

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**CICERO NESTOR PINHEIRO FRANCISCO**

**USO DO *MINECRAFT* PARA A PRODUÇÃO DE CONTOS**

**GARANHUNS-PE**  
**2018**

CICERO NESTOR PINHEIRO FRANCISCO

**USO DO *MINECRAFT* PARA A PRODUÇÃO DE CONTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, unidade acadêmica de Garanhuns - UAG, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e letramentos.

**Linha de pesquisa:** Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

**Orientador:** Dr. Robson Santos de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca **Ariano Suassuna**, Garanhuns - PE, Brasil

F818u Francisco, Cicero Nestor Pinheiro

Uso do minecraft para a produção de contos  
/ Cicero Nestor Pinheiro Francisco. - 2018.

155 f. il.

Orientador: Robson Santos de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade  
Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, Garanhuns, BR - PE, 2018.

Inclui referências, anexos e apêndices

1. Contos 2. Textos 3. Minecraft 4. Língua Portuguesa - Estudo  
e ensino 5. Jogos no ensino de língua portuguesa I. Oliveira, Robson  
Santos de, orient. II. Título

CDD 401.41

CICERO NESTOR PINHEIRO FRANCISCO

**USO DO *MINECRAFT* PARA A PRODUÇÃO DE CONTOS**

Dissertação aprovada como requisito para a obtenção do título de Mestre, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, pela comissão de banca examinadora formada pelos professores em 07 de março de 2018.

---

Orientador: Prof. Dr. Robson Santos de Oliveira  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Examinador interno: Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Examinadora externa: Profa. Dra. Aliete Gomes Carneiro Rosa  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Aos meus pais (Dona Graça e Seu Nestor), os primeiros a me orientarem na educação para uma vida de conquistas.

À minha amada esposa, que tanto me incentivou entendendo minhas ausências e sempre me incentivando a melhorar.

Aos meus filhos, que me ensinaram a ser mestre na arte de educar.

## AGRADECIMENTOS

---

Inicialmente agradeço a **Deus** que em todos os momentos da minha vida sempre me mostra a sabedoria necessária para transpor os desafios iluminando-me com a presença de pessoas extraordinárias, presentes na minha caminhada. “*Ninguém tem maior amor do que aquele que dá a sua vida pelos seus amigos*”. (João 15:13)

À **minha família** que sempre me apoiou, acreditando no meu potencial, proporcionando o suporte necessário para que eu pudesse realizar esta tarefa tão importante para meu crescimento pessoal e profissional.

Ao prof. Dr. **Robson Santos**, por me orientar no presente trabalho sendo um verdadeiro amigo e, acima de tudo, um excelente exemplo de profissional dotado de destreza, paciência, motivação e conhecimento, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores, amigos e colegas de trabalho **Shirley Casto, Péricles Castro, Livonaldo Menezes e João Batista**, meus mestres, pessoas com quem sempre pude contar, agradeço pelo incentivo, conselhos e apoio na realização das atividades pedagógicas.

Ao Professor Dr. **Dennys Dikson**, amigo de outros tempos que a vida se encarregou de reaproximar. Obrigado pela paciência e pela disponibilidade.

À professora Dra. **Aliete Rosa**, que gentilmente aceitou fazer parte da banca examinadora, contribuindo com seu olhar sempre doce, mas pontual e abrangente, auxiliando-me a ampliar meus estudos.

**Aos queridos professores do PROFLETRAS da UAG**, com os quais convivi e aprendi, passando a admirá-los. Exímios profissionais engajados na construção de uma educação crítica, atual e transformadora.

**Aos meus queridos amigos do curso de Mestrado**, todos muito especiais e muito importantes para a minha formação. Obrigado pela amizade e por compartilharem tantas experiências e conhecimentos. Juntos estudamos, aprendemos, rimos, choramos, vivemos... experiências inenarráveis por palavras.

**Aos meus alunos** que participaram de forma ativa e entusiasmada das atividades propostas contribuindo para a realização desta pesquisa. Eles sempre me surpreendem ensinando-me a ver cada vez mais longe. Meus instrutores de *Minecraft*.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – **CAPES**, pela concessão das bolsas durante parte do período de realização desse mestrado.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de quaisquer formas, me ajudaram a chegar até o fim dessa jornada, concretizando esse grande sonho.

***“You may say I'm a dreamer  
But I'm not the only one  
I hope some day you'll join us  
And the world will be as one...”***

John Lennon

## RESUMO

---

Esta pesquisa visa responder à seguinte indagação: é possível usar jogos digitais como ferramenta pedagógica para a produção de textos? Para responder a essa indagação procuramos aliar o uso de jogos digitais ao ensino da produção textual de contos. Devido à vasta diversidade de jogos digitais disponíveis, a partir da realização de pesquisas com os próprios alunos, optamos por trabalhar com o jogo digital *Minecraft*. Dessa forma, trabalhamos a partir da perspectiva da linguística textual, sobretudo a partir das contribuições de Marcushi, Adam e Adam e Heidmann, das teorias pedagógicas sobre jogos apresentadas por Gee e Prensky, das teorias sobre multimodalidade e multiletramento trazidas pelo Grupo Nova Londres e das teorias sobre o gênero textual conto, a partir de Bossi, Gotlib, Moisés, entre outros. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem importante ênfase destinada à pesquisa-ação, uma vez que o resultado foi obtido a partir de uma mudança observada no cotidiano escolar no que se refere à produção de contos no nono ano do Ensino Fundamental para a turma que participou da pesquisa. Foram analisados textos dos alunos antes, durante e depois da realização dos trabalhos com o jogo *Minecraft*. Durante todo o processo da pesquisa, também foram oferecidas aulas sobre a constituição do gênero conto. À medida em que os alunos tiveram contato com as experiências no ambiente virtual, escreveram textos do gênero conto para produzir suas narrativas dentro do jogo *Minecraft*. Com o andamento dos trabalhos, percebemos não apenas um progressivo interesse dos alunos na produção de textos, como também uma ampliação das habilidades de como narrar esta ou aquela experiência vivenciada no *Minecraft*. Como resultado, concluímos que a utilização do *Minecraft* em um ambiente pedagógico foi responsável por instigar os alunos na produção de seus contos, além de diminuir a aversão que muitos sentiam pela escrita, favorecendo a produção de contos a partir da perspectiva vivenciada pelos alunos dentro do ambiente virtual. Dessa forma, evidenciamos que é possível utilizar jogos digitais numa perspectiva de multiletramentos para aplicação pedagógica, porque a partir do contato com estes jogos, os alunos sentem-se mais motivados a realizar as atividades escolares, uma vez que a interação no ambiente digital é comum e agradável aos alunos, sobretudo através dos jogos digitais.

**Palavras-chave:** Contos; *Minecraft*; Multimodalidade; Multiletramentos; Ensino de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

---

This research aims to answer the following question: is it possible to use digital games as a pedagogical tool for the production of texts? To answer this question we seek to combine the use of digital games with the teaching of textual production of tales. Due to the vast diversity of digital games available, from conducting surveys with the students themselves, we chose to work with the digital game *Minecraft*. In this way, we work from the perspective of textual linguistics, especially from the contributions of Marcushi, Adam and Adam and Heidmann, from the pedagogical theories about games presented by Gee and Prensky, from the theories of multimodality and multiliteracies brought by the New London Group and from the theories on the textual genre tale, from Bossi, Gotlib, Moses, among others. This research, of a qualitative nature, has an important emphasis on action research, since the result was obtained from a change observed in the daily school life in relation to the production of tales in the ninth year of elementary school for the group that participated of them. The students' texts were analyzed before, during and after the work with the *Minecraft* game. Throughout the research process, classes were also offered on the constitution of the tale genre. As the students came into contact with the experiences in the virtual environment, they wrote texts of the tale genre to produce their narratives within the *Minecraft* game. With the progress of the works, we perceive not only a progressive interest of the students in the production of texts, but also an increase of the skills of how to narrate this or that experience experienced in *Minecraft*. As a result, we concluded that the use of *Minecraft* in a pedagogical environment was responsible for instigating the students in the production of their stories, as well as reducing the aversion that many felt for writing, favoring the production of tales from the perspective lived by the students within the virtual environment. In this way, we show that it is possible to use digital games in a multiliteracy perspective for pedagogical application, because from the contact with these games, students feel more motivated to carry out the school activities, since the interaction in the digital environment is common and enjoyable to students, especially through digital games.

**Keywords:** Tales; *Minecraft*; Multimodality; Multiliteracies; Teaching of Portuguese Language.

## LISTA DE FIGURAS

---

Figura 1 - Cenário em construção no ambiente <i>Minecraft</i> .....	19
Figura 2 – Construções no jogo <i>Minecraft</i> .....	22
Figura 3 – Dados das médias obtidas nas redações no ENEM em 2014 .....	27
Figura 4 – Dados das médias obtidas nas redações no ENEM em 2015 .....	28
Figura 5 – Dados das médias obtidas nas redações no ENEM em 2016 .....	29
Figura 6 – Macroproposições narrativas .....	55
Figura 7 – Relação entre diversos elementos na construção da multimodalidade.	69
Figura 8 – Relação entre envolvimento e aprendizado .....	80
Figura 9 – Mundo a ser explorado no <i>Minecraft</i> .....	84
Figura 10 – Bioma a ser explorado no <i>Minecraft</i> .....	85
Figura 11 – Modelos de construções no <i>Minecraft</i> .....	86
Figura 12 – Modelo de habitação luxuosa construída no <i>Minecraft</i> .....	87
Figura 13 – Vista do jogador .....	87
Figura 14 – Processamento de matéria prima .....	88
Figura 15 – Resultado da pesquisa sobre os jogos mais conhecidos dos alunos ..	98
Figura 16 – Comparação entre os três jogos mais citados pelos alunos .....	99
Figura 17 – Primeiras instruções para trabalho no <i>Minecraft</i> .....	101
Figura 18 – Etapa de descrição dos objetivos no <i>Minecraft</i> .....	102
Figura 19 – Eslaide sobre descrição .....	104
Figura 20 – Eslaide sobre narração .....	105
Figura 21 – Anotações realizadas durante as aulas – descrição .....	106
Figura 22 – Anotações realizadas durante as aulas – narração .....	107
Figura 23 – Trabalho para obtenção dos objetivos no <i>Minecraft</i> .....	108
Figura 24 – Construção de habitação no <i>Minecraft</i> .....	109
Figura 25 – Sala de aula construída no <i>Minecraft</i> .....	110
Figura 26 – Texto 1 produzido pelo aluno X .....	113
Figura 27 – Texto 2 produzido pelo aluno X .....	119
Figura 28 – Texto 3 produzido pelo aluno X: folha 1 .....	123
Figura 29 – Texto 3 produzido pelo aluno X: folha 2 .....	124
Figura 30 – Texto 1 produzido pelo aluno Y .....	129
Figura 31 – Texto 2 produzido pelo aluno Y .....	132
Figura 32 – Texto 3 produzido pelo aluno Y: folha 1 .....	135

Figura 33 – Texto 3 produzido pelo aluno Y: folha 2 .....	135
Figura 34 – Capas da coleção de livros <i>Diário de um zumbi do Minecraft</i> .....	152
Figura 35 – Capas da coleção <i>Minecraft - diários perdidos</i> .....	152
Figura 36 – Capa do livro <i>Dois mundos um herói</i> .....	152

## LISTA DE TABELAS

---

Tabela 1 – Concepção sobre como os jogos prendem nossa atenção .....	79
Tabela 2 – Diferenças entre virtual e digital .....	83
Tabela 3 – Categoria de análises para os textos produzidos .....	95
Tabela 4 – Análise dos aspectos de <i>genericidade</i> do texto 1 (aluno X) .....	117
Tabela 5 – Análise dos aspectos de <i>genericidade</i> do texto 2 (aluno X) .....	121
Tabela 6 – Análise dos aspectos de <i>genericidade</i> do texto 3 (aluno X) .....	127
Tabela 7 – Análise dos aspectos de <i>genericidade</i> do texto 1 (aluno Y) .....	130
Tabela 8 – Análise dos aspectos de <i>genericidade</i> do texto 3 (aluno Y) .....	133
Tabela 9 – Análise dos aspectos de <i>genericidade</i> do texto 3 (aluno Y) .....	137
Tabela 10 – Análise geral dos aspectos de <i>genericidade</i> dos textos produzidos ..	139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GNL	Grupo Nova Londres
CEEL	Centro de Estudos de Educação e Linguagem
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
MEC	Ministério da Educação
RIVED	Rede Interativa Virtual de Educação
RPG	<i>Role-Playing-game</i>
OJE	Olimpíada de Jogos Digitais e Educação
GTA	<i>Grand Theft Auto</i>

## SUMÁRIO

---

1	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	15
2	<b>ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E O CONTO</b> .....	32
2.1	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGÜÍSTICA TEXTUAL .....	32
2.2	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM .....	33
2.3	CONCEPÇÃO DE TEXTO .....	35
2.4	CONCEPÇÃO DE CONTO .....	39
2.4.1	<b>O conto e a questão da <i>genericidade textual</i></b> .....	43
2.5	OS GÊNEROS E A GENERICIDADE TEXTUAL .....	44
2.6	CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL .....	51
3	<b>MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS</b> .....	59
3.1	O GRUPO NOVA LONDRES E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS .....	59
3.2	OS MULTILETRAMENTOS .....	62
3.3	A MULTIMODALIDADE .....	65
4	<b>O JOGO DIGITAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	71
4.1	CONCEPÇÃO DE JOGO DIGITAL E APLICAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	71
4.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE DIGITAL E VIRTUAL .....	81
4.3	O JOGO <i>MINECRAFT</i> .....	84
5	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	90
5.1	METODOLOGIA DA PESQUISA .....	90
5.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	92
5.3	INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO/SONDAGEM/COLETA DE DADOS E O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA .....	93
5.4	CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	95
5.5	FASES DA PESQUISA .....	96
5.5.1	<b>Fase de sondagem dos sujeitos</b> .....	97
5.5.2	<b>Fase inicial de produção textual</b> .....	100
5.5.3	<b>Fase inicial do trabalho com o <i>Minecraft</i></b> .....	100
5.5.4	<b>Fase de explicação sobre as características do conto</b> .....	103
5.5.5	<b>Fase de exploração do ambiente virtual do <i>Minecraft</i></b> .....	108

5.5.6	<b>Fase de produção do gênero conto</b> .....	111
6	<b>ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....	112
6.1	ANÁLISE DE RESULTADOS DO ALUNO X .....	113
6.2	ANÁLISE DE RESULTADOS DO ALUNO Y .....	128
6.3	ANÁLISE DE RESULTADOS GERAIS DA TURMA .....	138
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	142
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145
	<b>APÊNDICE A - Questionário de pesquisa para verificação dos jogos mais conhecidos pelos alunos</b> .....	151
	<b>ANEXO A - Capas de livros com a temática do <i>Minecraft</i></b> .....	152
	<b>ANEXO B - Modelo de Termo de consentimento livre e esclarecido</b> ..	153
	<b>ANEXO C - Carta de anuência da instituição participante da pesquisa</b> .....	155

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

A produção textual nas aulas de Língua Portuguesa vem sendo um tema recorrente para a pesquisa. Antunes (2003), Prestes (2001), Passarelli (2012), entre outros autores, exemplificam que a escola nem sempre consegue fazer com que a competência da escrita dos alunos ocorra de maneira satisfatória. Dentre os problemas existentes, podemos citar os apresentados por Prestes (2001, p. 16) ao descrever que, quando mal orientado o aluno “vai se sentir desmotivado a escrever”; as discussões de Passarelli (2012, p. 22) ao explicar sobre sua experiência no trabalho com textos na qual “a prática em sala de aula foi a menção ao desgosto que os alunos sentem pela escrita” ou ainda as observações de Antunes (2003, p. 26) ao relatar “a prática de uma escrita artificial e inexpressiva” no ambiente escolar.

Estas observações oferecem *insights* importantes sobre o atual estágio da escrita de boa parte dos alunos nas escolas, bem como evidenciam os motivos pelos quais vários alunos afirmam não gostar dos trabalhos de produção textual, resultando, quase sempre, na produção de textos de baixa qualidade.

São várias as dificuldades envolvidas com a questão da produção textual e alguns professores passam a ter inúmeros problemas para trabalhar com a criação de textos. Dentre os diversos fatores que podem ser atribuídos aos problemas encontrados em sala para a produção textual, além dos já exemplificados, identificamos a falta de envolvimento por parte dos alunos. Segundo Passarelli (2012, p. 35) “(...) o professor, por sua vez, não consegue lidar com a falta de sucesso que vem obtendo e diz, frequentemente, que seus alunos têm dificuldade em expressar-se, principalmente por escrito”, este fato desestimula os professores a trabalhar com a produção da escrita e, quase sempre, acontece uma limitação de suas respectivas aulas apenas às atividades puramente gramaticais, mecânicas e que pouco contribuem com a solução do problema de produção de textos na escola.

Nesta pesquisa almejamos verificar que a produção textual do gênero conto pode ser melhor desenvolvida utilizando-se recursos tecnológicos como o jogo digital comercial (*Minecraft*), como uma proposta para resolução de alguns problemas envolvidos na produção de contos no ambiente escolar. Pretendemos mostrar que o uso adequado do jogo digital pode contribuir para a melhoria da produção escrita dos

alunos. Na sequência, justificaremos a escolha tanto do tipo de jogo escolhido, quanto do gênero textual a ser trabalhado para a produção textual.

Concordamos com as ideias de que uma escola possa se renovar e renovar sua relação com os alunos. Uma proposta para a motivação dos sujeitos (professor e aluno) na produção textual é a possibilidade de introduzir novas tecnologias digitais nos trabalhos em sala de aula, assim:

(..) é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (SOUZA; MOITA; CARVALHO, 2011, p.19)

Isto posto, entendemos que o professor precisa renovar suas práticas e, na atualidade, as tecnologias digitais podem ser importantes instrumentos de mediação entre professor e aluno, auxiliando-os com outras formas de motivação de aprendizagem, inclusive atendendo aos novos tempos em que alunos já possuem diversas habilidades com as tecnologias na sociedade. Sobre isto também discute Xavier (2013, p. 43) quando afirma:

(...) estamos vivendo em um momento novo no que se refere ao uso das novas tecnologias na educação (...) o novo período que agora se vislumbra no cenário da inserção das tecnologias nas escolas parece concentrar-se na busca pelas formas mais eficazes de utilizá-las no auxílio ao trabalho docente (...).

Entendemos, desse modo, que a escola pode utilizar as ferramentas disponíveis através das novas tecnologias não como modismo, não apenas como um fim em si mesmas, mas buscando-as como recurso, como mais um instrumento possível de interação, de prática pedagógica, de motivação para as aulas de linguagem. A nossa ênfase está em empregar as tecnologias na educação como meio e não como fim em si mesma.

É importante que a escola e o professor façam uso desse “novo” formato, que se apropriem dele para as finalidades educacionais, uma vez que se mostra urgente repensar as práticas pedagógicas de maneira a adaptar-se às práticas sociais do século XXI. O uso das tecnologias, como o compreendemos, pode levar os alunos a usos mais dinâmicos de interação e participação no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos, ao usarem a tecnologia, passam a ser partícipes do processo e o professor, por sua vez, tem a chance de minimizar as dificuldades do trabalho com textos inserindo os alunos em aulas mais participativas, mais dinâmicas e motivadoras. Esta perspectiva é diferente do modelo no qual os alunos apenas “sentam e aprendem”, de forma passiva, e que todo foco do trabalho de pensar e explicar os processos textuais recai apenas na figura do professor.

Rojo e Moura (2012, p.08) ressaltam a importância dos trabalhos que partam das culturas conhecidas e vivenciadas pelos alunos e de “(...) gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos (...)”. Com isso entendemos que trabalhos que envolvam as *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação* (TDIC) podem implicar em maiores ações por parte dos alunos no ambiente escolar (propor, fazer, refazer, errar etc.), pois neste tipo de trabalho os alunos possivelmente identificarão, pelo menos, uma das práticas sociais que lhes são comuns: a do envolvimento com jogos digitais, nas quais os alunos são sujeitos ativos e comumente motivados, criativos e competitivos.

Discutindo sobre a importância dos trabalhos educacionais com jogos digitais Presnky (2012), por sua vez, admite que “(...) o envolvimento que se consegue por meios de jogos e de entretenimento e o conteúdo da aprendizagem (...)” são fatores que impulsionam “(...) a natureza do ensino (...)”, ou seja, tais trabalhos que em nossa proposta, como anteriormente exposto, envolverão o uso das TDIC, identificam-se com as “culturas de referência do alunado” (ROJO; MOURA, 2012, p. 08), promovendo uma maior identificação com a prática social, fator do qual a escola não pode se distanciar.

Dessa forma, dentre os recursos tecnológicos possíveis de serem explorados no ambiente pedagógico, apontamos a inserção do jogo digital comercial *Minecraft* para fomentar o aprendizado como uma opção viável e motivadora, conforme verificamos em nosso campo de pesquisa. Os jogos (*games*) permitem que o trabalho pedagógico apresente aspectos de ludicidade, desafios e interação. Os jogos digitais guardam as mesmas características básicas dos jogos comuns, acrescidos de outros

aspectos pertinentes ao ambiente eletrônico-digital ou virtual, como veremos na seção *considerações sobre digital e virtual*.

Para Prensky (2012, p. 138) “(...) os jogos têm grande poder. Têm o poder de prender a atenção, igual à televisão, mas sua força vai além desta em relação à capacidade de ensinar”. É este fator (capacidade de ensinar), de maneira especial, que pretendemos utilizar nas aulas de Língua Portuguesa. O jogo, segundo Huizinga (2000, p. 05), é uma das atividades importantes para a formação do ser humano na sociedade:

Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras vêem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade(...) [Grafia conforme texto original]

As perspectivas apresentadas por Huizinga (2000) sobre o jogo podem, e devem, ser aliadas às práticas pedagógicas em sala de aula, permitindo que, através de uma atividade lúdica devidamente planejada, possa-se trabalhar conteúdos diversos, e também os aspectos gerais da vida social e cotidiana (GEE, 2008a, 2008b) como regras, limites, ganhos, perdas etc. Nesta pesquisa, pretendemos observar de que maneira o jogo pode contribuir como ferramenta para o trabalho com a produção de textos de Língua Portuguesa em sala de aula, a partir do gênero conto, focando os aspectos relativos a este gênero, *tais como situação inicial, nó desencadeador, desenlace* etc. como veremos a seguir; guiados pelas propostas de Adam (2011). Nossa abordagem será a da linguística textual (MARCUSCHI, 2008; ADAM, 2011), que, por sua vez, está inserida numa perspectiva sociointeracionista (ANTUNES, 2003), uma vez que as interações realizadas na sala de aula serão constituídas entre as práticas do professor, dos alunos e com o uso do jogo digital, visando intervir no campo estudado através da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), que tem como objetivo propor alternativas pedagógicas às aulas de produção de texto na disciplina de Língua Portuguesa.

Os jogos digitais comerciais, importantes objetos de interação em nossa pesquisa, são programas com fins de diversão e entretenimento, cujo suporte é um meio eletrônico apresentado virtualmente numa tela ou monitor de computador, vídeo game, telefone celular ou outro dispositivo. Esta concepção não se contrapõe ao jogo real, materializado em um tabuleiro de xadrez com suas respectivas peças, por

exemplo. Tais questões serão evidenciadas na seção *considerações sobre digital e virtual*.

A perspectiva do trabalho com jogos digitais, desse modo, pode ser um elemento diferencial para o professor, e motivacional para o aluno, pois, “muitos professores não levam em conta a experiência que os alunos já trazem consigo e não estimulam a discussão sobre o que eles aprendem em casa, na rua, na TV, no rádio, revistas e Internet.” (SOUZA; MOITA; CARVALHO, 2011, p. 24). Entendemos, portanto, que os professores precisam levar em conta toda a potencialidade que pode ser trabalhada na produção textual dos alunos no caso de o trabalho com os jogos ser utilizado como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Dentro de uma vasta gama de jogos digitais existentes elegemos o trabalho com o jogo *Minecraft*<sup>1</sup> devido a vários fatores que explicaremos no decorrer das seções a seguir. Descreveremos mais detalhadamente este jogo digital na seção o *jogo Minecraft*. Faremos aqui uma breve apresentação a fim de elucidar as questões iniciais.

Em linhas gerais, o *Minecraft* baseia-se na criação de cenários em que o jogador poderá criar ambientes diversos (casas, jardins, prédios, fazendas, fábricas etc.), utilizando recursos da natureza (madeira, concreto, carvão, diamante etc.) disponibilizados no jogo. A seguir apresentamos um exemplo de cenário do *Minecraft*.

**Figura 1** - Cenário em construção no ambiente *Minecraft*



**Fonte:** < <https://goo.gl/9VMCzI> >. Acesso em 13/03/17

<sup>1</sup> Disponível para *download* em < <https://minecraft.net/pt-br/> >. Acesso em 20/05/2016.

Como verificamos na figura 1, vemos o cenário (natureza) onde foi construída uma habitação (ângulo frontal). No menu, encontrado logo abaixo na tela do computador (ver retângulo amarelo), são disponibilizados os recursos para esta construção (pá, machado, blocos de areia, blocos cercas, blocos de vidro, flores) – os números indicam a respectiva quantidade de cada item disponível ao jogador.

A possibilidade que o jogo oferece de criar diversos cenários pode permitir ao professor mediar práticas de produção textual, *a priori*, em dois tipos textuais: descritivo e narrativo. Por isso entendemos que para validação da nossa proposta de pesquisa, e para o trabalho com os alunos, a produção do gênero textual conto será eficaz durante nossa abordagem, uma vez que esse gênero apresenta aspectos descritivos e narrativos (MOISÉS, 2006).

Para trabalhar a descrição pode-se solicitar aos alunos que descrevam os ambientes, cenários criados e recursos do jogo. Já para trabalhar com a narração pode ser solicitado que os alunos produzam enredos sobre a vida dos personagens (narrações do tipo: ‘minha vida em *Minecraft*’, por exemplo), sobre a estada do jogador em determinados ambientes e os desafios encontrados durante a execução das tarefas do jogo. Como produção textual para esta pesquisa pretendemos que “as ações de linguagem” ocorram dentro de um gênero específico (BRANDÃO, 1999, p.26), ou seja, solicitaremos que os alunos façam produções nas quais eles possam empregar os dois tipos textuais: narração e descrição, numa mesma história, como elementos pertinentes aos textos do gênero conto. Ao elaborar os contos, pretendemos que os alunos passem a observar as demais características deste gênero.

Em nossa proposta buscamos realizar a interação dos alunos com uma escrita que possibilite o alinhamento à produção literária, sobretudo porque é a partir da literatura que as crianças têm acesso aos estudos linguísticos – acesso à leitura e à escrita – na busca contínua da ampliação de seus letramentos, visando a interseção de elementos textuais (o gênero conto) com elementos da linguística (construção de textos), já prevista por Adam e Heidmann (2011, p. 15). Segundo os autores a dissociação entre os estudos literários e linguísticos caracteriza a criação de fronteiras que divide os saberes, o que, entendemos, pode ser prejudicial àqueles em formação no ambiente escolar.

Apesar da evidente aversão dos alunos pela produção textual, é possível notar uma predileção pelo ato de narrar nas diversas situações do cotidiano (GOTLIB,

2006). Propomos que haja o alinhamento entre o fato de contar histórias, as vivências e experiências adquiridas com o jogo *Minecraft* e os processos de aperfeiçoamento da escrita necessários aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

Elucidamos ainda que, desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), no final da década de 1990, e da divulgação dos estudos sobre o ensino da língua através dos gêneros textuais por diversas obras, dentre as quais destacamos as contribuições de Marcuschi (2007, 2008), os professores de Língua Portuguesa passaram a buscar alternativas para o trabalho com os diversos gêneros textuais em sala, sempre tentando motivar os alunos na aquisição de novas competências para aprimorar o conhecimento da língua.

Diversas são as noções de gênero que podem auxiliar o professor no ensino da linguagem e, conseqüentemente, no trabalho com texto, como argumentado por Bakhtin (2006) ao discutir a abordagem dos gêneros (enunciativa ou discursiva) os possíveis formatos (formas mais ou menos estáveis) e correlacioná-los às diferentes esferas das atividades humanas.

Nessa perspectiva, Adam e Heidmann (2011, p. 17) relatam que “(...) os gêneros literários são um caso, entre outros, no ‘sistema de gêneros’ de uma dada sociedade (...)”, por conseguinte, entendemos que o trabalho com a produção de contos no ambiente escolar poderá trazer benefícios aliados tanto ao campo dos estudos linguísticos quanto ao dos estudos literários, ampliando a competência letrada dos alunos.

Ressaltamos que, embora nossa proposta parta da escrita do conto, ela pode ser aplicada a quaisquer outros gêneros textuais. Assim, esperamos como alguns dos resultados desse trabalho, que o aluno perceba a ampliação de sua competência textual e que este fato possa auxiliar no trabalho de produção de quaisquer gêneros de texto a que ele se detenha; e o professor, por sua vez, possa adaptar as ideias aqui descritas a variados gêneros textuais.

Entendemos que o jogo *Minecraft*, portanto, é motivador, entre outros aspectos, pelos cenários, por sua riqueza de recursos, pelo incentivo da liberdade criativa do jogador, com a possibilidade de se criar ambientes bastante diversificados, de acordo com a próxima figura:

**Figura 2 - Construções no jogo *Minecraft***



**Fonte:** < [goo.gl/8B6YIA](http://goo.gl/8B6YIA) >. Acesso em 10/07/2016

Como vimos na figura 2, há a possibilidade de se criar diversos tipos de ambientes tais como uma casa com piscina, uma casa com paredes de vidro, uma casa isolada no campo ou outra com jardins, o que evidencia a riqueza de recursos já mencionada.

Em face desses aspectos destacamos dois blocos de fatores que nos motivaram para a escolha do jogo *Minecraft*: a natureza de acessibilidade que facilita o uso desse jogo e a sua potencialidade pedagógica. Quanto ao fator de natureza de acessibilidade de uso, enfatizamos a ampla possibilidade de plataformas disponíveis para este jogo (computadores, *smartphones*, *tablets*) e a popularização do referido jogo entre os jovens, especialmente no ambiente pesquisado. Essa facilidade propicia que os trabalhos com o jogo sejam realizados no laboratório de informática da escola que foi campo desta pesquisa. Sobre o fator da potencialidade pedagógica, destacamos o caráter colaborativo-imersivo, de natureza descritivo-narrativa, que o jogo proporciona e que entendemos ser favorável para a criação de contos, uma vez que oferece vasta gama de possibilidade à capacidade criadora dos alunos, como já apresentado.

Outro fator que destacamos é o fato de que o jogo tem sido destaque na mídia (*Minecraft uma história sem fim*<sup>2</sup>) devido ao grande sucesso que faz com seu público,

<sup>2</sup> Conforme matéria em < <http://goo.gl/94bHy7> >. Acesso em 25/07/2016.

pois possui bastante notoriedade nos meios digitais. Ao digitarmos o nome do jogo na barra de buscas do Google, obtivemos um total de aproximadamente 425.000.000 resultados (em 19/09/2016).

No campo editorial, há vários livros publicados<sup>3</sup> com a temática do jogo *Minecraft*. Um dos mais conhecidos: *Dois Mundos, um herói*, publicado pela editora Objetiva em 2015, já vendeu mais de 130.000 cópias e divide o mercado com outros títulos como *Diário de um zumbi*, uma série que até o momento (2016) possui nove livros publicados pela editora Sextante e com *Minecraft – diários perdidos*, uma saga com três livros, publicados pela editora Ciranda Cultural, entre vários outros títulos. Todos esses títulos narram aventuras de personagens dentro do ambiente virtual do jogo *Minecraft*.

No cinema, há a previsão do lançamento de um filme em 2019<sup>4</sup> como uma versão deste jogo. Também encontramos uma enorme quantidade de vídeos tais como descrições, tutoriais etc., que ajudam os jogadores com dicas e ensinamentos de técnicas dentro do ambiente do jogo, no site *YouTube*, de autoria de diversos fãs do jogo: aproximadamente 138.000.000 postagens até 04/10/2016.

Enfatizamos, sobretudo, o uso deste jogo em ambientes especificamente pedagógicos com a distribuição da versão *MinecraftEdu*<sup>5</sup> (construída desde 2011 e disponível em mais de 40 países, que levou ao lançamento da edição *Minecraft Education Edition* em 2016) com sugestões e recursos para utilizar o jogo com fins educacionais. A plataforma ainda não está disponível na versão portuguesa para o Brasil, somente nos Estados Unidos e demais de língua inglesa. As mudanças realizadas na edição educacional do jogo permitem que os professores tenham controle do que acontece no mapa do mundo virtual, oferecendo aos profissionais da educação um maior controle para a criação de ambientes com fins específicos, além da criação de lousas, nas quais os professores podem deixar escritos os temas propostos para determinada aula, comunicados e orientações para a realização de atividades.

---

<sup>3</sup> Conforme exemplos no *anexo a*.

<sup>4</sup> Segundo a Mojang, fabricante do jogo, informa que o filme será lançado pelos estúdios Warner. Disponível em < <https://goo.gl/r39u4f>>. Acesso em 16/12/2017.

<sup>5</sup> Disponível em < <http://education.minecraft.net/>>. Acesso em 25/05/2016.

Diante do exposto, alavancamos o seguinte problema de pesquisa: a experiência com jogo digital *Minecraft* pode promover uma melhor prática de produção textual por parte dos alunos em sala de aula?

O foco, portanto, desta pesquisa, recai sobre a produção textual do gênero conto, mediada pelo trabalho com o jogo digital *Minecraft*. Pretendemos, dessa forma, associar uso das TDIC, através do uso do jogo digital *Minecraft* como elemento que ajude os alunos a direcionar a criação de textos a partir da experiência vivenciada no ambiente do jogo virtual. Desse modo, o jogo será o elemento motivador para a criação do texto. A partir do contato com o jogo partirão as ideias para a criação dos personagens, de uma *situação inicial* para o texto, assim como a elaboração do conflito e sua resolução – partes importantes na confecção do conto como explicaremos adiante. Nesse sentido assumimos com Geraldi (1991) que a unidade de ensino seja o texto, no texto é que o aluno assume a condição de sujeito e realiza a ação de dizer, em resposta ao dizer de outrem.

Nosso objetivo geral é utilizar as contribuições que o trabalho com o jogo digital *Minecraft* pode oferecer em sala de aula para a produção textual de contos na perspectiva da linguística textual, verificando se o emprego do *Minecraft* oferece melhores resultados nas produções textuais dos alunos.

Depois de esclarecido o objetivo geral, propomo-nos também a trabalhar as seguintes questões, como objetivos específicos:

- a) Promover a inserção dos alunos nos ambientes digitais (letramento digital);
- b) Relacionar a aprendizagem adquirida através do letramento digital e dos multiletramentos e multimodalidade ao trabalho com textos, imagens, sons, vídeos etc.
- c) Proporcionar a junção de estudos literários e linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa.

Observando no cotidiano escolar as avaliações de Língua Portuguesa, não é raro a constatação de notas baixas dos alunos quando a avaliação é realizada apenas através da produção textual. Esboçamos nossa preocupação sobre como os alunos estão nas escolas enquanto produtores textuais no Ensino Fundamental, pois eles apresentam fragilidades que poderão perdurar também para um baixo desempenho

futuro. Estas preocupações ultrapassam os muros das escolas e ganham dimensões gerais, uma vez que:

É possível documentar, atualmente, uma série de ações que as instituições governamentais, em todos os níveis, têm empreendido a favor de uma escola mais formadora e eficiente. Tais ações, apesar de todos os seus limites, acontecem tanto na área da formação e capacitação dos professores como na outra, não menos significativa, das avaliações. (ANTUNES, 2003, p.21)

Dentre essas ações, a autora destaca ainda a elaboração dos PCN (BRASIL, 1998b) e as avaliações como o *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB). Acrescentamos a estas ações, de modo mais particular, o programa implementado entre 2011 e 2013; e reinserido a partir de 2017, no município de Caruaru (PE), denominado IQE<sup>6</sup> (Instituto Qualidade no Ensino), justificamos a escolha desse município porque nele localiza-se a escola que fornecerá o escopo para esta pesquisa; de forma mais geral, citamos a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Os dois últimos visando aferir a competência dos alunos, entre outras aptidões, nas produções textuais, o IQE em nível municipal e direcionado ao Ensino Fundamental II e o ENEM em nível nacional e direcionado ao ensino médio.

Destacamos que, apesar do programa IQE ter como objeto a produção textual dos alunos do Ensino Fundamental II no nível municipal, o programa durou apenas três anos e em sua reinserção atual ainda não nos forneceu dados sobre a condição de produção dos alunos. Desse modo, não dispomos de acesso a nenhuma política pública de avaliação de redações para as séries finais do Ensino Fundamental, por isso consideramos a observação dos dados do ENEM destacando dois fatores:

1. O primeiro fator é que, ainda que o foco da avaliação do ENEM seja para textos dissertativos, podem ser encontrados problemas em diversos aspectos de ordem textual, tais como falta de coesão, coerência, inadequação na progressão textual, fuga ao tema proposto etc. Todos esses aspectos, acreditamos, são reflexo das produções textuais desde o Ensino Fundamental, pois não concebemos que um aluno do nono ano consiga

---

<sup>6</sup> Instituto de caráter educacional que promove o desenvolvimento de projetos educacionais buscando a melhoria do ensino público. Disponível em < <http://www.iqe.org.br/> >. Acesso em 23/08/2016.

escrever respeitando tais aspectos e, posteriormente passe a não os utilizar ao concluir o Ensino Médio.

2. O segundo fator tem a ver com os tipos de texto em questão, uma vez que o ENEM contabiliza apenas o resultado dos textos dissertativos. Como já elucidado, não dispomos de outro tipo de avaliação em larga escala que contemple os diversos gêneros textuais. Entretanto, entendemos a competência textual como cumulativa, ou seja, um aluno que consiga produzir adequadamente textos no gênero conto (escopo de nossa pesquisa), possivelmente estará mais apto a dominar também as técnicas necessárias à produção dissertativa (avaliações do ENEM).

Diante do exposto tomamos como referência os resultados obtidos nos textos do ENEM por entendermos que se trata, então, de uma projeção sobre a produção textual, na verdade a mais próxima do real de que dispomos, seja no âmbito nacional ou municipal.

Os resultados do ENEM apresentados nos últimos anos evidenciam o baixo rendimento dos alunos na produção de textos. É a partir da análise dos dados resultantes dessas avaliações que temos um exemplo concreto para a constatação de que a produção textual dos alunos, de forma geral, precisa da atenção especial dos professores.

Dentre os critérios<sup>7</sup> analisados pelo ENEM estão alguns que podem ser trabalhados com os alunos ainda no Ensino Fundamental II. Para uma visão mais ampla desses critérios, relacionaremos como são classificados (em competências), esclarecendo, contudo, conforme supracitado, que apenas destacaremos, com este trabalho, alguns desses critérios:

**Competência 1** - demonstrar domínio da modalidade formal escrita;

**Competência 2** – compreender a proposta de redação e aplicar diferentes conceitos para a elaboração do texto de várias áreas do conhecimento no desenvolvimento do tema;

**Competência 3** – apresentar, relacionar, ordenar e interpretar informações e fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;

---

<sup>7</sup> Segundo o manual do exame, disponível em: < [goo.gl/Quezh2s](http://goo.gl/Quezh2s) >. Acesso em 24/09/2016.

**Competência 4** – demonstrar conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a produção da argumentação;

**Competência 5** – Construir uma proposta de intervenção para o problema em questão visando o respeito aos direitos humanos.

Como demonstraremos na seção *Metodologia e Análise dos resultados*, nosso trabalho procura destacar as competências 1 e 2, tal como proposto acima e também a competência 4, modificada no aspecto relativo à argumentação, cujo lugar será ocupado pela produção do conto.

Na sequência, elucidaremos, para a corroboração da justificativa apresentada, que há baixo desempenho dos alunos nas produções textuais, utilizando os dados do ENEM (2014):

**Figura 3** - Dados das médias obtidas nas redações no ENEM em 2014



**Fonte:** < <https://goo.gl/iEJ2pY> >. Acesso em 20/07/16

Observamos que, segundo a figura 3, há maior número de redações consideradas de desempenho baixo ou mediano (se somarmos todas que obtiveram até 600 pontos, como destacado em azul), totalizando 3.452.543 redações nesta classificação, em oposição às 1.475.764 redações consideradas acima da média (se somarmos todas as redações que obtiveram mais de 600 pontos, destacadas em verde). Conclui-se, então, que menos de 30% dos textos produzidos no ano de 2014 foram consideradas acima da média, aproximadamente, enquanto 70,05% das produções textuais dos alunos que realizaram o exame daquele ano não conseguiram

superar as expectativas dos avaliadores que fizeram a correção dos textos. Destacamos ainda que o número de redações com nota máxima (1000 pontos) foi de apenas 250 redações (seta preta).

Como os dados provenientes do ENEM (figura 3) mostram, há um baixo desempenho por parte dos alunos quando avaliados nas habilidades de produção textual, isso implica na necessidade ímpar que possui a escola de verificar quais problemas têm ocorrido e trabalhar na perspectiva de minimizá-los.

No ano seguinte (2015), segundo os mesmos critérios de avaliação, as produções de texto do ENEM apresentaram os seguintes dados:

**Figura 4** - Dados das médias obtidas nas redações no ENEM em 2015



Fonte: < <https://goo.gl/WlzUcz> >. Acesso em 20/07/2016

No ano de 2015, conforme ilustrado na figura 4, verificamos que, novamente, o número de textos considerados na média ou abaixo dela, resultam num total de 4.252.753 redações (quando somamos os textos com nota até 600 pontos, como ilustrado pela parte destacada em azul), foi bastante superior ao número dos textos acima da média, os 1.482.749 textos (equivalente à soma dos que apresentaram nota superior a 600 pontos, destacada em verde), ou seja, menos de 26% dos textos produzidos. Constatamos que o número de redações com nota máxima caiu, em relação ao ano anterior (250 redações), para 104 textos (seta preta).

Também no ano de 2016 os resultados não apresentaram mudanças significativas, como veremos a seguir:

**Figura 5 - Dados das médias obtidas nas redações no ENEM em 2016**



**Fonte:** < <https://goo.gl/dnPhZh> >. Acesso em 19/10/2017

Em 2016 a produção de textos com até 600 pontos totalizou uma soma de 4.198.046, como destacamos acima (quadro azul) enquanto os textos com resultado acima da média totalizaram 1.468.284 produções (quadro verde), conforme a figura 5, ou seja, o resultado entre as produções dos alunos praticamente se manteve igual ao do ano anterior (2015), com 26% dos textos obtendo resultado acima da média. Evidenciamos também nova queda no número de redações com nota máxima, que no referido exame foi de apenas 77 textos (seta preta).

As figuras e análises anteriores comprovam que o desempenho da maioria dos alunos, nos três anos analisados, traduz-se, em sua maior porcentagem (aproximadamente 70,05% para o ano de 2014, 74,14% para o ano de 2015 e 74,08% para o ano de 2016), em textos que foram considerados abaixo da média ou medianos, se observadas as exigências do ENEM. Desta maneira, entendemos que a busca pela melhoria no ensino da produção textual é um fator que irá não só fazer com que os alunos obtenham melhor desempenho nas avaliações como o ENEM, mas também irá possibilitar um melhor preparo para lidar com os textos no dia a dia, em qualquer ofício que escolham desempenhar.

Acreditamos que uma das causas desses resultados abaixo da média em redação no ENEM seja o trabalho pouco significativo para os alunos quando o assunto é a produção textual, possivelmente desde o Ensino Fundamental. Destacamos aqui a crescente queda no número de redações com nota máxima no ENEM nos três anos analisados (250 em 2014; 104 em 2015; 77 em 2016), fator que exprime, entre os demais, a necessidade de uma mudança nos trabalhos textuais com os alunos.

Como uma alternativa possível para diminuição desses resultados negativos apresentados sobre a produção textual e com a finalidade de auxiliar na escrita dos alunos concluintes do Ensino Fundamental, julgamos importante o auxílio das TDIC, como ferramenta que pode ajudar no empenho dos alunos, aliada aos demais trabalhos já realizados em sala de aula, no que se refere à produção dos gêneros textuais, no nosso caso, na produção de contos. Dessa forma, selecionamos o jogo *Minecraft* como recurso mediador para verificação da nossa hipótese.

Nossa pesquisa visa, portanto, a inserção da tecnologia, através do trabalho com o jogo *Minecraft* na sala de aula, com o fim de ajudar os alunos a produzirem textos cada vez melhores, para que, com o exercício sequencial da produção de textos, os professores do Ensino Fundamental II possam preparar melhor os alunos nessa etapa do conhecimento, auxiliando inclusive os professores subsequentes, no Ensino Médio.

O jogo digital como recurso tecnológico pode propiciar diversas atividades para a realização de práticas de produção textual, que abordarão a narração e a descrição, uma vez que, segundo Marcuschi (2007, p. 20) os gêneros textuais são “quase inúmeros em diversidade de formas”, o que torna inviável tentar trabalhar com muitos gêneros em uma única série escolar. Isto é mais um motivo que justifica nossa escolha específica pelo conto. Outro motivo da escolha desse gênero está no fato de que desde o início da escolarização (e por vezes, antes dela) os alunos já têm contato com o conto, sejam os contos de fadas, os contos fantásticos, os contos sobre os acontecimentos cotidianos, entre outros (GOTLIB, 2006).

Na sequência apresentaremos, na primeira seção, as concepções de língua, texto, conto, produção e *genericidade textual*, buscando uma definição de texto, que prescinda as demais, para que o trabalho de produção em sala possa ser objetivo. Para tanto, buscamos apoio nas teorias de Koch (2003, 2006), Antunes (2003, 2010), Bakhtin (2006), Marcuschi (2008), Adam (2011), Adam e Heidmann (2011) e Passarelli (2012).

Na segunda seção trataremos dos aspectos da multimodalidade e dos multiletramentos, bem como sua contribuição na produção textual dos alunos, para isso elencamos as ideias do Grupo Nova Londres (GNL), Soares (2002), Rojo e Moura (2012) Rojo (2015), Barton e Lee (2015), Ribeiro, Ana (2016).

Na terceira seção trataremos, à luz das contribuições de Gee (2008a, 2008b), Prensky (2012), Coscarelli (2016), das questões sobre o emprego do jogo digital e de como tal emprego pode ser aliado ao ensino de Língua Portuguesa.

Depois faremos, na quarta seção, a descrição metodológica das etapas da pesquisa, dos sujeitos nela envolvidos, bem como dos processos metodológicos da escolha do *corpus*. Na sequência, realizaremos as análises propriamente ditas. O trabalho terá uma fase inicial para sondagem dos conhecimentos dos alunos, depois serão descritos os trabalhos envolvendo o emprego do jogo *Minecraft* em sala de aula e, por fim, faremos a análise dos resultados obtidos.

Nas considerações finais apresentaremos as conclusões a que chegamos em nosso estudo, resultantes da análise do *corpus* obtido durante as diversas etapas trabalhadas com os alunos. Conseguimos verificar a importância da inserção do jogo digital *Minecraft* nas aulas de produção textual como elemento significativo na mudança de postura dos alunos para a respectiva produção de contos.

## 2 ESTUDOS LINGUÍSTICOS E O CONTO

---

Nesta seção trataremos dos aspectos relativos à língua/linguagem, aos estudos linguísticos, bem como ao conto e à produção textual. Para tanto, julgamos necessário estabelecer algumas informações pertinentes aos estudos linguísticos, tais como a concepção de língua, de texto, do próprio gênero conto, além do emprego da *genericidade* nos textos, como elucidaremos a seguir.

### 2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUÍSTICA TEXTUAL

Antes de entrarmos diretamente nas questões referentes aos trabalhos com textos, julgamos importante apresentar, de maneira breve, a evolução dos estudos nessa área do conhecimento.

Segundo Beaugrande e Dressler (1997), que tratam da evolução da linguística de texto, os estudos textuais iniciaram-se na Grécia antiga, momento em que a Retórica tratava das preocupações textuais. Tais preocupações, que também foram tratadas pela Estilística, atravessaram toda a idade média chegando à década de 1960 com novas formas de se pensar os textos.

Os estudos textuais ganharam “corpo” a partir de 1960, sobretudo com os estudos realizados na Alemanha. Esta área do conhecimento tem como precursores Weinrich (1976 apud MARCUSCHI, 2012) e Cosériu (1980 apud MARCUSCHI, 2012). A partir de 1960 três fases podem ser observadas na evolução dos estudos textuais (KOCH, 2010). A primeira, transfrástica, na qual os estudos textuais preocupavam-se com as relações inter e transfrásais, com os estudos de diversos teóricos (HARTMANN, 1968; HARWEG, 1968; ISENBERG 1971 apud BENTES, 2001). A segunda, na qual houve o surgimento de gramáticas textuais que procuraram abordar a questão do texto, contou com gramáticas que tentavam explicar os fenômenos linguísticos que ultrapassavam a análise dos enunciados, considerando o texto como uma unidade linguística mais elevada. Tais ideias ajudaram na construção de gramáticas de texto (DRESSLER, 1972, 1977; DIJK, 1972, 1973; PETÖFI, 1972, 1973, 1976 apud BENTES, 2001). A terceira fase, na qual houve o surgimento da

atual linguística de texto, busca tratar de aspectos relacionados à produção, recepção e interpretação dos textos, fase em que destacamos os estudos de Beaugrande e Dressler (1997), Koch e Travaglia (1989), Koch (1990, 2003) Marcuschi (2008), Adam (2011), entre outros.

Juntamente com as ideias de Beaugrande e Dressler (1997), podemos perceber que o texto pode ser entendido como um evento comunicativo, possuindo ações linguísticas, cognitivas e sociais. Por isso abordaremos a questão do texto através da discussão de autores de várias áreas dos estudos linguísticos, a saber: estudos cognitivistas (MARCUSCHI, 2008); estudos funcionalistas (ANTUNES, 2003) e estudos sociointeracionistas (BAKHTIN, 1997). Não abordaremos os detalhes referentes a cada área supracitada, uma vez que apenas faremos o recorte das teorias dos referidos autores na busca de discutir alguns aspectos ligados à produção textual dos contos, dada a complexidade de se trabalhar como objeto texto.

Ressaltamos, portanto, que o que legitima os estudos da linguística textual é a busca em explicar os fenômenos textuais (inexplicáveis do ponto de vista dos estudos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos), como formas de manifestação da língua/linguagem. Dessa forma, a linguística textual procura descrever o fenômeno do texto a partir de contextos de uso, concebendo os textos como pertencentes a processos de interação social.

## 2.2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM

Considerando que o foco desta pesquisa é a produção textual, é imprescindível que possamos partir de uma concepção de língua que fundamente os trabalhos com textos. À vista disso, tentaremos abordar apenas alguns pontos sobre as ideias que permeiam esta questão.

A concepção de língua que adotamos para o presente trabalho é a descrita por Koch (2003), Antunes (2003, 2010), Bakhtin (2006) e Marcuschi (2008), conceituando-a como processo comunicativo que se dá através da interação e que ocorre entre os sujeitos. Para Bakhtin (2006, p. 115) “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato

de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Verificamos, desse modo, o caráter interacionista da língua através da relação locutor-ouvinte, escritor-leitor, mas num sentido biunívoco, em que ambos os sujeitos da comunicação interagem, inclusive, simultaneamente. Essa perspectiva de comunicação em que se dá à língua opõe-se ao modelo clássico exposto por Shannon (OLIVEIRA, 2007) e ampliado por Jakobson (1995), por exemplo, no qual a língua/linguagem era entendida como a transmissão da mensagem do emissor ao receptor, sem que fossem considerados os aspectos semânticos ou interacionais da linguagem.

Toda interação humana requer o emprego da linguagem, nesta perspectiva, completa Bakhtin (2006, p. 115): “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”. A língua, de acordo com o exposto, ajuda a definirmo-nos, além de ser responsável pela troca de informações. Ela confere-nos o estabelecimento de relações sociais, ou seja, a língua é parte importante de nossa identidade, ela possibilita que atuemos socialmente, construindo sentidos a partir de um “lugar de interação” (KOCH, 2003, p.15). Desse modo, a língua é utilizada ativamente pelos sujeitos na busca da construção de sentidos, ela é responsável pela participação dos sujeitos na representação social e para a utilização dos sentidos construídos na busca de uma inter-relação entre esses sujeitos.

Segundo Marcuschi (2008, p. 61) a língua “é um conjunto de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à formação e estrutura”. Ela ocorre em contextos de comunicação. Esses contextos irão determinar seu uso, por isso ela também é historicamente situada, ou seja, envolve diversas noções que podem ser temporais, geográficas, culturais etc. Verificamos que esta concepção de língua apresenta uma clara identificação com um sistema social, cultural e historicamente construído centrado na interação entre seus usuários. De acordo com Antunes (2003, p. 41) trata-se de um “*sistema-em-função*” porque se traduz na utilização pragmática da linguagem com vistas a melhorar a interação social, ou seja, a língua é tomada como função característica da relação comunicativa entre os sujeitos.

A língua é, portanto, transformadora dos sujeitos ao mesmo passo que se transforma, mutável ao mesmo passo que se manifesta em padrões periodicamente

estáveis, numa espécie de *jogo* perene, possibilitando a seus usuários uma constante e dinâmica atividade de interações interpessoais, sempre correlacionada ao meio social.

São as características acima as que nos impulsionam na busca por um ensino de língua que seja mais engajado, que promova, ao mesmo tempo, as reflexões sobre os usos da língua e a interação entre os sujeitos no ambiente pedagógico. Entendemos que é o exercício dessa prática aberta, flexível, partilhada que deve predominar na escola, uma vez que, quando bem definida, a noção que se tem de língua auxilia na construção de práticas cognitivas e sociais. À vista disso, tomaremos como base para nossos trabalhos com a produção textual de contos o entendimento de língua enquanto sistema dinâmico de interação social, promotor de comunicação entre os sujeitos que requer de seus usuários a contínua ampliação de mecanismos (destacamos o da escrita) para que se possa interagir cada vez melhor no ambiente social em que se está inserido.

### 2.3 CONCEPÇÃO DE TEXTO

Assim como na subseção anterior, as discussões aqui visam respaldar metodologicamente o que se entende na atualidade como texto. O que pretendemos é nortear esta pesquisa com as atuais discussões sobre como se entende o texto e seu funcionamento na sociedade.

Devido à contribuição dos estudos sobre texto é que, para este trabalho, podemos tentar trazer algumas concepções do que seja o texto, mesmo que ainda seja este um objeto de ressignificação para a Linguística Textual, exigindo contínuos debates. Sobre esta questão nos alerta Adam (2011, p. 25):

O texto é, certamente, um objeto empírico tão complexo que sua descrição poderia justificar o recurso a diferentes teorias, mas é de uma teoria desse objeto e de suas relações com o domínio vasto do discurso em geral que temos necessidade, para dar aos empréstimos eventuais de conceitos das diferentes ciências da linguagem, um novo quadro e uma indispensável coerência.

Na tentativa de nortear a presente pesquisa e na busca do estabelecimento de uma coerência para os trabalhos com os textos destacamos que diversos autores,

tais como Marcuschi (2008) e Antunes (2010), aceitam a ideia de que o texto é um evento de comunicação que se dá de maneira social e cognitiva. Fato de relevância ímpar para entendermos as relações de produção textual com as nossas práticas sociais atuais. Antunes (2003, p. 25) ressalta que os processos de produção textual nas escolas “(...) ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz (...)” o que resulta, como a autora conclui, em uma “prática de uma escrita mecânica e periférica”, quase sempre porque não há conexão entre os textos produzidos e o universo real. É neste fato que pretendemos intervir com esta pesquisa, trazendo a participação ativa dos alunos para a produção textual, valorizando suas sugestões, reflexões e, sobretudo, suas experiências com a prática de utilização de jogos digitais.

As dimensões da área dos estudos linguísticos foram ampliadas a partir das pesquisas em Linguística Textual, quando se incluiu em seu escopo teórico estudos sobre os sujeitos e sobre as situações de comunicação (BENTES, 2001, 248). Desde então, os trabalhos com o texto, como defende a autora, têm buscado ampliar os limites da frase para dar conta dessa elevada unidade linguística que é o texto.

Muito se tem discutido sobre os possíveis formatos de trabalho com os textos e, de acordo com Marcuschi (2007, p. 35) e com Antunes (2010), deve-se concentrar na produção de textos e não de enunciados soltos, por isso o trabalho com a produção textual deve embasar-se nos conceitos relativos ao emprego dos gêneros textuais e, consecutivamente, de *genericidade textual* (ADAM, 2011) (explicitados na próxima seção) no cotidiano escolar, adquirindo, assim, papel singular na sala de aula.

Diversos pesquisadores (KOCH, 2003, 2006; MARCUSCHI, 2008; ADAM, 2011) que vêm trabalhando com questões textuais têm buscado descrever não apenas o texto em si, mas também as competências necessárias para se trabalhar com os textos com o fim de descrever “(...) a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” (BENTES, 2001, 251). Dessa forma, entendemos que há uma multiplicidade de abordagens que podem tratar da questão de como os textos são processados socialmente.

Diante de variados pontos de vista de como se definir um texto, a proposição que adotamos para os nossos trabalhos é a de que o texto apresenta-se como unidade complexa, já que é constituído de variados aspectos, passando a ser entendido, conforme Koch (2003, p.17), como o “próprio lugar da interação” entre os sujeitos. Este pressuposto é o principal aspecto que ressaltamos. O texto, então, realiza-se

com bases linguísticas, mas, no entanto, necessita de um vasto conjunto de saberes, segundo as considerações de Marcuschi (2008, p. 78):

(...) sabemos que para produzir um texto deve-se seguir algumas normas, mesmo que não sejam regras rígidas. Sabemos que não se pode enunciar de qualquer modo os conteúdos, já que isso não favoreceria a compreensão pretendida. Também sabemos que se deve haver pelo menos uma noção clara do quanto se deve dizer e do quanto se pode deixar de dizer, isto é, sabemos que os textos são desenhados para interlocutores definidos e para situações nas quais supomos que os textos devem estar inseridos.

A caracterização do que é texto, como vimos, depende da concepção que temos de língua (MARCUSCHI, 2008), uma vez que o texto será o produto, o resultado de como se entende os processos comunicacionais nesta língua. Entendemos que através das produções textuais dos alunos o professor poderá verificar o nível de comunicação demonstrado por estes alunos e, diante da análise dessas produções, ele poderá traçar metas a serem trabalhadas no ambiente pedagógico com o fim de auxiliar os discentes a ampliar sua competência comunicativa.

Podemos adotar, juntamente com Marcuschi (2008, p. 88), a ideia “de que o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”, que tem como característica principal ser discursivo, contextualizado e socialmente situado. Para tanto, entendemos que o texto está inserido em situações de comunicação sob a forma de gêneros, sendo assim, uma ação, um evento comunicacional. Para Adam e Heidmann (2011, p. 18), “(...) as línguas e os gêneros são indissociáveis na manifestação textual e discursiva da linguagem”. Dessa forma, o trabalho com os gêneros ganha destaque, ao nosso ver, para que o aluno possa desenvolver suas habilidades dentro do uso da língua, por isso propomos o trabalho com o gênero conto, uma vez que utilizaremos as produções dos alunos nesse gênero textual para guiar nossos trabalhos nesta pesquisa, como elucidaremos a seguir.

Antunes (2010) ressalta que todos os textos funcionam como sendo a expressão de propósitos comunicacionais. Nesta concepção de texto, são requeridas estratégias para seu processamento. Koch (2006) propõe que, para processarmos o texto, necessitamos de três sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Esses conhecimentos englobam os aspectos gramaticais e lexicais; conhecimento de mundo e as possibilidades de interação através da linguagem, respectivamente, todos interdependentes e necessários para o trabalho com textos.

Elucidamos que dentre as estratégias de processamento propostas por Koch (2006) destacamos, nesta pesquisa, os trabalhos envolvendo os conhecimentos linguísticos, uma vez que tais saberes são necessários para a estruturação dos enunciados nos textos, atribuindo-lhes coesão, coerência, escolha adequada do repertório lexical. Destacamos também os estudos de Beaugrande e Dressler (1997) com os quais pode-se identificar sete<sup>8</sup> estratégias para o processamento textual. Para estes autores o texto é um acontecimento comunicativo que cumpre determinadas normas de textualidade; em outras palavras, trabalharemos com a perspectiva de destacar a necessidade de aplicação de tais conhecimentos para os alunos durante as aulas de produção de contos para que eles possam se tornar cada vez mais competentes no trato com a língua escrita.

Retomaremos a discussão de Bakhtin (1997, p. 330) a respeito do texto e que têm a ver com o seu papel na esfera social, analisando que “dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto”. Esclarecemos que este é o propósito deste trabalho: fazer com que os alunos possam desenvolver competências suficientes para executar o projeto de texto que intencionaram.

Como podemos perceber, não há uma definição simples, meramente descritiva para o que se entende como texto. Adam (2011, p. 25) discute que uma definição de textualidade deve ser vista como um conjunto de operações que levam um indivíduo a compreender uma sequência de enunciados como um todo significativo. À vista disso propomos neste trabalho entender o texto, como já dito, enquanto evento comunicativo produzido para gerar sentido. Este evento deve ser organizado de forma a cumprir algumas normas linguísticas para poder ser enquadrado neste ou naquele gênero textual; fora disto poderemos ter um amontoado de palavras ou ainda informações soltas, que só se constituirão como texto se processadas pelos sujeitos a quem possivelmente se destinam.

Este aprofundamento, observamos, é necessário aos trabalhos pedagógicos para o ensino da Língua Portuguesa, pois, apenas possuindo uma noção do que pode ser texto e de como o texto é processado socialmente, estará o professor municiado para o exercício da prática pedagógica do ensino da escrita, sobretudo nos momentos em que as aulas de Língua Portuguesa versarem sobre os diferentes textos existentes

---

<sup>8</sup> Coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

em nossa sociedade. Ressaltamos também que nossa pesquisa pretende trabalhar com a construção do gênero conto, buscando ampliar, junto aos alunos do Ensino Fundamental II, as competências necessárias à produção desse gênero como discutido por Bentes (2001).

## 2.4 CONCEPÇÃO DE CONTO

Nesta seção iniciamos anunciando que não pretendemos definir o que é o conto, no entanto, traremos algumas abordagens importantes à nossa pesquisa. Tal tarefa, tratada amplamente por diversos autores (BOSSI, 1977; PROPP, 1978; MARIA, 2004; GOTLIB, 2006; MOISÉS, 2006; ANDRADE, 2012), não conseguiria ser abordada no teor do nosso trabalho, uma vez que nossa intenção não é buscar uma definição para este gênero, mas pelo menos delimitar um campo conceitual a respeito.

Para Cortázar (1974 apud GOTLIB, 2006), a palavra conto possui três significados: **1** - relato de um acontecimento; **2** – narração (oral ou escrita) de fato fictício; **3** – fábula contada para fins de diversão. O aspecto que se pode destacar dentre as três acepções anteriores é o fato de que nas três situações “conta-se” uma história.

Gotlib (2006) destaca que o conto ocorre na comunicação humana desde as sociedades primitivas, tribais e que o costume social de se comunicar através desse gênero perdura até a atualidade quando “(...) em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e... contam casos.” (GOTLIB, 2006, p. 05). Como evidenciado, o nosso hábito de “nos dar” com contos tem atravessado gerações, passando a ganhar força e velocidade na era digital, uma vez que não apenas a manutenção e difusão dos contos é amplamente enriquecida com as práticas digitais, mas também por causa da criação de novas maneiras de fazê-lo, como, por exemplo, através das narrativas digitais (MENDES; CARDOSO; NETO, 2005; CARVALHO, 2008; ROBIN, 2008) ou *storytelling* (prática de produzir textos narrativos com fins específicos, geralmente utilizado em propagandas buscando encantar o público consumidor através da magia de contar histórias)<sup>9</sup>. Para Maria

---

<sup>9</sup> De acordo com matéria no site InfoEscola, disponível em: < <https://goo.gl/hM7t87> >. Acesso em 12/11/17.

(2004, p. 96) “mudam-se as maneiras do contar, alteram-se as funções do contar, inventam-se novas formas do contar, mas persiste, irrevogável, o fascínio de CONTAR”. É usando este aspecto perene referente ao fascínio pelo conto que pretendemos explorar este gênero no ambiente escolar.

Problematizando a definição de conto, citamos, para nortear nosso trabalho, algumas observações realizadas por teóricos que se “debruçaram” sobre essa tarefa. Para Bossi (1977) o conto possui um caráter plástico que ajuda a “desnortear” vários teóricos na busca por uma definição do gênero. Já Andrade (2012, p. 09) discute “o que é conto? Alguns dos escritores do inquérito se têm preocupado com este inábil problema de estética literária. Em verdade, sempre será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto”. Como vemos, não se apresenta fácil a tarefa de definir esse gênero textual.

Se pensarmos na etimologia da palavra, podemos encontrar algumas pistas interessantes nas discussões de Gotlib (2006, p. 12):

O contar (do latim *computare*) uma estória, em princípio, oralmente, evolui para o registrar as estórias, por escrito. Mas o contar não é simplesmente um relatar acontecimentos ou ações. Pois relatar implica que o acontecido seja trazido outra vez, isto é: *re* (outra vez) mais *latum* (trazido) (...)

De acordo com o exposto o ato de contar faz com que possamos trazer novamente a situação “à vida”, ao menos à luz do pensamento. Entretanto, isso faria com que, talvez, pensássemos que o conto devesse se referir apenas a fatos reais ocorridos no passado. Para auxiliar-nos em nossa reflexão, Gotlib (2006, p. 12) expõe que “o conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos”. Graças às reflexões da autora supracitada podemos entender que no conto tanto a realidade quanto a ficção podem se inter-relacionar. Destacamos este aspecto como outro elemento favorável à inserção desse gênero em nossa pesquisa e, consecutivamente, nos trabalhos com os jogos digitais, uma vez que nestes últimos, realidade e ficção também se concatenam.

A respeito das maneiras, das possibilidades que teríamos, então, para se fazer contos (narrativas), Gotlib (2006) discute a proposta de Bader (1945) citando uma evolução entre o modo tradicional e o modo moderno de se fazer essas narrativas. Segundo estas ideias, nos moldes tradicionais, há uma ação e um conflito

que passam por um desenvolvimento até que se chegue a um desfecho com uma resolução final. Já no modo moderno a narrativa “fragmenta-se numa estrutura invertebrada” (GOTLIB, 2006, p. 29). Esta mudança, como observa a autora, fica caracterizada como uma alteração da técnica de se fazer a narrativa (conto) e isso não tem a ver com sua mudança de estrutura, uma vez que o conto não perde seu caráter na esfera comunicacional.

Acreditamos, juntamente com Gotlib (2006), que esse modo moderno de se trabalhar a narrativa (conto) expressa uma ruptura com a continuidade lógica apresentada no modelo tradicional, na busca de destacar o momento narrado. Destacamos que, dessa forma, procurar por modelos tradicionais ou modernos de contos pode auxiliar para explicar a narrativa empregada em determinado artefato linguístico, mas não podem ser tomados para tentar se explicar o gênero textual.

Diante do exposto, para tentar criar um “norte” que guiará nossos trabalhos com o conto, trazemos as contribuições de Bossi (1977, p. 07) ao afirmar sobre esse gênero que “ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas (...)”. Ainda, segundo o mesmo autor, “o conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea” (BOSSI, 1977, p. 7). Estas observações justificam, para nós, a diversidade de propostas de produção textual que podem ser advindas do contato com os contos.

Na busca de elementos que possamos destacar dentro desse gênero encontramos uma discussão elucidativa do que se pode entender como características do conto nas observações de Moisés (2006, p. 40):

O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam. A ação pode ser externa, quando as personagens se deslocam no espaço e no tempo, e interna quanto o conflito se localiza em sua mente [Grafia conforme o original].

É este aspecto sintético, envolvendo apenas uma unidade dramática, um só conflito, que pontuamos para o trabalho em sala. Nossa preocupação é conseguir trabalhar o gênero conto de maneira a explorar bem seus aspectos textuais. Ressaltamos que não há, aqui, a intenção de esgotar as análises referentes aos contos, suas características ou elementos constitutivos, contudo, sendo este um

gênero considerado curto, entendemos ser benéfico seu uso para trabalho em sala de aula, bem como para análise das produções para esta pesquisa.

Há ainda as considerações de Assis (1974), apresentadas por Gotlib (2006) que fazem menção ao tamanho dos contos. Nelas, Assis (1974) discute que o tamanho de um conto não caracteriza prejuízo, mais importante é preocupar-se com a qualidade do que é escrito na narrativa, como propomos nesta pesquisa.

Entendemos que os contos não podem ter (nem precisam de) um modelo único, uma “régua estanque” para se medir sua eficácia, seu grau de “qualidade”. Não se pode mensurar os contos, como descrito por Gotlib (2006):

Porque cada conto traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar. Porque são assim construídos, tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no Uso do repertório dos seus materiais de composição. Além disso, são modos peculiares de uma época da história. E modos peculiares de um autor, que, deste e não de outro modo, organiza a sua estória, como organiza outras, de outros modos, de outros gêneros. Como são também modos peculiares de uma face ou de uma fase da produção deste contista, num tempo determinado, num determinado país. (GOTLIB, 2006, p. 82)

Destacamos, junto com a autora, que os alunos, no ambiente pedagógico, podem ter a liberdade de escolher como querem contar as histórias vivenciadas no ambiente do jogo. A proposta deste trabalho é incentivar os alunos a serem contistas conscientes de que cada estilo de escrita deve ser respeitado com o fim de se buscar determinado efeito de sentido. Com isso, esperamos incentivar o contato com a modalidade formal da escrita (competência 1 e 4 do ENEM), aguçar a curiosidade dos estudantes para a criação de narrativas e de textos ficcionais (de acordo com os *Parâmetros da Educação Básica do Estado* para os trabalhos com textos artísticos), além de trabalhar os demais parâmetros requeridos para o eixo da escrita orientados pelos documentos voltados para a Educação Básica.

Pretendemos, dessa forma, evidenciar a competência necessária para que os alunos possam construir contos oferecendo uma perspectiva que visa analisar as características do referido gênero, para, a partir dessa análise, entender os elementos constitutivos na construção deste gênero, como elucidaremos na próxima seção.

### 2.4.1 O conto e a questão da *genericidade textual*

Para situarem-se em relação aos trabalhos com o texto inúmeras pesquisas têm tratado deste viés a partir da relação texto/gênero e têm suscitado uma variada gama de teorias. Pesquisadores como Meurer; Bonini e Motha-Roth (2005), Marcuschi (2008), Bezerra (2017) têm, em suas obras, quadros descritivos sobre a diversidade das abordagens de estudos sobre gênero na atualidade, ainda que, segundo Marcuschi (2008, p. 151), seja “(...) quase impossível hoje dominar com satisfatoriedade a quantidade de sugestões para o tratamento dos gêneros textuais”. Este motivo compele-nos a fazer algumas escolhas teóricas para que possamos fundamentar nossa escolha pelos trabalhos com a tipologia textual do conto no ambiente escolar, orientando-nos na execução das atividades no campo de pesquisa.

A presente pesquisa fundamenta-se em algumas noções advindas da perspectiva da Linguística Textual para os trabalhos com o gênero conto, fazendo-se o recorte das contribuições de Marcuschi (2008) no tocante ao trabalho com textos, acrescidas da noção de *genericidade textual* de Adam e Heidmann (2011) e de tipologia textual encontrada em Marcuschi (2008) e Adam (2011).

Ao abordar as questões sobre a tipologia textual, Marcuschi (2008, p. 154-155), discute:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* [Ênfase do autor].

Esclarecendo o que é um tipo de texto, Marcuschi (2008) deixa claro que são eles os promotores de uma caracterização textual, um enquadramento nesta ou naquela classificação. Isto posto, entendemos que os textos considerados da ordem da narrativa (o relato, o conto, a fábula, entre outros), terão uma composição semelhante porque todos expressam “a intenção” do enunciador em contar algo (*computare*), o que o autor classifica como sequência retórica. Desse modo, este é o fator que permite enquadrar estes tipos textuais em um mesmo grupo: o da narrativa.

Às ideias de Marcuschi (2008), acrescentamos o conceito de *efeito dominante* descrito por Adam (2011, p. 275), pois segundo este autor “a caracterização global de

um texto resulta de um **efeito dominante**: o todo textual é, na sua globalidade e sob a forma de resumo, caracterizável como predominantemente *narrativo*, *argumentativo*, *explicativo*, *descritivo* ou *dialogal*” [Ênfase do autor]. Esta predominância a que se refere Adam (2011), entendemos, auxilia no trato pedagógico com os trabalhos textuais uma vez que um dado texto pode não apresentar apenas aspectos narrativos ou apenas aspectos descritivos, mas uma mescla de narração, descrição, diálogo, entre outros elementos que podem integrar os contos (COELHO, 2000). Segundo Adam (2011, p. 176), o efeito dominante “(...) será determinado pelo maior número de sequências de um certo tipo que aparecem no texto (...)”, e é devido a este efeito que podemos identificar os textos com os quais lidamos diariamente, fato de alta relevância para o trabalho pedagógico com os textos proposto nesta pesquisa.

Marcuschi (2008, p. 155) sobre esta questão, ressalta: “quando se predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*” [Ênfase do autor]. Esta consonância entre as visões de Marcuschi (2008) e Adam (2011) ajudam a fornecer uma base sólida ao profissional de letras, que, não raro, poderia ser surpreendido com questionamentos dos alunos, por exemplo, sobre uma sequência descritiva inserida em um texto narrativo.

Para tentar sintetizar o que vimos até aqui nesta seção, destacamos a seguinte ideia: “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 160). Pensamos que esta assertiva caracteriza bem as necessidades ora relatadas para situar a relação entre texto e gênero da qual falamos no início. Salientamos que nosso trabalho se referencia numa abordagem teórica sobre o texto (MARCUSCHI, 2008) e sobre o gênero textual (ADAM, 2011; ADAM E HEIDMANN, 2011) conforme veremos a seguir, uma vez que estes estudos são necessários para justificar o trabalho de produção textual em sala que propomos neste estudo.

## 2.5 OS GÊNEROS E A GENERICIDADE TEXTUAL

Agora nos deteremos à tarefa de discorrer sobre os gêneros e sobre a *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011). Marcuschi (2008, p. 84) afirma que

os “gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem”. Estes modelos são caracterizáveis por uma forma específica e socialmente reconhecida. Compreendemos, juntamente com Marcuschi (2008) que esta “forma” não apresenta cristalização, uma vez que o sentido atribuído às situações de comunicação é histórico e social, no entanto as formas são importantes no momento em que fazem sentido socialmente:

Veja-se, por exemplo, o caso de se querer produzir um *cardápio*. Isto vai exigir um tipo de configuração, ações discursivas e seleções de toda ordem bastante limitadas. Não se pode fazer qualquer coisa. O mesmo seria o caso de se produzir *notas de aula*. Todos os que estão em sala de aula tomando nota vão seguir um processo de esquematização muito similar. Também um *artigo científico* seguirá uma espécie de roteiro que deve desenvolver um conjunto de esquemas e de configurações bastante nítidas. (MARCUSCHI, 2008, p. 86) [Ênfase do autor]

A configuração dos textos a qual se refere Marcuschi (2008) facilita para que se crie, portanto, uma diversidade reconhecível de textos, por exemplo, narrativos. O trabalho social com textos carece de elementos que possibilitem sua classificação, como pertencentes a um determinado grupo, seja para melhor empregá-los, situando-os em sua esfera apropriada, seja para que se possa sistematizar e estudar os textos.

Esta classificação, fundamental em nosso estudo, permite que o professor possa sistematizar o trabalho com o texto na sala de aula, auxiliando os alunos no reconhecimento, ou não, de determinadas estruturas textuais e dos mecanismos envolvidos na constituição dos respectivos gêneros. Esperamos que os alunos possam desenvolver uma competência adequada para o tratamento dos textos, no nosso caso, a dos trabalhos com o conto.

A habilidade de lidar com determinado gênero textual é denominada por Maingueneau (2013, p. 45) de *competência genérica*. Ressaltamos que o termo *competência genérica* será utilizado em nossa pesquisa porque ele atende claramente nossa necessidade de nominar a competência requerida àqueles que desenvolvem trabalhos com os gêneros textuais, no entanto explicamos que não trataremos das abordagens teóricas de Maingueneau neste estudo.

Adam e Heidmann (2011) explicam os gêneros como categorias dinâmicas, que estão em variação e que possuem “(...) regularidades observáveis (...)” (ADAM; HEIDMANN, 2011, p. 24). Precisamos, por conseguinte, realizar a identificação de elementos que possam justificar a inscrição de um determinado texto na esfera

escolar, acadêmica, literária e assim por diante. Entretanto, Adam e Heidmann (2011, p. 20) procuram ampliar o conceito de gêneros discutindo sobre *genericidade textual*:

Se as classificações dos textos nesses gêneros são, às vezes, difíceis, e se alguns podem com isso concluir que os gêneros não existem é em razão de um fenômeno de heterogeneidade genérica constitutiva. A fim de dar conta da complexidade do impacto genérico sobre a discursivização, propusemos deslocar a problemática do gênero – como repertório de categorias às quais os textos são reportados – na direção de uma problemática mais dinâmica. Os conceitos de *genericidade* e de efeitos de *genericidade* permitem pensar, ao mesmo tempo, a discursivização e a leitura-interpretação como processos complexos. Os nomes de gêneros – “conto” (...) – funcionam como etiquetas de pertencimento e têm a tendência a reduzir um enunciado a uma só categoria ou família de textos. A *genericidade* permite pensar a participação de um texto em vários gêneros. [grifo nosso]

Uma vez que os gêneros são construtos sociais, parece-nos relevante considerar, junto com Adam e Heidmann (2011), a *genericidade* como o processo que não se detém às simples caracterizações das tipologias, entretanto reconhece-se seu processamento nos enunciados, que são, por sua vez, práticas sociodiscursivas. Dessa forma, entendemos que há vários textos em que se pode notar o efeito de *genericidade* proposto por Adam e Heidmann (2011), como na biografia, na fábula e no conto. Por isso aceitamos a ideia de que os gêneros existem dentro de um sistema de gêneros e que a *genericidade* envolve níveis textuais e transtextuais<sup>10</sup> (ADAM; HEIDMANN, 2011). Evidenciamos que trabalhar o gênero conto a partir de aspectos de *genericidade* é possível, mesmo que seja este gênero de difícil caracterização, porque segundo os autores, qualquer gênero é afetado por outros gêneros em todos os níveis de organização. Dessa maneira, não nos preocuparemos com esta ou aquela característica do conto, mas sim com seus aspectos de *genericidade*, com seu efeito dominante que, para nós, é o de contar histórias. Desse modo, concordamos com Adam (2011), quando explicita que, ao se trabalhar o texto narrativo (no nosso caso, o conto) há algumas “posições” que devem ser preenchidas (tais como *situação inicial, nó desencadeador, reação* ou *avaliação, desenlace* e situação final) para que se possa construir adequadamente uma trama textual. Na sequência abordaremos estes aspectos.

---

<sup>10</sup> Os termos textuais e transtextuais são utilizados por Adam e Heidmann (2011) com os seguintes significados: Por textualidade, os autores entendem os componentes que asseguram a unidade textual, bem como sua peculiaridade; já para tratar do termo transtextualidade, os autores remetem à ideia da relação evidente ou encoberta existente na relação entre textos, proposta por Genette (2011).

Salientamos que, para Adam e Heidmann (2011), não se trata de abandonar as posturas teóricas e metodológicas em relação ao gênero, no entanto é importante “(...) superar o conceito bastante estático de gênero em benefício do de *genericidade*” (ADAM; HEIDMANN, 2011, p. 18) no trabalho com textos. Os autores não pregam uma ruptura realizada entre esta ou aquela concepção, mas uma “oxigenação” para o conceito de gênero, uma vez que os textos e os gêneros são fluidos, plásticos, mutáveis, aspectos cuja dinamicidade também foi destacada por Marcuschi (2008).

Explicitando o conceito de *genericidade textual*, Adam e Heidmann (2011, p. 26) aprofundam que a *textualidade* e a *transtextualidade* também compõem estreita ligação na abordagem do texto. Os autores apontam que a *genericidade* afeta os “(...) componentes da textualidade e da transtextualidade (...)” e que esses componentes apresentam a *genericidade* de formas desiguais na construção de um “plano de textualização”. Desta maneira, acreditamos que tratar de *genericidade* é um caminho viável para nossa pesquisa, uma vez que solicitamos aos alunos a produção de contos no ambiente escolar, pois precisaremos de elementos analíticos da *genericidade textual* que deem conta da dinamicidade dos textos produzidos.

Entendemos, assim, que a produção textual não está, nem deve ser condicionada apenas por fatores gramaticais ou tipológicos, como explicam Adam e Heidmann (2011, p. 27):

No nível textual, certas categorias linguísticas podem tornar-se obrigatórias e certas agramaticalidades aceitáveis por um gênero. Assim, a sílaba torna-se uma unidade pertinente no verso; a repetição e a elipse, fatores rítmicos da prosa oratória e literária; (...) e o imperfeito narrativo, o tempo verbal favorito para a narrativa das ações marcantes de um jogo de futebol.

Esta discussão aborda a questão de como os textos funcionam e se imbricam através de processos de leitura, produção e editoração. Assim sendo, a criação de textos percorre um caminho discursivo que se fundamenta na prática social e seus sentidos são socialmente construídos (MARCUSCHI, 2008). Dessa forma, também aceitamos as proposições de Adam e Heidmann (2011), consoantes com o nosso trabalho de produção de contos no ambiente escolar, porque entendemos que a liberdade de criação de um texto, como já exposto nos aspectos sobre o gênero conto, não pode ser condicionada por regras estanques.

Um conto pode ser definido por sua tipologia, como já mencionado, por suas características de efeito dominante, contudo, a noção de *genericidade* amplia a ideia de gênero quando abrange também a noção de transtextualidade. Adam e Heidmann (2011) elucidam, para o caso da narrativa, a *preferência* pelo uso do tempo verbal imperfeito, mas não condicionam este tempo verbal à construção daquele tipo textual. Em outras palavras, caso um autor opte por realizar uma narrativa em versos populares, num cordel, tal emprego não faria com que o texto produzido deixasse de se enquadrar como um conto, por exemplo, se considerarmos os aspectos da *genericidade textual*, como a transtextualidade, por exemplo.

A transtextualidade discutida por Adam e Heidmann (2011) abrange a peritextualidade, ou seja, as fronteiras textuais, indicadas pelo título, subtítulo, a dedicatória, a quarta capa de um livro, entre outras, em resumo os autores indicam: “(...) o conjunto do aparelho do enquadramento de um texto está, editorialmente, em estreita relação com a *genericidade*” (ADAM; HEIDMANN, 2011, p. 28). Ressaltamos que o ato de atribuir um possível título a um dado conto, uma vez que o título pode ser entendido como elemento peritextual, pode indicar um maior ou um menor grau de *genericidade*. Conseqüentemente, entendemos que a caracterização de um conto perpassa, inclusive, pelo título atribuído a uma dada produção textual.

Na tentativa de esclarecer a importância da abordagem de textos realçando a *genericidade*, ilustraremos nossa explicação com dois exemplos retirados das análises realizadas por Marcuschi (2008). O primeiro, intitulado *Circuito Fechado* (GOMES, 1974), ocorre quando Marcuschi (2008) demonstra que na composição do referido texto a coesão (um dos elementos componentes da textualidade) não é quebrada, apesar de não conter, em sua estrutura, nenhum elemento conectivo ou semântico ligando os enunciados. O texto, embora incomum, não deixa de ser texto, nem de significar por não conter um elemento entendido como necessário para o estabelecimento de relações entre os enunciados textuais. O segundo exemplo aborda a questão da coerência (outro elemento componente da textualidade), retirado do livro de Antunes (2005), o qual reproduziremos a seguir:

Subi a porta e fechei a escada.  
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.  
Desliguei a cama e deitei-me na luz

Tudo porque  
Ele me deu um beijo de boa noite... (Autor anônimo)

No exemplo anterior, percebemos, juntamente com Marcuschi (2008), que as relações de coerência textual ocorrem muito mais em função do nosso conhecimento (o fato de um beijo ter deixado o eu-lírico eufórico, atrapalhado), que em função do emprego da coerência nos enunciados do texto. Entendemos que é devido a fatores como o precedido que Adam e Heidmann (2011, p. 25) reconhecem a existência de:

(...) uma dupla ruptura em relação às concepções ontologizantes dos gêneros: de um lado, um gênero só se define de modo relativo no interior de um sistema de gêneros e, de outro, um gênero não se define como classe fundada numa gramática de critérios fixos e estritos, em termos de posse ou não de tal ou tal propriedade linguística. O julgamento de participação de um texto a um (ou vários) gênero(s) é, ao mesmo tempo, flutuante e sistêmico, como a maioria das outras operações humanas de categorização”.

Isto posto, supomos que o professor de Língua Portuguesa precisa refletir sobre essa “flutuação” existente nos textos, em especial porque a prática de ensinar aos alunos a pensar o texto através de “critérios fixos” parece-nos não corresponder a uma educação que prepare tais alunos para lidarem com a diversa gama textual existente na atualidade, a exemplo dos textos analisados por Marcuschi (2008) anteriormente discutidos.

O conceito de *genericidade textual* trazido por Adam e Heidmann (2011) proporciona, além da instrumentalização, a reflexão sobre a grande pluralidade de significados que podem estar presentes na composição de um dado texto.

Diante do exposto, nossa proposta é a de que o ensino de textos em sala de aula possa partir de uma tipificação, esclarecendo aos alunos que determinados tipos de texto apresentam efeitos dominantes (ADAM, 2011). A partir daí, entendemos que o professor deve trabalhar as questões que envolvem a *genericidade textual*, mostrando que, apesar de possuir uma gama de características que podem ser semelhantes, os textos não estão presos a elas, podendo significar de diversas formas (MARCUSCHI, 2008).

No caso do nosso estudo, propomos que a construção de contos pode ser realizada pelos alunos a partir do momento do contato com o jogo virtual *Minecraft*. Dessa forma, propomos que tanto o professor quanto os alunos consigam trabalhar competências suficientes para produzir contos que satisfaçam às expectativas sociais requeridas para este gênero. Trata-se, ao nosso ver, da criação de efeitos de texto, evidenciada por Adam e Heidmann (2011, p. 19):

Todo efeito de texto, em qualquer língua que seja, nas suas manifestações escritas ou orais, ordinárias ou artísticas, é acompanhado de um efeito de *genericidade* que depende de vários regimes de *genericidade*. Ao longo de toda a história de sua produção e de sua mediação material (escritural manuscrita, impressa ou eletrônica, oral direta ou gravada), um texto sofre modificações autorais e é, às vezes, acompanhado de comentários autorais que afetam (...) seu regime de *genericidade* autorial. Soma de escolhas sempre intencionais de posicionamento, num momento dado de uma história social e discursiva (...) [grifo nosso]

Destacamos, sobretudo e segundo o autor, porque o conto pode ser entendido como um gênero artístico (GOTLIB, 2006; MOISÉS, 2006), envolvendo as marcas autorais (autorais, para ADAM; HEIDMANN, 2011) e intencionais necessárias à produção desse tipo de texto. É importante que o professor respeite as marcas de autoria de seus alunos e que os ajude a adequá-las às situações comunicativas. Entendemos que os alunos nem podem produzir textos de maneira “solta” sem determinadas orientações linguístico-pedagógicas pertinentes ao gênero textual ou às intenções comunicativas, nem podem ficar preocupados apenas com o “encaixamento” de seus escritos em “formas” (ô) que acabem por prejudicar sua liberdade de criação.

Ainda segundo Adam e Heidmann (2011) a *genericidade* relativa à autoria é mais estável se comparada com a *genericidade* relativa à leitura por exemplo. Entretanto, entendemos que a estabilidade aqui mencionada refere-se às competências de que os alunos precisam dispor na construção dos contos, e sobre a qual o professor possa traçar planos de aula e de intervenção pedagógica, daí, insistimos, a importância de se tratar da *genericidade* uma vez que ela “(...) resulta de um diálogo contínuo, sempre conflituoso, entre as instâncias enunciativa, editorial e leitorial” (ADAM; HEIDMANN, 2011, p. 20). Desse modo, na produção de um conto, os alunos podem seguir “caminhos” diferentes e mesmo assim as produções realizadas podem obter graus de *genericidade* elevados, ou seja, um texto pode ter sido estruturado a partir do foco narrativo em primeira pessoa, enquanto outro, pode ter sido estruturado em terceira pessoa, por exemplo.

Na escola, esperamos, deve-se proporcionar as ferramentas de identificação e construção textual, uma vez que seu papel é o de ensinar os “(...) usos da língua (...)” (MARCUSCHI, 2008, p. 55), uma vez que é importante ter o cuidado para não se ensinar o que o aluno já sabe. Assim sendo, Marcuschi (2008, p. 55) elucida que “o

núcleo de trabalho será com a língua no contexto da compreensão, *produção* e análise textual” [Ênfase adicionada]. Isto significa estruturar o ensino de produção de contos evidenciando novos elementos textuais, como o trabalho pedagógico de ênfase nas *macroposições narrativas* (ADAM, 2011), como discutiremos a seguir.

A perspectiva da nossa pesquisa é apresentar que a escola pode, a partir do contato com o jogo *Minecraft*, promover e estimular a produção textual dos alunos, num trabalho em que se possa partir das experiências adquiridas com o jogo, observando-se as condições de produção de contos para propiciar aos alunos a percepção de que o uso e o funcionamento da linguagem ocorre através de textos que estão ligados a atividades cotidianas (MARCUSCHI, 2008). O desenvolvimento dos trabalhos nesta pesquisa, portanto, utilizará a noção de *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011), procurando identificar o *grau de genericidade* (ADAM, 2011) dos contos produzidos pelos alunos no exercício pedagógico para a ampliação de suas respectivas *competências genéricas* (MAINGUENEAU, 2013).

## 2.6 CONCEPÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b, p. 97), almeja-se que os alunos possam realizar produções textuais observando “(...) as finalidades estabelecidas, as especificidades do gênero e do suporte, os papéis assumidos pelos interlocutores, os conhecimentos presumidos do interlocutor (...)”. Essa previsão, segundo consta na *Introdução aos PCN* (BRASIL, 1998a, p. 49), nem sempre encontra consonância com as habilidades reais dos alunos, fato que pôde ser comprovado na análise dos trabalhos quando os alunos realizaram a produção inicial de textos para esta pesquisa, como demonstraremos na seção de *Análise dos resultados*.

Ao tratar das questões estritamente ligadas à escrita, Antunes (2003) propõe a escrita: **a)** como atividade interativa, implicando uma relação cooperativa; **b)** com diversidade de usos, cumprindo funções comunicativas relevantes; **c)** variável, com diferentes funções e em variados gêneros; **d)** com condições de produção e recepção diferentes das da fala; **e)** com etapas distintas e integradas conferindo as decisões para quem escreve; **f)** regulada pelas convenções gráficas. Os aspectos redacionais

abordados por Antunes (2003) são de fundamental importância para se conseguir textos significativos, coerentes com o que se espera deles, bem como de seus produtores: textos que informem, signifiquem, estabeleçam-se de acordo com as aspirações sociais vigentes e com os documentos oficiais que regem a educação.

É preciso, dessa maneira, que os trabalhos com os alunos ofereçam melhores práticas para a produção textual. Os PCN (BRASIL, 1998b, p. 65) trazem a seguinte proposta de trabalho para as aulas de linguagem:

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO → REFLEXÃO → USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO (...)

Esta proposta é exatamente o que entendemos como principal método para o tratamento do texto em sala de aula. Proporcionar aos alunos ações mediadas pelas reflexões de uso da língua, através de conceitos como o de *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011), consolida o verdadeiro significado das aulas de Língua Portuguesa, em especial no Ensino Fundamental, cuja responsabilidade está em formar a base letrada do conhecimento dos indivíduos.

Concordamos com Passarelli (2012) ao afirmar que é tarefa da escola ajudar o aluno na percepção do significado ativo, funcional da escrita. Entendemos que a escola tem o papel de trabalhar e desenvolver as competências textuais dos alunos, auxiliando-os para que as desenvolvam nos trabalhos com textos de maneira a satisfazer as necessidades de usos que a sociedade espera de seus cidadãos, ou seja, é a escola quem deve ampliar a *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013) dos educandos.

Vale ressaltar que não estamos querendo limitar as competências textuais dos alunos apenas aos tipos textuais tradicionalmente trabalhados (narração, descrição ou dissertação), muito pelo contrário, ao trabalharmos com o gênero conto, esperamos que os alunos consigam desenvolver habilidades para trabalhar com os variados gêneros textuais vigentes (o e-mail, o editorial, a carta argumentativa, a propaganda, etc.), bem com os que ainda estão por vir.

Propomos que o trabalho pedagógico seja dinâmico como os textos que circulam socialmente, isto posto, entendemos que alertar para os aspectos de

*genericidade textual*, para o efeito dominante que se sobressai em cada texto, trará maior competência comunicativa no que se refere à produção textual dos alunos.

O trabalho com texto em sala tem ganhado fôlego, entre outras questões, devido ao emprego das novas tecnologias, que têm proporcionado especialmente aos jovens, seja com o contato mais intenso com a escrita devido às suas novas modalidades de escrita, segundo os estudos de Freitas (2009), Rodrigues-Junior (2009), Rojo e Moura (2012), Ribeiro (2012, 2016), Coscarelli (2016), seja com as novas possibilidades de construção de sentidos no hipertexto já expressas por Marcuschi (1999), Koch (2003) e Xavier (2011a, 2013).

Quando a escola não se preocupa com a produção textual acaba incorrendo no que Marcuschi (2008, p. 52) aponta como “(...) tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo (...)”. Como um exemplo desse tratamento, que merece ser repensado, citamos o já exposto por Antunes (2010, p. 37) ao afirmar “possivelmente, uma das maiores limitações que tem acontecido em nossas aulas de línguas tem sido a pressuposição ingênua de que um texto resulta apenas de um conjunto de elementos linguísticos”. Não podemos, à vista disso, pretender que apenas os “elementos linguísticos” deem conta de tudo que se precisa para a produção textual. Como já exposto os aspectos sociais, entre outros (temporais, culturais, etc.), também são extremamente relevantes para a produção textual, ou seja, aspectos ligados à *genericidade textual* e às condições de produção.

Para possibilitar aos alunos as tarefas de criação textual é importante “abrir um espaço diferenciado para o ensino da produção textual” (PASSARELLI, 2012, p. 116). A diferença no trabalho com textos deve pautar-se na reflexão dos usos, para uma escrita socialmente engajada, uma vez que os textos escritos têm se diversificado para atender às múltiplas exigências atuais. A produção textual em sala, portanto, deve manter estreitas relações com o uso utilitário da escrita, com objetivos claramente entendidos pelos alunos.

Todos os pressupostos teóricos aqui descritos são a base para uma compreensão do papel da escrita e de como a escola pode usar a produção textual com princípios bem definidos.

O resumo dessas teorias sobre língua, texto, *genericidade* e produção textual, até agora apresentado, servirá como guia para nossa pesquisa, ou seja, insistimos que, para trabalhar com o texto em sala de aula, é importante que o professor entenda em que linha deve pautar seu planejamento e técnicas de ensino.

Defendendo, juntamente com Antunes (2003) e Marcuschi (2008), uma postura interacionista da linguagem, estamos buscando as bases para que o professor possa sempre ter em mente que a construção textual na sala de aula deve ocorrer coletivamente, ou seja, deve ser uma prática pensada, articulada e revista por várias mãos: professor e alunos. Elucidamos tais questões em detrimento de práticas unilaterais, que não serão abordadas neste trabalho por não serem objeto de nossa pesquisa, nas quais o professor geralmente resolve sozinho quando, como e por que trabalhar a produção textual em sala, ou ainda, em muitos casos, opta até, por não a fazer.

Assim, entendemos que é fundamental para os trabalhos com o ensino da linguagem, segundo nossa proposta, o aprofundamento das ideias sobre linguagem e, consecutivamente sobre texto, gênero e *genericidade textual*, sem as quais o professor pode incorrer no equívoco de trabalhar com o jogo *Minecraft* sem conseguir aprimorar os conhecimentos linguísticos dos alunos, passando a trabalhar com o jogo digital sem finalidades pedagógicas.

Entendemos também que não se pode mais continuar ignorando a bagagem dos aprendizes na produção de textos, quando do planejamento de atividades que nada têm a ver com a realidade deles, por isso defendemos que nortear o trabalho com o uso do jogo digital pode fornecer aos alunos um propósito, um motivo para escrever cada vez mais e com mais competência.

Neste ponto ressaltamos nossa escolha pelo tipo textual conto, amparados pelas observações de Marcuschi (2008, p. 243):

Escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo e que deve ser captado por outras mentes. Pois se a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de ideias, a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção.

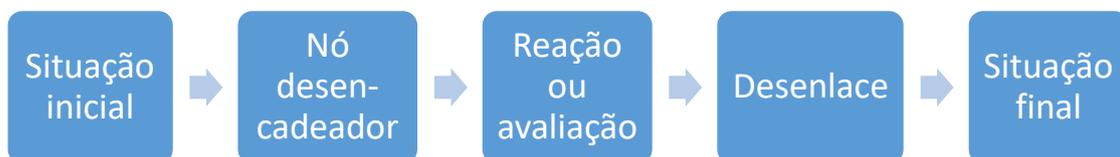
Isto posto, evidenciamos que os alunos devem sentir-se livres para testar suas hipóteses, para construir suas “invenções”, seus estilos sobre a escrita. Cabe ao professor a mediação durante esta construção, auxiliando os alunos com o estabelecimento de objetivos e com a verificação de que os alunos estejam se apropriando adequadamente dos modelos de escrita socialmente requeridos. Julgamos o conto como um gênero favorável para esses trabalhos, uma vez que não apresenta formas muito fixas, podendo ser experienciado pelos alunos, inclusive por

aqueles que não queiram prender-se aos moldes tradicionalmente estabelecidos (como o uso dos verbos no pretérito imperfeito, por exemplo). Pode ser que o trabalho a partir da criação de contos ajude os alunos a testar os limites da produção textual, uma vez que se leve em conta os aspectos da *genericidade* circundante nos textos.

Outro elemento que nos direcionou para a escolha do conto é discutido por Adam e Heidmann (2011, p. 15) e tem a ver com o “(...) reconhecimento da natureza discursiva do fato literário e, mais amplamente, da linguagem humana em geral”, quando são estabelecidas categorias para uma análise, por exemplo. Os autores citam as observações de Meschonnic (1999), destacando que a literatura realiza-se no discurso e por isso deve lançar mão de conceitos do discurso (ADAM; HEIDMANN, 2011).

No que se refere às categorias para a construção da trama de um texto narrativo (conto), encontramos em Adam (2011) bom aporte teórico ao destacar que na construção da trama na narrativa há uma estrutura hierárquica formada por cinco posições, denominadas de *macroproposições narrativas*, as quais esquematizaremos a seguir:

**Figura 6 - Macroproposições narrativas**



**Fonte:** adaptado de Adam (2011, p. 226)

A descrição de Adam (2011), na figura 6, permite analisar o conto a partir de elementos linguísticos bastante explícitos. Entendemos, juntamente com o autor, que a organização do texto narrativo nesse formato é fator constitutivo de um *alto grau de narrativização*. As posições descritas por Adam (2011) correspondem, respectivamente, aos momentos sobre o estado antes do processo da trama textual (*situação inicial*), o início do processo (*nó desencadeador*), o curso do processo (*reação ou avaliação*), o fim do processo (*desenlace*) e o estado depois do processo (*situação final*).

Esta ordenação será considerada pelo nosso estudo quando necessitarmos de categorias para a análise dos textos produzidos pelos alunos e serão retomadas na seção *Aspectos metodológicos* e na *Análise de resultados*.

Concordamos com Adam (2011), que, para demonstrar um *alto grau de narrativização*, um conto necessita apresentar o maior preenchimento para todas as posições anteriormente descritas. Por conseguinte, entendemos, juntamente com o autor, que se um texto possui apenas o preenchimento de duas dessas posições narrativas, ele apresenta um grau de baixa narrativização. Se ele possui quatro, apresenta um grau mais elevado de narrativização.

Salientamos também que, de acordo com nossa discussão sobre a *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011), vários meios podem ser usados para que se atinjam os objetivos propostos, ampliando as possibilidades do trabalho pedagógico do professor, uma vez que não se deve ficar preso apenas aos elementos que tipifiquem o gênero, deve-se, no entanto, favorecer diversos meios para que se atinja o *grau de narratividade* (ADAM, 2011) esperado.

Outra questão que pontuamos é o fato de poder inserir no conto trechos contendo descrições, o que pode contribuir para o enriquecimento da narrativa. Segundo Adam (2011, p. 216) “(...) a descrição não comporta uma ordem de agrupamento das proposições-enunciados em macroproposições ligadas entre si”. O entendimento desta observação garante que, durante a produção, os alunos empreguem sequências descritivas de acordo com suas intenções de produção, sem, contudo, atrapalhar o “andamento” da narrativa. É este, mais um fator que pontuamos como favorável a uma maior autonomia dos alunos quando da produção de contos, uma vez que possam encaixar sequências descritivas onde julgarem necessárias, podendo até optar por não as fazer.

O emprego de sequências descritivas em textos também expressa caráter argumentativo, evidencia Adam (2011, p. 217), pois “(...) um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista (...)”. O trabalho com o conto em sala de aula deve levar também esta questão em consideração, é importante que o professor mostre aos alunos que o ato de descrever incide em uma tomada de posição discursiva.

Mais uma vez mostramos que a noção de trabalhos a partir dos aspectos relativos à *genericidade textual* é mais abrangente que apenas fixar sequências descritivas, como tradicionalmente vem sendo feito: descrição de pessoas, descrição de coisas, descrição de lugares, entre outros. (ADAM, 2011, p. 217).

Por fim, e não menos importante, destacamos as pertinentes observações de Adam e Heidmann (2011), ao relatar uma divisão que insiste em separar os saberes

entre estudos literários e estudos relacionados à linguística. Nas palavras dos autores o que existe é “(...) uma lógica institucional que divide os saberes e os fixa nas disciplinas autônomas, preocupadas – para não dizer enciumadas – com o traçado de suas fronteiras”. Esta observação traduz o quanto é importante procurarmos o estreitamento entre as diversas fronteiras do conhecimento, sobretudo na construção de significados no campo textual, seja ele linguístico ou literário.

O trabalho com a escrita literária pode promover o estímulo à diversidade e à criação, muito mais que apenas a mera repetição de formas estanques, cujas observações de Coelho (2000, p. 66) ajudam a compreender:

A invenção transformada em palavras é o que chamamos de matéria literária. Esta é o corpo verbal que constitui a obra de literatura. As operações que intervêm na invenção literária, desde as ideias em germinação até a elaboração da matéria (narrativa, poética ou dramática), são os recursos estruturais ou estilísticos, os processos de composição, etc. É, pois, da arte do autor em inventar ou manipular esses processos e recursos que resulta a matéria literária.

Acreditamos que a união entre a potencialidade de criação, estimulada pela literatura e pelo contato com o conto, aliada às experiências advindas do contato com o jogo *Minecraft* poderão proporcionar aos alunos maior liberdade criativa e, como consequência, maior gosto pela produção textual.

Nos *Parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco*<sup>11</sup> podemos encontrar orientações sobre as expectativas integrantes do eixo escrita, dentre as quais citamos: **a)** a produção de textos a partir de um tema; **b)** o estabelecimento de relações entre partes de um texto através do uso de elementos de coesão, como conectores, pontuação e elementos de referência; **c)** realizar articulações entre ideias centrais e secundárias; **d)** elaborar títulos adequados à proposta de redação; **e)** empregar adequadamente as concordâncias; **f)** elaborar textos observando os critérios de coerência, tais como unidade temática, progressão, não contradição; entre outros. Ressaltamos que esses parâmetros estão em consonância com os estabelecidos pelo ENEM anteriormente descritos.

No que se refere ao trabalho com o texto artístico, através do letramento literário, os Parâmetros do estado preveem como expectativas integrantes desse eixo: **a)** a interação dos alunos com as diversas narrativas; **b)** o reconhecimento de

---

<sup>11</sup> Disponível em: < <https://goo.gl/P2s3Lx> >. Acesso em 10/07/2017.

características do texto ficcional; **c)** a realização do reconto de narrativas; **d)** o reconhecimento dos gêneros textuais da literatura; **e)** o reconhecimento das inovações temáticas e formais em textos contemporâneos; entre outros.

Entendemos que os trabalhos de produção de contos através do uso do *Minecraft* podem abarcar todos os eixos citados acima, além de vários outros também estabelecidos pela Secretaria de Educação do estado.

Dessa forma, expomos nossa preocupação na busca de uma abordagem que se configure como a mais benéfica possível no ambiente pedagógico. A escola deve apresentar preocupações com a formação integral dos alunos. Assim, entendemos que não faz sentido colocar o conhecimento em “caixinhas”, o que mais uma vez nos remete aos trabalhos de produção textual empregando a noção de *genericidade textual*. Segundo Adam e Heidmann (2011, p. 18) “(...) desde que há texto (...) há efeito de *genericidade* – isto é, inscrição dessa sucessão de enunciados numa classe de discurso” [grifo nosso], e é no trabalho com o discurso, multifacetado, dinâmico e sócio e historicamente situado que os alunos terão que lidar continuamente.

À vista disso, trabalhar a concepção interacionista da linguagem, em nosso entendimento, tem muito a ver com os trabalhos colaborativos que incluem o jogo digital *Minecraft*, nos quais o professor dará apenas o objetivo e os alunos é que escolherão a melhor maneira de executá-lo tanto no ambiente do jogo com nas escolhas para a composição dos textos.

Esperamos, com isso, comprovar que, ao se sentirem sujeitos capazes de realizar escolhas, autônomos, para a execução das tarefas no jogo *Minecraft*, tal autonomia também apareça na construção textual. O foco dos contos a serem produzidos será determinado pelos próprios alunos e dessa forma, esperamos que estes, a partir da ampliação dos conhecimentos sobre o conto, sobre a *genericidade textual* e sobre as *macroposições narrativas* (que serão tomadas como categorias de análise para este estudo) possam deixar de ver a tarefa de realizar produções escritas como algo dispendioso, e passem a compreender a escrita como um momento de interação social.

### 3 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS

---

Nesta seção abordaremos as questões pertinentes à *Pedagogia dos Multiletramentos* (COPE; KALANTZIS, 2000) que envolve os conceitos de multimodalidade, uma vez que essas competências serão trabalhadas de maneira pragmática com os alunos quando do contato com o jogo *Minecraft*. Dessa forma procuraremos, em linhas gerais, destacar quais aspectos de cada área supracitada pretendemos desenvolver com os alunos.

Os conceitos de multiletramentos e multimodalidade são interdependentes, possuem relação biunívoca, pois, para se dominar a multimodalidade é necessário adquirir habilidades no trabalho com os multiletramentos. Entendemos, portanto, a importância de elucidarmos nossas intenções com os trabalhos dos alunos nestas duas áreas, uma vez que o trabalho com jogo digital irá requerer dos alunos as competências para o exercício do letramento digital.

#### 3.1 O GRUPO NOVA LONDRES E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Para situar nossa pesquisa acreditamos que é primordial relatar, brevemente, os trabalhos iniciados pelo Grupo Nova Londres (GNL)<sup>12</sup>, responsáveis pela proposta de estudos sobre os multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 2000).

O GNL foi composto por dez pesquisadores de diferentes áreas que envolvem o uso da linguagem no ano de 1996: **Courtney Cazden** (*Harvard University, Graduate School of Education, USA*); **Bill Cope** (*National Languages and Literacy Institute of Australia, Centre for Workplace Communication and Culture, University of Technology, Sydney*); **James Cook** (*University of North Queensland, Australia*); **Norman Fairclough** (*Centre for Language in Social Life, Lancaster University, UK*); **Mary Kalantzis** (*Institute of Interdisciplinary Studies*); **Gunther Kress** (*Institute of Education, University of London, UK*); **Allan Luke** (*Graduate School of Education, University of Queensland, Australia*); **Carmen Luke** (*Graduate School of Education,*

---

<sup>12</sup> Do original: *The New London Group*.

*University of Queensland, Australia*); **Sarah Michaels** (*Hiatt Center for Urban Education, Clark University, USA*); **Martin Nakata** (*School of Education, James Cook University of North Queensland, Australia*) e **Jim Gee** (*Hiatt Center for Urban Education, Clark University, USA*) – este, com diversos trabalhos publicados envolvendo o uso de jogos e a aprendizagem.

O GNL propõe uma visão das práticas pedagógicas no atual ambiente social de mudanças devido à “multiplicidade de canais de comunicação e ao aumento da diversidade cultural e linguística no mundo de hoje”<sup>13</sup>. A concepção de múltiplos letramentos comunicativos foi desenvolvida para ampliar as abordagens tradicionais sobre os letramentos que focavam seus estudos em processos envolvendo apenas textos escritos que o grupo conceitua como “(...) formas de linguagem formalizadas, monolíngues, monoculturais (...)”<sup>14</sup>, tais formas, até então apenas entendidas como estáveis, eram baseadas em regras como as de dominar a correspondência entre letra e som (CAZDEN et al., 2000), por exemplo. A proposta do GNL é apresentar novas formas de letramentos baseadas na pluralidade existente nas salas de aula com a preocupação de envolver os alunos em processos dinâmicos que valorizem as diversas características da linguagem em detrimento da postura de tratar a língua como um modelo estanque.

Os autores do GNL defendem que,

Se fosse possível definir de forma geral a missão da educação, pode-se dizer que seu objetivo fundamental é garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma que lhes permita participar com plenitude da vida pública, comunitária e econômica. (CAZDEN et al., 2000, p. 60)<sup>15</sup>

Isto posto, podemos entender que a preocupação do GNL é com uma pedagogia voltada à inclusão e à garantia de aprendizagem e por isso concordamos com as discussões desses pesquisadores evidenciando que a *Pedagogia dos Multiletramentos* visa criar condições de acesso ao pleno desenvolvimento dos educandos com vistas à ativa participação social.

---

<sup>13</sup> Do original: “(...) *multiplicity of communications channels and increasing cultural and linguistic diversity in the world today*”. (CAZDEN et al., 2000, p. 60). Tradução nossa.

<sup>14</sup> Do original: “(...) *restricted to formalized, monolingual, monocultural (...)*”. *ibidem*, p. 61. Tradução nossa.

<sup>15</sup> Do original: “*If it were possible to define generally the mission of education, one could say that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life*”. Tradução nossa.

Dessa forma, o GNL escolheu uma única palavra (multiletramentos) para descrever as necessidades pedagógicas da atualidade e sobre as quais é importante que os professores reflitam. Dois pontos principais são elencados para “descrever” o termo multiletramentos. O primeiro tem a ver com a crescente forma de se fazer significados, uma vez que os aspectos textuais também estão relacionados aos visuais, auditivos, espaciais, entre outros, sobretudo com as formas de comunicação de massa e multimídia (CAZDEN et al., 2000). O segundo ponto evidencia o incremento das diversidades locais (mulheres, povos indígenas, imigrantes) e sua relação de conexão com os padrões globais, suscitando questionamentos como: que postura pedagógica é mais apropriada para trabalhar tanto os aspectos das diversidades locais quanto os padrões de comunicação global?

Cope e Kalantzis (2000, p. 18) demonstram que, a partir da ótica dos multiletramentos podemos desenvolver uma pedagogia que fortaleça “uma epistemologia do pluralismo que forneça acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades. Isso deve ser a base de uma nova norma”<sup>16</sup>. Os autores deixam claro que não se trata de implementar a cultura dominante, como muito se fez na história, no entanto, trata-se de respeitar as individualidades dos grupos sociais e culturais sem negar-lhes o acesso ao conhecimento global, respeitando suas individualidades.

Para que os professores consigam dar conta dessa “nova norma”, Cope e Kalantzis (2000, p. 19) propõem que os professores atuem como *designers* do conhecimento, ou seja, pessoas que projetam processos e ambientes para a aprendizagem e não mais pessoas que digam o que os outros devem fazer ou como devem pensar. Para Cope e Kalantzis (2000) a noção de *design* descreve a inteligência criativa que os profissionais necessitam para poder repensar continuamente sua prática.

Esta proposta nos auxilia no entendimento de que os professores não podem ditar como querem que os alunos produzam seus textos, o que eles devem ou não colocar em cada conto. Por isso entendemos, juntamente com os autores, que proporcionar atividades que promovam o aprendizado e o pensamento crítico pode garantir maior acesso à formação linguística dos alunos conferindo o *design* necessário à educação contemporânea. Desse modo, a partir do emprego da

---

<sup>16</sup> Do original: “(...) *epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities. This has to be the basis of a new norm*”. Tradução nossa.

*Pedagogia dos Multiletramentos*, destacamos que é importante que os professores respeitem a pluralidade do ambiente escolar, as culturas a que os alunos pertencem, as linguagens oriundas dos grupos sociais dos quais esses alunos fazem parte, etc., na promoção de uma educação mais inclusiva.

### 3.2 OS MULTILETRAMENTOS

O termo letramento surgiu como adjetivação às pessoas letradas, ou seja, era empregado àqueles que conseguiam decodificar o texto escrito, àqueles que conseguiam ler. Mais tarde passou a ser entendido como a competência de quem consegue dar conta das “(...) numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2000, p.44), ainda que esse alguém não domine completamente os processos de codificação e de decodificação da escrita, ou seja, ainda que não seja alfabetizado, pode-se ser considerado como alguém letrado (SOARES, 2010). Trata-se do domínio práticas letradas diversas, relacionadas ao cotidiano, como pegar um ônibus, fazer compras em um supermercado ou preparar uma refeição seguindo uma receita (ROJO, 2004).

A partir da evolução da percepção do que é letramento, têm surgido, desde então, diversos estudos com fins específicos, tais como “‘letramento matemático’, ‘letramento digital’, ‘letramento jurídico’ etc.” (GERALDI, 2014, p.27). Dado o teor e a complexidade da abordagem dessa vasta gama sobre letramentos, deter-nos-emos rapidamente no conceito do que vem a ser o letramento digital e, a seguir, a multimodalidade.

É a partir dos estudos do GNL que o termo multiletramento surge, passando a abranger os processos que envolvem diferentes semioses usando todos os recursos (*designs*) disponíveis (COPE; KALANTZIS, 2000). A visão de multiletramentos parece ser mais propícia às atuais necessidades sociais em vista das rápidas mudanças ocorridas nos diversificados processos comunicativos contemporâneos, como bem afirmam os autores.

Salientamos, junto com Cope e Kalantzis (2000, p. 22), que para se construir significados deve-se envolver dois processos de *design*: o de reapresentação e o de recontextualização. Segundo os autores, a construção de significado é uma atividade

de renegociação dos processos de *design* que se refazem na busca de novas unidades de sentido. Elucidamos que alguns textos, na atualidade, podem significar tanto por seu aspecto visual, quanto por seu aspecto linguístico, enquanto outros podem apresentar apenas imagens e serem dotados de significados (JEWITT, 2005).

Como letramento digital entende-se a prática “(...) daquele que se apropria dos eventos e fenômenos dos usos da palavra escrita (...)” de maneira pluralizada (ZACHARIAS, 2016, p.21), sendo esse pluralismo a exigência tanto do uso de novas tecnologias como ferramentas (ZACHARIAS, 2016; COSCARELLI, 2016), quanto da construção e atribuição de significado à linguagem nos espaços das multimídias. Paulatinamente vemos com mais naturalidade a transformação de nossas atividades diárias em atividades digitais (BARTON; LEE, 2015). Ainda segundo Zacharias:

Ultimamente, a participação na cultura letrada passou a ser mediada por vários dispositivos e por outras maneiras de ler que desafiam concepções de leitura mais tradicionais. O aparecimento de formas de comunicação como as redes sociais (a exemplo do Whastapp e do Facebook) implica transformações no processo de criação e de recepção dos textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. (ZACHARIAS, 2016, p. 20)

A habilidade de trabalho com as novas mídias, com os produtos delas produzidos (programas de computador, hipertextos, *sites*, jogos digitais etc.), é assim entendida como o letramento digital. Tal prática vem trazendo transformações significativas, uma vez que não é raro encontrar relatos de crianças sequer alfabetizadas, mas com domínio e experiência nos meios digitais, ou seja, essas crianças podem ser consideradas como letradas digitalmente. Na esfera digital o texto ganhou cores, sons e símbolos que ajudam qualquer um a “ler” o que precisa ser feito e essas transformações comprovadamente ampliam as capacidades de ler e de criar no mundo digital.

Já as informações oferecidas por Rojo e Moura (2012, p.13) explicitam a criação do termo multiletramentos que surgiu da necessidade de tratar, em sala de aula, “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa (...)”. Para compreender, então a multimodalidade, fazemos uso dos multiletramentos, pois, como exposto, na formação da sociedade não há apenas uma cultura (tem-se a cultura do campo, a das periferias, a dos grandes centros urbanos

etc.) e, em especial, vivencia-se a implementação gradual da cultura digital nas atividades cotidianas, como afirmam Barton e Lee (2015, p.12).

Para Soares (2000), autora que sempre tratou das questões de letramento:

(...) propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (SOARES, 2002, p. 156) [Grafia conforme texto original]

As proposições acima mencionadas ressaltam que os aspectos para uma boa interação social dependem de pessoas que “dominem” vários letramentos, pois desse modo têm-se constituídas as práticas sociais. Estas pessoas, por sua vez, também acabam por fazer uso da multimodalidade, ou seja, trabalhar com estes dois conceitos significa entender que ambos estão em uma relação de dependência, na verdade uma interdependência, pois ambos são necessários para a atuação na sociedade, para a construção e identificação de sentidos.

À escola, por sua vez, é importante que se favoreça a obtenção dessas duas habilidades aos alunos, como afirmam Rojo e Moura (2012), proporcionando que eles compreendam os usos e demais elementos constitutivos na comunicação, explorando novas possibilidades, inserindo imagens, cores, tipos de letras etc., tudo o que julgarem necessário para fazer seus textos dotados de sentidos. Zacharias (2016, p.28) explica: “por ser a principal agência de letramento, a escola deve desenvolver nos alunos as competências necessárias para eles poderem atuar de maneira efetiva na sociedade da informação e comunicação”. Acreditamos, portanto, que seja a escola um dos *lôcus* de aprendizagem do uso das tecnologias, dos letramentos, orientando os alunos em atividades criativas tanto para o mundo do trabalho quanto para uma sociedade cada vez mais tecnológica. Na mesma linha trazemos as contribuições de Rojo e Moura (2012, p. 28), defendendo a importância de a escola promover o trabalho com ética única e com variadas estéticas “(...) discutindo criticamente as ‘éticas’ ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as ‘estéticas’, construir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais”. Deste modo, a escola pode preparar os alunos para o desempenho de atividades na sociedade.

Esta preparação perpassa os usos linguísticos e tem conseqüências mais profundas; ao transformar a si, ao interagir com mais competência nos diversos ambientes sociais, o aluno também poderá transformar o meio no qual está inserido, é o que também prevê a *Introdução aos PCN*<sup>17</sup> das fases finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a, p. 153):

Além disso, quando o professor utiliza um recurso tecnológico, como fonte de informação ou como um recurso didático para a atividade de ensino, está também possibilitando que os alunos aprendam sobre as práticas sociais que utilizam tecnologia e desenvolvam habilidades e atitudes para se relacionarem com a tecnologia na vida.

Concluimos, então, que rapidamente consolida-se a importância de a escola possibilitar o trabalho com as novas tecnologias, inserindo-as no cotidiano dos alunos e aproximando-se das práticas sociais vivenciadas pelos alunos em outros espaços.

O fato de a escola possibilitar variadas práticas sociais (como o trabalho com as novas tecnologias) implica na importância de também formar seus respectivos alunos de maneira mais completa, deixando-os multiletrados, habilitados a trabalhar com a multimodalidade. Este tem sido um aspecto comum e inegavelmente requerido como competência para uma comunicação mais eficaz em tempos de globalização, internet e mídias digitais.

### 3.3 A MULTIMODALIDADE

A comunicação humana não é estanque, como também não são estanques os processos linguísticos que promovem esta comunicação. As línguas se modificam para adaptarem-se às necessidades dos falantes. Como vimos anteriormente, a língua representa um conjunto de práticas sociodiscursivas, um “sistema-em-função” (Antunes, 2003). Esse sistema que é a língua assume funções ao longo do tempo, por isso, situamo-nos no caráter da temporalidade (MARCUSCHI, 2008) para afirmar que, devido ao advento da tecnologia, a língua tem apresentado mudanças em suas formas de representar, sobretudo com o uso cada vez maior, de imagens e símbolos.

---

<sup>17</sup> Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> >. Acesso em 10/08/2016.

Segundo Kress (2003), atualmente, na era de emprego das TDIC, existem duas sobreposições envolvendo a comunicação: a da imagem sobre a escrita e a da tela sobre o livro. O autor justifica essas sobreposições explicitando que no passado a produção de imagens era difícil e, por este motivo, imagens eram raras havendo uma hegemonia do texto escrito. Com o advento e popularização das tecnologias a produção de imagens tem se intensificado, uma vez que:

Com a nova mídia, há pouco ou nenhum custo para o usuário escolher um caminho de realização em direção à imagem e não à palavra. Dado que o mundo comunicacional que nos rodeia está passando para uma preferência pela imagem em muitos domínios, a nova tecnologia facilita, apoia e intensifica essa preferência. O que é verdadeiro para a palavra e a imagem também é cada vez mais verdadeiro em relação a outros modos. (KRESS, 2003, p. 05)<sup>18</sup>

A facilidade nos trabalhos com as imagens devido ao emprego das novas tecnologias tem impulsionado a sociedade no caminho da construção de textos com diversos modos, como afirma Kress (2003), com diversas semioses que vão além da imagem e da palavra.

Dessa forma, a multimodalidade pode ser entendida como o uso de variados recursos (*designs*) na construção de textos. Jewitt (2005), afirma que as marcas visuais, os espaços, as cores e as imagens são entendidos como recursos semióticos e não apenas como “decoração”. Para Kress (2003) o uso das novas tecnologias da informação e comunicação possibilitaram o uso de uma multiplicidade de moldes, assim, o uso da multimodalidade é natural quando se trabalha com tais tecnologias.

Já no ambiente escolar foco desta pesquisa, a multimodalidade ofereceu recursos aos alunos para que eles pudessem incrementar suas produções textuais, tais como diversificação de ambientes dentro do jogo, sons, animações, ou seja, elementos que enriqueceram tanto a narração quanto a descrição das histórias produzidas nos contos. Diante do exposto, é importante que os alunos possuam práticas multiletradas no ambiente pedagógico para que possam compreender melhor a multimodalidade que configura a presente proposta pedagógica com o jogo *Minecraft*.

---

<sup>18</sup> Do original: “*With the new media there is little or no cost to the user in choosing a path of realisation towards image rather than towards word. Given that the communicational world around us is moving to a preference for image in many domains, the new technology facilitates, supports and intensifies that preference. What is true of word and image is also increasingly true of other modes.*” Tradução nossa.

A nossa proposta baseia-se, então, em trabalhar a produção textual, oferecendo aos alunos outras possibilidades didáticas como o trabalho com as novas práticas de letramento – os multiletramentos (explicitados anteriormente) na constituição de elementos que serão usados na produção textual, tais como as ações dos personagens durante suas aventuras no jogo.

Os multiletramentos, por sua vez, têm ocorrido em diferentes formatos, em diferentes modos, usando a multimodalidade. Segundo Rojo (2015, p. 108) “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”, ou seja, a exigência de trabalhos com o texto considerando não apenas o que está escrito, mas os diversos sistemas de signos empregados na sua construção é o que deve ser levado em conta para a obtenção de sentido.

Rojo (2015, p. 108) ainda completa explicando que nenhum texto pode ser entendido como confeccionado em apenas uma modalidade, pois “(...) nos textos escritos, mesmo que não ilustrados (romances publicados em livros, por exemplo), sempre há a diagramação que forma uma imagem (a mancha na página) (...)”, dessa forma, a diagramação do texto (escolha de localização do título, tamanhos dos parágrafos, tamanho da letra etc.) pode ser também entendida como elemento da multimodalidade.

Ribeiro, Ana (2016) mostra que no texto há diversos níveis de modulação. O exemplo que a autora destaca é tirado de uma atividade com alunos, na qual eles usam asteriscos e setas para compor um manual de instrução. Ela explica que estes recursos são modulações mais sutis. Segundo a autora, “na **camada da palavra**, selecionar o imperativo é uma modulação, considerada ajustada ao texto. Na camada da imagem, a diagramação e a seleção de como fazê-la são uma modulação” (RIBEIRO, Ana, 2016, p. 40, grifo nosso). Verificamos, então, que no trabalho com o texto, as modulações podem acontecer em diferentes níveis ou ‘camadas’. A escolha do léxico pode ser considerada uma modulação, a opção por determinado estilo de pontuação (fazer um texto mais corrido ou mais pausado, por exemplo), pode ser considerado outro tipo de modulação ou ainda o trabalho com a progressão textual (na qual o autor do texto pode optar por revelar logo o fato principal e ir detalhando-o ou ainda fazer suspense e deixar as revelações para o final da história).

Entendemos, como explica Rojo (2015), que os textos veiculados na mídia, nos meios digitais, por exemplo, são os que mais bem se prestam ao emprego da

multimodalidade (por serem constituídos de som, imagem, texto etc.), entretanto este fato não apaga a possibilidade de que textos escritos, como elucidou Ribeiro, Ana (2016), possuam em sua composição modulações de outros níveis (escolha do léxico, disposição na página, uso de pontuação, estilo do texto – a exemplo da narrativa que pode ter variações de tempo, espaço, foco narrativo etc.). Assim, a linguista utiliza o termo ‘camadas’ para identificar as modulações específicas e possíveis, presentes nos textos, que podem incluir desde a ‘camada da palavra’ (referindo-se à estrutura textual) até a ‘camada de imagem’ às formas simbólicas, imagéticas do texto (mais comuns em textos digitais).

Por sua vez, Barton e Lee (2015, p. 47) afirmam que “os modos, que também são conhecidos como modos comunicativos ou modos semióticos, referem-se em geral a sistemas **ou recursos** que as pessoas mobilizam na construção de sentido” (grifo nosso). Na produção textual, como não há apenas uma escolha a ser feita, entendemos que todo texto é construído, então, de diversos recursos, portanto, o texto existe no universo da multimodalidade. Citamos o emprego das *macroposições narrativas* (ADAM, 2011) como um exemplo de recurso a ser observado na construção dos contos.

Já para Cope e Kalantzis (2000, p. 28), dentre os diversos modelos de significado, o modelo de comunicação multimodal é o mais significativo, uma vez que este modo se relaciona com todos os outros (textuais, visuais, auditivos, gestuais) sendo esta relação bastante dinâmica. Cope e Kalantzis (2000, p. 29-30) destacam dois conceitos principais para descrever a significação multimodal: o hibridismo e a intertextualidade. O hibridismo refere-se à junção de elementos diversos para a construção de significados (como vimos até aqui); enquanto que a intertextualidade representa o “caminho” de construção de significados em relação a outros textos “reais ou imaginários”, compondo o que os autores denominam de cadeias intertextuais<sup>19</sup>. As cadeias intertextuais também são responsáveis pela criação de significados, uma vez que são responsáveis pela criação de referências que se cruzam ao longo da história linguística de cada pessoa.

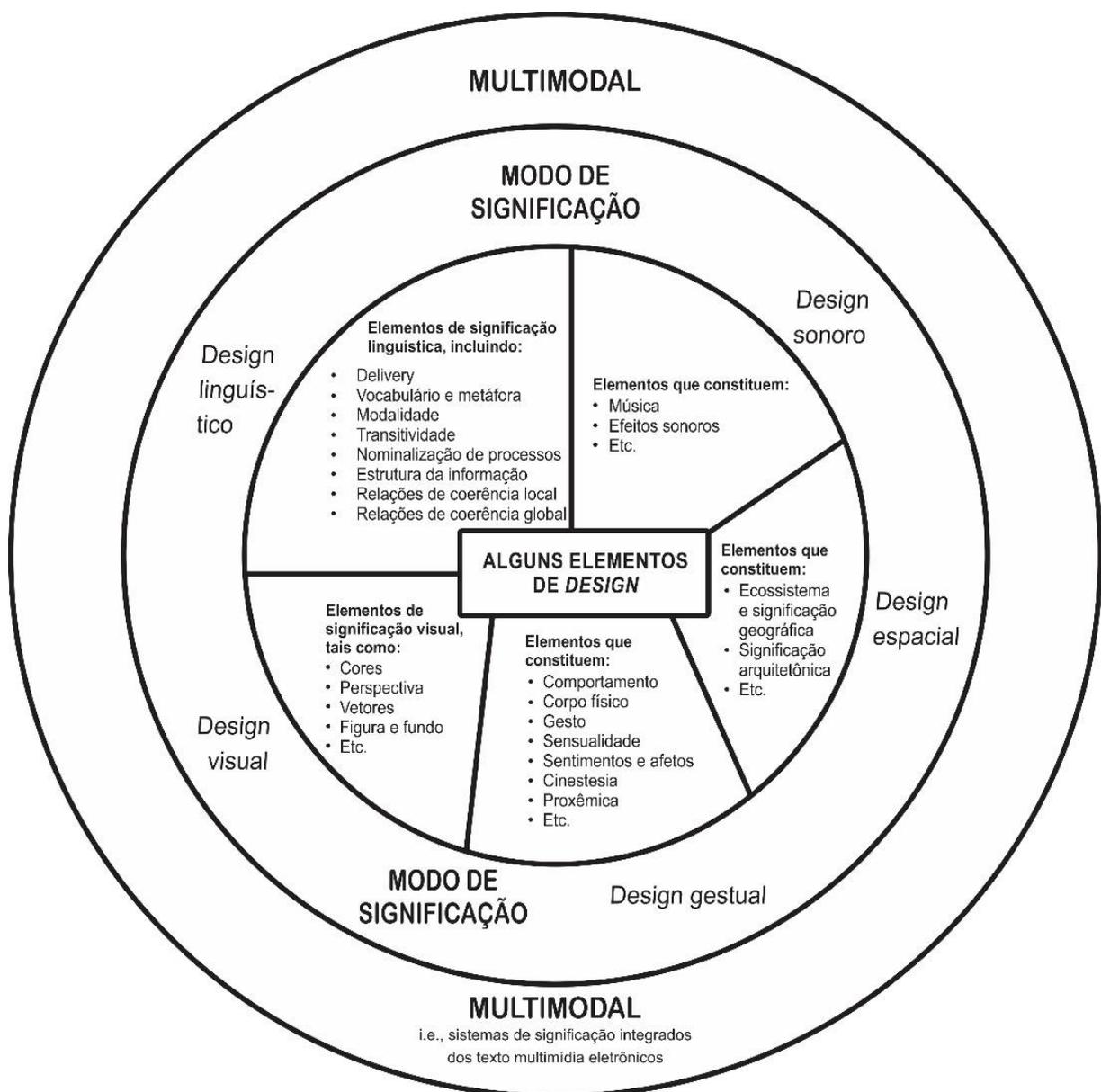
Por conseguinte, Kress (2003), Jewitt (2005), Barton e Lee (2015), Rojo (2015), Ribeiro, Ana (2016), ressaltam não apenas a presença da multimodalidade textual, como também reforçam a compreensão de que o trabalho com estes

---

<sup>19</sup> Do original: “*intertextual chains*”. Tradução nossa.

mecanismos deve ser explorado para a construção de um produtor de textos mais competente, frente às necessidades da atualidade. Eles ressaltam inclusive que o trabalho com a multimodalidade pode ocorrer em diferentes espaços (no texto do livro, na tela do computador ou do aparelho celular, na propaganda exibida na TV etc.). A exemplo dessa afirmação vejamos a imagem a seguir, apresentando os elementos do que compõem a proposta de *Pedagogia dos Multiletramentos*, envolvendo as multimodalidades propostas por Cope e Kalantzis (2000):

**Figura 7** - Relação entre diversos elementos na construção da multimodalidade



**Fonte:** Rojo (2013, p. 24) traduzido de Cope e Kalantzis (2000, p. 26)

Na figura 7 podemos perceber como diversos elementos podem ser combinados (uso de diferentes semioses) para transmitir uma mensagem através da multimodalidade de informações. É a inter-relação, a interconexão (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 25) entre esses elementos que proporciona a construção de mensagens multimodais.

À vista disso, em nossa proposta, pretendemos que os alunos disponham desses recursos, provenientes das diversas camadas do jogo, ou seja, da multimodalidade presente no ambiente do *Minecraft*, para enriquecerem sua produção textual ampliando sua competência de produção de contos.

## 4 O JOGO DIGITAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

---

Nesta seção abordaremos as questões pertinentes ao jogo digital *Minecraft*, bem como discutiremos sobre alguns de seus aspectos. Também discutiremos como esse jogo pode ser inserido no ambiente pedagógico para o ensino da escrita.

### 4.1 CONCEPÇÃO DE JOGO DIGITAL E APLICAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Prensky (2012, p. 135), “antes da época dos livros impressos, a aprendizagem se dava principalmente por meio de perguntas e respostas, histórias, imitação, prática e brincadeiras”. Dentre os aspectos citados constatamos que, em grande parte das ações pedagógicas (como apresentaremos a seguir), as brincadeiras parecem ter sido separadas do ambiente escolar. Aprender, para muitos alunos, deixou de ser interessante e divertido e muitos deles chegam até a sentir desgosto (PASSARELLI, 2012, p. 22) se o assunto for a produção textual. Entendemos que o trabalho pedagógico no ensino/aprendizagem da produção de textos não precisa ser “divertido” durante todo o tempo, porém ressaltamos que, se devidamente motivados, os alunos podem trabalhar com mais afinco na obtenção de objetivos, possivelmente fazendo e refazendo seus textos quantas vezes forem necessárias (ação → reflexão → ação), sem que isso torne-se um fardo. Em outras palavras, concordamos com a exposição de Passarelli (2012) ao afirmar que o aluno devidamente motivado estará mais disposto, mais empenhado para realizar as atividades de produção textual.

Nessa perspectiva, apontamos o trabalho produzido pela equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE<sup>20</sup>: *Jogos de Alfabetização* (BRANDÃO *et al.*, 2009), que propõe uma série de jogos voltados especificamente para o ensino de Língua Portuguesa na fase de alfabetização. Tais jogos são apresentados no formato não-digital (utilizaremos o termo analógico), tais como *Bingo dos sons iniciais*, *Caça rimas*, *Dado sonoro*, *Trinca mágica*, *Batalha de palavras*, *Troca-letas* entre outros. Estes exemplos ilustram a preocupação de outros

---

<sup>20</sup> Universidade Federal de Pernambuco.

pesquisadores em fornecer estratégias que possam ludicizar a obtenção de conhecimentos especificamente na área do ensino de Língua Portuguesa.

Sobre jogos digitais aplicados ao ensino de Língua Portuguesa vários materiais são disponibilizados tais como o *Banco Internacional de Objetos Educacionais* do MEC<sup>21</sup> e a *Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED)*<sup>22</sup>. Além disso, apontamos a proposta didática de atividades das *Olimpíadas de jogos digitais e educação (OJE)*<sup>23</sup> também voltadas para o ensino da linguagem. Estudos e relatos de outras práticas pedagógicas com jogos digitais direcionados especificamente para o ensino da Língua Portuguesa são apresentados por Damasceno (2006), Ribeiro (2013), Coscarelli (2016), Gomes (2016), Ribeiro, Andréa (2016).

Além do exposto, há uma vasta gama de jogos digitais direcionados para o aprendizado e para o exercício de aspectos pontuais da Língua Portuguesa (que exercitam a ortografia, os conhecimentos gramaticais etc.). Muitos destes jogos estão disponíveis para serem adquiridos gratuitamente e podem ser jogados em diversas plataformas: *tablets*, celulares ou computadores. Como exemplo, podemos citar os jogos digitais de caça-palavras, jogos de força, *quizzes* (sequência de perguntas destinada a verificar o conhecimento em determinada área do conhecimento), jogos de RPG<sup>24</sup> (jogos em que os jogadores assumem papéis de personagens), jogos de soletrar, entre outros (FRANCISCO; SILVA, 2016).

Os exemplos anteriormente citados, ao nosso ver, podem ser entendidos como meios de motivar os alunos, proporcionando diversão e maior interação entre as estratégias que os jogos podem oferecer no ambiente escolar, ainda que a maioria deles não seja do conhecimento dos professores, tampouco sejam usados com frequência nas aulas de Língua Portuguesa. Elucidamos ainda que, quaisquer materiais que venham integrar os elementos usados em uma aula, precisam passar pela análise do professor a fim de que este possa verificar a eficácia e possibilidades de trabalho com as turmas propostas; nesta perspectiva deve-se levar em consideração questões como acessibilidade, criação de uma estratégia didática e adequação aos conteúdos trabalhados ou pretendidos pelo professor.

---

<sup>21</sup> Ministério da Educação. Disponível em: < <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/> >. Acesso em 01/11/2016.

<sup>22</sup> Disponível em: < <http://rived.mec.gov.br/> >. Acesso em 10/11/2016.

<sup>23</sup> Disponível em: < <https://www.joystreet.com.br/oje.html> >. Acesso em 20/11/2016.

<sup>24</sup> Jogo de interpretação de personagens. Do inglês *Role-Playing-game*. Tradução nossa.

Concordamos com Gee (2008a) ao elucidar que os jogos digitais pelos quais mostramos interesse são os que apresentam simulações digitais oferecendo metas a serem conquistadas. A perspectiva, portanto, que trazemos neste trabalho, é a do uso de um jogo digital (o *Minecraft*), voltado para aspectos lúdicos, que ajudem a captar a atenção dos alunos. O *Minecraft* foi utilizado como importante material de pesquisa dos respectivos alunos, passando a integrar as aulas de produção textual. Desse modo, entendemos que a utilização do jogo *Minecraft* proporciona um ambiente pedagógico mais convidativo à aprendizagem, devido à motivação que o jogo pode proporcionar aos alunos, quando do cumprimento de metas no ambiente virtual.

A ideia de usar as novas tecnologias para tal fim, já consta na *Introdução aos PCN* (BRASIL, 1998a, p. 140), na qual está previsto que “a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores”. Desta maneira, entendemos que o espaço da sala de aula poderá ter ganhos importantes, uma vez que os alunos e os professores que utilizarem as novas tecnologias desenvolvem, além da criatividade durante as aulas de Língua Portuguesa, uma participação mais efetiva e reflexiva, afastando-se das aulas de memorização de classificações gramaticais, que pouco auxiliam os alunos na construção dos textos.

Faz-se necessário falar sobre os possíveis ganhos do trabalho que propomos, pois entendemos que aliar o jogo *Minecraft* à prática de produção de textos é fazer com que os aspectos culturais que pertencem ao cotidiano do aluno façam parte também do ambiente escolar, criando ainda mais identificação entre a escola e os outros espaços (reais ou virtuais) conhecidos pelos alunos, auxiliando na renovação dos recursos utilizados na prática de produção textual no ambiente pedagógico.

O uso do *Minecraft*, além de despertar a atenção dos alunos proporcionando maior motivação, também contribui com a criação de atividades dinâmicas (jogar → escrever → jogar → reescrever), com as quais, esperamos, os alunos passem a traçar o próprio rumo dos contos que serão produzidos de acordo com aquilo que vivenciarem no jogo, relatando inclusive, obstáculos, desafios etc. Acreditamos que o ambiente multimodal oferecido pelo jogo digital é muito mais convidativo e proporciona ideias diversas para a criação de textos. Isso implicará em um novo olhar que esperamos, corresponda às expectativas dos alunos e auxilie a escola em seu papel formador.

Pretendemos ainda que a criação de contos (e, consecutivamente, dos demais textos) passe a ser menos mecânica e deixe de ser regulada unicamente pelas propostas do professor. É importante que o aluno tenha liberdade de encontrar alternativas para sua escrita, tornando-se mais autônomo, buscando alternativas para o enredo ou caracterização das personagens, por exemplo. Assim, o professor, por sua vez, deve criar um ambiente que possibilite a troca de informações, de maior interação, conferindo aos alunos maiores parcelas no processo de escrita dos contos e contribuindo com a minimização da ideia, amplamente divulgada, de que escrever tem que ser um processo tedioso e difícil. Por tudo isso, acreditamos que implantar rotinas com recursos tecnológicos, como o uso do *Minecraft*, possa trazer mudanças significativas nos trabalhos com textos.

Para Gee (2008a, p. 08), os jogos são importantes, pois preparam as pessoas para pensar e entender melhor porque elas podem “(...) ‘simular’ uma experiência de tal forma que as simulações preparam-nas para as ações que elas querem e precisam tomar (...)”<sup>25</sup>. A partir dessa premissa, entendemos que a utilização de jogos digitais no Ensino Fundamental II, como propomos, pode auxiliar os alunos a adquirirem experiências simuladas na criação de seus contos, preocupando-se, evidentemente, com as questões pertinentes ao gênero, uma vez que não precisarão inventar todas as situações das histórias narradas, pois elas foram vivenciadas no ambiente do jogo.

Barton e Lee (2015, p. 23), em concordância com as ideias de Prensky (2001), mostram “a ideia de que os jovens são particularmente hábeis no uso de novas tecnologias e de que podem ser considerados ‘nativos digitais’ já existe há algum tempo”, portanto, nossa proposta é associarmos esse conhecimento das novas tecnologias, em especial no uso de jogos, para propor uma nova prática no trabalho com os textos no ambiente escolar. Segundo Prensky (2012, p. 24), “todos os elementos estão a postos para que a aprendizagem baseada em jogos digitais se torne uma ‘epidemia’ mundial de como aprender melhor”. Este, parece-nos, é o ideal que tem guiado vários estudos no campo do ensino/aprendizagem: como transformá-los de maneira mais significativa (GOMES, 2016; RIBEIRO, 2016).

Ao tratar da interação entre jovens por meio de videogames, Barton e Lee (2015, p. 52), em consonância com as ideias de Gee e Hayes (2011), relatam que estes jovens pertencem a um “‘grupo de afinidade’, agrupamentos de que as pessoas

---

<sup>25</sup> Do original: “(simulate) an experience in such a way that the simulation prepares them for actions they need and want to take (...)”. Tradução nossa.

participam por causa de um interesse específico (...). É neste ponto que reside o foco de nossa proposta: associar a afinidade que os jovens têm com os jogos digitais, ao aprendizado, na construção de texto em sala de aula com o emprego da multimodalidade. Diante do exposto, ressaltamos as ideias de Prensky (2012, p. 39):

A diferença mais importante talvez seja o fato de que as “coisas” a serem aprendidas – informações, conceitos, relações e assim por diante – não podem mais ser simplesmente “ditas” ou “expostas” a essas pessoas. Devem ser aprendidas por elas, por meio de perguntas, descobertas, construções, interações e, acima de tudo, diversão.

Assim como afirma Prensky (2012), muitas escolas ainda tratam a obtenção do conhecimento, apenas dizendo-o ou expondo-o aos alunos, sem oferecer desafios ou possibilidades variadas de construção de conhecimentos, não valorizando as interações e, claro, deixando de lado a diversão. Prensky (2012) também afirma que os jovens que constituem “a geração dos jogos” valorizam-nos devido à atividade constantemente exigida em atenção, foco, competitividade etc. Nesse sentido os jovens têm preferência pelos jogos digitais e pela internet em detrimento da televisão, por exemplo, por causa da natureza ativa (que requer a participação, a ação efetiva quando do contato com tais mídias, requerendo coordenação motora, percepção visual e auditiva, elaboração cognitiva rápida para resolver desafios etc.).

Há uma importante questão, trazida por Coscarelli (2016, p.13), citando os estudos de Gee (2004) na qual entende-se que “(...) podemos aprender muito sobre educação com os videogames e precisamos levar os jogos mais a sério, para poder usá-los como recursos pedagógicos que aliem aprendizagem e prazer, que nunca deveriam ser separados”. Esta seriedade é o que propomos no uso pedagógico dos jogos na escola, evidenciando seus aspectos mais comumente divulgados entre aqueles que se rendem ao jogo; dentre estes aspectos citamos, em consonância com Coscarelli:

Se aprende melhor o que se aprende com alegria, com envolvimento e motivação. Os jogos desenvolvem memória, criatividade, raciocínio, solução de problemas, bem como ajudam os jogadores a lidar com a frustração e a trabalhar colaborativamente, promovendo a socialização e os sentimentos de pertencimentos a um grupo ou comunidade. (COSCARELLI, 2016, p.13)

Esta alegria, abordada por Coscarelli (2016) (que desde 2005 sugeria a introdução de jogos digitais na aprendizagem), é o que também propomos como contrapondo a atividades que muitas vezes são realizadas nas aulas de produção textual e que acabam por desvalorizar e desmotivar o aluno. Quando empenhados em determinada tarefa, os alunos podem não só construir seu aprendizado, como testar novas formas de exercitar os conhecimentos adquiridos, pois já estão familiarizados com as práticas vivenciadas nos jogos.

O trabalho colaborativo e alegre, como afirma Gomes (2016, p. 158), tais como “as atividades digitais, assim como os jogos e as brincadeiras inseridas em sala de aula, podem proporcionar ludicidade e criatividade e ajudar a criança a construir novas descobertas e amadurecer conceitos”. Na maioria das vezes, o que o professor que trabalha com a produção textual quer de seus alunos é exatamente isso: o amadurecimento de conceitos trabalhados em sala. Dessa forma concordamos com Gee (2008a, p. 17), ao elucidar:

Uma vez que os videogames são "preparações dirigidas e orientadas para a ação, e simulações da experiência incorporada", permitem que a linguagem seja colocada no contexto do diálogo, experiência, imagens e ações. Eles permitem que a linguagem seja situada.<sup>26</sup>

Isto posto, defendemos que utilizar o jogo *Minecraft* em sala de aula estimula os alunos na criação de experiências que serão relatadas na produção de contos. O contato com a linguagem no ambiente virtual, além das imagens e de ações dos personagens no jogo, pode proporcionar enriquecimento na produção textual, ampliação vocabular, criação de experiências fictícias (como ser um fazendeiro ou um caçador), entre outros. Ainda discutindo os benefícios dos jogos para o ensino da linguagem, destacamos que no ambiente do *Minecraft* se um jogador decidir ser um fazendeiro ou um caçador isso implicará em um uso situado da linguagem na escolha do léxico e na elaboração da postura para cada personagem dentro do ambiente do jogo e, sobretudo, na produção de contos.

Ao ingressar na escola até o término do Ensino Fundamental I, os alunos interagem em grande escala com vários jogos. Estes jogos apresentam diferentes temáticas, e, geralmente, são utilizados com o propósito de desenvolver a

---

<sup>26</sup> Do original: “Since video games are ‘action-and-goal-directed preparations for, and simulations of, embodied experience’ they allow language to be put into the context of dialogue, experience, images, and actions. They allow language to be situated”. Tradução nossa.

aprendizagem. No decorrer dos anos, ao chegar ao Ensino Fundamental II, percebe-se que o trabalho com jogos deixa de ser exercido, como afirma Ribeiro, Andréa (2016, p. 165):

No Brasil, sabemos que nos anos iniciais do Ensino Fundamental os jogos são frequentemente utilizados pelos professores alfabetizadores com o intuito de deixar o processo de aquisição da escrita mais motivador, dinâmico e lúdico (Brandão et al., 2009). Após os anos iniciais, no entanto, é raro encontrar o uso de jogos na sala de aula como recurso para o aprendizado de Língua Portuguesa. Por quê? O que faz os professores abandonarem os jogos como recurso de ensino e de aprendizagem? Uma resposta para essas questões seria a de que os jogos são considerados pelos professores apenas como recursos lúdicos que não servem mais para a transmissão de conteúdos nos anos finais do fundamental e no ensino médio. Outra possível resposta seria a de que os professores desses níveis desconhecem o potencial dos jogos e como eles poderiam integrar sua *práxis*. Aspectos como o intenso uso da linguagem, a construção de um mundo imaginário, o poder de fascinação e de imersão, a capacidade de motivar os participantes, a possibilidade de o jogador compreender e interagir com as mais diferentes convenções, regras, particularidades e desafios que fazem parte do jogo parecem não ser levados em consideração pelos professores.

Possivelmente, se lançassem mão do trabalho com os jogos, e mais recentemente, com os jogos digitais, os professores teriam seus alunos mais envolvidos com o próprio aprendizado, tal como acontece no Ensino Fundamental I. Não entendemos que o trabalho com os jogos digitais seja de natureza infalível para o aprendizado e concordamos com a ideia de que os jogos deste tipo são de importante auxílio na motivação e mobilização (GEE, 2008a, 2008b) dos alunos face à tarefa, nem sempre tranquila, mas imprescindível, de aprender.

Na *Introdução aos PCN* (BRASIL, 1998a, p. 56), está previsto que os alunos devam “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. Aqui também estão inseridos os trabalhos com jogos digitais. A escola pode proporcionar este tipo de aprendizagem e tornar o ambiente escolar mais motivador para os alunos.

Para aliar o trabalho com textos ao uso de jogos digitais, Gomes (2016, p. 158) mostra como tornar palpável o objeto de estudo, pois, segundo a autora: “partindo do espaço proporcionado pelo círculo mágico do jogo, os *games* oferecem a possibilidade de visualizar e simular o que antes só era possível no imaginário”, consequentemente podemos entender que o aluno não mais terá medo da “folha em

branco”, como observa Passarelli (2012, p. 33). Para que haja verdadeira motivação no processo de escrita, a autora afirma: “para motivar os alunos e favorecer o ensino do texto escrito, proponho uma estratégia que alia a interação a uma dimensão lúdica, por meio de um jogo” (PASSARELLI, 2012, p. 186). A autora explica ainda que o jogo não deve ter caráter estritamente competitivo, que sirva como representação, uma exibição de alguma característica do real. Reforçamos aqui o propósito dessa pesquisa-ação: aliar produção textual com uso do jogo digital, no caso, o *Minecraft*.

O jogo digital comercial, desse modo, pode ser utilizado também como recurso didático inserido no processo de ensino-aprendizagem, considerando o seu aspecto motivador. Para Ribeiro, Andréa (2016, p. 174):

Os jogos digitais *online* podem constituir um interessante e motivador objeto de ensino-aprendizagem a ser explorado para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Ao jogar, o jogador participa de uma ação de linguagem em situação real de uso na qual exercita sua condição de letrado para navegar e interagir com o jogo e/ou com outros jogadores, exercitando permanentemente suas habilidades de leitura e de escrita. Podemos dizer ainda que o jogo contribui para o aprimoramento do letramento digital, uma vez que durante o jogo o jogador precisa manusear elementos gráficos e de navegação que, embora específicos para o jogo, podem ampliar sua condição de letrado digital levando-o a refletir sobre como usar cada um desses elementos e habilitando-o a manipular novas interfaces para participar de outras práticas sociais em ambiente digital.

Estando o aluno hábil no trabalho proporcionado pela escola na produção textual, estará também habilitado para as situações cotidianas que exigirem dele comunicação ou expressão em diferentes formatos. Poderemos utilizar o jogo digital *Minecraft* para o exercício das habilidades de leitura e da escrita, como afirma Ribeiro, Ana (2016) e, no caso específico dessa pesquisa-ação, daremos maior foco às atividades de escrita a partir das vivências e experiências dos alunos durante o contato com o jogo *Minecraft*.

O exercício de produção textual fomentado pela escola, nesta perspectiva de uso de jogos digitais, poderá possibilitar maior motivação e engajamento como elementos importantes no ambiente pedagógico. Os alunos, por sua vez, poderão melhorar as habilidades de produção textual dos contos, devidamente orientados pela mediação didático-pedagógica, que não deve abandonar as estratégias já utilizadas na composição das aulas.

Prensky (2012, p. 156) apresenta-nos uma argumentação bastante plausível, ao elencar os motivos que fazem os jogos digitais conseguirem chamar a atenção, a saber:

**Tabela 1** - Concepção sobre como os jogos prendem nossa atenção

<b>Concepção de jogo</b>	<b>Finalidade</b>
<b>São uma forma de diversão</b>	Proporcionam prazer e satisfação.
<b>São uma forma de brincar</b>	Fazem nosso envolvimento ser intenso e fervoroso.
<b>Têm regras</b>	Dão-nos estrutura.
<b>Têm metas</b>	Dão-nos motivação.
<b>São interativos</b>	Fazem-nos agir.
<b>Têm resultados e <i>feedback</i></b>	Fazem-nos aprender.
<b>São adaptáveis</b>	Fazem-nos seguir um fluxo.
<b>Envolvem a solução de problemas</b>	Estimulam nossa criatividade.
<b>Têm enredo e representações</b>	Proporcionam-nos emoção.

**Fonte:** adaptado de Prensky (2012)

Acreditamos que algumas das finalidades acima mencionadas são mais consoantes com nosso trabalho e podem oferecer fundamentos importantes para o trabalho com o jogo digital nas aulas de Língua Portuguesa. Destacamos, dentre as citadas, o prazer, a satisfação, a motivação e o aprendizado, pois estas finalidades são as que propomos para ensino com o emprego do jogo *Minecraft*.

Os jogos digitais oferecem a possibilidade de realizar uma aula mais centrada nos interesses de professores e de alunos:

- **os alunos** - que têm sido formados, antes mesmo de chegar à escola, em ambientes cada vez mais digitais (com o uso do computador, da internet, do videogame, do celular);
- **os professores** – que passam várias horas programando suas aulas e atividades para tentar despertar o interesse dos alunos.

Outra questão bastante relevante, também trazida por Prensky (2012), é o fato de que o jogo digital não pode ser apenas envolvente, ele também tem que fomentar o aprendizado. Dessa maneira reproduzimos abaixo o gráfico que justifica essa observação:

**Figura 8** - Relação entre envolvimento e aprendizado



Fonte: Prensky (2012, p. 213)

Segundo o gráfico acima, o ideal é que o professor consiga manter um nível crescente de envolvimento (no caso, o trabalho com o jogo digital) e o aprendizado. Se o trabalho com jogo em sala de aula tende mais para o 'envolvimento', isso poderá significar menos aprendizado, e se ocorrer o contrário, isso pode levar os alunos a não se envolverem com afinco nas propostas levadas para a sala de aula, o que resultaria, conseqüentemente, em um uso dos jogos digitais apenas como pretexto para se trabalhar nas aulas visando apenas a obtenção dos conteúdos pedagógicos. Esta última proposta consiste em não valorizar a interação, o desafio, o respeito à vivência dos alunos fora da escola e, logicamente, no desprezo do potencial educativo oferecido pelos jogos digitais.

Muito se tem discutido sobre o papel dos jogos digitais para a aprendizagem, muito, ainda, há para se debater, entretanto, destacamos, amparados em Gee (2008b, p. 23), que os alunos desenvolvem a compreensão de ações como "(...) a natureza e o propósito dos objetivos, interpretações, práticas, explicações, discussões e

comentários”<sup>27</sup> tanto no ambiente do jogo quanto na aprendizagem, uma vez que essas habilidades são requeridas nos dois mundos (real e virtual).

#### 4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE DIGITAL E VIRTUAL

Consideramos relevante apresentamos algumas observações sobre os termos “digital” e “virtual” para que possamos utilizar o termo mais apropriado para esta pesquisa. As terminologias têm sido recorrentes atualmente, no entanto, possuem especificidades que iremos melhor delimitar para fins deste trabalho. Em razão disso, essa seção constitui-se de um caráter informativo para que se realize uma leitura mais adequada desta pesquisa, quando tratarmos do termo “digital” especificamente para o jogo.

Para Lévy (1996), que possui abordagem filosófica, o virtual não se opõe ao real, e sim ao atual. Ele entende o virtual como uma força, uma potência, como a possibilidade de realização de algo, opondo-se, na verdade ao atual, pois entende que o virtual é possibilidade vindoura. Segundo o autor:

(...) o virtual, rigorosamente definido, tem somente uma pequena afinidade com o falso, o ilusório, ou o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sobre a platitudo da presença física imediata. (LÉVY, 1996, p. 12)

Este modo de ser, relata Lévy (1996), tem seu poder confirmado nos ambientes considerados virtuais, pois potencializa a criação, sob nosso enfoque, de jogos que são responsáveis por atrair, cada vez mais, a atenção dos usuários das novas tecnologias. O virtual, no caso dos jogos, representa, portanto, a possibilidade de trabalho com a imaginação, com a simulação de situações.

Segundo Huizinga (2000, p. 146), “a vida social moderna está sendo cada vez mais fortemente dominada por uma característica que tem alguma coisa em comum com o jogo e dá a ilusão de um fator lúdico fortemente desenvolvido”. Este “fator lúdico” apresentado pelo o autor é, segundo nossa visão, a possibilidade de trabalho

---

<sup>27</sup> Do original: “(...) understand the nature and purpose of the goals, interpretations, practices, explanations, debriefing, and feedback (...)”. Tradução nossa.

com o virtual, com atividades que permitam aos jogadores um escape à realidade, a possibilidade criar mundos imaginários, seres de ficção, realidades de fantasia, ou seja, é a dimensão do possível (potencial).

Ao tratar das características fundamentais do jogo, Huizinga (2000) afirma:

Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. (HUIZINGA, 2000, p. 10)

A liberdade sobre a qual nos relata o autor caracteriza-se pelas escolhas no ambiente do jogo. Evidenciamos, por conseguinte, que o jogador, no momento de imersão no jogo, desloca sua atenção para um ambiente virtual, um ambiente de ações possíveis de realização. Esse ambiente então, não pode ser entendido como oposto ao mundo real (de acordo com o postulado por Lévy), no entanto deve ser considerado como alternativo a este.

À vista disso, o termo virtual, em nossa acepção, será tratado como o que é possível de ser realizado na esfera do trabalho com o jogo, como sendo as possíveis ações dos jogadores no ambiente do jogo.

Já o termo digital, segundo Cunha (1997), vem do latim *digitus* (dedo). O sentido atual do termo digital tem a ver com o processamento e armazenamento de dados tendo seu uso mais comum<sup>28</sup> no meio computacional e eletrônico. Essa palavra é empregada mais usualmente como o resultado do sistema de informática, de tecnologias ligadas à computação e ao processamento de dados.

Os termos música digital, TV digital, imagem digital, denotam, desse modo, produtos que são resultantes de operações com o processamento computacional. Aqui também se enquadra o termo jogo digital, como sendo o jogo proveniente do processamento de dados.

Isto posto, entendemos as expressões "virtual" e "digital", de acordo com o exposto na tabela a seguir:

---

<sup>28</sup> Segundo dados disponíveis em < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Dados\\_digitais](https://pt.wikipedia.org/wiki/Dados_digitais) >. Acesso em 29/10/2016.

**Tabela 2** - Diferenças entre virtual e digital

Autores	Concepções
<p style="text-align: center;"><b>Virtual</b> <b>(LÉVY, 1996)</b></p>	<p>a) Oposto ao atual. b) Simulação do real. c) Potencializa o uso da imaginação e da criação.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Digital</b> <b>(CUNHA, 1997)</b></p>	<p>d) Forma de processamento e armazenamento de dados. e) Relativo a processos computacionais e eletrônicos. f) Plataforma na qual os jogos podem ser processados.</p>

**Fonte:** adaptado de Lévy (1996) e Cunha (1997)

Conforme mostrado na tabela 2 os termos virtual e digital não serão empregados, neste estudo, como opostos e sim como complementares. Esclarecemos, desse modo, que os aspectos que têm a ver com o digital relacionam-se, então com o suporte (que serve para processar o jogo para que ele funcione), enquanto os aspectos relacionados ao virtual têm a ver com a ideia (a possibilidade de criação de mundos dentro do jogo ou personagens, por exemplo).

Devido ao teor do trabalho, acreditamos que a distinção aqui realizada elucida nossa intenção com o objeto do presente estudo, uma vez que estas considerações possibilitam o tratamento do *Minecraft* como jogo digital – já que ele é resultante do processamento computacional.

Ressaltamos ainda que o termo computacional, aqui empregado, tem referência aos sistemas de dispositivos eletrônicos (o computador, o celular, o *tablet* etc.) que são capazes de processar as informações digitais, no caso, são plataformas nas quais o jogo pode ser acessado.

### 4.3 O JOGO *MINECRAFT*

O *Minecraft* é um jogo digital no qual é possível fazer construções usando blocos do qual o mundo virtual é feito. O jogo foi desenvolvido pela empresa *Mojang Specifications*, que atualmente pertence à *Microsoft*<sup>29</sup> e pode ser jogado em diferentes plataformas e suportes. Com a classificação indicativa “livre” o jogo rapidamente conquistou fãs no mundo inteiro.

Ao iniciar no jogo, o jogador é inserido em um, dentre vários ambientes (biomas) em um mundo virtual. Este mundo possui recursos ilimitados e na mesma proporção dos recursos terrestres, conforme mostra a figura a seguir:

**Figura 9** - Mundo a ser explorado no *Minecraft*



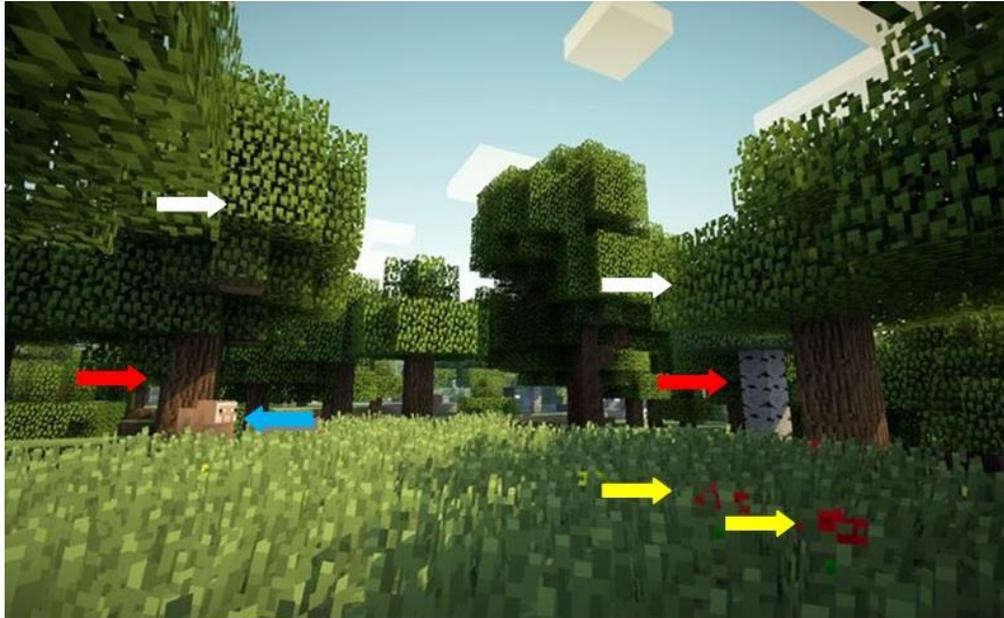
Fonte: < <https://goo.gl/kGIUiJ> >. Acesso em 10/07/2016

A figura 9 mostra um mundo a ser explorado pelo possível jogador. Como já descrito, tudo no jogo é construído a partir de blocos: as montanhas (seta vermelha), as árvores (seta amarela) e o terreno (seta branca). Também são construídos no formato de blocos os animais, rios e personagens. Há vários ambientes que poderão ser explorados e consecutivamente modificados pelos jogadores, como mostraremos a seguir:

---

<sup>29</sup> Microsoft Corporation é uma empresa transnacional americana que desenvolve, fabrica, licencia, apoia e vende softwares de computador, produtos eletrônicos, computadores e serviços pessoais.

**Figura 10** - Bioma a ser explorado no *Minecraft*



**Fonte:** < <https://goo.gl/vcn3Kq> >. Acesso em 20/07/2016

A figura 10 mostra o bioma floresta. Há outros biomas a serem explorados como o bioma deserto, selva, gelo, planícies etc., totalizando 61 biomas<sup>30</sup>. Neste bioma, podemos verificar as folhas das árvores (setas brancas), algumas flores (setas amarelas), bem como diferentes tipos de árvores (caracterizadas pela cor da madeira – setas vermelhas).

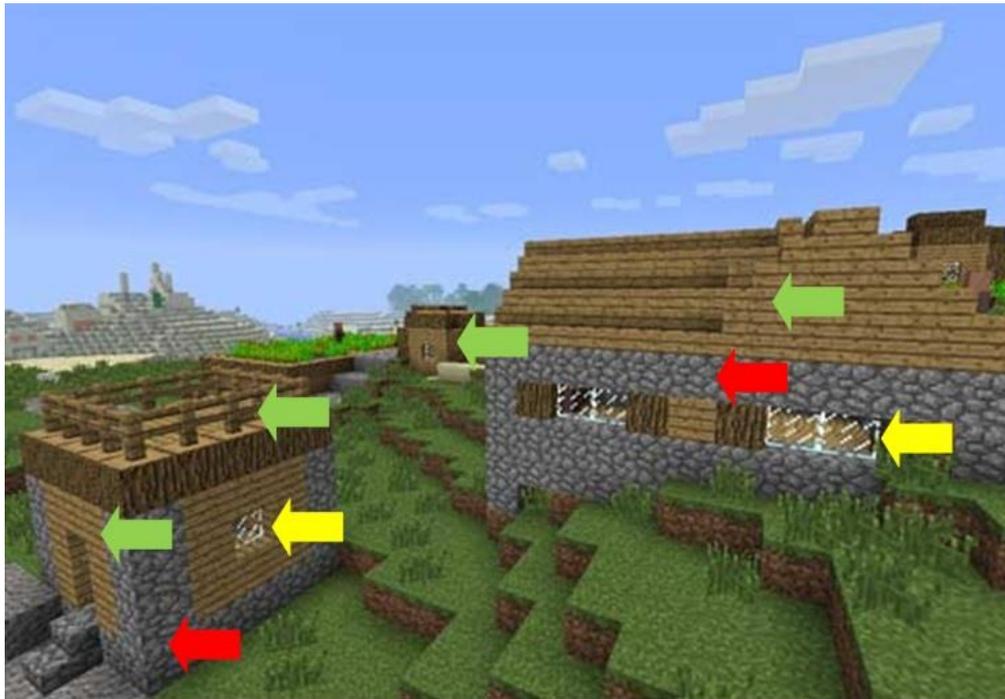
No *Minecraft* um bioma é definido por diferentes características geográficas, climáticas, de solo e tipos característicos para a composição da fauna, aqui representada por um carneiro (seta azul).

Cabe ao jogador explorar o mundo (os biomas): minerando, construindo, criando animais, enfim, decidindo o que fazer para garantir sua sobrevivência. Não há objetivos traçados e previamente delimitados por parte do jogo, cada jogador pode estabelecer suas estratégias de maneira diferente, ele pode focar suas ações no que julgar mais necessário fazer e modificar a natureza, no ambiente do jogo, conforme seu propósito.

Vejam os exemplos de construções realizadas no jogo:

<sup>30</sup> De acordo com o site < <http://minecraft-br.gamepedia.com/Bioma> >. Acesso em 10/10/2016.

**Figura 11** - Modelos de construções no *Minecraft*



Fonte: < <https://goo.gl/guK4KI> >. Acesso em 20/07/2016

Como podemos perceber na figura anterior, as habitações podem ser construídas em diferentes locais e de diferentes maneiras, cabendo apenas ao jogador escolher como e onde fazer seu abrigo. As construções estão condicionadas à quantidade de recursos (materiais) de que dispõe o jogador. Diferentes materiais podem ser usados na construção das casas: madeira, pedra, metais semipreciosos ou preciosos etc. As habitações mais comuns são as de madeira (setas verdes) e de pedra (setas vermelhas) devido a abundância desses materiais no ambiente do jogo. As casas também podem ser decoradas (ou até mesmo construídas) com outros materiais, como vidro, por exemplo (setas amarelas).

É possível um único jogador construir várias habitações compostas do mesmo material ou de materiais diferentes. No modo *multiplayer*<sup>31</sup> também é possível vários jogadores participarem da construção de um mesmo ambiente, ajudando-se mutuamente. Depois de construída, cada casa pode ser decorada, tal qual o mundo real, podem ser decoradas com móveis, quadros, estantes de livros etc.

Vários jogadores empenham-se na construção de habitações luxuosas, mais trabalhadas, como é o caso da imagem a seguir:

<sup>31</sup> Modo do jogo que permite diversos jogadores ao mesmo tempo, em uma mesma seção.

**Figura 12** - Modelo de habitação luxuosa construída no *Minecraft*



Fonte: < <https://goo.gl/ZmjdGd> >. Acesso em 20/07/2016

Como podemos verificar na figura 12, vários jogadores têm empenhado-se em construir também prédios e habitações similares aos do mundo real. Como não temos interesse apenas neste aspecto do jogo passaremos agora a detalhar como o jogador constrói seus equipamentos e acumula materiais para sua sobrevivência no jogo, vejamos a próxima imagem:

**Figura 13** - Vista do jogador



Fonte: < <https://goo.gl/fICJvN> >. Acesso em 20/07/2016

Na figura 13 observamos a visão panorâmica de um jogador com uma ferramenta pronta para uso (ver seta vermelha - no caso, uma picareta), com ela o jogador pode escavar a terra e procurar por minérios para sua manutenção no jogo. Ele pode escavar vários tipos de terrenos como os blocos de grama (seta branca) ou os blocos de terra (seta azul), entre outros.

Podemos perceber também que a barra de ferramentas (seta amarela) está cheia de materiais que podem ser usados (ou até mesmo descartados) de acordo com a necessidade. Cada material que for extraído da natureza pode ser acumulado até a quantidade de 64 unidades em cada quadrado; já as ferramentas produzidas ocupam, cada uma, um espaço na barra de ferramentas.

Os números em vermelho (marcação nossa) indicam os diferentes tipos de materiais ou ferramentas já adquiridas pelo atual jogador, a saber: 1 e 9 – pedra, 2 – terra, 3 – espada, 4 – pá, 5 – picareta, 6 – papel, 7 – tocha, 8 – machado. Quando um material ou ferramenta é selecionada o quadrado onde ela está localizada fica em evidência, como podemos perceber no quadrado 5. Quando selecionado, o material passa a aparecer na tela, na mão do avatar - o personagem do jogo - e fica pronto para uso (como indicado pela seta vermelha). Ao conseguir materiais suficientes, o jogador pode processá-los transformando-os como mostra a próxima imagem:

**Figura 14 - Processamento de matéria prima**



**Fonte:** dados da pesquisa

Na figura 14 podemos ver que o jogador coloca quatro blocos de madeira (seta vermelha) e, a partir dessa matéria-prima, consegue construir uma bancada de trabalho (seta azul). Os espaços quadrados (dentro do retângulo amarelo) são o inventário onde o jogador pode guardar os materiais que conquistou ou fazer trocas entre os itens que estão no inventário e os que estão na barra de ferramentas (retângulo vermelho). Os itens que o jogador colocar na barra de tarefas são os que ele poderá usar ou permutar durante sua exploração de maneira rápida, ou seja, são os que vão permanecer acessíveis quando o jogador sair da tela representada nesta figura. O inventário é um espaço que pode ser ampliado com a construção de baús que possibilitam o acúmulo de materiais e ferramentas.

Os avatares do jogo são quadrados como todo o ambiente. Eles podem ser fortificados com a construção de armaduras e personalizados com a inserção de cor, entretanto, para isso, o jogador precisa adquirir os respectivos recursos na natureza (bioma) do jogo. A elipse mostra os espaços a serem preenchidos com a armadura quando ela for construída.

O *Minecraft* também apresenta um ambiente que estimula a participação de jogadores de vários níveis (*creative*, *survival* e *hardcore*)<sup>32</sup>. O jogador também pode optar por escolher vários mundos. Ele pode criar um mundo apenas para construção, outro para interação em rede e ainda outro para testes. A construção de mundos não tem limitações, mas estão sujeitas as mesmas regras.

Elucidamos que as descrições aqui brevemente realizadas são de caráter explicativo, servindo para situar os leitores que não tenham familiaridade com o *Minecraft*. Os aspectos sobre o ambiente e as ações possíveis no jogo servem, conseqüentemente, para ilustrar a riqueza de dados aos quais os alunos terão acesso, quando da imersão no ambiente virtual do jogo, e dos quais poderão fazer sua fonte de pesquisa para a produção de seus respectivos contos.

---

<sup>32</sup> O *creative* é um nível de jogo em que a preocupação é apenas com a criação de um ambiente para a o avatar (personagem do jogo). Neste modo os recursos são infinitos e o avatar não morre. Já no modo *survival*, o jogo oferece perigo e objetivos a serem cumpridos. No modo *hardcore* tem-se as mesmas condições do modo *survival*, mas apenas uma vida para o avatar.

## 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

---

Nesta seção apresentaremos a metodologia do presente trabalho de pesquisa, expondo os passos metodológicos realizados, as categorias de análises além da discussão sobre os resultados obtidos.

### 5.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresentar a metodologia da pesquisa é, segundo Minayo (1994, p.16) “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Esta abordagem requer a verificação das hipóteses aqui descritas, bem como os passos trilhados para tal.

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, uma vez que a coleta de dados não terá abordagem centrada apenas em estatísticas, mas também em interpretações selecionadas de amostras como aportes para exemplificar os fenômenos ocorridos com os textos. Segundo Minayo (2009, p. 21)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, as aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

O enfoque qualitativo desta pesquisa centra-se não apenas em dados estatísticos, mas na interpretação dos dados obtidos, levando a uma reflexão da prática pedagógica. Salientamos que, em nossa análise, dados e tabelas são utilizados com o intuito de evidenciar nossa interpretação acerca do fenômeno estudado.

Dessa maneira, propõe-se aqui uma abordagem que possibilite não só a reflexão da prática pedagógica na produção dos textos, como também sua transformação, inserindo o trabalho com jogos digitais para verificar uma melhoria na

produção textual dos alunos. Em razão disso, optamos pelo método de pesquisa-ação que permite a participação do pesquisador no campo de pesquisa, a realização de intervenções e, especificamente no campo educacional “(...) promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas” (THIOLLENT, 1986, p.75). Salientamos ainda que este tipo de pesquisa reflete o propósito do Mestrado idealizado pelo *PROFLETRAS*, visando uma intervenção no campo de pesquisa, com o intuito, entre outros, de melhorar a prática docente.

A pesquisa proposta também tem características descritivas e exploratórias, pois segundo Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais (...)”; uma vez que a pesquisa também propõe uma intervenção como elemento diferencial para promover uma intervenção na sala de aula, obtém-se um maior “delineamento”, conforme Gil (2002, p. 55) de “pesquisa-ação”, pois este tipo de pesquisa “[...] vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias ‘reformistas’ e ‘participativas’”. Assim, aliada à pesquisa, entendemos que deva haver uma intervenção no campo pedagógico com propostas didáticas que serão analisadas no processo de investigação. Neste caso, a pesquisa-ação visa comprovar a melhora na produção textual, pois, segundo Thiollent (1986, p. 74-75):

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever ou avaliar. Precisamos construir idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. [Grafia conforme texto original]

É no campo das construções de novas possibilidades, de novas atuações pedagógicas para a prática de produção de contos no Ensino Fundamental II que justificamos a escolha pela pesquisa-ação. A presente pesquisa visa também ampliar o trabalho com as práticas de multiletramento e multimodalidade no ensino/aprendizagem da produção textual utilizando os diversos letramentos advindos do ambiente digital (*Minecraft*).

A obtenção dos dados será feita pelo próprio pesquisador que é professor das séries finais no Ensino Fundamental, podendo portanto, realizar a investigação, colher

dados, formular questionários, testar o trabalho com o jogo digital, intervir na prática pedagógica, analisar e discutir com as turmas os resultados obtidos e, por fim, traçar uma proposta para o trabalho de produção de contos empregando o uso de jogos a partir dos multiletramentos, pois:

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado(...) E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN, 2000, p. 30) [Grafia conforme texto original]

É a partir dessa capacidade de rever as teorias praticadas, enfatizada por Morin (2000), que esperamos aliar a novidade que tem se apresentado no ambiente pedagógico (TDIC) às práticas já consagradas pela tradição de trabalho com texto no ambiente escolar. Pretendemos encarar o desafio de educar nos tempos atuais como sendo *designers* prontos para criar e recriar tantas vezes quantas forem necessárias, condições para a promoção do conhecimento, em especial, no trabalho com o conto.

## 5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Além dos motivos já expostos nas seções anteriores pela escolha do *Minecraft*, também justificamos essa opção pelo fato de o jogo ser de conhecimento da maioria dos alunos de uma escola municipal, conforme sondagem inicial realizada e que apresentamos a seguir. A referida escola fica localizada na cidade de Caruaru (PE).

Os alunos entrevistados possuíam, em sua maioria, idade correspondente entre 14 e 17 anos, estudavam no turno matutino (8.º ano A e B; 9.º ano A e B) e no turno vespertino (8.º ano C e D; 9.º ano C e D), nas séries finais do Ensino Fundamental, totalizando 182 alunos envolvidos nessa fase. Esse grupo de alunos está inserido no que Prensky (2012, p. 65) classifica como “(...) os que cresceram com a tecnologia (...)” encontrando-se “(...) confortável com ela (...)”. Dessa forma, esses jovens constituem os integrantes da escola que têm uma educação, desde os

primeiros anos de vida, relacionada ao uso de aparelhos tecnológicos e digitais, chegando a possuir expectativas de educação nem sempre correspondidas quando em contato com o ambiente escolar.

Com raras exceções, a maioria dos entrevistados disse ter contato com jogos virtuais, quer seja a partir dos próprios aparelhos (aparelho de videogame, celular, computador), quer seja a partir de aparelhos de outrem (celulares de familiares e *lan houses*).

Xavier (2011b, p. 3-4) ancorado em Palfrey e Gasser (2008) elucida que a geração nascida no início dos anos de 1990 pode ser considerada como sendo de “nativos digitais”. Ele explica: “essa geração vem crescendo com grande acesso a tecnologias, como plataforma de jogos eletrônicos, computadores e telefones celulares multifuncionais”. São esses nativos digitais que participam da inserção da tecnologia nos afazeres cotidianos, entendendo os aspectos a ela ligados como totalmente naturais nos dias de hoje.

Desse modo, de acordo com as ideias de Xavier (2011b) e Prensky (2012) o público que escolhemos para participar desta pesquisa não apenas está familiarizado com os jogos digitais, como os tem enquanto objetos de uso corriqueiro, por isso a nossa proposição em trabalhar com o jogo *Minecraft*. Através de um diagnóstico inicial comprovamos essa afirmativa quanto ao grupo escolhido, conforme veremos a seguir, na *fase de sondagem dos sujeitos*. Por este motivo acreditamos que a escolha de trabalhar com essa faixa etária justifica-se porque a escola precisa entender melhor seus “novos” alunos e os professores precisam levar em consideração as observações evidenciadas por Xavier (2011b) e Prensky (2012) para a preparação do trabalho pedagógico, de maneira especial, o trabalho de produção de textos.

### 5.3 INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO/SONDAGEM/COLETA DE DADOS E O CORPUS DA PESQUISA

Inicialmente buscamos realizar um levantamento bibliográfico com vistas a construir a fundamentação teórica do presente trabalho. Na sequência, como sondagem inicial, foi feita uma pesquisa com os alunos para saber com qual jogo digital eles possuíam mais afinidade. Foi o resultado desse questionário, como já citado (apresentado no *apêndice A*), que possibilitou o entendimento do uso do

*Minecraft* no ambiente pedagógico. Salientamos que no uso de questionários foram respeitadas as observações realizadas por Severino (2007) e Marconi e Lakatos (2003), uma vez que a coleta de informações se deu de maneira sistemática, articulada e buscando conhecer a opinião dos membros pesquisados, elaborando-se questões tanto abertas quanto de múltipla escolha.

Em consonância com a preferência dos alunos elegemos o jogo virtual *Minecraft* para nortear os trabalhos de produção de contos. Os contos produzidos pelos alunos, por sua vez, constituíram-se no *corpus* desta pesquisa.

Depois da etapa da escolha do jogo, que envolveu 182 participantes, restringimos os trabalhos a uma turma, o 8.º ano B, com 27 alunos. Escolhemos esta série porque nossa pesquisa, iniciada em 2016, teve culminância em 2017, ano em que a turma passou a ser o 9.º ano B. Dessa forma, obtivemos ao longo da pesquisa 234 produções textuais (três produções por aluno). Apresentaremos detalhadamente, na seção *Análise de resultados*, as produções de dois alunos, como amostra dos resultados obtidos. As demais produções servirão para compor uma tabela elucidativa a respeito do desenvolvimento da *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013) dos alunos, que Adam e Heidmann (2011) identificam como elementos pertinentes à *genericidade textual*, na produção de contos, na *fase de análise de resultados gerais*, como veremos a seguir.

Como objetivo para esta pesquisa, pretendemos verificar se há, a partir do contato com o jogo *Minecraft*, melhores resultados na produção textual do gênero conto com vistas a potencializar a produção textual dos alunos no Ensino Fundamental II. À vista disso, analisaremos os contos produzidos pelos alunos antes e depois do contato dos sujeitos pesquisados com o jogo *Minecraft*, guiados pela categoria de análise proposta por Adam (2011), referente às *macroposições narrativas* como explicaremos a seguir.

Também objetivamos ampliar a competência linguística dos alunos para os trabalhos no ambiente digital, através do uso das multimodalidades disponíveis nesse ambiente, com vistas a ampliar os multiletramentos dos alunos, bem como inserir os estudos literários sobre o conto nas aulas de produção de texto para ampliação das competências dos alunos sobre esse gênero.

## 5.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os objetos de análise desta pesquisa recairão sobre as produções textuais do gênero conto, requeridas e realizadas em sala de aula a partir do contato com o jogo *Minecraft*. As categorias analisadas dentro dos contos produzidos pelos alunos serão descritas a seguir, provenientes da classificação entendida como *macroposições narrativas* (ADAM, 2011):

**Tabela 3** - Categoria de análises para os textos produzidos

<b>Categorias</b> <i>(macroposições narrativas)</i>	<b>Elementos de análise</b>
<i>Situação inicial</i>	Apresentação geral do contexto ou finalidade.
<i>Nó desencadeador</i>	Problema apresentado, requer atitudes do personagem.
<i>Reação ou avaliação</i>	Realização da atitude do personagem diante da situação-problema.
<i>Desenlace</i>	Descrição do desenvolvimento das ações decorrentes da situação-problema provocada no personagem.
<i>Situação final</i>	Desfecho do texto.

**Fonte:** adaptado de Adam (2011, p. 226)

Estas *macroposições* garantem que no texto narrativo (conto) a *genericidade* seja mantida para que se possa contar uma história de maneira a obter-se um ciclo de ações e eventos intencionais e coerentes que vai da *situação inicial* à *final*. A relação entre a *situação inicial* (entrada) e a final (encerramento) “garantem a entrada e a saída do mundo da narração” (ADAM, 2011, p. 229), assim como o emprego da competência necessária para produzir esse tipo de texto deve garantir que ele se enquadre na categoria conto.

Para Adam (2011, p. 225-226) “as diferentes formas de construção de uma narrativa dependem de seu *grau de narrativização*. Uma narrativa que é constituída apenas de uma simples enumeração de uma série de ações e/ou eventos possui um *baixo grau de narrativização*” [grifo nosso]. Pretendemos verificar, inicialmente, se os textos produzidos pelos alunos possuem ou não um elevado grau pertencente a *genericidade* do conto, ou seja, sua capacidade de narrativização. Por conseguinte, entendemos, juntamente com Adam (2011), que os textos que apresentarem mais elementos pertencentes às categorias de análise serão classificados com maior grau

de *genericidade* narrativa, enquanto que os textos que não apresentarem tais elementos ou os contiver de maneira insuficiente, serão considerados com menor grau de *genericidade*.

Depois da análise inicial, serão realizadas algumas fases para trabalhar o conto e seus elementos constitutivos, bem como a integração entre as diversas experiências vivenciadas dentro do ambiente virtual do *Minecraft*, que, pretendemos, servirão de base para a produção de novas narrativas. Esperamos que as experiências vivenciadas dentro do ambiente virtual, aliadas às atividades pedagógicas sobre o gênero conto possam auxiliar os alunos para que eles ampliem o *grau de narrativização* dos seus textos, fazendo com que os mesmos apresentem a *genericidade textual* esperada para o referido gênero.

Concordamos com Adam (2011, p. 258) quando elucida que “os planos de textos estão, juntamente com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimentos dos grupos sociais. Eles permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero”. Entendemos que dominar a produção do gênero conto pode contribuir para assegurar que a mensagem seja transmitida através desse gênero, de maneira satisfatória. Essa “organização global” não deve ser negligenciada pelo produtor de textos, uma vez que os significados na esfera textual são construídos socialmente (MARCUSCHI, 2008).

Os dados obtidos serão analisados a partir das fases estabelecidas a seguir, considerando que a *fase inicial de produção textual* será considerada como referência inicial e as demais como resultados da intervenção desta pesquisa-ação.

## 5.5 FASES DA PESQUISA

Para melhor organizar os trabalhos da presente pesquisa dividimos as atividades realizadas em fases. As fases vivenciadas estão relacionadas a seguir:

- a) **Fase de sondagem de sujeitos:** aplicação de questionário sobre jogos digitais, já descrita anteriormente (junho/2016);
- b) **Fase inicial de produção textual:** produção inicial de contos, antes do contato com o jogo *Minecraft* (agosto/2016);

- c) Fase inicial do trabalho com o *Minecraft*:** apresentação do jogo *Minecraft* e criação de um mundo (identidade) no ambiente virtual do jogo (letramento digital) para cada aluno (setembro/2016 até julho/2017);
- d) Fase de explicação sobre as características do conto:** explicações acerca do gênero e de seus elementos constitutivos (novembro/2016);
- e) Fase de exploração do ambiente virtual do *Minecraft*:** criação de ambientes, personagens e execução de tarefas dentro do ambiente virtual (março/2017);
- f) Fase de produção do gênero conto (com *Minecraft*):** solicitação de produção de contos a partir das experiências adquiridas com o *Minecraft* (abril/2017);
- g) Análise de resultados:** análise das produções textuais dos alunos evidenciando os textos produzidos em diversos momentos da pesquisa (junho-setembro/2017).

Ressaltamos que as fases **d**, **e** e **f**, ocorreram de maneira intercalada, uma vez que os alunos realizavam atividades dentro do ambiente virtual do *Minecraft* e a partir das experiências adquiridas escreviam seus respectivos contos. Estas atividades eram entremeadas por momentos de explicações sobre o gênero textual conto, sua composição e seus elementos constitutivos. Aqui, para efeito de descrição, optamos por ordená-los com o fim de descrever os procedimentos adotados em cada uma dessas fases.

Como garantia do bom andamento da pesquisa também foram respeitadas as exigências éticas propostas pela Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde<sup>33</sup>, tais como assinatura dos responsáveis pelos alunos no termo de consentimento (*anexo b*) e realização de procedimentos de informação e anuência da pesquisa no ambiente escolar (*anexo c*).

### 5.5.1 Fase de sondagem de sujeitos

Nesta fase realizamos as pesquisas para verificar qual jogo digital seria utilizado de forma pedagógica para nortear os trabalhos com a produção de contos.

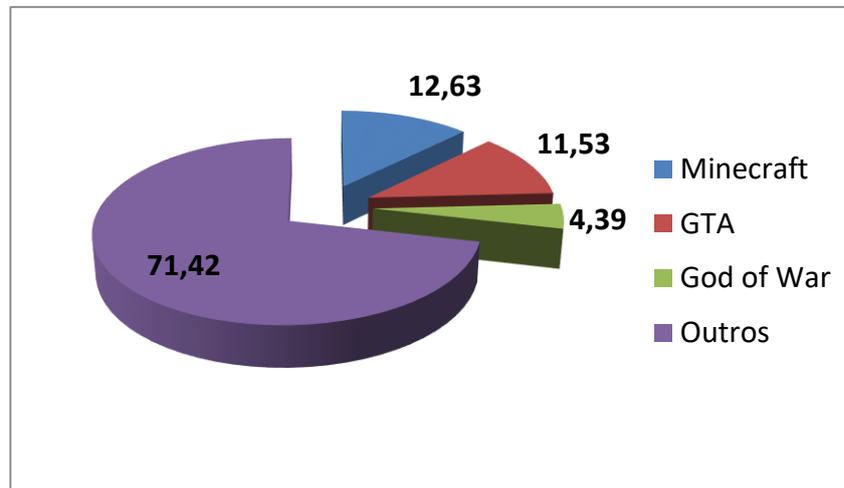
<sup>33</sup> Disponível em < <https://goo.gl/k9LQ1V> >. Acesso em 03/06/2016.

Dessa forma, procuramos entrevistar o maior número de alunos possível para tentar averiguar as preferências desses alunos por jogos que fossem populares entre eles.

As pesquisas *in loco* foram realizadas no campo da *observação direta extensiva* (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201) com questionário de perguntas abertas e múltiplas escolhas, totalizando 182 alunos entrevistados.

Dentre as perguntas feitas aos alunos (vide *apêndice A*) solicitamos que fossem escritos os nomes de três jogos de que os alunos gostavam, jogavam ou possuíam mais familiaridade. O resultado desta etapa pode ser verificado na figura a seguir:

**Figura 15** - Resultado da pesquisa sobre os jogos mais conhecidos dos alunos



**Fonte:** dados da pesquisa

A figura 15 mostra que 12,63% dos alunos citaram o *Minecraft*, jogo com o maior percentual da pesquisa, uma vez que os jogos *GTA*<sup>34</sup> (11,53%) e *God of War* (4,39%) ocuparam a segunda e terceira posição, consecutivamente. O dado referente ao que descrevemos como “outros” obteve o maior percentual porque agregamos todos os demais jogos citados (que obtiveram menos de oito indicações) em uma única categoria. Nesse sentido os jogos *Minecraft*, *GTA* e *God of War* tiveram mais que oito indicações mínimas, sendo elencados conforme a classificação obtida.

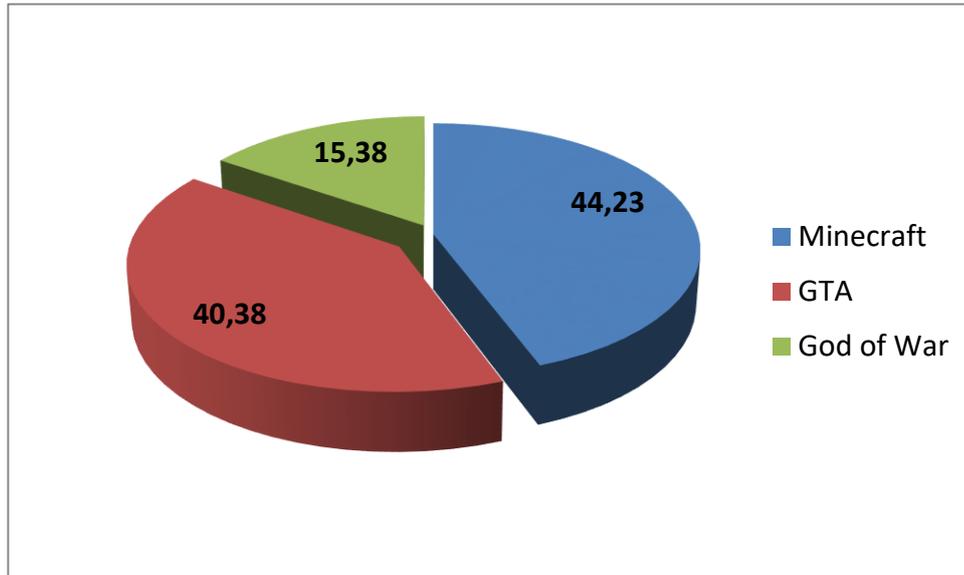
Ressaltamos ainda o fato de que muitos alunos que indicaram outros jogos o fizeram por diversas razões (por questões gráficas ou por serem jogos lançados no mercado mais recentemente, oferecendo assim, novos desafios), entretanto, alegaram ter conhecimentos sobre o jogo *Minecraft*. Alguns, inclusive, alegaram que

<sup>34</sup> Sigla referente ao nome do jogo. Do inglês: Grand Theft Auto.

este jogo já havia proporcionado horas e horas de diversão, apesar de agora estarem motivados a explorar outros jogos digitais.

A partir dos dados obtidos, realizamos um recorte evidenciando apenas os jogos mais citados pelos alunos (*Minecraft*, *GTA* e *God of War*) e obtivemos, estatisticamente, o seguinte resultado:

**Figura 16** - Comparação entre os três jogos mais citados pelos alunos



**Fonte:** dados da pesquisa

A figura 16 demonstra que a preferência dos alunos sobre o jogo *Minecraft* é superior aos demais (44%) e comprova a nossa escolha em trabalhar com esta plataforma como possibilidade de promover uma maior interação entre o jogo e a participação da turma nas atividades com ele propostas. Esses dados corroboram *in loco* dados da mídia sobre *Minecraft*, como visto anteriormente, atestando que este jogo, de fato é bastante popular entre os alunos.

Desta maneira, propomos que o ensino de textos na escola não fique engessado em práticas que pouco ou nada significam para os alunos. É preciso enfrentar os desafios, uma vez que o ambiente escolar é também inovador e se reconstrói a cada ano, em cada turma, em cada aula. A prática pedagógica do professor precisa ser impregnada do espírito do novo, das novas possibilidades a que estão sujeitos todos os setores da vida cotidiana, por isso propomos a inserção de trabalhos pedagógicos com o *Minecraft*.

### 5.5.2 Fase inicial de produção textual

Nesta fase foi solicitado aos alunos que eles realizassem a produção de um conto em sala de aula sem que fosse trabalhado nenhum aspecto relativo ao gênero. Enfatizamos, assim, que os alunos construíram seus contos a partir de seus conhecimentos prévios. O professor explicou rapidamente que precisava averiguar o conhecimento dos alunos sobre o gênero conto e, para este fim, exibiu um pequeno vídeo<sup>35</sup> (de aproximadamente 12 minutos) contendo uma aventura de um personagem dentro do ambiente virtual do *Minecraft*. O período em que ocorreu essa atividade foi de duas aulas geminadas (50 min para cada aula), que foi assim distribuído: uma aula para a explicação, resolução de eventuais dúvidas e exibição do vídeo e a segunda aula para a produção textual dos alunos que resultou no primeiro texto para nossas análises.

Os contos produzidos nesta fase serão apresentados a seguir, na seção de *Análise de resultados*. Elucidamos que nossa opção por deixar os textos dos alunos em uma sequência única, embora tais produções tenham sido realizadas em momentos distintos, tem o objetivo de proporcionar uma melhor análise por parte do leitor para que se possa verificar o aumento da *competência genérica* dos alunos na produção de contos à medida que os trabalhos foram desenvolvidos.

Ressaltamos que para fins de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, nominamos os alunos com a nomenclatura de letras aleatórias do alfabeto (X, Y, Z).

### 5.5.3 Fase inicial do trabalho com o *Minecraft*

De acordo com a *Introdução aos PCN* (BRASIL, 1998a, p. 147):

A incorporação de computadores no ensino não deve ser apenas a informatização dos processos de ensino já existentes, pois não se trata de aula com “efeitos especiais”. O computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender (...).

É na busca dessas “novas formas” que situamos o trabalho proposto, utilizando o ambiente digital como ferramenta pedagógica mediado pelo uso das

---

<sup>35</sup> Disponível em: < <https://goo.gl/1RwaHG> >. Acesso em 09/08/2016.

TDIC. Neste sentido nossa proposta é utilizar o jogo *Minecraft*, que é proveniente do emprego das novas tecnologias, como ambiente através do qual serão propostas práticas de aprendizagem da escrita.

Nesta fase fizemos a apresentação do *Minecraft* e criação de um mundo a ser explorado (e uma respectiva identidade) no sistema do jogo (proporcionando o trabalho com o letramento digital) para cada aluno. Elucidamos que a escola onde ocorreu esta pesquisa possui um laboratório de informática com 17 máquinas (computadores) que foram utilizadas para os trabalhos com o jogo *Minecraft*.

Nesta etapa do trabalho, o professor, além de verificar o nível de letramento digital dos alunos (no ambiente virtual) auxiliou-os nas etapas iniciais, tais como a criação de mundos no ambiente do jogo, para que as atividades ocorressem de forma concomitante, como mostram as figuras a seguir:

**Figura 17** - Primeiras instruções para trabalho no *Minecraft*



**Fonte:** dados da pesquisa

Na figura 17 podemos ver o professor verificando os componentes da tela inicial do *Minecraft*, processo este que possibilitou trabalhar o letramento digital dos alunos referentes aos aspectos principais do jogo (entrar, alterar configurações, sair etc.), momento em que os alunos realizaram as configurações iniciais propostas pelo professor.

Salientamos que foram realizados vários momentos no laboratório de informática com a finalidade de promover uma maior interação entre os alunos, o jogo digital *Minecraft* e os objetivos pretendidos durante a pesquisa-ação (setembro/2016 a julho/2017). Os momentos trabalhados com os alunos nesta fase foram sempre de duas aulas geminadas para que os alunos tivessem tempo suficiente de realizar as atividades no ambiente do *Minecraft*, no entanto, não faltaram relatos de diversos alunos que obtiveram contato com o jogo fora do ambiente escolar devido ao seu

gosto por *games*. Ressaltamos que não foram solicitadas aos alunos a realização de atividades no *Minecraft* fora do ambiente escolar.

Foram propostas tarefas pontuais com o objetivo de estimular o trabalho com o jogo, com grau de dificuldade crescente, para que os alunos se sentissem motivados a conquistar os objetivos. De acordo com a previsão do uso das tecnologias:

É importante que os alunos tenham os recursos tecnológicos como alternativas possíveis para a realização de determinadas tarefas. A escola deve possibilitar e incentivar que os alunos usem seus conhecimentos sobre tecnologia para apresentar trabalhos escritos das diferentes áreas. (BRASIL, 1998a, p. 153)

Desta maneira, confirmamos, juntamente com a *Introdução aos PCN*, o uso pedagógico das novas tecnologias, visando o incentivo do trabalho com a escrita. Neste caso, reconhecemos os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao uso das tecnologias (jogos digitais) para realizar as atividades de produção de contos.

Após o cumprimento de cada objetivo dentro do jogo (etapa a ser apresentada a seguir), foi solicitado que os alunos coletassem dados registrando: **(1)** as etapas, **(2)** as dificuldades e **(3)** as conquistas no ambiente do *Minecraft* para posterior produção textual, como demonstrado a seguir:

**Figura 18** - Etapa de descrição dos objetivos no *Minecraft*



**Fonte:** dados da pesquisa

Depois da fase de criação de mundos no jogo, foi acordado com os alunos a realização de diversos objetivos dentro do ambiente virtual (para serem realizados em momentos-aula distintos), a saber: **1)** construção de habitação no ambiente virtual; **2)** aquisição de materiais específicos dentro do *Minecraft* para o cultivo de hortas; **3)** criação de animais no ambiente virtual; **4)** objetivo a ser definido com os alunos. Ressaltamos que para a construção do quarto objetivo foi proposto aos alunos, em

uma roda de conversa, que eles definissem metas a serem alcançadas dentro do ambiente do jogo (figura 18). Como resultado disso, obtivemos a sugestão quase unânime pela construção coletiva de uma escola no ambiente virtual do *Minecraft* de forma colaborativa (COSCARRELLI, 2016), usando o modo *multiplayer* do jogo.

Entendemos, juntamente com Gee (2008a), que a busca pela conquista de objetivos dentro de um jogo virtual auxilia na educação do jogador, uma vez que há o alinhamento dos objetivos pessoais (jogar, divertir-se, produzir textos etc.) com os objetivos estabelecidos dentro do ambiente virtual (atividades propostas acima). Esse “casamento” (termo utilizado pelo autor) é uma boa razão para explicar o porquê de os jogos serem bons para o aprendizado, já que para o cumprimento dos referidos objetivos, o jogador precisa seguir as leis e os recursos disponíveis no mundo virtual. Esta forma de agir, lembra-nos o autor, assemelha-se às formas de fazer ciência: estabelecimento de metas, alinhamento de objetivos (pessoais e científicos), busca de resultados, ou seja, ela representa um plano de ação para a realização de um trabalho. Este fato evidencia as atividades lúdicas vivenciadas dentro do jogo como sendo uma preparação para a atuação na sociedade (HUIZINGA, 2000; GEE, 2008a).

#### **5.5.4 Fase de explicação sobre as características do conto**

Nesta etapa dos trabalhos foram explicadas as características inerentes ao gênero conto, tais como atividades de apresentação dos conteúdos (explanação sobre as características requeridas ao gênero), e atividades de exemplificação, com amostras de contos sobre o *Minecraft*.

Neste ponto, embasados nas teorias de texto de Fiorin e Savioli (2007) e na abordagem interacionista e reflexiva proposta por Antunes (2003, 2010) e por Passarelli (2012), os trabalhos conduzidos no âmbito escolar objetivaram garantir a aquisição dos conceitos necessários a uma boa produção de contos, relacionando-os sempre com outros textos do mesmo gênero. Para este fim realizamos explicações, exemplificações e reflexões acerca do uso escrito da língua, bem como mediamos, durante as aulas, leituras de textos preexistentes narrando aventuras dentro do ambiente do *Minecraft*, a partir de textos paradigmáticos retirados de livros com a mesma temática. Foram selecionados alguns textos da coleção *Minecraft - diários*

*perdidos* (anexo A), a título de análise, para que os alunos compreendessem os aspectos das *macroposições narrativas* (ADAM, 2011) presentes nos textos. Ressaltamos que a explanação desses conhecimentos foi realizada em linguagem pedagógica adequada ao Ensino Fundamental II com vistas a situar os alunos sobre a produção de contos.

Esta fase foi realizada em seis aulas e foi assim distribuída: três aulas para explanações sobre as características do gênero conto, duas aulas para a análise de textos desse gênero com o fim de destacar as características estudadas e uma aula de leitura na qual foram escolhidos contos com a temática do *Minecraft*. Como parte integrante das explanações sobre os elementos característicos presentes nos contos, foram utilizados eslaides com o fim de elucidar diversas questões que envolvem esse gênero, como os aspectos referentes à descrição e à narração como poderemos verificar a seguir:

**Figura 19** - Eslaide sobre descrição

**CONCEITO**

A descrição é um texto, literário ou não, em que predominam **verbos de estado e adjetivos** que caracterizam pessoas, ambientes e objetos.

**Onde a encontramos?**

- Relatório técnico (descrição de processo);
- Parágrafo dentro de uma narração;
- Parte de um relatório, de uma pesquisa, de dissertações em geral.

**Fonte:** dados da pesquisa

A figura 19 mostra, a título de exemplificação, um eslaide trabalhado durante esta fase para tratar de tópicos sobre a descrição. Os alunos mostraram-se interessados fazendo questionamentos sobre como usar a descrição em seus textos, sempre lembrando algum aspecto visual experienciado no *Minecraft*.

Para efeito de elucidação, destacamos alguns elementos pertinentes à descrição (FIORIN; SAVIOLI, 2007) trabalhados nos eslaides: **a)** conceito de descrição; **b)** tipos de descrição (física ou psicológica); **c)** enfoque da descrição (objetivo ou subjetivo); **d)** aspectos a despertar no leitor ao se descrever (sensações

visuais, táteis, auditivas, olfativas e gustativas); **e**) plano da descrição (do geral para o particular, de cima para baixo, de baixo para cima, de dentro para fora, de fora para dentro); **f**) análise do foco descritivo (quadro parado, quadro em movimento, ambiente interno, ambiente externo) e **g**) realização de análise de textos com foco nos aspectos descritivos.

Na sequência veremos o exemplo de outro eslaide trabalhado nas aulas desta etapa da pesquisa com o objetivo de evidenciar os aspectos referentes à narração:

**Figura 20** - Eslaide sobre narração



**Fonte:** dados da pesquisa

A figura 20 mostra outra parte do trabalho com os alunos exibindo os eslaides que tratam dos aspectos da narração. Aproveitamos este momento para esclarecer alguns aspectos sobre a *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011) e sobre a *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013) necessária à produção de contos.

Destacamos ainda alguns elementos pertinentes à narração (FIORIN E SAVIOLI, 2007) trabalhados nos eslaides, a saber: **a**) conceito de narração; **b**) elementos da narrativa – o enredo (*situação inicial*, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho)<sup>36</sup>; **c**) elementos da narrativa – o espaço; **d**) elementos da narrativa – o tempo (cronológico ou psicológico); **e**) elementos da narrativa – o narrador (personagem, observador, intruso); **f**) elementos da narrativa – o personagem (principal ou secundário) e **g**) realização de análise de textos com foco nos aspectos narrativos.

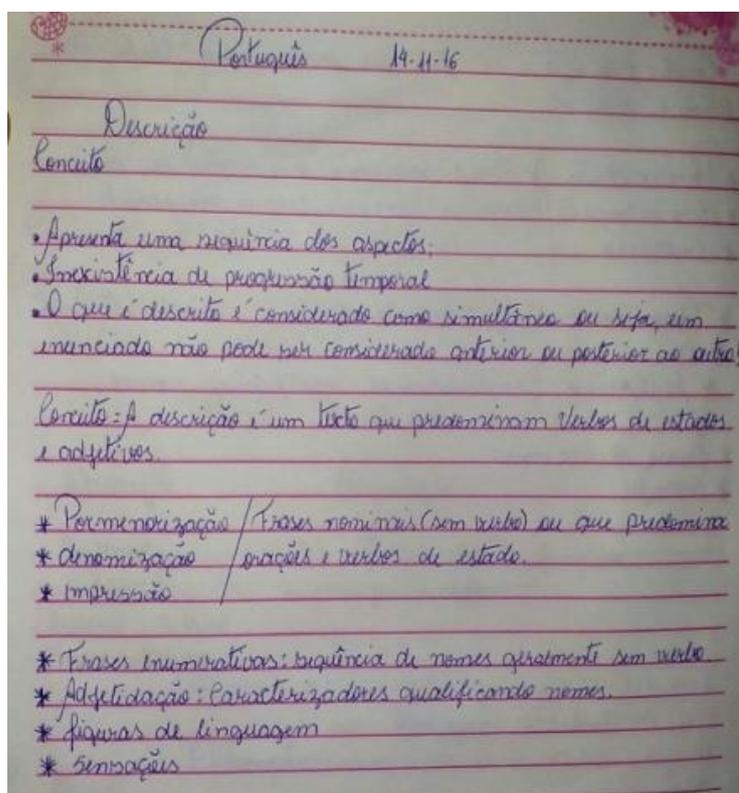
<sup>36</sup> Trabalharemos esses elementos na perspectiva de Adam (2011), entendendo o conflito como o *nó desencadeador*, o desenvolvimento como a *reação*, o clímax como o *desenlace* e o desfecho como a *situação final*.

As análises realizadas em sala priorizaram o debate, partindo do que o aluno já sabia para, então, fornecer as explicações necessárias ao firmamento dos conceitos pretendidos pelo professor. Os trabalhos procuraram seguir a perspectiva interacionista e reflexiva pretendida no trato com os aspectos textuais (já descrita nas concepções de produção textual).

Buscando maior interação e uso reflexivo dos aspectos da língua, o professor exibiu ainda eslaides com vistas a revisar aspectos gramaticais e foi questionando os alunos sobre os conceitos, os elementos textuais ou outros aspectos pertinentes (pontuação, figuras de linguagem etc.) aos textos, para uma melhor verificação das *competências genéricas* demonstradas por estes alunos, bem como exibiu eslaides contendo algumas produções desses alunos procurando identificar a presença ou ausência das *macroposições narrativas*, como será demonstrado na fase de *Análise de resultados*. Os alunos, por sua vez, participaram ativamente das atividades propostas, questionando quando necessário, procurando distinguir cada elemento apresentado, bem como sua função nos contos.

Durante esta fase os alunos realizaram apontamentos em seus cadernos tomando notas sobre as atividades realizadas nas aulas, como veremos a seguir:

**Figura 21** - Anotações realizadas durante as aulas: descrição

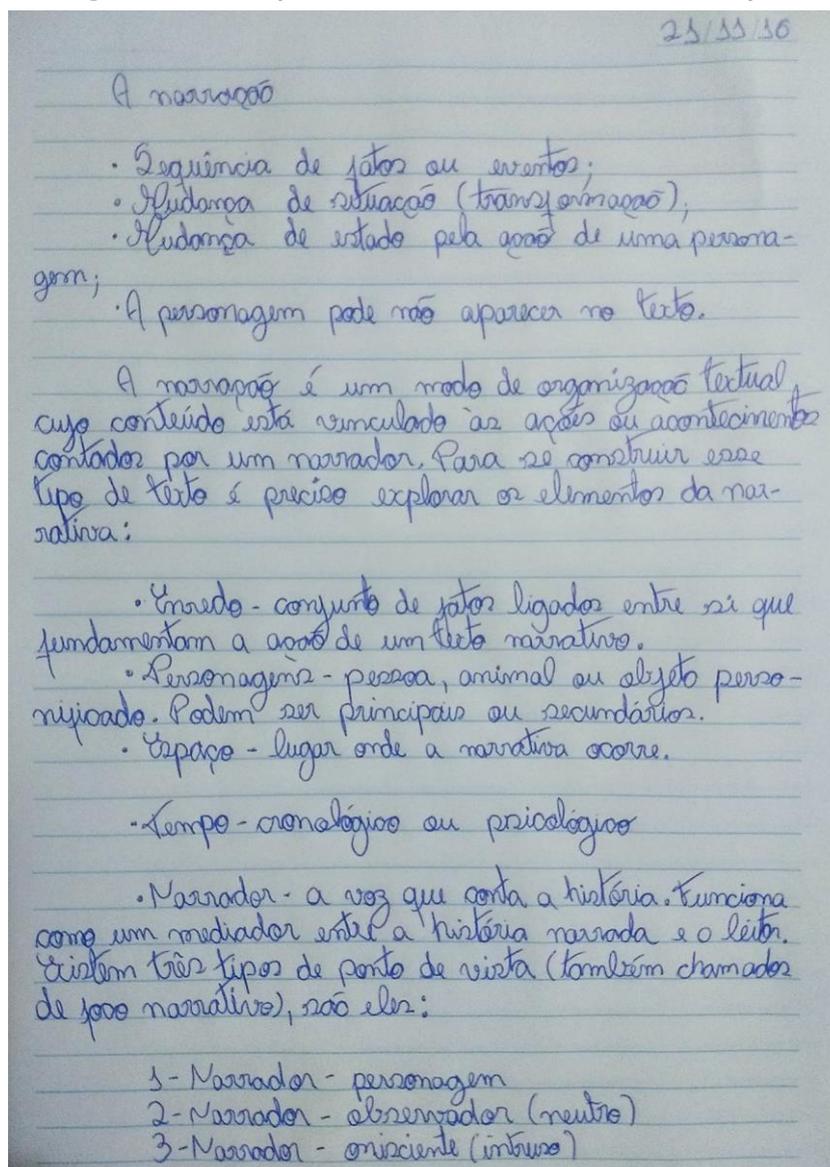


Fonte: dados da pesquisa

A figura 21 mostra, de forma parcial, as anotações realizadas por um determinado aluno a respeito dos aspectos que envolvem a descrição. Salientamos que este registro é importante, uma vez que poderá auxiliar os alunos no momento em que eles forem realizar as próprias produções.

A seguir veremos outra imagem do registro realizado pelos alunos:

**Figura 22** - Anotações realizadas durante as aulas: narração



**Fonte:** dados da pesquisa

A figura 22 mostra, de forma parcial, as anotações realizadas por outro aluno a respeito dos aspectos que envolvem a narração. Salientamos, mais uma vez, a importância desse registro para os alunos na realização de consultas posteriores.

Nos exemplos imediatamente anteriores (figuras 21 e 22) os alunos utilizam a estratégia de anotação de tópicos para registrar o que assimilaram durante a explicação sobre os aspectos componentes do gênero conto.

Vale ressaltar que esta fase, embora tendo este momento mais pontual na execução dos trabalhos, ocorreu durante toda pesquisa, uma vez que o professor, ao identificar a necessidade de ajustes nos textos dos alunos, fazia retomadas a estes aspectos com o fim de elucidar eventuais dúvidas.

### 5.5.5 Fase de exploração do ambiente virtual do *Minecraft*

As etapas de vivência dentro do ambiente do jogo foram previamente discutidas e acertadas com os alunos para que todos entendessem os objetivos propostos, de acordo com o que foi proposto na *Fase inicial do trabalho com o Minecraft*. Ficou acertado que durante três semanas os alunos passariam duas aulas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa no laboratório de informática para realizarem as atividades no ambiente virtual e, a partir da experiência adquirida no jogo, produziram seus textos. Desse modo, os alunos ao entrarem no ambiente virtual do *Minecraft* já sabiam quais ações deveriam realizar, o que motivou o trabalho dentro do ambiente virtual, como mostra a próxima imagem:

**Figura 23** - Trabalho para obtenção dos objetivos no *Minecraft*



Fonte: dados da pesquisa

Na figura 23 podemos ver os alunos realizando as tarefas solicitadas no ambiente virtual do *Minecraft* de forma colaborativa (COSCARRELLI, 2016).

Os objetivos a serem realizados nesta fase, serviram como amostragem do que é possível fazer com o jogo digital (cumprimento de metas, trabalho colaborativo, produção textual), exercitando, inclusive, os letramentos digitais e a compreensão da multimodalidade. Quanto a isso Ribeiro, Andréa (2016, p. 164) já confirma os ganhos desse tipo de trabalho nas aulas, a saber:

Os jogos oferecem aos jogadores benefícios palpáveis, como a coordenação mão-olho, o aumento da capacidade de solucionar problemas, a melhoria do desempenho em matemática e na língua, dentre outros; e benefícios não quantificáveis, mas igualmente importantes, como conhecimentos sobre a vida real, aptidão para analisar rapidamente novas situações, condições para interagir com pessoas desconhecidas, resolver problemas de forma rápida e independente.

Dessa maneira, entendemos que propor objetivos de Língua Portuguesa dentro do jogo digital *Mincecraft* estimula a capacidade de resolução de problemas (GEE 2008a, 2008b), como realizar a descrição de ambientes ou a narração de atividades vividas no jogo (proposta que fizemos aos alunos). Ainda sobre a capacidade de resolução de problemas, ressaltamos que os objetivos estabelecidos na fase inicial de trabalho com o jogo foram cumpridos, como mostram as imagens a seguir:

**Figura 24 - Construção de habitação no *Minecraft***



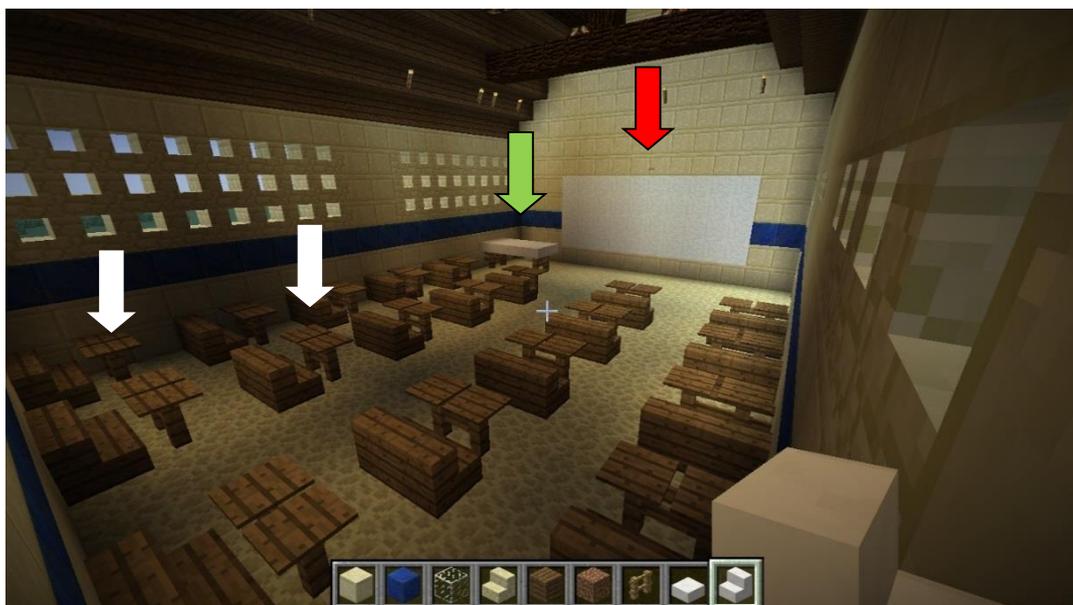
Fonte: dados da pesquisa

Na imagem anterior podemos ver a construção de habitações dentro do ambiente virtual do *Minecraft*, em cumprimento ao que foi estabelecido como primeiro objetivo dentro do jogo.

Como podemos notar, as construções dentro do ambiente virtual podem variar de acordo com a perícia do jogador; construções mais elaboradas (seta vermelha) ou mais simples (seta branca), no entanto, todos os envolvidos conseguiram alcançar os objetivos propostos. Reiteramos que, a partir das experiências vivenciadas no ambiente virtual, os alunos têm a base para a produção de seus respectivos contos.

Vejamos, a seguir, a exemplificação da realização de mais um dos objetivos estabelecidos no ambiente virtual do *Minecraft*.

**Figura 25** - Sala de aula construída no *Minecraft*



**Fonte:** dados da pesquisa

A figura 25 mostra o resultado do objetivo proposto pelos alunos: a construção de uma escola, aqui representada pela imagem de uma sala de aula. Podemos ver na figura acima as bancas escolares (setas brancas), o quadro branco (seta vermelha) e a mesa destinada ao professor (seta verde).

Nesta etapa dos trabalhos os alunos realizaram as atividades dentro do ambiente virtual de forma colaborativa, uma vez que as tarefas foram organizadas e distribuídas a cada participante. Tal fato, elucidamos, também contribuiu para a ampliação dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) entre os alunos, uma vez que os participantes tiravam dúvidas entre si sobre como realizar determinados

procedimentos dentro do ambiente do jogo, tais como aumentar ou abaixar o volume do som emitido pelo *Minecraft*, entender as funções de cada tecla dentro do ambiente virtual, conectar-se à internet para a realização dos trabalhos de forma colaborativa usando a configuração *multiplayer* disponível no jogo, escolher um nome para seu avatar no ambiente virtual com o fim de se identificar etc.

Destacamos ainda que esta fase foi realizada em partes intercaladas com as atividades de produção textual.

### 5.5.6 Fase de produção do gênero conto

Esta etapa dos trabalhos ocorreu concomitantemente com as anteriores (**a** - fase inicial; **c, e** - de contato com o jogo e **d** - fase de elucidações sobre o gênero conto). Nesta fase, o professor-pesquisador solicitou que os alunos construíssem contos - o que se deu em diversos momentos da pesquisa (antes e durante o contato com o jogo *Minecraft*). Dessa forma, cada aluno produziu três contos, os quais serão tomados como objeto de análise, servindo de *corpus* para esta pesquisa.

A partir do cumprimento dos objetivos estabelecidos para o ambiente do *Minecraft* os alunos adquiriam material para compor seus contos. Cada momento de produção textual ocorreu em uma aula de 50 minutos. Foi permitida aos alunos, durante esta fase, a consulta a quaisquer materiais de que eles sentissem necessidade (anotações pessoais sobre suas aventuras no *Minecraft*, anotações realizadas durante as aulas sobre os elementos componentes do gênero conto).

Os textos produzidos pelos alunos foram recolhidos pelo professor-pesquisador, digitalizados, analisados e devolvidos. No momento da devolutiva dos textos o professor realizou observações, quando pertinente, pontuando, por exemplo, tanto as questões que envolvem o gênero, como a presença ou ausência de um *nó desencadeador* nas histórias, quanto questões de ordem geral relacionadas com a escrita como uso da pontuação, de tempos verbais, paragrafação etc.

Os contos produzidos nesta etapa serão apresentados, a seguir, na seção de *Análise de resultados*. Ressaltamos que foram escolhidos textos de alguns alunos como amostragem, embora todos os textos produzidos pela turma foram analisados nesta pesquisa.

## 6 ANÁLISE DE RESULTADOS

---

Nesta seção nos deteremos à análise dos contos produzidos pelos alunos. Salientamos que, embora toda a turma tenha participado das atividades de produção textual, analisaremos, primeiramente, as produções de dois alunos (aluno X e aluno Y) e, na sequência, faremos uma análise geral dos textos produzidos por toda a turma do 9.º ano que participou desta pesquisa.

Como já discutido, apresentaremos os textos produzidos pelos alunos na tentativa de mostrar uma sequência contendo contos produzidos em momentos “antes”, “durante” e “depois”, na tentativa de mostrar as competências dos alunos apresentadas no primeiro conto (antes dos trabalhos com o gênero textual e antes da imersão no jogo *Minecraft*), no segundo conto (durante a execução dos trabalhos) e no terceiro (depois de trabalhadas as características do gênero e da realização de atividades no ambiente virtual do *Minecraft*). Etapas que repetiremos para a análise dos textos dos dois alunos cujos textos serão analisados com o fim de proporcionar uma comparação entre as análises referentes aos graus de *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011) em cada conto produzido.

Ressaltamos que, nesta análise, quanto mais *macroposições narrativas* forem ocupadas na produção dos contos maior será o *grau de narrativização* empregado nesse gênero e mais evidente será sua *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011). A partir deste fato poderemos constatar se os alunos apresentam uma boa *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013) na construção do enredo, da trama textual. Concordamos com Adam (2011, p. 228) quando elucida que “a aplicação do esquema de enredo é um processo interpretativo de construção de sentido”. À vista disso, procuraremos, em nossa análise, captar os sentidos dispostos na superfície textual dos contos produzidos pelos alunos buscando identificar as *macroposições narrativas*.

Procuramos evidenciar nossa análise com a apresentação dos dados em tabelas para a apreciação dos aspectos presentes ou ausentes, referentes às *macroposições narrativas* em cada produção textual analisada. Ressaltamos ainda que, embora diversas questões gramaticais tenham sido trabalhadas junto aos alunos elas não serão levadas em conta em nossas análises, uma vez que nosso trabalho volta-se para aspectos pertinentes ao gênero textual conto.

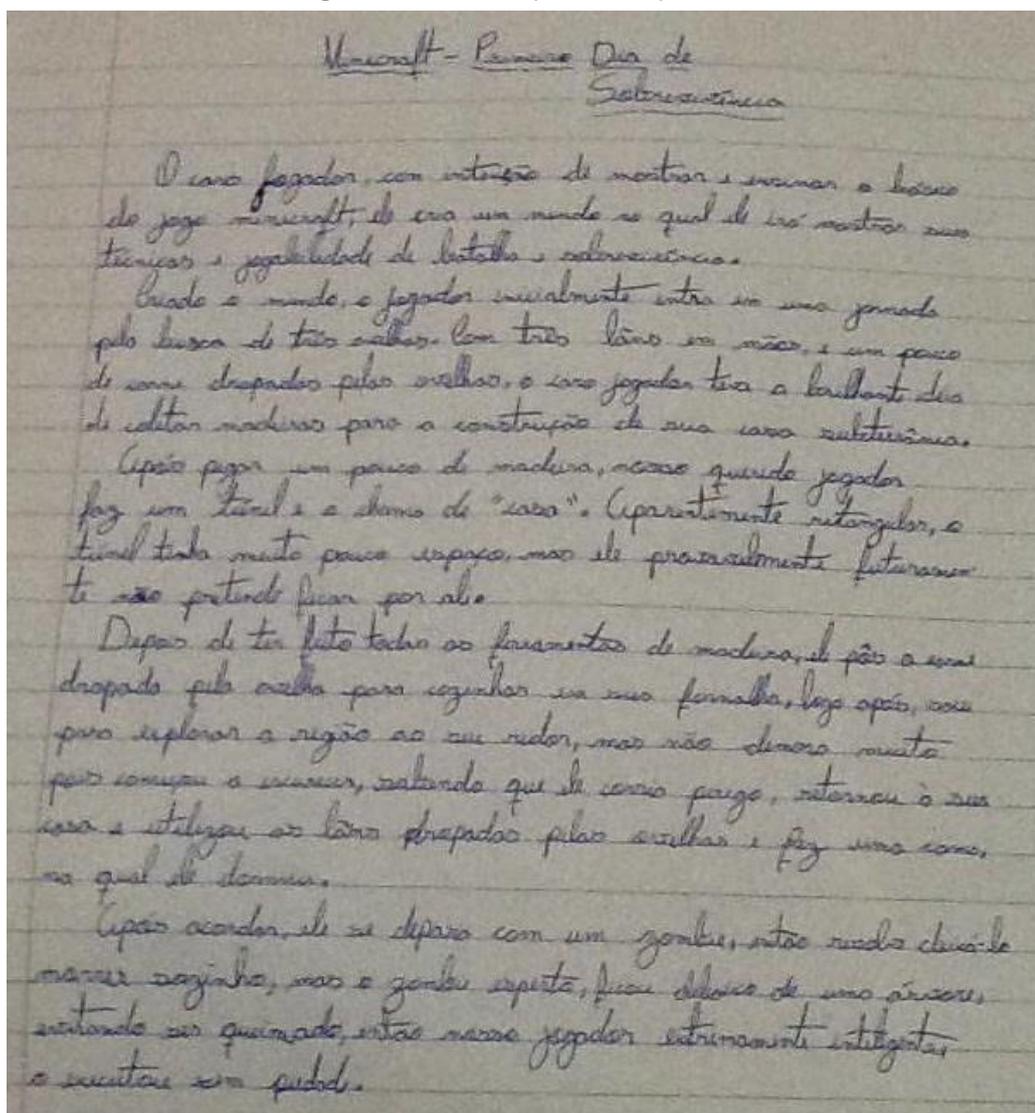
## 6.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ALUNO X

As análises realizadas a seguir visam apresentar a progressão das produções textuais do aluno X durante os três momentos distintos de produção textual, já explicitados no início dessa seção, com o fim de destacar as competências textuais adquiridas por este aluno. Esclarecemos que na transcrição dos textos utilizaremos marcadores entre colchetes [1], [2], [n], para identificar nos trechos dos contos produzidos, aspectos que evidenciam nossa análise.

Abaixo das imagens dos contos produzidos pelos alunos transcreveremos o texto *ipsis literis* (deixaremos inclusive os desvios gramaticais). A seguir, passaremos à análise dos aspectos supracitados no início dessa seção.

Vejamos o texto 1 do aluno X:

**Figura 26** - Texto 1 produzido pelo aluno X



Fonte: dados da pesquisa

Transcrição do texto 1 do aluno X:

*Minecraft – Primeiro Dia de Sobrevivência*

[1] O caro jogador, com intenção de mostrar e ensinar o básico do jogo, [2] cria um mundo no qual irá mostrar suas técnicas e jogabilidade de batalha e sobrevivência.

[3] Criado o mundo, [4] o jogador inicialmente entra em uma [5] jornada pela busca de três ovelhas. Com três lãs em mãos, e um pouco de carne dropada das ovelhas, [6] o caro jogador teve a brilhante idéia de [7] coletar madeira para a construção de sua casa subterrânea.

Após pegar algumas madeira, [8] nosso querido jogador faz um túnel e o chama de “casa”. Aparentemente retangular, o túnel tinha pouco espaço, mas [9] o jogador futuramente [10] não pretende morar por ali.

[11] Depois de ter feito todas as ferramentas de madeira, [12] ele pôs a carne [13] dropada da ovelha para [14] assar em sua fornalha. [15] Logo após, saiu para explorar a região ao [16] seu redor, mas não demora muito pois [17] começou a escurecer, sabendo que [18] ele corria perigo, retornou à [19] sua casa e utilizou as lãs dropadas das ovelhas e fez uma cama na qual [20] ele dormiu.

Após acordar, [21] ele [22] se depara com um zumbi, então resolveu deixa-lo [23] morrer sozinho, mas o zumbi [24] esperto, ficou embaixo de uma árvore, evitando ser queimado pelo Sol, então [25] nosso jogador extremamente inteligente, [26] o executou sem piedade.

Percebemos, no texto produzido, que o aluno X parece confundir, em sua escrita, as atividades dele na vida real com as de seu personagem dentro do jogo em [1]. As atribuições de mostrar ou ensinar o jogo, descritas em [2], assim como as técnicas de como o jogador lida com o ambiente virtual, somado ao fato de se criar mundos, são competências de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) requeridas por aqueles que querem ingressar no ambiente virtual do jogo. Entretanto, elucidamos que a proposta dada aos alunos foi a de que se assumissem como personagens no *Minecraft*, descrevendo suas aventuras dentro do ambiente virtual.

O aluno X só inicia a narração da aventura vivenciada por seu personagem a partir do segundo parágrafo, ao relatar o início de sua jornada como visto no trecho

[3]. Entendemos que a partir desse ponto o personagem criado pelo aluno X inicia sua aventura dentro da narrativa.

Notamos também que o aluno X não apresenta, em seu conto, preocupação de substantivar seu personagem, referindo-se a ele como “*caro jogador*” (como apresentado em: [1], [6]), “*jogador*” (em [4,] [9]), “*nosso querido jogador*” (em [8]) e “*nosso jogador*” (em [25]), pronominalizando esta referência nas demais partes do texto (trechos [12], [16], [18], [19], [20]). Destacamos que a escolha por não substantivar o personagem não caracteriza um desvio na narrativa, entretanto, pontuamos que o texto ficaria mais dinâmico sem tantas repetições neste ponto.

O projeto de construção da narrativa parece não apresentar maiores propósitos em relação à criação de um enredo narrativo que leve a um desfecho como evidenciado pela ideia das *macroposições narrativas* (ADAM, 2011), relacionando os fatos narrados no texto. O jogador está inserido em um mundo onde a problematização do enredo parece não ter uma estrutura que confira unidade à narrativa. Na sequência, o texto cita o início de uma jornada para encontrar ovelhas [5], contudo não explicita qual o propósito dessa aventura<sup>37</sup>. Depois, ele relata a necessidade da coleta de madeira para a construção da casa [7], no entanto também não demonstra qual o propósito dessa ação para o personagem dentro do jogo<sup>38</sup>.

Em sua narrativa, o aluno X anuncia que o personagem não pretende continuar morando na sua então criada casa, trecho [10], mas também não apresenta justificativa para esta decisão. Em [11] o narrador relata que o personagem fez “*todas as ferramentas*”, não está claro para o leitor, portanto, se o personagem construiu todas as ferramentas de que ele precisava ou todas as ferramentas que o ambiente virtual permitia criar (neste caso sabemos, por causa do conhecimento que temos do jogo, que a primeira opção é a correta).

Em [13] aparece a palavra “*dropada*”, expressão comum dentro do ambiente do jogo (do inglês *drop*, que significa cair, soltar), sem a preocupação de explicar ao

---

<sup>37</sup> No ambiente do jogo sabemos que a necessidade de se conseguir achar três ovelhas é para que o jogador possa pegar a lã fornecida por este animal, com isso fazer a construção de uma cama para poder dormir à noite. Caso o jogador morra, ele renascerá na cama onde dormiu, possivelmente dentro da casa que criou no ambiente virtual, podendo recuperar todos os objetos por ele conquistados antes de sua morte. Entretanto, quando o jogador ‘morre’ sem ter construído sua cama e, consecutivamente, sem ter dormido nela, ele renascerá sempre no mesmo ponto do mundo virtual com possibilidade de não conseguir recuperar suas aquisições anteriores.

<sup>38</sup> Outro fato comum aos conhecedores do jogo, uma vez que a criação de uma “*casa*” oferece segurança ao avatar dentro do ambiente virtual, protegendo-o de monstros.

leitor o significado do termo. Na mesma linha, no trecho [14] o narrador relata que a carne foi assada, mas também não se preocupa em explicar o motivo<sup>39</sup>.

Em [15] a narrativa relata que o personagem foi explorar a região, contudo não é explicitado o motivo de tal ação nem as expectativas em relação à possível exploração. Em [18] há a informação de que o personagem corria perigo sem que seja explicitado o porquê deste fato<sup>40</sup>.

Na marcação [22] aparece, misteriosamente, um zumbi e na [23], há a menção em deixar o zumbi morrer sozinho. Aqui o narrador não deixa claro de que forma ou como isso ocorrerá (como explicaremos a seguir). Esses dois acontecimentos são corriqueiros no ambiente do *Minecraft*, mas ficaram sem justificativa dentro da narrativa.

Em [24] o narrador descreve o zumbi como esperto, mas também não deixa claro ao leitor o motivo da atitude do zumbi<sup>41</sup>. Por fim, o texto é concluído sem a exploração de detalhes de como o zumbi foi morto pelo personagem [26], ou porque sua morte se deu sem piedade por parte do personagem<sup>42</sup>.

Nesta análise, como discutido, percebemos que o texto não possui um projeto anterior à sua confecção, ou seja, notamos que o aluno X apenas vai descrevendo os fatos que lhe vêm à mente, sem se preocupar com a criação de uma trama, de um fio condutor para as ações narradas no texto. Constatamos, conseqüentemente, que o aluno X apresenta apenas uma série de ações, configurando o conto com um *baixo grau de narrativização* (ADAM, 2011), apresentando, aqui, pouca *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013).

Entendemos que os fatos são criados e finalizados sem um projeto que possua uma trama envolvendo o personagem, não havendo presença de um *nó desencadeador* (ADAM, 2011) ou conflito (FIORIN; SAVIOLI, 2007) uma vez que os objetivos são imediatamente alcançados (pegar lã, construir casa, saída para exploração etc.), o que nos faz afirmar que não há uma trama envolvendo o enredo.

---

<sup>39</sup> Sabemos que o personagem pode morrer de fome, caso não coma, por isso a necessidade de se preocupar com esse item.

<sup>40</sup> Sabemos que à noite aparecem monstros e zumbis que atacam os personagens no ambiente virtual. O personagem só estará seguro se estiver abrigado e protegido pela luz de tochas. A informação de que está anoitecendo aparece na marcação [16], mas a narrativa não relaciona este fato ao possível perigo para o personagem.

<sup>41</sup> Os zumbis, como criaturas noturnas, quando expostos ao sol, morrem. Por isso o zumbi procurou abrigar-se à sombra da árvore.

<sup>42</sup> Fato explicável pelo contexto do jogo, uma vez que se o zumbi tivesse oportunidade executaria o personagem.

As ações começam e terminam sem ligação com a trama, fato que nos faz perceber que o aluno X escreve seu texto sem um projeto de texto, sem um propósito de arquitetar uma trama, aparentemente apenas para cumprir a tarefa pedagógica de entregar um trabalho escolar, como evidencia Passarelli (2012).

Sintetizando nossa análise a partir das categorias das *macroposições narrativas* (ADAM, 2011), elucidamos que a *situação inicial* não se realizou de forma coesa, devido à confusão entre as ações do jogador descritas nos trechos [1] e [3]. Não houve unidade que pudéssemos caracterizar como *nó desencadeador* para a construção da trama do conto impossibilitando uma *reação* por parte do personagem frente ao possível conflito. O que se registrou foi apenas a narração de ações em sequências. Também não houve *desenlace* e a *situação final* foi realizada com a conclusão de mais uma ação sem relação com a trama do texto.

Pontuamos que o aluno faz uso de multiletramentos ao inserir em sua narrativa elementos do ambiente virtual como visto em [13], o uso da expressão em inglês configura um indício do deslocamento de outros saberes para a construção da narrativa, como descrito por Cope e Kalantzis (2000) e Rojo e Moura (2012).

Para resumir a apreciação do texto 1 do aluno X, apresentaremos a seguir uma tabela descrevendo os aspectos principais da nossa análise sobre o referido texto. Ressaltamos que esta classificação servirá para que possamos realizar uma análise comparativa a respeito dos *graus de genericidade* (ADAM; HEIDMANN, 2011), ou seja, da evolução das produções deste aluno observando se o texto produzido atendeu os requisitos exigidos para as *macroposições narrativas* (ADAM, 2011) esperadas para o gênero conto.

**Tabela 4** - Análise dos aspectos de *genericidade* do texto 1 (aluno X)

<b>Análise dos aspectos de <i>genericidade</i></b>	
<b>Categorias</b> <i>(macroposições narrativas)</i>	<b>Elementos de análise</b>
<i>Situação inicial</i>	Apresenta com lacunas.
<i>Nó desencadeador</i>	Não apresenta.
<i>Reação ou avaliação</i>	Não apresenta.
<i>Desenlace</i>	Não apresenta.
<i>Situação final</i>	Apresenta sem relacioná-la à trama.

**Fonte:** dados da pesquisa

Contos como o analisado podem ser encontrados facilmente no cotidiano escolar ou quando os alunos parecem produzir apenas para dar uma “satisfação” ao professor, com o intuito de entregar a tarefa (PASSARELLI, 2012), sem questionarem-se sobre os elementos componentes em suas produções, ou ainda quando eles não têm as habilidades necessárias para a produção de contos.

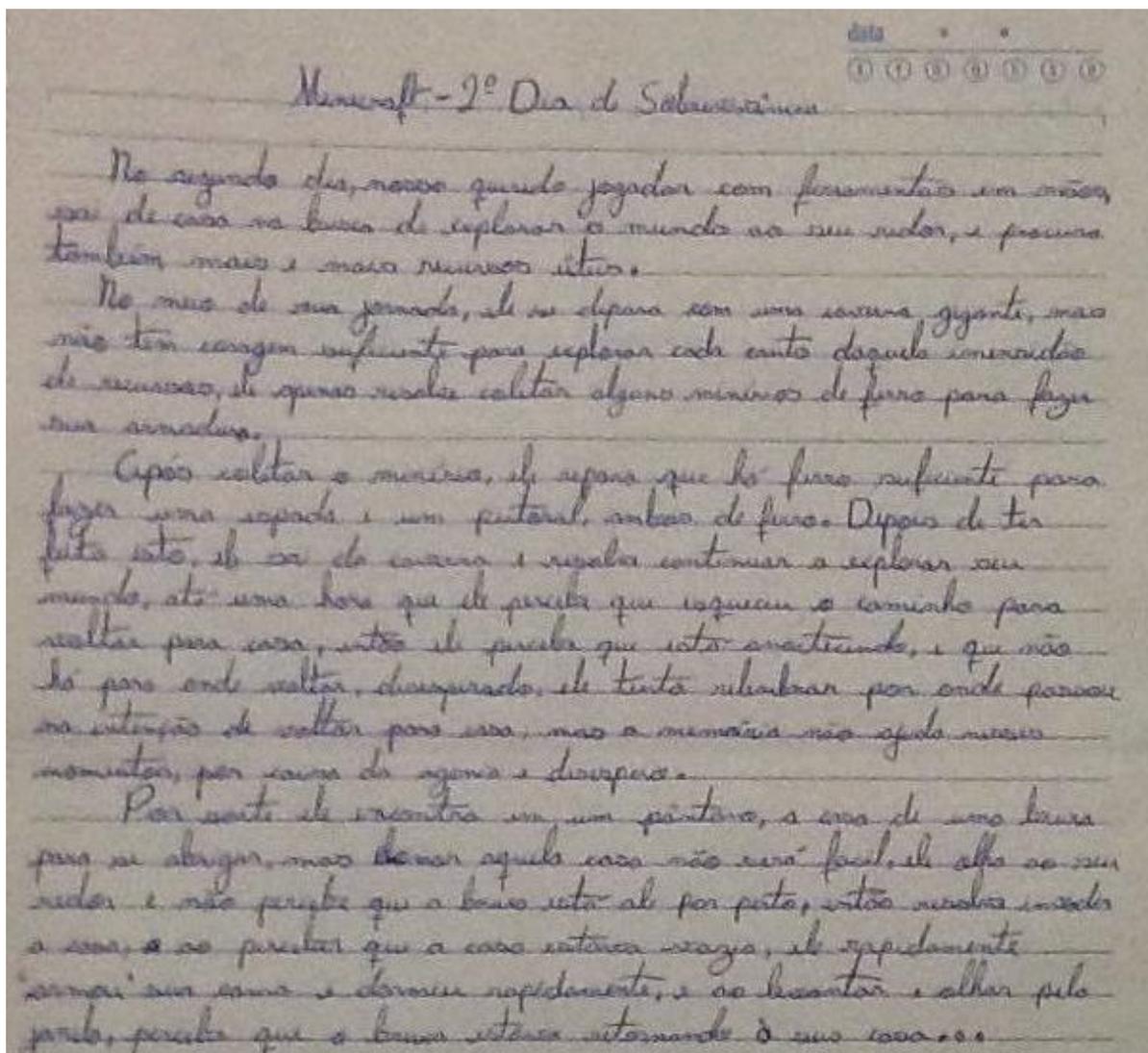
Dessa forma, como ilustrado pela tabela 4, percebemos que há lacunas no emprego das *macroposições narrativas*, descritas por Adam (2011) para a construção do conto. As ações que poderiam ser entendidas como os *nós desencadeadores* de outras ações ou das decisões tomadas pelo personagem não são exploradas nem têm seus motivos explicitados no texto, caracterizando a baixa *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013) do aluno X neste conto.

O aluno não se dá conta de que várias lacunas podem ser preenchidas apenas por aqueles que têm conhecimento das estratégias do jogo. Entendemos que no texto 1 do aluno X há um *baixo grau de narratividade* (ADAM, 2011), uma vez que as ações não estão encadeadas na construção de uma trama narrativa, não havendo *desenlace* porque os problemas são imediatamente resolvidos e a *situação final* não fecha o ciclo da possível trama narrativa, não observamos neste texto a ocorrência, portanto, de uma unidade dramática (MOISÉS, 2006).

A seguir passaremos a analisar outro conto produzido pelo mesmo aluno. Ressaltamos que antes da produção do texto 2, o aluno recebeu orientações a respeito da construção de contos, tais como a observação sobre a ausência de *macroposições narrativas* e questões pertinentes a organização textual (pontuação, ortografia etc.), referente a fase **d** (fase de explicação das características do gênero conto). O professor pesquisador exibiu alguns textos produzidos nesta fase (com *datashow*) para os alunos, o que permitiu a realização de análises dos referidos contos em conjunto com a sala. Também foram realizadas as atividades previstas para a fase **e** (de resolução de objetivos dentro do mundo virtual do *Minecraft*). Desse modo, esclarecemos que estas atividades constituem as situações pedagógicas realizadas depois da produção do primeiro conto, dentro da metodologia adotada para esta pesquisa.

Vejamos o conto 2 produzido pelo aluno X na imagem a seguir:

Figura 27 - Texto 2 produzido pelo aluno X



Fonte: dados da pesquisa

Transcrição do texto 2 do aluno X:

#### Minecraft – 2º Dia de Sobrevivência

[1] No segundo dia, [2] nosso querido jogador [3] com ferramentas em mãos, [4] sai de casa na busca de explorar o mundo ao seu redor, [5] e procura também mais e mais recursos úteis.

[6] No meio de sua jornada, [7] ele se depara com uma caverna gigante, mas não tem coragem suficiente para explorar cada canto daquela imensidão de recursos, [8] ele apenas resolve coletar alguns minérios de ferro [9] para fazer sua armadura.

[10] Após coletar o minério, [11] ele repara que há ferro suficiente para fazer uma espada e um peitoral, ambos de ferro. [12] Depois de ter feito isto, [13] ele sai da caverna

e [14] resolve continuar a explorar seu mundo, [15] até uma hora que [16] ele percebe que esqueceu o caminho para voltar para casa, [17] então ele percebe que está anoitecendo, e que não há para onde voltar, desesperado, [18] ele tenta lembrar por onde passou na intenção de voltar para casa, mas a memória não ajuda nesses momentos, por causa da agonia e desespero.

[19] Por sorte ele encontra em um pântano, a casa de uma bruxa para se abrigar, mas domar aquela casa não será fácil, [20] ele olha ao seu redor e não percebe que a bruxa está ali por perto, [21] então resolve invadir a casa, e ao perceber que a casa estava vazia, [22] ele rapidamente [23] “armou” sua cama e dormiu rapidamente, e ao levantar e olhar pela janela, [24] percebe que a bruxa estava retornando à sua casa...

Em seu segundo texto, o aluno X inicia o conto deixando claro ao leitor que se trata da continuação da narração do conto anterior (conto 1). Isto fica evidente no trecho [1] com o uso da expressão “no segundo dia”. O aluno continua seu conto sem substantivar o personagem usando termos como “*nosso querido jogador*” em [2] ou pronominalizando a referência ao personagem (trechos [7], [8], [11], [13], [16], [17], [18], [20] e [22]), o que faz com que o texto ainda tenha muitas repetições.

A *situação inicial* está bem definida pelo narrador ao anunciar a saída do personagem para explorar o mundo, trecho [4], esta situação ainda é acrescida de detalhes como o fato de o personagem levar suas ferramentas, em [3], e com a necessidade de se procurar mais recursos, trecho [5].

O aluno X narra o início de uma jornada com detalhes, informando os passos dados pelo personagem como o descobrimento de uma caverna [7] e a coleta de minérios [8], que aqui está acompanhada do motivo que é a construção de uma armadura [9]. As ações descritas de [10] a [17] estão dentro da proposta de explorar o mundo, apresentada por este aluno em [4], evidenciando a trama textual.

O *nó desencadeador* ocorre quando o personagem percebe um problema: ele não sabe como voltar a casa, trecho [16], por isso também aparecem as *reações* do personagem diante do problema representadas pela tentativa de lembrar o caminho de volta, marcação [18], a descoberta de uma casa em que ele possa se abrigar [19], e a decisão de invadir a casa [21] são as ações realizadas como tentativa de resolver o problema causado pelo *nó desencadeador*. Destacamos que neste texto há um encadeamento das ações realizadas pelo personagem de maneira coerente, dentro

de uma trama textual, comprovando uma elevação na *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013) desse aluno.

O aluno X narra que o personagem “*armou sua cama*” [23], no entanto não informa ao leitor a necessidade de se fazer essa ação dentro da narrativa, deixando para o leitor a tarefa de compreender o que isso quer dizer, pois quando o avatar dorme no *Minecraft* o tempo passa rapidamente e o personagem não se depara com os monstros e com outros perigos noturnos (zumbis, caveiras etc.). A ação narrada em [23] pode ser entendida como o *desenlace*, uma vez que o fato de poder dormir representa a resolução do esforço de invadir a casa e poder abrigar-se dos perigos noturnos.

Não há *situação final* aparente para o conto 2, o aluno X optou por não terminar o texto provocando o suspense ao relatar que a dona da casa, a bruxa, estaria retornando ao seu lar [24], o que gera uma incógnita para a *situação final* do conto. Este fato que é compreensível, uma vez que o aluno X está estruturando seus contos em pequenas partes de uma grande narrativa, como apresentado pelo título e pelo exposto no trecho [1]. Isso demonstra a preocupação desse aluno com o enredo, com a geração de uma expectativa para a próxima produção.

Na análise do texto 2, podemos perceber que o aluno X apresenta uma evolução com o “preenchimento” das *macroposições narrativas* propostas por ADAM (2011). Ele desenvolve seu conto preocupando-se em ocupar os espaços necessários às *macroposições* descritas, criando um conto com conflito e unidade dramática (MOISÉS, 2006), evidenciando a *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011) desse conto.

Para elucidar melhor nossa análise recorreremos, na sequência, ao preenchimento da tabela referente às nossas categorias de análise para o texto 2 do referido aluno:

**Tabela 5** - Análise dos aspectos de *genericidade* do texto 2 (aluno X)

<b>Análise dos aspectos de <i>genericidade</i></b>	
<b>Categorias</b> <i>(macroposições narrativas)</i>	<b>Elementos de análise</b>
<i>Situação inicial</i>	Apresenta.
<i>Nó desencadeador</i>	Apresenta.
<i>Reação ou avaliação</i>	Apresenta.
<i>Desenlace</i>	Apresenta.
<i>Situação final</i>	Não apresenta de forma intencional.

**Fonte:** dados da pesquisa

Como ilustrado pela tabela 5, percebemos que a preocupação do aluno X nesta produção, recai sobre a construção de um conto que preencha os espaços referentes às *macroposições narrativas* (ADAM, 2011). As ações ocorrem de maneira a sustentar uma trama (a de que o personagem precisa explorar o mundo), mas encontra um *nó desencadeador* (o personagem vê-se perdido), o que o faz buscar abrigo (casa da bruxa) para não correr os perigos que a noite oferece dentro do ambiente do jogo.

O aluno apresenta, no texto 2, poucas lacunas, como a falta de explicação sobre a necessidade de o personagem dormir, fato facilmente “preenchido” por aqueles que têm conhecimento das estratégias do jogo, e a situação final, que não se concretizou porque, entendemos, faz parte da estratégia de produção desse aluno.

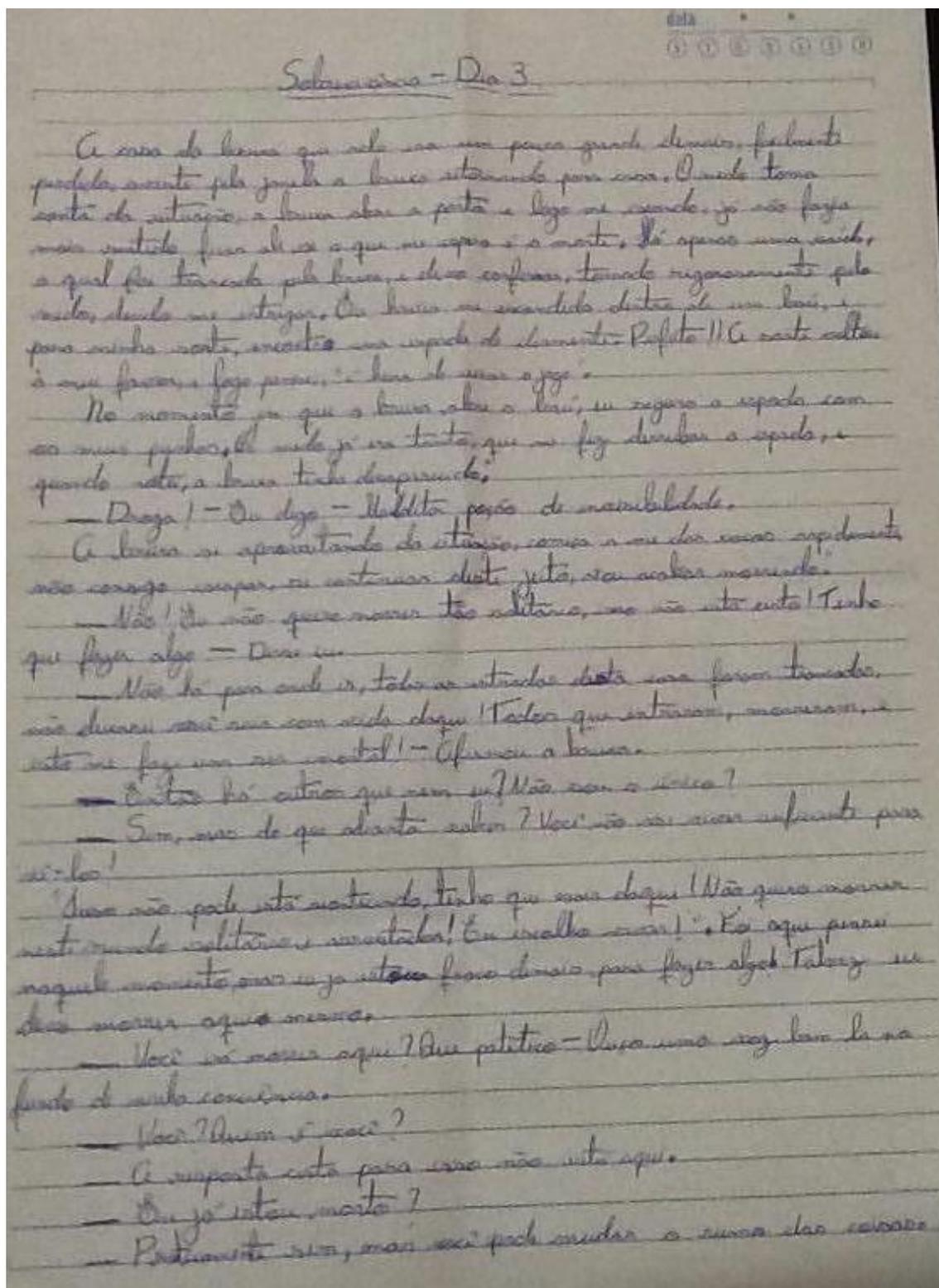
Elucidamos, portanto, que no texto 2 do aluno X há um *elevado grau de narratividade* (ADAM, 2011) uma vez que as ações estão encadeadas na construção de uma trama narrativa, preenchendo a maioria das *macroposições narrativas* propostas por Adam (2011).

A seguir, analisaremos o terceiro conto (conto 3) produzido pelo mesmo aluno. Mais uma vez reafirmamos que, antes da produção do conto 3, o aluno continuou tendo contato com o *Minecraft* procurando atingir os objetivos propostos (definidos na fase **c**) dentro do ambiente virtual.

Ressaltamos que, embora as fases de explicação sobre o gênero conto já tenham sido realizadas, os alunos ainda dispunham das suas respectivas anotações para o esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre as características do gênero podendo consultá-las quando julgassem necessário, além de disporem do auxílio do professor-pesquisador, quando solicitado. Também foram analisados, junto aos alunos, os trabalhos já realizados com a escrita nos mesmos moldes dos executados após a conclusão do primeiro texto, tais como as observações realizadas pelo professor a respeito dessas produções (ausência de preenchimento das *macroposições narrativas*, pontuação, questões envolvendo o gênero etc.), referentes a fase **d**, de acordo com a metodologia desta pesquisa. Também informamos que os alunos continuaram com a realização de atividades no *Minecraft* (fase **e**) depois da produção do texto 2, para se prepararem para a construção do próximo texto. Tudo isso, entendemos, colaborou para a ampliação da competência textual nos alunos.

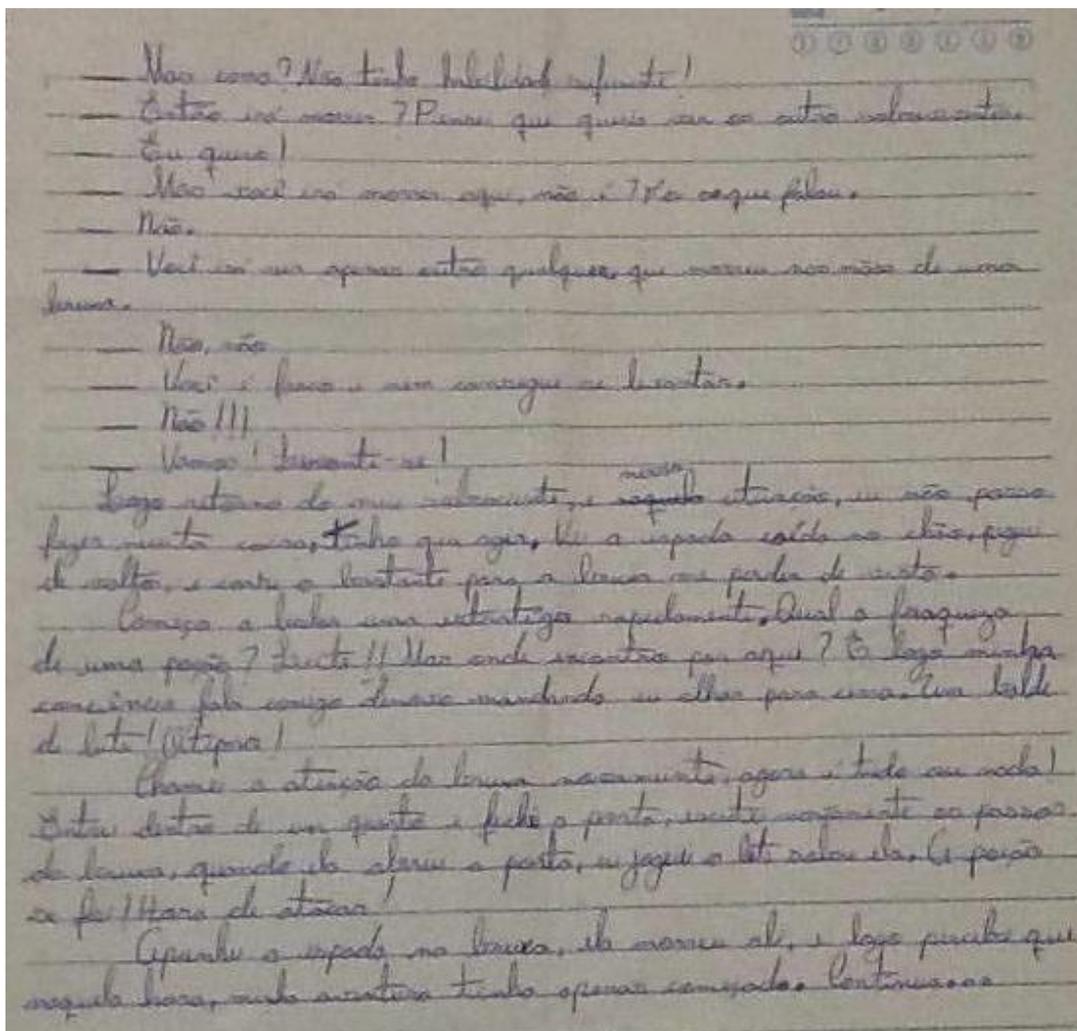
Vejamos, a seguir, o terceiro conto que será apresentado nas próximas duas imagens (folha 1 e 2):

Figura 28 - Texto 3 produzido pelo aluno X: folha 1



Fonte: dados da pesquisa

Figura 29 - Texto 3 produzido pelo aluno X: folha 2



Fonte: dados da pesquisa

Transcrição do texto 3 do aluno X (folha 1 e 2):

### Sobrevivência – Dia 3

[1] A casa da bruxa que achei era um pouco grande demais, facilmente perdido, avistei pela janela a bruxa retornando para casa. [2] O medo toma conta da situação, a bruxa abre a porta e logo me escondo, já não fazia mais sentido ficar ali se o que me espera é a morte. [3] Há apenas uma saída, a qual foi trancada pela bruxa, e devo confessar, tomado rigorosamente pelo medo, deixo me entregar. [4] Eu havia me escondido dentro de um baú, e para minha sorte, [5] encontro uma espada de diamante. Perfeito!! A sorte voltou à meu favor, e logo pensei, “é hora de virar o jogo”.

No momento em que a bruxa abre o baú, eu [6] seguro a espada com os meus punhos. [7] O medo já era tanto, que me fez derrubar a espada, e quando notei, [8] a bruxa tinha desaparecido.

[9] - Droga! – Eu digo – [10] Maldita poção de invisibilidade.

A bruxa se aproveitando da situação, começa a me dar socos rapidamente, não consigo escapar, se continuar deste jeito, vou acabar morrendo.

[11] - Não! Eu não quero morrer tão solitário, isso não está certo! Tenho que fazer algo – Disse eu.

[12] - Não há para onde ir, todas as entradas desta casa foram trancadas, não deixarei você sair com vida daqui! Todos que entraram, morreram, e isto me faz um ser imortal! – Afirmou a bruxa.

- Então há outros que nem eu? Não sou o único?

- Sim, mas do que adianta saber? Você não vai viver suficiente para vê-los!

[13] “Isso não pode está acontecendo, tenho que sair daqui! Não quero morrer neste mundo solitário e assustador! Eu escolho viver!”. Foi o que pensei naquele momento, mas eu já estou fraco demais para fazer algo! Talvez eu deva morrer aqui mesmo.

[14] - Você irá morrer aqui? Que patético – Ouço uma voz bem lá no fundo de minha consciência.

[15] - Você? Quem é você?

[16] - A resposta certa para isso não está aqui.

[17] - Eu já estou morto?

[18] - Praticamente sim, mas você pode mudar o rumo das coisas.

[19] - Mas como? Não tenho habilidade suficiente!

[20] - Então irá morrer? Pensei que queria ver os outro sobreviventes.

[21] - Eu quero!

[22] - Mas você irá morrer aqui, não é? Foi o que falou.

[23] - Não.

[24] - Você irá ser apenas outro qualquer, que morreu nas mãos de uma bruxa.

[25] - Não, não

[26] - Você é fraco e nem consegue se levantar.

[27] - Não!!!

[28] - Vamos! Levante-se!

Logo retorno do meu subconsciente e nessa situação, eu não posso fazer muita coisa. Tenho que agir. Vi a espada caída no chão, peguei de volta, e corri o bastante para a bruxa me perder de vista.

[29] *Começo a bolar uma estratégia rapidamente. Qual a fraqueza de uma poção? Leite!!! Mas onde encontro por aqui? E logo minha consciência fala comigo de novo mandando eu olhar para cima. Um balde de leite! Ótimo!*

[30] *Chamei a atenção da bruxa novamente, agora é tudo ou nada! Entrei dentro de um quarto e fechei a porta, escutei novamente os passos da bruxa, quando ela abriu a porta, eu joguei o leite sobre ela. A poção se foi! Hora de atacar.*

*Apunhei a espada na bruxa, [31] ela morreu ali, e logo percebi que naquela hora, minha aventura tinha apenas começado. [32] Continua...*

No terceiro texto produzido pelo aluno X, percebemos que ele continua sua narrativa, como evidenciado no trecho [1], uma vez que a sequência de fatos neste texto inicia-se no momento em que a bruxa retornava a casa (situação que finalizou o texto 2), o que marca a *situação inicial* nesta narrativa.

Nos trechos [2] e [7] percebemos o uso de uma figura de linguagem (personificação), o que entendemos ser um acréscimo nos recursos linguísticos empregados para a produção do conto por este aluno, o que demonstra que o aluno X passa a utilizar uma narrativa mais diversificada, não se limitando a construção de frases apenas narrativas, uma vez que estas passagens apresentam cunho descritivo.

O *nó desencadeador* nesta etapa da narrativa ocorre pelo fato de a bruxa trancar a única saída da casa, como relatado em [3], o que faz com que as ações descritas em [4] e [5] estejam interligadas ao *nó desencadeador*. Em [8] o narrador relata o desaparecimento da bruxa, explicado em [10], uma vez que a poção de invisibilidade é um dos elementos místicos do ambiente do *Minecraft*, com isso, o aluno X, explica o sumiço da bruxa não mais deixando esta tarefa a cargo do leitor.

Destacamos ainda a inclusão de diálogos através do emprego do discurso direto a partir de [9] que ocorrem entre os personagens (o protagonista e a bruxa) e dos monólogos como visto nos trechos [11] e de [13] a [28]. Há ainda, em [12] a revelação da bruxa anunciando que a casa possui várias saídas, fato em discordância com a afirmação relatada em [3], uma desatenção do aluno X que gera uma incoerência, afinal a casa da bruxa possui uma ou várias saídas?

Como *reação ao nó desencadeador* (derrotar a bruxa para sair da casa), o personagem constrói sua “*estratégia*”, enfraquecer os poderes da bruxa, como visto em [29]. Isto justifica a sequência de ações ocorridas em [30], uma vez que tais ações

têm como objetivo colocar a estratégia do protagonista em prática na busca de um *desenlace* (vencer a bruxa).

O *desenlace* ocorre com a morte da bruxa, como visto na marcação [31], no entanto o aluno X não chega a concluir seu texto, deixando, mais uma vez, o suspense na *situação final* da narrativa, com visto em [32], para ser apresentado no próximo texto (uma possível quarta produção).

De acordo com o que foi explicitado, podemos perceber um aumento na proficiência do aluno X no que se refere a construção de contos. Pontuamos que não há mais tanta repetição (como visto nos textos 1 e 2) de um mesmo vocábulo. A história é estruturada a partir de uma narrativa anterior mas possui uma trama bem definida para este episódio (escapar da bruxa e sair da casa). Há ocorrência de diálogos e monólogos, emprego de figura de linguagem e atenção do aluno na construção e manutenção da trama narrativa o que comprova uma elevação na *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013) do aluno X.

Mais uma vez recorreremos ao preenchimento da tabela referente às nossas categorias de análise para evidenciar as características do texto 3:

**Tabela 6** - Análise dos aspectos de *genericidade* do texto 3 (aluno X)

<b>Análise dos aspectos de <i>genericidade</i></b>	
<b>Categorias</b> <i>(macroposições narrativas)</i>	<b>Elementos de análise</b>
<i>Situação inicial</i>	Apresenta.
<i>Nó desencadeador</i>	Apresenta.
<i>Reação ou avaliação</i>	Apresenta.
<i>Desenlace</i>	Apresenta.
<i>Situação final</i>	Não apresenta de forma intencional.

**Fonte:** dados da pesquisa

Podemos notar, de acordo com a tabela 6, que o aluno X, em seu terceiro texto, consegue manter um *elevado grau de narrativização* (ADAM, 2011), uma vez que neste conto ele preenche a maioria das categorias referentes às *macroposições narrativas* (ADAM, 2011). A narrativa do texto 3 apresenta, portanto, um alto grau de *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011), pois os fatos são encadeados com o fim de seguir a trama textual e as ações do protagonista são descritas em respeito a esta trama.

Mais uma vez este aluno deixou seu texto sem um final (mesmo procedimento adotado no texto 2). Situação compreensível uma vez que, para o aluno X, o que finalizou foi uma aventura, não a narrativa sobre o personagem. A aventura narrada termina com a morte da bruxa (*desenlace*), fato que está ligado à trama e às demais ações do personagem neste conto.

O aluno X demonstra, nesta etapa dos trabalhos, não apenas conhecimento do gênero conto, de como estruturar sua narrativa, mas passa a empregar diversos recursos na construção textual como diálogos, figura de linguagem, descrição, supressão da situação final, ou seja, uma mescla de elementos que podem fazer parte do conto (COELHO, 2000), garantindo a plasticidade do gênero (MARCUSCHI, 2008) sem comprometer os aspectos de *genericidade* textual (ADAM; HEIDMANN, 2011).

Finalizamos as análises dos textos do aluno X, ressaltando o que já havíamos discutido a respeito do gênero conto ao destacamos as ideias de Gotlib (2006, p. 29) quando elucida que a estrutura “invertebrada” desse gênero, consiste no “não preenchimento” de todas as posições que garantem a trama textual e que aqui chamamos de *macroposições narrativas* (ADAM, 2011).

Entendemos que o aluno X passou a dominar de forma bastante satisfatória, as competências necessárias à produção textual de contos expressando que houve a ampliação de sua *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013) se compararmos a evolução de suas produções.

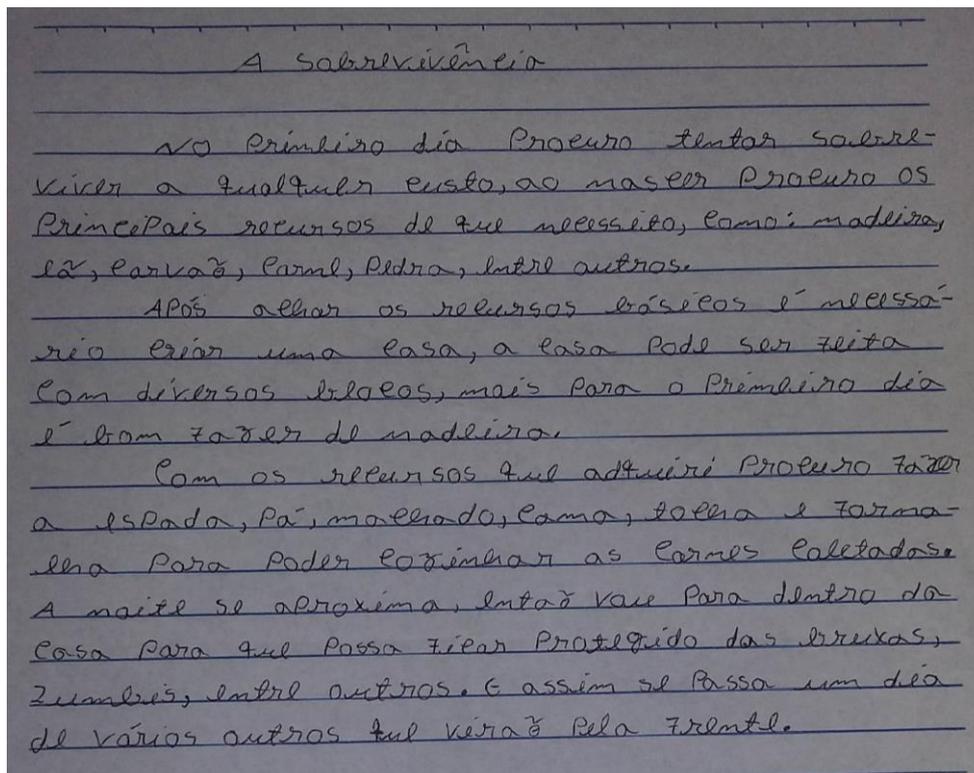
Continuaremos nossas análises trazendo os contos produzidos por outro aluno, como veremos a seguir.

## 6.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ALUNO Y

Analisaremos, agora, as produções do aluno Y, de forma análoga às análises realizadas com os textos do aluno X. Como já explicitado, destacamos que nos deteremos à análise do primeiro e do terceiro texto do aluno Y procurando evidenciar os aspectos de *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011) com a ampliação da *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013) do referido aluno no intervalo entre o primeiro e o terceiro texto, quando ele passou a preencher mais integralmente as *macroposições narrativas* descritas por Adam (2011).

Vejam, a seguir, a imagem do texto 1 produzido pelo aluno Y:

**Figura 30** - Texto 1 produzido pelo aluno Y



Fonte: dados da pesquisa

Transcrição do texto 1 do aluno Y:

#### A sobrevivência

[1] No primeiro dia procuro tentar sobreviver a qualquer custo, ao nascer [2] procuro os principais recursos de que necessito, como: madeira, lã, carvão, carne, pedra, entre outros.

[3] Após achar os recursos básicos é necessário criar uma casa, a casa pode ser feita com diversos blocos, mais para o primeiro dia [4] é bom fazer de madeira.

[5] Com os recursos que adquiri procuro fazer a espada, pá, machado, cama, tocha e [6] fornalha para poder cozinhar as carnes coletadas. [7] A noite se aproxima, então vou para dentro da casa para que possa ficar protegido das bruxas, zumbis, entre outros. [8] E assim se passa um dia de vários outros que virão pela frente.

Como podemos notar no texto 1 do aluno Y, a *situação inicial* se dá quando o personagem “nasce” no ambiente virtual do *Minecraft*. O narrador relata que precisa sobreviver, como apresentado em [1], não alegando maiores propósitos para seu personagem dentro da narrativa. No trecho [2], o narrador informa sobre a procura de

recursos pelo personagem, sem, entretanto, elucidar o motivo dessa busca, deixando para o leitor a tarefa de completar essa informação.

Dando sequência à sua narrativa, o aluno Y relata em [3] que achou os recursos procurados e fala da necessidade da criação de uma casa, mas também não explicita aqui o motivo desta ação, em vez disso ele informa que “*a casa pode ser feita com diversos blocos*”, não explicando ao leitor que tipos de blocos são esses (blocos de madeira, de pedra, de terra etc.). Ele também não diz por que a melhor opção é optar pela construção usando madeira (sabemos que é porque madeira é um recurso abundante no ambiente do *Minecraft*), deixando para o leitor a tarefa de completar a narrativa.

Na marcação [5] o narrador relata a construção de vários objetos sem explicitar nenhum motivo para tal ação, diferente do que ocorre em [6] quando ele explicita para o leitor a necessidade de se construir uma fornalha. Na sequência da narrativa, o aluno Y informa a proximidade da noite, em [7], fato que usa para justificar a necessidade de se abrigar dos possíveis perigos (bruxas e zumbis) no *Minecraft*.

Por fim, como *situação final*, o narrador termina seu texto informando o encerramento do primeiro dia e anunciando que o personagem terá outros dias no ambiente do *Minecraft*.

Percebemos aqui um conto bastante resumido, com diversas lacunas, que não tem compromisso com um enredo, com uma trama narrativa apresentando uma simples enumeração de ações, o que o caracteriza como possuidor de um *baixo grau de narrativização* (ADAM, 2011). O aluno Y apenas vai narrando ações vivenciadas no ambiente virtual sem ter uma trama estabelecida, à vista disso, não notamos a presença de um *nó desencadeador*, da *reação* ou do *desenlace*, como evidenciaremos na tabela a seguir:

**Tabela 7** - Análise dos aspectos de *genericidade* do texto 1 (aluno Y)

<b>Análise dos aspectos de <i>genericidade</i></b>	
<b>Categorias</b> <i>(macroposições narrativas)</i>	<b>Elementos de análise</b>
<i>Situação inicial</i>	Apresenta.
<i>Nó desencadeador</i>	Não apresenta.
<i>Reação ou avaliação</i>	Não apresenta.
<i>Desenlace</i>	Não apresenta.
<i>Situação final</i>	Apresenta sem relacioná-la à trama.

**Fonte:** dados da pesquisa

Como podemos ver na tabela anterior, o aluno Y apresenta um texto em que a maioria das *macroposições narrativas* (ADAM, 2011), não foi preenchida. Desse modo entendemos que se trata, em primeira análise, aparentemente, de um texto em que o aluno apenas quis “se livrar” de uma tarefa escolar de produção textual, não havendo maiores preocupações desse aluno com o tipo de produção que ele conseguiu realizar, ou seja, o aluno parece não se envolver com os trabalhos de produção textual como evidenciado por Passarelli (2012). Em um segundo momento, salientamos que o aluno Y, assim como os demais alunos que participaram desta pesquisa, pode estar motivado para a produção textual, no entanto não sabe como realizá-la.

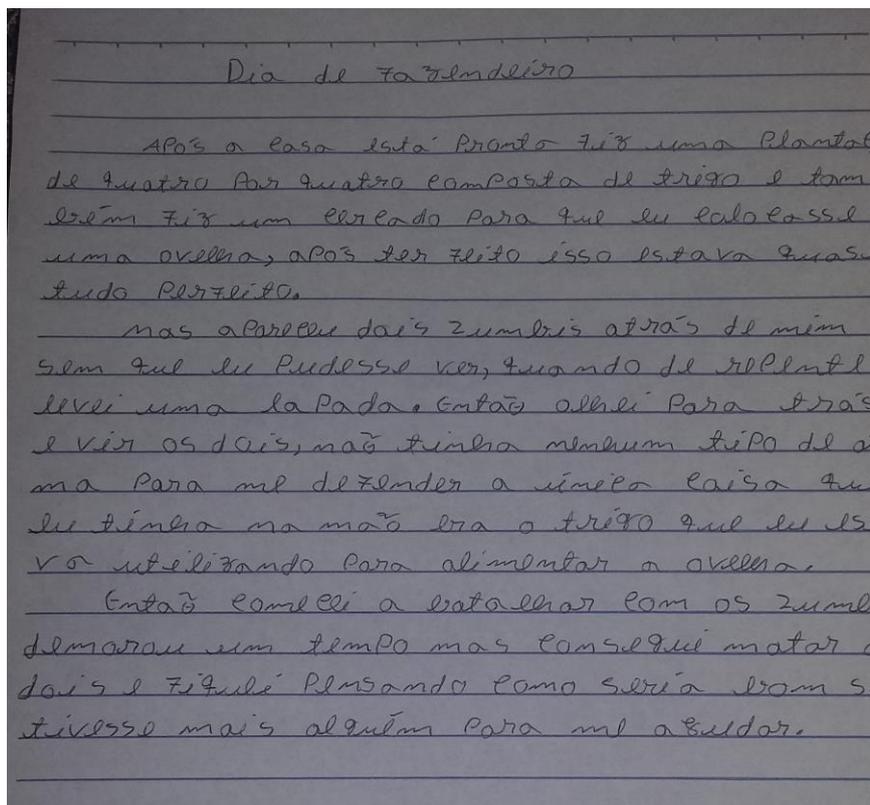
No texto há várias lacunas a serem completadas pelo leitor, não há trama narrativa e, por isso a situação final não tem relação com as demais ações realizadas pelo personagem.

Entendemos, então, que o texto 1 do aluno Y possui *baixo grau de narrativização* (ADAM, 2011), porque as ações não estão dispostas com o objetivo de construir uma trama textual. Percebemos várias das mesmas recorrências já descritas para o texto 1 do aluno X, tais como: um relato de ações sem maiores objetivos em torno de uma unidade dramática (MOISÉS, 2006), fatos que não contribuem para a construção de uma trama narrativa, falta de um *nó desencadeador*, e consecutivamente das demais posições destacadas pela ideia das *macroposições narrativas* (*reação* ou *avaliação*, *desenlace* e *situação final* atrelada à trama textual). Isso exprime a baixa *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013) do aluno Y na produção do conto 1.

Ressaltamos, mais uma vez, que os textos depois de corrigidos, foram entregues aos alunos com as devidas observações do professor no que diz respeito aos aspectos de narrativização (preenchimento ou não das *macroposições narrativas*), mesma situação vivenciada pelo aluno X, depois da produção do texto 1: exibição de textos em *datashow*, análises em sala destacando a ausência das *macroposições narrativas* nas produções do texto 1, questões referentes ao gênero textual conto, ou seja, todas as atividades previstas na fase **d**. Os alunos continuaram realizando atividades dentro do ambiente virtual do *Minecraft* (fase **e**) para que pudessem preparar os próximos textos.

Vejamos, a seguir, o texto 2 do aluno Y, no qual seguiremos o mesmo modelo de análise:

**Figura 31 - Texto 2 produzido pelo aluno Y**



Fonte: dados da pesquisa

Transcrição do texto 2 do aluno Y:

#### *Dia de fazendeiro*

[1] Após a casa está pronta [2] fiz uma plantação de quatro por quatro [3] composta de trigo e também [4] fiz um cercado [5] para que eu colocasse uma ovelha, após ter feito isso estava quase tudo perfeito.

[6] Mas apareceu dois zumbis atrás de mim sem que eu pudesse ver, quando de repente levei uma lapada. Então olhei para trás e vir os dois, [7] não tinha nenhum tipo de arma para me defender a única coisa que eu tinha na mão era o trigo que eu estava utilizando para alimentar a ovelha.

[8] Então comecei a batalhar com os zumbis [9] demorou um tempo mas [10] consegui matar os dois e [11] fiquei pensando como seria bom se tivesse mais alguém para me ajudar.

O aluno apresenta a *situação inicial* do seu texto como continuação da aventura vivenciada no texto anterior, como descrito no trecho [1]. Ele já procura

justificar para o leitor suas ações dentro do mundo virtual do *Minecraft* quando explica em [3] o motivo da ação realizada em [2]. Ele repete o mesmo procedimento anteriormente descrito nas etapas [5], como sendo a justificativa da ação realizada em [4]. Aqui já podemos perceber a preocupação do aluno Y para que o leitor entenda o texto.

No trecho [6] já percebemos a existência de um *nó desencadeador* ocorrida pelo aparecimento de zumbis e pelo fato de o personagem não possuir instrumentos de defesa, como descrito no trecho [7].

Na sequência, trecho [8], o narrador informa, como *reação* ao *nó desencadeador*, que iniciou sua batalha com os zumbis. Ele explica que conseguiu vencer os zumbis, trecho [10], ação que entendemos ser o *desenlace*, mas não informa porque esta ação demorou, trecho [9], deixando o leitor sem saber o real motivo da dificuldade enfrentada pelo personagem<sup>43</sup>.

Por fim, o aluno Y apresenta a *situação final* de seu texto fazendo uma reflexão, trecho [11], sobre a possibilidade de conseguir ajuda para sobreviver no ambiente do *Minecraft*, embora apresentando desenvolvimento limitado podemos perceber que a *situação final* (obter ajuda), está relacionada ao *nó desencadeador* (enfrentamento dos zumbis).

Preenchendo a tabela a seguir para analisar as *macroposições narrativas* apresentadas no texto 2 do aluno Y, podemos verificar os seguintes dados:

**Tabela 8** - Análise dos aspectos de *genericidade* do texto 2 (aluno Y)

<b>Análise dos aspectos de <i>genericidade</i></b>	
<b>Categorias</b> <i>(macroposições narrativas)</i>	<b>Elementos de análise</b>
<i>Situação inicial</i>	Apresenta.
<i>Nó desencadeador</i>	Apresenta.
<i>Reação ou avaliação</i>	Apresenta.
<i>Desenlace</i>	Apresenta.
<i>Situação final</i>	Apresenta.

**Fonte:** dados da pesquisa

De acordo com os dados apresentados na tabela 8, podemos verificar que o aluno Y, em seu texto 2 consegue preencher todas as “posições” referentes às

<sup>43</sup> Informamos que o jogador no *Minecraft* pode derrotar os adversários (zumbis) mesmo sem possuir instrumentos (armas) para tal, no entanto essa ação demora mais porque os golpes desferidos sem armas não causam tanto dano nos adversários, motivo que justifica a demora na vitória relatada.

*macroposições narrativas* (ADAM, 2011). Em seu texto, embora as ações aconteçam em sequências muito curtas, o aluno Y já demonstra ter conhecimento de como estruturar o conto, o que nos permite dizer, com a análise dos dados fornecidos pelo texto 2, que este aluno já apresenta maior *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013), se compararmos esta produção com o texto 1.

Entendemos que, nesta fase da pesquisa, apesar de já demonstrar conhecimentos sobre a necessidade de se preencher as *macroposições narrativas*, os alunos podem partir para textos mais ricos em detalhes, colocando em prática os conhecimentos já adquiridos para a construção de contos cada vez mais pormenorizados sem deixar de lado as questões referentes à *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011).

Antes da produção do texto 3, o professor pesquisador realizou as atividades de elucidação sobre as características do gênero conto (fase **d**) destacando a importância de se preencher as *macroposições narrativas* para que os textos passassem a apresentar *graus de narrativização* mais elevados. Os alunos também continuaram as atividades de realização de objetivos no *Minecraft*, coletando informações para a produção dos próximos contos (fase **e**). Lembramos que todas essas atividades já estavam previstas, de acordo com a metodologia empregada nesta pesquisa.

Na sequência, apresentamos o texto 3 do aluno Y. Evidenciamos, novamente, que este texto foi produzido após a fase de explicação do gênero conto, após a fase de trabalho com o jogo *Minecraft* e após serem entregues e discutidos em sala os dois textos produzidos anteriormente, como já demonstrado até aqui. Destacamos que no momento da entrega dos textos foram discutidas as lacunas apresentadas pelos textos, momento em que o professor solicitava sugestões de como determinada trama textual poderia ser reescrita, observando a presença ou ausência no preenchimento das *macroposições narrativas* de acordo com o estudado em sala.

Vejamos, a seguir, o texto 3 produzido pelo aluno Y, folha 1 e 2:



Transcrição do texto 3 do aluno Y (folha 1 e 2):

O encontro

[1] Mais um dia começou, estava garimpando atrás de recursos para o meu dia a dia. Enquanto tava garimpando [2] observei uma movimentação estranha, [3] então fui ver o que era aquilo.

[4] Ao chegar onde tava acontecendo a movimentação avistei duas pessoas. Eles estavam a procura de algo, então fui chegando perto deles com cuidado, [5] fiquei de frente a eles e começamos a conversar.

[6] Acabamos ficando amigos e resolvemos nos aventura, [7] achamos uma vila e [8] começamos a modificar a vila. Após ter feito algumas modificações Nickpaeller e Jeff, [9] foram procura recursos.

[10] Fiquei sozinho na vila, e comecei a andar quando de repente [11] apareceu diversos zumbis. [12] Para que eu não morresse comecei a correr [13] e acabei perdendo a vila de vista.

Como tinha perdido a vila [14] agente ficou andando a procura de outra vila, [15] tivemos sorte de achar outra vila e novamente modificamos a vila.

[16] Fizemos muitas modificações e até [17] construímos casas para nós. Ficamos pensando no que íamos fazer, [18] e tivemos uma ideia que tava mais para um desafio.

[19] Se juntamos e fomos a construção de...

No texto 3 do aluno Y, podemos perceber a *situação inicial* com o início de um novo dia no *Minecraft*, trecho [1]. Na sequência, o narrador relata uma movimentação estranha gerando certo suspense no texto, trecho [2], e a necessidade de investigar tal movimentação, como relatado em [3], fato que justifica a inserção de dois personagens na narrativa destacado na marcação [4].

Posteriormente o narrador inicia uma conversa em [5] com os dois personagens, fato que os torna amigos e passam a vivenciar uma aventura juntos. Os três personagens acham uma vila, trecho [7], e modificam-na em [8]. Depois, os dois personagens saem para procurar mais recursos [9], o que faz com que o protagonista fique sozinho na vila, marcação [10].

O *nó desencadeador* ocorre quando aparecem os zumbis [11], fato que põe em risco a vida do protagonista e por isso ele tem que fugir [12]. Consideramos este fato como a *reação* ao problema apresentado. Já como consequência da fuga, o protagonista fica perdido [13]. Na sequência, podemos ler a informação de que o

protagonista não estava mais desacompanhado, trecho [14], embora o texto não relate como ele encontrou os seus amigos. O narrador diz, em [15], que acharam outra vila e então também a modificaram [16], realizando, inclusive, a construção de casas para os três personagens [17], estas últimas três ações descritas são o que entendemos como *desenlace*, uma vez que antes de acontecer o *nó desencadeador*, exposto em [11], os protagonistas encontravam-se em uma vila modificada por eles.

Em [18] o narrador relata a ideia de algo para fazer que se assemelhava a um desafio em conjunto [19], embora o texto termine sem informar ao leitor qual era essa ideia ou o que eles iriam construir<sup>44</sup>.

O texto 3 do aluno Y apresenta ações relacionadas com a proposta de criação de uma trama narrativa mostrando, portanto, um *alto grau de narrativização* (ADAM, 2011) com o preenchimento das *macroposições narrativas* (ADAM, 2011), embora não apresente uma situação final consideraremos esta posição “ocupada” intencionalmente (a exemplo do que ocorreu nos textos 2 e 3 do aluno X), uma vez que se apresenta nítida a intenção do aluno Y em continuar sua narrativa em outro texto.

À vista disso, elucidaremos os aspectos do texto 3 na tabela que apresentaremos a seguir:

**Tabela 9** - Análise dos aspectos de *genericidade* do texto 3 (aluno Y)

<b>Análise dos aspectos de <i>genericidade</i></b>	
<b>Categorias</b> <i>(macroposições narrativas)</i>	<b>Elementos de análise</b>
<i>Situação inicial</i>	Apresenta.
<i>Nó desencadeador</i>	Apresenta.
<i>Reação ou avaliação</i>	Apresenta.
<i>Desenlace</i>	Apresenta.
<i>Situação final</i>	Não apresenta de forma intencional.

**Fonte:** dados da pesquisa

Como ilustrado pela tabela 9, o aluno Y apresenta em seu terceiro texto uma elevada *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013), uma vez que ele preenche a maior parte das *macroposições narrativas* (ADAM, 2011) conferindo ao texto 3 um elevado grau de *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011).

<sup>44</sup> Sabemos que a intenção do aluno foi a de dar sequência à narrativa com o relato da construção da escola no modo *multiplayer*, (objetivo de número 4) por isso ele se antecipou introduzindo dois de seus amigos de classe no conto.

As ações no referido texto são apresentadas de forma encadeadas, o que auxilia na construção da trama textual. A *situação inicial* descrita no trecho [1], o *nó desencadeador* em [11], a *reação* em [12] e o *desenlace* apresentados pelas ações descritas nas marcações de [15] a [17] estão bem definidos, fato que contribui para a composição de uma elevada *genericidade textual*.

De acordo com as análises aqui apresentadas, fica evidente a ampliação das competências textuais dos alunos, bem como o aumento da respectiva proficiência na construção de textos do gênero conto.

Ressaltamos que foi graças à luz das análises empregando as *macroposições narrativas* de Adam (2011) para o desenvolvimento dos aspectos referentes à *genericidade textual* descritos por Adam e Heidmann (2011) que pudemos dar conta da análise de diversos textos narrativos sem “engessar” a produção dos alunos neste ou naquele molde.

Como elucidaremos a seguir, comprovamos que utilizar o jogo *Minecraft* favoreceu a experiência de criação de contos com os alunos-sujeitos da pesquisa de uma forma tão significativa que vários alunos solicitaram a continuação dos trabalhos de produção de contos (como apresentado pelos terceiros textos dos alunos X e Y), o que configurou a presente pesquisa como uma atividade muito motivadora de produção textual.

Como já discutido, todos os alunos da sala envolvida na pesquisa participaram dos trabalhos de produção de contos a partir de sua experiência com o *Minecraft*. Como a análise de todas essas produções ficaria inviável no presente trabalho, resolvemos agrupar os textos produzidos evidenciando o momento inicial de produção (referente ao texto 1) e final (referente ao texto 3). Dessa forma poderemos realizar uma análise geral do desempenho da turma, como veremos a seguir.

### 6.3 ANÁLISE DE RESULTADOS GERAIS

Para demonstrar o aumento no grau de *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011) dos textos produzidos pelos alunos durante a realização desta pesquisa, apresentaremos, na tabela a seguir, de forma sintética, o modelo de análise das macroposições narrativas (ADAM, 2011) anteriormente trabalhado.

Ressaltamos que verificamos todos os textos produzidos pelos alunos do 9.º ano B (27 alunos), totalizando 243 produções (um texto inicial, um intermediário e um texto final por aluno). Por conseguinte, nossa análise desses textos nos possibilitou chegar aos seguintes resultados:

**Tabela 10** - Análise geral dos aspectos de *genericidade* dos textos produzidos

<b>Categorias</b> <i>(macroposições narrativas)</i>	<b>Primeiro texto produzido</b>	<b>Segundo texto produzido</b>	<b>Terceiro texto produzido</b>
<i>Situação inicial</i>	63%	83%	98%
<i>Nó desencadeador</i>	18%	66%	97%
<i>Reação ou avaliação</i>	18%	64%	96%
<i>Desenlace</i>	13%	59%	95%
<i>Situação final</i>	15%	61%	97%

**Fonte:** dados da pesquisa

De acordo com a análise da tabela 10, podemos verificar um ganho significativo em todas as categorias referentes às *macroposições narrativas* (ADAM, 2011), o que entendemos como a elevação da *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013) nos referidos alunos. Podemos perceber que há um salto significativo entre o primeiro e o segundo texto produzido (na maioria das categorias analisadas houve um aumento de aproximadamente 45%) e mais outra elevação entre o segundo e o terceiro momento das produções textuais (cerca de 30% para a maioria das categorias). Esclarecemos, mais uma vez, que na produção do primeiro texto, os alunos ainda não haviam tido contato com o jogo, nem com o gênero conto no referido ano escolar. Constatamos, assim, que a assimilação dos conhecimentos referentes ao gênero, que normalmente receberia um incremento depois de trabalhadas as questões pertinentes à produção de contos, foi potencializada ainda mais com o uso do *Minecraft*.

Quando considerarmos a elevação entre a primeira e a terceira produção textual dos alunos obtemos os seguintes dados: que a *situação inicial* das produções neste estudo obteve um incremento de 35% quando buscamos associar o início da narração com aquelas situações atreladas de alguma forma com a trama narrativa. Como comprovação disso, buscamos nos textos analisados, a informação, fornecida pelo narrador, de que o personagem iniciou uma busca por algum objeto ou uma jornada à procura de algo no ambiente do *Minecraft*.

Quanto ao *nó desencadeador*, categoria que teve um incremento de 79%, procuramos analisar o relato de algum problema que interferisse na *situação inicial*, levando a uma *ação*, *reação* ou *avaliação* por parte do personagem.

A *reação ou avaliação* também teve incremento de 78%, o *desenlace* de 82%, uma vez que os alunos passaram a entender como se estrutura o texto narrativo e buscaram, em suas produções, realizar o “preenchimento” das *macroposições narrativas* (ADAM, 2011).

A *situação final* teve incremento de 82%, uma vez que os alunos passaram a compreender que esta categoria deve ser o “resultado” do que se vivenciou no texto. Assim, consideramos para esta categoria, as produções que apresentaram em seu final ações relacionadas com a *situação inicial*, dinamizadas pelo *nó desencadeador*. Identificamos que não basta colocar um ponto final na narrativa, é preciso relacionar as partes componentes do texto para que se possa obter um alto grau de *genericidade textual* (ADAM; HEIDMANN, 2011), condição atingida pela maioria dos alunos do 9.º ano B. Sobre este aspecto destacamos que alguns alunos não preencheram esta *macroposição narrativa*, com a intenção de continuar a narrativa em um outro conto, o que entendemos, como ilustrado nas análises, como adequado para as produções<sup>45</sup>.

Discutimos também que os textos analisados passaram, a exemplo dos textos produzidos pelos alunos X e Y, de um conjunto de informações narrativas com *baixo grau de narrativização* à contos “comprometidos” com o enredo da história, numa demonstração de um *elevado grau de narrativização* (ADAM, 2011).

Os alunos passaram a produzir seus contos levando em consideração as experiências adquiridas no ambiente do *Minecraft* deixando de lado questões como a falta de interesse em produzir textos escritos ou a quantidade de linhas por produção.

Sobre este último aspecto, a exemplo do que também foi evidenciado nas produções dos alunos X e Y, salientamos que a quantidade de linhas escritas aumentou consideravelmente, porque os alunos não estavam mais preocupados apenas em cumprir uma obrigação pedagógica (entregar um trabalho ao professor de português), mas eles queriam contar histórias, relatar suas experiências vivenciadas no ambiente virtual. Não acreditamos que apenas o aumento do número de linhas é um fator a se considerar, mas entendemos este fato como um forte indício do aumento do interesse dos alunos pela produção de contos.

---

<sup>45</sup> A exemplo do que aconteceu com o conto do aluno X no texto 2, trecho [24]; no texto 3, trecho [32] e com o aluno Y no texto 3, trecho [19].

Desse modo concluímos que este trabalho, na perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), apresenta sua validade por permitir as intervenções e acompanhar os resultados dos alunos durante os processos de execução desta pesquisa.

Destacamos ainda que também encontramos alguns dos aspectos de multimodalidade (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2012) nos textos do *corpus* da pesquisa, a saber:

- Títulos do texto sublinhados;
- Títulos centralizados;
- Títulos escritos com todas letras maiúsculas;
- Elementos gráficos: travessão para constituir as falas;
- Leiaute de paragrafação (adentramento nos parágrafos iniciais).

Dessa forma, destacamos que os alunos, embora trabalhassem com textos escritos, mostraram também preocupações estéticas em suas produções (RIBEIRO, Ana, 2016), trabalhando outras camadas (visuais) que não apenas a textual, como evidenciado acima.

Por todos os aspectos considerados nesta seção, entendemos que a validade em se trabalhar com jogos digitais no ambiente pedagógico para a produção de contos, tem sua força e significação consolidada desde que haja um planejamento prévio das atividades e a apresentação clara da proposta dos trabalhos aos alunos.

No trabalho de produção textual vivenciado durante esta pesquisa, ressaltamos a importância do conhecimento do professor sobre as *macroposições narrativas* (ADAM, 2011) para que ele possa orientar os alunos no que se refere a possíveis modificações nas produções textuais ocasionando o que Adam (2011) identifica como textos com *alto grau de narrativa*.

Ao analisar as categorias referentes às *macroposições narrativas* obtivemos excelentes resultados nas produções dos alunos, o que nos permite dizer que ao final desta pesquisa os alunos alcançaram elevados graus de *genericidade textual* na construção dos contos, produzindo-os de forma a garantir um bom trabalho com o referido gênero textual, criando textos mais coesos a partir do entendimento sobre o preenchimento das *macroposições narrativas*.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A partir das análises realizadas nas produções dos alunos, ancorados pelas teorias da linguística textual aqui apresentadas, concluímos que a utilização do *Minecraft* no ambiente pedagógico oferece ganhos significativos para a construção dos conhecimentos linguístico-textuais dos alunos porque provocou um incremento na qualidade dos contos produzidos e também motivou os alunos para o exercício da produção de contos.

Concordamos com Prensky (2012) quando relata que a aprendizagem deve ter seu foco centrado no aprendiz, proporcionando, ao se usar jogos digitais com finalidades pedagógicas, o favorecimento de um ambiente mais alegre para todos os envolvidos no processo educativo (inclua-se aqui a família dos alunos e a equipe pedagógica). A perspectiva de priorizar os sujeitos (bem como as situações de comunicação) também tem sido o motivo que diferencia os trabalhos da linguística textual (BENTES, 2001).

Salientamos, juntamente com Gee (2008a), o fato de que podem ser encontrados muitos alunos que conseguem boas notas na escola quando da realização de testes, mas não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos para a resolução de problemas na vida real. Também concordamos com Passarelli (2012) quando discute que muitos alunos não sentem interesse pelas atividades de produção textual na escola. Com a utilização pedagógica de jogos digitais, há a possibilidade de todos os alunos mobilizarem os conhecimentos adquiridos durante as aulas envolvendo o uso desses jogos, na resolução de problemas reais, como comprovado por esta pesquisa, tornando as ações pedagógicas para o aprendizado mais eficazes (PRENSKY, 2012).

Durante a execução das fases desta pesquisa, constatamos o surgimento e fortalecimento das habilidades dos alunos como contistas conscientes, capazes de atender a diversas situações de construção textual previstas nos *Parâmetros para a Educação Básica no estado de Pernambuco*, tais como a produção de um texto a partir de um tema específico, o estabelecimento de relações entre as partes do texto, o reconhecimento de características do texto ficcional, entre outras. Entendemos que as competências desenvolvidas a partir da execução desta pesquisa irão auxiliar os

alunos no trato com os textos, com o emprego da modalidade formal escrita da língua ao longo de sua formação educacional.

A presente pesquisa-ação contribuiu para pôr em prática o que vivenciamos primeiramente na teoria e, graças a seu caráter interventivo (THIOLLENT, 1986), possibilitou-nos vivenciar a aplicação prática da teoria de uso dos jogos digitais na criação de contos, favorecendo a discussão de novas possibilidades para as práticas docentes. Ressaltamos, juntamente com Gee (2008a), que apenas o emprego dos jogos digitais não garante uma boa experiência pedagógica, no nosso caso, de produção textual. É importante que tais atividades sejam situadas no ambiente escolar com objetivos e metodologias bem definidas.

Dessa forma, os múltiplos conhecimentos envolvidos no processo de trabalho com os jogos digitais, como o emprego das multimodalidades (KRESS, 2003, ROJO, 2015) para exercício prático dos multiletramentos (COPE; KALANTIS, 2000; ROJO; MOURA, 2012), a noção de texto ficcional evidenciada por Gotlib (2006), as propostas de análise dos textos narrativos de Adam (2011) e Adam e Heidmann (2011) possibilitaram o emprego do *Minecraft*, resultando em uma experiência bastante proveitosa para os alunos, para o professor-pesquisador e para a comunidade acadêmica, no que diz respeito às pesquisas envolvendo a aplicação das TDIC no ambiente escolar.

A produção textual de contos passou de uma atividade “temerosa” por parte dos alunos a uma atividade por eles desejada. Muitos benefícios advindos desta pesquisa não puderam ser mensurados, tais como a ampliação do gosto dos alunos pelas aulas de redação, a realização de trabalhos de forma colaborativa - quer seja no ambiente virtual (quando os alunos ajudavam-se mutuamente para a conquista de objetivos), quer seja durante a produção textual (quando os alunos compartilhavam seus contos com os demais colegas na busca de uma opinião sobre os textos produzidos), ou ainda o despertar dos alunos pelo gosto da leitura e análise de textos narrativos.

Durante a realização dos trabalhos desta pesquisa fomos percebendo, *pari passu*, a elevação da *competência genérica* (MAINGUENEAU, 2013) dos alunos e o aumento do gosto desses alunos pela produção escrita. Entendemos que as atividades descritas neste trabalho foram um marco no ambiente escolar onde ocorreu a pesquisa, pois, apesar de a escola campo da pesquisa possuir computadores e sala

de informática, não havia, até então, registrado uma prática pedagógica envolvendo jogos digitais para os trabalhos com produção textual no Ensino Fundamental II.

A utilização do *Minecraft* foi, portanto, a motivação de que os alunos necessitavam para a realização das tarefas de produção de contos. Muitos alunos relataram ainda que, ao sair da escola, continuavam sua interação com o jogo digital com o fim de exercitarem a realização de ações no ambiente virtual do *Minecraft*, fato que para eles, ficou indissociável da prática narrativa, havendo vários relatos de como os alunos passaram a pensar na produção de contos mesmo não estando na escola, uma vez que o contato com o *Minecraft* já lhes incitava uma provocação para criar, continuar ou aprimorar suas narrativas.

Constatamos que ainda há muitas possibilidades a serem desenvolvidas com o uso de jogos digitais, com o trabalho envolvendo as multimodalidades e os múltiplos letramentos. Vários alunos contribuíram com ideias de se aplicar o *Minecraft* em outras aulas como na recriação de ambientes históricos, nos trabalhos com a construção geométrica de sólidos ou na produção de outros gêneros textuais como manuais de instruções, biografias ou recriação de contos de fadas, devido à diversidade de recursos existentes no *Minecraft*. Propostas como esta poderiam proporcionar trabalhos interdisciplinares no ambiente escolar, no caso de outros professores se interessarem pelo trabalho pedagógico usando o *Minecraft*.

Em todas as possibilidades de trabalho com os jogos digitais enxergamos vários benefícios, contudo ressaltamos ser o uso dessa tecnologia o motivo do principal despertar do interesse discente, sendo agradável aos respectivos alunos a proposta de quaisquer atividades pedagógicas provenientes do contato com jogos digitais. A prática pedagógica com jogos digitais, já preconizada por Prensky (2012) e Gee (2008a), tem a ver com a forma de como os alunos, de maneira geral, estão acostumados a encarar problemas e resolver desafios em seu cotidiano: a forma lúdica e virtual, que a escola pode utilizar empregando-as como exercício para as práticas de ações reais.

Entendemos, por fim, que este estudo pode favorecer outras pesquisas usando os jogos digitais no ambiente pedagógico para auxiliar as atividades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, com isso pode-se apontar para estudos mais aprofundados envolvendo a linguística textual e o uso das TDIC.

## REFERÊNCIAS

---

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; Heidmann, Ute. **O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, Mário de. **O empalhador de passarinho**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lutar com palavras – coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 174.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro, Aguilar, 1974. v. 2. p. 476.

BADER, A. L. **The structure of modern short story**. p. 107-15. Disponível em: < <https://goo.gl/jKXXKS> >. Acesso em 07/10/2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006. 12ª ed.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

BEAUGRANDE, Robert Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

BENTES, Ana Cristina; MUSSALIN, Fernanda. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2001, vol 1. p. 245 a 256.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.

BOSSI, Alfredo (org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi Alves *et al.* **Jogos de Alfabetização: manual didático**. Recife: MEC-CEEL, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CARVALHO, Gracinda Souza de. **Histórias digitais: narrativas no século XXI. O Software Movie Maker como recurso procedimental para a construção de narrações**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em < <https://goo.gl/446wL5> >. Acesso em 01/03/2017.

CAZDEN, Courtney *et al.* A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Routledge: London and New York, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Routledge: London and New York, 2000. p. 9-37

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Trad. de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo, Perspectiva, 1974.

COSCARELLI, Carla Viana et al. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DAMASCENO, Vanessa Doumid. **O Jogo digital nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: um estudo através das seqüências narrativas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2007.

FRANCISCO, Cicero Nestor Pinheiro; SILVA, Márcio Luiz. **Jogo de celular e ensino de língua**. In: Currículo, história social das disciplinas, conhecimento escolar, gestão da escola e tecnologia, 06., 2016, Recife. Anais...Recife: ANPAE, 2017, p. 379-387. Disponível em <<http://www.colocuiocurriculo.com.br/diversos/Serie3.pdf>>. Acesso em: 14/05/17.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GEE, James Paul. ***What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy***. Nova York: Palgrave Macmillan, 2004.

\_\_\_\_\_.; HAYES, E. ***Language and Learning in the Digital Age***. Londres, Nova York: Routledge, 2011.

\_\_\_\_\_. **Why are video games good for learning?** Academic ADL Colab. Retrieved August 22, 2008a. Disponível em: < <https://goo.gl/635mxo> >. Acesso em 16/12/17.

\_\_\_\_\_. **Learning and Games**. The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008b. 21–40.

GENETTE, Gérard, em ***Le genre comme oeuvre***. Littérature (2011, v. 106, p. 107-117).

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 2. ed.

\_\_\_\_\_. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 4ª ed.

GOMES, Ricardo. **Os melhores contos brasileiros de 1973**. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

GOMES, Suzana dos Santos. Infância e tecnologias. In: COSCARELLI, Carla Viana et al. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

GOTLIB, Nadia Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

JEWITT, Carey. **Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century**. Discourse: studies in the cultural politics of education. Vol. 26, nº. 3, 2005. P. 315-331.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e contexto**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003. 2ª ed.

\_\_\_\_\_.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. Routledge: London and New York, 2003.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. Coleção TRANS.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 45-49.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A lingüística do texto o que é e como se faz* Recife UFPE, 1983.

\_\_\_\_\_. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto**. *Línguas e instrumentos lingüísticos*, n.3. Campinas (SP): Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIA, Luiza de. **O que é conto**. São Paulo: Braziliense, 2004.

MENDES, Maria Teresa Pessoa Jorge; CARDOSO, Inês; NETO, Joana. **Narrativas Digitais: textos e contextos para a sua utilização em educação**. In P. Dias & C. V. Freitas (orgs.). *Actas da Conferência Challenges 2005*, pp. 771-776.

MESCHONNIC, Henri. **Poétique du traduire**. Paris: Verdier, 1999.

MEURER, José. Luiz; BONINI, Audair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Robson Santos de. **Uso de marcas verbais para aspectos não-verbais da conversação em salas de bate-papo na internet**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Recife: UFPE, 2007.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Born digital: understanding the first generation of digital natives**. New York, Basic book, 2008.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e re-escritura de textos**. São Paulo: Respel, 2001.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto**. Lisboa: Editorial Veiga, 1978.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. In: Revista entre ideias, Salvador, v. 1, n. 1, 2012. p. 159-162

\_\_\_\_\_. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana et al. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana et al. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Jogos educacionais digitais para o ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Fortaleza: UFCE, 2013.

ROBIN, Bernard R. **Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom**. Theory Into Practice, 47(3), 2008, p. 220-228.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento e diversidade textual. In: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <<https://goo.gl/b3YZy8>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

\_\_\_\_\_; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_; NETO, Adolfo Tanzi et al. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. In: Educ. Soc. , Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em 19/07/2016.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Robson de; MOITA, Filomena da M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (organizadores). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

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

XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais**. São Paulo: Respel, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. In: Calidoscópico v. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011b. Disponível em: < [goo.gl/JnLSgR](http://goo.gl/JnLSgR) >. Acesso em 20/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea**. In Revista (Com) Textos Linguísticos (Edição Especial ABEHTE). v7, n. 8.1 (2013) . Disponível em: < [goo.gl/55VSRa](http://goo.gl/55VSRa) >. Acesso em 23/07/2016.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana et al. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

**APÊNDICE A - Questionário de pesquisa para verificação dos jogos mais conhecidos pelos alunos**

---

**Pesquisa:**

**Quanto tempo você passa jogando durante um dia, aproximadamente?**

---

**Em que “plataforma” você joga?**

- a) Celular
- b) Computador
- c) Videogame

**Explique o porquê da resposta anterior:**

---

---

---

---

**Cite o nome de três jogos que você conhece e acha interessante:**

---

---

---

**Da relação anterior, em sua opinião, qual é o melhor? Explique o porquê:**

---

---

---

---

**O que mais chama a sua atenção em um jogo?**

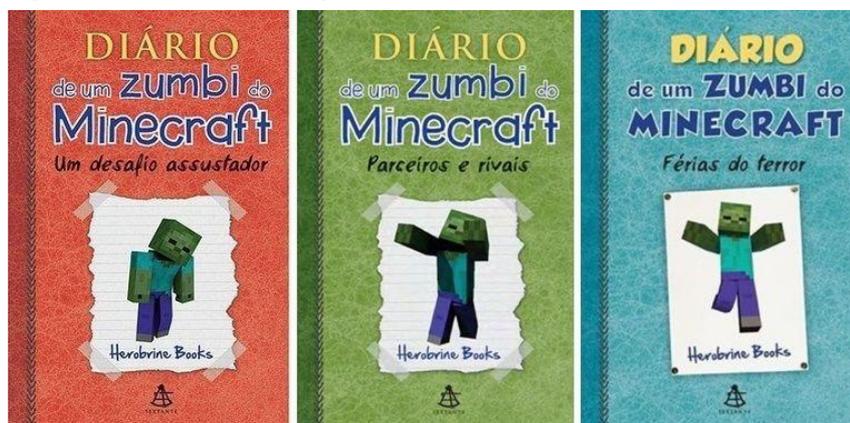
---

---

---

## ANEXO A - Capas de livros com a temática do *Minecraft*

**Figura 34** - Capas da coleção de livros Diário de um zumbi do Minecraft



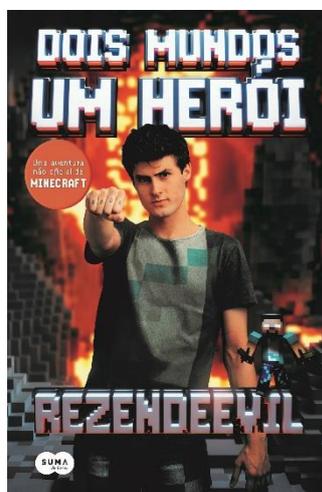
Fonte: < <https://goo.gl/JEQ5pQ> >. Acesso em 12/07/2016

**Figura 35** - Capas da coleção Minecraft - diários perdidos



Fonte: < <https://goo.gl/r5v7Mn> >. Acesso em 12/07/2016

**Figura 36** - Capa do livro *Dois mundos um herói*



Fonte: < <https://goo.gl/dsHKRp> >. Acesso em 12/07/2016

---

**ANEXO B - Modelo de Termo de consentimento livre e esclarecido**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARERIDO (PARA ESTUDANTES-FOCAIS)**

**Projeto de Pesquisa:** MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E JOGOS DIGITAIS: UTILIZANDO O *MINECRAFT* PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS

**Pesquisador responsável:** Cicero Nestor Pinheiro Francisco

**E-mail:** [professornesstor@gmail.com](mailto:professornesstor@gmail.com)

Endereço: Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG. Av. Bom Pastor, s/n - Boa Vista, Garanhuns - PE, 55292-270

Telefone: 87 3764-5505

Pelo presente Termo de Consentimento convido-o(a) a autorizar a participação de seu filho(a) \_\_\_\_\_ nessa pesquisa de forma livre, voluntária, sem quaisquer finalidades lucrativas. A pesquisa tem como objetivo investigar os aspectos do trabalho com o jogo digital *Minecraft* como possibilidade de inovação de técnicas pedagógicas no trabalho de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Focaremos nossa atenção para os trabalhos de produção textual com textos narrativos e descritivos. Os procedimentos da pesquisa preveem que os materiais escritos produzidos pelos alunos sejam utilizados como dados a serem analisados pelo pesquisador. Informamos também que os responsáveis pelos alunos(as) receberão resposta a quaisquer dúvidas sobre procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa durante todo o período de realização da mesma e de que haverá total liberdade para, a qualquer momento, interromper a participação de seu dependente na pesquisa sem qualquer dano ao(à) aluno(a) ou a seu(ua) responsável. Informamos ainda que até agora não há na literatura, relato de qualquer dano ou tipo de risco físico ou psicológico para a participação em atividades dessa natureza e de que a mesma não resultará em nenhum ônus financeiro para os(as) alunos(as) ou para seus(uas) responsáveis. Informamos também que, como benefício pela participação na pesquisa, poderá ser

fornecido o acesso a todos os resultados obtidos no estudo, ocasião em que haverá a oportunidade de reflexão sobre as produções textuais dos envolvidos. Informamos que o pesquisador estará à disposição para a discussão acadêmica sobre os procedimentos de pesquisa utilizados no estudo. Com a assinatura do presente documento o(a) responsável declara estar de acordo com a participação do(a) aluno(a) supracitado e concede a mim Cicero Nestor Pinheiro Francisco, permissão para utilizar os textos coletados para fins específicos de pesquisa, publicação e discussões científicas, bem com para atividades de ensino. Está vetado o uso e veiculação das amostras coletadas nesta pesquisa para outras finalidades, sem que o(a) responsável pelo voluntário(a) participante seja novamente consultado. Todos os participantes terão também suas identidades preservadas, não podendo ser exibidos, sob nenhuma hipótese, quaisquer dados que possibilitem a identificação dos(as) alunos(as).

Caruaru, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Nome do responsável pelo(a) aluno(a):

---

---

Assinatura

Testemunha 1: \_\_\_\_\_

Testemunha 2: \_\_\_\_\_

**ANEXO C - Carta de anuência da instituição participante da pesquisa**

Secretaria de Educação  
Esportes, Juventude  
e Cultura - Pernambuco

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LEUDO VALENÇA

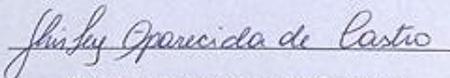


**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador **Cicero Nestor Pinheiro Francisco**, a desenvolver seu projeto de pesquisa **MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E JOGOS DIGITAIS: UTILIZANDO O MINECRAFT PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS**, que está sob a orientação do professor **Dr. Robson Santos de Oliveira**, cujo objetivo é a verificação do aprendizado dos alunos das séries finais do ensino fundamental com a utilização do jogo digital *Minecraft* como recurso para o incremento na produção textual, nesta escola.

A aceitação está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Caruaru, 10/11/2016

  
**Shirley Aparecida de Castro**  
Mat. nº 33723-4  
Gestora Escolar