



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

EVELYN BORGES FARIAS

USO DA GAMIFICAÇÃO EM ATIVIDADES DE LEITURA INTERACIONISTAS

FORTALEZA

2025

EVELYN BORGES FARIAS

USO DA GAMIFICAÇÃO EM ATIVIDADES DE LEITURA INTERACIONISTAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC) como requisito para obtenção do título de mestre em Linguística. Área de Concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA

2025

EVELYN BORGES FARIAS

USO DA GAMIFICAÇÃO EM ATIVIDADES DE LEITURA INTERACIONISTAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC) como requisito para obtenção do título de mestre em Linguística. Área de Concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Aprovada em 30/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Maria João Marçalo

Universidade de Évora

Profa. Dra. Maria Clara Gomes Mathias Cavalcanti

Universidade Federal do Ceará (UFC)

"Eu acredito que Deus é tudo. Tudo que é ou já foi ou será. E quando você consegue sentir isso, e ficar feliz porque tá sentindo isso, então você encontrou ele."

— **Walker, Alice. A Cor Púrpura, 1982.**

Dedico este trabalho aos meus pais, Glaydson e Isabel, por todo amor, esforço e base sólida que sempre me ofereceram;

à minha orientadora, Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, pela generosidade intelectual, paciência e inspiração ao longo de todo esse processo;

ao meu noivo, Davi, por acreditar em mim mesmo nos momentos em que eu duvidei;

à minha irmã e ao meu cunhado, Emili e Leoni, pelo carinho constante e pelas palavras de incentivo nos dias mais difíceis;

E às minhas três gatinhas, que estiveram ao meu lado silenciosamente (ou nem tanto), me aquecendo o colo e o coração nos momentos de cansaço e incerteza.

Vocês foram meu aconchego e meu fôlego.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à força divina que me sustentou nos dias de cansaço, incerteza e silêncio. A fé foi o fio invisível que costurou os pedaços soltos do caminho, que me reconduziu nos momentos de desânimo e me fez lembrar que eu não caminhava só. A espiritualidade foi meu alicerce, e, ainda que invisível aos olhos, senti-me guiada o tempo todo.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, registro minha profunda gratidão por sua escuta generosa, pelas contribuições cuidadosas e pelo olhar humano com que me acompanhou. Seu apoio foi essencial para que este trabalho tomasse forma, com rigor e sensibilidade.

Aos integrantes do GEPLA, meu sincero reconhecimento pelas discussões que ampliaram meus horizontes e pela partilha de ideias, leituras e inquietações. Agradeço também, de modo especial, a todos os(as) autores(as) cujas obras serviram de alicerce para a construção desta dissertação. Cada linha teórica foi, para mim, um farol em meio às incertezas do percurso.

À minha família, porto seguro em todos os sentidos, ofereço meu mais profundo carinho e gratidão. À minha mãe, Isabel Cristina, e ao meu pai, Glaydson Pinheiro, por todo amor, incentivo e confiança. Vocês me ensinaram o valor do esforço, da honestidade e da esperança.

Ao meu noivo, Davi Maia, minha fortaleza diária, meu amor e meu companheiro de vida. Obrigada por sonhar comigo, caminhar ao meu lado e segurar minha mão quando eu quis parar. Estamos construindo uma linda história juntos — e nossas gatinhas Nala, Luna e Lila também fazem parte dessa alegria. Nossa família é, sem dúvida, o meu bem mais precioso.

À minha irmã, Emili, minha confidente e meu apoio em todas as etapas. Foi com você que dividi as maiores angústias e também as maiores vitórias. Obrigada por ler, reler, me acolher, me acalmar e, acima de tudo, por me lembrar do quanto sou capaz.

Ao meu cunhado, Leoni Laerth, por sua presença afetuosa e companheira. Aos meus sogros, Tania e Fabrício, pelo carinho e apoio constantes. À minha tia Gigi, ao tio Tadeu e ao primo Gabriel, que, com sua leveza e amor, me ajudaram a respirar em meio às exigências da vida acadêmica — obrigada pelas tardes de vôlei e por me lembrarem do valor das pausas e dos afetos.

Àquelas presenças que, embora não estejam mais fisicamente entre nós, me guiaram com amor e luz do alto: minha avó Gersina, minha eterna saudade; minhas tias Doja e Deuslinda. Carrego em mim as bênçãos que vocês deixaram.

Aos amigos que, mesmo sem serem citados aqui nominalmente, foram fundamentais com suas palavras, gestos, risadas e escuta verdadeira: meu sincero agradecimento. Cada

conversa, cada incentivo, cada lembrança do porquê eu estava nessa jornada foi essencial para que eu seguisse.

Por fim, deixo este agradecimento como um gesto de afeto. Esta dissertação não é apenas o produto de um esforço intelectual, mas de uma travessia humana. Cada pessoa citada aqui — e tantas outras que caminharam comigo — fez com que eu chegasse até aqui.

Obrigada por me ajudarem a continuar.

RESUMO

Esta dissertação apresenta a elaboração de um material didático prototípico que alia a gamificação às atividades de leitura literária, com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e na proposta da aula interacionista de leitura. A pesquisa, de natureza aplicada e descritiva, está voltada para o contexto de formação inicial de professores de língua portuguesa, especialmente em estágio de regência. A proposta toma como ponto de partida o conto “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles, explorando suas vozes enunciativas, modalizações e estrutura narrativa, a fim de fomentar práticas de leitura críticas e colaborativas. A fundamentação teórica contempla, além do Interacionismo Sócio Discursivo de Bronckart (1999), contribuições de autores como Paulo Freire (2001), Isabel Solé (1998) e teóricos da gamificação, a exemplo de Busarello (2014). O material foi concebido a partir da lógica dos jogos de tabuleiro e estruturado segundo o modelo de design *Quests* (HOWARD, 2008). A dissertação descreve as etapas de criação do protótipo, sua fundamentação teórico-metodológica e os elementos gamificados que o compõem. Ressalta-se que o material ainda será testado em sala de aula em pesquisas futuras, o que delimita o escopo do presente trabalho à descrição e à justificativa da proposta. Com isso, espera-se oferecer uma contribuição teórica e prática para o ensino de leitura na educação básica, valorizando a interação entre aluno, texto e contexto, e fortalecendo o engajamento discente por meio de abordagens lúdicas, críticas e contextualizadas.

Palavras-chave: gamificação; leitura literária; Interacionismo Sociodiscursivo; formação docente; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation presents the development of a prototypical didactic material that integrates gamification into literary reading activities, based on the Sociodiscursive Interactionism (SDI) framework and the interactivist reading lesson model. The research, applied and descriptive in nature, is aimed at the initial training of Portuguese language teachers, especially during their teaching practicum. The proposal takes the short story “Natal na barca” by Lygia Fagundes Telles as its starting point, exploring its enunciative voices, modalizations, and narrative structure to foster critical and collaborative reading practices. The theoretical foundation includes, in addition to Bronckart’s Sociodiscursive Interactionism (1999), contributions from authors such as Paulo Freire (2001), Isabel Solé (1998), and gamification scholars like Busarello (2014). The material was designed based on board game mechanics and structured according to the Quests (HOWARD, 2008) model. This dissertation describes the creation stages of the prototype, its theoretical-methodological grounding, and the gamified elements it comprises. It is important to note that the material has not yet been tested in the classroom, and future studies will be necessary to evaluate its effectiveness. Therefore, this work is limited to the presentation and justification of the proposal. The study aims to contribute both theoretically and practically to reading instruction in basic education by valuing the interaction among students, texts, and context, and by enhancing student engagement through ludic, critical, and contextualized approaches.

Keywords: gamification; literary reading; Sociodiscursive Interactionism; teacher education; Portuguese language teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Espaço entre realidade e jogo.....	23
Figura 02 – Processo no interior de uma sequência.....	32
Figura 03 – Tabuleiro de Monopoly.....	57
Figura 04 – Tabuleiro na fase protótipo.....	64
Figura 05 – Esquema da sequência didática.....	105
Figura 06 – Esquema.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Vozes enunciativas.....	41
Quadro 02 – Modalizações.....	42
Quadro 03 – Tipos de discurso.....	47
Quadro 04 – Diagrama 4x3.....	49
Quadro 05 – Principais elementos que serão explorados e seus design tricks.....	61
Quadro 06 – Perguntas sobre o contexto de produção da obra.....	69
Quadro 07 – Perguntas sobre as vozes enunciativas.....	70
Quadro 08 – Perguntas sobre as modalizações.....	73
Quadro 09 – Comandos.....	77
Quadro 10 – Respostas Contexto de produção.....	80
Quadro 11 – Respostas vozes enunciativas.....	86
Quadro 12 – Respostas Modalizações.....	91
Quadro 13 – Respostas Sequência Textual Conto.....	96
Quadro 14 – Desafios.....	100
Quadro 15 – Entradas no texto.....	108

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TEORIAS QUE SUBSIDIAM A PESQUISA	21
2.1	Uma construção teórica: a gamificação, a leitura, o gênero conto e o Interacionismo Sociodiscursivo na sala de aula de língua portuguesa.....	22
2.1.1	<i>O game e a gamificação no ensino de língua portuguesa</i>	22
2.1.2	<i>A leitura na sala de aula.....</i>	26
2.1.2.1	<i>A importância da leitura do texto literário no contexto da BNCC</i>	27
2.1.3	<i>O gênero conto.....</i>	30
2.1.3.1	<i>A tipologia narrativa.....</i>	31
2.1.3.2	<i>A origem do conto</i>	33
2.1.3.3	<i>As especificidades do conto.....</i>	34
2.1.3.4	<i>A importância do gênero conto em aulas de leitura</i>	35
2.1.3.5	<i>Lygia Fagundes Telles.....</i>	36
2.1.4	<i>O Interacionismo Sociodiscursivo</i>	38
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	43
3.1	Concepções metodológicas, aula interacionista de leitura e modelo Quests	43
3.1.1	<i>Concepções metodológicas.....</i>	43
3.1.1.1	<i>Caracterização da pesquisa</i>	43
3.1.1.2	<i>Procedimentos</i>	43
3.1.2	<i>A aula interacionista de leitura.....</i>	44
3.1.2	<i>Modelo Quests</i>	48
3.1.2.1	<i>Pesquisa de imersão.....</i>	50
3.1.2.2	<i>Prototipação em Manuscrito.....</i>	50
3.1.2.3	<i>Playtest.....</i>	51
3.1.2.4	<i>Print Playtest.....</i>	51
3.1.2.5	<i>Prototipação Final em PnP.....</i>	52
4	ESTRUTURAÇÃO DO MATERIAL.....	53
4.1	Etapa 1: imersão.....	54
4.1.1	<i>Fundamentação teórica da imersão</i>	54
4.1.2	<i>Jogos que inspiraram a estruturação do material de leitura gamificado</i>	56
4.2	Início da prototipação e diagrama 4x3	60
4.2.1	<i>Espaço.....</i>	61

4.2.2	<i>Atores</i>	62
4.2.3	<i>Itens</i>	62
4.2.4	<i>Desafios</i>	63
4.3	Prototipação do material gamificado	63
4.3.1	<i>O tabuleiro na fase de prototipação inicial</i>	64
4.3.2	<i>O manual de instruções na fase de prototipação</i>	65
4.3.3	<i>As cartas de perguntas na fase de prototipação</i>	68
4.3.4	<i>Sugestões de respostas</i>	79
4.4	Cartas Desafio	100
5	O MANUAL	102
5.1	O manual do professor	103
5.1.1	<i>Manual do professor: sugestão de sequência didática</i>	105
5.1.2	<i>Manual do professor: Antes do jogo de tabuleiro</i>	109
5.1.3	<i>Preparação, realização e reflexão final da atividade</i>	110
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	115
	ANEXO A – MANUAL DE INSTRUÇÕES	120

1 INTRODUÇÃO

A proposta central deste estudo é investigar a gamificação em atividades de leitura, com ênfase em contextos educacionais. Entendida como a utilização de elementos e dinâmicas de jogos no processo de ensino, a gamificação oferece novas oportunidades para engajar e interagir com os alunos, promovendo uma abordagem mais dinâmica e envolvente da leitura, o que favorece a participação ativa dos estudantes, transformando o aprendizado em uma experiência mais interativa e significativa.

Nesse contexto, o foco desta pesquisa recai sobre o uso da gamificação em atividades de leitura do conto “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles, com particular atenção à aplicação dessa metodologia por professores de língua portuguesa em formação. O cenário para o qual essas atividades foram pensadas e serão futuramente analisadas é a sala de aula de estágio de regência, onde os futuros professores têm a oportunidade de aplicar teorias pedagógicas no ambiente real de ensino. Além disso, a gamificação será alinhada à perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, uma abordagem teórica que enfatiza a interação como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. Também é importante ressaltar que as atividades desenvolvidas neste estudo têm como base as sequências textuais dialogais e narrativas, com o intuito de fomentar uma leitura mais crítica e reflexiva dos textos.

O objetivo principal deste estudo é apresentar a gamificação como uma estratégia para a criação de atividades de leitura, voltadas para o trabalho de professores de língua portuguesa. Ao adotar essa abordagem, busca-se proporcionar aos alunos uma experiência de leitura envolvente, que favoreça a compreensão e a interpretação dos textos literários, além de estimular uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

Para atingir esse objetivo, o estudo se propõe a desenvolver as seguintes ações específicas: primeiramente, discutir o contexto de produção da obra *Natal na Barca*, de Lygia Fagundes Telles, para possibilitar uma análise mais aprofundada dos fatores históricos e culturais que influenciam seu conteúdo e estrutura. Em seguida, busca-se interpretar os temas centrais da obra, alinhando a análise com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, que destaca a relação entre autor, texto e leitor como essencial para o processo interpretativo. A análise se concentrou, especialmente, na representação da sociedade e dos indivíduos, no contexto das sequências textuais dialogais e narrativas, que são fundamentais para a construção de significados na obra. Além disso, o estudo investigou as modalizações e as vozes presentes no texto, examinando como diferentes posicionamentos e atitudes dos narradores e personagens são expressos ao longo da narrativa. Por fim, será apresentada a proposta de uma aula

interacionista de leitura gamificada, que visa promover a interação constante entre alunos e texto, estimulando a reflexão crítica, com o suporte de recursos gamificados.

Por conseguinte, o objetivo específico deste estudo é propor um conjunto didático gamificado para aprimorar a implementação bem-sucedida do Interacionismo Sociodiscursivo em aulas de leitura de contos, especialmente aquelas que contam com a mediação de estagiários. Isso, porque este trabalho se insere no contexto da disciplina de Estágio de ensino de leitura, um dos primeiros momentos em que os estudantes de licenciatura se envolvem na prática docente nas escolas. A disciplina, conforme descrita no curso de Letras da UFC, concentra-se na elaboração e execução de estratégias para a aplicação de conhecimentos e abordagens técnico-pedagógicas no ensino da língua portuguesa, abrangendo tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, alinhadas aos parâmetros curriculares nacionais e ao projeto pedagógico da escola (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2007, p. 36). Assim, reconhecemos a importância crucial deste componente na formação inicial dos professores, proporcionando a criação de planos de aula, fundamentos teóricos e metodologias alinhadas aos documentos oficiais das escolas e aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, o estágio de ensino é uma oportunidade fundamental para a formação inicial de professores de línguas, caracterizando-se por uma natureza dual. De um lado, oferece aos estudantes de Letras a experiência em sala de aula, permitindo-lhes realizar intervenções orientadas, produtivas e dentro de um determinado prazo no contexto da Educação Básica. De outro, é uma etapa obrigatória na formação inicial (LEURQUIN, 2017, p. 39).

No entanto, embora fundamental e razoavelmente estudado, raramente se encontram estudos que buscam aprimorar a execução do estágio docente como meio de buscar soluções para superar os desafios enfrentados no processo de ensino da leitura, principalmente utilizando a metodologia ativa gamificação. É justamente na tentativa de reverter essa questão que o presente trabalho escolheu propor atividades de leitura que, além de gamificadas, pensam no estagiário, já que conceitos importantes relacionados à aplicação desse material em sala de aula e ao Interacionismo Sociodiscursivo foram explicados no manual de instruções do professor¹.

Para além dessa constatação, é indiscutível que outras problemáticas são intensificadas, como a lacuna de estratégias que viabilizem uma concepção da aula de leitura distante da já habitual: uma atividade enfadonha, linear e desinteressante. Diante disso, os desafios já vivenciados no ensino e aprendizagem de português como língua materna são agravados.

¹ Nosso trabalho contou com a produção de um jogo de tabuleiro e dois manuais de instrução, um para o professor e outro relacionado ao funcionamento do jogo.

O Governo Federal reconhece essas dificuldades desde 1998, uma vez que, em documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, destaca a existência de problemas nas escolas e sugere uma reestruturação do ensino de língua portuguesa como forma de enfrentar esse fracasso. Leurquin (2013, p. 5) conclui que, a partir dessa perspectiva, embora tenham sido feitos esforços significativos e positivos para melhorar o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua materna, é evidente que ainda há muito a ser feito para alcançar um ensino e aprendizagem efetivos. É cabível mencionar que, desde esse período, o contexto de ensino de língua portuguesa não é tão produtivo, o que, somado à pandemia de Covid-19, causou impactos preocupantes na educação do Brasil. Primeiramente, tem-se uma taxa de evasão escolar alarmante: em 2020, quatro milhões de estudantes brasileiros, com idades entre 6 e 34 anos, abandonaram os estudos - pesquisa realizada pelo C6 Bank/Datafolha (4 MILHÕES..., 2021). Em seguida, no que diz respeito aos que se mantiveram nas escolas, percebe-se um decaimento no desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Na matéria de língua portuguesa, em 2019, a nota média dos alunos do 5º ano foi 223; em 2021, período pandêmico, obteve-se 194, de acordo o Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Como efeito disso, a longo prazo, De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Brasil corre o risco de regredir vinte anos no acesso à educação, como consequência de fatores estruturais agravados pela pandemia de COVID-19 (UNICEF, 2022). Nesse contexto, a pandemia intensificou os desafios já existentes na garantia de um ensino de língua portuguesa eficiente, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura. Outro fator que dificulta o bom desempenho das aulas de leitura é o uso cada vez mais indiscriminado de smartphones e redes sociais. Nas salas de aula, a atenção dos estudantes é frequentemente dividida entre o professor e os conteúdos das mídias digitais, o que compromete atividades que exigem concentração contínua. Além disso, o consumo predominante de conteúdos breves e superficiais, como os oferecidos em plataformas como Instagram e TikTok — onde os vídeos geralmente não ultrapassam três minutos — reflete uma realidade em que muitos jovens apresentam menor tolerância à duração e à profundidade das aulas tradicionais.

Em vista disso, a contextualização acima ampara a afirmação de que a gamificação se torna pertinente nessa circunstância, já que se refere à aplicação de elementos e mecânicas de jogos em contextos não relacionados a jogos, com o objetivo de engajar, motivar e melhorar a experiência dos participantes e que pesquisadores vêm trabalhando com a perspectiva do potencial dos jogos para fins educacionais, explicitando uma conexão entre jogos e motivação/engajamento dos indivíduos no processo de aprendizagem, de acordo com Alves (2015). Assim, a escolha de enfatizar a gamificação, isto é, o emprego, nas atividades de leitura

a serem realizadas por professores em formação, de elementos de jogos (pontuação, níveis, metas, desafios, recompensas, competição) em situações que não são necessariamente relacionadas a jogos, ou seja, em contextos do mundo real, surge como uma possível alternativa na busca de despertar o interesse do aluno e garantir um aprendizado mais eficiente do conteúdo, ao mesmo tempo que auxilia o trabalho do estagiário.

De forma complementar, vale ressaltar que as propostas de atividade foram embasadas nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), delineados por Bronckart (1999) e do dispositivo Aula Interacionista de Leitura (LEURQUIN, 2014). Nesses pressupostos, é fundamental o ensino de língua enviesado em contextos sociais e na interação, o que foi pensado para combinar de forma proveitosa com o aspecto interativo dos elementos dos games. Dessa forma, teoria e prática foram unidos para auxiliar professores (estagiários ou não) a aplicar, também construir, materiais interativos a serem utilizados em sala de aula para atenuar os danos já existentes e os provenientes do contexto pandêmico à educação. Adicionalmente, a sequência didática (DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. e NOVERRAZ, M., 2004) foi utilizada como uma das ferramentas na proposta deste estudo, especificamente na sugestão de aplicação do material elaborado. Importa destacar que ela não participou do processo de criação dos conteúdos, mas foi mobilizada posteriormente como estratégia pedagógica para orientar os professores quanto à organização, à progressão e à adaptação das atividades em sala de aula, respeitando os objetivos comunicativos e pedagógicos de cada etapa do trabalho com os gêneros textuais.

A partir desse contexto, justifica-se esta pesquisa, compreendendo sua importância em três aspectos: preenchimento de lacunas a respeito do conhecimento sobre leitura, ISD e gamificação, relevância para a Linguística Aplicada e necessidade de investigação de meios que propulsionam o melhoramento do fazer professoral e da habilidade leitora de estudantes.

Em relação à importância deste estudo, é imprescindível conceber que mesmo que já existam pesquisas que utilizem o ISD como forma de impulsionar a leitura no ensino básico, são raras as que mediam esse processo por meio da gamificação e, quando ocorre, há uma confusão na separação do que é “game” e do que é atividade de leitura “gamificada”. Na pesquisa de Pereira (2015, p. 29), é ressaltado que, na área da educação, os objetos gamificados são empregados como recursos de aprendizagem estruturados que incorporam algumas de suas características. Para alcançar esse objetivo, é necessário reestruturar o design desses objetos, seguindo padrões e conceitos dos jogos, juntamente com diretrizes específicas para o desenvolvimento de atividades nessa perspectiva. Contudo, o objeto de aprendizagem analisado no trabalho citado são jogos relacionados a estruturas ficcionais, como “O Cortiço”. Nesta

pesquisa, o fator jogo e recursos de jogos serão separados, uma vez que não se pretende aplicar um jogo de leitura, mas usar a inspiração de elementos de jogos de tabuleiro combinados a uma aula interacionista de leitura. Desse modo, o presente trabalho mostra-se relevante à medida em que analisa a influência da gamificação em uma perspectiva diferente e restrita aos recursos utilizados no desenvolvimento dos jogos, afastando-se da aplicação de um “game” em si.

Ademais, ainda que existam poucas pesquisas com a especificidade ISD e gamificação, é importante ressaltar que os trabalhos em circulação de ISD e/ou gamificação aliados ao ensino de leitura são de significativa contribuição para o desenvolvimento deste estudo. Nesse sentido, a compreensão aprofundada das pesquisas sobre Interacionismo Sociodiscursivo, letramento literário, práticas de leitura e gamificação estabelece uma sólida base para a concepção de um projeto inovador de material didático voltado para o ensino de leitura interacionista gamificado.

Dias (2018) estudou a leitura dos contos de fadas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, analisando a representação feminina nas versões tradicional e contemporânea do gênero textual conto de fadas, com o propósito de destacar a maneira como as mulheres são retratadas em ambas as variantes e, assim, contribuir para promover uma perspectiva de igualdade entre os gêneros. A avaliação da representação feminina foi conduzida por meio da investigação dos valores presentes em dois contos de fadas clássicos, "Rumpelstiltskin" e "Pele de Asno", e em dois contos de fadas contemporâneos, "A Moça Tecelã" e "Entre a Espada e a Rosa". Esse entendimento foi incorporado no material didático para promover uma abordagem inclusiva e equitativa, estimulando a reflexão crítica sobre papéis de gênero, especialmente, pois o conto deste estudo foi escrito por uma mulher e possui personagens principais desse mesmo gênero.

Santana (2016) e Freitas (2021) propuseram letramentos literários com base teórica no ISD, utilizando crônicas e cordéis, respectivamente. Tais pesquisas focalizam na parte de sequência textual, o que contribuiu tanto para a construção do material didático aqui proposto, uma vez que a sequência textual do gênero conto também será ressaltada, quanto como ponto de partida a respeito dos resultados esperados.

Diferente desses trabalhos já mencionados, a pesquisa de Silva (2019) explora a integração de tecnologias e gamificação no ensino de língua portuguesa. Esse estudo é de grande valor, pois, uma vez incorporado em um projeto de material didático gamificado, tem base sólida no que diz respeito ao uso de ferramentas tecnológicas, cultura *maker* e estratégias motivacionais.

Contudo, mesmo com essas valiosas contribuições, há ainda lacunas que precisam ser preenchidas. A interseção entre o Interacionismo Sociodiscursivo e as metodologias ativas

contemporâneas, como a gamificação, representa um caminho promissor a ser explorado. Dessa maneira, este projeto de material didático busca preencher esses espaços, integrando abordagens inovadoras e práticas pedagógicas eficazes para promover uma leitura ainda mais envolvente, crítica e participativa.

Isso é relevante para a Linguística Aplicada, porque, como explicitado anteriormente, é vivenciado um momento de desvalorização da leitura. Freire (2003) acredita que a ênfase na quantidade de leituras sem uma compreensão aprofundada dos textos revela uma abordagem superficial e mágica da palavra escrita e que essa visão precisa ser superada. Cita, ainda, que o mesmo acontece com quem escreve, quando associa a qualidade de seu trabalho à quantidade de páginas produzidas, já que um dos documentos filosóficos mais significativos à nossa disposição, as Teses sobre Feuerbach de Marx, consiste apenas de duas páginas e meia.

Este estudo revela-se, então, como uma tentativa de encontrar uma contrariedade ao adentramento de textos sem a devida compreensão, ou melhor, sem uma interação efetiva com o indivíduo que os lê. Assim, o efeito hipotético que se espera é encontrar um meio de ensino que viabilize ainda mais o interesse pela leitura para além do espaço escolar. Espera-se que o ISD já seja um impulsionador para a aderência estudantil ao momento da leitura e que a gamificação mantenha essa vontade de continuar a ler, pois a teoria interage com o contexto de mundo do leitor, e os elementos dos jogos atuam cognitivamente especificamente no engajamento dessa atividade, estabelecendo uma concepção de que a habilidade leitora pode ser adquirida de forma prazerosa.

Ainda no que concerne ao desinteresse por ler, é possível concebê-lo como um fenômeno social que pode vir a causar atraso político, inclusive na autonomia intelectual, tanto hoje quanto no futuro, principalmente em relação à desigualdade social. Freire (2003) valoriza a leitura do mundo, ou seja, a capacidade de interpretar e compreender as mensagens presentes na sociedade, nas relações interpessoais, na cultura e na própria história. Essa leitura crítica do mundo é essencial para a conscientização e a ação transformadora. Nesse contexto, a leitura crítica da realidade, seja como parte do processo de alfabetização ou não, quando vinculada a práticas políticas de mobilização e organização, pode se tornar uma ferramenta para uma ação contra-hegemônica.

Nesse sentido, como é uma pesquisa que gira em torno de especificidades da linguagem dissolvidas na vida social, em que o espaço a ser pesquisado é o escolar, contribui, também, para a agenda da Linguística Aplicada, que tem como um dos enfoques principais a análise linguística dos diferentes problemas que originam desigualdades sociais, sendo a linguagem um elemento central nesses contextos (SILVA, 2020, p. 53).

Por fim, o terceiro e último aspecto de importância deste estudo complementa os dois anteriores. Ao passo que ainda existem lacunas no que envolve o ISD e a gamificação unidos na pesquisa linguística e que o desinteresse por ler é um problema social vigente, é elementar que é necessária uma investigação que proporcione um passo para a modificação dessas questões. Assim, o uso deste trabalho como ferramenta para solucionar tais problemas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de estratégias eficazes e embasadas para estimular o interesse pela leitura. Por intermédio da ciência, é possível compreender os fatores que influenciam o desinteresse e identificar abordagens pedagógicas, materiais didáticos e tecnologias educacionais que possam despertar os indivíduos para a leitura. Além disso, contribui para a criação e avaliação de programas de intervenção, proporcionando embasamento teórico e evidências empíricas que sustentem práticas educacionais mais efetivas no desenvolvimento das habilidades de leitura e no estímulo à formação de leitores críticos e engajados. Portanto, o enfrentamento ao desinteresse pela leitura é essencial para embasar ações educativas mais eficientes e promover uma cultura leitora abrangente.

Essa percepção advém da atuação como estagiária, no contexto remoto de ensino. A partir dela, percebi a necessidade de utilizar meios que facilitam o trabalho com a leitura, já que as aulas de leitura precisam da disponibilidade do aluno e, durante o estágio, muitos só participavam com a promessa de uma recompensa. Dessa maneira, mesmo com sequências didáticas adaptadas ao ensino de leitura interacionista, ainda era preciso de um combustível para que o conteúdo dialogasse em primeira instância com a sala de aula. Caso contrário, a teoria do ISD não poderia vir a ser aplicada por falta de conexão primária com o público. Com isso, surgiu a gamificação para o alcance de melhores resultados em sala de aula devido ao fato de que mobilizou o interesse de ter acesso ao conteúdo primeiramente.

Por conseguinte, tal experiência no estágio foi reveladora no que consiste reconhecer a importância da leitura na formação de cidadãos críticos. Entendi que é crucial analisar o trabalho dos professores nas práticas de leitura e buscar alternativas para aprimorá-las, levando em consideração o contexto dos alunos. O ensino da leitura desempenha um papel fundamental na prática educacional do ensino básico, abrangendo diversas abordagens e estando aberto a contínuas melhorias. No entanto, é relevante ressaltar que ainda há profissionais que adotam uma abordagem mecânica e descontextualizada do texto, priorizando a gramática normativa, o que dificulta a disponibilidade do aluno para participar de aulas de leitura.

De forma mais sucinta, quando a leitura é apenas abordada de maneira mecânica, focada apenas no código linguístico, são ignoradas as inferências, as estratégias de leitura e a relevância de utilizar textos contextualizados no contexto social dos alunos, tornando a prática menos

atrativa. Freire (1987), acredita que, em vez de estabelecer uma comunicação efetiva, esse tipo de educador se limita a transmitir "comunicados" e depositar informações nos educandos, que, por sua vez, são meros receptores, pacientemente memorizando e repetindo essas informações. Essa concepção de educação é o que chamamos de abordagem "bancária", na qual os educandos têm apenas o papel de receber, guardar e arquivar esses depósitos de conhecimento.

Na visão "bancária" da educação, o conhecimento é tratado como uma doação dos que se consideram sábios aos que são considerados ignorantes. Essa doação é fundamentada em uma das manifestações instrumentais da ideologia opressora - a exaltação da ignorância, na qual a ignorância é sempre atribuída ao outro. O educador, ao reforçar essa alienação da ignorância, mantém-se em posições fixas e imutáveis, sendo sempre aquele que sabe, enquanto os educandos são sempre aqueles que não sabem. Essa rigidez nas posições nega a essência da educação e do conhecimento como processos de busca e descoberta. Para evitar essa limitação, é essencial conhecer diferentes concepções de leitura e utilizar recursos que fortaleçam o ensino desse aspecto com maior eficácia, um dos objetivos que esta pesquisa busca alcançar com seus resultados.

Considerando isso, é importante retomar a ideia de que a sala de aula de estágio na Educação Básica é o espaço propício para a realização deste estudo, já que é um ambiente de formação inicial, em que se pode "plantar a semente" de um ensino distante dos mecanicistas. Nesse caso, os frutos desta pesquisa revelam-se importantes, pois somam reflexões acerca do ensino de leitura, mediado pela gamificação, em consonância com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo. Assim, é inegável que o tema precisa de atenção, visto que possui como um dos focos principais o diálogo de teorias e práticas eficientes no enfrentamento de um problema real da educação brasileira, o déficit de leitura crítica atribuída aos alunos da Educação Básica.

No que é relativo às indagações que motivaram o início desta pesquisa, observamos que a implementação eficaz da gamificação no ensino de leitura envolve a adaptação das práticas pedagógicas tradicionais, incorporando elementos lúdicos para aumentar o engajamento e a interatividade dos alunos. Para explorar como essa metodologia pode ser aplicada, algumas questões de pesquisa se destacam. Primeiramente, é importante entender como a gamificação impacta o ensino de leitura, ou seja, como o uso de dinâmicas de jogo pode influenciar a motivação, a compreensão e a participação dos alunos nas atividades de leitura. Outra questão relevante é como os conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) podem ser utilizados em uma atividade de leitura gamificada, alinhando a teoria da interação e da comunicação à criação de experiências de leitura mais colaborativas e reflexivas. Por fim, surge a pergunta de

que maneira o dispositivo teórico-metodológico da aula interacionista pode estruturar uma aula gamificada, organizando a interação entre alunos, textos e professores de forma que as dinâmicas do jogo potencializem a aprendizagem e a reflexão crítica.

Esses questionamentos nos fizeram chegar à conclusão de que utilizar jogos de tabuleiro como inspiração para aplicar a gamificação no ensino de leitura pode ser uma estratégia eficaz e acessível, capaz de integrar elementos lúdicos e colaborativos à prática pedagógica. Jogos de tabuleiro oferecem um modelo tangível e versátil para o design de atividades gamificadas, permitindo que os alunos interajam com textos de maneira dinâmica e significativa.

Ao basear-se nessa abordagem, foi possível criar cenários de leitura que incentivam a resolução de problemas, a negociação de significados e a construção conjunta de interpretações, todos alinhados aos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo. Por exemplo, cartas com desafios de interpretação, tabuleiros temáticos que representam narrativas ou progressões textuais e mecanismos de recompensa simbólica foram usados para estimular a participação ativa dos estudantes.

Portanto, o material deste trabalho foi organizado com base na teoria de *Quests* (Howard, 2008), que será posteriormente melhor explicada no capítulo de metodologia. A escolha dessa teoria se deu em busca de promover a interação contínua entre aluno e texto, mediada pelo professor, que atua como facilitador do processo de aprendizagem. Assim, a gamificação baseada em jogos de tabuleiro não apenas aumentará o engajamento dos alunos, mas também promoverá uma aprendizagem reflexiva, colaborativa e crítica, elementos essenciais para a formação de leitores proficientes e cidadãos críticos.

Para melhor organizar o percurso desta pesquisa, a dissertação está estruturada em seis capítulos, dispostos da seguinte forma: no primeiro capítulo, a Introdução, são apresentadas as motivações, objetivos, justificativas e questões norteadoras do estudo, como foi apresentado. Em seguida, no capítulo dois, intitulado Teorias que subsidiam a pesquisa, discorreremos sobre os fundamentos teóricos que sustentam a proposta, contemplando as concepções de gamificação, leitura, o gênero conto e o Interacionismo Sociodiscursivo. O terceiro capítulo trata da Metodologia da pesquisa, em que são explicitadas as concepções metodológicas adotadas, o modelo *Quests* e a proposta de aula interacionista de leitura. No capítulo quatro, intitulado Estruturação do material, descrevem-se as etapas de criação e prototipação do material didático gamificado, incluindo a fundamentação, a seleção de jogos inspiradores e a elaboração dos elementos do protótipo. O quinto capítulo, por sua vez, apresenta o Manual do professor, contendo orientações e sugestões para a aplicação da proposta em sala de aula. Por

fim, o capítulo seis reúne as Considerações Finais, com reflexões sobre os resultados alcançados e as perspectivas para futuras pesquisas na área.

2 TEORIAS QUE SUBSIDIAM A PESQUISA

A construção teórica que sustenta esta pesquisa articula diferentes pontos sobre a leitura mediada pela gamificação para fornecer uma compreensão ampla dos processos de ensino-aprendizagem em língua portuguesa. Um dos focos principais está na gamificação, uma metodologia ativa que utiliza elementos lúdicos para engajar e motivar os alunos, especialmente no ensino da leitura. A gamificação, ao integrar mecânicas de jogos, como pontuação, metas e feedbacks instantâneos, propicia um ambiente dinâmico que favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

A pesquisa também considera o impacto do conto como gênero textual, dado seu potencial para estimular a leitura crítica e reflexiva. Sua estrutura concisa e significativa convida o aluno a interagir com o texto de forma ativa, essencial para a construção de competências leitoras.

Em sequência, apresentaremos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que fundamenta o estudo ao enfatizar a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Ao integrar a gamificação ao ensino da leitura, o ISD propõe que o aprendizado é mediado pela comunicação e pela negociação de sentidos entre aluno, professor e texto, permitindo ao estudante ser um agente ativo na construção do conhecimento.

Além da base teórica do ISD, este estudo incorpora as contribuições de Paulo Freire (2003) e Isabel Solé (1998). A pedagogia de Freire, ao considerar a leitura como um ato de conscientização crítica e transformação social, complementa a proposta ao reforçar a importância de uma prática pedagógica reflexiva e politicamente engajada. Já as teorias de Solé, focadas nos processos cognitivos de leitura, ajudam a entender as estratégias de interpretação e construção de sentidos utilizadas pelos alunos. Essas abordagens secundárias ampliam a perspectiva do ISD, integrando as dimensões sociais e cognitivas da aprendizagem, e reforçando a ideia de que o processo educativo deve ser envolvente, reflexivo e significativo.

Assim, a articulação dessas diferentes perspectivas busca enriquecer o ensino de Língua Portuguesa, promovendo uma abordagem mais dinâmica e menos mecanizada da leitura.

2.1 Uma construção teórica: a gamificação, a leitura, o gênero conto e o Interacionismo Sociodiscursivo na sala de aula de língua portuguesa

2.1.1 O game e a gamificação no ensino de língua portuguesa

A tendência conhecida como gamificação tem ganhado destaque. Amplamente utilizada em diversas áreas, como educação, marketing, saúde e até no ambiente corporativo, essa abordagem consiste em aplicar elementos de jogos em ambientes não lúdicos, transformando tarefas potencialmente enfadonhas em atividades divertidas e envolventes, gerando maior engajamento do usuário.

É importante salientar que a gamificação não necessariamente é a utilização de um jogo. De acordo com Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos (TANAKA et al., 2013), não significa que os participantes jogarão um “game” específico, mas que serão utilizados elementos, como mecânica, dinâmica e estética, comuns em jogos e que objetivam construir, na atividade, resultados positivos, assim como são construídos no ato de jogar.

O game é uma atividade estruturada e interativa com regras, objetivos e sistemas, projetada para proporcionar uma experiência envolvente e muitas vezes divertida aos jogadores. Podem-se afirmar como características fundamentais dos games o sentido de liberdade, ou seja, uma atividade voluntária; o poder de ser “faz de conta”, de evadir da vida real; a ocorrência em intervalo de espaço e tempo delimitados; a criação de uma ordem a qual se pode temporariamente manter perfeita, diferente do caos incontrolável da vida real (Alves, 2015).

Mais que isso, é ainda mais antigo que a cultura, uma vez que a cultura pressupõe a existência do ser humano, e o ato de brincar também é reproduzido por outros animais (Alves, 2015, p. 17). Diante disso, pode-se conceber tal atividade como parte da nossa função biológica. Contudo, não se limita a uma manifestação biológica, para Nietzsche, ver o mundo como um jogo implica que o próprio ser humano deve estabelecer as regras, avaliando, interpretando e propondo novas perspectivas sobre a realidade. Dessa forma, a ideia de jogo libera o potencial criativo do homem, devolvendo-lhe o poder de legislar sobre o mundo, mesmo ciente de que essas regras são flexíveis e mutáveis, refletindo a natureza dinâmica do vir-a-ser (Catafesta, 2022).

O pensamento do filósofo conversa com a teoria do círculo mágico (HUIZINGA, 2008).

Figura 01 – Espaço entre realidade e jogo



Fonte: Autorial própria (2024).

Na Figura 01, observa-se que há uma delimitação entre a vida e o mundo do jogo, um bom exemplo que esclarece essa teoria é o de um jogo de futebol. No campo da realidade, a bola está atingindo uma rede, no mundo desse jogo e das regras que o envolvem, isso se considera marcar um gol.

Essa analogia reflete a ideia nietzschiana de que o ser humano tem o poder de criar e modificar suas próprias regras e realidades. No círculo mágico, os jogadores entram em um espaço onde as normas da vida cotidiana são temporariamente suspensas, e novas regras são aceitas e seguidas. Da mesma forma, Nietzsche sugere que ao adotar uma perspectiva de jogo, o ser humano pode experimentar maior liberdade criativa e autonomia na construção de sua própria realidade, sabendo que suas regras não são fixas, mas podem ser transformadas conforme a dinâmica do vir-a-ser.

Essa base a respeito de games é de extrema importância para o entendimento do conceito da gamificação e de sua aplicabilidade, pois o jogo é uma atividade voluntária da qual se originou a gamificação: a inserção dos elementos dos games em um ambiente organizacional não voluntário (Alves, 2015). Por conseguinte, é válido ressaltar que “Gamification não é a transformação de qualquer atividade em um game. É aprender a partir dos games, encontrar elementos dos games que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real.” (Alves, 2015, p. 30).

Neste trabalho, a justificativa para o uso da gamificação é justamente seu caráter inovador e cativante aos alunos, já que se apresenta como o “a ação de se pensar como em um

jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo” (BUSARELLO et al., 2014). Isso permite que sejam utilizadas características particulares de jogos, como narrativas, pontuação, objetivos, regras, personagens, interação com o sistema, metas, em um contexto de ensino, como uma estratégia para extrapolar o ensino de leitura restrito a atividades automatizadas, que, por muitas vezes, são consideradas cansativas e desestimulantes. Reforçando esse posicionamento, em *Gamification by Design: implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps* (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011) consideram que, quando emoções e desejos são explorados em atividades, ocorre contribuição para o seu engajamento e, afirmam ainda, que é possível a gamificação associar os objetivos do criador do “game” com a motivação do usuário.

Enfim,

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

Assim, partindo do pressuposto que socialmente os jogos funcionam como uma atividade de lazer, diversão, a gamificação surge como um dispositivo a ser aproveitado no direcionamento do indivíduo à otimização do seu aprendizado.

É cabível mencionar que a gamificação atua nas áreas cognitiva, emocional e social do indivíduo. Isso ocorre por conta da presença das mecânicas de jogo, pois possuem relação com teorias psicológicas que utilizam modelos de motivação. Sendo assim, as conquistas mais complexas que possibilitam iniciar uma nova etapa nos jogos afetam as áreas emocionais e cognitivas dos envolvidos. Já em relação à parte social, os games conseguem trabalhá-la a partir do ponto que exige cooperação entre os participantes a fim de concluir uma etapa do game (BUSARELLO, 2016).

Desse modo, a gamificação na educação trabalha a área cognitiva quando dá regras para a finalização de tarefas. Isso resultará em um processo repetitivo até que se conclua e solucione um objetivo, desenvolvendo as habilidades necessárias para completar uma determinada etapa (BUSARELLO, 2016). Além disso, de acordo com Csikszentmihalyi (2008), a área cognitiva também está relacionada à motivação e engajamento. Durante a realização de uma etapa, há concentração, envolvimento e satisfação. Nesse ínterim, tem-se a proposta de um desafio para o cumprimento da etapa, e o participante começa a desenvolver habilidades para isso, gerando motivação no sentido de que os desafios vencidos (e habilidades adquiridas) proporcionam motivação e engajamento para a realização dos próximos momentos.

Contudo, é ideal que a utilização da gamificação no ensino seja pensada para estabelecer um ambiente propício à manutenção da motivação e engajamento, de modo a fornecer a base necessária para que o aluno desenvolva habilidades e conhecimentos de forma adequada. Também deve ser considerada a criação de um sistema em que o estudante esteja apto a pôr em prática as habilidades exigidas.

A área emocional, por sua vez, está relacionada ao “ganhar” e “perder” nos jogos. No ambiente gamificado, relaciona-se ao sucesso ou fracasso diante de um desafio. Isso “[...] denota a competência do indivíduo” (BUSARELLO, 2016, p. 49), por exemplo, quando há superação de dificuldades e conclusão de etapas, o que pode ser considerado positivo.

Nesse sentido, a teoria de fluxo de Csikszentmihalyi (2008) reconhece que as tarefas devem demandar desafios que estejam dentro do alcance do jogador, já que área emocional pode ser afetada negativamente quando sucederem-se frustrações de expectativa, o que pode ocasionar a desmotivação no prosseguimento da conclusão da etapa do sistema gamificado. Uma estratégia para isso é pensar níveis de atividades que dialoguem com as habilidades dos alunos e atribuir poucas/leves penalidades quando houver falhas na resolução do sistema (BUSARELLO, 2016). Por conseguinte, no que diz respeito à área social, é compreendida como “o relacionamento, ou seja, a interação dos indivíduos durante a utilização do sistema” (BUSARELLO, 2016, p. 50) e “esta dimensão aborda tanto, a socialização, como a colaboração e a concorrência” (BUSARELLO, 2016, p. 50). A concorrência, sem dúvidas, é um quesito que é inerente a jogos em que há interação coletiva, no entanto, pode ser construtiva ou destrutiva:

A concorrência é construtiva quando as competições são experiências divertidas e estruturadas de forma a elevar as relações interpessoais positivas dos participantes. De forma contrária, a concorrência torna-se destrutiva quando o resultado da competição é prejudicial para ao menos um dos integrantes (BUSARELLO, 2016, p. 51).

Diante disso, na educação em ambiente gamificado, é fundamental que o professor evite usar o caráter social em situações favoráveis ao que é concebido como destrutivo. Dessa maneira, o foco é utilizar a gamificação para desenvolver as áreas cognitiva, emocional e social do aluno, fortalecendo seu aprendizado e relações na escola. Portanto, é imprescindível evitar o estímulo à concorrência negativa, o que pode gerar frustrações, desmotivação, desengajamento e até mesmo desistência da atividade - consequências contrárias aos objetivos principais do uso da gamificação na educação.

Desse modo, pesquisas na área da educação têm destacado o potencial da gamificação para renovar o atual modelo de ensino-aprendizagem, inclusive em aulas de língua portuguesa, já que, como destacado por Schmitz, Klemke e Specht (2012), esses elementos básicos dos

jogos – personagens, competição e regras – são altamente eficazes quando a gamificação é aplicada a contextos educacionais, tendo um impacto direto no processo de aprendizagem do indivíduo. Isso é exemplificado por Busarello (2014): “o personagem permite a identificação com o estudante; a competição favorece o foco e a atenção dos alunos; e as regras do jogo propiciam um ambiente de imersão favorável ao envolvimento do estudante no contexto de aprendizagem”.

Em uma aula de Língua Portuguesa, esses efeitos são positivos, uma vez que essa conexão individual entre o aluno e o personagem, o foco, a atenção e a imersão podem ser aplicados no ensino-aprendizagem, principalmente de leitura e letramento. Outro aspecto muito relevante da gamificação para uma aula de leitura é a narratividade.

Segundo Jesse Schell, em "*The Art of Game Design: A Book of Lenses*" (2008), os quatro elementos fundamentais dos games são: a estética, que se relaciona com a experiência sensorial do jogador, incluindo o que ele ouve, vê e sente; a mecânica, que envolve as regras e procedimentos que fazem o jogo funcionar; a história, que se baseia na narrativa e na sequência de eventos do game; e a tecnologia, que compreende tanto os materiais quanto a mídia utilizada. Tendo isso em vista, é essencial destacar que o elemento “história” também é encontrado em textos literários, havendo, assim, um ponto de convergência.

Por meio de atividades gamificadas, como missões e desafios baseados na narrativa, os alunos podem explorar e comparar diferentes aspectos das histórias dos games com textos literários tradicionais. Ao completar essas atividades, eles desbloqueiam novos capítulos da história do jogo, incentivando um envolvimento contínuo e uma compreensão mais profunda das narrativas. Dessa forma, a aula se torna mais dinâmica e interativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e comparativas de maneira envolvente e divertida.

Somado isso ao Interacionismo Sociodiscursivo, os alunos podem analisar os personagens, discutir suas motivações e decisões, e explorar temas presentes na história. Essa análise crítica pode ser efetivada em obras literárias tradicionais, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades analíticas e comparativas através da literatura.

2.1.2 A leitura na sala de aula

Esta parte tem como objetivo explorar a importância da leitura no desenvolvimento educacional dos alunos, com foco nas práticas pedagógicas recomendadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Médio. Consideraremos que a leitura de obras literárias não apenas contribui para o aprimoramento da linguagem e do vocabulário,

mas também para a formação de uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo. A partir disso, discutiremos o papel fundamental da escola como mediadora da leitura e como os docentes podem atuar para tornar o processo de leitura mais significativo e prazeroso para os alunos.

2.1.2.1 A importância da leitura do texto literário no contexto da BNCC

Explorar obras literárias desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos. Ela não só amplia o vocabulário e a compreensão linguística, mas também proporciona uma janela para diferentes culturas, perspectivas e experiências humanas.

Antunes (2018, p. 193) ressalta a essencialidade da escola como engajadora da leitura para os alunos:

Em primeiro lugar, a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação, (...) pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo. A leitura expressa, dessa forma, o respeito ao princípio democrático de que todos têm direito à informação, ao acesso aos bens culturais já produzidos, aos bens culturais em vias de produção ou simplesmente previstos, nas sociedades, sejam elas letradas ou não.

Com base nisso, é fundamental reconhecer a importância da leitura na formação de cidadãos críticos, em vista disso, é necessário observarmos o trabalho realizado por professores nas práticas de leitura, bem como buscarmos alternativas para melhorá-las, considerando o contexto dos alunos.

Nesse sentido, o ensino de leitura faz-se essencial na prática docente, no Educação Básica. Isso pode ser constatado a partir do que a BNCC explora em relação ao contato com a leitura literária no ensino fundamental e, posteriormente, no médio. No que diz respeito ao ensino fundamental, tem-se como competência específica para o ensino de língua portuguesa

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p 87)

Com isso, vemos que a leitura de um conto, nosso objeto de estudo, é importante desde o ensino fundamental, e essa orientação está oficializada nos documentos. Outro ponto a ser

ressaltado é o fato de o contato com essa prática ser basilar para o ensino médio, “Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 499). A partir disso, podemos afirmar que a Base Nacional Comum Curricular destaca a necessidade de um estudo intensificado da leitura do texto literário como ponto de partida para o trabalho com literatura.

Aprofundando nisso, outro ponto que merece destaque é a necessidade de o trabalho com a literatura no ensino médio dever progredir as habilidades e as aprendizagens de modo mais crítico com “análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração” (BRASIL, p. 499), visto que atividades de recuperação de informação foram o foco no ensino fundamental. Ou seja, ao entrar para o ensino médio, o envolvimento do estudante com a leitura deve permanecer, mas o relacionamento com o texto precisa ser conduzido de forma mais madura e crítica.

Além disso, o eixo da leitura de texto literário é de ampla dimensão, já que oportuniza vastos meios de abordagem e é aberto a constantes melhoramentos. No entanto, vale ressaltar que ainda existem profissionais que utilizam o texto de forma mecanizada, descontextualizada e de forma a priorizar a gramática normativa, o que prejudica a interação aluno-leitura.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino mecanizado, descontextualizado e focado em formalismos descumprir o propósito teórico o qual entende a leitura como interativa social e discursiva, uma atividade que deve ser conduzida de modo a abranger o sentido comunicativo do conteúdo, práticas de uso e reflexão. Desse modo, a leitura, de acordo com a BNCC,

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71).

A partir disso, concebe-se o ensino de leitura como fundamental para o desenvolvimento de um repertório linguístico mais amplo dos alunos, também possibilita atividades de prática e de reflexão com diversos temas, tipos e gêneros textuais. No entanto, surge o seguinte questionamento: como conciliar as orientações da BNCC com um ensino de leitura prazeroso?

Segundo Solé (1998, p. 33):

[...] o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas

equipes de professores, do papel que ocupa o Projeto Curricular da escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Em outras palavras, a leitura pautada no nível método é restrita ao código, desprezando inferências, estratégias de leitura e o uso de um texto parte do contexto social dos alunos, ou seja, mais atrativo. Acerca disso, Freire (1981) concebe que “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.” (p. 12). Ou seja, para o autor compreender o mundo, é essencial antes compreender as palavras que o descrevem. Portanto, a leitura do mundo é fundamental e inseparável da leitura das palavras. A linguagem e a realidade estão intimamente interligadas, influenciando-se mutuamente. Para entender um texto de maneira crítica, então, é necessário perceber as conexões entre o texto em si e o contexto mais amplo em que está inserido. Para atingir esse objetivo, faz-se importante conhecer concepções de leitura e ferramentas que reforçam o ensino desse eixo com maior eficácia.

O presente estudo está ancorado nesse viés, uma vez que compreende que as atividades da leitura devem estar sustentadas pela filosofia da linguagem (P.I Jitiéski (1900), A. Marty (1910), K. Vossler (1925), O. Funke (1928), M. M. Bakhtin e V. N. Volóchinov (1929)). Nesse campo de pesquisa da filosofia, é relevante pensar o papel da linguagem, da palavra e da fala em relação às formas de discurso, à cognição e às estruturas da consciência e do conhecimento. Essa discussão é essencial para entender a importância da leitura, pois ressalta a questão do pensamento e da linguagem, bem como a interrelação entre sujeito e mundo, abordando como tal sujeito lida com a diferença entre seu mundo interno e o mundo externo. Ao direcionar esse pensamento para a necessidade de construir atividades de leitura contextualizadas, entende-se que é coerente utilizar as seguintes teorias: as concepções de leitura, a aula interacionista de leitura (LEURQUIN, 2014) e o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999). Um pouco mais além, para consolidar os efeitos cognitivos e de engajamento, percebeu-se que a gamificação pode ser uma efetiva condutora dessas teorias em aulas de leitura.

A escolha do gênero conto, especificamente "Natal na barca", de Lygia Fagundes Telles, para ser trabalhado nas atividades gamificadas deste projeto, demonstra-se coerente com o que foi ressaltado ao longo desse texto, pois desempenha um papel essencial no desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos, proporcionando acesso a perspectivas e experiências humanas. Considerando isso e que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sublinha a importância da leitura do texto literário no desenvolvimento de um senso estético e crítico nos

estudantes, destacando que essa prática deve ir além da mera recuperação de informações para incluir análise, avaliação e apreciação crítica, percebemos que "Natal na barca" oferece uma oportunidade rica para explorar essas competências, permitindo que os alunos interajam com um texto literário de alta qualidade que os desafia a refletir sobre temas complexos e universais. Portanto, utilizar este conto em sala de aula não só enriquece o repertório literário dos alunos, mas também promove uma leitura mais profunda e crítica, alinhada com os objetivos educacionais contemporâneos.

2.1.3 O gênero conto

Nesta seção, será explorado o gênero conto, um dos pilares da narrativa literária, cuja importância transcende sua estrutura compacta e objetiva. Inicialmente, abordaremos a tipologia narrativa, destacando a natureza do conto enquanto uma forma condensada de contar histórias, com suas características distintivas e os elementos que o definem como um gênero literário. Discutiremos a origem do conto, que remonta à tradição oral e como, ao longo da história, ele foi registrado e preservado, especialmente nas formas de contos populares e mitológicos.

Trataremos das especificidades do conto, evidenciando sua estrutura narrativa, que inclui a sucessão de acontecimentos, a unidade temática, a causalidade e a avaliação final. Examinar-se-á ainda a maneira como esses elementos se articulam para criar uma trama coesa e impactante, capaz de transmitir significados profundos em um formato breve. Ao longo desta discussão, serão apresentados os diferentes tipos de contos, abordando suas variações temáticas e estruturais.

Além do mais, será destacado o papel fundamental do conto no ensino da leitura. Através da análise de sua estrutura e temática, veremos que o conto proporciona uma excelente oportunidade para o desenvolvimento das competências leitoras e interpretativas dos alunos, permitindo que se explorem tanto aspectos linguísticos quanto críticos da narrativa. Por fim, o gênero será contextualizado dentro das orientações curriculares nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhecem sua importância no processo de formação de leitores críticos e cidadãos conscientes.

2.1.3.1 *A tipologia narrativa*

O conto é um gênero literário que faz parte da tipologia narrativa, que permite aos estudiosos e leitores compreenderem melhor as diferentes formas de narrativas, suas funções, seus propósitos e suas características distintivas.

A tradição oral deu origem às narrativas. Inicialmente, as histórias eram transmitidas verbalmente, de uma geração para outra, sem serem registradas por escrito. Em certo ponto, algumas delas foram documentadas por pessoas alfabetizadas. Um exemplo disso são os poemas épicos *Iliada* e *Odisseia*, creditados a Homero (século XVIII a.C.), que preservam contos da mitologia grega.

Segundo Adam (2019, p. 113), a narrativa tem sido extensivamente estudada tanto pela tradição retórica, desde os escritos de Aristóteles em "*A Poética*", até as obras mais modernas como "*Essai sur le récit*" de Bérardier de Bataut (1776), quanto pela narratologia contemporânea, desde a "*Morfologia do Conto Maravilhoso*" de Propp (1928) até "*Tempo e Narrativa*" de Paul Ricoeur (1938-1985). Ainda conforme o autor, o modelo da sequência narrativa básica busca esclarecer a observação de que, na narratividade, o fôlego não é dado às frases, mas sim às macroproposições mais amplas, à sucessão de eventos, definindo a conexão entre as proposições e sua organização em forma de "macroproposições" que compõem uma sequência, e a própria sequência como parte de um texto. Enquanto unidade textual, toda narrativa corresponde à definição mínima de textualidade: um conjunto de proposições articuladas avançando em direção a um desfecho. No entanto, o que define a especificidade desse tipo de textualização ainda é objeto de questionamento.

Primeiramente, é interessante ressaltar que o que diferencia as narrativas de uma outra história é que a história limita-se a uma sequência de fatos (reais ou fictícios) que juntos formam uma unidade de sentido. Por outro lado, a narrativa carrega em si a maneira como a história é relatada, abrangendo elementos como a seleção de vocabulário, a inserção estratégica de elementos que despertam a curiosidade do leitor e a perspectiva a partir da qual a história é narrada.

No que concerne aos constituintes de uma narrativa, Adam (2019) declara como 6 principais a sucessão de acontecimentos, unidade temática, predicados transformados, unidade de um processo, causalidade e avaliação final.

A sucessão de acontecimentos refere-se à ordem e à disposição dos eventos que compõem uma narrativa e, para que haja narrativa, é necessária uma sucessão mínima de acontecimentos. Adam (2019) argumenta que a estrutura narrativa é composta por uma série de

eventos encadeados que formam a trama da história. Esses eventos podem ser organizados de diversas maneiras, dependendo das escolhas do autor e das necessidades da narrativa. Essa sucessão de acontecimentos não apenas desenvolve a trama, mas também influencia a maneira como os personagens são apresentados, os temas explorados e o impacto emocional sobre o leitor ou espectador. Em resumo, a sucessão de acontecimentos narrativos é fundamental para a construção e o desenvolvimento da narrativa como um todo.

No ínterim da sucessão de acontecimentos, há a temporalidade.

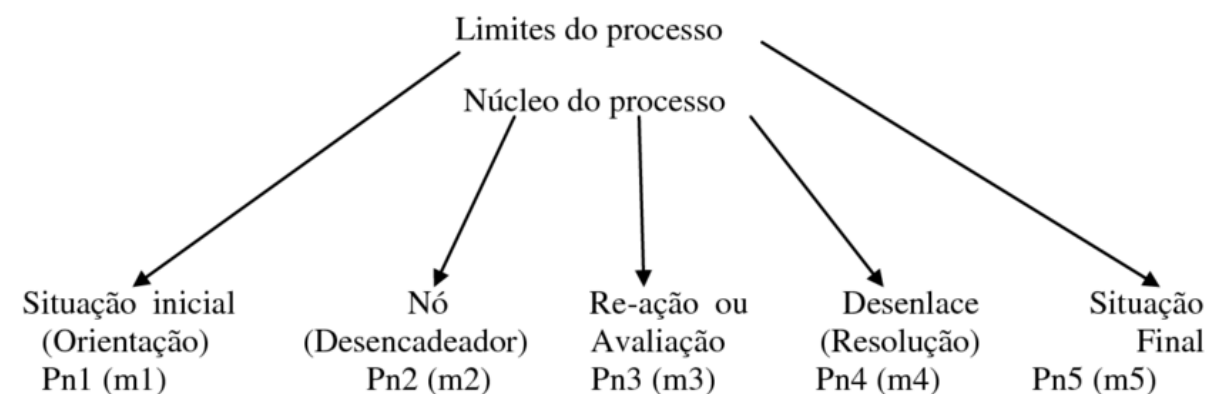
A característica comum da experiência humana, que é marcada, articulada e clarificada pelo ato de narrar sob todas as suas formas, é a sua característica temporal. Tudo o que se narra acontece no tempo, toma tempo, desenvolve-se temporalmente; e o que se desenvolve no tempo pode ser narrado. (RICOEUR, 1983)

Em seguida, a unidade temática corresponde à “presença de um ator - pelo menos um, individual ou coletivo, sujeito de estado (paciente) e/ou sujeito operador (agente da transformação) - é um fator de unidade da ação” (ADAM, 2019, p. 115).

Os predicados transformados implicam em uma conexão entre a situação inicial e a final. Ou seja, envolve a alteração das características do protagonista. A situação inicial em que o indivíduo se encontra experimenta uma transformação, resultando em uma nova circunstância estabelecida. Essa transformação só ocorre a partir da unidade de um processo, que consiste na estruturação básica início, meio e fim, em outras palavras, a situação inicial, as transformações e a situação final.

Uma narrativa e seus predicados transformados também são regidos por uma causalidade que dá sustentação aos fatos narrados. Há um conjunto de causas que se conectam logicamente, e, como visto na figura 02, isso torna possível uma alteração da ordem processual natural dos fatos sem prejuízo e/ou lacunas no entendimento da sequência dos acontecimentos.

Figura 02 - Processo no interior de uma sequência



Fonte: Adam (2019, p. 124).

Por fim, a avaliação final, explícita ou implícita, também conhecida como moral, é o último componente da sequência narrativa. Esse aspecto crucial de uma narrativa se refere à reflexão ou julgamento sobre o fato narrado, isto é, as conclusões a respeito moral que o texto insinua, encerrando a verdadeira razão de se contar uma respectiva história.

Em suma, a compreensão da sequência narrativa revela a estrutura essencial por trás da narrativa de contos, desde a introdução dos personagens e do cenário até o desenrolar dos eventos e a conclusão da história. Dentro desse contexto, o conto literário desempenha um papel significativo, oferecendo uma forma concentrada e poderosa de contar histórias que cativam e instigam os leitores. Sua brevidade e capacidade de transmitir complexidade em poucas palavras o tornam uma peça fundamental no panorama da literatura. No próximo capítulo, serão exploradas mais detalhadamente a origem e as características do conto literário, analisando como sua estrutura compacta e sua profundidade temática proporcionam uma experiência única de leitura e reflexão.

2.1.3.2 A origem do conto

Nenhum estudo sobre o conto pode ignorar as extensas discussões teóricas que cercam esse gênero. Com uma história remota e milenar, alguns remontam suas origens aos contos egípcios de 4000 anos antes de Cristo. A evolução do conto se entrelaça com a própria trajetória da humanidade e suas profundas mudanças, desde o período bíblico com a história de Caim e Abel, até os contos do Oriente, as Mil e Uma Noites, os contos eróticos de Boccaccio e as novelas exemplares de Cervantes.

Contudo, é interessante pensar, também, que a tradição narrativa teve sua origem na oralidade, onde as histórias eram transmitidas verbalmente, passando de uma geração para outra, sem serem registradas por escrito. Eventualmente, muitas dessas narrativas foram fixadas por aqueles que possuíam habilidades de escrita. Um exemplo disso são os primeiros contos voltados para o público infantil, os quais foram inicialmente derivados de tradições populares transmitidas oralmente. Exemplos notáveis incluem as coletâneas compiladas por Perrault e pelos irmãos Grimm.

Os contos de fadas, por exemplo,

De modo geral, os teóricos de todas as áreas concordam que o conto de fadas tem origens muito antigas, possivelmente pré-históricas, tendo se iniciado com as histórias contadas pelos xamãs e pelos anciãos das tribos ao redor do fogo. Nesse período, os relatos do cotidiano se confundiriam com os mitos e os rituais, principalmente os de iniciação no mundo adulto, por meio do cumprimento de provas e/ou de algum tipo

de sacrifício. Deve-se notar que isso não é privilégio das civilizações da Europa: todas as culturas têm suas histórias tradicionais, sua mitologia, sendo que algumas delas, notadamente as do Oriente, viriam a se mesclar ao substrato europeu na gênese do conto de fadas propriamente dito. (MEREGE, 2010)

Com isso, vê-se que o conto, seja fantástico, maravilhoso, realista ou humorístico, tem uma base histórica antiga e multifacetada. Suas raízes remontam a tradições orais e folclóricas de diversas culturas ao redor do mundo. Antes mesmo da escrita, as pessoas contavam histórias para transmitir conhecimentos, valores, e entreter umas às outras. Muitos contos têm suas origens em mitos, lendas e fábulas antigas, que eram contadas e recontadas de geração em geração. Exemplos incluem os contos da tradição oral grega, as fábulas de Esopo e as histórias do folclore europeu.

No contexto literário formal, os contos começaram a ser registrados e preservados por escrito a partir de uma variedade de tradições culturais. Uma das primeiras coleções notáveis de contos é "As Mil e Uma Noites", uma coleção de histórias do Oriente Médio que se tornou famosa em todo o mundo. Ao longo da história da literatura, muitos escritores têm contribuído para o desenvolvimento do gênero do conto. De Edgar Allan Poe a Hans Christian Andersen, de Guy de Maupassant a Anton Chekhov, escritores de diversas nacionalidades e períodos históricos deixaram suas marcas distintas no mundo dos contos.

No Brasil, autores como Machado de Assis, considerado um dos maiores contistas brasileiros, contribuíram significativamente para a consolidação do conto como forma de expressão literária no Brasil. Machado de Assis explorou temas, como a psicologia humana, a sociedade e os conflitos morais em suas histórias curtas, que se tornaram referências no panorama literário brasileiro. No século XX, outros escritores brasileiros também se destacaram na produção de contos, como Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Murilo Rubião, Lygia Fagundes Telles, entre outros. Cada um trouxe sua voz única e suas preocupações temáticas para o universo do conto brasileiro, contribuindo para a diversidade e a riqueza do gênero.

2.1.3.3 As especificidades do conto

O conto, um gênero narrativo altamente apreciado nos dias de hoje, demonstra que, apesar das preocupações sobre a crise na narrativa, o amor pela contação (e pela leitura) de histórias não desapareceu completamente. Antônio Cândido (1989, p. 210) diz que “o conto representa o melhor da ficção brasileira mais recente, e de fato alguns contistas se destacam pela penetração veemente no real graças a técnicas renovadoras, devidas, quer à invenção, quer à transformação das antigas”.

A respeito da definição de contos, Goulart (2003, p. 8) diz que

supõe-se geralmente que, sempre que se trata do conto, se admite tacitamente que se trata de um gênero bem definido, cujos traços seriam facilmente reconhecidos pelos respectivos estudiosos. Não irei, portanto, começar por aqui, rastreando as muitas definições que se encontram em considerável número de estudos teóricos; tão-só lembrar que, apesar de amplamente generalizada, tal suposição não é totalmente consensual. Com efeito, se a grande maioria dos estudiosos vê no conto uma modalidade mais estruturada, ou mais cristalizada, em oposição ao romance, «gênero proteico», de difícil definição, devido às suas múltiplas configurações, também não falta quem, invertendo esta lógica, o declare «o mais indefinível dos gêneros»

Assim, conceituar o que é um conto baseando-se nas teorias pode ser uma tarefa árdua diante da amplitude de suposições acerca desse gênero. Para este trabalho, concebe-se a tendência de Julio Cortázar (2006) “Ninguém pode pretender que só se devam escrever contos após serem conhecidas suas leis. Em primeiro lugar, não há tais leis; no máximo cabe falar de pontos de vista, de certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável” (CORTÁZAR, 2006, p. 150). Assim, o conto se mostra um gênero com diversas classificações, sem elementos fixos, mas com características variáveis que são únicas a cada autor, algo que será claramente visto na literatura de Lygia Fagundes Telles.

Para além da definição, os contos podem ser classificados em várias categorias com base em diferentes critérios, como tema, estrutura e estilo narrativo.

2.1.3.4 A importância do gênero conto em aulas de leitura

Tanto o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incentivam o uso diversificado de gêneros textuais nas aulas de Português, incluindo contos, como forma de promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas, literárias e críticas dos alunos, além de contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos.

Para o PCN (2000), a linguagem é vista como a habilidade inerente ao ser humano de expressar significados comuns por meio de sistemas simbólicos que são socialmente compartilhados e adaptáveis às diferentes demandas e vivências coletivas. Nesse sentido, o propósito fundamental do ato da linguagem é criar significado. Os contos, especialmente os realistas, desempenham um papel crucial na construção do significado no aprendizado, pois refletem e exploram a linguagem como uma ferramenta para expressar significados coletivos e experiências humanas. Assim como a linguagem é vista como a capacidade de articular significados compartilhados, os contos realistas são uma manifestação dessa capacidade, pois

retratam situações, personagens e dilemas que ressoam com as experiências e valores comuns da sociedade.

É relevante também considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico. A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos. No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (MEC, 2000, p. 19)

Concomitantemente, a BNCC (BRASIL, 2018) diz que

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (p. 490)

Embora a BNCC não se aprofunde especificamente no estudo de contos em aulas de Português, ela destaca a importância da leitura, compreensão e análise de textos literários, incluindo contos, como parte integrante do ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, os contos são uma escolha significativa para aulas de leitura e satisfazem as expectativas dos documentos oficiais no ensino de leitura por uma variedade de razões. São textos acessíveis, o que os torna adequados para alunos de diferentes níveis de habilidade de leitura. Além disso, oferecem oportunidades para desenvolver habilidades de compreensão textual, como identificação de personagens, análise de enredo e interpretação de contexto ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento da criticidade, da comunicação e do interesse nas experiências individuais e coletivas de cada estudante.

2.1.3.5 *Lygia Fagundes Telles*

Lygia Fagundes Telles é uma das figuras mais importantes da literatura brasileira contemporânea, reconhecida tanto por sua habilidade narrativa quanto pela profundidade psicológica de suas personagens. Sua obra atravessa várias décadas e abarca diversos gêneros, como o romance, o conto e a crônica, amplamente direcionados aos aspectos humanos e existenciais.

Em relação ao conto, gênero focalizado neste trabalho, diz que “é uma forma arrebatadora de sedução. É como um condenado à morte, que precisa aproveitar a última

refeição, a última música, o último desejo, o último tudo” (TELLES, 1998, p. 29). Sem dúvidas, tal gênero textual recebe considerável destaque em seus textos.

A obra da autora inclui títulos, como *Natal na barca* (1958), *Histórias escolhidas* e *O jardim selvagem*, ambas publicadas em 1964; *Antes do baile verde* (1970); *As meninas* (1973), seu terceiro romance, que recebeu os prêmios Coelho Neto da Academia Brasileira de Letras, Jabuti da Câmara Brasileira do Livro e Ficção da Associação Paulista dos Críticos de Arte; *Seminário dos ratos* (1977), premiado na categoria Pen Club do Brasil; *Filhos pródigos* (1978), mais tarde reeditado sob o título *A estrutura da bolha de sabão*; *A disciplina do amor* (1980), que conquistou os prêmios Jabuti e APCA; *Mistérios* (1981), uma coletânea de contos fantásticos; *As horas nuas* (1989), seu último romance; *A noite escura e mais eu* (1995), premiado com o Jabuti; *Invenção da memória* (2000); *Durante aquele estranho chá* (2002); *Passaporte para a China* (2011); e *Um coração ardente* e *O segredo* (2012).

Neste estudo, utilizou-se a versão de "Natal na barca" que está incluída na obra *Antes do baile verde* (2009), da autora. Em tal conto, a narradora reflete sobre a experiência de uma viagem solitária em uma barca durante a noite de Natal. A embarcação é simples e desconfortável, e os passageiros são poucos: um velho bêbado, uma mulher jovem com um filho pequeno e a própria narradora-personagem. Enquanto navegam pela escuridão, a narradora sente uma espécie de conforto na solidão e no silêncio. A mulher, pálida e de aparência antiga, segura o filho doente nos braços, enquanto a conversa entre os dois revela detalhes de suas vidas. Ela compartilha a dor pela perda do filho anterior e a separação do marido, mas se mantém serena e confiante, com uma fé inabalável. No entanto, da parte da voz narrativa, há um desconforto com a intimidade que vai se estabelecendo entre elas, desejando evitar qualquer envolvimento emocional.

À medida que o diálogo entre as duas avança, vamos nos inteirando não apenas do gênero da narradora, mas da situação trágica da mulher-mãe, cuja capacidade de desfiar acontecimentos tristes e outros chocantes, com uma certa neutralidade ou distanciamento, causa admiração na personagem-narradora. Entre elas, se estabelece uma zona de franqueza e intimidade, em que uma expõe fatos concernentes a sua própria vida, enquanto a outra ouve, instigada por um desejo de saber como sua interlocutora, atravessada por tantas fatalidades, conseguia manter tamanha serenidade e distanciamento daquilo que era narrado. (CARNEIRO, 2024, p. 44)

A história toma um rumo surpreendente quando a mulher, ao final da viagem, revela que seu filho não estava morto, como a narradora inicialmente acreditara, mas sim vivo e se recuperando de uma febre. A mãe, com um sorriso, acorda o menino, e a narradora, atônita, observa enquanto a mulher segue seu caminho com fé renovada, abandonando uma sensação de estranheza e perplexidade. A narrativa explora temas, tais como a dor, a perda, a fé e a

solidão, contrastando a visão cética da narradora com a tranquilidade da mulher, que encontra consolo na crença de que, apesar das dificuldades, a vida e a esperança continuam.

2.1.4 O Interacionismo Sociodiscursivo

A tentativa de compreender as diversas facetas da natureza humana por meio da linguagem tem se intensificado. Isso se reflete em numerosas pesquisas acadêmicas que se dedicam à análise em contextos específicos. Esses estudos são realizados em campos como Comunicação Social, Psicologia e Educação, e estão cada vez mais voltados para a utilização de conhecimentos da Linguística. Isso se justifica pela necessidade de investigar não apenas o conteúdo do que é dito, mas também a forma como é expresso. Até mesmo a Linguística, que anteriormente se concentrava principalmente nos aspectos estruturais da língua, como fonologia, morfologia e sintaxe, agora reconhece a relevância de compreender a aplicação prática do sistema linguístico. Nessa perspectiva, a Linguística tem buscado incorporar informações de outras disciplinas acadêmicas, permitindo uma abordagem mais abrangente para uma compreensão completa do funcionamento da linguagem em situações reais.

Nesse contexto, surge o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que não pode ser categorizado como uma corrente estritamente linguística, psicológica ou sociológica. De acordo com seu fundador (Bronckart, 2006), trata-se de uma abordagem pertencente à ciência do humano. O ISD é caracterizado por seu caráter teórico e metodológico, visando a não apenas explicar questões epistemológicas relacionadas às expressões verbais humanas, mas também oferecer ferramentas de análise linguística para examinar tais produções.

Em outras palavras, o quadro teórico do ISD está centrado em uma teoria enquadrada na epistemologia, podendo ser reconhecido tanto por correntes filosóficas quanto pelas ciências humanas.

Essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos. (BRONCKART, 1999, p. 21)

Ou seja, é uma teoria de caráter amplo, que nasceu na Psicologia da Linguagem (VYGOTSKY *et al.*, 2008), desenvolvendo-se na área Didática das Línguas na Escola de Genebra por intermédio de estudos de Jean-Paul-Bronckart. Por conseguinte, no que está relacionado à historicidade do ser humano, o Interacionismo Sociodiscursivo revela-se uma perspectiva linguística interessada pelo desenvolvimento da organização social. Para esta

pesquisa, será fundamental o conceito de texto para a ISD.

[...] designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”, entendida como “unidade comunicativa de nível superior. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como uma unidade comunicativa de nível superior. (BRONCKART, 1999, p.71)

Nesse âmbito, o Interacionismo Sociodiscursivo pauta-se, primeiramente, por condições sociopsicológicas, em que sustenta-se a produção empírica em contextos múltiplos, por meio de ações de linguagem que são importantes em cada contexto. Desse modo, “todo texto empírico é realizado por meio de empréstimo de um gênero e, portanto, sempre pertence a um gênero” (BRONCKART, 1999, p. 108). Esses gêneros se concretizam em ações de linguagem específicas, por isso, precisa-se que exista uma contextualização social em que ocorre a comunicação. É nesse íterim que se dá um dos conceitos base do ISD: o contexto de produção, o qual, inclusive, será uma sustentação para as atividades deste trabalho.

Na leitura de um texto, é essencial que o contexto de produção, principalmente os pré-construídos da história social e as condições sincrônicas de produção, seja considerado. Além disso, tem-se níveis de análise da arquitetura do texto, os quais são três: infraestrutura do texto (esquematização plana dos conteúdos temáticos, sequências textuais e tipos de discurso); coerência temática/mecanismos de coesão (relativa à coesão nominal, elementos conectivos) e coesão interativa/mecanismos enunciativos (vozes: do autor empírico, sociais e de personagens; e modalizações: apreciativa, pragmática, deôntica, lógica). O primeiro nível de análise da arquitetura do texto, infraestrutura geral, é considerado como um plano profundo do texto, por causa dos tipos de discursos, das articulações entre esses discursos e das sequências textuais (BRONCKART, 1999). É válido, portanto, afirmar que a organização desse nível pode ser codificada como um resumo. Em seguida, há o mecanismo de coesão, considerado intermediário e propiciador de coerência temática. Seus elementos são

[...] fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. Distinguiremos aí três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal. (BRONCKART, 1999, p.122)

Em relação ao mecanismo enunciativo, segundo Bronckart (1999, p. 130), esse nível contribui para

A manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

As atividades deste projeto, como já mencionado, darão ênfase a esse nível. As atividades considerarão o componente desse mecanismo que explora o estatuto do autor e as instâncias formais de enunciação, examinando a função global que desempenham nas operações subjacentes à estrutura textual. Será realizada uma análise da distribuição de vozes e da indicação das modalizações, focando especialmente no papel específico desempenhado pelo estatuto do autor e pelas instâncias enunciativas.

É crucial destacar a responsabilidade do autor no contexto textual. O autor, enquanto agente da expressão linguística concretizada em um texto observável, aparentemente assume a responsabilidade por todas as operações que conferirão ao texto sua forma final. É o autor quem determina o conteúdo temático a ser representado, escolhe o gênero adequado à situação de comunicação, seleciona e organiza os tipos de discurso, e gerencia os mecanismos de textualização. Nesse sentido, uma vez que todo texto, seja falado ou escrito, origina-se do ato físico de produção por um ser humano e, como em toda ação humana, essa intervenção comportamental está intrinsecamente ligada a um conjunto de representações inerentes ao mesmo organismo, o autor, sem dúvida, é o principal responsável pela origem do texto (Bronckart, 1999).

A ação empreendida pelo autor é uma ação de linguagem, no sentido de que explora os recursos da língua natural em uso no grupo que esse autor se inscreve; mais precisamente no sentido de que se realiza empréstimo a (e pela adaptação de) um dos modelos de gênero disponível no intertexto desse mesmo grupo social. Esses modelos textuais, em todos os níveis de sua organização (léxico, morfossintaxe, tipos de discurso, tipos de planificação, etc.) veiculam representações ou conhecimentos “outros” (...). (BRONCKART, 1999, p.322)

Para Bronckart (1999), esse confronto entre as representações pessoais e as representações alheias não se restringe ao domínio mental do autor; ele demanda a instauração de um espaço mental comum ou coletivo. Nesse contexto, os mundos discursivos se apresentam como variantes específicas desse espaço mental coletivo, no qual o autor transfere a essas instâncias a responsabilidade pelo que é enunciado, contanto que enfatizemos a natureza obrigatória dessa transferência. Dessa forma, a criação de espaços mentais coletivos e de suas normas organizacionais emerge como uma consequência necessária e inevitável em todo funcionamento de um sistema semiótico. Isso nos possibilita redefinir o narrador como o gestor dos mundos discursivos no ato de narrar e o expositor como o gestor dos mundos discursivos no ato de expor.

Esse contexto nos leva diretamente no gerenciamento das vozes e das modalizações. “As vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (Bronckart, 1999, p. 326) e, além de neutras (vozes de

narradores e expositores), podem aparecer em um texto a partir de vozes secundárias, que são as vozes de personagens, sociais e voz do autor.

Quadro 01 – Vozes enunciativas

Vozes de personagens	Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente. Segmentos de texto na 1ª pessoa gramatical: fusão do narrador/expositor e da voz que este põe em cena – o narrador assume, de algum modo, seu personagem. Segmentos de texto na 3ª pessoa gramatical: manutenção da distinção entre narrador/expositor e a voz secundária posta em cena
Vozes sociais	Vozes de personagens grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo temático.
Voz do autor	Voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervêm, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Fonte: Bronckart (1999, p. 327).

Conforme indicado no Quadro 01, é possível notar que, em todas as ações de linguagem, as diferentes vozes que compõem o discurso podem ser destacadas de maneira explícita ou implícita. No entanto, é crucial destacar que essas vozes nem sempre são claramente indicadas por características linguísticas específicas, sendo necessário inferi-las durante o processo textual.

Subsequentemente, as modalizações são outro recurso enunciativo que contribui para a coerência pragmática do texto. Segundo Bronckart (1999), elas têm como propósito principal expressar, a partir de qualquer perspectiva enunciativa, avaliações ou comentários relacionados ao conteúdo temático. Elas fazem parte da dimensão configuracional do texto, desempenhando um papel fundamental na consecução de sua coerência pragmática ou interativa, enquanto também direcionam o destinatário na compreensão do seu significado temático. Podem, inclusive, ser agrupadas conforme mostrado no quadro 02:

Quadro 02 – Modalizações

Lógicas	Deônticas	Apreciativas	Pragmáticas
Julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, tratadas como certas, possíveis, improváveis, etc.	Avaliações das proposições enunciadas como base em valores sociais, os quais regulariam o que é permitido, necessário, proibido, etc.	Julgamentos mais subjetivos traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.	Introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poderfazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).
O Brasil, sem dúvida, é um país em forte desenvolvimento.	O Brasil precisa prestar mais atenção às suas fronteiras	Felizmente, ela chegou.	Ela não podia ajudar mais.

Fonte: Bronckart (1999, p. 327).

Nota-se que as modalizações, em qualquer subconjunto, podem ser identificadas por meio de diferentes elementos, como tempos verbais, auxiliares modais (como "precisa" ou "podia"), advérbios ou expressões adverbiais (como "felizmente"), construções de frases impessoais (como "sem dúvida"), entre outras formas.

Neste contexto, a pesquisa proposta terá como alicerce teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com foco especial nas vozes e modalizações. Essa opção teórica não só proporcionará uma compreensão mais aprofundada da organização social da linguagem, mas também explorará as interações entre as representações pessoais e as representações alheias. A análise do papel do autor como gestor dos mundos discursivos e a consideração do contexto de produção surgem como elementos essenciais para a interpretação do texto, fundamentais nas atividades deste projeto.

Em resumo, ao adotar a perspectiva do ISD, almeja-se contribuir para uma compreensão abrangente e contextualizada das práticas discursivas. Isso permitirá não apenas a análise das estruturas linguísticas, mas também a exploração das dimensões sociocognitivas envolvidas na produção e interpretação de textos. O estudo busca desvendar as complexas relações entre as vozes, modalizações e contexto de produção, enriquecendo a compreensão da linguagem como um fenômeno intrinsecamente vinculado à natureza humana e às interações sociais.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Concepções metodológicas, aula interacionista de leitura e modelo Quests

3.1.1 Concepções metodológicas

3.1.1.1 Caracterização da pesquisa

O método empregado na pesquisa seguiu a abordagem hipotético-dedutiva conforme delineada por Marconi e Lakatos (2001). A investigação teve como ponto de partida a lacuna existente na maneira como o ensino de leitura é abordado nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio. Foi conduzido um levantamento dos estudos relacionados à leitura, ao gênero conto e à integração da gamificação com o Interacionismo Sociodiscursivo. Além disso, foi proposto um conjunto de atividades gamificadas centradas no conto "Natal na barca", escrito por Lygia Fagundes Telles. Nesse material, foi realizada uma reflexão sobre o conteúdo temático, contexto de produção, as sequências textuais dialogal e narrativa, as modalizações e as vozes presentes nas obras analisadas.

3.1.1.2 Procedimentos

Este projeto surge da necessidade de transformação no cenário da sala de aula de Língua Portuguesa, onde se nota uma falta de engajamento dos alunos nas atividades de leitura propostas. Diante dessa problemática, a pesquisa tem como objetivo apresentar atividades para aprimorar a habilidade de leitura, utilizando um conto com temáticas relacionadas ao universo do público, visando a facilitar o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura.

O início do processo se dará por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino de leitura e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), incluindo um levantamento dos trabalhos recentes na área sobre o ensino de leitura, o gênero conto e a gamificação. Em seguida, será abordada a importância do ensino de leitura, conforme documentos oficiais e diversas abordagens de autores. As características específicas do gênero conto, seu surgimento e contexto no Brasil serão destacados, assim como informações sobre a autora Lygia Fagundes Telles.

Após a apresentação do gênero conto, serão elencados trabalhos anteriores que abordaram contos no ensino, destacando o diferencial das atividades propostas neste trabalho.

O aporte teórico central será o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com ênfase no folheado textual, seus mecanismos e capacidades discursivas, considerando contexto de produção, sequências textuais dialogal e narrativa, modalizações e vozes, elementos presentes nas atividades propostas no protótipo de ensino.

Paralelamente, será explicado o conceito de gamificação e suas ferramentas, ressaltando a importância de sua utilização no ensino de língua portuguesa, especialmente em aulas de leitura. Para concretizar a pesquisa, será desenvolvido um protótipo gamificado de atividades que abordem o ensino de leitura com base no ISD e na gamificação. O conto escolhido foi “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles, devido à relevância da obra na abordagem de temas sociais críticos.

Este protótipo será construído a fim de ser utilizado por professores, principalmente aqueles ainda em formação – estagiários -, com orientações sobre as atividades e as habilidades propostas pela BNCC, focando nos gêneros textuais do Eixo de Leitura apresentados nos documentos oficiais. A gamificação atuará como mediadora da interação entre os alunos e as atividades propostas, organizando as aulas de leitura em fases, estabelecendo metas, *ranking*, recompensas, entre outros.

Além das instruções para os professores, o protótipo incluirá orientações direcionadas aos alunos para garantir a precisão na execução de todas as atividades. O material terá como base o quadro teórico do ISD, apresentado por Bronckart (1999), com uma exposição sobre como as vozes e capacidades discursivas serão consideradas nos contos, incluindo exercícios para desenvolver a capacidade de ação no leitor.

No que tange à metodologia, o protótipo representa uma proposta de ensino fundamentada na Linguística Aplicada, centrada em textos literários e destinada ao ensino médio, buscando, somado a isso, orientar estagiários de Língua Portuguesa em seus primeiros passos na carreira. A gramática do texto e as ferramentas de gamificação desempenharão papéis fundamentais no material, não se limitando à frase, mas buscando a participação ativa dos estudantes, tornando as atividades mais atrativas e fomentando o debate, além de garantir a construção do senso crítico de cada educando.

3.1.2 A aula interacionista de leitura

Neste trabalho, a metodologia de pesquisa adotada será a aula interacionista de leitura, um modelo que oferece uma abordagem colaborativa e dinâmica para a interpretação de textos. Com base na proposta original de Cicurel (1991), e posteriormente adaptada por Leurquin

(2014), essa metodologia será utilizada para explorar como os alunos interagem com os textos, considerando seus conhecimentos prévios, familiarização com o conteúdo, e a construção coletiva de significado. A escolha por essa abordagem permite uma análise profunda das práticas de leitura em um contexto educacional, alinhando-se ao objetivo central desta pesquisa de investigar as influências do interacionismo sociodiscursivo no desenvolvimento da compreensão textual dos alunos.

A versão original da aula interativa foi proposta em *Lecture Interactives: en Langue étrangère* (CICUREL, 1991) e possui 4 etapas: orientação e ativação de conhecimentos prévios; familiarização do aluno com o texto a partir da observação e antecipação mediada pelo professor; confronto das hipóteses levantadas antes da leitura com o que é percebido no texto e, por último, o tempo de reação e socialização dos conhecimentos, em que é construído significado coletivo para o texto.

Essas etapas foram organizadas no intuito de englobar os objetivos de uma aula de leitura e seu contexto comunicacional, com enfoque no texto e na sua situação de produção, além dos outros elementos envolvidos no momento da leitura.

A primeira etapa, que consiste na ativação de conhecimentos prévios para viabilizar uma melhor leitura, utiliza três técnicas:

- a) Ativação dos conhecimentos;
- b) Indução à antecipação;
- c) Uso de palavras-chave para associar ideias.

Diante disso, observa-se que, nesse primeiro momento, o aluno ainda não leu o texto. Ela funciona como um gancho entre o que se sabe (e o que se hipotetiza) antes de fazer a leitura e o que será confirmado após.

Na segunda etapa, o professor media o processo familiarizando o aluno ao texto. Já na terceira, há a leitura criteriosa, ou seja, o ato de ler deverá possuir um objetivo. Nesse momento, as hipóteses levantadas na primeira etapa são confrontadas e entradas no texto podem ser selecionadas. Cicurel (1991) apresenta:

- a) a entrada pelo tipo e/ou gênero discursivo do texto (arquitetura);
- b) a entrada por elementos de coesão e coerência;
- c) a entrada pelo reconhecimento da intenção de comunicação (atos de fala, situação de comunicação, participantes do evento - seus papéis e objetivos de fala);
- d) a entrada pelos mecanismos enunciativos;
- e) a entrada pelos articuladores transfrásticos;

- f) a entrada situacional (origem do texto, emissor, receptor, mensagem, assunto, etc.);
- g) a entrada por meio das citações do texto;
- h) a entrada com base na progressão temática.

Na quarta e última etapa, o foco está no tempo de reação e de conexão com os conhecimentos. É nessa parte que ocorre a reflexão e o aprofundamento do que foi lido. Leurquin (2014) redefiniu essa proposta alinhando-a à teoria de análise de gêneros textuais (BRONCKART, 1999) e aproximando-a dos pensamentos de Paulo Freire (1983) e Vygotsky (1998).

Primeiramente, na proposta de uma aula interativa com base no ISD (LEURQUIN, 2014), a primeira e segunda etapas propostas por Cicurel (1991) são postas em uma etapa só, já que são semelhantes em relação ao objetivo de acionar os conhecimentos prévios dos leitores. Nesse ínterim, essa aglutinação propicia um primeiro momento de despertar o desejo de ler no aprendiz seguido pelo encontro do leitor com o autor a partir de sua curiosidade, sem cobranças. Caracteriza-se, assim, a primeira etapa de uma aula interacionista de leitura.

A segunda etapa da aula interacionista de Leurquin consiste na escolha das entradas no texto. A autora salienta a dificuldade de utilizar todas as entradas propostas em uma aula. Nesse contexto, a contribuição enfática ocorreu na terceira etapa de Cicurel (1991), a qual se dá pelas 8 entradas vistas anteriormente, as quais foram repensadas a partir do quadro teórico-metodológico de análise do ISD. A redefinição de Leurquin (2014) propõe uma ressignificação dessa proposta, visto que foram observadas repetições nas entradas no texto, pois as divisões não eram apresentadas claramente. Desse modo, a autora intenciona que as entradas do texto sejam feitas a partir da prática de linguagem. Mais precisamente, foram considerados 5 pontos: “o ensino de leitura deve partir de um projeto maior; a aula de leitura deve ser planejada; os estudos vigotskianos, o pensamento freireano e o quadro teórico Interacionismo sociodiscursivo” (LEURQUIN; BEZERRA, 2020).

Pontualmente, foi sugerido um planejamento de entradas a partir do contexto de produção e dos níveis organizacional, enunciativo e semântico do texto, baseados em Machado e Bronckart (2009). Com isso, as oito entradas tornam-se quatro:

- a) A entrada pelo contexto de produção;
- b) A entrada pelo nível organizacional do texto;
- c) A entrada pelo nível enunciativo;
- d) A entrada pelo nível semântico.

A primeira entrada é relativa ao contexto de produção, o qual Bronckart (1999) concebe

como os parâmetros que estão relacionados à produção e organização de um texto, ou seja, quais fatores influenciaram a forma que um texto foi criado. Nessa perspectiva, quando se sugere a entrada no texto a partir do contexto de produção, espera-se que o leitor seja mobilizado a se conectar com a leitura de modo situá-la no espaço e tempo, nos seus interlocutores, tendo como propósito colocar em evidência a função comunicativa do que foi lido.

Na segunda entrada adaptada, são postos em evidência a infraestrutura do texto e os mecanismos de textualização. Em outras palavras, em torno da infraestrutura do texto tem-se a organização do texto, os elementos linguísticos, o tipo/gênero textual, como a gramática se movimenta especificamente no texto e o conteúdo temático, tudo isso enviesado no propósito da comunicação. Já em torno dos mecanismos de textualização, a entrada está vinculada à conexão, coesão nominal e coesão verbal, os quais colocam em destaque a coerência/progressão temática e as articulações internas do texto.

Posteriormente, há a entrada pelo nível enunciativo - responsável pela pragmática, posicionamentos enunciativos, vozes e modalizações. Com os posicionamentos enunciativos e/ou vozes, observa-se os posicionamentos do autor em relação a um assunto, os mundos representados por esse autor, a importância disso, as intenções do produtor do texto, seus desejos. Também é possível encontrar outras vozes, ou seja, o discurso alheio no texto. Quando o foco são as modalizações, observa-se as tramas discursivas, por exemplo, as relações de poder; e como a língua é utilizada em busca de atingir um objetivo, as intenções por trás disso.

Na última entrada, no nível semântico, são constatados os tipos de discurso e as figuras de ação. Conforme Bronckart (1999), cada discurso é constituído por elementos linguísticos particulares que contribuem para a construção de diferentes gêneros. Em outras palavras, os gêneros discursivos são moldados por meio de características linguísticas específicas presentes nas falas ou textos. Observe o quadro 03:

Quadro 03 – Tipos de discurso

		Relação com as coordenadas gerais do mundo	
		Conjunção Expor	Disjunção Narrar
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (1999).

A combinação dos efeitos dessas escolhas leva à criação de quatro universos de discurso distintos (narrar implícito, narrar autônomo, expor implícito, expor autônomo), que são

comunicados (ou podem ser comunicados) através de quatro tipos de linguagem específicos (relato interativo, narração, discurso interativo, discurso teórico). O outro segmento dessa última etapa são as figuras de ação. No contexto do interacionismo discursivo, as figuras de ação são recursos ou técnicas empregados pelos participantes durante a interação para construir o significado e atribuir sentido ao discurso. Essas figuras de ação desempenham um papel essencial na criação de significados compartilhados e na construção conjunta do sentido durante a comunicação. Trabalham com a contextualização da ação a partir dos discursos (direto e indireto), da deixis temporal, das formas temporais de verbos, etc.

Analisando esses dois segmentos, tipos de discurso e figuras de ação, é perceptível que são complementares nessa entrada, uma vez que focalizam a dinâmica do agir no discurso do texto e, juntos, atuam trazendo à tona a importância da linguística a serviço da comunicação. Portanto, essas foram as sugestões mais significativas à aula interativa de leitura de Francine Cicurel. As demais contribuições, como proposições de atividades de socialização de compreensão de leitura, não foram feitas alterações nas etapas originais. Com isso, compreende-se que este trabalho e as atividades de leitura que farão parte dele baseiam-se nessa proposta metodológica interacionista adaptada.

3.1.2 Modelo *Quests*

A proposta metodológica deste estudo busca explorar a utilização da gamificação como ferramenta no ensino de leitura, especialmente no contexto do conto *Natal na Barca*, de Lygia Fagundes Telles. Para materializar isso, a metodologia será estruturada em torno de um jogo de tabuleiro, projetado com base nas ideias de Jeff Howard (2008) sobre *quests* (jornadas narrativas), condensadas por La Carretta (2020) em um manual prático para a criação de jogos de tabuleiro, visando a engajar os alunos de forma interativa e significativa no processo de leitura.

Dessa maneira, a metodologia a ser aplicada neste estudo almeja a adaptar as mecânicas de design de jogos de tabuleiro ao contexto narrativo do conto "*Natal na Barca*", de Lygia Fagundes Telles. O objetivo principal é estruturar as mecânicas de jogo de forma a criar uma experiência lúdica que reforce os temas e dilemas da narrativa, ao mesmo tempo em que estimule a reflexão sobre questões sociais e culturais presentes no conto, além de trazer à tona as questões do texto no que concerne ao gênero textual e à dimensão linguística foco deste estudo (composição adverbial do conto, modalizações e vozes dos personagens). Em busca disso, utilizaremos o modelo *Quests* 4x3 (HOWARD, 2008), incorporando as etapas de

pesquisa de imersão, prototipação e testes que guiarão o desenvolvimento do jogo de tabuleiro baseado nesta história.

Quadro 04 – Diagrama 4x3

	D1	D2	D3
Espaço			
Interação			
Itens			
Desafios			

Fonte: Autoria própria (2024).

No quadro acima, temos o diagrama 4x3, que é composto por quatro linhas que representam diferentes aspectos da mecânica de jogo, e três colunas que correspondem a diferentes "*design tricks*" possíveis. Em relação aos aspectos, esse diagrama divide as mecânicas do jogo em quatro categorias essenciais: espaço, interação entre jogadores, itens e desafios. Cada uma dessas categorias será analisada para entender como se relaciona com a história e o contexto do conto. Já no que diz respeito aos *design tricks*, é importante entender que, para cada aspecto, vamos explorar três abordagens diferentes de design, como: espaço: definir como o ambiente do jogo se organiza (tabuleiro modular, área aberta, áreas específicas para interações).

Aprofundando nisso, Howard (2008) afirma que o uso de *design tricks* no desenvolvimento de jogos não tem a finalidade de limitar a criatividade, mas sim fornecer ferramentas para a construção de um jogo funcional a partir de conceitos básicos, que poderão ser gradualmente ampliados para criar experiências mais complexas e envolventes.

O termo *design tricks* refere-se a soluções comuns no campo do design de jogos, que vão além de uma mecânica de jogo ou de um modo de *gameplay* específico. Em vez disso, os *design tricks* englobam uma série de "truques" e abordagens práticas que são aplicados para tornar o jogo mais envolvente e funcional. O uso de três *design tricks* para cada aspecto de uma *quest* serve como uma estratégia para começar a construção do jogo de maneira simples e intuitiva, antes de avançar para soluções mais complexas e personalizadas. Essa abordagem permite que o designer de jogos se concentre nos elementos fundamentais e essenciais para a criação do jogo, garantindo que ele seja jogável e divertido antes de adicionar camadas de

complexidade (HOWARD, 2008).

A primeira fase de construção do jogo de tabuleiro consiste na adaptação da história para a estrutura de uma *Quest*. Utilizando o modelo 4x3, buscamos identificar como cada aspecto da narrativa de "Natal na Barca" pode ser traduzido em mecânicas de jogo.

3.1.2.1 Pesquisa de imersão

Nesse ínterim, a imersão é uma etapa fundamental no processo de design de jogos, especialmente quando se busca criar uma experiência de jogo que seja rica e significativa. Para a criação do jogo de tabuleiro baseado em "Natal na Barca", a pesquisa de imersão consistirá na análise e no estudo de jogos que envolvem temas semelhantes, como questões de classe social, desigualdade e escolhas difíceis.

Além disso, nessa etapa inicial, é importante que os designers do jogo experienciem outros títulos que possam trazer inspiração sobre como construir mecânicas e narrativas relacionadas ao tema. Isso pode servir como base para as mecânicas de interação e desafios do jogo, permitindo que os criadores absorvam e adaptem ideias e mecânicas que possam enriquecer a experiência de jogo. Dessa maneira, serão pesquisados jogos que conversem com a narrativa e a proposta tanto do conto quanto deste trabalho em si.

A imersão também envolve pensar no jogo enquanto se joga, ou seja, permite que a experiência da *'gameplay'*² influencie diretamente o design do material gamificado que estamos construindo. Esse processo de imersão contínua ajuda a manter a mente aberta para novas soluções e adaptações ao longo da criação.

3.1.2.2 Prototipação em Manuscrito

Após definir os aspectos principais da mecânica do jogo, iniciamos a prototipação inicial. Nesta fase, o foco esteve na criação de protótipos rápidos e simples, utilizando materiais básicos, como papel, cartões, dados e peças improvisadas. O objetivo é testar as mecânicas fundamentais do jogo, como o movimento dos jogadores, a resolução de desafios, e a interação entre os itens e as ações no jogo (LA CARRETTA, 2020).

A prototipação manual é fundamental nesta etapa, pois permite uma abordagem mais flexível e experimental. O fim não é criar um produto finalizado, mas sim desenvolver um sistema de jogo que possa ser ajustado com base no feedback dos participantes. Testes com

² *Gameplay* é o termo utilizado para descrever a experiência interativa do jogador com um jogo, incluindo as mecânicas, regras, desafios e recompensas que moldam como o jogador interage com o sistema.

protótipos simples ajudam a identificar falhas nas mecânicas e permitem alterações rápidas sem a pressão de um design visualmente finalizado.

3.1.2.3 *Playtest*

Após a criação de um protótipo inicial, a etapa seguinte é realizar *playtests*³. Nessa fase, o jogo será testado por grupos de jogadores para avaliar a mecânica, o fluxo da partida, e a integração entre a narrativa e as mecânicas de jogo. A ideia é identificar se as decisões dos jogadores são significativas e se o tema do conto está sendo bem representado. (LA CARRETTA, 2020)

Durante os *playtests*, serão observados o grau de imersão dos jogadores na história e nos dilemas apresentados, como os itens e desafios interagem com a narrativa e a experiência dos jogadores, se as vozes dos personagens presentes no conto são bem refletidas nas decisões do jogo, o nível de colaboração entre os jogadores, especialmente em relação aos elementos temáticos do conto.

Após os testes, o feedback será utilizado para ajustar as mecânicas, garantindo que o jogo seja utilizado posteriormente em sala de aula de modo o mais bem-sucedido possível.

3.1.2.4 *Print Playtest*

Com o protótipo ajustado a partir dos testes iniciais, passaremos para a fase de *Print Playtest*, em que uma versão mais refinada do jogo será impressa para novos testes. O objetivo é criar uma versão "*Print and Play*"⁴ que possa ser facilmente replicada por professores. Nessa fase, as peças e os componentes serão mais claros, e a experiência de jogo será mais próxima do produto final.

Os critérios para avaliação nesta fase incluem: adequação aos *design tricks* sorteados: o jogo ainda deve atender aos critérios definidos inicialmente na fase de criação, refletindo as escolhas feitas no diagrama 4x3; adequação ao tema proposto - o jogo deve ser fiel à narrativa e ao contexto do conto, tanto em termos de design quanto de história; facilidade de reprodução - a versão *Print and Play* deve ser simples de imprimir e montar, permitindo que qualquer

³ *Playtests* são sessões de teste realizadas com jogadores para avaliar e ajustar um jogo antes de seu lançamento. Durante o *playtest*, o jogo é jogado por um público-alvo, e os feedbacks obtidos são usados para identificar problemas nas mecânicas, balanceamento, regras e experiência do jogador. Esses testes são essenciais para refinar o jogo, garantindo que ele seja divertido, equilibrado e livre de falhas antes de sua produção final.

⁴ *Print and play* é uma abordagem de criação de jogos em que o material necessário para jogar, como tabuleiro, cartas e peças, é disponibilizado em formato digital (geralmente em PDF) para que os jogadores possam imprimir e montar em casa. Essa modalidade permite que os criadores de jogos compartilhem suas produções de forma simples e acessível, sem a necessidade de fabricação ou distribuição física dos componentes.

pessoa possa jogar a versão protótipo de forma prática (LA CARRETTA, 2020).

3.1.2.5 Prototipação Final em PnP

Após mais ajustes e melhorias, será criada a versão final do jogo, utilizando materiais e componentes de qualidade superior, mas mantendo a possibilidade de ser impresso e reproduzido em casa. Neste momento, pode-se pensar em uma versão mais sofisticada do jogo, utilizando materiais mais nobres, como madeira, tecido ou PVC, mas sempre com o objetivo de garantir que o jogo continue acessível e fácil de replicar. No entanto, para garantir a facilidade da utilização do material em escolas, a versão sofisticada não será uma prioridade neste estudo.

Essa fase marca a transição do protótipo para a versão final, em que o design do jogo será consolidado, as peças e componentes serão refinados, e o jogo estará pronto para ser compartilhado e jogado por um público mais amplo.

4 ESTRUTURAÇÃO DO MATERIAL

Diante do que foi exposto na seção anterior, salientamos que para este trabalho fomos até a fase de prototipação, ou seja, a construção do jogo de tabuleiro a nível de teste, orientada pela estrutura proposta por Howard (2008), que define a *quest* como uma jornada simbólica na qual o protagonista ou jogador interage com o mundo, coleta objetos e supera desafios para alcançar um objetivo significativo. Essa abordagem se alinha ao conceito de uma narrativa não linear, onde os alunos não são meros receptores de uma história, mas participantes ativos na criação de significado, algo que também conversa com as propostas do ISD.

Para Howard (2008), os elementos que constituem uma *quest* são: espaço (ambiente no qual o jogo ocorre, representado no tabuleiro como um campo simbólico onde os jogadores interagem); atores (os personagens ou jogadores que habitam o espaço, que podem ser avatares ou personagens do conto em questão); itens (objetos essenciais para o avanço no jogo, que podem ser físicos ou simbólicos representando aspectos da narrativa); desafios (obstáculos ou dilemas que os jogadores devem enfrentar, correspondendo às questões centrais do jogo e à jornada do protagonista).

Essa estrutura proporciona um modelo eficaz para a criação de jogos, pois se foca em aspectos pragmáticos da construção narrativa e da mecânica de jogo, sem exigir uma história linear ou predeterminada. Diante disso, a *quest* propõe uma experiência interativa e reflexiva, onde a narrativa não se impõe de forma rígida, mas se desenvolve de maneira fluida e dinâmica, à medida que os jogadores interagem com o jogo e com os elementos da história (HOWARD, 2008).

Nesta unidade, será apresentada a estrutura do material didático gamificado desenvolvido para este trabalho, cuja concepção é baseada na teoria dos *Quests* de Jeff Howard (2008), mas que também é estudada por La Carretta (2020) e proposta em um manual prático de elaboração de jogos de tabuleiro. A proposta é criar um jogo de tabuleiro que utiliza uma narrativa não linear como estrutura central e inclui um manual de instruções, um tabuleiro, cartas com perguntas e desafios, dado, peões e um *Playset* para impressão e uso em sala de aula (*Print and Play*). A organização e o design de cada um desses elementos seguem os quatro aspectos fundamentais dos *Quests*, aplicando estratégias de design específicas para garantir uma experiência de aprendizagem envolvente e lúdica. Ao longo desta seção, será discutido o processo de elaboração do material, sem se aprofundar excessivamente nos conceitos da teoria, mas destacando a aplicação prática dessa abordagem no contexto educacional.

Nesse sentido, de acordo com La Carretta (2020), jogar um jogo é uma busca pelo

significado de uma ação. Embora não seja necessário ter uma história, sempre há uma narrativa, já que os eventos são conectados de forma dramática. Para a criação de um jogo, a narrativa não é essencial no início, sendo a estrutura o ponto de partida. Nesse processo, o tema é condicionado a quatro elementos fundamentais: espaço, atores, itens e desafios. Somente depois é que a narrativa é incorporada, adicionando um "tempero" à experiência do jogo.

“Espaço” corresponde ao campo reticulado onde o sistema é montado; “Atores” são os habitantes (controláveis ou não pelos jogadores) desse campo reticulado; “Itens” são as coisas (palpáveis ou não) que cada ator precisa para atingir determinado propósito dentro do que ele procura no sistema e “Desafios” são os objetivos que dão identidade ao propósito do jogo, diferenciando um jogo de outro sistema interativo cognitivo qualquer. (LA CARRETTA, 2020)

A seguir, apontaremos como foram construídos esses quatro elementos na estruturação das atividades gamificadas.

4.1 Etapa 1: imersão

Esta fase consiste em três momentos: levantamento bibliográfico a respeito do que autores pesquisaram acerca da criação de jogos, principalmente de tabuleiro, com base em contos/textos narrativos; levantamento de jogos populares que possam inspirar o desenvolvimento do material deste estudo; pensar no jogo enquanto se joga. Este último se dá de forma prática durante a interação com o material desde os testes à etapa final. Em torno de pensar no jogo enquanto se joga, não haverá uma conclusão para essa etapa, uma vez que este trabalho não ultrapassa o nível da prototipação.

4.1.1 Fundamentação teórica da imersão

A criação de jogos tem sido objeto de estudo em diversas áreas acadêmicas, especialmente no campo da educação e tecnologia. O desenvolvimento de jogos educativos e a sua aplicação no ambiente escolar são aspectos centrais nessas pesquisas, abordando desde a motivação dos alunos até a aquisição de conhecimentos específicos.

De modo geral, Martins (2018) discute como a criação de jogos educativos pode promover a aprendizagem, baseando-se na teoria do Construcionismo. Sua pesquisa envolveu a criação de jogos digitais e não digitais por alunos do ensino fundamental, destacando melhorias no aprendizado de conteúdos curriculares, no desenvolvimento de competências tecnológicas e na motivação dos estudantes. Cruz, Nóvoa e Albuquerque (2012) também

abordam a criação de jogos eletrônicos como estratégia de letramento digital. Os autores enfatizam que os jogos eletrônicos não apenas ensinam, mas também proporcionam um ambiente interativo onde os alunos desenvolvem habilidades cognitivas complexas.

Além disso, Antunes et al. (2018) propõem um modelo de criação de jogos cooperativos, enfatizando a importância da interação entre os alunos e a resolução conjunta de problemas. O estudo propõe a metodologia CRIATIVA, que estrutura a produção de jogos educativos por meio de atividades colaborativas (ANTUNES et al., 2018)

Tais pesquisas serviram para o entendimento de benefícios e desafios que podem surgir a partir da criação de uma aula gamificada. No contexto da criação de jogos educativos, alguns aspectos se destacam tanto como oportunidades quanto como desafios a serem considerados na concepção de projetos nessa área. O primeiro grande benefício identificado é o aspecto da autoria e do engajamento. Martins (2018) demonstra que, ao serem colocados no papel de criadores, os alunos deixam de ser apenas consumidores passivos de conteúdo e passam a ser protagonistas do processo de aprendizagem, expressando suas ideias e construindo seu próprio conhecimento. Esse fator pode ser fundamental na estruturação de projetos que visam estimular o protagonismo estudantil e a criatividade.

Outro ponto crucial é o desenvolvimento de habilidades cognitivas. O game design exige que os alunos desenvolvam capacidades de planejamento, resolução de problemas e pensamento criativo, como apontado por Cruz, Nóvoa e Albuquerque (2012). Ao projetar um jogo, os estudantes precisam estruturar desafios, criar mecânicas de interação e pensar de forma estratégica, o que pode potencializar o aprendizado em diversas disciplinas.

Ademais, a aprendizagem colaborativa se apresenta como um dos aspectos mais valiosos dessa abordagem. Antunes et al. (2018) ressaltam que jogos cooperativos favorecem a troca de conhecimentos entre os alunos, estimulando o trabalho em equipe e a interação social. Dessa forma, projetos educacionais baseados na criação de jogos podem promover um ambiente mais dinâmico e colaborativo, tornando a aprendizagem mais significativa.

Contudo, alguns desafios também devem ser levados em consideração na estruturação de tais projetos. A limitação de tempo e recursos é uma das principais dificuldades relatadas por professores. Segundo Martins (2018), a implantação da criação de jogos na educação enfrenta barreiras como a falta de infraestrutura tecnológica e o tempo limitado para desenvolver atividades desse tipo dentro da carga horária escolar. Assim, projetos na área precisam considerar a viabilidade das propostas e buscar soluções para otimizar os recursos disponíveis.

Outro obstáculo relevante é a dificuldade de mesclar narrativa e jogabilidade. Como destacado por Cruz, Nóvoa e Albuquerque (2012), alunos podem enfrentar desafios ao integrar

uma história coerente ao design do jogo, garantindo que os elementos narrativos e mecânicos estejam alinhados de maneira fluida. Isso sugere que a orientação e o suporte de educadores e especialistas em design de jogos são fundamentais para garantir o sucesso de tais iniciativas.

Desse modo, na etapa de imersão para iniciarmos a prototipação do nosso material, entendemos que o uso da gamificação representa uma estratégia pedagógica viável e eficaz, o que já era esperado no início deste trabalho. No entanto, para sua implementação efetiva, é necessário investir em formação docente, tempo de planejamento e infraestrutura adequada, barreiras que tentamos superar no material gamificado que propusemos.

4.1.2 Jogos que inspiraram a estruturação do material de leitura gamificado

Durante essa etapa, a pesquisa de jogos existentes, que tratam de temas relacionados à desigualdade social, classe, escolhas difíceis e interação cooperativa, oferece valiosas lições para a estruturação das mecânicas e narrativas do novo jogo. Para o desenvolvimento do jogo de tabuleiro inspirado em "Natal na Barca"(1964), observamos como vários jogos de tabuleiro e videogames populares influenciam diretamente nas decisões tomadas para a concepção da estrutura e dinâmica do jogo.

A pesquisa de jogos como *Monopoly*, *The Resistance*, *Portal*, *Overcooked*, *Quest*, *Show do Milhão* e videogames narrativos serviu como um pilar fundamental para a criação do jogo de tabuleiro "Natal na Barca". Neste jogos, foram observadas as interação entre jogadores, a pressão para tomar decisões rápidas, a reflexão sobre questões sociais e morais e dinâmicas de colaboração sob estresse. Essas influências ajudaram a moldar a estrutura do tabuleiro interativo, as cartas de perguntas e as fases do jogo, criando uma experiência imersiva que permite aos jogadores explorar e vivenciar as complexas questões abordadas no conto, ao mesmo tempo em que fazem escolhas difíceis dentro de um cenário de desigualdade social.

O primeiro jogo a ser estudado foi "*Monopoly*"(1935), um dos jogos de tabuleiro mais conhecidos, que exemplifica de maneira clara as dinâmicas de desigualdade social e competição por recursos. Nele, os jogadores disputam propriedades, acumulam riquezas e controlam o poder financeiro, criando uma representação do capitalismo e das disparidades entre os participantes. No entanto, a desigualdade em "*Monopoly*"(1935) é bastante explícita e, ao refletirmos sobre o jogo "Natal na Barca"(1964), essa característica nos ajudou a entender como a distribuição desigual de recursos pode ser aplicada ao nosso contexto.

No jogo "Natal na Barca", a estrutura envolverá um tabuleiro interativo com 5 fases, e a dinâmica de desigualdade se reflete na forma como os jogadores enfrentam dificuldades para conseguir os itens, como a lanterna e o xale, os quais serão limitados. Ao estudar

"Monopoly"(1935), ficou claro que a escassez de recursos pode ser um impulsionador da organização coletiva a fim de formular estratégias de gerenciamento da distribuição dos itens. Outro ponto que influenciou nosso material foi a disposição do tabuleiro. Assim como no jogo em questão, onde cada espaço tem uma função específica, conforme ilustrado na Figura 03, no que pensamos para "Natal na Barca", o tabuleiro será dividido em 5 fases que refletem diferentes estágios de uma jornada de sobrevivência e tomada de decisões. Cada nível representa uma etapa da narrativa, desafios distintos, com espaços no tabuleiro oferecendo diferentes resultados com base nas escolhas feitas pelos jogadores.

Figura 03 – Tabuleiro de Monopoly



Fonte: Ludopedia (2017).

Mais um jogo de tabuleiro que se mostrou relevante para nossa pesquisa foi "*The Resistance*"(2009), que é baseado em dedução social e confiança. Neste jogo, os jogadores devem decidir em quem confiar e quais decisões tomar para atingir seus objetivos coletivos, enquanto lidam com a presença de traidores dentro do grupo. Embora o foco desse jogo seja em intriga e traição, o jogo apresenta uma dinâmica de escolhas coletivas, o que serviu como inspiração para o design do material gamificado que trabalhamos.

No nosso caso, o jogo será cooperativo, e a inspiração tirada de "*The Resistance*" se reflete na necessidade de confiança entre os jogadores, especialmente quando eles precisam fazer escolhas sobre quem ajudar ou quem sacrificar para garantir a sobrevivência do grupo. A interação entre os jogadores, como no jogo de dedução, será um ponto crucial na narrativa jogada, onde os participantes devem lidar com a tensão das escolhas morais, refletindo os dilemas presentes no conto, como solidão e conexão humana; fé e realidade; persistência e desesperança; morte e vida.

Em relação à cooperatividade, investigamos o jogo "Portal"(2007), uma referência importante no cenários da modalidade cooperativa nos games. Nele, os jogadores devem colaborar para resolver uma série de puzzles complexos, utilizando recursos limitados e criando soluções criativas para superar os obstáculos. A mecânica cooperativa e a necessidade de pensar juntos para superar desafios também foram centrais na criação do nosso jogo.

Assim, a interação supracitada (cada um tem que tomar decisões coletivas para avançar) reflete-se nas cinco fases que estruturam nosso material. As cartas e casas especiais do tabuleiro, que representam perguntas sobre o conto e suas temáticas funcionarão como gatilhos para discussões e ações cooperativas, além de propiciar momentos de reflexão coletiva sobre as temáticas sociais observadas na narrativa de Lygia Fagundes Telles.

Ainda no que concerne sobre jogos cooperativos, "*Overcooked*"(2016) é um exemplo que demonstra o lidar com a pressão e a colaboração sob estresse. Nele, a *gameplay* se desenvolve em um cenário em que os indivíduos devem cozinhar pratos em uma cozinha caótica, em que o tempo e os recursos são limitados. Tiramos como inspiração disso a experiência de coordenação entre os participantes em torno de situações estressantes, pois é uma característica que traz dinamicidade para o percurso daquilo que está sendo jogado.

No percurso do nosso material, os jogadores enfrentarão momentos de escassez de itens e devem cooperar sob pressão para tomar decisões rápidas que impactam o destino do grupo.

Em relação à parte educacional e de estímulo cognitivo do jogo, "*Quest*" (1984), um jogo de perguntas e respostas com tabuleiro, também serviu como fonte de inspiração. Em sua proposta, as perguntas desafiam o conhecimento dos jogadores, e as respostas corretas permitem que eles avancem no jogo. Para "Natal na Barca", decidimos que as cartas de perguntas seriam uma maneira de introduzir questões profundas sobre o conto, suas temáticas e a vida da autora, Lygia Fagundes Telles.

Nesse contexto, as perguntas e respostas servirão para envolver os jogadores não apenas no enredo do conto, mas também no contexto de produção, temas, gênero textual, modalizações e vozes dos personagens de "Natal na barca", além de facilitar a mecânica de avanço do jogo,

uma vez que os participantes só avançarão se responderem corretamente.

Nessa mesma linha, "Show do Milhão"(1999), um outro jogo de perguntas e respostas, baseado no bem-sucedido programa de TV do apresentador Silvio Santos, também foi considerado como inspiração pela sua capacidade de envolver os jogadores e estimular o aprendizado. Assim como em "*Quest*"(1984), as perguntas serão uma forma de desafio, mas com o diferencial de que as respostas também influenciam o curso do jogo. Ao incluir questões sobre a autora e o conto, os jogadores se imergem não apenas na história, mas em um processo contínuo de descoberta.

Além dos jogos de tabuleiro, observamos também a mecânica de enredo de videogames como "*The Last of Us*"(2013) e "*Life is Strange*"(2015), que possuem uma narrativa profunda e escolhas morais que impactam o desenrolar da história. Essas narrativas, em que as escolhas dos jogadores influenciam os resultados, foram essenciais para entender como aplicar essa dinâmica de escolhas difíceis e consequências no jogo de tabuleiro. A ideia de criar uma narrativa ramificada e interativa em nosso projeto ficou mais clara ao observar como essas escolhas podem afetar o destino dos personagens, visto que ambos oferecem experiências que exploram as consequências das decisões dos jogadores, criando um sentimento de agência e responsabilidade.

Em "*The Last of Us*" (2013), a jornada de Joel e Ellie é marcada por escolhas difíceis, mas mais do que decisões explícitas, o jogo desafia o jogador a refletir sobre questões éticas e morais enquanto a narrativa se desenrola. Embora o jogo não tenha múltiplos finais baseados em escolhas diretas, a tensão moral é palpável, especialmente nas interações entre os personagens. A forma como Joel escolhe se comportar com Ellie e com outros sobreviventes ao longo do jogo reflete sua transformação emocional e sua luta interna entre manter a humanidade ou se render à brutalidade do mundo pós-apocalíptico.

Um exemplo que pode ser citado é o final do jogo, no qual Joel já está estabelecido como figura paterna de Ellie e decide salvá-la a qualquer custo, inclusive matando pessoas que acreditam que sua morte pode trazer a cura para a humanidade. Isso nos inspirou em torno do ponto decisões difíceis com consequências imprevisíveis. Joel toma a decisão com base no vínculo que construiu com Ellie, priorizando sua vida em detrimento do futuro da humanidade. Esse dilema, em que a escolha de proteger uma pessoa pode ser vista tanto como egoísta quanto como humana, ajuda a explorar a complexidade das emoções e das relações pessoais em contextos de sobrevivência.

Essas questões nos permitiram pensar em criar momentos de tensão emocional e dilemas éticos que não apenas afetam a narrativa, mas também os relacionamentos entre os jogadores,

ao obrigá-los a fazer escolhas difíceis que podem ter repercussões a longo prazo.

Já “*Life is Strange*” (2017) apresenta uma narrativa ainda mais interativa, pois permite que os jogadores tomem decisões que podem literalmente alterar o fluxo da história através de sua mecânica de viagem no tempo. A protagonista, Max Caulfield, descobre que possui a habilidade de voltar no tempo e alterar acontecimentos passados, criando uma teia complexa de escolhas e consequências. A cada episódio, as decisões de Max têm impacto direto no mundo ao seu redor, e o jogador é constantemente desafiado a ponderar se as mudanças feitas para tentar salvar pessoas ou corrigir erros trazem mais mal do que bem.

Um dos momentos-chave do jogo envolve a escolha de Max entre salvar Chloe, sua amiga de infância, ou permitir que o destino de Chloe siga seu curso. Esta decisão, aparentemente simples, se revela com profundas implicações, pois Max, ao alterar o passado, descobre que suas ações criam outras consequências inesperadas. Ao longo do jogo, o dilema entre o que é "certo" e o que é "errado" se mistura com o conceito de destino e livre-arbítrio, desafiando os jogadores a se questionarem sobre o impacto de suas escolhas. O jogo culmina em uma decisão final devastadora, onde o jogador deve escolher entre salvar a cidade ou salvar sua amiga, ambos os cenários trazendo consequências profundas para todos os personagens envolvidos.

A ideia de manipulação do tempo em *Life is Strange* é uma forma criativa de incorporar escolhas interativas, pois as repercussões das decisões não se limitam apenas a "resultados imediatos", mas se estendem ao longo do tempo, criando ramificações que afetam o final de maneira única. Esse conceito de consequências que reverberam ao longo da narrativa também pode ser aplicado a um jogo de tabuleiro o qual as escolhas dos jogadores não são apenas impactantes no momento, mas podem influenciar as etapas seguintes de uma maneira inesperada, forçando os jogadores a pensar não apenas no que acontece agora, mas também no futuro.

Em síntese, ambos os jogos virtuais exemplificam o poder de narrativas ramificadas, nas quais as escolhas morais e as consequências moldam a jornada dos personagens e afetam o curso da história. No contexto do nosso tabuleiro, isso pode ser traduzido em decisões cruciais durante o jogo, nas quais os jogadores precisam ponderar as implicações de suas ações não apenas para si mesmos, mas para os outros jogadores e para o desfecho do jogo.

4.2 Início da prototipação e diagrama 4x3

O quadro a seguir resume os principais elementos que serão explorados nas atividades gamificadas baseadas no conto, com foco no espaço, atores, itens e desafios. Cada um desses

elementos é detalhado por meio de *design tricks* específicos, que visam a criar experiências imersivas e interativas para os jogadores. O espaço da barca e do rio, os personagens complexos e suas habilidades, os itens simbólicos como a lanterna e o xale, e os desafios que envolvem escolhas emocionais e dilemas dos personagens são alguns dos aspectos abordados. A seguir, essas informações serão aprofundadas, detalhando como cada elemento contribui para a dinâmica do jogo e para o desenvolvimento das atividades.

Quadro 05 – Principais elementos que serão explorados e seus *design tricks*

Mecânica	Design Trick 1	Design Trick 2	Design Trick 3
Espaço (Tabuleiro e Movimentação)	Ambiente em Perigo – O barco pode "afundar", criando urgência.	Casas Estratégicas – Posicionamento de itens e desafios afeta as decisões.	Percurso Circular – Representa a travessia do barco e reforça a jornada do conto.
Interação entre Jogadores	Cooperação Necessária – Todos jogam como uma turma, reforçando trabalho em equipe.	Tomada de Decisão Compartilhada – Jogadores precisam negociar o uso de recursos.	Liderança Emergente – Alguns jogadores assumem o papel de estrategistas naturalmente.
Itens (Xales e Lanternas)	Gerenciamento de Recursos – Os jogadores precisam decidir quando gastar xales e lanternas.	Uso Estratégico de Lanternas – Permite evitar respostas erradas, criando dilemas táticos.	Itens como Metáfora – O xale representa proteção, e a lanterna, conhecimento.
Desafios (Perguntas e Penalidades)	Dificuldade Progressiva – O jogo fica mais difícil conforme os xales são perdidos.	Narrativa Emergente – Cartas de desafios recriam eventos do conto.	Reviravoltas Inesperadas – Penalidades e bônus mantêm a imprevisibilidade.

Fonte: Autoria própria (2024).

4.2.1 Espaço

O tabuleiro de Natal na Barca representa simbolicamente a travessia do barco e a tensão crescente à medida que os jogadores se aproximam do desfecho. A organização espacial do jogo foi projetada para reforçar a experiência narrativa e manter os jogadores engajados.

A primeira estratégia de design aplicada ao espaço é a ideia do Ambiente em Perigo. Como o barco pode afundar se os jogadores perderem todos os xales, a movimentação pelo tabuleiro não é apenas um deslocamento físico, mas também uma corrida contra o tempo. Esse recurso cria uma sensação constante de urgência e pressão, aumentando a imersão dos jogadores na temática do conto.

Além disso, o tabuleiro incorpora Casas Estratégicas, que exigem planejamento tático. As casas onde os jogadores podem coletar itens, enfrentar desafios ou responder perguntas não estão distribuídas aleatoriamente, mas sim posicionadas de forma a incentivar decisões significativas. Esse design permite que os jogadores tenham escolhas que impactam sua progressão no jogo, tornando a experiência mais dinâmica.

Por fim, o tabuleiro segue um Percurso em S, com dois Ss interligados. Essa estrutura reflete a travessia do barco, criando um caminho que simula o balanço das águas e o trajeto sinuoso da jornada. Diferente de um percurso circular, essa escolha reforça a ideia de movimento contínuo, mantendo os jogadores atentos às mudanças de direção e desafios ao longo do caminho.

4.2.2 Atores

A interação entre os jogadores em Natal na Barca foi projetada para estimular a colaboração e a tomada de decisões compartilhadas. Diferente de jogos competitivos, no material deste estudo todos jogam juntos como uma única turma, criando um senso de responsabilidade coletiva. Assim, o primeiro *design trick* aplicado à interação é a Cooperação Necessária. Como o jogo é cooperativo, os jogadores precisam agir em conjunto para garantir que o barco não afunde. Essa mecânica reforça a ideia de unidade presente na história original e incentiva os participantes a trabalharem em equipe, compartilhando conhecimentos e estratégias.

Outro aspecto fundamental é a Tomada de Decisão Compartilhada. Diferente de um jogo onde cada jogador age individualmente, aqui as escolhas sobre o uso de recursos, como lanternas e xales, devem ser discutidas pelo grupo. Isso adiciona um elemento social forte ao jogo, estimulando o debate e o pensamento estratégico coletivo. Para finalizar o *design trick* do elemento “atores”, o jogo possibilita o surgimento da Liderança Emergente. Mesmo sem uma regra formal que determine um líder, espera-se que naturalmente alguns jogadores assumam esse papel, influenciando as decisões do grupo. Essa dinâmica reflete a forma como grupos reais funcionam e adiciona uma camada de profundidade social à experiência de jogo.

4.2.3 Itens

Os itens disponíveis no jogo, como xales e lanternas, foram incorporados para representar elementos-chave do conto e criar momentos de decisão significativos. O *design trick* central nessa mecânica é o Gerenciamento de Recursos. Os jogadores devem decidir cuidadosamente quando utilizar seus xales e lanternas, pois esses itens são limitados e

essenciais para a sobrevivência do grupo. Essa escassez força os jogadores a planejarem bem cada jogada e evita que o jogo se torne previsível.

Ademais, há o Uso Estratégico de Lanternas, um elemento que permite aos jogadores evitarem penalidades ao responderem perguntas. Como cada lanterna pode garantir uma resposta correta, sua utilização precisa ser bem pensada, criando dilemas interessantes sobre quando e como usá-las para maximizar as chances de sucesso. Por último, os itens possuem um significado simbólico dentro da narrativa do jogo. O *design trick* chamado Itens como Metáfora reforça a imersão temática: os xales representam proteção, enquanto as lanternas simbolizam o conhecimento e a clareza, conceitos fundamentais tanto no jogo quanto no conto original.

4.2.4 Desafios

Além das perguntas sobre o conto, os desafios em *Natal na Barca* foram projetados para criar momentos de tensão e surpresa, garantindo que o jogo se mantenha dinâmico e imprevisível. O primeiro *design trick* aqui é a Dificuldade Progressiva. Conforme os jogadores perdem xales, a situação se torna mais crítica, aumentando o nível de tensão e exigindo maior atenção às decisões. Esse sistema de punição gradual mantém o jogo equilibrado e reforça a sensação de perigo iminente, alinhando-se com a narrativa do barco prestes a afundar.

Outro elemento essencial é a Narrativa Emergente. As cartas de desafios não são apenas obstáculos mecânicos; elas recriam eventos e dificuldades inspirados no conto, permitindo que os jogadores vivam uma experiência que ecoa a história original. Essa abordagem fortalece a relação entre o jogo e sua base literária, tornando a experiência mais rica e envolvente.

Por último, o jogo inclui Reviravoltas Inesperadas, garantindo que nenhuma partida seja idêntica à outra. As cartas de desafios podem tanto beneficiar quanto prejudicar os jogadores, mantendo um elemento surpresa que impede o jogo de se tornar monótono. Essa imprevisibilidade força os jogadores a se adaptarem constantemente, tornando a experiência mais emocionante.

4.3 Prototipação do material gamificado

Depois de estabelecer os principais elementos da mecânica do jogo, demos início à fase de prototipação inicial. Nesse estágio, priorizamos a criação de versões simples e ágeis, utilizando materiais básicos, como papel, cartões, dados e peças improvisadas. O propósito dessa etapa é avaliar o funcionamento das mecânicas essenciais, incluindo a movimentação dos jogadores, a resolução de desafios e a interação entre os itens e as ações dentro do jogo.

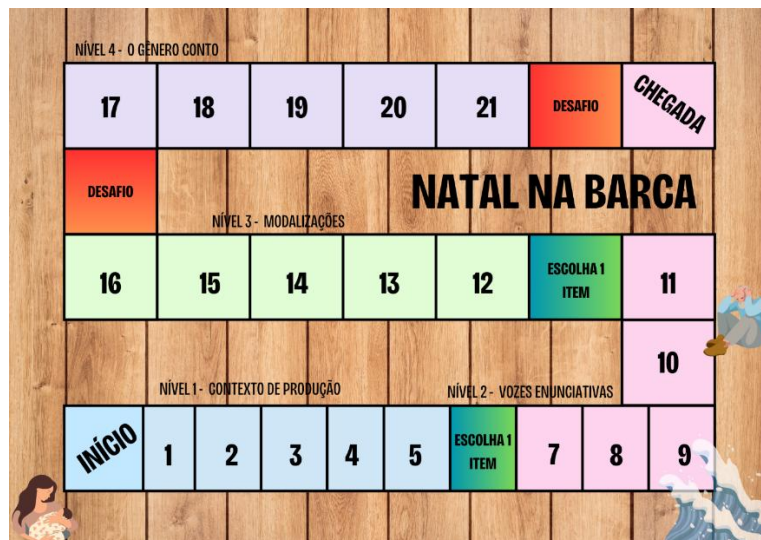
Neste trabalho, essa etapa foi adaptada para o meio digital, mantendo os elementos essenciais dos jogos de tabuleiro. Foram criados os seguintes componentes: o tabuleiro, cartas de perguntas, cartas de itens, cartas de desafios e um manual de instrução tanto para os jogadores quanto para o professor responsável pela aplicação do jogo. A decisão de utilizar o meio digital no lugar de itens físicos, além de ainda atender à essência da prototipação, que é baratear a fase inicial de montagem do jogo de tabuleiro, foi realizada por causa da praticidade e leque de possibilidades que a internet proporciona.

O objetivo dessa etapa foi materializar as mecânicas fundamentais do jogo, incluindo o movimento dos jogadores, a resolução de desafios e a interação entre os itens e as ações disponíveis. A adaptação digital manteve a essência dessas interações, permitindo ajustes e melhorias com maior agilidade, garantindo que a dinâmica do jogo se mantivesse envolvente e funcional no novo formato.

4.3.1 O tabuleiro na fase de prototipação inicial

O tabuleiro protótipo "Natal na Barca", representado na Figura 04, que segue, foi organizado de forma progressiva, estruturado em quatro níveis que conduzem os jogadores por uma jornada de aprendizado baseada na leitura e interpretação do conto, conforme a figura seguinte:

Figura 04 – Tabuleiro na fase protótipo



Fonte: Autoria própria (2025).

Cada nível corresponde a um aspecto fundamental da análise textual do ISD, permitindo que os participantes avancem gradativamente no entendimento da narrativa. No primeiro nível, intitulado "Contexto de Produção", os jogadores iniciam sua trajetória compreendendo o cenário histórico e social do conto e da autora Lygia Fagundes Telles. Em seguida, no segundo

nível, "Vozes Enunciativas", a atenção se volta para a identificação dos diferentes pontos de vista e marcas discursivas do texto. Ao atingir o terceiro nível, "Modalizações", os participantes exploram os recursos linguísticos que expressam opiniões, emoções e intenções na construção da narrativa. Por fim, no quarto nível, "O Gênero Conto", consolidam o conhecimento adquirido, analisando a estrutura e as características do gênero literário.

Além da progressão por níveis, o jogo conta com casas especiais que acrescentam elementos estratégicos à dinâmica. As casas "Escolha 1 item" oferecem aos jogadores a oportunidade de coletar recursos que poderão auxiliá-los mais adiante. Já as casas de "Desafio" representam momentos críticos em que os participantes precisam demonstrar o que aprenderam para seguir adiante. A chegada simboliza a conclusão dessa jornada de aprendizado, recompensando aqueles que superaram os obstáculos ao longo do caminho.

A estrutura do jogo foi pensada com base em estratégias de gamificação que tornam a experiência mais envolvente. A progressão por níveis permite que o aprendizado ocorra de maneira gradual, garantindo que cada conceito seja assimilado antes que novos desafios sejam introduzidos. As recompensas estratégicas, como a escolha de itens, incentivam a tomada de decisões, enquanto os desafios adicionam um componente de superação que motiva os jogadores a se empenharem mais. Além disso, a narrativa visual imersiva do jogo, alinhada ao conto "Natal na Barca", proporciona uma experiência interativa e significativa.

No que diz respeito ao design, alguns recursos visuais foram utilizados para garantir clareza e engajamento. A diferenciação de cores para cada nível facilita a organização e a compreensão do percurso. A disposição linear, com pequenas ramificações, evita confusões na movimentação dos jogadores. Elementos gráficos, como ilustrações e destaques para casas especiais, reforçam a identidade do jogo e tornam a interação mais dinâmica.

4.3.2 O manual de instruções na fase de prototipação

O manual de instruções desempenha um papel crucial em jogos, seja digital ou físico, pois é através dele que os jogadores compreendem as regras, o funcionamento do jogo e os objetivos a serem alcançados. Em um contexto educacional, a clareza e a objetividade desse manual tornam-se ainda mais importantes, já que ele precisa proporcionar um aprendizado imediato e eficiente para os alunos e professores.

Cabe destacar que esse elemento comum de jogos também é um gênero textual, com características específicas que o distinguem de outros tipos de texto. Como gênero, o manual tem como principal função orientar o leitor, fornecendo informações claras e objetivas sobre como utilizar, operar ou participar de um determinado processo, seja em produtos físicos,

digitais ou, como no caso do estudo em questão, em atividades gamificadas.

No estudo em questão, a proposta de atividade gamificada se inspira em jogos de tabuleiro, que tradicionalmente possuem manuais detalhados e acessíveis. Ao trazer essa inspiração para o ambiente educacional, a ênfase recai sobre a necessidade de um manual claro e funcional, que forneça as diretrizes de forma concisa e compreensível. Esse material é essencial não apenas para os alunos, mas também para os professores, que precisam estar bem instruídos sobre as regras do jogo, as etapas do processo e as possíveis consequências de suas escolhas durante as atividades.

O manual⁵ do tabuleiro, inspirado no conto homônimo de Lygia Fagundes Telles, tem como objetivo fazer com que os jogadores completem uma volta no tabuleiro antes que o barco afunde. Para isso, é necessário responder corretamente a perguntas sobre a história, evitando penalidades que possam levar ao naufrágio.

Cada jogador inicia a partida com três xales, que representam suas chances dentro do jogo. A cada resposta errada, um xale é perdido e, caso todos sejam perdidos, o barco afunda e o jogo chega ao fim.

Os elementos do jogo incluem um tabuleiro, cinquenta cartas de perguntas, doze cartas de itens e duas cartas de desafios. A preparação envolve posicionar o peão na linha de partida e organizar as cartas em seus respectivos espaços. Além disso, a turma começa com três xales e uma lanterna, um recurso estratégico que pode ser utilizado para garantir uma resposta correta.

O jogo se desenrola com a movimentação dos jogadores no tabuleiro, que ocorre de acordo com as cartas retiradas, indicando o número de casas a avançar. Há casas específicas que exigem que os jogadores respondam perguntas, enfrentem desafios ou adquiram itens como xales e lanternas. As cartas de desafios adicionam dinamismo, podendo fazer com que os jogadores avancem ou recuem no tabuleiro, respondam perguntas extras ou recuperem xales perdidos.

A partida se encerra de duas formas possíveis: se a turma conseguir completar uma volta no tabuleiro, vencendo o jogo e salvando o barco, ou se todos os xales forem perdidos, resultando no naufrágio.

Por fim, algumas estratégias podem ser aplicadas para aumentar as chances de vitória, como o uso estratégico das lanternas e a atenção às cartas de itens e desafios. Essas dicas permitem um melhor aproveitamento do jogo, tornando-o não apenas um momento lúdico, mas também uma experiência de aprendizado envolvente e dinâmica.

⁵ Foi disponibilizado em anexo a este trabalho, apresentando as regras e diretrizes para sua aplicação.

É interessante explicar as motivações que fundamentaram a estruturação do funcionamento da atividade gamificada. Jesper Juul (2005), um dos mais influentes ludogistas estudiosos da área de estudo de jogos, aborda a relevância dos manuais em jogos. Em sua obra *“Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds”* (2005), ele destaca que as regras são fundamentais para a construção da experiência do jogador e que os manuais têm um papel crucial ao conectar essas regras à imersão na narrativa do jogo: "As regras existem, mas só adquirem significado quando são interpretadas e postas em prática pelos jogadores." (JUUL, 2005). Isso evidencia que um manual bem estruturado vai além de simplesmente apresentar regras, servindo como um guia que auxilia os jogadores a entenderem e interagirem com a mecânica e a história do jogo de forma mais eficaz.

Para elaborar o manual na fase da prototipação, consideramos princípios da gamificação e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no intuito de tornar o processo de leitura e interpretação do conto de Lygia Fagundes Telles mais dinâmico e engajador. Cada escolha na estrutura do jogo tem um propósito pedagógico específico, alinhando-se a estratégias que incentivam a participação ativa dos alunos, a construção do conhecimento e a interação entre os jogadores.

A gamificação orientou a criação das regras e mecânicas do Natal na Barca. A atividade gamificada estabelece um objetivo claro: dar a volta completa no tabuleiro antes que o barco afunde. Para isso, os jogadores precisam responder corretamente às perguntas sobre o conto, o que reforça a importância da leitura atenta e da retenção das informações principais da narrativa.

O sistema de xales como vidas e de lanternas como recursos estratégicos acrescenta camadas de desafio e tomada de decisão ao jogo. Cada jogador começa com três xales, que são perdidos a cada resposta incorreta. Caso todos os xales sejam perdidos, o barco afunda, encerrando a partida. Essa mecânica cria um senso de urgência e comprometimento, pois os jogadores precisam ser cuidadosos ao responder, evitando erros que comprometam a sobrevivência da equipe.

A presença das cartas de desafios amplia a imprevisibilidade do jogo, exigindo que os participantes lidem com imprevistos, como avançar ou recuar casas, responder perguntas extras e perder ou recuperar xales. Esses elementos aumentam a motivação e incentivam a colaboração, pois as decisões estratégicas impactam o grupo como um todo. Além disso, a possibilidade de obter itens específicos no tabuleiro - como um xale ou uma lanterna - adiciona um componente de planejamento, permitindo que os jogadores escolham entre garantir mais segurança ou aumentar suas chances de acerto em perguntas futuras.

O Interacionismo Sociodiscursivo, que compreende a linguagem como uma atividade

social situada, fundamenta o funcionamento do jogo ao promover a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades discursivas. No jogo, os alunos não apenas respondem perguntas isoladas, mas também interagem entre si, negociam significados e refletem sobre a narrativa do conto.

Além disso, as casas de perguntas exigem que os jogadores mobilizem a análise textual com base no ISD para responder corretamente. Essas perguntas foram planejadas para estimular a análise da história e a retomada de elementos-chave do conto, o que incentiva uma leitura mais aprofundada e crítica.

4.3.3 As cartas de perguntas na fase de prototipação

Nesta seção, as perguntas presentes nas cartas⁶ serão expostas e analisadas com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Esse aprofundamento permitirá compreender de que maneira cada questão estimula diferentes capacidades de linguagem, promovendo a construção de sentidos e a interação dos jogadores com o conto Natal na Barca. Também foram elaboradas sugestões de respostas para essas perguntas, com o objetivo de evidenciar as possíveis interpretações e caminhos discursivos que os jogadores podem percorrer ao longo da partida. Dessa forma, esse momento do trabalho não apenas apresenta as questões do jogo, mas também discute sua intencionalidade pedagógica e suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação.

Quadro 06 – Perguntas sobre o contexto de produção da obra

Perguntas	Avanço no tabuleiro
Quais foram os principais elementos do estilo literário de Lygia Fagundes Telles, característicos da terceira geração modernista?	Avance 1 casa
Qual foi o papel de Lygia Fagundes Telles no manifesto de 1977 contra a censura no Brasil?	Avance 1 casa
Como Lygia Fagundes Telles definiu seu papel como escritora em relação à sociedade e ao tempo em que viveu?	Avance 1 casa

⁶ Estão anexadas ao final do trabalho para consulta.

Como a dimensão psicológica dos personagens é trabalhada nas obras de Lygia Fagundes Telles?	Avance 1 casa
Quais são os temas centrais abordados nos contos e romances de Lygia Fagundes Telles, e como eles refletem as relações humanas?	Avance 1 casa
De que maneira o tema “desigualdade social” pode ser visto no conto?	Avance 2 casas
De que maneira o tema “fé” pode ser visto no conto?	Avance 2 casas
De que maneira o tema “solidão” pode ser visto no conto?	Avance 2 casas
De que maneira o título <i>Natal na Barca</i> se relaciona com a simbologia do Natal, especialmente no contexto de renascimento e esperança, e como isso se reflete na trama e nas personagens do conto?	Avance 3 casas
Como a figura religiosa de Maria é evocada na descrição da mulher que atravessa o rio com seu filho, e como essa representação da mulher como mãe se conecta com a visão social e religiosa no conto <i>Natal na Barca</i> ?	Avance 3 casas

Fonte: Autoria própria (2025).

As primeiras dez perguntas, Quadro 06, foram formuladas para a análise do Contexto de produção da obra. Buscam incentivar não apenas a reprodução de informações, mas a construção de sentidos a partir da leitura do conto e do estudo da obra de Lygia Fagundes Telles. O ISD compreende que a linguagem está situada em um contexto de produção e recepção, ou seja, ler um conto envolve interpretar suas marcas discursivas, relacioná-lo a outras experiências e produzir novos sentidos com base nesse repertório.

As perguntas que avançam uma casa são aquelas que exigem o resgate de informações sobre a autora⁷ e seu contexto literário, funcionando como uma base de conhecimento essencial para compreender sua obra. Já as perguntas que avançam duas ou três casas demandam uma reflexão mais aprofundada, pois envolvem a análise de temas e símbolos presentes no conto, bem como sua relação com aspectos sociais, psicológicos e religiosos.

A lógica de avançar casas está alinhada à complexidade das respostas exigidas. Questões mais factuais sobre o estilo da autora e seu papel na literatura garantem um avanço menor, enquanto perguntas que demandam uma interpretação mais subjetiva e argumentativa, como a relação entre o título do conto e a simbologia natalina, proporcionam um avanço maior. Dessa forma, o jogo incentiva uma leitura atenta e uma análise crítica do conto, promovendo o desenvolvimento da competência discursiva dos jogadores ao estimulá-los a formular respostas que vão além da memorização, tornando a experiência de aprendizagem mais interativa e significativa.

As dez perguntas seguintes, no Quadro 07, trabalham a parte das vozes enunciativas.

Quadro 07 – Perguntas sobre as vozes enunciativas

Perguntas	Avanço no tabuleiro
Como o narrador enxerga sua própria presença na barca, e como sua voz enunciativa revela os sentimentos em relação à solidão e ao silêncio do ambiente?	Avance 1 casa
Quais traços da voz enunciativa da mulher destacam sua fé e sua aceitação diante das dificuldades da vida?	Avance 1 casa
Que elementos do discurso do narrador mostram uma tentativa inicial de distanciamento emocional dos outros sujeitos na barca?	Avance 1 casa
Como a fala da mulher sobre o rio — “de manhã é quente” — pode ser interpretada	Avance 2 casas

⁷ Posteriormente, no manual do professor, será explicado o que deverá ser feito para garantir o bom funcionamento da atividade gamificada, e uma das ações é a leitura da biografia da autora.

como uma metáfora enunciativa para sua visão de mundo?	
De que maneira o narrador muda ao longo da narrativa, especialmente após a conversa com a mulher?	Avance 2 casas
Como a ausência de ações da criança morta (mas central no discurso da mãe) contribui para a tensão e o mistério do conto?	Avance 2 casas
Que papel a voz enunciativa do velho bêbado desempenha na construção do clima do conto?	Avance 2 casas
Em que medida o silêncio da criança e a percepção inicial do narrador sobre sua morte contrastam com o desfecho, revelando uma mudança nas vozes que atravessam o texto?	Avance 2 casas
Como o conto utiliza as vozes enunciativas para construir um diálogo entre descrença e fé, principalmente nas interações entre o narrador e a mulher?	Avance 3 casas
De que maneira as vozes dos personagens refletem suas relações com o passado, o presente e o futuro?	Avance 5 casas

Fonte: Autoria própria (2025).

Como visto no referencial teórico deste trabalho, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) propõe que a linguagem é uma atividade socialmente situada, na qual os sujeitos se constroem por meio das vozes enunciativas que atravessam seus discursos. Segundo Bronckart (2006), o texto é compreendido como uma unidade de sentido resultante de atividades de linguagem inseridas em práticas sociais, sendo as vozes enunciativas um elemento essencial para a análise discursiva.

No conto analisado, diferentes vozes se manifestam e se entrelaçam, criando tensões e revelando transformações na narrativa. Cada uma das perguntas formuladas busca explorar esses aspectos.

A primeira pergunta – "Como o narrador enxerga sua própria presença na barca, e como sua voz enunciativa revela os sentimentos em relação à solidão e ao silêncio do ambiente?" – já indica a importância da voz do narrador na construção do espaço narrativo. O isolamento e o distanciamento são perceptíveis não apenas pelo que ele diz, mas pela maneira como descreve o ambiente e os passageiros. Essa postura se intensifica com a terceira pergunta, que trata da tentativa de afastamento emocional do narrador dos demais sujeitos na barca. Ele evita contato visual, descreve o espaço como um ambiente sem diálogo e chega a comparar os passageiros a mortos: "Debrucei-me na grade de madeira carcomida. Acendi um cigarro. Ali estávamos os quatro, silenciosos como mortos num antigo barco de mortos deslizando na escuridão. Contudo, estávamos vivos. E era Natal." (TELLES, 2009, p. 116). Esses traços discursivos revelam não apenas um olhar individual, mas um posicionamento enunciativo marcado pelo desejo de neutralidade, ainda que essa neutralidade seja, paradoxalmente, carregada de sentidos.

Já a segunda pergunta - "Quais traços da voz enunciativa da mulher destacam sua fé e sua aceitação diante das dificuldades da vida?" - introduz um contraste significativo na narrativa. Enquanto o narrador se mantém distante e imerso em sua própria percepção da solidão, a mulher representa uma visão de mundo oposta, pautada na aceitação e na fé. A fala dela sobre o rio "de manhã é quente" (TELLES, 2009, p. 116) reforça essa postura, funcionando como uma metáfora para sua forma de enxergar a vida, um ponto explorado na quarta pergunta.

A partir do momento em que o narrador se permite interagir com a mulher, há uma mudança gradual em sua voz enunciativa. A quinta pergunta "De que maneira o narrador muda ao longo da narrativa, especialmente após a conversa com a mulher?" evidencia essa transformação. O discurso do narrador, antes dominado pelo silêncio e pelo afastamento, passa a incorporar elementos do olhar da mulher, revelando uma abertura progressiva.

A sexta e a oitava perguntas tocam em um dos elementos mais intrigantes do conto: a presença ausente da criança morta. O fato de sua voz não se manifestar diretamente, mas estar presente por meio do discurso da mãe, contribui para a tensão e o mistério. Inicialmente, o narrador percebe a criança como um objeto imóvel, reforçando sua postura de distanciamento. No entanto, à medida que a narrativa avança, a ausência da voz da criança e o impacto que essa ausência gera nos outros personagens revelam mudanças na própria estrutura enunciativa do texto.

O sétimo questionamento destaca outro personagem importante: o velho bêbado. Sua voz enunciativa acrescenta um elemento de instabilidade à narrativa, quebrando o tom de introspecção até então. Sua fala desorganizada, contrastando com os discursos do narrador e da mulher, reforça a multiplicidade de vozes que estruturam o conto.

Por fim, a última pergunta trata da interação entre fé e descrença como eixo central do conto. A relação entre o narrador e a mulher ilustra essa tensão, pois cada um carrega uma perspectiva distinta sobre a vida e a morte. Essa dualidade se manifesta no embate entre suas vozes enunciativas, que ora se confrontam, ora se complementam.

Outro ponto importante a se ressaltar, o sistema de "avançar casas" reflete o grau de complexidade de cada uma dessas análises. Questões que lidam com características iniciais das vozes enunciativas avançam apenas uma casa, enquanto aquelas que exploram mudanças, contrastes ou tensões discursivas exigem um avanço maior. A última pergunta, que sintetiza a principal oposição enunciativa do conto, faz o leitor avançar cinco casas, pois aborda um aspecto mais amplo e fundamental da narrativa.

Dessa forma, a análise das vozes enunciativas no conto, dentro do referencial do ISD, permite compreender não apenas os posicionamentos dos personagens, mas também como esses discursos se modificam ao longo da narrativa. O que começa como um relato dominado pelo silêncio e pelo distanciamento se transforma em um diálogo entre perspectivas opostas, evidenciando a construção social dos sentidos dentro do texto.

Posteriormente, o tabuleiro e as perguntas estarão voltados para a perspectiva das modalizações presentes no texto. As perguntas são as seguintes:

Quadro 08 – Perguntas sobre as modalizações

Perguntas	Avanço de casas
<p>No trecho abaixo, observe como a narradora expressa sua percepção sobre a mulher e suas atitudes:</p> <p><i>"Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma, num tom de quem relata fatos sem ter realmente participado deles. (...) E ali estava sem a menor revolta, confiante. Apatia? Não, não podiam ser de uma apática aqueles olhos vivíssimos, aquelas mãos enérgicas."</i></p> <p>Identifique os trechos que demonstram certeza ou dúvida na avaliação da narradora.</p>	Avance 2 casas

<p>No trecho a seguir, a mulher expressa sua confiança na ajuda divina diante de suas adversidades:</p> <p><i>"Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou."</i></p> <p>Qual é o papel da modalização deôntica nesse trecho, considerando a relação entre o discurso da mulher e os valores que ela transmite?</p>	Avance 2 casas
<p>No trecho:</p> <p><i>"Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou."</i></p> <p>Identifique como a mulher utiliza modalização epistêmica para expressar certeza sobre sua crença. Como essa certeza contrasta com o tom da narradora ao longo do texto?</p>	Avance 2 casas
<p>No trecho:</p> <p><i>"O melhor ainda era não fazer nada, não dizer nada, apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio."</i></p> <p>Qual é o efeito da modalização epistêmica usada pela narradora para expressar resignação diante de seu silêncio?</p>	Avance 3 casas
<p>No diálogo entre a narradora e a mulher, a fala:</p> <p><i>"Mas Deus não vai me abandonar."</i></p> <p>Apresenta uma relação de obrigação ou dever entre a mulher e sua fé. Explique como essa modalização deôntica revela o valor que ela atribui à espiritualidade.</p>	
<p>Quando a narradora pensa:</p> <p><i>"Eu queria ficar só naquela noite, sem</i></p>	Avance 3 casas

<p><i>lembranças, sem piedade. Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver."</i></p> <p>Identifique e analise como a modalização deôntica traduz o conflito interno da narradora entre seu desejo de isolamento e sua responsabilidade emocional com o próximo.</p>	
<p>No trecho: <i>"A senhora não acredita em Deus?"</i></p> <p>A mulher questiona diretamente a narradora. Qual é o papel dessa pergunta enquanto estratégia discursiva, considerando as modalizações implícitas nessa interação?</p>	Avance 3 casas
<p>A mulher diz: <i>"De manhã esse rio é quente."</i></p> <p>Explique como essa fala, aparentemente descritiva, traz uma modalização epistêmica otimista e reflete a forma como a personagem interpreta o mundo ao seu redor.</p>	Avance 3 casas
<p>No trecho a seguir, a narradora reflete sobre a postura da mulher diante das dificuldades: <i>"Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade. Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver."</i></p> <p>Identifique a presença da modalização epistêmica na fala da narradora e explique como ela contribui para expressar seu conflito interno.</p>	Avance 3 casas
<p>No diálogo entre a narradora e a mulher, a seguinte troca ocorre:</p>	Avance 3 casas

<p><i>"Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou."</i></p> <p>Analise o uso da modalização deôntica e epistêmica na fala da mulher e explique como ela reflete sua visão de mundo.</p>	
--	--

Fonte: Autoria própria (2025).

Vimos, também, na fundamentação deste trabalho, que no ISD as modalizações são elementos essenciais para compreender como os sujeitos se posicionam discursivamente, pois expressam avaliações, julgamentos e posicionamentos do enunciador em relação ao conteúdo do texto. Elas não apenas indicam graus de certeza ou dúvida, mas também revelam valores, crenças e intenções dos falantes.

Segundo Bronckart (1999), as modalizações podem ser classificadas em diferentes categorias, como lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. A modalização lógica, por exemplo, está relacionada à certeza ou incerteza sobre o que é dito, podendo indicar possibilidades, probabilidades ou dúvidas. Isso pode ser observado no trecho: "Talvez eu nunca conseguisse entender como alguém podia enfrentar a vida dessa maneira. Era como se nada fosse suficientemente grave para abalar sua fé." Aqui, o termo "Talvez" revela a incerteza da narradora em relação à forma como a mulher lida com as adversidades, demonstrando um distanciamento subjetivo do que é narrado. É isso que gostaríamos de trabalhar com os alunos nesse ponto do tabuleiro, a visão de como as expressões linguísticas situam o leitor nos posicionamentos dos sujeitos que fazem parte de determinado texto.

Já a modalização deôntica aparece quando o discurso expressa noções de obrigação, necessidade ou permissão. Um exemplo disso está na fala da personagem: "Mas Deus não vai me abandonar." A forma como essa afirmação é construída indica um compromisso moral e uma necessidade intrínseca de manter a fé. A mulher não apenas expressa uma crença religiosa, mas também manifesta um dever quase incontornável de confiar na proteção divina.

As modalizações apreciativas, por sua vez, expressam julgamentos de valor sobre o que é narrado. Isso ocorre no trecho: "Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma, num tom de quem relata fatos sem ter realmente participado deles." A palavra "Incrível" evidencia a reação da narradora diante da postura da mulher, demonstrando sua surpresa e estranhamento em relação à maneira como a personagem enfrenta suas dificuldades. Mais uma

vez, é importante que os alunos observem isso e que entendam tal questão como uma modalização.

Além disso, a modalização epistêmica pode ser vista no trecho: "Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou." Ao dizer "Deus nunca me abandonou", a mulher expressa uma certeza absoluta sobre sua crença, revelando um posicionamento que contrasta com a dúvida e a hesitação presentes no discurso da narradora. Essa escolha linguística reforça o contraste entre as personagens e contribui para a construção dos sentidos no texto.

É fundamental que os participantes e leitores do conto entendam que as modalizações exprimem julgamentos, opiniões, sentimentos sobre o conteúdo do texto e que elas podem ser expressas por um subconjunto de advérbios, por certos tempos verbais ou até mesmo construções impessoais. Dessa forma, a análise dessas escolhas linguísticas permite uma leitura mais aprofundada das estratégias discursivas utilizadas no texto, ressaltando a importância das modalizações na construção do sentido e na orientação interpretativa da narrativa.

A última volta do tabuleiro ampara a perspectiva em relação ao gênero textual da narrativa, que é o conto. Para esse momento, é importante que o professor tenha explicado as especificidades desse gênero⁸. Nessa etapa, mesmo que as cartas sejam nomeadas como perguntas, temos a presença de comandos, contidos no Quadro 09:

Quadro 09 – Comandos

Perguntas	Avanço de casas
Identifique a situação inicial do conto.	Avance 1 casa
Identifique a complicação do conto.	Avance 2 casas
Identifique o desfecho do conto.	Avance 1 casa
Identifique uma sequência descritiva e explique a sua função no texto.	Avance 2 casas
Identifique um trecho de diálogo importante para o desenvolvimento do conto e analise seu papel.	Avance 2 casas
Identifique um trecho do conto que mostre uma reflexão ou julgamento da narradora	Avance 2 casas

⁸ As orientações acerca dos procedimentos prévios à aplicação do jogo serão explicados posteriormente no capítulo com o manual do professor.

sobre a mulher e explique seu papel na construção do texto.	
Explique o impacto de frases curtas e diretas na narrativa. Exemplo: “O menino estava morto.”	Avance 3 casas
Exemplifique conectores ou elementos linguísticos que ajudaram a organizar o conto.	Avance 1 casa
Qual é o tipo de narrador do conto?	Avance 1 casa
Qual é o clímax do conto?	Avance 2 casas

Fonte: Autoria própria (2025).

As perguntas propostas exploram a sequência textual narrativa sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), fundamentando-se nas contribuições de Jean-Michel Adam em seu livro *Textos: Tipos e Protótipos* (2019). Segundo Adam (2019), a sequência narrativa é estruturada por cinco macroproposições: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. A análise dessas etapas permite compreender como a narrativa se desenvolve e quais estratégias o autor utiliza para engajar o leitor.

A primeira pergunta busca identificar a situação inicial do conto, ou seja, o momento em que são apresentados o contexto, os personagens e o cenário da história. Essa etapa é fundamental, porque estabelece a base sobre a qual os eventos se desenrolarão. Sem essa introdução, o leitor teria dificuldades em situar-se dentro da narrativa e compreender os acontecimentos que seguem.

Já a questão que pede para identificar a complicação do conto explora o elemento que introduz o conflito e movimenta a trama. A complicação é indispensável na estrutura narrativa, uma vez que cria o nó que permite o desenrolar do enredo da narrativa. É esse momento que gera interesse na leitura, o leitor se envolve com o destino das personagens e quer descobrir como a história se desenvolverá. Entendemos que a identificação do ponto-chave de complicação de uma narrativa pode ser mais complexa, por isso, 2 casas são o avanço para quem acertar esse questionamento.

Outra etapa essencial é o desfecho, que corresponde à situação final da narrativa. Essa fase é responsável por mostrar as consequências das ações e o fechamento do enredo. Segundo Adam (2019), a situação final pode marcar tanto uma resolução definitiva dos conflitos quanto

um final aberto, em que algumas questões permanecem sem resposta. Identificar esse momento no conto ajuda a entender o impacto da história e a sua mensagem central.

Outro aspecto relevante da sequência narrativa é a presença de diálogos no conto. Embora os diálogos sejam parte da sequência dialogal, eles se inserem na narrativa para desenvolver a trama e caracterizar os personagens. Tal elemento pode servir para revelar conflitos internos, expor relações entre personagens ou até mesmo alterar o rumo dos acontecimentos. Dessa forma, ao analisar um trecho de diálogo importante para a narrativa, é possível compreender como ele influencia o desenvolvimento da história.

Por fim, a pergunta sobre o clímax do conto leva o leitor a identificar o ponto de maior tensão dentro da estrutura narrativa. O clímax é o momento em que as complicações atingem seu ápice, levando a ações decisivas que definirão o desfecho. Essa fase é crucial, pois é nela que a narrativa alcança sua intensidade máxima antes de caminhar para a resolução.

Ao responder a essas perguntas, o aluno ativa os conhecimentos adquiridos sobre como a narrativa é construída e quais são os elementos que garantem sua coesão e progressão. Espera-se que esse momento do tabuleiro permita uma análise do conto aprofundada, mostrando que a narrativa não é apenas um relato de eventos, mas sim uma estrutura organizada para além do início, meio e fim.

4.3.4 Sugestões de respostas

A presente seção tem como objetivo apresentar as respostas sugeridas para cada uma das perguntas elaboradas para o jogo de tabuleiro desenvolvido neste trabalho. A inclusão dessas respostas visa facilitar a aplicação da aula gamificada, tornando a dinâmica mais prática para os professores que a utilizarem em sala de aula.

Entretanto, é importante destacar que as perguntas e respostas aqui sugeridas não devem ser vistas como elementos fixos ou imutáveis. Os professores que aplicarem o jogo possuem total liberdade para adaptá-las de acordo com as necessidades e especificidades de suas turmas, garantindo, assim, uma abordagem mais alinhada ao contexto de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Também se ressalta que as respostas sugeridas devem permanecer acessíveis exclusivamente ao responsável pela aplicação do jogo. A confidencialidade dessas informações é essencial para manter o caráter desafiador e interativo da atividade, permitindo que os alunos explorem os conteúdos de forma ativa e reflexiva, sem acesso prévio às respostas corretas. Com essa estrutura, busca-se proporcionar um recurso didático flexível e funcional, que auxilie os

docentes na implementação da gamificação em sala de aula, promovendo o engajamento e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

A seguir, no Quadro 10, teremos as respostas sugeridas de acordo com cada bloco de perguntas do tabuleiro.

Quadro 10 – Respostas Contexto de produção

Perguntas	Resposta sugerida
Quais foram os principais elementos do estilo literário de Lygia Fagundes Telles, característicos da terceira geração modernista?	O estilo literário de Lygia Fagundes Telles caracteriza-se por uma prosa intimista, marcada pelo conflito existencial e pelo uso do fluxo de consciência ou monólogo interior. Suas narrativas apresentam fragmentação, exploram a dimensão psicológica dos personagens e abordam as relações humanas de forma profunda. Além disso, a escritora incorpora elementos do realismo mágico ou fantástico, enquanto contextualiza suas obras no panorama sociopolítico de seu tempo (SOUZA).
Qual foi o papel de Lygia Fagundes Telles no manifesto de 1977 contra a censura no Brasil?	Em 1977, Lygia Fagundes Telles desempenhou um papel de liderança no manifesto contra a censura no Brasil. Ela presidiu uma comissão de escritores que entregou ao ministro da Justiça o Manifesto dos Intelectuais, um abaixo-assinado que expressava repúdio à censura imposta durante o regime militar, demonstrando seu compromisso com a liberdade de expressão e os direitos democráticos (SOUZA).
Como Lygia Fagundes Telles definiu seu papel como escritora em relação à sociedade e ao tempo em que viveu?	Lygia Fagundes Telles definiu seu papel como escritora afirmando ser uma testemunha de seu tempo e de sua sociedade. Em suas palavras, a literatura permitiu que

	<p>ela não enlouquecesse, sendo um instrumento para registrar, refletir e questionar as realidades sociais e políticas do período em que viveu (SOUZA).</p>
<p>Como a dimensão psicológica dos personagens é trabalhada nas obras de Lygia Fagundes Telles?</p>	<p>A dimensão psicológica dos personagens nas obras de Lygia Fagundes Telles é trabalhada por meio de uma prosa intimista que explora conflitos internos, dúvidas e incertezas. A autora utiliza recursos como o fluxo de consciência e o monólogo interior, revelando os pensamentos e emoções mais profundos dos personagens. Esses elementos tornam as narrativas densas e introspectivas, destacando a complexidade das relações humanas e as angústias existenciais.</p>
<p>Quais são os temas centrais abordados nos contos e romances de Lygia Fagundes Telles, e como eles refletem as relações humanas?</p>	<p>Os temas centrais incluem solidão, opressão, relações humanas conflituosas, desigualdade social e violência psicológica. A autora aborda esses temas de maneira sensível, explorando as complexidades emocionais e sociais de seus personagens.</p>
<p>De que maneira o tema “desigualdade social” pode ser visto no conto?</p>	<p>A desigualdade social no conto é visível principalmente através da personagem da mulher que viaja com o filho. Ela é descrita como pobre, com roupas remendadas e em uma situação de vida difícil, marcada pela perda de um filho e pelo abandono do marido. A forma como ela encara a vida, cheia de sofrimento, mas com dignidade, contrasta com a falta de fé e a atitude mais racional e distanciada da narradora. A mulher, apesar de suas dificuldades, representa uma classe marginalizada, que enfrenta desafios diários,</p>

	<p>mas mantém uma força interna ligada à sua fé e resiliência. A diferença entre as classes sociais é também sugerida pela postura da narradora, que, apesar de estar fisicamente próxima da mulher, se vê distante dela, refletindo a segregação social que persiste nas relações humanas.</p>
<p>De que maneira o tema “fé” pode ser visto no conto?</p>	<p>O tema da fé é central para a personagem da mulher com o filho. Sua fé em Deus a mantém em equilíbrio emocional, mesmo diante de tantas adversidades, como a morte de um filho e o abandono do marido. Ela vê os acontecimentos trágicos de sua vida como parte de um destino que está nas mãos de Deus e isso lhe confere uma serenidade que impressiona a narradora. A fé da mulher a permite enfrentar a pobreza e a dor com calma e resignação, destacando a força de sua crença como um mecanismo de resistência e resignação diante da adversidade. A narradora, que inicialmente é descrente, se vê confrontada com essa fé inabalável, o que cria um contraste entre os dois pontos de vista sobre a vida e a existência.</p>
<p>De que maneira o tema “solidão” pode ser visto no conto?</p>	<p>A solidão no conto é representada principalmente pela situação em que se encontram os personagens, que estão todos em uma barca, isolados na escuridão da noite de Natal. A narradora, em particular, se encontra em uma posição de distanciamento emocional dos outros passageiros, incluindo a mulher com o filho e o velho bêbado. Ela descreve o ambiente como sendo de silêncio</p>

	<p>e trevas, e parece sentir uma certa solidão interior, refletida na solidão física do cenário. A solidão também é evidente no isolamento da mulher com o filho, que carrega o peso da dor e da perda, e na desconexão inicial da narradora com a fé e os sentimentos profundos da mulher. A solidão, portanto, é um tema que permeia o conto, tanto no aspecto físico, com a travessia na barca, quanto no aspecto emocional, com a distância entre as experiências e as formas de ver a vida das personagens.</p>
<p>De que maneira o título <i>Natal na Barca</i> se relaciona com a simbologia do Natal, especialmente no contexto de renascimento e esperança, e como isso se reflete na trama e nas personagens do conto?</p>	<p>O título "Natal na Barca" carrega uma forte simbologia associada ao renascimento e à esperança, elementos centrais do Natal. Embora o cenário inicial seja de silêncio, escuridão e uma sensação de morte iminente, como descrito pela narradora, a presença da noite de Natal sugere uma oportunidade de renovação e fé. A barca, tradicionalmente um símbolo de travessia e transformação, reflete o processo de passagem para uma nova fase, em que a esperança de uma vida nova é possível, como evidenciado pela história da mulher com o filho morto, que ainda nutre fé e esperança. O final, com o menino aparentemente "renascendo", reforça a ideia de que, apesar da escuridão e do sofrimento, o Natal simboliza uma renovação, um novo começo, tanto para as personagens quanto para a narrativa.</p>
<p>Como a figura religiosa de Maria é evocada na descrição da mulher que atravessa o rio</p>	<p>Por meio da sua postura, apesar das adversidades que enfrenta. Assim como</p>

<p>com seu filho, e como essa representação da mulher como mãe se conecta com a visão social e religiosa no conto <i>Natal na Barca</i>?</p>	<p>Maria é representada como uma mãe que aceita seu destino com fé e coragem, a mulher do conto também demonstra uma entrega ao sofrimento, confiando que sua fé em Deus a sustenta. Essa representação da mulher como mãe, com um olhar doce e sereno, sugere uma visão religiosa e social que vê a maternidade não apenas como um papel de cuidado, mas também como um símbolo de força interior e de devoção, refletindo uma visão idealizada e respeitada na sociedade e na religião.</p>
--	---

Fonte: A autoria própria (2025).

Essas respostas sugeridas foram baseadas, principalmente no ISD. A obra de Lygia Fagundes Telles, inserida na terceira geração modernista, pode ser compreendida à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma abordagem que entende o texto como prática social situada, construída a partir de propósitos comunicativos concretos, gêneros discursivos específicos e das condições de produção nas quais ele se insere. Assim, o estilo literário da autora - caracterizado por uma prosa intimista, densa e psicológica - revela não apenas escolhas estéticas, mas também um posicionamento diante do mundo e das relações humanas. Por meio do uso de recursos como o fluxo de consciência e o monólogo interior, Lygia constrói personagens cujas vozes interiores expõem conflitos existenciais profundos, evidenciando a complexidade dos sujeitos discursivos, que, no ISD, são sempre constituídos social e historicamente.

Essa perspectiva também nos ajuda a compreender o engajamento político de Lygia, especialmente seu papel de liderança no Manifesto dos Intelectuais, em 1977, contra a censura no Brasil. Ao presidir a comissão de escritores que entregou o documento ao Ministro da Justiça, a autora exercia uma ação discursiva com efeitos concretos na esfera pública, revelando como o sujeito se posiciona por meio da linguagem e age no mundo social (HELAL, 2022). No ISD, todo uso da linguagem é uma forma de ação, e a literatura, longe de ser neutra ou descolada do real, participa ativamente da construção e da disputa de sentidos em uma determinada época.

Nas obras de Lygia, a dimensão psicológica das personagens é intensamente trabalhada por meio de escolhas linguísticas que revelam os processos internos dos sujeitos. O fluxo de

consciência, por exemplo, permite que o leitor acesse o universo subjetivo dos personagens, suas hesitações, culpas, dúvidas e angústias. Essa exploração da interioridade demonstra como a linguagem expressa não só o pensamento, mas também as emoções e os valores de sujeitos que se constroem na relação com o outro e com o mundo - um princípio fundamental do ISD.

Temas como solidão, desigualdade social, opressão, relações humanas conflituosas e violência psicológica são recorrentes na literatura de Lygia Fagundes Telles. Ao abordar tais temas, a autora mobiliza sentidos que circulam socialmente, revelando tensões e contradições da vida cotidiana. No ISD, os textos não são autônomos: estão inseridos em esferas de atividade humana, nas quais valores e posicionamentos são sempre disputados. Assim, a literatura de Lygia permite ao leitor não apenas refletir sobre os personagens, mas também sobre a sociedade da qual ele mesmo faz parte.

O conto *Natal na Barca*, por exemplo, apresenta com intensidade algumas dessas temáticas. A desigualdade social é revelada na figura da mulher pobre que viaja com o filho morto nos braços, em contraste com a narradora, cuja postura racional e distanciada evidencia a separação entre as classes sociais. Tal representação discursiva permite ao leitor perceber as marcas da exclusão e da resistência silenciosa diante do sofrimento. Do ponto de vista do ISD, essa construção de sentido emerge da interação entre texto, contexto e leitor, que mobiliza seus saberes de mundo para interpretar a cena.

O tema da fé também é central no conto, e é trabalhado na oposição entre a narradora descrente e a mulher que, mesmo diante da perda e da dor, mantém uma confiança inabalável em Deus. Essa fé não é apenas uma crença individual, mas uma forma de organização simbólica da experiência, expressa linguisticamente. O ISD nos mostra que, ao dar voz à personagem, a autora apresenta uma formação discursiva marcada por valores religiosos populares, que oferecem à mulher uma forma de suportar a realidade e seguir vivendo com dignidade.

A solidão aparece como elemento simbólico, tanto no cenário físico da barca em noite escura quanto no estado emocional das personagens. A linguagem utilizada pela narradora - marcada por pausas, silêncios e observações introspectivas - reforça esse sentimento. No ISD, compreendemos que essa solidão não é apenas uma descrição objetiva, mas uma construção discursiva que dá forma ao mundo vivido pelas personagens, tornando visíveis as camadas subjetivas do enunciado.

O próprio título do conto, *Natal na Barca*, carrega uma forte simbologia, associada ao Natal como tempo de renascimento e esperança, e à barca como símbolo de travessia e transformação. A autora escolhe ambientar o enredo numa noite de Natal, justamente para contrapor a atmosfera de morte com a possibilidade de fé e renovação. Essa escolha de tempo

e espaço enunciativo dá sentido ao movimento das personagens e permite ao leitor ativar conhecimentos culturais compartilhados. Para o ISD, o sentido de um texto depende da situação de produção, dos gêneros mobilizados e das representações sociais em jogo. Assim, o desfecho do conto - marcado por uma possível reversão da morte ou pela sugestão de renascimento simbólico - reforça a força da linguagem como meio de construção da esperança.

Por fim, é possível notar a evocação simbólica da figura religiosa de Maria na mulher com o filho. Ainda que o texto não a nomeie diretamente, a forma como a personagem é representada - serena, resignada, amorosa e profundamente ligada à fé - remete à iconografia cristã da mãe de Jesus. Essa intertextualidade religiosa é ativada no discurso e reforça a imagem da maternidade como força espiritual e social. Segundo o ISD, os sentidos não estão apenas nas palavras ditas, mas nas redes de significados culturais que os sujeitos trazem consigo ao interagir com o texto.

Quadro 11 – Respostas vozes enunciativas

Perguntas	Respostas
Como o narrador enxerga sua própria presença na barca, e como sua voz enunciativa revela os sentimentos em relação à solidão e ao silêncio do ambiente?	O narrador inicialmente percebe sua presença como algo que combina com o ambiente silencioso e despojado da barca. Ele sente-se confortável na solidão e evita interagir com os outros passageiros. Sua voz enunciativa demonstra uma busca por isolamento e um certo desencanto com as interações humanas, reforçando um desejo de introspecção.
Quais traços da voz enunciativa da mulher destacam sua fé e sua aceitação diante das dificuldades da vida?	A voz enunciativa da mulher é marcada por calma, resiliência e uma confiança inabalável em Deus. Mesmo ao narrar suas tragédias (a perda do primeiro filho, o abandono do marido e a doença do bebê), ela não demonstra revolta. Em vez disso, sua fé se manifesta como uma força que a sustenta, especialmente no relato do sonho em que encontrou consolo.

<p>Que elementos do discurso do narrador mostram uma tentativa inicial de distanciamento emocional dos outros sujeitos na barca?</p>	<p>O narrador evita o contato visual e físico com os demais passageiros, descreve a barca como um ambiente sem diálogo e compara os passageiros a mortos, o que sugere uma desconexão emocional. Mesmo quando sente curiosidade pela mulher, sua relutância em interagir é evidente.</p>
<p>Como a fala da mulher sobre o rio — “de manhã é quente” — pode ser interpretada como uma metáfora enunciativa para sua visão de mundo?</p>	<p>A fala da mulher sobre o rio "quente e verde" (TELLES, 2009) pela manhã contrasta com o momento presente, frio e sombrio. Isso pode ser lido como uma metáfora de sua fé: ela acredita que, apesar das dificuldades atuais, há sempre esperança e um momento de renovação, assim como o rio se transforma ao amanhecer.</p>
<p>De que maneira o narrador muda ao longo da narrativa, especialmente após a conversa com a mulher?</p>	<p>O narrador começa a narrativa como alguém fechado e indiferente às outras pessoas. No entanto, conforme interage com a mulher e ouve sua história, sua voz revela gradualmente um envolvimento emocional crescente. Ele passa da tentativa de fugir dos “laços humanos” (TELLES, 2009) para uma inquietação e empatia que o desestabilizam.</p>
<p>Como a ausência de ações da criança morta (mas central no discurso da mãe) contribui para a tensão e o mistério do conto?</p>	<p>A criança é silenciosa e passiva durante toda a narrativa, e o narrador inicialmente acredita que ela está morta, o que intensifica o clima de tensão e tragédia. Esse silêncio contrasta com a voz da mãe, que insiste em sua vitalidade. No final, a aparente ressurreição da criança desfaz a suposição inicial e reforça o mistério em torno da narrativa.</p>

<p>Que papel a voz enunciativa do velho bêbado desempenha na construção do clima do conto?</p>	<p>A voz enunciativa do velho é breve, desconexa e direcionada a um "vizinho invisível". Sua figura sombria e marginal reforça o ambiente lúgubre e melancólico da barca, contribuindo para a sensação de isolamento e estranheza entre os passageiros.</p>
<p>Em que medida o silêncio da criança e a percepção inicial do narrador sobre sua morte contrastam com o desfecho, revelando uma mudança nas vozes que atravessam o texto?</p>	<p>O silêncio da criança cria um contraste com a força narrativa da mãe e a percepção equivocada do narrador. No final, o desfecho surpreendente — em que a criança desperta — quebra a voz de descrença do narrador e reafirma a fé e a esperança representadas pela mulher.</p>
<p>Como o conto utiliza as vozes enunciativas para construir um diálogo entre descrença e fé, principalmente nas interações entre o narrador e a mulher?</p>	<p>O narrador personifica a descrença e o ceticismo, enquanto a mulher representa a fé e a resiliência. Suas interações evidenciam esse contraste, com a mulher sustentando sua visão espiritual e o narrador oscilando entre questionar e se deixar afetar por ela. A tensão entre as duas vozes culmina no momento em que ele se perturba ao afirmar que acredita em Deus, mostrando uma fissura em sua descrença.</p>
<p>De que maneira as vozes dos personagens refletem suas relações com o passado, o presente e o futuro?</p>	<p>Narrador: Sua voz é marcada por uma tentativa de fugir do passado e de qualquer envolvimento no presente, mas ele acaba confrontado com a necessidade de encarar os “laços humanos”.</p> <p>Mulher/Mãe: Sua voz reflete uma aceitação do passado doloroso, uma fé no presente e esperança no futuro, especialmente para o filho.</p>

	<p>Velho bêbado: Sua voz desconexa sugere um distanciamento do tempo, talvez vivendo apenas no momento imediato de inconsciência.</p> <p>Criança: O silêncio da criança parece simbolizar uma suspensão entre a morte e a vida, sendo finalmente integrada ao futuro ao "acordar".</p>
--	--

Fonte: A autoria própria (2025).

No conto *Natal na barca*, de Lygia Fagundes Telles, as vozes enunciativas são decisivas para a construção dos sentidos, pois revelam não apenas as ações ou falas dos personagens, mas também suas posturas, crenças e relações com o mundo. No ISD, entende-se que a voz enunciativa é o modo como o sujeito se posiciona no enunciado, marcada pelas escolhas linguísticas e discursivas que constroem sua identidade no contexto específico da interação (BRONCKART, 2009). Nesse sentido, o narrador do conto assume inicialmente uma voz introspectiva e distanciada. Sua presença na barca se encaixa no silêncio e na penumbra do ambiente, e suas palavras evidenciam um desejo de isolamento e recusa dos laços humanos. Essa escolha enunciativa revela uma tentativa de se preservar emocionalmente, negando qualquer vínculo com os demais passageiros — os quais ele compara a mortos, reforçando a ideia de alienação e desinteresse.

Em contraste, a mulher que viaja com a criança morta apresenta uma voz enunciativa marcada por resiliência, fé e serenidade. Mesmo relatando uma série de tragédias — a morte do filho anterior, o abandono do marido, a doença do bebê — sua forma de falar é pausada, compassiva e impregnada de esperança. Seu discurso está impregnado de espiritualidade e confiança em Deus, sobretudo quando narra o sonho reconfortante, revelando como sua voz enunciativa constrói uma representação da fé como força sustentadora diante da dor. Enquanto o narrador tenta racionalizar ou escapar da cena, a mulher se entrega à experiência com humildade e aceitação, fazendo da linguagem um lugar de resistência silenciosa.

Os elementos discursivos utilizados pelo narrador — como a descrição do ambiente sombrio, o incômodo com a presença dos outros e a recusa ao contato — indicam uma tentativa consciente de manter o distanciamento emocional. No entanto, essa posição vai se desfazendo à medida que o contato com a mulher se intensifica. A fala aparentemente simples da mulher sobre o rio — “de manhã é quente” — carrega, sob a ótica do ISD, um sentido metafórico

profundo. A escolha lexical revela sua visão de mundo: mesmo diante da escuridão (o agora), ela acredita que a luz e o calor voltarão (o amanhã). Essa metáfora enunciativa comunica que a esperança permanece acessível, ainda que o cenário imediato seja de dor.

Ao longo da narrativa, observa-se uma transformação gradativa na voz enunciativa do narrador. De uma postura apática e cética, ele passa a um estado de inquietação, sendo afetado pelas palavras da mulher. O contato com sua fé e a revelação do sofrimento que ela carrega acabam abalando sua indiferença inicial. Essa mudança se manifesta linguisticamente quando ele, de modo quase involuntário, afirma que acredita em Deus — uma ruptura simbólica em sua armadura emocional. No ISD, essa oscilação da voz enunciativa representa um deslocamento de sentido, provocado pelo encontro com outra formação discursiva — neste caso, o discurso de fé.

A figura da criança morta, embora silenciosa, exerce uma forte influência sobre o enredo. Sua ausência de voz e ação provoca tensão e dúvida: sua inércia é preenchida pelas interpretações do narrador e pelas falas da mãe. Esse silêncio constitui uma enunciação enigmática, um não-dito que atravessa o texto e contribui para a ambiguidade do final. Quando a criança parece acordar, há uma reconfiguração nas vozes em cena: o narrador, antes seguro de sua percepção, agora hesita; a voz da mulher, antes considerada ingênua, ganha força e autoridade simbólica.

Outras vozes enunciativas também compõem a atmosfera do conto. O velho bêbado, com sua fala desconexa e direcionada a um "vizinho invisível", introduz uma dimensão de estranhamento. Sua presença marginal contribui para o clima de desamparo e deslocamento, funcionando como uma quebra no padrão interacional da narrativa e reforçando o caráter melancólico da travessia.

O silêncio da criança, contrastado com a vitalidade emocional da mãe e a frieza inicial do narrador, prepara o leitor para o desfecho surpreendente. Quando a criança desperta, há um rompimento na lógica narrativa até então predominante: o silêncio se quebra e a descrença cede lugar à dúvida e à possibilidade de fé. A interação entre essas vozes revela que o conto não trabalha apenas com enredos, mas com discursos em confronto — fé versus razão, aceitação versus negação, presença versus ausência.

Nesse jogo de vozes, o texto de Lygia Fagundes Telles constrói um campo de tensões e deslocamentos. O narrador, tentando fugir do passado e evitando o presente, é forçado a encarar a humanidade à sua volta. A mulher, por sua vez, representa uma relação integradora com o tempo: ela aceita o passado, vive o presente com dignidade e olha para o futuro com esperança.

O velho parece viver num presente suspenso, sem vínculos. Já a criança, cujo silêncio atravessa o conto, é figura-limite entre a morte e a vida, simbolizando a travessia espiritual e narrativa.

Assim, à luz do ISD, compreendemos que o conto Natal na barca é tecido por múltiplas vozes enunciativas, que não apenas caracterizam os sujeitos, mas também constroem os sentidos sociais, afetivos e simbólicos da narrativa. O leitor, como sujeito ativo, é chamado a reconhecer e interpretar essas vozes, percebendo que o sentido do texto emerge do diálogo entre elas — e não de uma única verdade. Dessa forma, a obra de Lygia não apenas conta uma história, mas oferece um espaço de reflexão sobre o ser humano, suas crenças e seus silêncios.

Quadro 12 – Respostas Modalizações

Perguntas	Respostas
<p>No trecho abaixo, observe como a narradora expressa sua percepção sobre a mulher e suas atitudes:</p> <p><i>“Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma, num tom de quem relata fatos sem ter realmente participado deles. (...) E ali estava sem a menor revolta, confiante. Apatia? Não, não podiam ser de uma apática aqueles olhos vivíssimos, aquelas mãos enérgicas.”</i> (TELLES, 2009, p. 118)</p> <p>Identifique trechos e/ou expressões que demonstram certeza ou dúvida na avaliação da narradora.</p>	<p>Alguns trechos que demonstram modalização epistêmica no fragmento são:</p> <p>I- "Incrível": Expressa uma avaliação subjetiva da narradora, indicando estranhamento e admiração pela serenidade da mulher.</p> <p>II - "num tom de quem relata fatos sem ter realmente participado deles": Indica a dúvida da narradora sobre a capacidade emocional da mulher, questionando como ela consegue falar de tantos sofrimentos de maneira tão calma.</p> <p>III - "Apatia? Não, não podiam ser de uma apática aqueles olhos vivíssimos, aquelas mãos enérgicas": A narradora descarta a hipótese de apatia, afirmando com certeza (por meio da negação "não podiam ser") que a mulher é enérgica e não indiferente, apesar de seu comportamento tranquilo.</p>
<p>No trecho a seguir, a mulher expressa sua confiança na ajuda divina diante de suas adversidades:</p>	<p>A modalização deôntica no trecho "Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou." reflete um sentido de obrigação moral e espiritual. A</p>

<p><i>“Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.”</i> (TELLES, 2009)</p> <p>Qual é o papel da modalização deôntica nesse trecho, considerando a relação entre o discurso da mulher e os valores que ela transmite?</p>	<p>mulher associa sua fé a um dever, que lhe permite enfrentar as adversidades com coragem e esperança. Para ela, acreditar em Deus é mais do que uma escolha; é um compromisso que a sustenta emocionalmente.</p>
<p>No trecho: <i>“Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.”</i> (TELLES, 2009)</p> <p>Identifique como a mulher utiliza modalização epistêmica para expressar certeza sobre sua crença. Como essa certeza contrasta com o tom da narradora ao longo do texto?</p>	<p>A mulher utiliza a modalização epistêmica ao expressar certeza sobre sua crença em Deus, através de "nunca me abandonou". Essa certeza demonstra sua convicção e segurança, independentemente das adversidades enfrentadas. Esse tom contrasta com o da narradora, que apresenta uma postura mais cética e distanciada em relação à fé.</p>
<p>No trecho: <i>“O melhor ainda era não fazer nada, não dizer nada, apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio.”</i> (TELLES, 2009)</p> <p>Qual é o efeito da modalização epistêmica usada pela narradora para expressar resignação diante de seu silêncio?</p>	<p>A modalização epistêmica está na expressão "o melhor ainda era", que transmite uma avaliação subjetiva da narradora sobre seu estado emocional. Aqui, ela demonstra resignação e aceitação do silêncio, considerando-o a melhor forma de lidar com o momento de introspecção e solidão.</p>
<p>No diálogo entre a narradora e a mulher, a fala: <i>“Mas Deus não vai me abandonar.”</i> (TELLES, 2009)</p> <p>Apresenta uma relação de obrigação ou dever entre a mulher e sua fé. Explique como essa modalização deôntica revela o valor que ela atribui à espiritualidade.</p>	<p>Essa fala expressa uma relação de obrigação moral entre a mulher e sua fé. A confiança de que "Deus não vai me abandonar" reflete a força dos valores religiosos e a crença em uma relação de reciprocidade com Deus, reforçando a ideia de que a fé é uma "obrigação" que traz consolo.</p>
<p>Quando a narradora pensa: <i>“Eu queria ficar só naquela noite, sem</i></p>	<p>A modalização deôntica traduz o conflito interno da narradora ao usar expressões como</p>

<p><i>lembranças, sem piedade. Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver.”</i></p> <p>Identifique e analise como a modalização deôntica traduz o conflito interno da narradora entre seu desejo de isolamento e sua responsabilidade emocional com o próximo.</p>	<p>"queria ficar só" (indicando um desejo pessoal) versus "os tais laços humanos já ameaçavam me envolver" (indicando uma obrigação emocional implícita). A narradora sente-se dividida entre seu desejo de isolamento e o dever moral de se conectar com o outro.</p>
<p>No trecho: <i>“A senhora não acredita em Deus?”</i></p> <p>A mulher questiona diretamente a narradora. Qual é o papel dessa pergunta enquanto estratégia discursiva, considerando as modalizações implícitas nessa interação?</p>	<p>Essa pergunta direta da mulher à narradora funciona como um convite ao diálogo e à reflexão. A modalização epistêmica implícita aqui é a dúvida da mulher sobre a crença da narradora, e a interação enfatiza o contraste entre as duas personagens: uma confiante em sua fé e outra incerta e introspectiva.</p>
<p>A mulher diz: <i>“De manhã esse rio é quente.”</i></p> <p>Explique como essa fala, aparentemente descritiva, traz uma modalização epistêmica otimista e reflete a forma como a personagem interpreta o mundo ao seu redor.</p>	<p>A fala reflete uma modalização epistêmica otimista, ao usar a imagem de um rio "quente" e "verde" como uma metáfora para esperança e renovação. Para a mulher, mesmo em condições adversas, há beleza e bondade no mundo, o que reforça seu olhar positivo sobre a vida.</p>
<p>No trecho a seguir, a narradora reflete sobre a postura da mulher diante das dificuldades: <i>“Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade. Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver.” (TELLES, 2009)</i></p> <p>Identifique a presença da modalização epistêmica na fala da narradora e explique como ela contribui para expressar seu conflito interno.</p>	<p>A modalização epistêmica aparece no uso da palavra "Talvez", que indica a incerteza da narradora sobre sua capacidade de compreender a fé da mulher. Além disso, a construção <i>"como se nada fosse suficientemente grave"</i> reforça a percepção de dúvida e estranhamento da narradora em relação à resiliência da outra personagem. Essa escolha linguística evidencia a hesitação da narradora, destacando seu distanciamento</p>

	emocional e intelectual diante da certeza absoluta da mulher.
<p>No diálogo entre a narradora e a mulher, a seguinte troca ocorre:</p> <p><i>“Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.”</i></p> <p>Análise o uso da modalização deôntica e epistêmica na fala da mulher e explique como ela reflete sua visão de mundo.</p>	<p>A frase "Se Deus quiser" contém uma modalização epistêmica que expressa uma crença na inevitabilidade de um desfecho positivo. A mulher não afirma categoricamente que as coisas vão melhorar, mas condiciona o futuro à vontade divina, o que reflete uma certeza sustentada pela fé. Já a expressão "tudo vai se ajeitar" apresenta um grau de certeza elevado, reforçando uma visão otimista e resignada da personagem diante dos desafios da vida. Essa resposta revela como sua percepção de mundo está fortemente ligada à espiritualidade e ao determinismo religioso.</p>

Fonte: A autoria própria (2025).

As escolhas modalizadoras estão diretamente ligadas à relação entre linguagem e ação, já que todo enunciado é uma forma de agir no mundo — e, nesse agir, o sujeito se posiciona diante do que enuncia. Assim, ao analisarmos os usos da modalização epistêmica (relacionada à certeza, dúvida, suposição) e da modalização deôntica (relacionada à obrigação, desejo, permissão) (Bronckart, 1999), conseguimos acessar as visões de mundo e os conflitos internos dos personagens, especialmente da narradora e da mulher.

A narradora, por exemplo, expressa em vários momentos sua hesitação e estranhamento diante da fé e da serenidade da mulher. Trechos como “Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma...” revelam modalização epistêmica pela avaliação subjetiva, sinalizando tanto admiração quanto dúvida. Quando ela reflete: “Apatia? Não, não podiam ser de uma apática aqueles olhos vivíssimos...”, a modalização aparece nas formas interrogativas e negativas, que indicam um movimento de reavaliação e tentativa de compreensão do comportamento da outra personagem. Esse uso linguístico expressa o desconcerto emocional da narradora, que começa cética, mas é afetada pela presença da mulher.

A mulher, por sua vez, constrói sua enunciação a partir de uma voz profundamente marcada por modalizações epistêmicas de certeza e modalizações deônticas de compromisso

espiritual. Quando afirma: “Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou”, ela mobiliza uma certeza absoluta quanto à presença divina, mesmo diante das maiores adversidades. Aqui, a modalização epistêmica constrói uma visão de mundo sustentada pela convicção na fé. Já quando diz: “Mas Deus não vai me abandonar”, a enunciação carrega também uma modalização deôntica, pois a relação que ela estabelece com Deus envolve não apenas crença, mas um dever moral, uma confiança que se funda em valores espirituais interiorizados.

Esse contraste entre as personagens é particularmente visível nas interações diretas. Quando a mulher pergunta: “A senhora não acredita em Deus?”, há uma modalização epistêmica implícita, na forma de dúvida direcionada à narradora. A pergunta não busca apenas uma resposta, mas impõe à narradora (e ao leitor) uma reflexão sobre sua própria crença. A linguagem aqui se torna um dispositivo de confronto ideológico, pois opõe duas formações discursivas: a do ceticismo racional e a da fé resiliente.

Em outro momento, a narradora diz: “O melhor ainda era não fazer nada, não dizer nada...”, demonstrando uma modalização epistêmica avaliativa. Ao afirmar o que seria “melhor”, ela revela sua resignação e uma tentativa de manter o silêncio como forma de controle emocional. Entretanto, esse silêncio é constantemente ameaçado pelos “laços humanos”, como ela própria reconhece. Quando afirma: “Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade. Mas os laços (os tais laços humanos) já ameaçavam me envolver”, temos aí uma modalização deôntica que expõe um conflito entre desejo e obrigação. A narradora deseja o isolamento, mas se vê convocada, emocionalmente, ao contato com o outro — um conflito que ecoa a tensão entre individualismo e empatia.

A fala da mulher “De manhã esse rio é quente” é outro exemplo notável de modalização epistêmica com valor simbólico. Apesar de aparentemente descritiva, essa frase expressa uma certeza sensível, uma leitura esperançosa do mundo. A imagem do rio “quente e verde” contrasta com o frio e a escuridão da noite em que ocorre a narrativa, sugerindo que, após a dor, pode haver renovação. Essa metáfora enunciativa é mais uma expressão de como a fé da mulher atravessa sua linguagem e sua visão de mundo.

O silêncio da criança também atua discursivamente como um tipo de “modalização ausente”, criando uma lacuna de sentido que é preenchida pelas vozes dos adultos. A mãe afirma repetidamente que ele está apenas dormindo, mobilizando uma certeza que desafia a percepção do narrador — cuja voz, por sua vez, oscila entre dúvida e desconfiança. No final do conto, quando a criança aparentemente desperta, há um colapso da lógica racional do narrador, e a modalização epistêmica da fé da mulher é, de certa forma, validada pela reviravolta narrativa.

Sendo assim, as diferentes formas de modalização presentes no conto funcionam como recursos linguísticos que permitem aos personagens se posicionarem diante da vida, da morte, da dor e da esperança. A linguagem não apenas narra os acontecimentos, mas os interpreta, os avalia e os negocia. Tendo isso em vista, observamos a essencialidade de trazer conceitos, como voz enunciativa e modalização para a sala de aula, mesmo em uma linguagem mais acessível, visto que é primordial para ajudar os alunos a compreenderem melhor como a linguagem funciona na construção dos sentidos. Em vez de tratar o texto apenas como algo para ser “decorado” ou “resumido”, o estudante começa a enxergá-lo como um espaço onde pessoas, ideias e emoções se expressam e se confrontam por meio da linguagem.

Quadro 13 – Respostas Sequência Textual Conto

Perguntas	Respostas
Identifique a situação inicial do conto.	A narradora está em uma barca, em silêncio, observando os outros passageiros.
Identifique a complicação do conto.	A narradora inicia uma conversa com a mulher, que compartilha sua história trágica (perda do filho, abandono do marido, doença da criança).
Identifique o desfecho do conto.	A narradora acredita que a criança morreu, mas há uma reviravolta quando a mulher revela que o bebê está vivo, gerando um impacto emocional profundo.
Identifique uma sequência descritiva e explique a sua função no texto.	<i>Era uma mulher jovem e pálida. O longo manto escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga.” (TELLES, 2009)</i> Função: A descrição da mulher e da barca reforça a atmosfera melancólica e misteriosa do conto. A barca simboliza uma espécie de travessia espiritual, enquanto a mulher, com sua aparência quase mística, cria uma imagem que se alinha à temática de fé e esperança.

<p>Identifique um trecho de diálogo importante para o desenvolvimento do conto e analise seu papel.</p>	<p>Trecho: <i>“A senhora é conformada.” “Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.”</i> Papel: Esse diálogo mostra como a mulher encara a vida com resiliência, enquanto a narradora reage com descrença. Ele aprofunda o contraste entre a fé da mulher e o ceticismo da narradora.</p>
<p>Identifique um trecho do conto que mostre uma reflexão ou julgamento da narradora sobre a mulher e explique seu papel na construção do texto.</p>	<p>Trecho: <i>“Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma, num tom de quem relata fatos sem ter realmente participado deles.”</i> Papel: Esse trecho mostra a narradora argumentando consigo mesma sobre como a mulher pode manter a calma após tantas tragédias. A reflexão destaca a perplexidade da narradora e constrói o contraste entre as duas personagens.</p>
<p>Explique o impacto de frases curtas e diretas na narrativa. Exemplo: “O menino estava morto.”</p>	<p>A frase abrupta intensifica o impacto emocional e o suspense do conto, criando um momento de tensão para o leitor.</p>
<p>Exemplifique conectores ou elementos linguísticos que ajudaram a organizar o conto.</p>	<p>Conectores como "então" e "mas" estruturam a narrativa e criam ligações entre os acontecimentos, contribuindo para a fluidez do texto.</p>
<p>Qual é o tipo de narrador do conto?</p>	<p>Narrador-personagem.</p>
<p>Qual é o clímax do conto?</p>	<p>O momento mais intenso ocorre quando a narradora se convence de que a criança morreu. Logo depois, descobre que estava errada.</p>

Fonte: Autoria própria (2025).

A análise do conto *Natal na barca*, de Lygia Fagundes Telles, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com apoio na teoria das sequências textuais de Jean-

Michel Adam, permite compreender como diferentes formas de organização do texto cumprem funções discursivas específicas, colaborando para a construção dos sentidos e das ações comunicativas envolvidas na narrativa. De acordo com Adam (2008), os textos são compostos por diferentes sequências textuais — como a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a injuntiva — que se articulam de maneira heterogênea, conforme as intenções do enunciador e o gênero discursivo em que estão inseridas.

No conto em questão, a sequência narrativa é predominante, organizada em torno dos elementos clássicos: situação inicial, complicação e desfecho. A situação inicial — na qual a narradora está em silêncio na barca, observando os demais passageiros — estabelece o espaço físico e emocional da cena. Aqui, o texto já se apresenta como uma ação discursiva: a narradora se insere como sujeito do discurso, posicionando-se de forma introspectiva, o que será decisivo para o modo como ela irá (re)agir diante da história da mulher.

A complicação se dá com a aproximação entre as personagens e o início do diálogo, revelando uma sequência narrativa central, que articula os acontecimentos vividos pela mulher: a perda de um filho, o abandono do marido e a doença do bebê. Essas informações são trazidas em sequência temporal e causal, característica típica da estrutura narrativa, mas também carregam forte carga emocional e afetiva, marcada por sequências argumentativas, pois a mulher não apenas relata fatos, mas também justifica sua postura diante da vida com base em sua fé. Isso mostra como, no ISD, o texto é compreendido como ação situada, e não como estrutura neutra - a mulher, ao narrar sua dor com serenidade, está também construindo uma identidade discursiva resiliente.

O desfecho do conto marca o clímax narrativo, em que o leitor, guiado pela percepção da narradora, acredita que a criança está morta. O choque e o mistério aumentam até que a mulher, com naturalidade, afirma que o menino dormia. A ambiguidade se desfaz, e o impacto da reviravolta se concretiza. Esse momento, embora breve, condensa não apenas uma mudança de rumo na trama, mas uma reconfiguração das posições enunciativas: a narradora, antes segura de sua interpretação do mundo, vê-se desestabilizada.

Além da sequência narrativa, o conto também se vale de sequências descritivas, como quando a mulher é apresentada: “Era uma mulher jovem e pálida. O longo manto escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga.” Essa descrição não cumpre apenas uma função estética, mas ajuda a compor a atmosfera simbólica da história. A barca, o rio, a noite e o semblante da mulher reforçam a dimensão metafórica da travessia, tema recorrente na literatura e ressignificado no conto como uma jornada de fé e de revelação espiritual.

O conto também apresenta sequências dialogais, essenciais para o desenvolvimento narrativo. Trechos como “Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou” evidenciam o contraste entre os sujeitos enunciadore. A mulher se posiciona de forma assertiva e segura, enquanto a narradora, em sua voz interior, demonstra hesitação e estranhamento. Esse jogo de vozes, que Bronckart (1999) também destaca como essencial no ISD, permite que o texto funcione como um espaço de confronto simbólico entre diferentes modos de ver o mundo.

Há, ainda, a presença de sequências argumentativas na reflexão da narradora sobre a serenidade da mulher: “Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma...”. Aqui, a narradora busca interpretar o comportamento da outra, testando hipóteses e descartando interpretações - como quando considera e logo rejeita a possibilidade de apatia. Essas marcas evidenciam o modo como a voz enunciativa da narradora tenta reorganizar o mundo à sua volta, revelando um conflito interno entre o desejo de manter-se distante e a força emocional da narrativa da mulher.

Outro recurso textual relevante é o uso de frases curtas e diretas, como “O menino estava morto.” Essa estrutura sintática intensifica o impacto emocional do momento e marca, discursivamente, a entrada no clímax da narrativa. Tais construções são coerentes com o efeito de choque e tensão que se deseja provocar no leitor, reforçando a importância das escolhas linguísticas na produção de efeitos de sentido.

A coesão textual, por sua vez, é garantida por conectores como “então” e “mas”, que organizam logicamente os eventos e as mudanças de percepção da narradora. Esses elementos linguísticos estruturam a progressão temática e garantem a fluidez do texto, facilitando a articulação entre as sequências narrativas, descritivas e argumentativas que compõem o conto.

Por fim, é importante destacar que o narrador do conto é um narrador-personagem, ou seja, alguém que participa da história e a relata a partir de seu ponto de vista. Essa escolha narrativa potencializa a subjetividade do texto, permitindo que o leitor acompanhe o processo de transformação da personagem. O clímax - quando a narradora se convence da morte da criança e depois se depara com a verdade - não é apenas o ponto mais tenso da trama, mas também o momento de maior inflexão emocional da protagonista. Esse momento marca simbolicamente o confronto entre fé e descrença, entre distanciamento e empatia.

Desse modo, a análise das sequências textuais com base nos referenciais de Jean-Michel Adam e Bronckart revela como o conto se estrutura não apenas como uma narrativa literária, mas como um espaço de ação simbólica, no qual os sujeitos discursivos se posicionam, se confrontam e se transformam por meio da linguagem. Levar essa compreensão para a sala de aula, com linguagem acessível, contribui para formar leitores capazes de interpretar os textos

em sua complexidade, valorizando a forma como as palavras, os gêneros e as vozes constroem sentidos no mundo.

4.4 Cartas Desafio

Esta parte deste trabalho tem como objetivo apresentar e justificar a inclusão das cartas desafio no jogo de tabuleiro educacional desenvolvido nesta pesquisa. As cartas representam um elemento dinâmico que busca promover a reflexão e a aplicação do conhecimento de maneira lúdica.

O jogo conta com apenas duas cartas desafio, cada uma associada a uma casa específica do tabuleiro. Assim, os desafios não são ativados aleatoriamente, mas apenas quando um jogador cai na respectiva casa. Esse mecanismo foi pensado para manter o equilíbrio do jogo, garantindo que os desafios se integrem à progressão natural da partida sem comprometer sua fluidez ou ritmo. A introdução das cartas desafio reforça o caráter interativo do jogo e amplia as possibilidades de engajamento dos participantes, incentivando a participação ativa e o pensamento crítico dentro do contexto educacional proposto.

A escolha de incluir desafios no tabuleiro surgiu com uma motivação para além da teoria de Jeff Howard (2008), pois também se estruturou a partir do interesse em garantir que o andamento do tabuleiro não fosse totalmente linear e baseado em perguntas sobre o conto. Ou seja, a iniciativa de incorporar dois desafios foi tomada justamente para trazer um momento prático na interação com a aula gamificada, uma vez que tais elementos requerem uma postura ativa do jogador para resolução do desafio.

Quadro 14 – Desafios

Desafio	Bônus	Penalidades
O estudante recebe trechos do conto em ordem misturada e precisa organizá-los corretamente em 1 minuto para entender a sequência dos acontecimentos.	Escolher 1 item.	Voltar 5 casas.
O estudante recebe pistas sobre os passageiros da barca	Avançar e ganhar o jogo.	Voltar 5 casas.

e deve identificar quem são (ex.: "Quem está dormindo e falando sozinho?", "Quem está segurando uma criança?").		
---	--	--

Fonte: A autoria própria (2025).

As bonificações e penalidades atribuídas às cartas desafio, apresentadas no Quadro 14, foram pensadas para equilibrar o caráter lúdico do jogo com os objetivos pedagógicos da proposta. No primeiro desafio, o estudante precisa reorganizar trechos de um conto apresentados de forma embaralhada, em um tempo limitado, exigindo atenção à estrutura narrativa e à progressão dos eventos. Caso tenha sucesso, o jogador é recompensado com a possibilidade de escolher um item, o que mantém a continuidade do jogo e oferece uma vantagem estratégica moderada. Por outro lado, se não conseguir concluir a tarefa, o jogador deve retroceder cinco casas, o que representa uma penalidade significativa, incentivando o engajamento com a atividade.

Já o segundo desafio exige a identificação de personagens a partir de pistas relacionadas ao enredo do conto, o que mobiliza habilidades de inferência, leitura atenta e interpretação. Por se tratar de um desafio localizado ao lado da linha de chegada do tabuleiro, a recompensa oferecida funciona como uma permissão para avançar até a vitória. Entretanto, o risco também é proporcional, uma vez que o erro implica voltar cinco casas, criando um cenário de alto risco e alta recompensa. Essa escolha constrói um clímax diante da possibilidade de ganhar o jogo ou distanciar-se da reta final, assim, espera-se que haja estímulo da participação ativa e reflexiva dos estudantes.

5 O MANUAL

O manual de instruções desempenha um papel crucial em jogos, seja digital ou físico, uma vez que é através dele que os jogadores compreendem as regras, o funcionamento do jogo e os objetivos a serem alcançados. Em um contexto educacional, a clareza e a objetividade desse manual tornam-se ainda mais importantes, já que ele precisa proporcionar um aprendizado imediato e eficiente para os alunos e professores.

Esse elemento comum de jogos também é um gênero textual, com características específicas que o distinguem de outros tipos de texto. Como gênero, o manual tem como principal função orientar o leitor, fornecendo informações claras e objetivas sobre como utilizar, operar ou participar de um determinado processo, ou seja, enquadra-se como um texto instrucional.

O texto instrucional é um tipo textual que tem como finalidade guiar o leitor na execução de uma tarefa ou no uso adequado de um produto. Sua principal característica é o foco na ação, apresentada de maneira detalhada e organizada. Esse tipo de texto pode descrever o funcionamento de equipamentos, mecanismos ou mesmo as etapas de um processo.

De acordo com Koch e Fávero (2000), ele propõe uma sequência lógica de comportamentos. Inserido na categoria de descrição de ações, tal gênero explicita um processo linear de observação e execução, no qual o foco se volta para o objeto em questão. Para Schneuwly, Dolz e col. (2004), descrever ou prescrever ações está diretamente relacionado às instruções e normas, funcionando como regulador do comportamento dos interlocutores — o que se aplica a receitas, manuais, regras de jogos, entre outros.

No aspecto linguístico, esse gênero se destaca pelo uso de verbos no modo imperativo (como “leia”, “utilize”, “coloque”, “evite”) ou no infinitivo (“observar”, “funcionar”) e também pelo emprego do futuro do presente (“será”, “deverá”). Deve utilizar uma linguagem clara e objetiva, com vocabulário comum, construções gramaticalmente corretas e frases simples, facilitando o entendimento do leitor e evitando ambiguidades (MARINELLO, 2008).

Quanto à estrutura, o manual como texto instrucional costuma apresentar um título principal (neste caso referente ao título da aula gamificada), seguido de um subtítulo explicativo (como “manual de instruções”). Em seguida, são incluídos subtítulos auxiliares, como “modo de uso”, “cuidados” e “precauções”, que facilitam a navegação pelo conteúdo e asseguram uma orientação segura para o leitor. Frequentemente, logo no início do texto, são indicados os materiais ou elementos que serão manipulados, podendo aparecer em forma de lista, com ou sem descrição (MARINELLO, 2008).

A aula de leitura gamificada contará com dois materiais de apoio fundamentais: o Manual do Jogo e o Manual do Professor. O Manual do Jogo trará as regras de funcionamento da interação com o tabuleiro. Nele estarão descritas as etapas do jogo, os desafios a serem superados, os critérios de pontuação, os papéis dos participantes e os objetivos de cada fase. Esse manual garante transparência nas ações e ajuda a manter o foco dos participantes nas metas estabelecidas.

Já o Manual do Professor será um guia pedagógico que orienta a aplicação da aula com base nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Esse documento explicará o embasamento teórico por trás da atividade, apresentando os objetivos de leitura em cada etapa, a função dos gêneros discursivos trabalhados e sugestões de mediação que favoreçam a construção conjunta de sentidos. O manual também trará indicações sobre como avaliar a participação dos alunos e adaptar as atividades conforme as necessidades da turma, sempre respeitando a lógica interacionista de ensino e aprendizagem.

A intenção de criar dois manuais é justamente orientar a parte de aplicação da aula gamificada de leitura para o professor/estagiário que a realizar e, ao mesmo tempo, esclarecer o funcionamento da parte gamificada dessa aula, ou seja, o jogo de tabuleiro.

5.1 O manual do professor

Este manual tem como função orientar a aplicação da aula gamificada, fundamentada nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A atividade propõe uma leitura mediada por um jogo de tabuleiro, em que o aluno atua como sujeito ativo na construção do sentido do texto, por meio da interação, da negociação de significados e da resolução coletiva de desafios. Por isso, é de fundamental importância que o professor e/ou estagiário que estiverem mediando esse processo entendam a teoria e a forma de aplicação da atividade de leitura gamificada.

O manual foi organizado em três etapas principais: sequência didática de leitura, preparação e realização do jogo, e reflexão final. A proposta parte do princípio de que a leitura literária, quando integrada a práticas interativas e colaborativas, contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos alunos, especialmente no Ensino Médio.

A primeira etapa apresenta uma sequência didática composta por momentos de leitura, análise e interpretação textual. Essa sequência é flexível e pode ser adaptada à realidade de cada turma. O professor é orientado a ajustar as atividades conforme o nível de compreensão dos

alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem e os objetivos pedagógicos. A proposta não segue um modelo fixo, mas fornece diretrizes que podem ser reconfiguradas de acordo com as necessidades específicas da sala de aula. Nessa etapa, o foco está na construção de sentido por meio da ativação de conhecimentos prévios, da exploração de elementos textuais (personagem, tempo, espaço, conflito) e da mediação discursiva conduzida pelo professor.

Na segunda etapa, inicia-se a preparação e a execução do jogo, com base em uma dinâmica colaborativa entre grupos. Recomenda-se dividir a turma em equipes que assumem, de forma rotativa, a liderança a cada rodada. As funções – como escolha da carta, resposta às perguntas e gestão de recursos – também são alternadas, favorecendo a participação de todos e estimulando a autonomia. O uso de recursos simbólicos (xales e lanternas) organiza a progressão do jogo e oferece oportunidades para tomada de decisões coletivas, sem desviar do conteúdo trabalhado.

Durante o jogo, os alunos interagem com três tipos de casas no tabuleiro: perguntas, que demandam argumentação e reforçam os conteúdos literários; itens, que permitem ações estratégicas; e desafios, que mobilizam toda a turma em tarefas conjuntas. A estrutura do jogo foi pensada para manter o equilíbrio entre exigência cognitiva e engajamento, promovendo a leitura como prática social significativa.

Por fim, a terceira etapa propõe uma roda de conversa. Esse momento de fechamento tem como objetivo retomar a experiência vivida, identificar dificuldades enfrentadas, reconhecer estratégias eficazes e estabelecer conexões entre o jogo e situações reais de convivência, leitura e tomada de decisões. A reflexão final também amplia a compreensão sobre os valores mobilizados durante o processo, como cooperação, escuta ativa e responsabilidade coletiva.

A elaboração deste manual partiu da necessidade de tornar o ensino da leitura mais significativo, sem abrir mão do aprofundamento analítico. A gamificação não cumpre apenas um papel lúdico, mas atua como prática de linguagem ancorada em situações interativas, discursivas e colaborativas. Cabe ao professor, como mediador, garantir que os objetivos pedagógicos sejam alcançados, orientando os alunos na construção ativa de sentidos e no uso da linguagem como forma de agir no mundo.

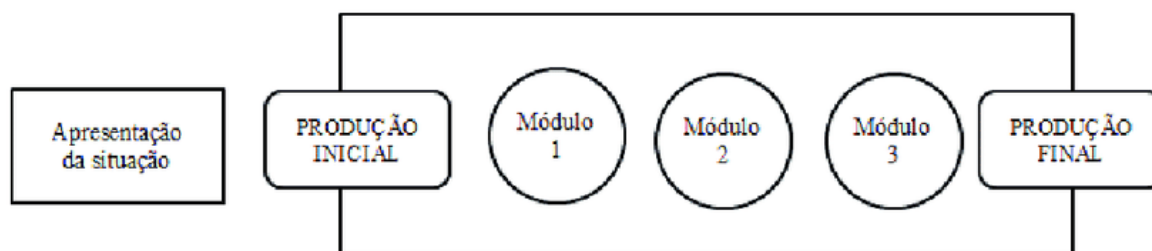
A seguir, apresentam-se os subtópicos com orientações fundamentadas para a aplicação prática deste material em sala de aula.

5.1.1 Manual do professor: sugestão de sequência didática

Entendemos que a aplicação dessa atividade de leitura exigirá tempo e organização que ultrapassem o limite de apenas uma aula. Portanto, sugerimos uma sequência didática adaptada para a aplicação do material. É importante destacar que, conforme os princípios de Schneuwly, Dolz e col. (2004), uma sequência didática é voltada para a produção textual, ou seja, não se organiza a partir da leitura, mas sim da escrita inicial dos alunos. Os módulos são definidos com base nas dificuldades observadas nessa produção inicial, de modo que os conteúdos e estratégias a serem trabalhados visam superar esses obstáculos. Neste trabalho, o foco é a leitura, por isso, ressaltamos que se trata de uma adaptação da proposta de tais teóricos para o âmbito da leitura.

Resumidamente, esse é o esquema (Figura 05) de uma sequência didática:

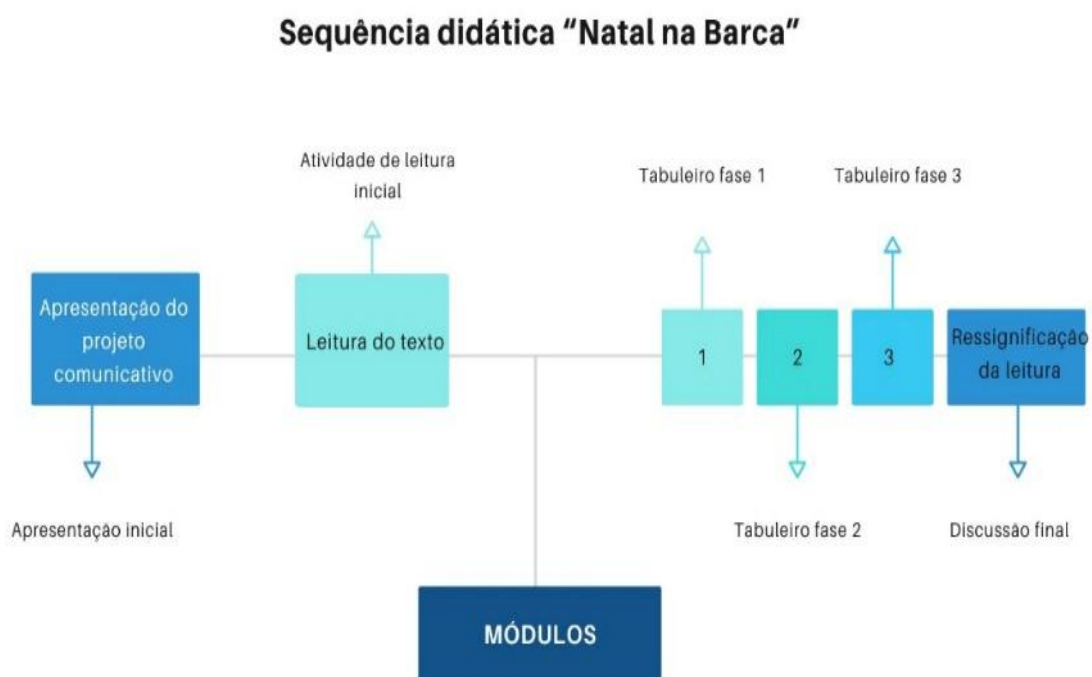
Figura 05 – Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. e NOVERRAZ, M. (2004).

O esquema dessa sequência adaptado a uma atividade leitura ficou da seguinte forma:

Figura 06 – Esquema



Fonte: Autoria própria (2025).

Com base na Figura 06 apresentada anteriormente, é possível perceber que a atividade de leitura está articulada de maneira orgânica às sequências didáticas planejadas. Ao longo deste texto, iremos aprofundar a explicação sobre essa adaptação. Antes disso, cabe destacar os elementos fundamentais que compõem cada fase da sequência. A etapa denominada “apresentação inicial” teve como função introduzir o projeto comunicativo aos alunos, servindo também como uma preparação preliminar para o contato com o primeiro texto literário. Nessa fase, devem ser abordados e debatidos aspectos centrais do trabalho, como o gênero textual selecionado, o público-alvo, os modos de produção e o papel dos participantes no processo. Essa abordagem busca que os estudantes identifiquem no projeto comunicativo uma proposta de aprendizagem com sentido e relevância para suas vivências, favorecendo, assim, um engajamento mais autêntico e consciente nas práticas de leitura.

Na segunda etapa do processo — originalmente chamada pelos autores de “produção inicial” e por nós reinterpretada como atividade inicial de leitura —, os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos prévios acerca do gênero textual em foco. Esse momento se constituiu como a primeira situação concreta de leitura, servindo de base para que o professor, por meio de uma análise atenta e cuidadosa, pudesse identificar o estágio de compreensão em que cada estudante se encontra. Dessa forma, essa atividade assume um papel estratégico na sequência didática, pois fornece os subsídios necessários para que o docente planeje intervenções pedagógicas mais adequadas e direcionadas. Trata-se, portanto, de uma etapa reguladora de todo o percurso formativo, cuja proposta também é mobilizar e engajar todos os envolvidos no processo, despertando o interesse e favorecendo uma participação ativa desde o início.

A terceira etapa da sequência didática foi estruturada em uma série de módulos distintos, permitindo um trabalho mais aprofundado e gradual. Conforme apontam os autores do modelo, a lógica que orienta essa fase consiste em partir de uma abordagem mais complexa, avançar para elementos mais simples e, posteriormente, retomar o complexo sob uma nova perspectiva — que, no nosso caso, se materializa por meio das atividades de leitura gamificadas. Ao longo desses módulos, o professor deve conduzir práticas que atendam a diferentes níveis de aprendizagem, contemplando desde a compreensão da situação comunicativa até a leitura propriamente dita do texto. As atividades propostas nesse percurso modular devem ser diversificadas, tanto em formato quanto em abordagem, de modo a oferecer aos alunos múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem, além de trazer à tona os conceitos trabalhados nas fases do tabuleiro (contexto de produção, vozes enunciativas, modalizações e gênero conto). Importa destacar que todos os módulos devem ser construídos com base na leitura inicial, o que atribui ao professor um papel fundamental: o de diagnosticar com precisão os principais desafios enfrentados pelos estudantes, garantindo, dessa maneira, intervenções pedagógicas mais eficazes e pertinentes ao longo do processo.

Para o andamento da sequência didática, é recomendada a elaboração de uma lista de constatações, na qual sejam sistematicamente registrados os conhecimentos que os alunos vão construindo ao longo das atividades. Esse acompanhamento permite ao professor observar os avanços dos estudantes e adaptar suas intervenções de forma mais precisa. É também nesse momento que o docente introduz e estimula o uso de uma linguagem técnica relacionada ao gênero textual em estudo, com o objetivo de favorecer a reflexão crítica dos alunos sobre seus próprios textos e atitudes diante deles.

Nesse sentido, compreendemos as atividades modulares como práticas fundamentadas em uma abordagem interacionista, construtivista e, sobretudo, social. Elas não são formuladas de maneira aleatória ou genérica, mas, ao contrário, são cuidadosamente planejadas a partir da leitura diagnóstica inicial feita pelo professor.

Em nossa pesquisa, percebe-se a atividade de leitura gamificada dividida em três fases, cada uma correspondente à aplicação do jogo de tabuleiro (fase 1 – contexto de produção + vozes enunciativas; fase 2 – modalizações; fase 3 – gênero textual conto). Tal aplicação é para ser voltada para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, em especial no que tange às capacidades de ação e às capacidades linguístico-discursivas. Com relação às primeiras, buscamos promover a identificação do contexto de produção do texto literário, bem como incentivar a reflexão e a ressignificação desse contexto a partir das conexões que os alunos conseguem estabelecer — sempre mediados pelas intervenções e orientações do professor.

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, abordamos aspectos relacionados ao gênero textual, às vozes e às modalizações presentes no texto literário, atentando especialmente à forma como os alunos conseguem reconhecê-las por meio das diferentes estratégias linguísticas utilizadas. Além disso, recomenda-se estabelecer conexões entre esses tópicos e um jogo de tabuleiro, considerando tanto o universo interno da narrativa quanto seu contexto externo, ou seja, os vínculos entre o texto, o ISD e a realidade social que o cerca.

Na etapa final da sequência — a chamada leitura final —, os estudantes têm a oportunidade de expressar, de maneira mais autônoma e criativa, todo o conhecimento construído ao longo da atividade de leitura gamificada. Essa ressignificação do texto pode ocorrer por meio de outros gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, permitindo que o aluno reinterprete o conteúdo literário de maneira pessoal e significativa.

De acordo com a proposta original da sequência didática, o professor pode, nesse momento, propor critérios avaliativos estruturados com o objetivo de orientar os estudantes em relação às expectativas de aprendizagem. Assim, essa última etapa também pode funcionar como uma avaliação formativa, com possibilidade de atribuição de nota. No entanto, neste estudo, optamos por não utilizar qualquer forma de avaliação quantitativa. O foco é fazer um apurado final para entender o progresso do estudante desde o primeiro contato com o conto, nesse caso, ainda assim, é possível construir uma avaliação mais aberta e flexível, incentivando um ambiente de aprendizagem mais livre e, sobretudo, favorecendo a ampliação da cultura leitora entre os alunos.

5.1.2 Manual do professor: Antes do jogo de tabuleiro

Antes de iniciar a atividade leitura gamificada, é preciso realizar a entrada no texto. Para esse fim, recomendamos a proposta de leitura interativa de Leurquin (2014). Com base nos níveis de análise textual propostos por Machado e Bronckart (2009) e na concepção de aula interativa de leitura desenvolvida por Cicurel (1992), Leurquin (2014) propõe uma sequência didática voltada para a leitura interativa, estruturada em etapas que favorecem a compreensão e a interpretação do texto.

Com base na teoria acima apresentada, antes da leitura, proponha atividades que incentivem os alunos a ativarem seus conhecimentos sobre o tema do texto. Isso pode ser feito por meio de perguntas, palavras-chave, imagens ou associações livres. O objetivo é despertar o interesse pela leitura e estimular a antecipação de sentidos. Em seguida, realize uma leitura silenciosa do texto, feita pelo professor ou por um aluno. Essa leitura deve ter caráter comunicativo e interativo, sem cobrança de interpretação imediata.

Depois da leitura inicial, oriente os alunos na análise de diferentes aspectos do texto, por meio de quatro entradas complementares:

Quadro 15 – Entradas no texto

Contexto de produção	Ajude os alunos a identificarem onde, quando, por quem e para quem o texto foi produzido. Perguntas como “Quem escreveu?”, “Por quê?”, “Qual o objetivo do texto?” auxiliam a perceber o texto como parte de uma situação de comunicação real, com papéis definidos e posicionamentos do autor.
Nível organizacional	Explore a estrutura do texto e seus mecanismos de textualização. Analise como as ideias estão organizadas, quais são os tipos de sequências textuais predominantes (narrativas, descritivas, argumentativas etc.) e como os recursos de coesão (como

	conectivos, pronomes e tempos verbais) contribuem para a construção do sentido.
Nível enunciativo	Trabalhe com os posicionamentos do autor dentro do texto. Investigue com os alunos quais marcas linguísticas revelam a opinião do autor, o ponto de vista adotado e os mundos representados ao longo da leitura.
Nível semântico	Analise os tipos de discurso presentes no texto (expositivo, narrativo, injuntivo etc.) e as ações representadas. Observe como os sentidos se constroem por meio da relação entre tempo, espaço, personagens e temas abordados.

Fonte: Autoria própria (2025).

5.1.3 Preparação, realização e reflexão final da atividade

No manual do professor, posteriormente à fundamentação da sequência didática, explicaremos aos professores a configuração do jogo, como prepará-lo e como aplicá-lo. Essa parte é importante, pois garante que o docente compreenda integralmente a proposta pedagógica da atividade, tenha segurança na mediação das etapas do jogo e consiga alinhar os objetivos didáticos às dinâmicas.

Inicialmente, entendemos que existem formas distintas de apresentar o tabuleiro à classe. Caso o docente opte por levar o material de forma física, a sugestão será dispor o tabuleiro em local visível, como uma mesa central. Se a opção for digital, a sugestão é projetá-lo de modo amplo, garantindo que toda a turma veja o tabuleiro.

Após isso, é chegado o momento de iniciar o jogo. As orientações para isso serão voltadas para a aplicação física do material, uma vez que, para a aplicação digital, o professor deverá seguir esses passos de forma adaptada. A primeira ação é organizar no tabuleiro as cartas (perguntas, itens e desafios) nos locais indicados. A turma começa com 3 xales e 1 lanterna, que serão usados coletivamente ao longo do jogo. A segunda ação é posicionar o peão na primeira casa do tabuleiro.

A distribuição de papéis pode ser uma aliada na organização da atividade. Dessa maneira, a sugestão será dividir os alunos em 4 a 5 grupos. Em cada rodada, um grupo assume a liderança, desempenhando funções, como: escolha da carta para movimentação do peão; discussão e resposta das perguntas; gestão de recursos, decidindo quando utilizar itens e lanternas. Os demais grupos contribuem com sugestões, promovendo colaboração e escuta ativa.

Durante a atividade de leitura gamificada, mesmo que tenham sido divididos grupos e salientado a questão de turnos e dinâmica do tabuleiro para os estudantes, a turma joga como uma equipe única. Os grupos entram em protagonismo nos turnos combinados, pois dada rodada é liderada por um grupo diferente. O professor deverá orientar o grupo da vez a puxar uma carta de pergunta, a questão é lida para a turma e o grupo da vez discute a resposta com os colegas. A depender do resposta a turma avança ou perde um recurso. Ou seja, se a resposta for certa, nenhum recurso é perdido e o peão avança conforme a quantidade casas a carta indicar. Se a resposta estiver errada: perde-se 1 xale.

Além das casas de perguntas, o tabuleiro possui casas de item e de desafios. As casas de item trazem o conceito de sorte para a atividade, já que, ao parar nesse espaço, o grupo pode retirar uma carta de item aleatoriamente, podendo decidir (em conjunto com a turma) como e quando usá-la. Em seguida, outra carta de pergunta deve ser puxada. Já as casas de desafios apresentam uma tarefa que poderá resultar em um grande avanço de casas ou penalidade coletiva.

As lanternas representam um recurso estratégico e podem ser conquistadas em casas específicas do tabuleiro. Seu uso tem função tática dentro da dinâmica do jogo, pois automaticamente garantem o acerto da pergunta, caso não se sintam seguros para respondê-la. Essa possibilidade pode ser utilizada em qualquer rodada, desde que a turma ainda disponha do recurso. A gestão das lanternas, portanto, deve ser feita também de forma coletiva e consciente, já que após usadas são descartadas. O professor deve incentivar o planejamento conjunto e a avaliação das melhores oportunidades de uso.

O jogo chega ao fim de duas formas distintas. A turma vence ao conseguir completar uma volta completa no tabuleiro sem perder todos os seus xales, simbolizando, assim, que o grupo conseguiu atravessar os desafios propostos com sucesso. Por outro lado, se todos os xales forem perdidos antes que o percurso seja concluído, o jogo é encerrado com a metáfora do "afundamento do barco", indicando que os obstáculos não foram superados a tempo.

Sabemos que cada sala de aula possui dinâmicas distintas e que essas sugestões podem exigir adaptações para que fiquem coerentes no contexto da turma. Outras alternativas que

podem garantir a participação ativa e o envolvimento de todos os estudantes seria uma maior rotação de papéis ao longo das rodadas. A alternância entre funções — como líder do turno, leitor da pergunta, gestor de recursos e escritor do grupo — favorece o protagonismo dos alunos, além de estimular o desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e de trabalho em equipe.

Como mencionado antes, durante toda a partida, deve-se estimular a colaboração entre os grupos. O professor deve fomentar o diálogo respeitoso, o acolhimento de opiniões divergentes e a valorização das estratégias elaboradas coletivamente para a resolução de problemas. A escuta ativa é essencial nesse processo, pois fortalece vínculos e favorece a construção de um ambiente empático e participativo.

Ao término do jogo, é recomendável que o professor conduza uma roda de conversa com a turma. Esse momento é indispensável, porque os alunos refletem sobre a experiência vivida. Alguns questionamentos que podem ser levantados são: como foi jogar em equipe, quais estratégias adotadas se mostraram mais eficazes, quais desafios enfrentaram e de que maneira foram superados. Essa etapa é essencial para ampliar o sentido da atividade e para aproximar os conteúdos trabalhados dos valores e práticas da vida cotidiana, como cooperação, escuta, responsabilidade coletiva e tomada de decisões conscientes. Também ajuda em relação ao que pode ser ajustado para uma melhor aplicação da atividade de leitura gamificada futuramente.

Por fim, é importante destacar a relação da atividade com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Durante todo o jogo, o professor atua como mediador, criando condições para que os alunos se posicionem discursivamente, troquem pontos de vista, articulem sentidos e compreendam a leitura como um ato situado, construído em interação. O jogo, nesse contexto, extrapola sua função lúdica e torna-se uma prática de linguagem que mobiliza competências de leitura, oralidade, argumentação e convivência — pilares fundamentais para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou o desenvolvimento de uma proposta didática que integra a gamificação a atividades de leitura literária, ancorada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e pensada para o contexto da formação inicial de professores, em especial os estagiários de língua portuguesa. A partir da construção de um material prototípico, o estudo visou propor alternativas que combinem o potencial pedagógico da leitura crítica com as dinâmicas engajadoras da gamificação, contribuindo para reverter quadros de desmotivação, desinteresse e práticas mecanizadas ainda presentes nas aulas de leitura.

A construção do material, baseada no conto “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles, permitiu explorar diferentes dimensões do trabalho com a linguagem: o contexto de produção textual, a representação discursiva dos sujeitos, as vozes enunciativas, as modalizações e o papel ativo do leitor na construção de sentidos. Essas dimensões foram incorporadas à dinâmica do jogo por meio de cartas, desafios, itens e missões, seguindo a estrutura do modelo *Quests*, e articuladas à proposta da aula interacionista, que tem no professor-mediador um facilitador do processo de aprendizagem.

É importante frisar que o material aqui descrito configura-se como um protótipo: uma proposta teórico-metodológica em fase inicial, que ainda será submetida à aplicação prática em sala de aula. Portanto, os dados sobre sua eficácia, recepção e impacto pedagógico serão objeto de investigações futuras. Esta dissertação se limita à descrição da elaboração do material, à sua fundamentação teórica e ao delineamento de seus principais elementos e objetivos, tendo em vista sua posterior aplicação e análise.

A escolha da gamificação não se deu por uma adesão acrítica a tendências educacionais, mas por seu potencial de promover motivação intrínseca, envolvimento emocional e cooperação entre os estudantes — aspectos apontados por autores como Busarello (2016) e Csikszentmihalyi (2008) como fundamentais para a aprendizagem significativa. A adoção dos elementos dos jogos (como recompensas simbólicas, desafios e itens) visou à criação de uma experiência de leitura que dialoga com o universo dos alunos, sem abrir mão do rigor interpretativo e da criticidade que o trabalho com textos literários requer.

Do ponto de vista teórico, o Interacionismo Sociodiscursivo foi o eixo articulador de toda a proposta. A partir da noção de linguagem como ação situada e mediada socialmente, o ISD permitiu conceber a leitura como prática social, profundamente relacionada às experiências, valores e discursos que circulam na sociedade. Nessa perspectiva, o jogo não é

apenas uma técnica de motivação, mas uma forma de organizar práticas de linguagem que favoreçam a negociação de sentidos, a escuta ativa e a co-construção de significados.

Espera-se que, com a futura aplicação do material, possam ser observadas contribuições relevantes tanto para a prática dos estagiários em formação quanto para a participação dos alunos em sala de aula. As expectativas giram em torno da criação de ambientes mais interativos, da ampliação da capacidade interpretativa dos estudantes, do fortalecimento da mediação docente e da valorização da leitura como experiência crítica, prazerosa e socialmente situada.

Por fim, reitera-se que este trabalho representa um ponto de partida: uma proposta de intervenção que pretende contribuir para o enfrentamento de desafios históricos e contemporâneos do ensino da leitura na educação básica. Ao unir teoria e prática, reflexão e ação, o presente estudo pretende não apenas oferecer um material, mas também provocar debates, suscitar novas perguntas e inspirar práticas mais criativas, conscientes e transformadoras no campo da Linguística Aplicada e da formação de leitores.

REFERÊNCIAS

- 4 MILHÕES de estudantes abandonaram a escola durante a pandemia. **C6 Bank**, São Paulo, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://www.c6bank.com.br/blog/c6-bank-datafolha-4-milhoes-de-estudantes-abandonaram-a-escola-durante-a-pandemia>. Acesso em: 22 out. 2022.
- ADAM, J.-M. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.
- ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. DVS editora, 2015.
- ANTUNES, Jeferson; DE QUEIROZ, Zuleide Fernandes; RODRIGUES DOS SANTOS, Isaac Brígido; LIMA, Jânio do Nascimento. Ciclo criativo de jogos colaborativos: um método para criação de jogos educativos. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 424–437, 2018. DOI: 0.15628/holos.2018.3298. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3298>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006. v. 7.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Editora da PUC-SP, 1999.
- BRONCKART, J.-P. A. **Textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado et al. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. Pimenta Cultural, 2016.
- BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: DA SILVA, Andreza Regina Lopes et al. **GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.
- CÂNDIDO, Antônio. **Educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.
- CARNEIRO, Bárbara Maria Nunes Pereira; BORGES GOMES FERNANDES, Alessandra Leila. A arte de narrar no mundo moderno: uma leitura do conto “Natal na barca”, de Lygia

Fagundes Telles. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 42–63, 2024. DOI: 10.12957/palimpsesto.2024.81348. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/81348>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 317 p. Tradução de: *Culture écrite, littérature et histoire*. 1996. CICUREL, F. **Lectures interactives: en langues étrangères**. Vanves U.A.: Hachette, 1991.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores. *In*: CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CRUZ, D. M.; NÓVOA, R.; ALBUQUERQUE, R. M. Games na escola: criação de jogos eletrônicos como estratégia de letramento digital. **Entre Ver**, v. 2, n. 2, p. 137-150, 2012.

CSIKSZENTMIH, A.; FLOW, M. **The Psychology of Optimal Experience**. [S. l.]: Harper Perennial Modern Classics, 2008.

DIAS, Suzete Silene Soares. **A leitura dos contos de fadas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, Sergipe, 2018.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2000.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Brasil corre o risco de regredir duas décadas no acesso à educação, alerta UNICEF. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/126053-unicef-brasil-corre-o-risco-de-regredir-duas-d%C3%A9cadas-no-acesso-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 2 jul. 2025.

FREIRE, P. et al. **A importância do ato de ler**. Moderna São Paulo, São Paulo, 2003.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos avançados, SciELO Brasil, v. 15, p. 259–268, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 1-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Rosa Emília Costa. **Práticas de letramento literário a partir do gênero cordel**. Orientadora: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

GOULART, Rosa Maria. **O conto: da literatura à teoria literária**. Forma Breve, Aveiro, n. 1, p. 7-13, jan. 2003.

HOWARD, J. **Quest**: design, theory, and history in games and narratives. A K Peters, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JUUL, Jesper. **Half-Real**: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds. Cambridge: MIT Press, 2005.

LA CARRETTA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro**: manual prático. Editora Appris, 2020.

LEURQUIN, E. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Natal, RN: UFRN, 2001. Tese (Doutorado) – Tese de Doutorado.

LEURQUIN, E. V. L. F.; BARROS, M. K. A aula de leitura através do olhar do futuro professor de Língua Portuguesa no gênero textual acadêmico relatório. **Revista Científica da Faculdade Lourenço Filho**, v. 9, n. 1, p. 5-18, 2013.

LEURQUIN, E. V. L. F. **O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira**. Eutomia, 2014.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; GURGEL, Manoelito Costa. Representações e capacidades de ação no estágio: que implicações para as atividades de formação inicial de professores de língua materna?. **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, n. 28, p. 38-56, 2017.

LEURQUIN, E. V. L. F.; BEZERRA, R. U. **A leitura de fábulas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. *Leitura*, v. 1, n. 67, p. 83-98, 2020.

MACHADO, Anna-Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna-Rachel (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton. **O texto instrucional como um gênero textual**. *ESpecialist*, v. 29, p. 61-77, 2008.

MARTINS, Ana Rute. **Motivação e aprendizagem através da criação de jogos educativos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2018.

MEREGE, Ana Lúcia. **Os contos de fadas**: origens, história e permanência no mundo moderno. São Paulo: Claridade, 2010.

MURR, C. E.; FERRARI, G. **Entendendo e aplicando a gamificação**: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. 2020. E-book.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Literatura, sociointeracionismo e gamificação**: diálogos interdisciplinares a partir de objeto de aprendizagem digital. Sociopoética-Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, v. 1, n. 13, 2015.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Curso de Letras (Licenciatura em Letras). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, 2007. 55 p.

RICOEUR, Paul. **Temps et Récit**. Paris: Seuil, 1983.

SANTANA, Catiana Santos Correia. **Crônica de humor**: objeto de ensino-aprendizagem na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2016.

SHELL, Jesse. **The Art of Game Design: A Book of Lenses**. Boca Raton: CRC Press, 2008.

SCHMITZ, Birgit; KLEMKE, Roland; SPECHT, Marcus. **Effects of mobile gaming patterns on learning outcomes**: a literature review. Journal Technology Enhanced Learning, 2012. Disponível em: <https://www.inderscience.com/offers.php?id=51817>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Braulio Maciel et al. O gênero textual artigo de opinião e a gamificação na aprendizagem: estratégias de engajamento e motivação para o 9º ano do ensino fundamental. **Anais IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100324>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Warley. Lygia Fagundes Telles. **Brasil Escola**, 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/lygia-fagundes-telles.html>. Acesso em: 23 mar. 2025.

TANAKA, S.; VIANNA, M.; VIANNA, Y.; MEDINA, B. **Gamification, inc.**: como reinventar empresas a partir de jogos. São Paulo: MJV Press, 2013.

TELLES, Lygia Fagundes. Natal na barca. *In*: TELLES, Lygia Fagundes. **Histórias escolhidas**. São Paulo: Boa Leitura, 1964.

TELLES, Lygia Fagundes. A disciplina do amor. **Caderno de Literatura Brasileira**, São Paulo, v. 5, p. 27-43, mar. 1998.

TELLES, Lygia Fagundes. As meninas. **Posfácio de Cristovão Tezza**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps**. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

ANEXO A – MANUAL DE INSTRUÇÕES

Manual do jogo

OBJETIVO

Dar a volta no tabuleiro antes que o barco afunde.

O JOGO

No jogo "Natal na Barca", inspirado no conto homônimo de Lygia Fagundes Telles, o objetivo dos jogadores é responder corretamente a diversas perguntas sobre a história para evitar que o barco naufrague. O jogador começa a partida com 3 xales. A cada resposta incorreta, perde 1 xale; ao perder todos os xales, o barco afunda, encerrando o jogo.

CONTÉM:

1 tabuleiro, 40 cartas de perguntas, 12 cartas de itens e 2 cartas de desafios.

MONTAGEM

O peão deve ser colocado na linha de partida, enquanto a turma inicia o jogo com 3 xales e 1 lanterna. A pilha de perguntas deve ser posicionada no espaço indicado no centro do tabuleiro, onde também há áreas reservadas para as cartas de perguntas, itens e desafios.

REGRAS

Início do Jogo:

Todos os jogadores ou grupos representam a turma no barco.

A turma começa com 3 xales e 1 lanterna.

O peão é colocado na linha de partida do tabuleiro.

Movimentação no Tabuleiro:

As cartas determinam o número de casas que o peão deve avançar (1, 2 ou 3 casas, conforme indicado na carta retirada).

Casas Específicas do tabuleiro:

Perguntas: O jogador deve responder uma pergunta retirada aleatoriamente do baralho correspondente ao conto.

Desafios: O jogador retira uma carta de desafio, que pode trazer penalidades, tarefas e bônus para a equipe.

Itens: Duas casas específicas no tabuleiro permitem que a turma escolha entre 1 xale ou 1 lanterna.

Respondendo Perguntas:

Ao cair em uma casa de pergunta, o jogador deve

responder corretamente para continuar.

Respostas incorretas resultam na perda de 1 xale.

Respostas corretas podem garantir, também, itens, de acordo com a carta.

Uso das Lanternas:

Lanternas podem ser adquiridas em:

Casas específicas do tabuleiro.

Cartas de perguntas que indicam a conquista de uma lanterna.

Cada lanterna pode ser usada para responder corretamente a uma pergunta.

Após o uso, a lanterna é descartada.

Cartas de Desafios:

As cartas de desafios adicionam dinamismo ao jogo, incluindo:

Avançar ou recuar casas.

Responder perguntas extras.

Perder ou recuperar xales.

Final do Jogo:

O jogo termina de duas maneiras:

1. A turma completa uma volta no tabuleiro, salvando o barco e vencendo o jogo.

2. O barco afunda se todos os xales forem perdidos.

DICAS:

Utilize as lanternas de forma estratégica para aumentar suas chances de sucesso.

Preste atenção nas cartas de itens e desafios para tirar o melhor proveito de cada rodada!