam. A escola também possui um pátio, quadra esportiva, sala de direção e sala dos professores. A amostra da pesquisa é a turma do 8º ano C. A referida turma tem uma matrícula de 31 alunos entre 12 e 18 anos. A sala está dividida entre 12 meninas e 19 meninos e todos os alunos são filhos de pais agricultores, beneficiados com programas assistenciais como o Bolsa família. Entre os alunos, seis utilizam o transporte escolar e todos são assistidos pelo PNLD (Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação).

**Quadro 2:** Quadro físico da escola.

Salas de aula	05
Laboratório de informática	01
Cantina	01
Quadra esportiva	01

Banheiro	02
Recreio coberto	01
Biblioteca	01
Sala de professores	01
Diretoria	01
Secretaria	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2015.

A Escola Coronel Humberto Bezerra, apresenta um quadro de profissionais formado por: um núcleo gestor, professores, de acordo com a necessidade curricular, funcionários e secretariado da maneira que se apresenta no quadro abaixo:

**Quadro 3:** Quadro de profissionais da escola.

Ocupação	Quantidade	Formação
Diretor	01	Letras
Coordenador pedagógico	01	Pedagogia
Secretário escolar	01	Pedagogia
Auxiliar de secretaria	02	Ensino Médio
Professor de Língua portuguesa	05	Letras
Professor de Matemática	04	Biologia
Professor de Ciências	03	2 –Ciências/1 Geografia
Professor de Geografia	02	Geografia
Professor de História	03	História
Professor de Educação Física	01	Ed. Física
Professor de Arte	01	História
Professor de Língua Estrangeira	01	Língua Estrangeira
Professor de ambiente	01	Pedagogia
Cozinheira	02	0
Zelador	03	0
Porteiro	03	0

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2015.

A escola é submetida ao Sistema Permanente de Avaliação do Estado (SPAECE), anualmente. Essa Avaliação abrange as escolas públicas das redes estadual e municipais do estado do Ceará, avaliando os alunos da Educação Básica.

Do ano de sua criação, em 1992, até os dias atuais, o SPAECE fornece subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade a todos os alunos da rede pública do Ceará. Para isso, a cada edição, são aplicados testes de desempenho e questionários contextuais que possibilitam extrair dados, visando traçar um panorama da qualidade da educação dos alunos. De posse desses dados, os gestores das secretarias de educação podem tecer reflexões, elaborar e monitorar suas políticas, programas e projetos educacionais. No âmbito das unidades escolares, os dados podem ser adotados, pelos diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e responsáveis, para a revisão ou consolidação das ações definidas no projeto político pedagógico da escola. Além disso, a organização desses dados constitui uma ferramenta importante para diagnosticar os resultados escolares e prestar contas à sociedade, em geral, de como se encontra a qualidade do ensino público cearense.

**Quadro 4:** Resultado do SPAECE – Língua Portuguesa / 9º ANO.

<b>Ano</b>	<b>Proficiência</b>	<b>Nível</b>
2012	234.8	Crítico
2014	264.3	Crítico
2015	254.0	Crítico

Fonte: [http://www.spaece.caedufjf.net-boletim de gestão escolar 2015](http://www.spaece.caedufjf.net-boletim-de-gestao-escolar-2015)

Os dados apresentados no quadro acima demonstram uma elevação no resultado da proficiência dos alunos da turma avaliada em 30.5 pontos em um intervalo de dois anos, pois como demonstra o boletim do SPAECE a escola não foi avaliada em 2013. No entanto no último ano ocorre um declínio de 10.3 pontos em um intervalo de um ano conforme escala de proficiência. Isso demonstra que o trabalho com a leitura na escola não é dado de forma linear, progressiva, mas, apesar de desconhecermos as razões para tal descompasso podemos concluir que não houve um envolvimento da equipe de professores e gestores no sentido de continuar evoluindo no crescimento da proficiência em LP. Sabemos que avaliação é elaborada segundo a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e utiliza dos conceitos de

competências e habilidades segundo a Matriz de Referência do estado do Ceará. A turma em que realizamos a pesquisa será avaliada no ano de 2017, juntamente a duas outras turmas, na mesma escola.

Salientamos que, não faz parte da nossa proposta analisar as ocorrências que promoveram o referido desempenho, portanto, não sendo mérito do nosso objetivo, apenas utilizamos os dados para fins de melhor apresentação do nosso universo de pesquisa.

### **4.3 Nível de interesse nas aulas de leitura: Alunos x Professores**

Aplicamos um questionário com os cinco professores de Língua portuguesa da escola em nível de Ensino Fundamental II na tentativa de coletarmos informações a respeito do interesse dos alunos em relação à leitura, como também identificarmos quais as leituras ou textos que melhor se identificam com a idade dos alunos. Procuramos saber dos professores a frequência de uso das leituras do livro didático e a frequência de aplicação de outros textos em sala de aula. A pesquisa também apresenta os modos de leitura mais utilizados pelos professores na referida turma.

A aplicação do questionário do aluno também identifica o nível de satisfação dos alunos com os modos e suportes de leitura que lhes são oferecidos nas aulas de Língua portuguesa. O questionário foi aplicado com 31 (trinta e um) alunos do 8º ano C. turno tarde, os quais chamamos de jovens, considerando que a maioria deles se encontra numa faixa etária entre 12 e 18 anos.

Percebemos que se os jovens interagem no mundo adulto por meio das relações com os diversos sujeitos sociais e pela troca de experiências e sentidos, quanto à pesquisa, eles também podem nos informar e participar para melhor compreendermos o processo ensino e aprendizagem. Percebemos também que se faz necessária a participação do aluno como protagonista do processo ensino/aprendizagem, além do mais, só poderíamos ter um resultado exato da pesquisa se os próprios atores expressarem suas vontades e expectativas.

Optamos por não mencionar os nomes dos professores e alunos para preservar o sigilo, conforme deixamos claro para os profissionais e alunos que se dispuseram a participar como sujeitos de nossa pesquisa. Então, a denominação dos professores e alunos foi feita através de letras do alfabeto.

Como produto desta pesquisa, organizamos uma proposta interventiva para turma de 8º Ano do Ensino Fundamental. Esta proposta que contempla como gênero textual, as narrativas de aventura, se estabelece em promover a leitura de forma lúdica e criativa utilizando o jogo. O jogo a que nos referimos é o RPG, pois encontramos na sua dinâmica uma maneira divertida, disciplinar e participativa de se trabalhar a leitura prazerosamente deixando fruir a criatividade e o pensamento. A proposta se constitui em uma sequência didática para ser trabalhada em cinco encontros, pois se encontra organizada em cinco módulos. Ao se tratar de sequências didáticas Schneuwly e Dolz (2004, p.114) afirma que:

As sequências didáticas propõem numerosas atividades de observação, manipulação e de análise de unidades linguísticas. O procedimento é comparável ao que é utilizado nas atividades de estruturação, mas ele diz respeito a objetos particulares cujo funcionamento só assume um significado pleno no nível textual.

Ao finalizar as sequências teremos como produto final a produção de um texto coletivo, ou seja, uma narrativa produzida em conjunto, pois, ainda de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), “A perspectiva adotada na sequência é uma perspectiva textual, o que, como já foi sublinhado várias vezes, implica levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos”.

#### **4.4 Procedimentos de coleta e tratamento de dados**

*Conte-me, e eu vou esquecer.  
Mostre-me, e eu vou lembrar.  
Envolve-me, e eu vou aprender.*

*(Confúcio)*

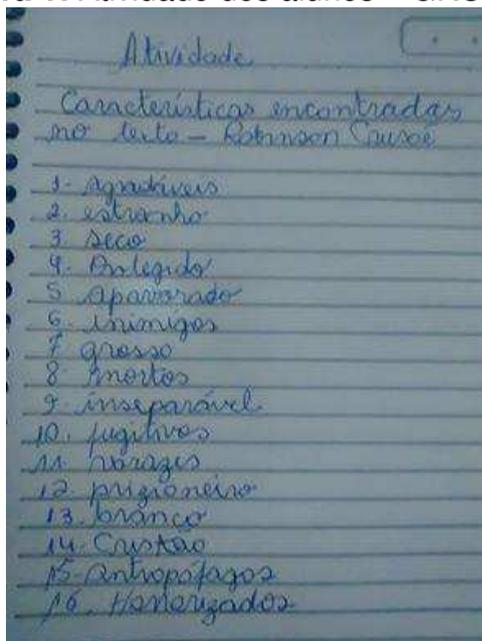
Os questionários foram aplicados de forma personalizada aos cinco professores de Língua portuguesa da E.E.F. Coronel Humberto Bezerra e aos 31 alunos matriculados na turma do 8º ano C. Tivemos o cuidado de ser parcial para não influenciar nas respostas e de deixar os entrevistados à vontade para responderem as devidas perguntas. O trato oferecido aos dados coletados consiste em manter a pesquisa real, como indicador para a proposta interventiva que foi realizada durante quatro semanas. Antes da aplicação da proposta da sequência

didática, procuramos averiguar o nível de leitura dos alunos, para podermos analisar o resultado da intervenção. Assim, aplicamos uma atividade simples que contempla os descritores do Tópico I da Matriz de referência em Língua Portuguesa do estado do Ceará. Os resultados deste teste não servirão de base para análise neste trabalho, mas apenas para podermos identificar o nível de leitura dos alunos da turma analisada. Na oportunidade, serão registrados todos os passos da aplicação da sequência didática no intuito de considerarmos o grau de evolução no interesse das crianças pela leitura.

A atividade que realizamos, e que se encontra anexada a este trabalho foi realizada durante cinco aulas de Língua Portuguesa e a turma foi dividida em cinco grupos compostos por seis alunos. Cada grupo ficou responsável por decidir em conjunto as ações de um personagem. Para a aplicação desta atividade foi utilizado o livro RPG na escola: aventuras pedagógicas, que forneceu as regras necessárias para a criação das fichas e desenvolvimento do jogo (AMARAL, 2013).

No primeiro encontro, foram utilizadas duas aulas geminadas num período de uma hora e quarenta minutos em que foi trabalhada com os alunos a apresentação do jogo, a partir de perguntas sobre o conhecimento que eles tinham sobre o mesmo, se já haviam jogado algum RPG eletrônico, se conheciam as estratégias, etc. A partir das inferências, foram apresentados para os alunos os mecanismos que regem o jogo. Em seguida, também foi inferido o conhecimento que eles tinham sobre o gênero *narrativas de aventura*, já que a proposta é de exatamente criar narrativas a partir da leitura de outras narrativas e com isso estimular a prática da leitura. Assim foi entregue para cada grupo um trecho do texto de Daniel Defoe “Robinson Crusoe”. Terminada a leitura, foram ativadas lembranças de narrativas que eles conheciam, assim como, o conhecimento que eles tinham sobre as características do gênero “narrativas de aventura”. Os alunos foram orientados para escreverem no caderno todas as características identificadas para que pudessem buscar reconhecê-las em outros textos.

**Figura 1:** Atividade dos alunos – GRUPO 1.



Fonte: Caderno de atividades do aluno.

Como aspectos mais relevantes observados durante a aplicação desta primeira etapa, podemos destacar o conhecimento que os alunos tinham a respeito do jogo RPG. A maioria já havia tido contato com o jogo através de vídeo games; outros associaram ao desenho “caverna do dragão”. Portanto, muitos já estavam familiarizados com o jogo, mas nenhum havia jogado RPG de mesa, assim como nunca tinham ouvido falar em aventuras solo. Destacamos aqui que tivemos certas dificuldades inicialmente pois, mesmo conhecendo esta modalidade e apesar da aproximação de gêneros, os dois modelos do jogo são bem diferentes, o que acarretou na compreensão de como a atividade seria desenvolvida. Outro ponto que merece destaque foi o envolvimento dos alunos com a leitura do texto. Como trabalhamos de forma empolgante as inferências sobre a narrativa, a impressão que tivemos é de que os alunos estavam envolvidos com as ações que o texto apresenta para chegar ao desfecho. Quanto à

atividade para identificarem as características que aparecem no texto, houve a necessidade a partir desse momento, de tratarmos de fazer uma revisão sobre o conceito de substantivos e adjetivos. Fizemos isso para facilitar a identificação, pois em alguns momentos houve muita confusão, dado o uso de alguns adjetivos na função de substantivo.

No segundo encontro, retomamos o conhecimento adquirido a respeito de uma narrativa, levando-os a perceberem que existe um vocabulário comum para o

gênero, nas narrativas de enigmas, por exemplo, encontramos facilmente as palavras “vítima”, “pistas”, etc. Em seguida, foi entregue a cada grupo fragmentos de narrativas sem indicações de autoria, e a atividade consistia em fazer o grupo desenvolver a história.

A participação dos alunos em alguns grupos foi, inicialmente tímida, mas a partir das intervenções que fizemos de forma assistida, em cada grupo, as histórias começaram a tomar seus rumos. Houve dificuldades na escrita, os alunos resistiram em escrever e perdemos muito tempo escolhendo o redator de cada turma. Percebemos que estavam com receio de escrever “errado”, talvez, resquícios que realçam um trabalho com a linguagem de forma punitiva e excludente.

No terceiro encontro, foi dada a orientação para o jogo, que a partir desta aula iria iniciar. Os alunos desenvolveram um histórico para o personagem, que cada grupo representou, e a partir de uma lista de habilidades construíram as fichas de personagens em conjunto. Eles escolheram quais seriam as proficiências e características dos seus personagens. Estas habilidades descrevem as capacidades físicas, mentais e sociais de um personagem. A ficha foi nos entregue para que, baseado nestas habilidades apresentadas nas fichas, produzíssemos as situações para serem vividas por eles na etapa seguinte. Observamos o envolvimento dos membros em cada grupo e a disponibilidade para outras leituras. Nesta atividade os alunos tomaram a iniciativa de visitarem a biblioteca da escola em busca de leituras para conhecerem personagens de outras histórias. Também foi sugerido que se quisessem, poderiam desenhar os seus personagens seguindo o modelo das características ou representassem da melhor forma possível.

A seguir apresentamos os desenhos criados por alguns alunos, no momento da criação dos personagens com o objetivo de descrever melhor as características elaboradas. Assim, três dos cinco grupos apresentaram os seus personagens através de desenhos. E a história, foi produzida com a participação de todos os alunos.

**Figura 2:** Desenho que representa o personagem do grupo 1.



Fonte: caderno de atividades do aluno

**Figura 3:** Desenho que representa o personagem do grupo 3.



Fonte: caderno de atividades do aluno

**Figura 4:** Desenho que representa o personagem do grupo 5



Fonte: caderno de atividade do aluno

Quanto a essa atividade, a participação foi bem intensa, todos queriam escolher seus atributos. O curioso é que só buscavam atributos positivos e quando orientados a escolherem suas fraquezas, essas apareciam suavizadas, mas, consideramos esse, um dos momentos mais produtivos de todas as etapas, pois, o espírito de equipe e organização se sobrepôs.

No quarto encontro, fizemos o papel do mestre. Apresentamos a situação e iniciamos o jogo para a produção da narrativa. Higushi (2004, p181), ao , tratar de como se joga RPG, considera que esse pequeno texto introdutório nos permite vislumbrar o desencadeamento da história. Dependendo dos participantes e da condução do mestre, a história vai adquirindo nuances diferentes, envolvendo-os durante horas.

**Figura 5:** Trecho Introdutório para a narrativa.

Há muito tempo, uma pequena Índia foi levada de sua tribo e abandonada em uma floresta ao lado do Rio Belo, onde um mago muito poderoso vivia sozinho. Ao encontrar a indiazinha, o mago levou-a para a sua caverna e lhe ensinou muitas coisas. Quando ela fez oito anos, o mago colocou em sua mão uma espada que continha muitos poderes. Ao segurar a espada, o poder entrou em seu corpo tão rapidamente que a deixou quase morta.

Dez anos depois, a indiazinha acorda, mas, seu mestre já havia morrido...

Fonte: Criação própria

A partir da leitura desta parte introdutória ao texto, os grupos criaram os seus diálogos, enquanto um membro do grupo escrevia o texto. A cada desafio que foi imposto para o desenvolvimento da narrativa os alunos criavam uma saída e a história ia sendo criada e vivenciada por todos os grupos. Essa parte foi enriquecedora e mostrou que o trabalho em grupo em sala de aula é muito proveitoso. Percebemos também, que os alunos recorriam a personagens e figuras citadas em outras narrativas e em gêneros variados. Isso demonstra as leituras que fazem e que são capazes de fazer o *link*, com textos das mais variadas formas e suportes, demonstrando, assim, conhecimento de mundo, conhecimentos linguísticos e conhecimentos enciclopédicos, que juntos produziram o sentido do texto que foi criado a partir de suas leituras.

No quinto encontro, ocorreu o fechamento da atividade no qual os alunos tiveram liberdade para escolher quais seriam as melhores opções para o final da história. Em seguida, houve a leitura da história e a organização e revisão do texto. Durante a aplicação, foram realizados apontamentos sobre a dinâmica da atividade sendo estes utilizados para a análise.

## 5 ANÁLISE

*Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir resposta às indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise.*

*Lakatos e Marconi (1991, p. 168).*

### 5.1 O perfil do aluno leitor

Ao resgatar o objetivo inicial deste trabalho que é analisar a influência das atividades lúdicas, no que concerne ao jogo de RPG (Rolle Playing Game), como forma de propiciar o gosto pela leitura e entender o trato dado a leitura no trabalho em sala de aula, no que diz respeito ao desenvolvimento do interesse e gosto do aluno averiguando de que forma a prática da leitura abre caminhos ao pensamento reflexivo, buscamos levantar na referida escola dados para tal verificação, ao mesmo tempo, procuramos defender que a leitura seja libertada do caráter formal, obrigatório, realçando seu aspecto lúdico e prazeroso.

Utilizamos a técnica de entrevista, com o auxílio de um instrumento de pesquisa, portanto, foi aplicado um questionário dirigido aos alunos, com itens de múltipla escolha e questões abertas, com o objetivo de colhermos dados qualitativos e quantitativos. A pesquisa foi realizada no mês de Março de 2016, sempre com a participação direta da pesquisadora, de certo modo sujeito e objeto da pesquisa, em se considerando a experiência e o envolvimento pessoal ao longo de 15 anos como professora e coordenadora da referida escola. Partindo do princípio de que seria praticamente impossível realizar a pesquisa em todas as turmas, optamos por fazer um recorte, com uma pequena ilustração do objeto, junto aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, que estudam na escola pelo menos desde o 5º ano. Ao todo foram selecionados 31 questionários dos alunos. A opção por alunos do 8º ano C foi motivada pela intenção de verificar um possível hábito no perfil de leitor daqueles alunos que estudam na escola há mais de dois anos.

A ideia geral foi: pelo resultado de nossa pesquisa, analisar a formação de alunos-leitores motivados pela aplicação da nossa sequência didática como prática

pedagógica; analisar e mapear o estudo da linguagem e o desenvolvimento da leitura pelo prazer e incentivo que possa conferir um *status* de leitor competente que busca na leitura uma fonte de saber aliada à inesgotável multiplicidade de possibilidades que ela pode proporcionar, e mais ainda, sem que a prática da leitura seja uma obrigação e uma atividade sem sabor para os alunos.

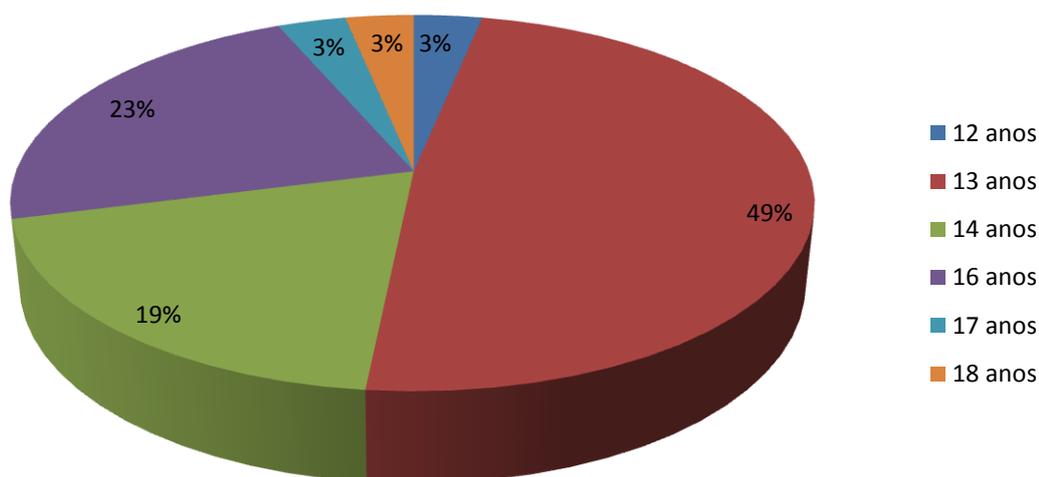
Os alunos e professores que participaram desta pesquisa, estão identificados através de letras do nosso alfabeto. Assim, temos então os professores A, B, C, D, e E. Os alunos estão identificados em grupos, pelos números cardinais, portanto, temos: GRUPO 1, GRUPO 2, GRUPO 3, GRUPO 4 e o GRUPO 5.

**Itens do Questionário (instrumento) norteador da Entrevista com os discentes  
sujeitos da pesquisa no 8º ano C do Ensino Fundamental na E.E.F. Cel.  
Humberto Bezerra**

## IDENTIFICAÇÃO

### 1.1 Qual a sua idade?

**Gráfico 1:** Distribuição dos alunos por idade.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O Item 1.1, revela que a maioria dos alunos matriculados na turma (49%) estão numa faixa etária dentro de um padrão previsível quanto à série que estão

cursando, mas 29% dos alunos estão na faixa entre 16 e 18 anos. É um número bastante elevado, que pode demonstrar terem passado por alguma dificuldade educacional do tipo reprovação ou abandono, já que há uma diferença da idade escolar, numa média acima de dois anos. Esses dados nos revelam qualitativamente que a diferença da idade dos alunos pode apresentar algumas dificuldades em termos de escolha dos textos para leitura em sala de aula. Entendemos, dessa forma, que “o social determina a leitura e constitui seu significado” (ZILBERMAN, 1995, p. 18).

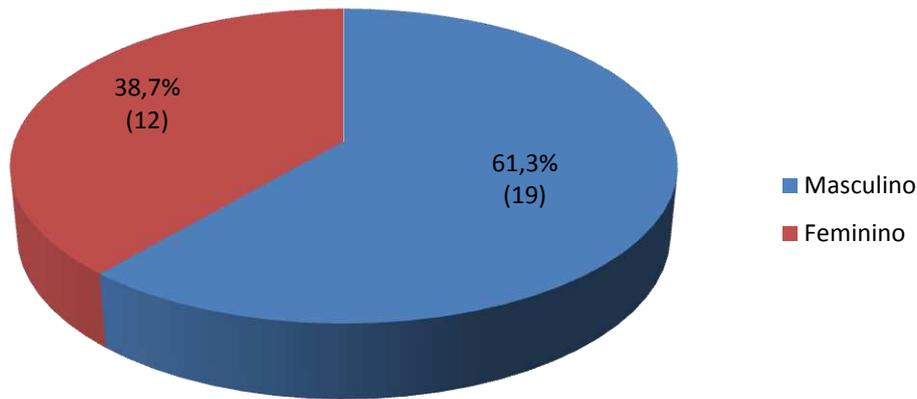
Assim, a verificação deste dado vai ao encontro do pensamento de Silva (2008, p. 25):

Afinal, cabe-nos perguntar sobre as razões primeiras que devem orientar a produção de leitores por meio da escola para a sociedade brasileira de hoje. Sem uma leitura crítica das contradições geradoras da pobreza, miséria, injustiça, violência social etc., acreditamos que o planejamento de qualquer programa ou unidade de leitura pelo professor ou pelo coletivo da escola, estará fadado ao fracasso, mesmo porque, no processo, serão deixadas de fora importantes dimensões que fazem a ponte entre ensino e vida, escola e cidadania.

Considerar a realidade da turma se constitui no primeiro passo para se evocar as razões primeiras para as ações em termos de ensino da leitura, já que os textos que compõem as atividades de leitura devem estar vinculados às aspirações e interesses da turma. Assim é prescindível que procuremos saber do aluno as suas preferências, as suas aspirações em termos de conhecimento e as suas necessidades em termos sociais. Um outro fator que possivelmente determine também o gosto e o interesse do aluno por determinados tipos textuais é o sexo. Sabemos que muitas vezes os tipos e preferências de leituras que fascinam as meninas, não são os mais lidos pelos meninos ou pelo menos, os que despertem mais interesse para os meninos.

## 1.2 Sexo:

**Gráfico 2:** Distribuição dos alunos por sexo.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Podemos verificar que a turma é predominantemente frequentada por alunos do sexo masculino. Temos mais de 61% dos alunos pertencentes ao sexo masculino. Esse dado serve para compararmos com o item que aponta a preferência pela escolha dos tipos de exemplares para leitura.

## BLOCO 1

### 1.1 Você gosta de ler?

**Quadro 6:** Gosto do aluno pela leitura.

Nº de aluno	Percentual	Opção
08	25.8%	Muito
20	64.5%	Pouco
03	9.6%	De maneira alguma

: Dados da pesquisa, 2016.

Os dados nos revelam que na turma pesquisada, apenas 25.8% dos alunos afirmam que gostam de ler muito e 9,6% declaram não gostar de ler de forma alguma.

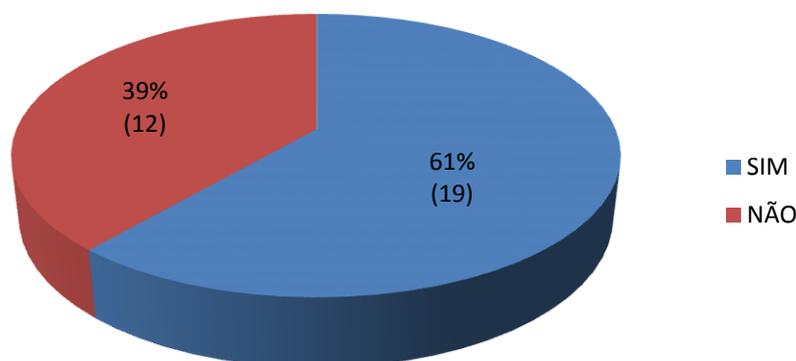
Um número significativo de alunos, 64.5%, declarou gostar de ler pouco. Há de se considerar que a pergunta não fazia nenhuma referência ao tipo de texto que se lê, mas sim um questionamento para que ele se posicionasse como leitor, no seu dia a dia. Esse fato chamou bastante a atenção porque veio corroborar com o que, de fato, se percebe em relação ao desconforto dos professores que enfrentam esta dificuldade nas aulas de leituras. A verdade é que os alunos não se sentem motivados para a leitura, já perderam o encanto que, talvez, nem foi despertado. A escola parece que troca o “ler para gostar de ler”, que é a garantia do espaço da leitura-prazer, leitura com finalidade de divertimento e fruição, pela leitura obrigatória, com finalidades específicas, imediatas e pragmáticas.

A escola precisa rever sua prática de leitura, com o intuito de promover o “gostar de ler”. Em se tratando de impasses na escola, Citelli (2004, p. 20) lembra que:

No mundo marcado pela aceleração tecnológica e pelas crescentes influências do rádio, da televisão, da imprensa escrita e das redes de computadores, as formas de aprender e sentir se modificaram, trazendo consigo alguns mitos da salvação e mazelas correspondentes.

Assim, o ensino da leitura pressupõe o conhecimento do leitor, as necessidades, as pretensões e acima de tudo, abraçar o desafio de formar leitores de maneira sensata, analisada e real, para não eleger formas revolucionárias ou até mesmo cair nos ditos “mitos da salvação”.

## **1.2 Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o (a) professor (a) tenha pedido para ler?**

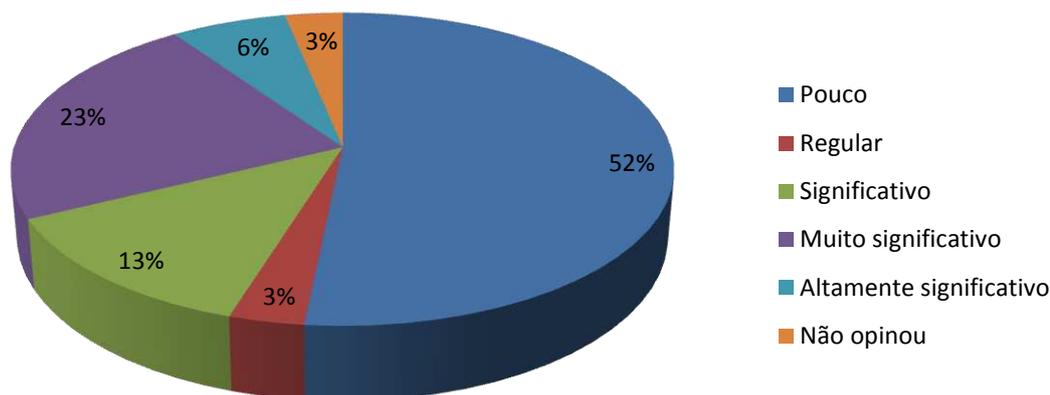
**Gráfico 3:** Interesse pela leitura.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O Item 1.2 diz respeito às obras literárias que têm sido lidas pelos alunos da turma, sem obrigatoriedade. O que implica no papel da escola como espaço na formação de leitores. As respostas dadas ao item 1.2 revelam que 61% dos alunos já leram livros sem necessidade de indicação pela escola e 39% dos alunos não leram outro livro, que não fosse indicado pelo professor. Desses dados, podemos destacar que para uma turma de 8º Ano, é um número muito alto de alunos que não encontraram o prazer de ler, nem tão pouco provaram da liberdade da escolha de uma obra, quase metade da turma nem chegou a experimentar o sabor da leitura. Por isso sentimos a necessidade de evidenciarmos o papel da escola como agente formador de leitores e do gosto literário e sabemos que Independentemente da forma como o professor conduz e desenvolve o projeto de leitura na escola, é relevante o papel que ele desempenha como orientador de leitura. Desta forma, a escola é responsável pela formação e a consolidação do gosto pela atividade de ler, pois exerce, de forma direta, influência nas escolhas dos livros e funciona como centro irradiador de livros e de leituras. Os que declararam que quando leem, são os livros indicados pelos professores, apontam uma deficiência que nos leva a destacar a importância da formação dos educadores. Talvez esse seja o primeiro obstáculo no ensino da leitura hoje. Rubem Alves aponta que o ensino das ciências da educação não forma educadores. E provoca ao dizer que: “Educadores não se fazem. Educadores nascem. Se não se pode fazer um educador, o que é que se pode fazer?” (ALVES, 2002, p. 170).

### 1.3 Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida?

**Gráfico 4:** A importância da leitura em sua vida



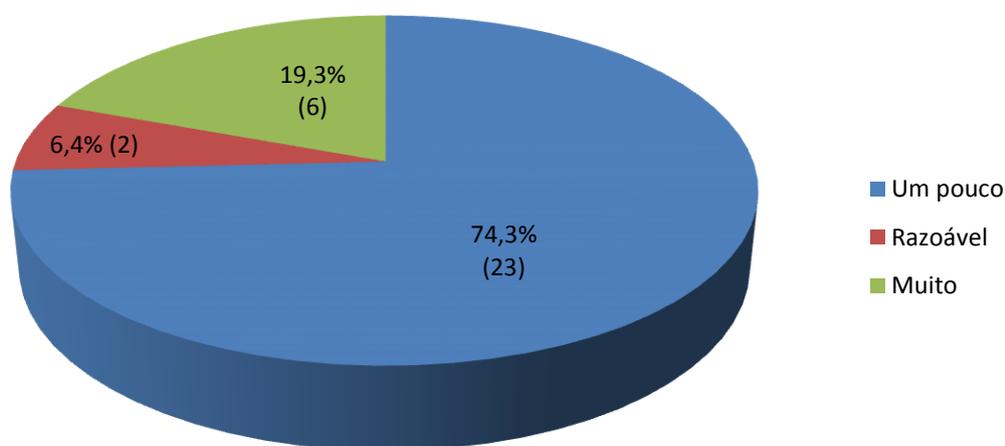
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O Item 1.3 retrata a visão que os alunos têm sobre letramento, pois demonstra o grau de valoração da leitura para a sua vida. Observamos que a concepção de leitura para os alunos implica para a percepção desse valor, já que o questionamento foi realizado no âmbito da escola e é bem capaz que os alunos possam atribuir esse valor para as atividades de leitura realizadas em sala e não para o ato da leitura em si. Na ocasião, seja por um ou outro, o que se esperava é que a maioria dos alunos pudessem ver a leitura como requisito importante na vida deles, mas esse comportamento não aconteceu nesta turma. Isso nos preocupa, pois, acreditamos ser esse o motivo do desinteresse pela leitura e estamos cada vez mais convictos de que devemos focar esforços para que esse pensamento seja extinto do seio da sala de aula. Mas, para isso, é preciso um trabalho na escola que dê respaldo para o aluno, no sentido de motivá-lo. Desta forma, através do resultado apresentado no gráfico acima, referimo-nos aos 61.6% que responderam que a leitura tem pouca importância em suas vidas. Podemos refletir sobre o verdadeiro propósito da escola de Ensino fundamental II, pois o tratamento didático que a leitura precisa dentro da sala de aula, segundo os PCNs, refere-se à maneira como

a leitura foi e está sendo exercitada, isto é, se for usada como objeto de aprendizagem, é necessário que ela faça sentido para o aluno, afastando-se, assim, daquele ensino em que o aluno/leitor não vê referência e nem sentido naquilo que lê.

### 1.3 Você gosta das leituras dos textos utilizados na escola?

**Gráfico 5:** O gosto pelas leituras escolares.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O dado acima nos revela que algo não funciona muito bem, na escolha dos textos utilizados para a leitura em sala de aula. 74,3% dos alunos responderam que gostam um pouco das leituras escolares, enquanto apenas 19,3% responderam que gostam muito. O que se percebe é que seja a estratégia de leitura, seja o tipo de texto que circula na escola, ambos não estão tendo a aceitação devida.

Observamos que há uma predominância nas leituras veiculadas pelo livro didático. Ao que Chiappini, (2002, p.32) chama de “primeiro nível de didatização”<sup>5</sup>. A essa prática recorrente, podemos relacionar o resultado, no qual os alunos não aceitam, a maioria, das leituras veiculadas nos livros, pois para a autora:

Atualmente o livro didático continua equivocado quando se pensa na individualidade do aluno, ou até de um grupo de alunos (o caso das

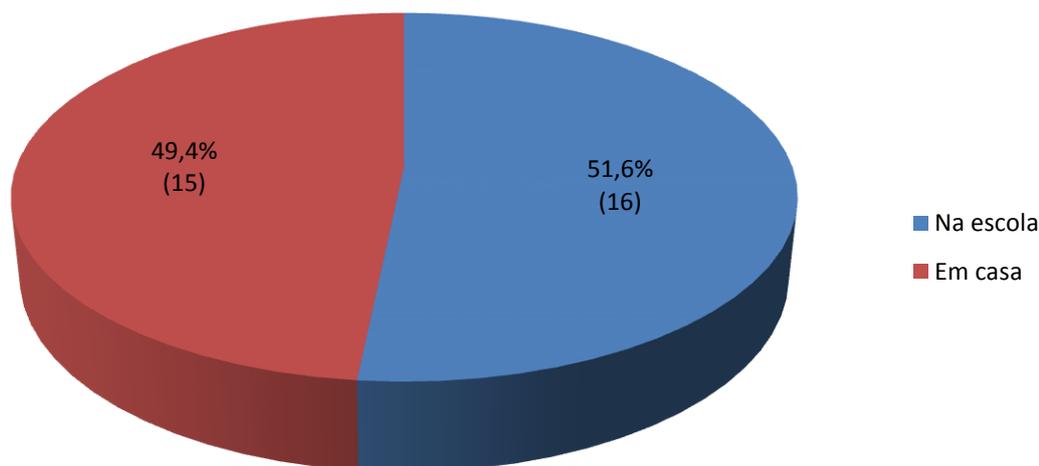
<sup>5</sup> O primeiro nível de didatização é encontrado no livro didático em que o autor seleciona textos que, no geral, não são escritos com a finalidade do ensino, e elabora um trabalho sobre eles, cabendo ao professor apenas transmiti-lo.

diferenças regionais, por exemplo); no direito à cidadania, na preservação do patrimônio cultural, etc., pois ele se coloca como um grande modelo que deve ser seguido do Norte ao Sul do país, suprimindo a voz do professor, que por sua vez suprime a voz e as inquietudes do aluno. (CHIAPPINI, 2002, p.35)

A verdade é que, apesar de tudo, o livro didático continua presente nas nossas aulas de Língua portuguesa, constituindo-se em muitas delas, o principal instrumento de ensino e aprendizagem. O que acontece, de forma corriqueira, é a aplicação de atividades que utilizam o texto como forma de ampliar o vocabulário, exercitar a ortografia, e resolver questões de compreensão, que não avaliam mais do que a capacidade do aluno de transferir a informação. Tal tratamento dado à leitura na escola afasta o aluno do prazer de ler, pois ele não consegue ir além do texto, fazer inferências, identificar as intenções do autor e reconhecer a estrutura dos textos, ou seja, se ele não gosta dos textos que lhes são oferecidos para ler, ele não poderá se tornar um bom leitor.

#### 1.4 Onde você lê mais:

**Gráfico 6:** Ambiente que mais possibilita a leitura.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2016.

O referido item, nos mostra que 49.4% dos alunos afirmam que a sua casa é o lugar que mais proporciona a leitura e 51.6% elegem a escola como o lugar da leitura. Observamos um equilíbrio nas respostas, que, de certa forma, anula o questionamento, ou seja, metade da turma encontra na escola o espaço ideal para a leitura e a outra metade, talvez por ter um espaço em casa mais propício à leitura, encontra em casa a lacuna que a escola deixa. Devemos considerar neste item, que a maioria dos alunos são filhos de pais analfabetos e que o espaço familiar não apresenta exemplos de leitores. No entanto, a leitura permeia em todos os espaços, e, considerando que os alunos, ao encontrarem em suas casas um lugar propício para a leitura, encontram textos que na maioria das vezes são marginalizados na escola, percebemos a importância da leitura não obrigada, mas, livre. Talvez essa seja a que mais propaga o gosto e o prazer. Em se tratando das linguagens não-escolares, Chiappini (2004, p. 35) considera que:

A escola enquanto instituição privilegiada no contexto da formação da sociabilidade, deve otimizar o seu papel ampliando o conceito de leitura e de aprendizagem, equipando-se para entender melhor os significados e os mecanismos de ação das novas linguagens, interferindo para tratar as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa à luz do conceito de produção de sentidos, algo que se elabora por uma série de mediações e segundo lugares específicos de constituição, que incluem interesses de grupos, valores de classes, simulacros, máscaras, etc.

### **1.5 Para você, o que é leitura?**

Este item demonstra que, apesar da maioria dos alunos declararem que gostam pouco de ler, e que a leitura não tem muito valor para eles, quando tentam definir “a leitura” a maioria acaba reconhecendo a sua importância. Apenas um (01) aluno respondeu que a leitura para ele não significa “nada” (aluno E – 8º ANO). Com a exceção desse aluno, a turma toda atribui à leitura melhoria de vida, uma forma de adquirir conhecimentos, diversão, etc.

Destacamos algumas respostas dos alunos:

“Leitura é a forma de adquirir conhecimento.” (Aluno A – 8º Ano)

“A leitura me faz baixar o estresse e desenvolver a mente”. (Aluno B - 8ª Ano)

“A leitura nos dá a oportunidade de ser alguém na vida”. (Aluno C - 8º Ano)

“Ler para mim, é ir no mundo da imaginação”. (Aluno D - 8º ano)

Conferimos nas falas dos alunos, que eles se reportavam a leitura de forma positiva, mesmo não conseguindo entender de fato o ato de ler; compreendem que precisam da leitura para conseguir um determinado objetivo, ou seja, eles conseguem determinar na leitura a finalidade de estudar. Certamente essa visão seja resultado da observação dos alunos na sociedade, também pode ter sido apreendido dos discursos dos professores no dia a dia da sala de aula, numa tentativa de convencê-los a participarem dos momentos de leitura. No entanto, para Solé (1998, p.33):

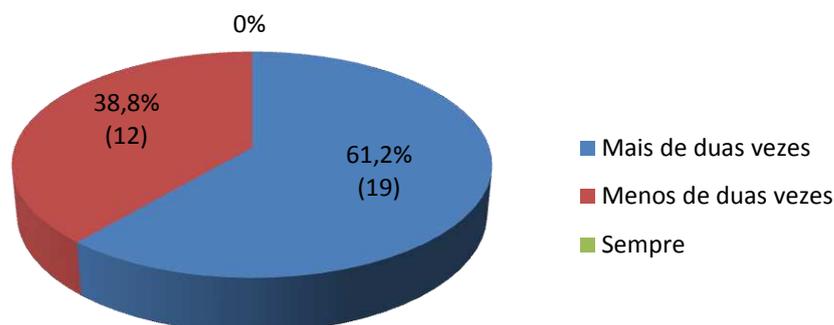
O problema do ensino da leitura na escola, não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Assim, percebemos que, mesmo o aluno consciente da necessidade da leitura, não é suficientemente o que o torna leitor. Outros determinantes agem para ocorrer à valorização da prática da leitura. E isso passa pelo conceito de leitura que a escola adote, pelo propósito, pela relevância do trabalho dispensado à leitura e principalmente pela atitude reflexiva que se estabelece através da avaliação.

## **BLOCO II**

### **LEITURA NA BIBLIOTECA**

#### **2.1 Você vai sempre à biblioteca? Se vai, em média quantas vezes por mês?**

**Gráfico 7:** Frequência à biblioteca.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O Item 2.1 avalia a frequência de visitas à biblioteca da escola pelos alunos que participaram da pesquisa. A biblioteca da E.E.F. Cel. Humberto Bezerra, possui um acervo de aproximadamente 1000 títulos, entre livros didáticos e de leitura, e embora o espaço não seja tão convidativo, pois, falta um pouco de organização e limpeza, apesar de que podemos encontrar coleções como, Literatura em minha casa, Série filosofar, Reencontro, entre outras. No entanto, nenhum aluno se diz frequentar a biblioteca sempre, 61.2% admitem a frequência acima de duas vezes ao mês e 38.8% admitem a frequência de apenas uma vez ao mês. Tais dados, evidenciam o fato de que há um potencial de leitura em nossos alunos que pode ser melhor explorado, no entanto, chama a atenção o fato da biblioteca não funcionar como um polo de leitura e espaço privilegiado para encontros, empréstimos e divulgação de eventos voltados para o desenvolvimento da leitura de alunos, professores e funcionários. O acesso livre à uma biblioteca com bom acervo é fundamental no sucesso do trabalho de iniciação literária, ampliando as possibilidades de leitura.

Nesse sentido, entende-se que o bibliotecário, sendo um agente disseminador da leitura, conheça bem o acervo literário disponibilizado na biblioteca escolar para incentivar a leitura aos alunos que circulam o espaço escolar. Em se tratando do trabalho do bibliotecário, Silva (1986, p. 72), diz que:

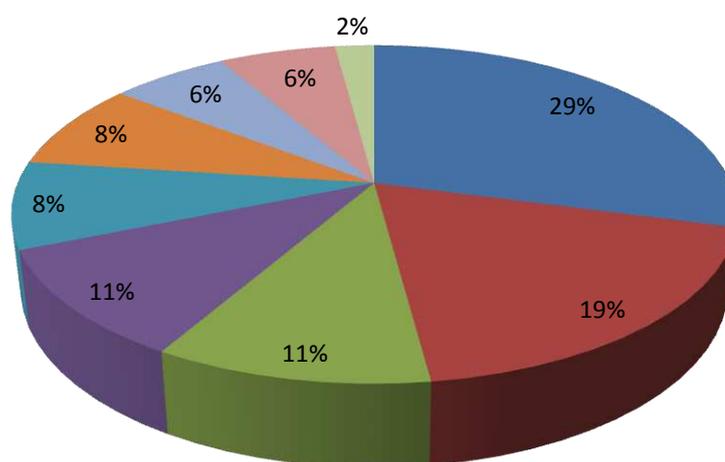
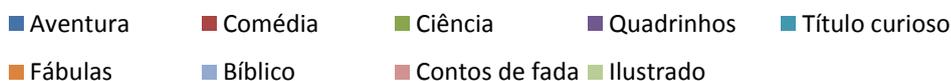
É necessário que a biblioteca exerça influência ativa e dinâmica no contexto envolvente, preocupando-se com a qualidade do seu acervo e dos serviços, com a origem e necessidade dos usuários, com a democratização do seu espaço, e com o planejamento de programas sócio culturais.

O autor lembra a necessidade dos bibliotecários refletirem sobre o seu trabalho, abrindo-lhes a consciência para junto aos professores prescreverem as necessidades das turmas.

## 2.2 Que livros você procura na biblioteca? Se você procura na biblioteca outros livros que gosta de ler, diga quais:

- ( ) Aventura
- ( ) Bíblicos
- ( ) Ciência
- ( ) Com título curioso e diferente
- ( ) Comédia
- ( ) Curiosidades
- ( ) De pesquisa
- ( ) Fábulas / Conto de fada
- ( ) História em quadrinhos / Gibis / Desenho animado

**Gráfico 8:** Tipos de livros procurados na biblioteca.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quando examinamos as respostas dadas em relação ao tipo de leitura mais frequente, verificamos que há um interesse dos alunos pela leitura de diversos gêneros textuais, mas a escolha pelos livros de aventura foi a mais recorrente

aparecendo em um percentual de 29 %. Os alunos que responderam a esse item, na maioria, não se contentaram em indicar um único gênero literário ou veículo de informação e acabaram indicando vários tipos de leitura como: Bíblia, fábulas e quadrinhos. Chama a atenção, também, o percentual relativamente alto referente ao item “comédia”, talvez pela sala ser composta por um número maior de meninos, como mostra os dados desta pesquisa, essa opção tenha sido realçada, o fato é que a turma apresenta essa preferência.

Ao todo, podemos perceber a clara preferência por histórias fantásticas. Para Colomer (2003), esta preferência dos jovens leitores não é gratuita, uma vez que uma grande parte da literatura para crianças produzida na contemporaneidade representa uma evolução dos contos de fadas tradicionais.

Nota-se que os alunos na faixa etária, entre 12 a 14 anos, estão em fase de transformação sociocognitiva e comportamental, e, por conta disso, são “curiosas”, encantam-se com mistérios, aventuras, histórias intrigantes. A hipótese que estamos levantando é a de que os alunos vão se envolver na leitura e na produção das narrativas de aventura, pela peculiaridade do gênero.

Encontramos nas narrativas de aventura um grande fator que contribui para que as crianças e os jovens despertem o gosto pela leitura, que é o envolvimento com a trama através da curiosidade. Este, aliado a outro fator, que consideramos determinante, que é o exemplo, pode trazer resultados positivos. Neste sentido, o livro deveria ter a importância de uma televisão dentro do lar. Os pais deveriam ler mais para os filhos e para si próprios, os professores deveriam ser grandes leitores. No entanto, de acordo com o Instituto pró-livro o número de leitores subiu apenas 6 pontos entre os anos de 2011 e 2015. Portanto, pode-se afirmar que a sociedade brasileira não é leitora. Nesta perspectiva, cabe a escola desenvolver na criança o hábito de ler por prazer e não por obrigação.

Essa concepção implica a possibilidade de no trabalho com a leitura envolver o real e o imaginário, pois que de acordo com Sandroni e Machado (1998, p.15) “os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real”.

## **5.2 Com a palavra: o professor**

Um leitor não se faz sozinho, ele é conduzido pelos seus sentimentos, pelos desejos, pelos conhecimentos, por seus propósitos e, principalmente, pelas mãos de quem o conduz à leitura, o professor.

Assim, para analisarmos a prática da leitura na escola pesquisada é que realizamos uma entrevista com os professores. O instrumento de pesquisa utilizado foram questionários compostos por perguntas abertas, aplicados sob a forma de entrevista pessoal, com o propósito de refletir sobre prática pedagógica, uso de instrumentos didáticos, evolução e crescimento na melhoria da aprendizagem dos educandos em relação ao ensino da leitura. Conforme Marconi e Lakatos (1990, p. 86):

Como técnica de coleta de dados, a entrevista oferece várias vantagens: oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: o registro de reações dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em evidência.

As entrevistas foram realizadas com o propósito de cruzamento de dados entre os informantes e para esclarecer alguns aspectos relacionados à prática pedagógica do professor da escola pesquisada. Participaram desse estudo cinco professores que voluntariamente aceitaram o desafio de colaborar com a pesquisa. Convém lembrar que esses professores têm carga horária entre 20 e 40 horas. Vale salientar que dos cinco professores que participaram das entrevistas, todos lecionam a disciplina Língua Portuguesa,

As primeiras perguntas direcionadas aos professores foram a respeito do tempo de docência, da turma em que lecionam e sobre sua titulação. Sendo o resultado apresentado no quadro abaixo:

**Quadro 7:** Identificação do professor.

<b>Professor</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Titulação</b>	<b>Turma em que leciona</b>
P1	14 anos	Especialização	7º e 8º ANO B
P2	4 anos	Especialização	7º,8º e 9º ANO A
P3	8 anos	Especialização	6º e 9º ANO B
P4	4 anos	Especialização	7º e 8º C
P5	14 anos	Especialização	6º A

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Dos cinco entrevistados, obteve-se o seguinte resultado: todos os professores disseram que possuem especialização, e mesmo possuindo graduação em Letras, três dos entrevistados têm especialização em Língua portuguesa e Literatura e dois professores têm especialização em Psicopedagogia. Quanto ao tempo de experiência, varia entre quatro a catorze anos. Tais dados apresentam um quadro de profissionais que possuem formação e experiência adequada para tal ocupação devendo também a eles confiança no trabalho, dada a qualificação, no entanto, podemos analisar o trabalho destes profissionais através do levantamento de dados que apresentamos nessa parte da pesquisa, e que objetivou verificar as concepções dessas professoras sobre as implicações da prática do ensino da leitura que podem interferir na formação de leitores proficientes.

O primeiro bloco do questionário diz respeito ao ensino da leitura. A primeira pergunta teve a função de identificar como o professor interage com seus alunos em relação à leitura. As respostas não coincidiram. O P1 afirma que proporciona ao aluno nas aulas de leitura a oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico, as habilidades argumentativas e a lógica coerente das ideias. O P2 apresenta uma resposta mais prática, que se aproxima, talvez, da sua estratégia de trabalho. Argumenta que recorre à apresentação de textos diversos, literários ou não, e atividades de pré-leitura. Acrescenta que utiliza leitura em silêncio, individual e também coletiva e que sempre recorre à elaboração de atividades para facilitar a interação do aluno com o texto. O P3 interage com seus alunos salientando a importância da leitura e apresentando exemplos de como é prazeroso ler; o P4 diz que interage sempre com textos variados, sendo que, inicialmente, a leitura apresenta a finalidade e o gênero textual, o P5 categoricamente afirma que leva muitos livros para a sala, sempre recomenda leituras e proporciona momentos de roda de leitura.

Instigados a responderem sobre as ações no ensino da leitura que os deixam satisfeitos com o próprio trabalho, 80% dos professores responderam que recorrem às práticas de leitura que possibilitam o despertar, a análise e o envolvimento dos alunos com o texto lido, e 20% dos professores, valor que se refere a apenas um professor entrevistado, afirma que sua satisfação vem após a revisão e análise da sua própria prática, pois busca a estratégia adequada para atender às necessidades dos seus alunos.

Com relação à pergunta que indica as ações que os deixam insatisfeitos com o próprio trabalho, o P1 diz sentir-se insatisfeito quando avalia o seu trabalho e descobre que poderia ter sido bem melhor. P2 Acredita que fica insatisfeito quando realiza atividades de leitura em voz alta e individual. Não destacou se insatisfação partia do resultado desta atividade em relação ao aluno, ou se da sua própria prática. Os outros três professores, que resultam em um percentual de 60% dos entrevistados dizem que são insatisfeitos com sua prática por não conseguirem despertar nos seus alunos o interesse pela leitura. . No confronto desses dados com os dos alunos, ficou evidente que as respostas convergem entre si. E assim percebemos que tanto os alunos tem consciência de que não são estimulados à leitura, como os professores também percebem que não conseguem formar alunos leitores.

Ainda no Bloco1, procuramos saber qual a recorrência do uso de textos nas aulas de leitura que não sejam veiculados pelo livro didático. A essa pergunta 100% dos professores responderam "*sempre*", entre as alternativas: *nunca*, *raramente* e *sempre*. O curioso é que a pergunta seguinte contempla o tipo de leitura mais utilizada em suas aulas e 60% dos professores responderam que utilizam o tipo de leitura silenciosa e individualizada. O P3 respondeu que tenta adequar o tipo de texto à faixa etária dos alunos. Talvez tenha confundido tipo de leitura com gênero textual. O P2, categoricamente, afirma que o tipo de leitura que mais utiliza é a leitura interativa com atividade de pré-leitura, leitura e discussão do texto e logo após aplica uma atividade sobre o texto.

Quanto aos tipos de leitura, sua classificação varia de autor para autor. Segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2006) existem quatro tipos de leitura informativa, dos quais, aqui destacamos dois: a) Pré-leitura ou leitura de reconhecimento: é a fase preliminar da leitura informativa. Este tipo de leitura permite ao leitor selecionar o documento ou a obra que poderá ser aproveitada no seu trabalho e também obter uma visão geral do tema abordado. Para Gil (2002, p. 77) esta leitura pode ser denominada de exploratória, porque "é comparada à expedição de reconhecimento que fazem os exploradores de uma região desconhecida". b) Leitura seletiva – é quando se realiza uma leitura do livro todo, tentando selecionar as objetivo adquirir e ampliar nossos conhecimentos, coletar dados e informações que serão utilizados na elaboração de um trabalho científico ou

para responder questões específicas, sendo muito utilizada nas escolas, faculdades ou quando nos interessamos em conhecer algo novo.

Por isso, além de conhecermos os aspectos para uma leitura proveitosa, é muito importante que conheçamos as fases da leitura informativa ou de estudo. Segundo Cervo e Bervian (1983, apud ANDRADE, 1999, p. 20- 21), as fases da leitura informativa ou de estudo são: i) leitura de reconhecimento ou pré-leitura: também classificada por outros autores como leitura prévia ou de contato, tem como finalidade dar uma visão global do assunto, ao mesmo tempo em que permite ao leitor verificar a existência, ou não, de informações úteis para o seu objetivo específico; trata-se de uma leitura rápida, “por alto”, apenas para permitir um primeiro contato com o texto; ii) leitura seletiva: o objetivo é a seleção de informações mais importantes e que interessam à elaboração do trabalho em perspectiva; iii) leitura crítica ou reflexiva: leitura de análise e avaliação das informações e das intenções do autor. A reflexão se dá por meio da análise, comparação e julgamento das ideias contidas no texto; iv) leitura interpretativa: é a mais completa, é o estudo aprofundado das ideias principais, onde se procura saber o que realmente o autor afirma, quais os dados e informações ele oferece, além de correlacionar as afirmações do autor com os problemas em questão. Feita a análise e o julgamento daquilo que foi lido, o leitor está apto agora para fazer a síntese de tudo o que leu.

Analisando as respostas dadas pelas educadoras à questão **Como você julga o desempenho de seus alunos em relação à leitura?** (questão 2.1 do bloco 2), pudemos observar que todos os professores, no caso 100% dos entrevistados, admitem que os seus alunos não têm um bom desempenho na leitura, o curioso é que todos julgam os aspectos extra escolares como responsáveis por esta deficiência. O P2, P3, P4 e P5 afirmam que os alunos chegam ao Ensino Fundamental II sem desenvolverem as habilidades necessárias, ou seja, a deficiência do ensino da leitura está na base. Para estes professores a leitura foi considerada sempre a partir do entendimento de um código escrito. Desconsideram que a leitura inicia-se bem antes do ingresso da criança à escola. Pois desde que nasce, a criança ‘lê’ o mundo que a rodeia”, como bem afirma Freire (1983); “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A leitura, tal como percebida nas respostas analisadas, somente pode ser realizada por indivíduos que já tenham sido alfabetizados (ou que, minimamente, tenham sido inseridos no mundo da escrita), o

que é o caso da turma que participou da pesquisa, pois, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), dentre outros objetivos, as práticas educativas devem garantir que, ao final do 2º ciclo do ensino fundamental o aluno seja capaz de “ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los” (p. 124). Entendida essa questão, passamos a analisar sobre a percepção que os professores têm sobre o interesse do aluno pela leitura. Tais informações se encontram imbricadas na seguinte pergunta: Você percebe iniciativa dos seus alunos em procurar material de leitura? como isso se manifesta? Temos as respostas dos professores:

P1 – “os alunos que frequentam a biblioteca da escola pelo desejo de ler são a minoria, os outros alunos, vão à biblioteca em busca de uma informação ou consulta”

P2 – “Poucos se interessam por leitura extra sala”.

P3 – “Quanto a iniciativa dos meus alunos, para isso é pouca, sendo assim tento fazer com que percebam como é prazeroso ler”.

P4 – “ Não percebo, pois o número de alunos que se manifestam é muito baixo em relação ao número geral de alunos”

P5 – ‘Considero pouco interesse dos alunos, por isso eles não sentem-se motivados a terem iniciativa de leitura”.

O último bloco é composto por apenas uma pergunta sobre motivação. Tal pergunta instiga o professor a analisar a sua prática quanto a sua responsabilidade em conduzir a formação leitora, e para isso fazer despertar em seus alunos o interesse em tal prática. Seguindo o questionamento **o que você julga necessário para motivarem seus alunos a lerem mais?** 40% dos professores julgaram que para motivar seus alunos a lerem mais seria necessário proporcionar condições para despertar o desejo de ler, muito embora não esclareçam ou exemplifiquem essas condições. O P1 afirma que relatar experiências de leitura é importante para os alunos despertarem o desejo de ler. O P3 argumenta que metodologias que

envolvem enquetes e jogos, motivam os alunos a desenvolverem as habilidades leitoras e o P4 acredita que se levarmos livros para a sala e lermos para os nossos alunos, eles poderão sentir-se motivá-los.

Observamos nestas respostas que a escola não comunga de um projeto de leitura que seja comum a todas as turmas, da mesma forma que não alinha o pensamento entre os professores sobre o trabalho com a leitura.

Percebemos que estes até se preocupam com as dificuldades dos alunos, mas não abraçam a causa da formação do aluno leitor, pois, a formação do leitor, hoje, precisa passar primeiro pelo despertar para o tipo de prazer que a leitura proporciona, sem querer concorrer com os outros suportes que veiculam a leitura fora da sala de aula, mas, buscar compreender estes suportes trazendo-os para facilitar o trabalho com a leitura. Ler permite a construção de um mundo imaginário individual, onde personagens e cenários podem ser criados de acordo com o gosto de cada um, o que com certeza é bastante diferente das cenas já imaginadas por outros que a TV ou o videogame apresentam. A leitura precisa ser natural, espontânea, tranquila em seu despertar, para que possa aos poucos ir se solidificando e ganhando espaço na vida das crianças.

### **6.3 Ler e criar no espaço da sala**

Se pensarmos bem, concluiremos que toda e qualquer metodologia de ensino tem um envolvimento direto com os mecanismos utilizados em sala de aula. As estratégias de trabalho com os alunos, o material utilizado, as escolhas dos textos, tudo corresponderá para o resultado pois ao analisarmos o trabalho desenvolvido com a sequência didática mencionada e apresentada como proposta interventiva nesta pesquisa, verificamos que os nossos objetivos foram atingidos.

Tomamos para a nossa atividade prática o entendimento da concepção de linguagem como forma de interação. Para minha surpresa, os alunos se envolveram de tal modo que posso considerar que quando se busca desenvolver o gosto pela leitura, nada podemos cobrar dos nossos alunos senão o brilho no olhar. Buscamos de todas as formas manter o foco no nosso objetivo, que foi, de fato, despertar o interesse pela leitura. Todas as atividades desenvolvidas na sequência apontaram para este fim. Embora, utilizamos alguns gêneros textuais como a ficha dos personagens, a narrativa de aventura, a conversação e os elementos não verbais

como os desenhos, todos esses textos fizeram convergir em um só objetivo. Com isso, também concluímos que os alunos quando motivados a jogar o RPG sentiram-se donos de suas vozes de tal forma, que as histórias fluíram das mais diversas formas, ora mais criativas, ora menos.

Assim, afirmamos que o RPG como instrumento de mediação no trabalho com a leitura, se posta de maneira positiva quanto ao envolvimento e o gosto e principalmente por despertar o interesse. Essa experiência nos mostrou que os alunos que inicialmente não queriam ler, começaram a ler quando notaram que seus amigos estavam lendo. Outro ponto observado foi a cooperação, pois a estratégia permitiu maior envolvimento entre os grupos. Acredito que o nosso objetivo, quanto à verificação do desenvolvimento do gosto pela leitura, através de estratégias lúdicas, aponta para despertar outras discussões e formas de se trabalhar a leitura. O interessante a notar é que esse trabalho se desenvolveu em quatro semanas e que, neste período, pôde-se desenvolver uma narrativa, a qual se encontra anexada a este trabalho, mas que havia várias possibilidades de desenvolver outras histórias, dada a técnica do jogo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Você não sabe o quanto caminhei pra chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir. Eu nem cochilei.*

*(Toni Garrido, Da Gama, Lazão e Bino, 1999)*

Nossa pesquisa foi realizada no ano letivo de 2016, em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Baixio no estado do Ceará. Para tanto, foi desenvolvida uma entrevista com todos os professores de Língua portuguesa da escola, por se tratarem das pessoas que estão de forma mais direta envolvidas com o ensino da leitura, não querendo aqui dizer que todos os outros professores não sejam responsáveis pelo trabalho com a leitura. A pesquisa também elegeu uma turma, numa amostragem de 31 alunos da turma, assim como imersão nessa realidade educativa, com o compromisso de alcançar as metas propostas. Esse desafio norteou-se pela crença de que é possível conjugar o aprender com jogos, o diálogo com o lazer e prazer, ou seja, construir o conhecimento de forma lúdica com uma aprendizagem significativa para os alunos. Como base de análise da pesquisa e dos instrumentos já mencionados, o objetivo geral proposto foi: Analisar o emprego do jogo RPG como instrumentos de mediação no trabalho com a leitura.

A partir do delineamento do objetivo geral, postulamos a seguinte asserção geral: “O Jogo RPG, quando utilizado como estratégia de mediação pelo professor, tem muito a contribuir no processo de aprendizagem e aprimoramento do gosto pela leitura. Como forma de alcançar o objetivo proposto, o desafio foi refletir sobre os processos que ocorrem na leitura para que esta aconteça de forma significativa no âmbito da escola hoje, com todos os aparatos tecnológicos e suportes dos mais atrativos, que veiculam os mais variados textos, assim como conseguir envolver os alunos com a leitura aumentando os seus *horizontes de expectativa*<sup>6</sup>, ao mesmo tempo, que partimos dos conhecimentos prévios e do uso de gêneros textuais que

---

<sup>6</sup> Expressão de origem alemã que provém da fenomenologia de Husserl e da hermenêutica de Gadamer. Nessa perspectiva, o horizonte é, basicamente, o modo como nos situamos e apreendemos o mundo a partir de um ponto de vista subjetivo; o horizonte de expectativas é uma característica fundamental de todas as situações interpretativas, dizendo respeito a uma espécie de fatalismo que acompanhará qualquer ponto de vista face à visão que temos do mundo: quando interpretamos, possuímos já um conjunto de crenças, de princípios assimilados e ideias aprendidas que limitam desde logo a liberdade total do ato interpretativo; por outras palavras, quando lemos um texto literário, o nosso horizonte de expectativas atua como a nossa memória literária feita de todas as leituras e aquisições culturais realizadas desde sempre.

permeiam o dia a dia dos nossos alunos. Esses desafios convergem com as asserções correspondentes, que são: O professor de Língua portuguesa, no ensino fundamental, que assume uma postura positiva em relação aos jogos, utilizando-os como estratégias mediadoras para desenvolver o gosto pela leitura, certamente, obtêm resultados favoráveis. A inserção de jogos e atividades lúdicas como estratégias mediadoras e a postura que o professor assume na utilização desses recursos mesmo no ensino fundamental maior promovem o trabalho com a leitura no sentido de produzir sentido naquilo que se ler e se escreve. Os alunos se desenvolvem melhor em atividades que não demandam obrigações, mesmo que estas atividades sejam processuais, mas que dispensam o caráter obrigatório.

Entretanto, a pesquisa identificou algumas questões que não puderam ser analisadas à época. Uma delas foi a potencialidade observada no jogo de RPG em atender, de forma simultânea, às diferentes demandas, como a falta de competência em determinadas habilidades leitoras, encontradas em sala de aula, pelos alunos. Mas, ao todo acreditamos na contribuição de intervenções das mais variadas possíveis, como forma de preocupação com o ensino da leitura, na certeza de que podemos sempre fazer algo mais nesse processo tão necessário para a formação cidadã, que é a aquisição da leitura no sentido mais completo.

No entanto, podemos perceber, por meio das análises dos questionários e das entrevistas, que as estratégias de formação do leitor desenvolvidas pelos educadores, quando existem, deixam a desejar. As nossas hipóteses não estavam equivocadas. O equívoco se encontra, na maioria das vezes é na prática mesmo. O primeiro equívoco que encontramos é quando os professores afirmam que os alunos são desinteressados e não analisam a sua prática na tentativa de promover o interesse do aluno, mas apenas para justificar o fracasso na leitura. O segundo equívoco é cada um pensar de maneira diferente sobre o trabalho com a motivação para a leitura e, por isso, não há um plano de leitura traçado de forma unificada para a escola. Pelas respostas dos questionários, percebemos que há um distanciamento entre os professores sobre a concepção de leitura e a forma de trabalhar para aprimorar o gosto por tal prática.

Assim, sobre os nossos objetivos para com esse trabalho, percebemos tê-los alcançados e constatamos as necessidades dos alunos em relação à leitura, assim como identificamos as preferências de leitura que condizem com a realidade da turma. Também percebemos que o acesso apenas ao objeto livro didático e somente

no ambiente escolar não se traduz na existência de leitores, pois é necessário um contexto favorável e a presença de mediadores de leitura competentes.

Quanto às estratégias lúdicas, acreditamos que são válidas, pois, se aproximam das preferências dos adolescentes e jovens, permitem uma aprendizagem espontânea e de forma cooperativa ao mesmo tempo sistemática e gradativa. Por ser desafiadora, promove o interesse pela leitura e valoriza os conhecimentos que os alunos possuem a fim de construir novos conhecimentos.

Concluindo, apresentamos como fruto desta pesquisa, as atividades que elaboramos para o trabalho com a leitura na escola, que é a nossa proposta de intervenção. Tal proposta, responde ao objetivo maior do Mestrado Profissional em Letras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ruben. **Livro sem Fim**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lições de Feitiçaria**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

AMARAL, Ricardo Ribeiro do. **RPG na escola: Aventuras Pedagógicas**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

ANDRADE, Maria Margarida. Técnicas para elaboração dos trabalhos de graduação. **In: \_\_\_\_\_**. Introdução à metodologia do trabalho científico. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006, p. 25 – 38.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? **In: ROJO, Roxane (Org.)**. A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, 2000. p. 149-182.

BELLENGER, Lionel. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1979.

BELO, André. **História & livro e leitura**.-1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. – (Estratégia de ensino;8)

BRAGA, Jane Maria. **Aventurando pelos caminhos da leitura e escrita de jogadores de Role Playing Game**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. (Dissertação de Mestrado)

BRASIL. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Arts de fazer, (1ª ed. Em francês 1980). Petrópolis: Vozes, 1994.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. Fases da elaboração da pesquisa. In: \_\_\_\_\_. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007, p. 83-89.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro do leitor ao navegador: Conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Unesp, 1999.

\_\_\_\_\_. **os Mortos com os Olhos**. Estud. Av. vol.24 no. 69. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_(Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. Práticas de Leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 143-176

CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio jogos, informática**. 4 ed., - São Paulo: Cortez, 2004.

CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos-4 ed.**, São Paulo: Cortez,2002.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEULY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E org.: ROJO, Roxane; G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras 2004

HIGUCHI, Kazuco Kojima. RPG: o resgate da história e do narrador. In: Outras linguagens na escola. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed., 10ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 10ª ed. Campinas, SP: Portos, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia Científica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da Leitura**. 1ª ed. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.

MACEDO, L. **Aprender com jogos e situação-problema**. Porto Alegre; Artes Médicas, 2000.

MACHADO, Anna Raquel. Para (re-)pensar o ensino de gêneros. In: Calidoscópico. vol. 2, n. 1. São Leopoldo: UNISINOS, 2004

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5.ed., São Paulo: Atlas, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Companhia das Letras, 2004.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do Quadro**. São Paulo: A. Marcatto, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (org.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PAVÃO, Andréa. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Role Playing Game (RPG)**. Rio de Janeiro: Entre lugar, 1999.

RIYIS, Marcos Tanaka. **Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem Através de uma Estratégia Motivadora**. São Paulo: Ed. do Autor, 2004. 87 p.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. Campinas, SP – Mercado das Letras, 2000.

SCHNEWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1986.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Petrópolis: Vozes, 1997

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**- 6. ed.-Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes 1984.

# **ANEXO**

## Formato para criação da Ficha de Personagem adaptada da Ficha de crônica

### Passo 1: Crônica

Antes de pensar em seus personagens, os jogadores devem se reunir para lerem a Ficha de Crônica, se possível juntos. Eles devem prestar atenção nos Desafios Primários e dividir a atenção aos Desafios Secundários enquanto vão escolhendo os arquétipos disponibilizado na parte Protagonistas. Uma conversa direta com o narrador pode lhe oferecer opções que não estejam ali mas podem ser aceitas, como a criação de novos arquétipos.

### Passo 2: Conceito

Tão importante quanto definir os itens abaixo, o jogador deve conversar com o narrador e os outros jogadores e estabelecer o grau de parentesco, amizade ou conhecimento entre os protagonistas e outros personagens importantes. Não se aconselha fazer com que os heróis se conheçam apenas no começo da crônica, pois geralmente a confiança interpretada trata como se eles se conhecessem há mais tempo. Todas as informações abaixo devem ser aprovadas pelo narrador, que precisará apresentar opções mais próximas do que o jogador procura, caso vete alguma coisa.

**Nome:** Deve ser apropriado ao cenário escolhido.

**Raça/Povo:** Opções disponibilizadas na Ficha de Crônica. As espécies podem oferecer modificadores nos Atributos, Virtudes e Fraquezas.

**Ocupação:** Atividade escolhida pelo jogador entre os Arquétipos oferecidos na Ficha de Crônica.

**Aparência:** Adjetivo que melhor descreve o personagem.

**Posição Social:** Definida pelo narrador a partir da Ocupação.

**Morada:** Comunidade ou região onde vive atualmente, onde os locais o conhecem e existem laços que o prendem ali.

**Patrão:** Personagem que governa a Morada, a quem se deve respeito e obediência. Definido pelo narrador.

**Lealdade:** Indivíduo, organização ou instituição a quem se tem um compromisso de confiança.

**Devoção:** Divindade, instituição ou organização religiosa ao qual o personagem está

alinhado no começo da crônica.

**Idade:** Faixa etária do personagem no começo da crônica. Define XP, Elã e algumas Fraquezas iniciais.

**Altura/Peso, Cabelo e Olhos:** Devem condizer com a Raça/Povo escolhida.

### **Passo 3: Atributos e Especializações**

Cada protagonista começa com uma quantidade de XP relacionado à sua Idade e o Bônus de Crônica. Antagonistas e coadjuvantes podem começar com mais ou menos Elã e XP. Os jogadores devem separar os pontos de XP já investidos dos que ainda não foram gastos

**Idade:** Define XP Inicial, Elã e Fraquezas iniciais (*sem compensação de Elã – Veja Passo 5: Reputação*).

Criança: 50\* XP + Elã 6 + Fedelho e Infantil (*Fraquezas*).

Adolescente: 150\* XP + Elã 5 + Fedelho (*Fraqueza*).

Jovem: 250\* XP + Elã 4

Adulto: 300\* XP + Elã 3

Meia Idade: 350\* XP + Elã 2 + Decrepitude 2 (*Fraquezas*).

Velho: 400\* XP + Elã 1 + Decrepitude 4 (*Fraquezas*).

Venerável: 450\* XP + Elã 0 + Decrepitude 8 e Matusalém (*Fraquezas*).

\*Bônus de Crônica: Dramática +30XP, Heroica +60XP ou Épica +90 XP (Não aplicado aos figurantes).

Os custos abaixo são para a criação e o desenvolvimento de personagens, inclusive no meio de uma sessão

**Atributos:** O valor inicial de todo Atributo é 2, e cada +1 num Atributo custa 30 XP.

**Especializações:** O valor inicial de toda Especialização é zero, e cada +1 custa 10 XP, sem jamais ultrapassar +2 por 20 XP.

**Restrições:** O narrador pode proibir os jogadores de investir XP em certos atributos/especializações com pouca ou nenhuma relação com a Ocupação ou Histórico do personagem

Seguem abaixo os Atributos (em negrito) e suas Especializações:

**Agilidade:** Acrobacia, Contorção, Equilíbrio, Evasão e Montaria.

**Blefe:** Enganação, Charme, Confundir e Disfarce.

**Conhecimento:** Avaliação, Arcano, Estudo, Mundo Conhecido, Nobreza, [Profissão] e [Religião].

**Cura:** Diagnose, Tratar Males e Tratar Ferimentos.

**Força:** Correr, Escalar, Nadar, Saltar e [Ofício].

**Furtividade:** Camuflagem, Esconder, Esgueirar e Seguir.

**Inteligência:** Administração, [Jogo], Memória e Raciocínio.

**Lábia:** Persuasão, Barganha, Diplomacia, Intimidação e Obter Rumores.

**Ladinagem:** Arrombamento, Furtar e Operar Mecanismos.

**Liderança:** Carisma, Comando, Estratégia e Imposição.

**Manejo:** Briga, Uma Mão, Duas Mãos e Escudo.

**Percepção:** Atenção, Empatia, Observar, Olfato e Ouvir.

**Performance:** Atuação, Canto, Dança, Malabarismo, Oratória e Tocar [Instrumento].

**Pontaria:** Arco, Arma de Guerra, Arremesso, Besta e Raio.

**Resistência:** Recuperação e Fortitude.

**Sobrevivência:** Forragem, Orientação e Rastrear.

**Trato com Animais:** Cativar, Condução, Montaria e Treinamento.

**Vontade:** Concentração, Coragem e Determinação

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Questionário dos alunos

Caro aluno(a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura. Você também tem a opção de não responder, e sua identidade será totalmente preservada.

**Idade:** .....

Masculino ( ) Feminino ( )

### BLOCO I

#### LEITURA EM GERAL

##### 1.1 Você gosta de ler?

( ) muito ( ) pouco ( ) de maneira alguma

##### 1.2 Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o (a) professor (a) tenha pedido para ler?

( ) Sim ( ) Não

##### 1.3 Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida? Marque o número que corresponda à sua opinião:

1- Pouco ( )      3- Significativo ( )      5- Altamente significativo ( )  
2- Regular ( )      4- Muito significativo ( )

##### 1.4 Você gosta das leituras dos textos utilizados na escola?

( ) um pouco ( ) razoável ( ) muito

##### 1.5 Você ler mais

( ) na escola ( ) em casa

##### 1.6 Para você, o que é leitura?

---

---

**BLOCO II****LEITURA NA BIBLIOTECA****2.1 Você vai sempre à biblioteca? Se vai, em média quantas vezes por mês?**

---

---

**2.2 Que livros você procura na biblioteca?**

---

---

**Se você procura na biblioteca outros livros que gosta de ler, diga quais:**

- ( ) Aventura
- ( ) Bíblicos
- ( ) Ciência
- ( ) Com título curioso e diferente
- ( ) Comédia
- ( ) Curiosidades
- ( ) De pesquisa
- ( ) Fábulas / Conto de fada
- ( ) História em quadrinhos / Gibis / Desenho animado

## APÊNDICE B

### Questionário dos professores

Professor (a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Elas comporão, com outros dados, o corpus de pesquisa de Maria Vanda Medeiros de Araujo Ferreira, orientada pelo prof. Dr. Jorgevaldo de Souza e passarão pelos trâmites de divulgação de pesquisa, preservando sua identidade.

Você tem a opção de não responder, caso entenda que não deva fazê-lo.

Obrigada.

**Escola:** \_\_\_\_\_

**Disciplina que leciona:** \_\_\_\_\_

**Tempo de docência:** \_\_\_\_\_

**Turma(s) para a qual leciona:** \_\_\_\_\_

**Titulação:**

Graduação em \_\_\_\_\_

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

### BLOCO I

#### ENSINO DA LEITURA

**1.1 Professor (a), como você interage com seus alunos em relação à leitura?**

---

---

---

**1.2 Quais as suas ações no ensino de leitura que a deixam satisfeita com seu próprio trabalho?**

---

---

---

**1.3 Quais as suas ações no ensino de leitura que a deixam insatisfeita com seu próprio trabalho?**

---

---

---

**1.4 Qual a frequência de aplicação de textos nas aulas de leitura, que não sejam veiculados no manual didático?**

( ) nunca      ( ) raramente      ( ) sempre

**1.5 Qual o tipo de leitura mais utilizada em suas aulas?**

---

---

---

## **BLOCO II**

### **ALUNO E LEITURA**

**2.1 Como você julga o desempenho de seus alunos em relação à leitura?**

**Justifique sua resposta:**

---

---

---

**2.2 Você percebe iniciativa dos seus alunos em procurar material de leitura?  
Como isso se manifesta?**

---

---

---

**BLOCO III**

**MOTIVAÇÃO**

**3. O que você julga necessário para motivar seus alunos para lerem mais?**

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL II - O RPG E A LEITURA UMA  
INTERVENÇÃO LÚDICA.



MARIA VANDA MEDEIROS DE ARAÚJO FERREIRA



## PLANO DE ATIVIDADES

**Série:** 7º ano

**Tempo de duração da SD:** cinco aulas

**Disciplina:** Língua portuguesa

### COMPETÊNCIAS E HABILIDADES



- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Sistematizar o conhecimento dos principais elementos constituintes de uma narrativa;
- Construir um texto narrativo a partir das práticas de RPG.

### MÓDULOS DE ENSINO



1. Socialização da proposta entre os alunos – discutir sobre os jogos de RPGs que eles conhecem e praticam no dia a dia;
2. Estudar as características de uma narrativa de aventura desenvolvendo em grupo habilidades leitoras que possibilitem dar progressividade a um texto narrativo;
3. Iniciando o trabalho para o desenvolvimento do Jogo RPG com a produção das fichas dos personagens;
4. Apresentação do contexto de criação da aventura, pelo mestre, e desenvolvimento da aventura pelos grupos de forma oral e escrita;
5. Organização e revisão do material produzido para a formação da narrativa de aventura.

### TEXTOS UTILIZADOS



As atividades estarão centradas nos textos: **Robinson Crusóé** de Daniel Defoe disponíveis em: [http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/a\\_aventura\\_do\\_verdadeiro\\_robin](http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/a_aventura_do_verdadeiro_robin)

*son\_crusoe.html*;

**Regras de RPG e Fichas de características.**

**1º MÓDULO**

Socialização da proposta entre os alunos – discutindo sobre os jogos de RPG que os alunos conhecem.

**Objetivos:**

- Expor aos alunos a proposta que será desenvolvida, permitindo-lhes o conhecimento sobre os jogos de RPG;
- Apresentar uma narrativa de aventura para que os alunos percebam os elementos constituintes do gênero.

**Textos-base:** Leitura das regras do RPG;

Robinson Crusóe de Daniel Defoe

**Atividades:**

**1ª ETAPA**

**Estratégias e recursos:**

- Comece uma conversa instigando-os com as seguintes perguntas:  
Gostam de jogos? Quais?  
Conhecem os jogos de RPG? Exemplifique alguns:  
Perguntar se já tiveram contato com o jogo.  
Fazer a leitura das regras do RPG em voz alta;
- Perguntar:  
Como os RPG se constroem?  
Narrador principal?  
Qual a sua função?  
Como é chamado?
- Esclarecer algumas dúvidas;

## 2ª ETAPA

- Apresente o gênero narrativas de aventura demonstrando que esse gênero tem como tema predominante a ação de uma personagem que busca, valendo-se da coragem e da persistência, superar obstáculos e vencer desafios. O protagonista assume o papel de herói, o que garante dinamismo à história. Ele enfrenta adversidades e antagonistas que se apresentam sob os mais variados papéis sociais. Há uma situação de risco a ser vencida e uma sequência de ações que resulta numa narrativa ágil, cheia de imprevistos;
- Entregue uma cópia do trecho do texto “Robinson Crusóé” de Daniel Defoe, e inicie uma leitura em voz alta e compartilhada.

## Robinson Crusóé

Celebrei o vigésimo sétimo aniversário da minha vida na ilha de modo especial. Tinha muito a agradecer a Deus, agora mais do que antes, já que os três últimos anos foram particularmente agradáveis ao lado de Sexta-Feira. Tinha também o estranho pressentimento de que este seria o último aniversário comemorado na ilha.

O barco estava guardado, em lugar seco e protegido, esperando a época das chuvas terminar para empreender a viagem até o continente.

Enquanto aguardava tempo bom para lançar-me ao mar, eu preparava todos os detalhes necessários ao sucesso da jornada: armazenar milho, fazer pão, secar carne ao sol, confeccionar moringas de barro para transportar água... Sexta-Feira andava pela praia, à procura de tartarugas. Voltou correndo, apavorado.

— Patrão, patrão! Três canoas estão chegando com muitos inimigos! Já estão muito perto...

Também me assustei. Não contava com o inesperado: os selvagens não vinham à ilha no tempo das chuvas. Espiei-os do alto da paliçada com os binóculos. Desembarcavam muito próximos do meu —castelol, logo depois do ribeirão. O perigo nunca fora tão iminente...

— Não são gente do seu povo, Sexta-Feira?

— Não, patrão. São inimigos. Eu vi direitinho...

— Assim de tão longe? Como é que você sabe?

— Eu sei. São todos inimigos. Talvez, o objetivo de todos eles seja me pegar!

Acalmei-o. Claro que não tinham vindo até a ilha por causa dele! Já se passara muitos

anos... Mas, de qualquer forma, o perigo era grande. Estavam tão próximos que poderiam descobrir-nos facilmente. Se quiséssemos ter alguma chance de sobrevivência, precisávamos atacá-los primeiro, quando não esperassem. Era fundamental fazer da surpresa nosso terceiro guerreiro!

— Você pode lutar? — perguntei ao meu companheiro.

— Sexta-Feira pode guerrear sim, patrão! Basta dizer o que devo fazer...

Carreguei duas espingardas e quatro mosquetes com chumbo grosso para dar a impressão de muitas balas. E preparei ainda duas pistolas. Reparti as armas de fogo com Sexta-Feira e rumamos para o acampamento dos antropófagos.

Eu levava também a espada, presa à cintura, e meu companheiro, seu inseparável machado. Protegidos pelas árvores, chegamos a menos de quarenta metros do inimigo. Na hora, não pude contá-los todos. Posteriormente, somando os mortos e os fugitivos, descobri que eram vinte e um. As chamas da fogueira já ardiam, como línguas vorazes à espera da gordura humana, que pingava de membros e partes cortadas para alimentar sua gula.

Eu relutava em atacá-los. Estava mesmo disposto a aguardar o máximo possível, escondido no meio do bosque. E, se descobrisse que iriam embora sem andar muito pela ilha, deixá-los-ia voltar sem importuná-los.

O grupo todo encontrava-se ocupado em soltar as cordas que prendiam mãos e pés de um prisioneiro. Por fim, desmancharam a roda que ocultava o condenado à morte e o arrastaram para perto do fogo. Meu Deus, o prisioneiro era um homem branco! Não, não iria aguardar os acontecimentos. Um homem cristão como eu estava prestes a ser devorado por selvagens antropófagos... Na minha ilha. Eu não podia deixar aquela bestialidade prosseguir!

Fiz sinal a Sexta-Feira. Estava pronto? Então que atirasse com a espingarda, que seguisse meu exemplo...

— Agora, Sexta-Feira! — berrei.

Os dois tiros ecoaram simultaneamente. Por um instante, o mundo parou. Horrorizados, os selvagens viram vários dos seus guerreiros caírem sem vida. Não conseguiam compreender de onde vinha a morte. As espingardas, carregadas com chumbo grosso, provocaram um enorme estrago entre os inimigos: cinco caíram mortos, três outros feridos. [...]

O mundo então pareceu vir abaixo: a praia virou um enorme pandemônio. Tínhamos sido descobertos, mas ainda assim os selvagens não se atreviam a atacar-nos. Gritos de guerra e raiva misturavam-se aos de dor dos feridos.

Corri ao encontro do inimigo, Sexta-Feira seguiu atrás de mim. No meio do caminho, já na areia da praia, paramos para garantir a pontaria do tiro do último mosquete carregado. Mais alguns mortos e feridos caíram ao chão. Os que ainda se mantinham em pé não sabiam se corriam ou se lutavam. Fomos ao seu encontro.

Ao passar pelo homem branco, entreguei-lhe minha pistola: podia precisar dela para

defender-se. A luta prosseguia, agora num combate corpo a corpo. Matei mais dois, três, quatro — não posso precisar quantos — com a espada. [...] Ainda assim, três inimigos conseguiram saltar dentro de um dos barcos e fugiram para o mar. Dois pareciam ilesos; o outro sangrava, estava gravemente ferido. [...]

Corremos para a outra canoa, encalhada na areia da praia. Antes de fazê-la navegar, descobrimos, deitado no seu fundo, mais um prisioneiro amarrado. De repente, a máscara de guerra, em que se transformara o rosto de Sexta-Feira, tornou-se doce e suave ao avistar o velho homem, imóvel no chão do barco.

Sexta-Feira tratou-o com muito cuidado, dedicação e carinho. Soltou o velho, sentou-o, abraçou-o, apoiou sua cabeça contra seu forte peito, enquanto afagava com mão de criança seus cabelos... Sem o saber, Sexta-Feira acabara de salvar da morte o seu próprio pai.

Os fugitivos já iam longe no mar. Era inútil persegui-los.

[...]

Daniel Defoe. *Robinson Crusoe: a conquista do mundo numa ilha*.

Adaptação para o português: Werner Zotz. São Paulo: Scipione, 1990. p. 85-9.

- Ao terminar a leitura faça perguntas em que os alunos possam perceber o tempo, o espaço e os personagens da história;

Professor, procure deixar os alunos à vontade para responderem suas perguntas, apenas instigue-os a identificarem outros suportes que veiculam o RPG, como é o caso de vídeo game, cinema, etc. Isto torna-os mais familiarizados com a técnica do jogo. Após a leitura do texto, também infira o conhecimento que eles têm sobre o gênero narrativas de aventura, já que a proposta é de exatamente criar narrativas a partir da leitura de outras narrativas e com isso pode estimular a prática da leitura. Lembre-se que ao trabalhar sobre as características dos personagens deve retomar o conhecimento que os alunos têm sobre adjetivos.

Utilize o seguinte vocabulário antes da leitura

**Vocabulário:**

*Antropófago*: ser humano que se alimenta de carne humana.

*Bestialidade*: comportamento que assemelha o homem à besta (animal); brutalidade, estupidez,



<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresente o texto no datashow identificando os elementos que compõem a narrativa;</li> <li>➤ Chame a atenção dos alunos para as</li> </ul>	<p><i>Moringa</i>: vaso de barro bojudo e de gargalo estreito usado para acondicionar e conservar fresca e</p> <p><i>Mosquete</i>: arma de fogo similar a uma espingarda.</p> <p><i>Paliçada</i>: cerca feita com estacas apontadas e fincadas na terra, que serve de barreira defensiva.</p> <p><i>Pandemônio</i>: mistura confusa de pessoas ou coisas; confusão.</p>
<p>características físicas e psicológicas dos personagens do texto lido, fazendo uma lista de anotações no quadro.</p>	

## 2º MÓDULO

Retomando o conhecimento adquirido a respeito de uma narrativa, levando-os a desenvolverem a habilidade de criar e desenvolver uma história de forma oral e escrita.

### Objetivos:

- Ampliar o horizonte literário do aluno levando-os a perceberem que existe um vocabulário comum para o gênero, nas narrativas de enigmas, por exemplo, encontramos facilmente as palavras “pistas”, “vítima”, etc;
- Identificar as características de uma narrativa e ser capaz de prosseguir uma história com criatividade.

### Textos-base:

Fragmentos iniciais de narrativas sem indicações de autorias.

**Atividades:****1ª ETAPA**

- Divida a turma em grupos de seis alunos e em cada grupo distribua um fragmento inicial de uma narrativa para que o grupo desenvolva-a.

**Exemplo de fragmento:****A criatura (Laura Bergallo)**

A tempestade tornava a noite ainda mais escura e assustadora. Raios riscavam o céu de chumbo e a luz azulada dos relâmpagos iluminava o vale solitário, penetrando entre as árvores da floresta espessa. Os trovões retumbavam como súbitos tiros de canhão, interrompendo o silêncio do cenário [...].

- Faça-os perceberem o espaço, os personagens e o tempo em que a narrativa se apresenta;
- Quando os textos ficarem prontos eleja um representante de cada grupo para apresentá-los;

No final das apresentações sugira que os alunos compartilhem experiências, nas quais eles enfrentaram dificuldades ou não, ao darem continuidade às histórias.



Professor, utilize quantos fragmentos forem o número de grupos, também, comente com os seus alunos a importância de saber conectar as partes do texto para que se torne compreensível. Sugira também que assistam ao filme: As Aventuras de Pi, inspirado no livro de Yann Martel, "A Vida de PI, conta a história de um jovem indiano que, após um naufrágio, luta para sobreviver em um bote salva-vidas ao lado de um tigre de bengala.

### 3º MÓDULO

Iniciando o trabalho para o desenvolvimento do Jogo RPG com a produção das fichas dos personagens.

**Objetivos:** Envolver os alunos com o RPG a partir dos preparativos para a produção das fichas com as características dos personagens da aventura a ser narrada pela turma.

#### **Textos-base:**

Ficha de personagens disponível em: [devir.com.br/wp.../2015/.../570-571\\_folha-de-personagem-pathfinder.p...](http://devir.com.br/wp.../2015/.../570-571_folha-de-personagem-pathfinder.p...)

#### **Atividades:**

#### 1ª ETAPA

- Prepare os alunos para dá início ao jogo; relembre-os das regras do RPG e diga que irão construir a ficha das características dos personagens;

- Inicie a aula falando de habilidades, qualidades, características físicas e psicológicas;
- Faça uma lista no quadro com as palavras que os alunos forem sugerindo;
- Divida a turma em grupos de seis alunos e explique a eles que cada grupo irá preencher a ficha de características com as características que eles escolherem para os seus personagens;
- Os alunos em grupo constroem os seus personagens quanto as características físicas, emocionais e psicológicas, suas fraquezas e seus poderes, que será entregue ao professor para que baseado nisso produza situações para serem vividas por eles. (todos participam da mesma história);
- Cada grupo terá um personagem, divididos entre bons e perversos.

## 2ª ETAPA

- Solicite aos alunos que lhes entreguem as fichas com as características escolhidas pelo grupo;
- Apresente as fichas com as características para toda a turma;
- A partir das fichas crie o cenário, o enredo para dar início à aventura, no próximo módulo.

## 4º MÓDULO

Apresentação do contexto de criação da aventura, pelo mestre, e desenvolvimento da aventura pelos grupos de forma oral e escrita.

**Objetivos:** Mestrar uma partida de RPG de mesa utilizando os conhecimentos que os alunos adquiriram a partir da SD, e proporcionando um momento descontraído e lúdico no trabalho com a leitura.

**Texto-base:** Fragmento inicial da história construído a partir das fichas de características dos personagens, produzidas pelos alunos.

**Atividades:**

### 1ª ETAPA

- Organize os grupos previamente divididos; em seguida entregue a cada grupo as fichas dos personagens.

Professor, peça para o grupo eleger um redator, ou a cada fala um membro do grupo pode ir escrevendo a aventura.

### 2ª ETAPA

- Apresente o contexto da história e inicie o jogo, deixando os alunos à vontade para criarem as soluções dos problemas surgidos;
- Quando necessário jogue o dado de seis lados;
- Envolve os alunos com o enredo estabelecido;
- Continue a mestrar a partida até que o enredo tome o desfecho.

## 5º MÓDULO

Organização e revisão do material produzido para a formação da narrativa de aventura aos moldes do RPG.

**Objetivo:** Perceber como a leitura pode ser fascinante, ao mesmo tempo em que se observa através da revisão dos textos como se produz sentido na leitura, quando se estabelece objetivos, quando se utiliza os conhecimentos prévios, quando se tem um mediador.

**Texto-base:** Os trechos produzidos pelos alunos a partir da narrativa mestrada que formaram a aventura.

**Atividades:**

### 1ª ETAPA

- Receba as fichas dos alunos (jogadores de RPG) e os trechos que foram escritos em grupo;
- Eleja um membro de cada grupo, para sob a sua orientação montar a aventura.

## 2ª ETAPA

- Após a aventura montada, distribua uma cópia para cada grupo;
- Junto aos alunos inicie o processo de reescrita, de forma coletiva;
- Ao finalizar o texto faça com que os alunos iniciem a leitura executando o jogo.



Professor, deixe os alunos se divertirem com o texto produzido por eles e faça-lhes perceberem que a cada leitura a história pode ser diferente.

## APÊNDICE D

### PRODUÇÃO 1: TEXTO FINAL

#### A SALVAÇÃO DA FLORESTA

**Mestre:** Há muito tempo, uma pequena índia foi levada de sua tribo e abandonada em uma floresta ao lado do Rio Belo onde um mago muito poderoso vivia sozinho. Ao encontrar a indiazinha o mago levou-a para a sua caverna e lhe ensinou muitas coisas. Quando ela fez oito anos o mago colocou em sua mão uma espada que continha muitos poderes. Ao segurar a espada o poder entrou em seu corpo tão rapidamente que a deixou quase morta.

Dez anos depois a indiazinha acorda, mas, seu mestre já havia morrido.

**Mestre:** Ao perceber-se sozinha, ela olha ao lado e enxerga uma enorme caixa de bronze.

**Grupo 1:** - Ó que fome! Onde estou? O que faço aqui? Aragon onde está você?

**Mestre:** De repente ela escuta ruídos vindo do lado direito da caverna e uma voz ecoa:

**Grupo 2:** - Eu sou amigo de Aragon! Que bom que você acordou, agora somos nós dois a lutar pela salvação dessa floresta e da raça humana que vive na tribo, logo após o vale. Toda a floresta e todos da tribo estão sofrendo ameaças por parte dos Górigons. Eles são destruidores e têm fortes poderes. E eu estou fraquejando.

**Grupo 1:** - Onde está Aragon? Onde estou? Ajude-me a descobrir o que faço aqui. Esta espada, de quem é esta espada?

**Grupo 2:** -Não a solte! Ela lhe manteve durante todo este tempo em que esteve dormindo. O que precisamos é de encontrar a chave do baú, pois ele nos dará a resposta para vencermos os inimigos.

**Mestre:** Num lugar sombrio, onde se houve ruídos de morcegos está ali em assembleia, a cúpula dos Górigons, predestinando o fim da floresta:

**Grupo 3;** - Consegue enxergar algo, meu mestre? Com o seu poder de visão, o que tens a nos dizer? Podemos hoje ao pôr do sol encaminharmos toda a água do rio Belo para evaporação e escondermos a fonte para apenas nós enxergarmos? E com isso destruímos todas essas árvores e todos aqueles humanos que nos impede de viver sombriamente?

**Grupo 4:** - Sim, consigo ver uma ameaça: o samurai não está sozinho, ele acaba de encontrar a filha de Aragon. Vamos nos apressarmos para começar essa batalha?

**Mestre:** Ao lado da fonte, na gruta onde Amanary acordara, chega muito veloz o unicórnio com uma chave presa ao seu chifre. Ele está assustado pois, descobre com o seu poder de revelação que um desastre está para acontecer e vem avisar ao jovem samurai.

**Grupo 5:** - Masamune, os Górians estão armando um ataque, por isso precisamos ser rápidos, pois eles querem destruir o rio que leva a água da fonte para a aldeia e para isso, o velho e malvado Lobisomem mestre, planeja um ataque.

**Grupo 2:-** Precisamos abrir o baú do mestre e só quem consegue é você Amanary. – Amanary? Responda-me! O que está sentindo?

**Mestre:** O por do sol se aproxima, e os Górians estão prontos para entrar em ação.

**Grupo 1:-** Preciso de alimento, estou muito fraca. O mestre sempre preparou um creme de jenipapo sem água.

**Grupo 2:** - Vamos unicórnio! prepare a refeição da guerreira, precisamos abrir este baú. Por acaso, esta chave que está em seu chifre, não seria do baú?

**Grupo 5:** - Tire-a guerreira, e tente abrir o baú, logo voltarei com a sua refeição.

**Grupo 1:** - Ah! Consegui! Aqui está um mapa e bolinhas brilhantes....

**Grupo 2:** -uhm... Nós precisamos nos concentrar e descobriremos por onde chegar à caverna dos inimigos, por que precisamos atacá-los antes que eles entrem em ação.

**Mestre:** Os planos dos Górigons estão concluídos eles já sabem que a água é o ponto fraco de Amanary e pretendem derrubá-la no rio, antes que o rio seja destruído.

**Grupo 4:** - Vamos vencê-los! desta vez me vingarei para sempre daquele velho mago e serei o dono de todo esse território. Daremos fim a raça humana e tomaremos conta do mundo. Cada um com seus poderes. Façam o que for preciso!

**Grupo 1:** - Veja! Este caminho nos leva a uma ponte e eu não posso passar por cima do rio porque tenho medo de cair. Vocês sabem que eu não posso me molhar.

**Grupo 2:** Veja! Eu acho que os encontramos antes mesmo de chegarmos lá, não é que estou vendo um a um.

**Grupo 5:** Rápido guerreira pegue a sua espada!

**Mestre:** Os embates iniciam-se e os poderes entram em ação:

**Grupo1:** - Agora vamos acabar com vocês, seus malvados! Fui preparada para combater o mal! O meu mestre vai se orgulhar de mim.

**Grupo 3:** - Sabemos do seu ponto fraco mocinha, você está perdida!

**Mestre:** Os inimigos destruíram a ponte e agora o que será que vai acontecer com Amanary?

**Grupo 2:** -Cuidado! Amanary, segura a sua espada e use o seu poder de flutuar. Estou conseguindo destruí-los! Se proteja!

**Grupo 4:** -Com o meu poder de feitiçaria, deixarei a fonte invisível para todos os humanos.

**Grupo 2:** - Nunca! o meu poder de luz lhe destruirá! Agora!

**Grupo 5:-** Rápido Amanary! Agarre-se em minhas costas, eu não deixarei que a água lhe molhe!

**Grupo 1:-** Obrigada! Querido amigo unicórnio.

**Grupo 2:-**Ufa! Estou muito cansado. Aquelas bolinhas brilhantes eram criptonitas. Elas destruíram os lobisomens, mas sugaram toda minha energia.

**Grupo 1:-** Não se preocupe, levarei você para a gruta.

**Grupo 2:** -Negativo mocinha, a minha missão precisa ser cumprida. Levarei você para a sua tribo, para o seu povo. Pois, há anos eles esperam a sua volta e hoje você será coroada a rainha deste povo.