

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Marco Antonio Lima da Silva

ODISSEIA CAIÇARA:

Letramento mítico e jogos de tabuleiro na formação literária
dos povos do mar

Rio de Janeiro
2024

Marco Antonio Lima da Silva

ODISSEIA CAIÇARA:

Letramento mítico e jogos de tabuleiro na formação literária dos povos do mar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Marco Antonio Lima da
Odisseia caiçara : letramento mítico e jogos de tabuleiro na formação literária dos povos do mar / Marco Antonio Lima da Silva. - Rio de Janeiro, 2024.

264 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Jorge Luiz Marques de Moraes.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Mitologia. 3. Letramento literário. 4. Multiletramento. 5. Jogos na educação. 6. Jogos de tabuleiro. 7. Ludicidade. 8. Caiçaras. I. Moraes, Jorge Luiz Marques de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 469

Marco Antonio Lima da Silva

ODISSEIA CAIÇARA:

Letramento mítico e jogos de tabuleiro na formação dos povos do mar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 14/05/2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes
Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica – MPPEB/CPII

Profª. Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins
Mestrado Profissional em práticas da Educação Básica – MPPEB/CPII

Profª. Dra. Tania Martins Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro
2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por minha alma insubjugável. Mesmo nas noites de mais espesso breu entre silêncios eloquentes e incertezas, Ele era o archote a iluminar as veredas, o comandante de minha alma e que, na solidão de meus estudos e escrita, deu-me a resiliência necessária para perseverar. Senhor, em verdade, Tu realizas prodígios!

À minha mãe Josefa que, sacrificando a própria saúde e sonhos, seja como vendedora ambulante seja como diarista, não deixou de acreditar em meu potencial. Ainda levo na lembrança cada ocasião em que esvaziou tudo que tinha na carteira para eu ir à universidade e cada provação que suportou em meu nome. Nós somos mestres, mainha! Um cheiro!

À minha esposa, Aparecida Letícia, que não só me incentivou a cursar o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, mas também estava ao meu lado a cada tempestade, sempre disposta a estender a mão sem jamais pedir nada em troca. Vivemos uma pandemia, criamos aulas, sorrimos, choramos e a cada dia tenho certeza de que você é a melhor parte mim. Essa mulher forte, meu pedacinho de céu, ainda foi capaz de, no meio desse turbilhão de emoções, gerar nossa Maria Teresa, a princesinha que me vestiu com o terno da ternura. Vocês são o lar ao qual sempre quero voltar. Que nossas futuras vitórias sejam ainda mais sublimes! Amo-te até o céu!

Ao meu orientador Jorge, por sua leitura dedicada e sua atenção aos prazos, bem como aos demais professores do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II, turma 2021. Agradeço por todo o conhecimento, experiência e afetuosidade com que sempre me presentearam. Não há como mensurar a gentileza da professora Simone nas disciplinas de Letramentos no Ensino Fundamental e de Apoio ao texto Acadêmico; nem a presteza da professora Kátia, sempre à disposição para ajudar ou ser verdadeiro divã de minhas angústias; e, tampouco, a sabedoria e simplicidade da mestra Aira que sempre foi uma inspiração para o professor que um dia quero ser. A todos e todas que de alguma forma me fizeram um profissional melhor no Colégio Pedro II, meu eterno carinho e respeito!

À querida Tania Martins, que não desistiu deste desorientando que teima em errar seu nome e, desleixadamente, citar historiador grego por meio de versículo. Sua abnegação e dedicação ao ensino superior são, ao lado do carisma da professora Marinete e a erudição do professor Auto

Lyra, o alicerce de minha formação acadêmica. Eu, que tantas vezes já lhe agradecera em particular, deixo aqui registrada minha admiração e afeto, pois no seu convívio aprendi que o verdadeiro mestre é uma estrada para os sonhos. Portanto, não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas!

A todos os meus amigos por não desistirem de mim, apesar de minha ausência nas redes sociais ou, quando em presença, por escutarem minhas exageradas indignações e desabafos. Obrigado por cada alívio cômico, mensagens de texto, conversas acolhedoras e cafés temperados com sorrisos. De forma especial, agradeço a Bruno Pinto, grande amigo angrense e excelente docente de Matemática, Dan e João Paulo, meus companheiros mais longevos, e minha eterna aluna e amiga, Paulina Gomes. Sem vocês essa jornada teria sido ainda mais solitária e difícil.

Às minhas alunas e aos meus alunos, tanto os que participaram dessa pesquisa, quanto aqueles que de alguma forma trilharam a estrada da educação comigo. Peço desculpas pela indignação nossa de cada dia. Por lutar para ampliar seus mundos e por sempre dizer, a plenos pulmões, que são capazes de aventuras e vitórias maiores do que as deste pobre coração que lhes escreve. Que o governo tentará tirar isso de vocês, que a opressão, discriminação, violência e preconceitos tentarão, mas que vocês perseverarão acima de todas as probabilidades. Pois vocês, meus caros, têm uma vida de sonhos, lutas, amores, gritos e sorrisos entre lágrimas, porque a vida tem dessas marés. Então, sempre ajustem o leme se preparem para novos sonhos e grandes realizações, pois agradeço a Deus a oportunidade de ter aprendido e vivido um pouco de minha vida ao lado de vocês!

*“Deves ter sempre Ítaca na tua mente.
A chegada ali é o teu destino.
Mas não apresses em nada a tua viagem.
É melhor durar muitos anos;
e já velho fundearas na ilha,
rico do que ganhaste no caminho,
sem esperares que te dê Ítaca riquezas.*

*Ítaca deu-te a bela viagem.
Sem Ítaca não terias saído ao caminho.
Agora, já nada tem para te dar.*

*E se um tanto pobre a encontrares, Ítaca não te enganou.
Sábio como te tornaste, com tanta experiência,
já compreenderás o que significam Ítacas.”*

(Constantino Kavafis, 1863-1933)

RESUMO

SILVA, Marco Antonio Lima da. **ODISSEIA CAIÇARA:** letramento mítico e jogos de tabuleiro na formação literária dos povos do mar. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

Diante dos constantes avanços do turismo e da especulação imobiliária, os povos caiçaras necessitam mediar intercâmbios culturais e, por seu turno, preservar sua cultura tradicional frente à globalização. Nesse sentido, o imediatismo em assumir o papel no mundo do trabalho da comunidade e a falta de perspectiva de ascensão social parecem contribuir para a defasagem na leitura utilitária e literária dos alunos de Ilha Grande, Rio de Janeiro. Nesse contexto, a questão que se sobressai é de como o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar, no que concerne ao letramento literário, para apropriação dos saberes ocidentais institucionalizados, à medida que engendre, também, a valorização da cultura local e, assim, melhore a capacidade leitora. Para isso, dentro da perspectiva dos múltiplos letramentos e à luz do modelo ideológico, uma didática possível é pensar um letramento mítico no qual se possa traçar paralelos entre a literatura da Grécia Antiga e o cotidiano caiçara de Ilha Grande, Angra dos Reis (RJ). O intuito é propor aos alunos e aos docentes estratégias lúdicas fundamentadas, mormente, na aplicação e elaboração de jogos de tabuleiro narrativos que concretizem o mito de forma fruída e crítica, estabelecendo intertextualidades com a cultura local. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, insere-se no campo da pesquisa-ação em que o docente pesquisador visa, por meio da prática pedagógica, investigar as relações de ensino-aprendizagem à medida que participa e constrói coletivamente os saberes literários com os alunos. O público-alvo são educandos do sétimo ano do Ensino Fundamental da enseada de Araçatiba e comunidades caiçaras circundantes atendidas pelo lócus da pesquisa, uma escola municipal de Angra dos Reis. O produto educacional será uma sequência didática, na qual, por meio de atividades interpretativas e lúdicas da narrativa homérica, o professor e o aluno possam repensar e analisar criticamente o mito, comparando-o com a vida caiçara a fim de produzir recursos significativos, em particular os jogos de tabuleiro, que auxiliem a leitura lúdica da literatura canônica.

Palavras-chave: Letramento Literário; Letramento Ludo-pedagógico; Mito; Jogos de Tabuleiro

ABSTRACT

SILVA, Marco Antonio Lima da. **Caiçara Odyssey: mythical literacy and board games in the literary development of maritime communities.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

In light of the ongoing advancements in tourism and real estate speculation, the caiçara people must navigate cultural exchanges while preserving their traditional culture amid globalization. The pressing need to participate in the community's labor market, coupled with limited prospects for social mobility, appears to contribute to a gap in both utilitarian and literary reading among students in Ilha Grande, Rio de Janeiro. Thus, this raises an important question: How can the teaching of the Portuguese language enhance literary literacy, enabling the appropriation of institutionalized Western knowledge while also valuing local culture, thereby improving reading skills? To tackle this issue, adopting a perspective of multiple literacies within the ideological model, a practical and viable educational approach involves exploring mythical literacy. This approach aims to connect Ancient Greek literature with the daily experiences of the caiçara community in Ilha Grande, Angra dos Reis (RJ). The objective is to introduce creative and interactive strategies to students and teachers, focusing on the design and implementation of narrative board games. These games serve to bring myths to life in an engaging and critical manner, while also establishing connections with the local culture through intertextuality. This qualitative research is situated within the field of action research, wherein the teacher-researcher aims to explore teaching-learning dynamics and collectively construct literary knowledge with students through pedagogical practice. The target demographic comprises seventh-grade students from the Enseada de Araçatiba and surrounding caiçara communities, served by the research site, a municipal school in Angra dos Reis. The educational outcome will be a didactic sequence designed to engage students in interpretive and playful activities centered around Homeric narratives. Through these activities, both teacher and students can reassess and critically analyze myths, juxtaposing them with caiçara life experiences to develop meaningful resources, particularly board games, which facilitate the playful exploration of canonical literature.

Keywords: Literary Literacy; Ludic-Pedagogical Literacy; Myth; Board Games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O jogo de Aquiles e Ájax.....	63
Figura 2 - Primeira escolha narrativa em “A ânfora misteriosa” (1987).....	83
Figura 3 - Aluno jogando <i>Comix Zone</i> (1995) em aula sobre história em quadrinhos.....	88
Figura 4 - Peões (à esquerda) e meeples (à direita)	91
Figura 5 - Ficha do antagonista Long John Silver e suas mecânicas	91
Figura 6 - Dados comuns de seis lados e conjunto de dados de RPG com até vinte faces	92
Figura 7 - Diagrama com design tricks	96
Figura 8 - Peleu entrega Aquiles ao centauro Quíron. Ânfora com figuras negras, 520 a.C.	123
Figura 9 - Requadro de adaptação do mito escatológico do Ragnarok, presente na mitologia nórdica	131
Figura 10 - Alunos consultando o significado de verbetes em buscadores na Internet.....	151
Figura 11 - Capa de uma das aulas projeto Avançar presente em nosso portfólio.....	175
Figura 12 - Aluna com quebra-cabeças textual organizando os parágrafos do episódio das sereias da Odisseia (à esquerda) e feedback de um dos responsáveis (à direita)	177
Figura 13 - Organização da apresentação sobre a perseverança nos trabalhos de Hércules com exposição de adaptações	181
Figura 14 - Início do cerco (à esquerda) e o Cavalo de Troia (à direita).....	196
Figura 15 - Edições da adaptação de Ruth Rocha: a do autor e aquelas disponíveis na unidade escolar	197
Figura 16 - Capa do Produto Educacional.....	203
Figura 17 - Conjunto de imagens com sumário completo do Produto Educacional	203
Figura 18 - Conjunto de imagens com atividade lúdica elaborada para o Produto Educacional	204
Figura 19 - A transformação de Laracne	207
Figura 20 - Regras do jogo "Navio, capitão, tripulação"	208
Figura 21 - Mosaico com elaboração do jogo (primeira linha) e compração de gameplay do tabuleiro da turma com a versão original	209
Figura 22 - Mapa da Grécia Mítica com moldura composta de meandros de ondas	212
Figura 23 - Reprodução de meandros clássicos (à esquerda) e a postura de mãos (à direita)	213
Figura 24 - Mosaico com capturas de tela do tutorial (imagens superiores) e o processo de elaboração por parte da turma (imagens inferiores)	214

Figura 25 - Conjunto de imagens com leitura silenciosa (à esquerda) e visão parcial do tabuleiro (à direita).....	216
Figura 26 - Mosaico do antes e depois da Praia de Itaguaçu (imagens superiores), a inundação da escola e a limpeza da praia depois da tragédia de 2022 (imagens inferiores)	217
Figura 27 - Esquema de orientação e rosa dos ventos para o gameplay	218

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Infográfico de distribuição dos alunos nas praias de Ilha Grande atendidas pela E.M. General Silvestre Travassos	170
Gráfico 2 - Conjunto de gráficos com o perfil inicial dos responsáveis que responderam ao questionário	185
Gráfico 3 - Conjunto de gráficos sobre a origem e religiosidades das famílias	185
Gráfico 4 - Panorama das atividades econômicas das famílias inquiridas	186
Gráfico 5 - Conjunto de gráficos sobre a postura de pais e responsáveis quanto à leitura.....	187
Gráfico 6 - Textos mediados pelos familiares na infância	188
Gráfico 7 - Gráficos do perfil da leitora e do leitor do 7º ano	188
Gráfico 8 - Definição de mito para a turma do 7º ano.....	189
Gráfico 9 - Preferências lúdicas da turma do 7º ano	190
Gráfico 10 - Infográfico com a evolução dos exames formativos ao longo do ano de 2023 e a situação da escola em comparação com as demais instituições	194
Gráfico 11 - Percentuais de acerto nas habilidades ligadas à compreensão do texto narrativo	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Virtudes e críticas aos amerigames	80
Quadro 2 - As evocações que inauguram as epopeias homéricas	118
Quadro 3 - Códigos de habilidade e respectiva descrição que foram aferidas no ano de 2023	192
Quadro 4 - Síntese das atividades propostas	198
Quadro 5 - Planejamento da aula 05.....	205
Quadro 6 - Planejamento da aula 07.....	210
Quadro 7 - Planejamento da aula 10.....	215
Quadro 8 - Infográfico de índices de acerto por habilidade na avaliação somativa de 2023. Em destaque, habilidades que trabalhamos nesta pesquisa.....	220

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVALIAR – Sistema de Avaliação de Angra dos Reis

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

D&D – *Dungeons & Dragons* – série de jogos narrativos de RPG

DOC – Documento Orientador Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis

BGG - *Board Game Geek* – site com recursos para jogos de tabuleiro

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

HUD - *Head Up Display* - Alerta de representação dos objetos de jogos eletrônicos

IDEAR - Indicador de Desenvolvimento da Educação de Angra dos Reis

JIP – Jogos de Interpretação de Papéis

LDB - Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional

NLS/NEL - *New Literacy Studies* - Novos Estudos do Letramento

PMAR - Prefeitura Municipal de Angra dos Reis

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PnP - *Print & Play* – “imprimir e Jogar”

PvP - *Player versus Player* - “Jogador versus Jogador”

RPG - *Role Playing Games* – “jogos de interpretação de papéis”

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEJIN - Secretaria de Educação, Juventude e Inovação da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

YAH - *You Are Here* – “você está aqui”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 O problema, as questões e os objetivos da pesquisa	26
1.2 Justificativa e relevância do debate.....	27
1.3 Revisão teórica	30
1.3.1 Letramentos e Ludicidade	30
1.3.2 Pressupostos metodológicos.....	32
2 LETRAMENTOS E LEITURAS	34
2.1 A alfabetização e o professor despreparado	35
2.2 O que é letramento?	37
2.3 Letramentos sociais.....	39
2.4 Multiletramentos: um vasto inventário	41
2.5 A indivisibilidade da escrita e da oralidade	43
2.6 A leitura e o leitor	44
2.7 E o leitor literário?	45
2.8 A luz do professor mediador e uma lição de hospitalidade	47
3 A LUDICIDADE E OS JOGOS: O MONOPÓLIO DA IMAGINAÇÃO	52
3.1 Entre indefinições e definições do jogo	53
3.2 As características dos jogos	56
3.2.1 Voluntariedade e vontade.....	56
3.2.2 A supremacia das regras.....	57
3.2.3 Círculo mágico: a supressão do espaço-tempo.....	58
3.2.4 Evasão da vida real: fuga e catarse.....	60
3.2.5 Um breve aporte sobre as qualidades primárias do jogo.....	61
3.3 A classificação dos jogos	62
3.3.1 Agôn e mérito	62
3.3.2 <i>Alea</i> e primazia do destino	65

3.3.3 <i>Mimicry</i> : o jogo como palco.....	67
3.3.4 <i>Ilinx</i> : um trago de vertigem	69
4 JOGOS DE TABULEIRO: A SUPERFÍCIE E O ICEBERG	71
4.1 Classificação dos jogos de tabuleiro: o iceberg	74
4.1.1 Os jogos tradicionais: atemáticos	75
4.1.2 Jogos abstratos: o primeiro passo	76
4.1.3 Jogos de sorte ou azar?	77
4.1.4 Jogos de guerra e a violência.....	78
4.1.5 Jogos pré-modernos: amerigames	79
4.1.6 Os jogos narrativos: entre dragões e masmorras	81
4.1.7 Jogos do século XXI: eurogames	84
4.1.8 De versões: uma ponte entre o analógico e o digital	86
4.2 Os aspectos físicos do tabuleiro e os elementos da narrativa	89
4.3 Alguns aspectos de design em <i>board games</i>	93
4.4 Ensino em jogo: pressuposto educacionais	97
5 LETRAMENTO MÍTICO.....	103
5.1 Canta, ó Musa, as inspirações míticas.....	103
5.2 Definições ou indefinições do mito: o hercúleo trabalho	106
5.2.1 Mito: verdade ou mentira, eis a questão.....	109
5.3 O autor mítico: o ladrão do fogo ou fala de um povo?	117
5.4 O mito como modelo exemplar.....	121
5.5 A performance do mito: narrativa oral e educação	126
5.6 Letramento Mítico: noções preliminares	130
5.6.1 A apresentação e adaptação do mito: considerações.....	130
5.6.2 Interpretação do mito: decifra-me ou te devoro!	133
5.6.3 A fala do mito: o eco do autor mítico.....	136
5.6.4 Mito exemplar: sobre o ombro de gigantes	140

5.6.5 O mito fala: a oralidade e a performance docente.....	143
6 METODOLOGIA: UM JOGO DE TRILHA.....	146
6.1 Pesquisa qualitativa.....	146
6.2 Pesquisa-Ação	147
6.3 Procedimentos de coleta de dados	148
6.4 Sequência didática e letramento mítico	153
6.5 Aprendizagem baseada em jogos	158
6.6 Sonífera ilha: lócus da pesquisa	161
6.7 Crianças caiçaras: os sujeitos da pesquisa	169
6.8 Pesquisa preliminar: o projeto de vida e o Avançar.....	173
6.8.1 Relato de experiência: Avançar - uma educação para o olhar	175
6.9 Planejamento do projeto de trabalho: as leis do jogo.....	177
6.10 Projeto piloto: o mito da perseverança.....	180
6.11 Pesquisa bibliográfica	182
6.12 Procedimentos para ingresso.....	183
6.13 Aplicação e análise do questionário dos responsáveis.....	184
6.14 Aplicação e análise do questionário do aluno	187
6.14 Avaliação externa: AVALIAR.....	191
6.15 Aplicação de atividades	195
7 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO	200
8 ANÁLISE E RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO	205
8.1 Aula 5 - Preparando a viagem.....	205
8.2 Aula 7 - A jornada de Telêmaco	210
8.3 Aula 10 – A última cartada de Poseidon.....	215
8.4 Os índices da avaliação externa	219
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
REFERÊNCIAS	225

APÊNDICE A - LUDOGRAFIA UTILIZADA NA PESQUISA PARA CONSULTA RÁPIDA.....	239
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO ALUNO.....	242
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL.....	243
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS.....	245
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS	247
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO PARA ALUNOS DO 7º ANO	249
ANEXO I - CARTA ABERTA DE CLARINHA.....	252
ANEXO II - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	253

1 INTRODUÇÃO

CARTA ABERTA...

Hoje dia 18/10/2021, eu acordei 05h50 da manhã. Peguei o barco às 06h37, passei na Praia Vermelha e depois vim para Araçatiba (praia onde eu estudo). Cheguei e fui tomar café. O dia está chuvoso e com neblina, muitos de meus colegas não vieram (na verdade só veio eu). Eu vou ter só uma aula que é de Espanhol às 09h40 e para o tempo passar decidi escrever. Sei que não é do seu agrado me ler (mas está lendo até aqui por quê?), eu que lute.

Estamos em outubro “daqui a pouco” mais um ano se encerra, e eu não estudarei mais aqui. Foram quatro anos pegando chuva, vento, sol e por favor não fale que é fácil estudar na Ilha. Eu não sei se eu falei; tô no 9º ano, ano que vem é ensino médio e eu tô nervosa. Meus pais acham melhor para mim estudar na cidade lá vou ter oportunidades melhores. E se você achou minha carta 3 dias ou 2 anos depois de eu escrevê-la NÃO DESISTA! TUDO É UMA FASE.

Beijos Clarinha...
“Rir é um ato de resistência”
 - Paulo Gustavo

A carta, que transcrevo em minúcias, tem uma história singular: é, ao mesmo tempo, um protesto tímido e uma mensagem na garrafa. É um protesto tímido, que, a exemplo da crônica de Fernando Sabino presente no livro “A vitória da infância” (1995), ecoa aqueles versos de Carlos Drummond de Andrade no poema “Consolo na praia” (2012): “A injustiça não se resolve/ À sombra do mundo errado/ Murmuraste um protesto tímido/ outros virão”. Um texto que evoca o lamento e ao mesmo tempo a indignação dos tempos duros em que viveu o poeta. A “Carta aberta” da Clarinha, por conseguinte, foi escrita no silêncio, sem público ou salva de canhões, sem postagem nas redes sociais, somente o papel de uma menina insegura sentada na biblioteca. O mar provavelmente batia nas rochas e beijava a areia, como agora enquanto escrevo esta introdução. Em todo caso, estão implícitas nas linhas de Clarinha as frustrações de uma jovem que timidamente deixou a escrita falar sobre as injustiças, os sabores do transporte até a escola e a ausência de professores, mas também da infância perdida para uma adolescência que se espalhava no horizonte.

É, igualmente, uma mensagem na garrafa, pois é um gesto de uma imaginação incuravelmente romântica, reflexo de um hábito de família, como a mãe me confidenciou, de deixar palavras espalhadas pelos cantos da casa. E se a segunda casa de muitos alunos é a escola, seja pelo tempo passado, seja pelas relações de afeto construídas, por que não deixar uma mensagem para o futuro escondida em um de seus cômodos? A “Carta aberta” de Clarinha é também uma confissão enviada pelo mar para solucionar um grande crime, ecoando, assim, o epílogo do romance *E não sobrou nenhum*, de Agatha Christie (2014, p. 310): “a probabilidade

de que minha confissão possa ser encontrada é, suponho, de 1% - e então (ou será que estou apenas gabando-me?) um mistério até agora sem solução será finalmente explicado”. Mas qual será o enigma por trás da epístola da menina?

Essa carta chegou às minhas mãos, quando cursava meus primeiros meses do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica no Colégio Pedro II. Ainda tentava conciliar minhas aulas no campus São Cristóvão, Rio de Janeiro, com as viagens semanais para Ilha Grande, Angra dos Reis (RJ), uma jornada que, em muitos sentidos, era uma odisséia da civilização ao mundo selvagem. Sei que parece exagerado, mas eu não só me deslocava de um centro urbano para uma periferia: era sair de um lugar pulsante, cosmopolita e material, para um espaço mais pacato, tradicional e natural. Era e ainda é um choque cultural a cada semana quando exerço minha docência entre os ilhéus da praia de Araçatiba e adjacências.

Não consigo precisar em que momento encontrei a carta de Clarinha, então aluna do nono ano da Escola Municipal General Silvestre Travassos. Tenho essa mania de perambular pela biblioteca, de vasculhar despreziosamente os livros como quem procura a esmo conchas na areia. E aquele papel, assim saindo de um livro (e a memória me falha nesse ponto, pois não lembro qual) chamou-me a atenção. E nas poucas linhas em caneta azul, letrinhas arredondadas e caprichadas, um turbilhão de sentimentos me envolveu ecoando não só meu trabalho diário, mas aquilo que eu estudava no meio acadêmico. Era o conflito, a complicação narrativa de meu enredo, de minha dissertação que se revelava como um verdadeiro chamado para a aventura. A “Carta aberta” de Clarinha (anexo A) possui todos os elementos que justificam minha pesquisa.

Em meus primeiros anos de exercício como docente de língua materna em instituições privadas de ensino, frequentemente me deparei com alunos desinteressados e desmotivados em relação à leitura utilitária ou literária. Nesse contexto, a resistência natural dos estudantes encontrava-se enraizada, talvez, no senso comum de que disciplinas basilares como Língua Portuguesa e Matemática são os grandes vilões da aprendizagem escolar. Logo, por mais que me esforçasse na escolha das leituras anuais, nos livros paradidáticos, as alunas e os alunos encaravam como mais uma exigência escolar entre tantas outras e não como uma possibilidade de fruição frente aos mais modernos smartphones e videogames com os quais conviviam constantemente.

Não há como julgá-los, afinal, a leitura de paradidáticos sempre era sinônimo de prova ou trabalho sobre o livro. Além disso, o sistema educacional das instituições privadas, quando fundamentado apenas em avaliações somativas e promoção escolar, era instrumento de fidelização do aluno, considerado como um cliente. Nessa conjuntura, as listas de materiais, os livros didáticos ou literários serviam para legitimar o padrão de excelência da escola que sempre

aderia às novas tendências pedagógicas, a fim de valorizar e justificar os altos custos do serviço ofertado. Ou seja, para o estudante, o livro era um objeto escolar oneroso comprado pelos pais e responsáveis, mas também uma imposição que, em geral, não lhes dizia respeito.

No entanto, desde que assumimos¹, em 2020, o serviço público na Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (PMAR), também constatamos que a defasagem na leitura estava aliada à falta de perspectiva quanto à ascensão social. Eu provinha de escolas e cursos preparatórios em que os estudantes, frequentemente, faziam suas projeções de futuro e o que eles queriam para si. Embora nem todos tivessem a disciplina ou apoio para alcançar suas metas, o sonho estava lá. Contudo, as alunas e os alunos caiçaras pareciam estar alheios a esses objetivos acadêmicos e profissionais. Apáticos, a realidade presente lhes interessava mais. Tal fato tornava os aprendentes de Ilha Grande, especificamente aqueles atendidos por minha escola, menos propensos ao desenvolvimento da capacidade leitora em eventos de letramento escolar. Diante do imediatismo por qual passa essa comunidade caiçara frente à expansão turística, à diminuição da atividade pesqueira e ao crescimento da economia hoteleira e gastronômica, qual a utilidade da leitura literária para a vida do estudante?

Intensificado na década de 1990, o turismo exigiu que o nativo reivindicasse seu papel muito cedo na economia insular e descartasse, em certa medida, “[...] valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego às coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser” (Harvey, 1992, p. 258). Ao dialogar com os jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental, aprendemos que se distanciam cada vez mais da tradição caiçara² e ecologicamente correta (Adams, 2002), pois eles estão inseridos nas complexas inter-relações da história global que exigem que o caiçara se adapte ao cenário econômico circundante e tão dependente do mercado externo (Ramuz, 1998, p. 118). O contexto local, então, ratifica que na Modernidade, as transformações a ela associadas, “[...] libertam o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” (Hall, 2020, p. 18).

A realidade local distancia-se, portanto, cada vez mais do modelo romantizado de comunidade de pescadores, exigindo que as crianças e os adolescentes assumam precocemente

¹ No que se refere à redação deste estudo, preferencialmente utilizaremos a primeira pessoa do plural, “[...] por presumir que o que afirmamos possa ser compartilhado pelos leitores” (Eco, 1999, p. 123). Mas também porque muito do que realizamos nesta pesquisa reflete não só as atitudes do pesquisador, mas também dos sujeitos da pesquisa. Todavia, utilizaremos a primeira pessoa do singular, quando a experiência pessoal e singular do pesquisador se mostrar necessária em suas memórias ou trechos de diários de campo.

² Sobre essa questão, cabe também mencionarmos a definição canônica de tradição caiçara conforme Diegues (2004, p. 23 *apud* Nascimento, 2016, p. 23): “a tradição caiçara é entendida como um conjunto de valores, de visões de mundo e simbologias, de tecnologias patrimoniais, de relações sociais marcadas pela reciprocidade, de saberes associados ao tempo e à natureza, de música e danças associadas à periodicidade das atividades de terra e de mar, de ligações afetiva fortes com o sítio e a praia [...]”.

seu papel na economia caíra ou, como a Clarinha, precisem sair da ilha em busca de um ensino de qualidade. Nesse processo, os que ficam adquirem somente os rudimentos da leitura utilitária. Em contrapartida, as aulas de Língua Portuguesa também se furtaram a proporcionar um ambiente lúdico para a Literatura e pouco contribuíram para a mudança desse quadro.

Os eventos de letramento em sala de aula anteriores à nossa prática docente frequentemente privilegiavam uma hipotética superioridade da versão dominante do letramento escolar (Street, 2014, p. 121) e acabavam por se reduzir à pedagogização superficial da leitura literária. Essa escolarização inadequada da literatura, mormente feita com base em textos fragmentados dos livros didáticos e instrumentalizados como exercícios gramaticais, estava apartada das práticas sociais de leitura, desenvolvendo-se por parte dos estudantes, assim, uma resistência ou aversão ao texto literário (Soares, 2011, p. 8-9).

Se a realidade convoca às labutas diárias e a escola, especificamente, as aulas de Língua Portuguesa, não abrem espaço para os sabores e saberes da leitura literária; torna-se difícil que as alunas e os alunos tenham uma perspectiva diferente para além da ilha em que vivem. Não que a Literatura seja a panaceia para falta de interesse com o próprio futuro, mas ela é um instrumento poderoso de exercício da imaginação e, quiçá, do próprio sonhar. Nesse sentido, a imaginação “[...] não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros. Quando se viveu sempre em um mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar que exista outra coisa” (Petit, 2008, p. 179). Ou seja, não é só preciso que Deus queira, meu aprendiz sonhe e que a obra nasça, se posso assim parafrasear Fernando Pessoa (1972), mas que ela ou ele se levante, ande e perceba que ele é o único representante de seu sonho na face da Terra (Levanta, 2013), que existe um sonho para além da ilha.

Diante dessa conjuntura, que oscila entre as exigências econômicas para subsistência da comunidade caíra e a separação do letramento literário em ambiente escolar das práticas sociais dos estudantes, foi preciso que nossas aulas propiciassem mecanismos e ações que engendrassem a apropriação da literatura como linguagem (Cosson, 2021). Logo, a busca por um letramento literário em uma comunidade caíra deveria conjugar a tradição com a atualidade, contemporânea ou não do estudante, por ser mais interessante para o jovem (Cosson, 2021). Tradição é compreendida tanto como valores e atitudes caíras frente ao desenvolvimento econômico em uma perspectiva histórica (Adams, 2002, p. 11), quanto como tradição literária no que concerne ao resgate dos textos clássicos da literatura ocidental. E entendemos que, conforme Calvino (2007), os clássicos nos ajudam a compreender quem realmente somos e aonde chegamos. Assim, para que nossa proposta de intervenção fosse

significativa e considerasse o letramento literário como prática social, três fatores eram imprescindíveis: a intimidade dos estudantes com o mar, a ainda forte oralidade que perpassa as relações sociais entre os caiçaras e a propensão dos educandos aos jogos eletrônicos ou àqueles praticados na praia.

As viagens marítimas são uma constante entre as alunas e os alunos da Escola Municipal General Silvestre Travassos, como bem nos mostra a “Carta aberta...” de Clarinha, nas quais os estudantes estão expostos às intempéries climáticas e à falta de conforto. Não é mero meio de transporte, mas um reflexo natural de suas vivências diárias, cujos familiares dependem de uma forma ou de outra daquilo que o mar lhes traz: do peixe ao turista. Minhas alunas e meus alunos são desbravadores diários, guerreiros que despertam muito cedo ficando até três horas sacolejando à mercê das ondas até chegar à escola.

Essas crianças, bem como sua comunidade, sempre me lembraram dos antigos gregos e sua relação com o Mar Mediterrâneo. Embora os caiçaras sejam ensimesmados e introspectivos, necessitam do contato com o exterior, principalmente, na figura dos muitos visitantes estrangeiros ou brasileiros que chegam às suas praias. Como os antigos gregos, os ilhéus precisam ser cosmopolitas, cidadãos do mundo, e interagir com indivíduos, histórias e culturas diferentes. Mas, enquanto o mundo grego era colonizador ativo do Mediterrâneo, o caiçara é, até certo ponto, colonizado por seu exercício passivo de hospitalidade como fonte de renda.

Logo, nosso estudo sobre letramento literário, entendido como processo de escolarização da leitura com o intuito de fortalecer e ampliar a educação literária bem como a formação de uma comunidade leitora (Cosson, 2021, p. 12), fundamentou-se na leitura do clássico grego a “Odisseia” de Homero. Trata-se de uma narrativa mítica de aventura considerada um clássico, em princípio, por historicamente ter ganhado relevância educacional e cultural, sobretudo, na formação cidadã na Grécia Clássica (V a.C.), mesmo que sua redação ou compilação, bem como seu uso pedagógico, remonte à Antiguidade Grega (VII a.C.). Por outro lado, a “Odisseia” é um clássico não só por sua atualidade, mas porque entendemos que “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (Calvino, 2007, p. 11).

O segundo norteador de nossas ações é justamente a oralidade, pois “antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias” (Petit, 2009, p. 29-30). Essa performance do letramento familiar e das histórias de pescador são, em muitos sentidos, a única literatura que os estudantes conhecem ou com a qual convivem quando

chegam à escola. E nós, professores de Literatura, não só tendemos a alimentar a inexistente dicotomia entre oralidade e escrita, mas também “habitados como somos, nos estudos literários, a só tratar do escrito, somos levados a retirar, da forma global da obra performada, o texto e nos concentrar sobre ele” (Zunthor, 2014, p. 34). Isto é, ora alimentamos a falsa separação entre o oral e o escrito, privilegiando o segundo em detrimento do primeiro, ora mesmo que o texto tenha origem na literatura oral, quase sempre elegemos sua versão escrita para ensinar e/ou analisar em sala de aula.

A essência do mito é a oralidade, nasce da interação entre as pessoas e de um desejo tanto de explicar os insondáveis mistérios do mundo, como de perpetuar na memória os grandes feitos ou os milagres divinos. A escolha da “Odisseia” de Homero é uma tentativa de não só comparar as vivências marítimas de gregos e caixas, mas de resgatar e valorizar a oralidade, porque “na história de Ulisses, bem como em vários contos para crianças, trata-se de sair do território do inumano e do mítico para, pouco a pouco, depois de várias provas, chegar ao mundo reconquistado da condição humana” (Gagnebin, 2006, p. 14).

Conciliando a leitura compreensiva e performática com o estudo dos elementos da narrativa, entendemos que a epopeia homérica é uma expressão da mitologia grega que, conforme Detienne (2008, p. 31), “[...] está então por toda parte, impregna a gramática, invade a sintaxe, prolifera metáforas.”. Não se trata de enfatizar a oposição simplificada entre mito e história (Levy-Strauss, 1989, p. 49), essa então compreendida como “[...] relatos “verdadeiros” do passado, depurado pelos interesses sociais particulares dos que os registram.” (Street 2014, p. 51). Almejamos, pois, estabelecer um conceito de “letramento mítico”, uma modalidade essencialmente oral e performativa de narrativa ontológica. Essa forma de contar histórias, embora circunscrita à época de sua produção ou compilação, resguarda valores e temas que ultrapassam a temporalidade e são imprescindíveis para formação literária e cidadã de alunos da Educação Básica.

O último fator é a inclinação natural do ilhéu à ludicidade, que transparece tanto na predileção por atividades ao ar livre como os esportes de praia, quanto nos jogos eletrônicos presentes, mormente, em smartphones. Enquanto os desportos praticados na areia, principalmente o futebol e a natação amadora, são reflexos tradicionais do cotidiano da comunidade caixara, os games³, a despeito do sinal de telefonia deficiente e baixo poder aquisitivo de algumas crianças, são muito populares entre as meninas e os meninos. Nesse contexto, nossos estudantes, à semelhança de todo e qualquer jovem hodierno, estão inseridos

³ Ao longo de nossa explanação, o termo em língua inglesa games (jogo) será usado para se referir exclusivamente como abreviação de videogames ou para significar ‘jogos eletrônicos’.

no fenômeno de ‘êxodo em massa’ para os espaços virtuais (Castronova, 2007, p. xiv-xvii *apud* McGonigal, 2017). A necessidade de evasão social, do escapismo das agruras do dia a dia, que pode ser saciada pela leitura literária, é preenchida pelo jogo. Mas não é só isso, os *games* acabam por ser palco para o viver constante das experiências, emoções e recompensas que a vida nos nega.

E a verdade é esta: na sociedade atual, os jogos de computador e videogames estão satisfazendo as genuínas necessidades humanas que o mundo real tem falhado em atender. Eles oferecem recompensas que a realidade não consegue dar. Eles nos ensinam, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer. Eles estão nos unindo de uma maneira pela qual a sociedade não está (McGonigal, 2017, p. 13-14).

Com o intuito de conciliar a leitura literária voltada para as narrativas marítimas sedimentadas na oralidade do mito e a propensão caíçara às atividades lúdicas, escolhemos inserir no letramento literário a aprendizagem por jogos, principalmente, os de tabuleiro. Ou em outro sentido, optamos pelo diálogo constante entre esse letramento e o lúdico-pedagógico como tentativa de tornar a Literatura mais atraente e dinâmica, uma forma concreta de fruição. Ao abordarmos a oralidade por meio da performance, como poetas a declamar os mitos, entendemos que esta é uma manifestação cultural lúdica, não importando qual seja sua natureza (Zunthor, 2014), algo ratificado por autores canônicos como Huizinga (2019) e Caillois (2017).

A opção por trabalhar com jogos de tabuleiro e não com os eletrônicos deu-se, primeiramente, pelas próprias limitações logísticas e estruturais da nossa unidade escolar. Apesar de localizada na Praia Grande de Araçatiba, uma comunidade relativamente mais povoada em comparação a outras enseadas de Ilha Grande, a escola não dispõe de laboratório de informática, acesso à rede mundial de computadores, climatização de salas e ainda sofre com apagões constantes. Por conseguinte, conforme a “Carta aberta” de Clarinha, o quadro de horário quase nunca se encontrava preenchido em todos os dias da semana fazendo com que o estudante ficasse ocioso por longos períodos. Como não possuem o hábito de leitura literária, as crianças ora buscavam insistentemente algum sinal de telefonia para seus aparelhos móveis, ora brincavam de queimado ou três cortes no exíguo pátio interno ou mesmo conversavam pelos corredores. Nesse contexto, jogos de tabuleiro poderiam se tornar um caminho para a Literatura.

1.1 O problema, as questões e os objetivos da pesquisa

O problema que se instaura diante de um cenário em que o estudante caiçara parece cada vez menos interessado no aprendizado em sala de aula, seja pela facilidade de trabalhar na comunidade, seja pelo ambiente escolar ser pouco atrativo para motivá-lo a enfrentar diariamente a jornada de barco, é como tornar o letramento literário mais lúdico e ligado ao cotidiano e aos costumes caiçaras? Nesse sentido, até que ponto esse letramento literário fundamentado nos mitos pode engendrar atitudes e auxiliar na construção de valores que ampliem não só os índices de leitura, mas contribua para formação cidadã das alunas e dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental? E em que medida a aprendizagem por jogos, representadas pelos jogos de tabuleiro, pode auxiliar esse letramento literário em contexto caiçara?

Dada a natureza qualitativa deste estudo, a pesquisa é conduzida por meio das seguintes questões: 1) Como o educando caiçara vivencia ou não os eventos de letramento em seu cotidiano, seja ele escolar ou comunitário? 2) De que maneira podemos falar de um Letramento Mítico que ultrapasse o contexto histórico de sua criação e resguarde valores imprescindíveis para a formação literária e cidadã? 3) A partir do Letramento Mítico, é possível suscitar a fruição da leitura de adaptações do clássico homérico, a “Odisseia”, atualizando-o e contextualizando-o junto à comunidade caiçara? 4) Como os jogos de tabuleiro podem materializar e expandir as narrativas míticas e facilitar a apreensão tanto de conteúdos linguísticos como também os socioculturais? 5) De que modo é possível construir uma prática fundamentada no Letramento Mítico e nos jogos de tabuleiro que seja uma ferramenta útil ao docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental para que ele possa melhorar o Letramento Literário de seus alunos?

Com base nessas indagações, o objetivo primordial de nosso estudo foi desenvolver um projeto que investigasse as possibilidades de melhoria da capacidade leitora nos Anos Finais por meio do letramento literário no qual as narrativas míticas clássicas, então mediadas por jogos, pudessem ampliar o patrimônio cultural do aluno e contribuir para a formação de sua identidade.

Partindo dessa premissa, depreendemos cinco objetivos específicos que visavam tanto à ampliação e ao aprofundamento teórico, à coleta e comparação de dados, à problematização e ao direcionamento concreto das ações pedagógicas:

1. descrever o perfil sociocultural do aluno caiçara dos Anos Finais, a fim de conhecer o contexto cultural no qual está inserido, bem como suas práticas letradas;

2. delimitar, no âmbito do Letramento Literário, os pressupostos teóricos do Letramento Mítico e como aplicá-lo em sala de aula;
3. observar o desenvolvimento das habilidades de leitura por meio do Letramento Mítico tendo como corpus a “Odisseia” de Homero em suas adaptações literárias, especificamente a de Rocha (2011);
4. construir e adaptar jogos de tabuleiro e outras atividades lúdicas fundamentados na narrativa mítica homérica com o intuito de facilitar a assimilação de conteúdo e traçar símiles com o cotidiano caiçara de Ilha Grande (RJ);
5. avaliar as atividades aplicadas, registrar e organizar como produto educacional: “Mitologames – jogos e releituras míticas”, um manual de leitura e elaboração de propostas lúdicas em jogos de tabuleiro para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

1.2 Justificativa e relevância do debate

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa explora algumas lacunas no campo do letramento literário tanto pelo caráter peculiar do lócus de pesquisa, uma ilha, quanto pelo público alvo, crianças caiçaras e suas práticas sociais de leitura. Quando exploramos os trabalhos envolvendo Ilha Grande, por exemplo, a investigação se concentra principalmente na intocabilidade do meio-ambiente, na urgência de uma economia sustentável diante do crescimento turístico ou na riqueza da fauna e flora locais e sua preservação. Há ainda estudos voltados para historicidade local que vão desde os sambaquis⁴ até sobre naufrágios antigos na baía de Ilha Grande (Galindo, 2015).

No entanto, dois trabalhos merecem menção por sua proximidade com o letramento literário em Ilha Grande, com os quais entramos em contato direta ou indiretamente. O primeiro é a dissertação de mestrado de Naitan Moreira Liao (2020), docente de Língua Inglesa e nossa colega de trabalho, que versou sobre a subjetividade ligada à experiência de custódia em uma instituição penal na escrita de Graciliano Ramos, preso político do Estado Novo encarcerado no presídio de Dois Rios, situado em nossa ilha. O segundo é o Projeto Voz Nativa⁵ que, apesar

⁴ Segundo site oficial do Museu Nacional da UFRJ: “ao longo da estreita e recortada faixa costeira do litoral centro-meridional brasileiro, nos ambientes estuarinos, ricos em peixes, moluscos e crustáceos, viveram populações pescadoras e coletoras entre 8 mil anos atrás e o início da era cristã. Seus vestígios podem ser vistos em grandes montes feitos de areia, terra e conchas - os chamados sambaquis - onde são encontrados restos alimentares, ferramentas, armas, adornos e os sepultamentos dos que ali viveram”. Disponível em: <https://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/sambaquis.html>. Acesso em: 05 abr. 2024.

⁵ Página oficial do projeto da Associação Civil Alternativa Terra Azul, onde se encontra acervo digital de livros e jornais, disponível em: <http://voznativa.eco.br/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

de ter como objetivo estimular o desenvolvimento sustentável de Ilha Grande, publicou diversos periódicos e livros de forma impressa ou digital contendo as expressões culturais dos caiçaras em suas histórias, artes e costumes, tangenciando, assim, os diversos letramentos dos ilhéus.

No que concerne ao letramento alicerçado no mito, ao qual denominamos letramento mítico, não há estudos centrados na ressonância desse tipo de narrativa nos dias atuais, por mais peregrino que sejam seus usos. Trata-se de um tema dileto para os Estudos Clássicos, mas cujo recorte temporal recai nas civilizações da Antiguidade europeia, mesmo que seja dificultoso mensurar os níveis de letramento daqueles povos pela falta de dados consistentes. No entanto, quando se trata da intersecção entre Literatura e Ludicidade, é um tema discutido, frequentemente, de forma tangencial e mais centrado nos malefícios que os jogos podem ocasionar à aprendizagem ou o quão lúdico o teatro ou apresentações artísticas em geral podem ser, desde que haja a interpretação de papéis. Semelhantemente acontece com o jogo de tabuleiro, planejado e estudado como artefato cultural, em que a ludologia ou o designer se concentram no entendimento das origens ou na exposição de ferramentas para a criação desse tipo de jogo. Porém, estudar as semelhanças entre Literatura e Jogos de Tabuleiro e sua relação com a escrita e o letramento literário são mais escassos e em geral mais restritos aos jogos narrativos de interpretação de papel.

Assim, nossa pesquisa faz-se necessária, porque contribui para moldar um leitor-fruidor, aquele que entende a obra literária como objeto estético, que desvela a polissemia textual, reage e sofre seus impactos (Brasil, 2017). Interessa-nos cultivar a fruição nos eventos de letramento literário, pois entendemos que “[...] o livro faz o sentido, o sentido faz a vida” (Barthes, 2015, p. 45), bem como acreditamos que todos têm o direito à arte, mas que a mera exposição ao texto literário, sem a mediação docente, pode ser infrutífera (Candido, 1995, p. 139). É preciso, então, que o professor seja capaz de selecionar textos e estratégias com o intuito de criar as condições necessárias para que o jovem dialogue e interaja com a arte escrita.

A fim de concretizar uma leitura literária mais enriquecedora, nossa abordagem desdobra-se em duas esferas: a textual e a lúdica. Primeiramente, entendemos a “Odisseia”, como uma narrativa clássica poemática; é um texto que precisa, nos Anos Finais, ser apresentado por meio de uma adaptação para a juventude, visto que é uma forma bem elaborada e atraente para este público (Machado, 2002). Por conseguinte, o caráter lúdico demonstra que na mitologia “[...] há um grande espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade” (Huizinga, 2019, p. 6). Dessa forma, compreendemos que, no letramento literário, a materialização da produção textual em jogos pode ser um elemento tanto de fixação de conceitos como também um catalisador da fruição da obra literária

Como salientamos anteriormente, a relação que os homens gregos mantinham com o Mar Mediterrâneo e suas diversas ilhas, como transparece na “Odisseia”, pode estabelecer pontos de contato com o cotidiano caíçara de Ilha Grande e sua conexão com o Oceano Atlântico. Mas, ainda, convém assinalar que se trata de uma obra canônica atribuída à oralidade de um poeta cujos “[...] poemas tornaram-se, em época antiga, a base da cultura e da educação gregas, bem como firmaram o mais alto padrão de superioridade poética” (Grandsden, 1998, p. 79). E, em segundo lugar, a epopeia homérica, além de ser uma narrativa permeada pelos elementos maravilhosos da mitologia grega, tornando a leitura mais agradável, “[...]os mitos sempre visam preservar valores, dar um sentido e manter a identidade de um grupo ou de uma sociedade.” (Reblin, Viana, 2011, p. 59).

Esta pesquisa torna-se pedagogicamente relevante, uma vez que almeja resgatar o caráter primordial do mito como elemento formador da sociedade e, por conseguinte, do leitor literário. Se considerarmos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como um reflexo dos estudos acadêmicos, esse tipo de narrativa recebe maior destaque na esfera religiosa (Brasil, 2017). Em contrapartida, no ensino de Língua Portuguesa, o mito é tratado como um dentre tantos gêneros abordados no campo artístico-literário sem grandes especificidades, preterindo a esfera performativa e a literatura oral, em favor da análise de características estruturais próprias do gênero narrativo escrito (Brasil, 2017).

E se pensamos em um Letramento Mítico, do ponto de vista acadêmico, o estudo se resume mormente à época de vigência social do mito, como a Grécia Clássica do século V a.C. (Thomas, 2005); ou sob a perspectiva da formação identitária do mito pessoal, a forma como nos vemos em sociedade (Postal, 2013). Urge, então, que entendamos as narrativas míticas como formadoras de valores, permeando-as de ludicidade, seja pelo caráter ficcional que lhe é inerente, como “[...] jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real” (Machado, 2002, p. 21); seja como dar concretude ao mítico por meio de atividades lúdicas, como a aplicação ou elaboração de jogos de tabuleiro a fim de que valores e atitudes sejam mais facilmente apreendidos. O mito, então abordado em seus valores imorredouros ou não, de maneira intertextual e interdisciplinar, pode, em uma sequência didática, concretizar-se em atividades lúdicas analógicas ou digitais que facilitem, assim, a aprendizagem do aluno como sujeito do conhecimento apto ao exercício da cidadania.

Nessa conjuntura, o uso de jogos de tabuleiro nos Anos Finais do Ensino Fundamental justifica-se, em certo sentido, como um resgate da ludicidade, tão presente no início da escolarização das crianças, mas que se perde à medida em que os anos passam sendo um

domínio, no segundo segmento, quase exclusivo da disciplina de Educação Física. Aplicação, adaptação ou criação de jogos de tabuleiro narrativos contribuem não só para a instrução em Língua Portuguesa, como também é um exercício de interdisciplinaridade⁶, visto que as mais variadas habilidades podem ser desenvolvidas desde um enredo literário, às regras matemáticas até as expressões artísticas do estudante. E, por fim, é uma opção mais atrativa, seja para introduzir um tema, um assunto polêmico, seja como produção escrita ao final de uma sequência didática.

1.3 Revisão teórica

1.3.1 Letramentos e Ludicidade

Após a introdução, nossa explanação estrutura-se em quatro capítulos teóricos que fundamentaram a pesquisa. Primeiramente, debateremos as relações entre letramento e alfabetização, a perspectiva dos multiletramentos, e como a leitura literária é entendida nesse contexto, enfatizando o papel do professor-leitor na mediação do letramento literário. No capítulo seguinte, nos dedicaremos ao estudo dos pressupostos teóricos sobre a ludicidade do artefato cultural jogo, analisando suas características e tipificação clássica, a fim de introduzir o leitor no letramento lúdico-pedagógico. O terceiro momento explora com mais ênfase os jogos de tabuleiro a fim de defini-los e categorizá-los, para que o educador lúdico possa fazer a curadoria dos jogos ou adquira subsídios conceituais para elaborá-los ou adaptá-los. Nesse capítulo discutimos, também, a relação entre a Literatura e os jogos de tabuleiro e, também a forma como as atividades lúdicas, em geral, são entendidas em contexto pedagógico. Por fim, apresentamos o letramento mítico a partir da investigação do que é mito, o papel do autor e as características desse letramento, assim como suas noções preliminares.

Ao considerar a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas, nossa pesquisa empreende uma abordagem mais concreta e ligada ao contexto sociocultural, e não simplesmente se detém no ensino de aspectos técnicos da linguagem literária em uma ênfase conteudista. Nessa seara, os estudos de Street (2014), que buscam uma abordagem antropológica dos eventos de letramento, foram essenciais para evidenciar os problemas e

⁶ Nesse sentido, alinhamo-nos a Silva (2018, p. 17) no entendimento de que a “[...] interdisciplinaridade não se restringe à definição de um conceito, mas à percepção prática, compreendida por meio do viés da experiência, de situações que contemplem uma proposta que, para além da disciplinaridade, alcance um olhar diferenciado para o sujeito, permitindo a criação de vínculos e estabelecimento de relações subjetivas entre os conhecimentos adquiridos na escola e no mundo à sua volta”.

tensões entre o letramento escolar e aqueles à margem da instrução formal, porém experienciados constantemente na comunidade local. Outrossim, entendendo a leitura literária na escola como produto da mediação do professor que contribui para a sedimentação de um itinerário literário que engendre possibilidades de entendimento de mundo e fruição de vida, as obras de Colomer (2003, 2007) e Petit (2008, 2009), aliadas aos estudos de letramento de Soares (2011, 2012, 2020) e de multiletramentos de Rojo (2009) definiram o papel do leitor literário frente aos desafios cotidianos e às práticas letradas comuns à comunidade caíçara.

No que concerne à delimitação do conceito de Letramento Mítico ocidental, foi preciso não somente situá-lo no contexto histórico de sua produção na Grécia Antiga, mas, também, analisá-lo, conforme a obra de Rosalind Thomas (2005), a partir de sua íntima ligação com a oralidade, visto que as narrativas míticas eram originalmente performadas, seja pelos poetas seja pelo teatro, na esfera privada ou pública. Em contrapartida, a fim de estudar peculiaridades históricas e traçar paralelos com o uso contemporâneo do mito, o historiador helenista Marcel Detienne (1988, 2004, 2013) forneceu-nos as bases para uma abordagem comparativa capaz de propor semelhanças e contrastes entre grupos sociais e sociedades com a cultura grega. Assim, inferimos da narrativa mítica exemplos de conduta a ser seguida (Eliade, 2016) e passíveis de repetição (Durand, 1983) que são indispensáveis para educação e exercício da cidadania.

Por conseguinte, entendemos que o letramento literário fundamentado no viés mítico, almeja a fruição engendrada pela leitura literária e proporciona uma evasão da vida real, uma abertura para o imaginário, em um processo semelhante ao que o jogo instaura enquanto realidade humana e simbólica (Retondar, 2013). Assim, com o intuito de aproximar o letramento mítico ao jogar, evidenciando o caráter de fantasia e de arrebatamento que lhes são inerentes, bem como seus aspectos narrativos, tanto o clássico estudo do *homo ludens* de Johan Huizinga (2019) como a análise dos jogos figurativos ou *mimicry* de Roger Caillois (2017) contribuíram para a reflexão de como a atividade lúdica é também uma preparação para a vida adulta.

Ao adentrarmos propriamente no letramento ludo-pedagógico, a perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (1998), no que concerne à relação entre as atividades lúdica e a Zona de Desenvolvimento Proximal, forneceu-nos as bases iniciais para investigar a aquisição do conhecimento quando mediado por jogos. No entanto, o estudo específico sobre os jogos de tabuleiro deu-se a partir de duas obras recentes: os diversos debates suscitados no livro “Jogos de Tabuleiro e Educação” (2022), cujos autores são reiteradamente citados ao longo de nossa escrita, principalmente Carvalho (2022), de quem tomamos de empréstimo a tipificação de “letramento ludo-pedagógico”; e a ludologia histórica presente na obra *Breve historia de los*

juegos de mesa y su desarrollo en las culturas a traves de los tempos, de Bórquez (2023), que esboça a evolução dos jogos de tabuleiro.

Ainda em relação aos jogos de tabuleiro, nosso estudo necessitou explorar alguns conceitos de design, visto que nem sempre o docente possui ou tem acesso com facilidade a jogos que se enquadrem em suas propostas pedagógicas. A fim de propor conceitos úteis para que as professoras ou professores possam criar ou adaptar jogos de tabuleiro, cruzamos as fronteiras educacionais para entender a perspectivas dos desenvolvedores de jogos de tabuleiro ou videogames (Crawford, 2011; Salen; Zimmerman, 2012; La Carreta, 2018).

1.3.2 Pressupostos metodológicos

Findado o debate sobre o letramento literário em sua configuração mítica, bem como o papel da ludicidade, especificamente dos jogos de tabuleiro, na aprendizagem, nos capítulos finais deste estudo concentramo-nos nas etapas e conclusões da pesquisa. Devido à natureza qualitativa de nosso estudo, interpretamos ações sociais em seu contexto específico, observando a atuação e o comportamento dos indivíduos nesse ambiente. Logo, nossa análise não é totalmente isenta, mas preñhe de significados subjetivos. Não se trata de uma abordagem mensurável, mas alicerçada na observação e nas singularidades preterindo toda e qualquer generalização.

Essa pesquisa qualitativa é, então, classificada como pesquisa-ação, pois busca a solução de um problema coletivo da comunidade, a saber o desinteresse pela leitura escolar e literária e, para tal, visa dirimir as fronteiras entre teoria e prática. Autores como Thiollent (1985), André e Lüdke (1986), Triviños (1987) Biklen e Bogdan (2000), Goldenberg (2004), Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2004), Tripp (2005), Bortoni-Ricardo (2008) e Gil (2010) foram essenciais como norteadores das etapas da pesquisa, desde os estudos preliminares, aos diários de campo, bem como a coleta e posterior análise dos dados.

Todavia, no que tange à operacionalização do letramento literário no produto educacional, nosso trabalho adotou a sequência didática (Zaballa, 1998), especialmente, aquela proposta por Rildo Cosson (2021; 2021), na qual fizemos ajustes no que concerne ao público contemplado, visto que essa abordagem enfoca o Ensino Médio, e não os Anos Finais do Ensino Fundamental. A aprendizagem por jogos, os de tabuleiro, insere-se na sequência didática, principalmente, como introdução do assunto a ser trabalhado ou como produção textual ao término da atividade. Além desses momentos da sequência didática, a ludicidade pode fundamentar uma dessas três ações, desde que estejam em consonância com os objetivos

pedagógicos: a curadoria e aplicação de um jogo, a adaptação de um título tradicional ou moderno; ou a criação de um jogo de tabuleiro. Nesse contexto, é interessante o letramento ludo-pedagógico proposto por Carvalho (2022), de fácil entendimento quanto ao uso do jogo de tabuleiro em aula, e o processo de construção de jogos narrativos proposto por La Carreta (2018).

.

2 LETRAMENTOS E LEITURAS

Certa vez, já de posse das médias finais da turma de sexto ano de uma escola particular da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, iniciei a aula daquela semana com um longo sermão sobre responsabilidade e comprometimento, sobre o quanto estava desapontado com minhas alunas e meus alunos e seus resultados. Dizeres que, hoje vejo com mais clareza, foram excessivamente rígidos, tradicionais e, certamente, carregados de insatisfação com meu próprio trabalho. Até que, no auge de meu discurso, bradei do alto de minha indignação: “você são analfabetos funcionais!”.

Uma bela frase de efeito, pensei.

A represália não tardou. Na semana seguinte fui chamado ao gabinete da direção, à mesa do dono da escola, um senhor corpulento e sempre preocupado com a inadimplência dos responsáveis. Contou-me, então, que uma mãe fez uma reclamação a meu respeito. Alegava que insultara seu filho de analfabeto e que isso era inadmissível. Incrédulo, aparentemente, o senhor R.V. ansiava uma resposta plausível para tamanha desfaçatez, algo que não esperava, em suas palavras, de um professor competente como eu.

Expliquei-me de forma protocolar, que a mãe confundira o termo ‘analfabeto’, alguém que não fora alfabetizado, que não sabia ler, com ‘analfabeto funcional’, o sujeito que, por mais que soubesse ler, não sabia interpretar um texto. Não recordei ao certo de onde vinha essa definição, mas suspeito que de algum noticiário, pois não lembrava de tal conceito ser abordado em minha licenciatura. A resposta satisfez o meu superior que, por fim, acalmou a mãe e, passado o episódio, não mais refleti sobre a questão até ingressar no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

“Vocês são analfabetos funcionais”: uma bela frase com defeito, agora sei.

O relato ilustra, ao menos, três grandes equívocos em minhas ações e posteriores consequências. O primeiro é de que não tinha fundamentação teórica adequada para entender os conceitos de alfabetização e letramento que, em nosso país, acabam por se mesclar e se confundir (Soares, 2020). Por conseguinte, o episódio transparece minha visão preconceituosa e estereotipada do analfabeto como aquele que carece de habilidades cognitivas, um ser que vive em escuridão e atraso, uma ótica que estava enraizada no modelo autônomo de letramento (Street, 2007). E, por fim, falhei no estímulo à leitura de que aquelas crianças necessitavam para melhor prosseguir no segundo segmento, quando enfatizei seu fracasso nas médias de primeiro bimestre. Desconhecia ou ignorava o abalo emocional que, como assinala a pesquisadora hispânica Teresa Colomer (2007, p. 103), causei ou agravei na minha turma em

relação ao hábito de leitura: “em geral, as crianças quando chegam à escola não estão acostumadas a fracassar. Aprender a ler e a escrever é, para muitas delas, a primeira experiência de que podem não alcançar as expectativas do que delas se espera. E, rapidamente, criam defesas para proteger sua autoestima”.

Destarte, ao longo deste capítulo, investigaremos os conceitos de alfabetização e letramento enfatizando suas similaridades e diferenças, sua relação de interdependência, bem como a importância para a formação leitora. Discorreremos, também, sobre o caráter social do letramento em suas múltiplas formas que possibilitam não só a leitura do texto literário como também do mundo. À guisa de conclusão, estabelecidos esses conceitos, investigaremos o ato de ler e o papel desempenhado pelo professor na formação do hábito de leitura.

2.1 A alfabetização e o professor despreparado

O vocábulo “alfabetização” é formado por dois sufixos aglutinados na palavra “alfabeto”: a terminação -izar, proveniente da formação do verbo “alfabetizar”; e o morfema -ção, que indica um processo ou efeito. Ou seja, trata-se da ação de aprender o código escrito, visto que a própria palavra “alfabeto” remete às letras iniciais do abecedário grego, o alpha e o beta. Assim, em termos gerais, a alfabetização é a aquisição de uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita.

A professora e pesquisadora Magda Soares, na obra “Alfabetização e letramento” (2020), atenta para o caráter específico do alfabetizar como o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita, ou seja, de representar os fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). Se o indivíduo não domina a escrita, mais precisamente, se ele não lê e nem escreve, está desprovido do alfabeto - sendo, então, considerado analfabeto.

Em “Letramento: um tema em três gêneros” (2012), por sua vez, a referida pesquisadora sintetiza que o analfabeto é aquele que não aprendeu o bê-á-bá, ou seja, é acometido pelo “analfabetismo”. A estudiosa salienta que “em **analfabetismo**, aparece ainda o sufixo **-ismo**: a palavra significa um modo de proceder como analfabeto, ou seja: analfabetismo é um estado, uma condição, o modo de proceder daquele que é analfabeto.” (Soares, 2012, p. 30, grifos da autora).

Em suma, esta foi a compreensão da mãe de aluno em meu relato: seu filho não saberia ler minimamente, seria alguém inferior, pois foi privado dos mínimos rudimentos da escrita. Tanto a mãe, em seu legítimo protesto, quanto eu, em minha indignação, não nos atentamos ao

fato de que o analfabetismo, seja ele funcional ou não, é um estado e não uma condição permanente.

A outra face da moeda, o alfabetismo, é um conceito de natureza sobretudo psicológica e de escopo individual que “[...] disputa espaço com o conceito de *letramento(s)*.” (Rojo, 2009, p. 44, grifos da autora). Diferentemente, o alfabetismo é um conceito mais antigo e cunhado na década de 1930, nos Estados Unidos. Denominado, nessa conjuntura, de “alfabetismo funcional”, foi um termo utilizado pelo exército estadunidense durante a Segunda Guerra Mundial para sinalizar a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares. Consoante Ribeiro (1997, p. 145),

a partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em composição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição.

O entendimento de alfabetizado como aquele que sabia escrever o próprio nome, em vigor na metade do século XX, passou, desde 1958, a ser definido pela Unesco como a pessoa capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples da vida cotidiana que, em termos atuais, equivaleria a um nível mínimo de alfabetismo (Rojo, 2009). Segundo Soares (2012), a alfabetização funcional, uma versão fraca do letramento e sua dimensão social, requer que o indivíduo funcione adequadamente em sociedade respondendo às suas demandas e está ligada a uma interpretação progressista e liberal. Trata-se da “[...] progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (Soares, 2020, p. 34).

Contudo, tanto as pesquisas estatais como a grande mídia acabaram por sedimentar uma visão depreciativa dos analfabetos funcionais. Soares (2020) relata que, nos anos 1990, em reportagem da Folha de São Paulo em que se divulgavam os resultados do Censo, esses indivíduos foram caracterizados como “desqualificados” por não saberem ler e escrever um bilhete simples e terem menos de quatro anos de escolarização.

No meu relato sobre o sexto ano, eu, provavelmente, havia adquirido uma noção mínima de alfabetismo funcional. Talvez soubesse que a condição de analfabeto, em termos de funcionalidade e não de decodificação do texto escrito, era um estado passageiro com o qual teria que lidar ao longo daquele ano letivo. Mas, passados os anos e diante destas linhas que escrevo, acredito que, em certa medida, estava desqualificado para o debate ou juízo de valor acerca de minhas alunas e meus alunos no que tange às suas capacidades de leitura. Não me

atentava à linha tênue entre alfabetização e letramento, termo esse que só se descortinou para mim nas primeiras aulas do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

2.2 O que é letramento?

Como abordamos na seção anterior, a noção de funcionalidade, no que concerne à aprendizagem do código escrito, engendra um entendimento do ler como um fazer social e assinala uma mudança de paradigma em direção à ideia de letramento. Por mais que Soares (2012) afirme que é impossível a formulação de um conceito único de letramento que atenda a todas as pessoas, lugares, tempo e contexto social ou político, nas linhas que seguem, investigaremos suas características e seus impactos na aprendizagem da leitura literária.

O termo “letramento” é, segundo Soares (2012, p. 17), a nossa versão para a palavra inglesa *literacy*, como explica, etimologicamente, a pesquisadora ao assinalar que o vocábulo “[...] vem do *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente”. Dessa forma, acrescenta a pesquisadora, *literacy* é a condição de ser letrado, cujo significado para estadunidenses e ingleses difere da língua portuguesa, visto que em nosso idioma essa palavra refere-se àquele que é versado em letras ou erudito, ao passo que para aqueles está ligado à prática social da leitura e da escrita.

Quando, em meados dos anos de 1980 se dá a “invenção” do letramento, Soares (2020) atenta para o curioso fato de que em um mesmo momento histórico, sociedades tão distanciadas geográfica, socioeconômica e culturalmente haverem reconhecido a necessidade de nomear as práticas sociais de leitura e escrita. Os denominados Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS) surgiram por meio de uma vasta produção acadêmica que suscitou programas e avaliações da escrita e leitura da população em diversos países. Provavelmente, isso seja uma consequência direta ou indireta da ampliação do conceito de *literate* (letrado) para *functionally literate* (letrado funcionalmente) que desde o final da década de 1970 passou a ser adotado pela Unesco como sugestão para as avaliações internacionais:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade. (UNESCO, 1978, p. 1 *apud* Soares, 2012, p. 73)

Seja como for, o que entendemos por letramento, recebeu denominações diferentes de acordo com a sociedade estudada. Enquanto em países desenvolvidos o estudo do *illettrisme* (França), da *literacia* (Portugal) e do já mencionado *literacy* (Estados Unidos e Reino Unido) nomeavam fenômenos distintos da alfabetização, *alphabétisation* ou *reading instruction* (Soares, 2020); na América Latina, por sua vez, a abundância de termos não são sinônimos, mas conceitos sociais e/ou políticos diferentes de leitura e escrita (Street, 2007). Outra diferença são as metas sociais: em países desenvolvidos, o problema da alfabetização já se encontra superado, resta-lhes analisar as práticas leitoras em sociedade; ao passo que em países em desenvolvimento, esses conceitos acabam se confundindo, visto que a população ainda registra um grande número de analfabetos.

Esse novo fenômeno [o letramento] só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. (Soares, 2012, p. 46)

Salientamos que, conforme Soares (2020), por mais que seja inegável, necessária e imperiosa a relação entre alfabetização e letramento, há o perigo da perda de especificidade desses fenômenos. A professora, então, define o letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2012, p. 18). Contudo, essa apropriação pode ou não envolver o domínio completo do código escrito, ou seja, o sujeito pode ser analfabeto, mas imerso em um ambiente de leitura e escrita e, por conseguinte, ser letrado (Soares, 2012, p. 24). Exemplificando:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque ainda não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

Indubitavelmente, quando falamos em Novos Estudos do Letramento, o professor e pesquisador do King’s College de Londres, Brian V. Street, é a grande referência estrangeira no assunto, sendo o autor da obra considerada o “divisor de águas” (Rojo, 2009): *Literacy in Theory and Practice* (1984). É dele alguns conceitos-chave que utilizaremos ao longo de nossa exposição, seja na perspectiva de multiletramentos, seja na delimitação do Letramento Mítico. Nesse sentido, a obra “Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação” (2014) é nossa principal fonte teórica, não só

pela importância do autor nesse campo de estudo, mas também por ser um livro com um desenvolvimento muito amplo das implicações do letramento e a quebra de paradigma que ele suscitou.

2.3 Letramentos sociais

A priori, Street (2014, p. 41) sinaliza que o letramento é um exercício social e depende da conjuntura em que ele se efetiva. Portanto, o letramento por si só “[...] não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação”. Trata-se de uma crítica tanto aos programas de alfabetização ou de ampliação dos níveis de leitura, como das avaliações internacionais ou nacionais que criam falsas esperanças de que a aquisição do letramento melhora as perspectivas de trabalho, alteração do status quo e realização profissional. O cerne da questão está, justamente, na aplicação do modelo autônomo ou do modelo ideológico do letramento, a perspectiva ideal para o autor.

O modelo autônomo, segundo Street (2014), é alicerçado no texto dissertativo, privilegiado de certos círculos ocidentais e acadêmicos sendo, nessa perspectiva, associado ao progresso, à civilização e à ascensão social, pois suas consequências engendrariam um upgrade econômico ou das habilidades cognitivas. Nesse caso, considera-se o letramento como um conjunto separado, reificado de competências neutras e desvinculado do contexto social, claramente fundamentado em pressupostos tecnicistas. Como explica Rojo (2009, p. 99), nesse modelo, “[...] o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis)”.

O modelo ideológico, por seu turno, analisa com cuidado as generalizações e concentra-se nas práticas sociais específicas de leitura e escrita. Esse modelo, consoante Street (2014, p. 44), “[...] ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado de letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente nas instituições ‘pedagógicas’”. Dessa forma, ratifica o professor, “aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo” (Street, 2014, p. 154). Processo esse que “[...] varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura” (Rojo, 2009, p. 99).

A consolidação do modelo ideológico é alicerçada, conseqüentemente, em três conceitos operacionais: os eventos de letramento, as práticas de letramento e as práticas

comunicativas. Tratam-se de termos que Street (2014) desenvolve a partir de outros autores do NEL a fim de melhor delimitá-los e ampliá-los. Dessa forma, os eventos de letramento evidenciam a importância de mesclar os traços orais e letrados do cotidiano, podendo aparecer em atividades regulares repetidas. Especificamente, é “[...] qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos.” (Heath, 1982, p. 49-76 *apud* Street, 2014, p. 173). Um exemplo disso são as aulas expositivas em que se usa uma apresentação de slides, em que as alunas e os alunos precisam alternar sua atenção com explanação do professor, olhar as telas e fazer anotações, debater as informações e produzir ou copiar um texto.

As práticas de letramento, define Street (2014, p. 147), são tantos os eventos em si, “[...] mas as concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento”. O pesquisador acrescenta que as práticas letradas “[...] incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também ‘modelos populares’ desses eventos e pré-concepções ideológicas que os sustentam.” (Street, 2014, p. 174). O Glossário Ceale explicita com mais distinção a dinâmica entre eventos e práticas de letramento:

A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes (grifos do autor).⁷

No que tange ao conceito de práticas de comunicação, referem-se às atividades sociais em que se produz linguagem e comunicação, ou seja, “[...] o modo como essas atividades se encaixam em instituições, ambientes ou domínios que, por seu turno, estão implicados em outros processos sociais, econômicos, políticos e culturais mais amplos” (Grillo, 1986 *apud* Street, 2014, p. 174). Sob essa ótica, o letramento é visto como um tipo de prática comunicativa, requerendo uma análise linguística do contexto. Mas se os contextos são múltiplos, como encarar o letramento?

⁷ Glossário Ceale. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 26 fev. 2024.

2.4 Multiletramentos: um vasto inventário

Retornemos a Magda Soares em “Letramento: um tema em três gêneros” (2012), obra em que a autora afirma que o letramento é uma variável contínua, não discreta ou dicotômica. Ela enfatiza que, já em 1957, na monografia da UNESCO, *World Illiteracy at mid-century*, o conceito de letramento era visto com flexibilidade, podendo cobrir todos os níveis de habilidade, do mínimo absoluto ao máximo indeterminado. Além disso, alerta Rojo (2009), a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas revelam o caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. Tanto a maleabilidade do letramento, como sua conjuntura heterogênea de atuação,

[...] implica o reconhecimento dos **múltiplos letramentos**, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais como que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. (Street, 2003, p. 77 *apud* Rojo, 2009, p. 102, grifos da autora)

Street (2014) assinala, ainda, que a noção de multiletramento é vital para contrapor modelo autônomo de letramento, pois existem múltiplas práticas letradas, ou seja, é como se mover rumo a um inventário. Conforme o professor Jorge Marques, na disciplina de “Letramentos” do Mestrado em Práticas de Educação Básica, explicitou alegoricamente, o Letramento (com “L” maiúsculo) é um grande guarda-chuva que abriga vários letramentos como o literário, o digital, o racial entre outros.

A escritora Sonia Rosa, na obra “Literatura Infantil afrocentrada e letramento racial” (2022), enfatiza a necessidade de compreensão do letramento em sua pluralidade e seu caráter inerentemente formador. Para tal, a autora ecoa as palavras de Talita Oliveira:

A concepção plural sobre o letramento aqui defendida remete-nos ao chamado modelo ideológico de letramento [...] Trata-se de uma perspectiva que define o letramento como um conjunto de práticas plurais intimamente ligadas às estruturas culturais e de poder presentes na sociedade. Ler passa a ser compreendido, assim, como um ato político, como uma forma de ação social. (Oliveira, 2015, p. 87 *apud* Rosa, 2022, p. 32)

Nessa linha, precisamos atentar tanto as versões do letramento privilegiadas pela sociedade, as globais, como as marginalizadas e locais. Quando analisa as campanhas de alfabetização e as formas de letramento nos anos 1960 e 1970 no Irã, Street (2014, p. 56)

ênfatiza a “[...] importância de compreender as crenças e valores locais e as percepções locais de letramento, em vez de impô-los de fora”. Essa imposição nos lembra o perigo da história única que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009, p. 16) alerta em sua famosa palestra transformada em livro: “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Ênfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos”. Naquele país imerso nas influências da literatura inglesa que permeavam a formação leitora da escritora, um reflexo do letramento dominante e colonial, turvou a importância dos letramentos de sua nação, de sua cultura. Adichie (2009, p. 7) testemunha, assim, seu letramento literário: “Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar”.

O testemunho da escritora nigeriana de classe média nos chama a atenção justamente, pois em seu letramento literário não pode prescindir daquilo que lhe fora imposto direta ou indiretamente, das práticas letradas que foi sujeitada desde a tenra idade até seu despertar crítico. Paulo Freire (1978, p. 69) já vislumbrava os multiletramentos ao afirmar que no “[...] domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da ‘leitura’ do mundo”. Ou seja, no grande inventário do letramento, das diferentes leituras do mundo, Adichie (2009) buscou as histórias das quais foi privada e pôde reaver seu paraíso. Contudo, como podemos auxiliar nossos estudantes a, pelo menos, baterem nas portas desse paraíso, como diz certa canção estadunidense?⁸

A fim de que, em nossa pesquisa, não contemos uma única versão da história, a do letramento escolarizado e dominante, conjugamos múltiplas formas do letramento na aprendizagem da leitura sem olvidar a importância das práticas locais para a formação literária. À medida que nossa pesquisa avançava, mesmo que nossa meta fosse o letramento literário em sua manifestação mítica, a pluralidade sempre foi uma constante. Do letramento digital, passando pelo visual e ludo-pedagógico até o multicultural, o vasto inventário, o multiletramento, permeou nossa prática de incentivo à leitura literária e a concretização lúdica do aprendizado.

⁸ Referimo-nos ao *single* de Bob Dylan, *Knockin' on Heaven's Door*, gravado em 1973 no álbum “Pat Garrett & Billy the Kid”. Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Knockin%27_on_Heaven%27s_Door. Acesso em: 29 fev. 2024.

2.5 A indivisibilidade da escrita e da oralidade

É necessário, antes de enveredarmos na relação entre letramento e leitura, desmistificar o antagonismo entre o texto escrito e a oralidade, pois, quando letramos literariamente através do mito, os limites dessas instâncias são indiscerníveis. Consoante o helenista Jean-Pierre Vernant (2000, p. 13), “memória, oralidade, tradição: são essas as condições de existência e sobrevivência do mito”. Historicamente, a narrativa mítica nasce da oralidade, passa à escrita, manifesta-se na interpretação dramática ou performática e chega às mídias audiovisuais entre tantas outras formas de arte. Todavia, a íntima relação entre escrita e oralidade não é exclusividade da narrativa mítica.

Ao caracterizar a perspectiva sociolinguística no Brasil, Soares (2020, p. 22) sinaliza que a “[...] língua oral e a língua escrita servem a diferentes funções de comunicação, são usadas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos; além disso, essas funções, situações e objetivos variam de comunidade (geográfica ou social) para a comunidade”. No entanto, não há como conceber o letramento isoladamente, pois as “práticas letradas estão sempre encaixadas nos usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na mescla de canais orais/letrados” (Street, 2014, p. 168).

Se pensamos, por exemplo, na primeira infância, é comum que se tornem futuros leitores, os consumidores de narrativas, primeiramente como ouvintes dos pais, atestando o fato de que “a literatura, portanto, começa na oralidade” (Feijó, 2010, p. 27). Em termos de letramento, não se pode separá-lo da oralidade seja pela coesão, conectividade ou por empregar elementos não verbais (paralinguísticos) e “tampouco se pode sugerir que a língua oral é mais encaixada em situações sociais e em ‘intercâmbios’, enquanto a escrita permanece independente e autônoma.” (Street, 2014, p. 187). Necessitamos, em suma, dirimir a grande divisão entre oralidade e escrita buscando relações mais específicas entre os eventos de letramento e práticas de letramento como também evidenciar as convenções orais do processo.

Antes de adentrarmos na breve investigação da leitura, do leitor e do papel do professor no processo, fechemos essa seção com a síntese da pesquisadora Roxane Rojo (2009, p. 118) a respeito dos conceitos com os quais trabalhamos até o momento:

Podemos dizer que trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas - a leitura na vida e a leitura na escola - e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento.

2.6 A leitura e o leitor

O letramento, segundo Soares (2012), compreende dois fenômenos, a leitura e a escrita, que são semelhantes por ambos se caracterizarem como um conjunto de habilidades que compõem um longo complexo *continuum*. Em qual ponto desse processo podemos considerar que o letramento de uma pessoa depende suas necessidades, das suas demandas, do contexto social ou cultural em que está inserida? No entanto, a pesquisadora adverte sobre a confusão entre esses dois processos:

Apesar das diferenças “fundamentais”, as definições de letramento frequentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas (uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal). (Soares, 2012, p. 68)

A concepção de leitura, consoante Koch (2012), pode ser delimitada por meio de três tendências. Na abordagem clássica, a leitura é centrada na captação das ideias e intenções do autor por parte do leitor; na textual, o texto é encarado como um produto a ser decodificado, cabendo ao leitor o reconhecimento do sentido e das estruturas linguísticas; e, por fim, abordagem interacional, que é construída com base no diálogo entre o texto e seus sujeitos. Segundo a autora, que elege a perspectiva dialógica como a ideal, “[...] espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que toda compreensão é prenhe de respostas e, de um forma ou de outra, forçosamente, a produz” (Koch, 2012, p. 13). Nesse sentido, acrescenta, o papel do leitor como construtor de sentido é de utilizar estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação.

Especificamente, segundo Rojo (2009), a leitura na abordagem interacional requer as seguintes capacidades de compreensão: a ativação de conhecimentos de mundo, a antecipação de conteúdos ou de propriedades do texto, a checagem de hipóteses, a localização e/ou retomada de informações, a comparação de informações, as generalizações e a produção de inferências locais e globais. Ao utilizar essas estratégias, espera-se que na atividade de leitura sejam acionados o lugar social, as vivências, as relações com o outro, os valores da comunidade e os conhecimentos textuais (Koch, 2012).

Nessa ativação de conhecimentos, é primordial aqueles que são compartilhados e geram reconhecimento, como pontua Colomer (2003, p. 177) ao defender o aumento da complexidade narrativa, pois “[...] a ideia de um leitor mais ativo no estabelecimento de cumplicidades com o autor pode encontrar-se na alusão a referências culturais compartilhadas, na adoção das

diversas formas de distanciamento, na participação da construção aberta da obra e na aceitação de significados ambíguos”. Essa identificação, se podemos ser poéticos, é uma consequência do fato de que

lemos, intensamente, por várias razões, a maioria das quais conhecidas: porque, na vida real, não temos condições de “conhecer” tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida. (Bloom, 2001, p. 25)

Contudo, isso não exige a leitura de registrar dificuldades que necessitam ser superadas para aproveitar o potencial máximo de um texto, seja ele literário ou não. Assim, além dos fatores aqui elencados para compreensão textual, bem como a necessidade dos conhecimentos compartilhados que a vivência da leitura nos traz, existem fatores, segundo Koch (2012), derivados do próprio texto e sua legibilidade. Primeiramente, os aspectos materiais como a tipografia, textura do papel, constituição dos parágrafos, por exemplo, se tratamos do texto escrito convencional, o impresso. Há os fatores linguísticos que podem ser entraves para compreensão como o vocabulário, estruturas sintáticas complexas, ausência de pontuação entre outros. E, por fim, as circunstâncias da escrita (contexto de produção) podem ser absolutamente diferentes das circunstâncias da leitura (contexto de uso), fato esse que interfere na produção de sentido.

2.7 E o leitor literário?

Os requisitos para o sucesso da leitura, expostos anteriormente, residem em um destinatário, um leitor ideal, que para Teresa Colomer (2003) é aquele que é próprio das sociedades atuais, de uma sociedade alfabetizada que favoreça muito mais a escrita que a oralidade, familiarizado com os sistemas audiovisuais, que se incorpore às correntes literárias atuais ou usufrua nas mais recentes traduções e que, gradativamente, aumente sua compreensão do mundo e dos textos lidos. As especificidades do leitor, na pesquisa de Colomer (2003), alinham-se diretamente ao fato de seu público-alvo ser espanhol e por isso o favorecimento da escrita em detrimento da oralidade, um ponto de que discordamos por nossa realidade de estudo ser diferente.

Se ousarmos parafrasear a autora, sonhamos com um leitor atualizado, que entenda e se adapte aos contextos de oralidade e de escrita, também igualmente familiarizado com a produção artística audiovisual, mas que seja um leitor das melhores e atuais adaptações

progredindo para a leitura de textos integrais canônicos ou não e ampliando, assim, sua leitura do mundo. Todavia, tanto a nossa expectativa de público-alvo como a de Colomer (2003) são o que particularmente almejamos como pesquisadores e estão alinhados às nossas respectivas sociedades. Isso também é reflexo de como se dá o letramento literário em uma sociedade altamente escolarizada, a Espanha, e de progressiva escolarização da população, o Brasil.

Permito-me divagar sobre interações maternas que marcaram minha reflexão algumas vezes durante a pesquisa. Certa vez, conversava com minha mãe sobre os rumos da família, sobre algumas decisões questionáveis feitas por ela e por meus irmãos, quando, de repente, fez-me uma confissão. Disse que não sabia como eu tinha a cabeça desse jeito. Como? Era o seu jeito de declarar que minha mente era por demais analítica e que algumas de minhas previsões realmente aconteciam. “Deve ser porque você leu muito”, suspirou ela. Hoje, reconheço-me diverso de meus irmãos, não só na personalidade que é algo muito natural, mas porque minha postura em relação à vida é pragmática e, muitas vezes, estratégica e metódica, mas não saberia se a leitura influenciou sobre tais características.

Já debatemos nas linhas antecedentes que o letramento como impulso para o avanço cognitivo ou mobilidade social é uma abordagem ligada ao modelo autônomo de letramento. Ou seja, “não se consegue melhorar — diretamente — as condições de vida de alguém apenas tornando-o um leitor mais competente.” (Bloom, 2001, p. 18). No entanto, como nos chama atenção a antropóloga Michèle Petit em “Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva” (2008), há uma espécie de ostracismo do leitor, que acaba por se afastar da família ou do grupo de amigos. É uma consequência da singularidade da leitura: “o leitor vai ao deserto, fica diante de si mesmo; as palavras podem jogá-lo para fora de si mesmo, desalojá-lo de suas certezas, de seus ‘pertencimentos’” (Petit, 2008, p. 147). A pesquisadora ainda acrescenta que “a apropriação é um assunto individual: um texto nos apresenta notícias sobre nós mesmos, nos ensina mais sobre nós, nos dá as chaves, as armas para pensarmos sobre nossas vidas, pensarmos nossa relação com o que nos rodeia” (Petit, 2008, p. 177).

Essa leitura, fundamentada na vontade do leitor, segundo Bloom (2001, p. 17), visa à satisfação de interesses pessoais, mas também é a atitude aconselhável para todo aquele que almeja ter a capacidade de se posicionar criticamente e chegar a avaliações pessoais. Ora, para o crítico estadunidense, “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal” (Bloom, 2001, p. 17). Por essa capacidade transformadora, a leitura “pode ser uma máquina de guerra contra os totalitarismos e, mais ainda, contra sistemas rígidos de compreensão do mundo, contra conservadorismos identitários, contra todos aqueles que querem nos imobilizar” (Petit, 2008, p. 148).

De forma mais concreta, conforme Colomer (2007), os benefícios da leitura de histórias para crianças incidem em aspectos como o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos, o conhecimento acerca do funcionamento da linguagem escrita e afeta o desejo de ler. Em contrapartida, a aceitação da leitura e suas inerentes benesses podem esbarrar nas defesas erguidas pelos alunos como “[...] uma atividade alheia, por ser elitista ou própria da geração adulta, por sua associação com a fase infantil ao chegar-se à adolescência, ou por considerá-la uma atividade feminina, parte dos garotos” (Colomer, 2007, p. 113-114). A pesquisadora cita outros mecanismos, porém esses são os que mais se enquadram nos nossos sujeitos da pesquisa.

Curiosa foi a defesa criada por uma aluna para sua aversão ao hábito de ler. Quando interpelada, ela afirmou que era perda de tempo, que era melhor tomar banho de mar. De fato, “[...] os livros roubam um tempo do mundo, mas eles podem devolvê-lo, transformado, engrandecido, ao leitor. E ainda sugerir que podemos tomar parte ativa de nosso destino” (Petit, 2008, p. 148). Mas como poderíamos evidenciar e quebrar essas defesas e fazer da leitura uma atividade transformadora?

2.8 A luz do professor mediador e uma lição de hospitalidade

Talvez um dos episódios mais conhecidos da “Odisseia” seja o da ilha do cíclopes, gigantes descomunais de um olho só, filhos do deus do mar, Poseidon. No Canto IX, Homero nos conta nas palavras do próprio Ulisses, como o rei de Ítaca venceu o monstro antropófago que aprisionou os marinheiros dentro de uma caverna e passou a devorá-los lentamente. É mais uma das histórias que comprovam a astúcia do rei de Ítaca, mas também uma narrativa sobre hospitalidade em que todos os envolvidos tiveram ações repreensíveis (Gagnebin, 2006). Se, por um lado, Ulisses e seus homens erraram ao invadir a casa de alguém e consumir indiscriminadamente seus bens e sua comida, por outro, Polifemo, o ciclope, igualmente errou em não receber apropriadamente os estrangeiros e puni-los com a morte por invadirem seu lar.

O desfecho é conhecido: Ulisses embriaga o gigante e se apresenta como “Ninguém”. Perto de raiar a Aurora de dedos róseos, o herói e seus companheiros cegam o gigante que, desesperado, retira a pedra da entrada da caverna gritando que “Ninguém o cegou!”. E, assim, de ninguém recebeu ajuda. Polifemo impele, então, seu rebanho de ovelhas a sair da caverna e tateando procura entre elas os invasores a fim de matá-los, porém Ulisses e seus amigos, cobertos com peles de ovelha, passam pelo carcereiro e fogem.

Importa-nos nessa narrativa o ambiente hostil, a caverna, a péssima visita dos heróis e seus marinheiros e a terrível acolhida do monstro em sua fome insaciável. A escola, a seu modo, é essa caverna misteriosa, envolta em breu, mas repleta de alimento em abundância, para o corpo e para o conhecimento. E nós, gigantes em nossas ações, às vezes temos uma visão parcial do todo ou mesmo estamos cegos aos nossos estudantes. A diferença entre heroísmo e nulidade de nossas crianças reside, acreditamos, na nossa hospitalidade, pois a leitura requer sempre boa acolhida.

Isso está no âmago da afirmação feita pelo pesquisador alemão Erich Schön (1993 *apud* Petit, 2008, p. 160): “a escola aparece como a instituição com maior responsabilidade pela perda do encanto das leituras de infância”. A causa primeira, talvez, esteja no fato de que no ambiente escolar, o objetivo final é obter controle e autoridade sobre o texto, no qual não há espaço para a negociação dos significados e, portanto, “[...] não problematiza seus sentidos e conteúdo, pois o foco é a forma” (Street, 2014, p. 132).

Por conseguinte, apesar do consenso social de que o letramento é tanto o objetivo como o produto da escolarização, a segunda causa para o desencanto talvez esteja na visão reduzida e fragmentada desse conceito no âmbito escolar que controla mais do que expande seu entendimento (Soares, 2012). Ou seja, a ênfase no controle perpetuado pelo letramento escolar, transparece que essa literacia é “[...] produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que necessariamente intrínseco ao próprio letramento” (Street, 2014, p. 125).

Se considerarmos Hamilton (2002, p. 4 *apud* Rojo, 2009, p. 102), o letramento escolar é o letramento dominante, aquele que enxerga nos professores e autores de livros didáticos, por exemplo, os detentores de status social e ligados ao poder da instituição ao qual estão vinculados. Em contrapartida, enquanto os letramentos dominantes estão associados a organizações formais como a escola, a igreja, o trabalho, o comércio e a burocracia, por exemplo; os vernaculares não são controlados ou sistematizados por instituições, mas se originam da vida cotidiana e das culturas locais. Ao privilegiar desmedidamente o primeiro em detrimento do segundo, “[...] as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com os usos cotidianos de leitura e de escrita em contextos não escolares - em casa, no trabalho e no seu contexto social” (Soares, 2012, p. 101).

Diante dessa conjuntura, torna-se vital a importância de pensarmos se nós, professores, somos ou não os monstros, os seres poderosos, que habitam a caverna escolar e escondem o alimento do espírito: a literatura. A priori, Colomer (2007, p. 108) evidencia “[...] a importância

do contágio, da presença de professores ou adultos-chaves no descobrimento e no apego à leitura”. Nesse sentido, é na família que se concretiza o primeiro aprendizado social e afetivo da leitura, que entendemos como letramento familiar, por meio das histórias que tradicionalmente são contadas pela voz do adulto. Ramos e Feba (2011, p. 215) enfatizam que gradativamente “[...] essa voz vai se apagando e se buscam outras estratégias de mediação”.

Denominamos, então, como “mediadores de leitura”, nesta pesquisa, todos os adultos encarregados da tarefa de intermediários entre o livro e o jovem leitor, “[...] incluindo o professor, bem como o contador de histórias, o bibliotecário, o monitor responsável pela realização de oficinas de leitura e o responsável pela seleção, aquisição e leitura de livros literários para crianças no ambiente doméstico, dentre outros” (Giroto; Revoredo, 2011, p. 188). É uma atividade de suma importância, pois o mediador “[...] pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo” (Petit, 2008, p. 148).

Contudo, quando falamos do professor, entendemos que sua mediação é de natureza mais complexa:

O docente assume o papel de mediador da literatura junto aos alunos, através da seleção de textos e estratégias de abordagem dos mesmos, a fim de criar condições para que o diálogo com a arte aconteça. O mero contato com o objeto artístico não garante apropriação. É fundamental que sejam criadas estratégias de mediação para que o leitor iniciante se aproprie da literatura e, por meio da interação com a arte, vivencie conflitos e emoções ainda não vividos e vá se construindo. (Ramos, 2006, p. 5 *apud* Ramos; Feba, 2011, p. 222)

Ou a mediação seria de verve mais poética? Recordo-me, mais uma vez, das conversas com mamãe. Havia acabado um relacionamento e estava macambúzio. É ofício materno o reforço positivo frente a uma situação desesperadora, mas Dona Josefa naquela ocasião disparou: “Será, filho, que você não nasceu para dar luz aos outros e ficar sempre na escuridão?”. Desde então, essa máxima tornou-se objeto de reflexão por diferentes motivos ao longo de minha vida e agora novamente reluz aos meus olhos. A metáfora platônica do sábio como aquele que porta a luz do conhecimento e tenta em vão libertar os prisioneiros da caverna é muito conhecida. Longe de me arvorar a sábio, as palavras de Bloom (2001, p. 20-21) acabaram por ressignificar a máxima materna: “não devemos recluir o fato de nosso crescimento como leitores parecer demais autocentrado, pois, se nos tornarmos leitores autênticos, os resultados dos nossos esforços nos afirmaram como portadores de luz a outras pessoas”.

Para ser luzeiro na mediação da leitura ou, dependendo do caminho escolhido, ser um guia, precisamos também consumir literatura, pois somente um professor-leitor pode estimular as crianças e jovens a ser leitores também (Feijó, 2010). No entanto, dois fatores influenciam

sensivelmente nessa jornada em direção à luz. O primeiro depende do sistema educacional em que o docente está inserido, visto que “há mais professores-leitores onde as condições de trabalho são boas, os salários são decentes e as oportunidades de reciclagem profissional, permanentes” (Feijó, 2010, p. 16).

O segundo fator que interfere na prática frequente da leitura literária dos professores está nas exigências de seu fazer pedagógico como ilustra Petit (2008, p. 158):

É preciso acrescentar ainda que dos professores é exigido algo impossível, um verdadeiro quebra-cabeça chinês. Espera-se deles que ensinem às crianças a “dominar a língua”, como se diz no jargão oficial. Que convidem a partilhar desse suposto “patrimônio comum”. Que ensinem a decifrar textos, a analisar e ler com certo distanciamento. E, ao mesmo tempo, que as iniciem no “prazer de ler”.

Caso o docente persevere, apesar dos fatores citados e se torne um leitor contumaz, é preciso estar em vigília para que não estabeleça uma relação unilateral com o texto acreditando que somente sua interpretação está correta e subordinando a leitura das crianças à sua. Esse monopólio das linhas de compreensão, em que o professor induz o leitor para a resposta esperada ou que espolia o direito do estudante de se expressar livremente sobre o texto, é a prática mais comum à medida que a aluna e o aluno progridem na escolarização (Colomer, 2007). Outro problema é a repulsa do aluno a uma obra escolhida pelo docente, instituição ou rede de ensino, pois leituras impostas raramente suscitam fruição.

A antropóloga francesa Michèle Petit (2008) define, assim, o papel do mediador de leitura, que em sua pesquisa é principalmente desempenhado pelo professor e pelos bibliotecários: é construir pontes. A estudiosa afirma que “[...] o iniciador aos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso” (Petit, 2008, p. 174). A relação entre o mediador e o jovem leitor deve ser personalizada, respeitando a individualidade e o direito de escolha (Feijó, 2010), como também necessita de um acompanhamento constante para que a aluna e o aluno possam vencer distâncias.

É preciso que o professor-leitor seja hospitaleiro em sua mediação, uma influência positiva sobre a motivação da criança, possua a curiosa alquimia do carisma (Petit, 2008). Ainda tenho ali na estante “O meu pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos (1975), delicadamente encapado com papel manteiga por minha professora da antiga sexta série, a tia Ordenira, que quando confessei que havia chorado com a história, presenteou-me com a obra. Ainda acredito nas palavras do livro: “[...] a vida sem ternura não é lá grande coisa” (Vasconcelos, 1975, p. 121). Por isso, ao emprestar o livro, a professora não me fez nenhum

discurso sobre a serventia da leitura para minha vida, mas ternamente confirmou a tese de que toda criança, na verdade, “[...] deve ser convencida de que a leitura lhe abrirá todo um mundo de experiências maravilhosas, dissipará sua ignorância, a ajudará a compreender o mundo e a dominar seu destino” (Bettelheim, 1993, p. 50 *apud* Petit, 2008, p. 155).

À guisa de conclusão, cabem algumas considerações de como o professor pode ou não operacionalizar a mediação e potencializar o incentivo à leitura a fim de letrar literariamente. Primeiramente, o ideal é que os livros didáticos, que em muitos casos só saem e entram nas mochilas, não sejam os únicos presentes na sala de aula e nos quais se dedica pouco tempo escolar à leitura e à escrita (Colomer, 2007). É preciso que a aluna e o aluno vivam em um ambiente povoado por livros, a biblioteca ou a própria classe por exemplo, “[...] no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada” (Colomer, 2007, p. 117). Não se trata de levar os livros aos leitores e deixar que a mágica simplesmente aconteça, ecoando o debate que já travamos sobre o modelo autônomo de letramento, mas de promover a interação e ocasiões de oportunizar a leitura.

Outro ponto é “[...] criar uma aula onde se leia e se escreva como critério prévio a qualquer forma de ativar a leitura escolar” (Colomer, 2007, p. 117). O aconselhável é que os estudantes entendam e produzam textos segundo a função social para que foram criados com o intuito de aprender mais sobre suas formas de organização (Colomer, 2007). Uma produção escrita que possa ensejar a vivência de eventos de letramento como atividade colaborativa é extremamente frutífero em projetos.

Assim, editar uma coleção de contos de um gênero determinado, elaborar um guia turístico local, realizar uma campanha publicitária, fazer uma exposição de poesia, escrever um romance de cavalaria, inventar um jogo coletivo de formas poéticas ou preparar um fichário informativo de personagens mitológicos podem ser projetos de trabalho que liguem a consciência dos alunos do produto final que se espera obter, com prioridade completa de aprendizagens sobre aspectos descritivos, argumentativos, informativos ou narrativos. (Colomer, 2007, p. 119)

A mediação, em nossa pesquisa, precisou se adequar às peculiaridades locais, uma escola de campo situada em uma ilha. Portanto, o ambiente de sala de aula era austero, sem livros de fácil acesso na sala e não possuíamos, nem mesmo, exemplares da obra escolhida para o projeto. Todavia, nossa produção textual acabou por privilegiar a atividade de adaptação ou elaboração de jogos de tabuleiro com características narrativas em que as alunas e os alunos desenvolveram narrações, descrições, textos injuntivos, entre outros. No próximo capítulo, esboçaremos as noções básicas que envolvem os jogos e suas aplicações, bem como a ludicidade como fator decisivo para incentivar e materializar a leitura do texto literário.

3 A LUDICIDADE E OS JOGOS: O MONOPÓLIO DA IMAGINAÇÃO

O ano era 1996. Chegamos a Boa Vista, Roraima, quando a cidade já começava a cintilar para as festas de fim de ano. Ainda lembrávamos da dura viagem de carro saindo de Campina Grande, Paraíba, até Belém do Pará. Era um fusca e, no espaço limitado do banco de trás, que eu dividi com minha irmã e uma televisão de tubo de vinte polegadas, alternávamos o sono enquanto meu pai e meu primo analisavam o quanto estávamos perdidos no sertão cearense. Após vagar pelos confins nordestinos, após horas de voo de Belém até a capital roraimense, depois dessa odisséia, não havia casa para retornar nem no caminho à frente.

Não demoramos a sair da casa e da humilhação dos parentes para uma residência alugada em um bairro militar. Logo, improvisamos uma birosca puxando um telhado anexo à casa e limpamos o terreno dominado por formigas que nos sangravam a cada picada. Birosca, como meus pais chamavam aquele modesto bar. Birosca, que mais tarde descobri, também é o nome da gude, a bolinha de vidro que nomeia o jogo infantil que a poucos metros de casa jogava com meus amigos.

Pois bem, logo o barzinho modesto onde escutava Legião Urbana no radinho, enquanto estudava, virou um point local para os vizinhos tomarem sua cerveja. Foi nessa época que conheci meu primeiro jogo de tabuleiro moderno: “Banco Imobiliário” (2016), a versão nacional de *Monopoly*, brinquedo criado pelo estadunidense Charles Darrow em 1935. Um dos frequentadores, o vizinho de esquina cujo nome se perdeu nas brumas do esquecimento, foi quem me emprestou aquele tabuleiro quase novo com casinhas, hotéis, cédulas fictícias coloridas, cartas e dados.

O jogo tornou-se a diversão predileta da garotada lá de casa, porém não era nosso e nem sempre estava à disposição. Então, tirei cópia do tabuleiro, coleí em restos de caixas de papelão e comecei a reproduzir fielmente o jogo, esse clássico do capitalismo, repleto de nomes de lugares onde nunca estive. Assim foi a minha primeira experiência confeccionando um jogo. Não havia inovação, somente uma simples cópia que me permitiria ser um garoto com muito dinheiro para comprar todos os lugares disponíveis no quadrado de papelão. Naquelas horas divertidas, mergulhava em todo um mundo de possibilidades e rivalidades que sublimavam o mundo lá fora: uma casa sem camas, a comida regrada, o dinheiro contado, o alcoolismo de meu pai e as brigas constantes com minha mãe, o sol fustigante que nos debilitava.

Essa possibilidade de escapismo, tão presente na literatura que lia solitariamente sentado à mesa da birosca, está também no âmago da atividade lúdica que propõe essa supressão do espaço-tempo, incita o imaginário e, muitas vezes, acarreta uma interpretação de papéis ou

instaura a vertigem na qual nos esquecemos de nós mesmos. Essa evasão proporcionada pelo jogo não era uma experiência que só descobri ao rolar os dados no “Banco Imobiliário” (2016): já me divertia com jogos eletrônicos de consoles como *Super Nintendo* e *Mega Drive*, quando pedia dinheiro aos meus pais para alugar horas de *Super Mario World* (1990) ou *Super Street Fighter II* (1991). Também me sentia arrebatado quando jogava pique-bandeira, ou brincava de mansão mal-assombrada, trajando um cobertor e procurando os amigos na suntuosa casa de um vereador da cidadezinha na qual cresci. A questão que vem à tona é de como experiências tão diversas são consideradas jogos se registram características tão contrastantes, sendo atividades solitárias ou em grupo, analógicas ou digitais.

3.1 Entre indefinições e definições do jogo

Quando nos debruçamos sobre o estudo do jogo e da ludicidade em geral, torna-se impossível iniciar nossa exposição sem pontuar a pioneira obra do filósofo holandês Johan Huizinga, “*Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*” (2019). O autor propõe a nomenclatura “homem lúdico”, como aparece em latim em seu título, para questionar até que ponto a própria cultura não possui um caráter lúdico e sugerir que o jogo é um ato social ainda mais antigo. O pensador enfatiza a essencialidade dessa atividade quando afirma que “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (Huizinga, 2019, p. 2).

O filósofo holandês já sinalizava a dificuldade de conceituar o jogo pois, como se trata de uma função do ser vivo, não é delimitada por termos lógicos, biológicos ou estéticos. Para Huizinga (2019, p. 9), devemos nos limitar a delinear suas principais características, porquanto “o conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura e a vida espiritual e social”.

Saindo do escopo filosófico, Katie Salen e Eric Zimmerman, designers dos jogos modernos eletrônicos, vão ao encontro da dificuldade de conceituação de Huizinga (2019), mas especificam como esse exercício está intimamente ligado às circunstâncias sociais: “às vezes, a resposta para a questão de o jogo ser ou não um jogo está nos olhos de quem vê. Qualquer definição de um fenômeno tão complexo quanto os jogos encontrará situações em que a aplicação da definição é um pouco nebulosa” (Salen; Zimmerman, 2012, p. 98).

David Parlett, autor de *The Oxford History of Board Games* (1999), afirma que a palavra “jogo” é usada para muitas atividades diferentes, por isso, é infrutífera a proposição de um conceito, porque se trata de um “[...] cliente lexicológico delicado, com muitos amigos e

relações em uma ampla variedade de campos” (Parlett, 1999, p. 1 *apud* Salen; Zimmerman, 2012, p. 87). Evidentemente, o pesquisador se refere à polissemia do termo em língua inglesa. No entanto, seja qual for o idioma, os múltiplos significados para o termo é um dado constante, como atesta Huizinga (2019), no capítulo “A noção de jogo e sua expressão na linguagem”. Não abordaremos os pormenores feitos no estudo do filósofo holandês, contudo, cabe mencionarmos que, em nossa língua, o conceito tem um vasto campo semântico. Entre as dezesseis acepções que o Dicionário Caldas Aulete delimita, nove estão mais estreitamente ligadas à atividade lúdica:

1. Lud. Recreação individual ou em grupo (jogos infantis; jogo de palavras cruzadas, jogos de computador).
2. Esp. Lud. Atividade mental ou física, regida por regras, que envolve alguma forma de competição ou de aposta e da qual resulta ganho ou perda (jogo de xadrez, jogo de bola, jogo de tênis).
3. Lud. O material (tabuleiro, peças etc.) que se usa numa dessas competições: Ganhou um jogo de damas.
4. Lud. Conjunto de peças ou cartas recebidas no jogo por um jogador: Não deixe ninguém ver seu jogo!
5. Lud. Combinação de números ou elementos variáveis em que se aposta, em sistema de sorteios ou de previsão de resultados; o registro e comprovante da aposta: Já fiz meu jogo na loteria esportiva.: Aqui está meu jogo, pode conferir.
6. Lud. Jogo de azar: Perdeu uma fortuna no jogo.
7. Lud. O vício do jogo (5): O jogo ainda vai arruiná-lo.
8. Esp. Combate, luta (jogo da capoeira)
9. Esp. Maneira de um jogador exercer sua atividade: Mantém o mesmo jogo rápido da juventude. (Caldas Aulete, 2024, on-line)

Nosso recorte, propositalmente, preteriu a diversidade de sentidos figurados que o jogo adquire em sociedade, bem como a presença do vocábulo em muitas expressões de uso coloquial ou formal. Entretanto, existe uma relação entre dois termos imprescindíveis, um mais genérico, outro mais específico em relação à ludicidade, que antecedem qualquer definição: é a diferença quase inexistente entre brincadeira ou jogo (Huizinga, 2019); que equivale tanto a complementaridade entre *paidia* e *ludus* (Caillois, 2017); como ao contraste entre atividade lúdica e jogo (Salen; Zimmerman, 2012) dependendo da nomenclatura adotada.

Como já mencionamos anteriormente, o autor holandês sinaliza a necessidade de nos atentarmos às características formais a fim de demarcar o que seria o ato do jogar e, deste modo, conceitua o que é jogo: “é uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras” (Huizinga, 2019, p. 16). Nesse sentido, concordamos em parte com o filósofo. O faz-de-conta do “Banco Imobiliário” (2016), em que precisamos sedimentar um império, um monopólio, não gera lucro real algum para o jogador, mas quando falamos dos diversos jogos em que o fator sorte é preponderante, tais como as

várias modalidades de carteador, esses sempre acarretam benefício ou prejuízo material para alguém.

O estudioso francês Roger Caillois que, em certa medida, sucedeu a Johan Huizinga no que concerne ao estudo do jogo e suas implicações, é o autor de “Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem” (2017). Na obra, *paidia*, um empréstimo do grego (παῖδιá, substantivo feminino, cuja tradução é “brincadeira infantil”, “esporte”, “jogo” ou “passatempo”), designa a potência primária de improvisação e alegria, as manifestações espontâneas do espírito do jogo, conforme as crianças demonstram facilmente desde a mais tenra idade. Por outro lado, *ludus* (palavra de origem latina), “aparece como complemento e como educação da *paidia*, que disciplina e enriquece” (Caillois, 2017, p. 70).

O *ludus* é uma atitude que requer treino de uma habilidade ou de um aparelho para melhor performar como, por exemplo, jogar futebol. Quando uma criança pega uma bola e joga a esmo só para vê-la quicar de maneira desordenada a fim de simplesmente sorrir e se divertir, ela exerce, nesse episódio, a *paidia*. Em contrapartida, quando a menina ou o menino aprende as regras do jogo, a chutar com precisão em direção às traves para marcar um gol, é o *ludus* que emerge na ocasião. Porém, não são atitudes ou categorias diametralmente opostas, como demonstra Caillois (2017, p. 101): “quanto ao *ludus* e à *paidia*, que não são categorias do jogo, mas maneiras de jogar, integram-se à existência comum com seu contraste imutável: aquele que opõe a algazarra a uma sinfonia, o rabisco à aplicação das leis da perspectiva”.

Já os designers Katie Salen e Eric Zimmerman, no primeiro volume de “Regras do jogo: fundamentos de design de jogos” (2012), apresentam a oposição entre interação lúdica e jogo, ou seja, entre os vocábulos em Inglês, *play* e *game*, respectivamente. Nesse sentido, a “interação lúdica é um termo maior e menor que ‘jogo’, dependendo da maneira como é enquadrado.” (Salen; Zimmerman, 2012, p. 88). Se considerarmos um gatinho a brincar com uma bola de lã, uma criança a girar ao som de sua música predileta ou uma senhora a jogar *Candy Crush Saga* (2012), uma variação do jogo da velha, em seu smartphone, todas são interações lúdicas, mas somente a última é formalmente um jogo. Nesse sentido as interações são mais flexíveis e menos organizadas que os jogos. Se, por outro lado, entendermos que a interação lúdica está contida no jogo, sendo seu subconjunto, o enquadramento muda e interações lúdicas não dirigidas, como uma simples brincadeira de crianças com seu cachorrinho, serão consideradas como um jogo informal.

No entanto, se abrangemos ainda mais o entendimento de jogo, notamos que a presença de regras é uma constante, independente da corrente teórica. Salen e Zimmerman (2012) entendem o jogo como o produto da criação de designers, um sentido bastante estrito, mas

explicitam melhor sua compreensão do conceito ao afirmar que “um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que implica um resultado quantificável” (Salen; Zimmerman, 2012, p. 95). Na impossibilidade de sermos mais precisos nesse debate, talvez seja mais proveitoso delimitar as características constituintes clássicas para que possamos reconhecer mais facilmente os tipos de jogos.

3.2 As características dos jogos

O professor e doutor Jeferson Retondar, autor de “Teoria do Jogo: a dimensão lúdica da existência humana” (2013), é inspirado pela obra de Huizinga (2019) ao definir a ação de jogar segundo os parâmetros do filósofo holandês que é “[...] compreender o jogo como uma atividade voluntária, sujeito a regras, que se desenvolve dentro de uma relação espacial e temporal definida, e que promove evasão momentânea da realidade” (Retondar, 2013, p. 37). Acreditamos que podemos, a partir dos quatro traços distintivos que permeiam o jogo elencados por Huizinga (2019) e pelo professor, expor algumas minúcias que o ligam indiretamente à leitura literária na escola.

3.2.1 Voluntariedade e vontade

Simplificadamente, voluntariedade é a “qualidade do voluntário”, “aquele que age de acordo com sua própria vontade”, mas, também, significa ser “voluntarioso” ou “birrento”. Segundo Huizinga (2019, p. 9), no âmbito do jogo, essa é uma atividade voluntária na qual reside a liberdade do indivíduo em participar ou não e “só se torna uma necessidade na medida em que o prazer por ele [o jogo] provocado o transforma numa necessidade”. Em contrapartida, o filósofo Bernard Suits (1990, p. 34 *apud* Salen; Zimmerman, 2012, p. 92) concorda que interagir em um jogo é um esforço voluntário. No entanto, os participantes se envolvem pela dinâmica de superar obstáculos desnecessários. Nesse sentido, explicando, na brincadeira da cabra-cega, em que o brincante precisa estar vendado, ser girado no próprio eixo por um colega, para, só então, tentar acertar um alvo, os vãos impedimentos causados pelas regras tornam a tarefa ineficiente, visto que bastaria caminhar em linha reta, à plena visão, até o obstáculo e atingi-lo.

Paradoxalmente, o jogo também significa “[...] a liberdade que deve permanecer no seio do próprio rigor, para que este adquira ou conserve sua eficácia” (Caillois, 2017, p. 20). Dessa forma, a voluntariedade remete ao princípio da autonomia que atribui responsabilidade ao

sujeito por suas ações, resoluções e provoca a ratificação de nossa humanidade, pois “só o homem joga, porque somente ele é capaz de voluntariamente atribuir, aderir e negar sentidos que enredam o jogo e o ato de jogar. A autonomia em dizer não é um traço importante para a liberdade humana se fixar dentro de uma existência” (Retondar, 2013, p. 59).

Como os jogadores assumem uma atitude lúdica pelo prazer que o jogo pode proporcionar, conforme salientam Salen e Zimmerman (2012), eles só o fazem por serem independentes para não jogar. Mas, quando engajados, “[...] o divertimento do jogo, resiste a toda a análise e interpretação lógicas” (Huizinga, 2019, p. 4). Portanto, a ludicidade, bem como a leitura literária, quando impostas, não engendram prazer.

Durante nossa pesquisa, à guisa de exemplificação, as aulas que envolviam jogos eram de adesão facultativa e em muitas ocasiões as alunas e os alunos mais introspectivos apenas observavam as atividades, enquanto os mais proativos participavam. As partidas iniciais eram para reconhecer o terreno, para que nas futuras aplicações se formassem grupos mistos com os voluntários a fim de que todos jogassem. Houve quem se negasse a jogar nossa versão do *Monopoly* e não quisesse ser um ávido investidor, mas não deixou de ser uma oportunidade para questionamentos e debates acalorados.

3.2.2 A supremacia das regras

A regra é a característica delimitadora por excelência do jogo, pois nele há um princípio intrínseco de ordenação que mantém a coesão da atividade lúdica. Huizinga (2019, p. 12) explicita a conjuntura dessa “ordem suprema e absoluta”: “[...] a menor desobediência a ela ‘estraga o jogo’, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor”. A inviolabilidade das regras como traço vital e instaurador do jogo é assim exposta por Caillois (2017, p. 19):

Todo jogo é um sistema de regras que definem o que é ou o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções são ao mesmo tempo arbitrárias, imperativas e inapeláveis. Não podem ser violadas sob nenhum pretexto, a menos que o jogo acabe no mesmo instante e este fato o destrua, pois a regra só é mantida pelo desejo de jogar, ou seja, pela vontade de respeitá-la. (p. 19)

As regras são obrigatórias, não devido a uma imposição externa, mas é fruto do contrato social estabelecido para que o jogo aconteça positivamente e cuja validade e importância desses regramentos se efetivem no momento em que são testados e experienciados pelos jogadores (Retondar, 2013). No entanto, as regras podem ser subvertidas, modificadas ou adaptadas ao contexto desde que em consonância e aceitação da comunidade ou grupo de jogadores. Isso nos

remete às crianças de nossa escola que alteram ao seu bel-prazer o modo como se divertem com o jogo de cartas *Uno*, criação de Merle Robbins (1971). Não adianta contestá-las argumentando que aquelas não são as regras oficiais, pois a resposta será sempre a mesma: “Aqui a gente joga assim”.

Outro ponto de interesse é a presença do trapaceiro e do “desmancha-prazeres” como sinalizado por Huizinga (2019). Enquanto o primeiro é tolerado por não abalar o mundo e a imersão instauradas pelo jogo, o segundo priva a todos da ilusão e ameaça a própria comunidade de jogadores sendo, então, necessário que o expulsem. É a velha história do gol de mão: se o juiz não viu e foi gol, não há, em tese, problemas, já que a partida prossegue mesmo com uma das equipes prejudicada. Contudo, se subitamente uma das crianças, dona da bola, irrita-se e não quer mais brincar, ela se ausenta com a pelota, priva a todos da atividade lúdica e da fruição, logo, esse indivíduo é execrado pelo grupo.

Por fim, cabe a definição de jogo pelo filósofo Bernard Suits, que se refere, principalmente, ao ato de jogar e não ao objeto ou atividade. Em seu conceito, relaciona a voluntariedade e as regras:

Interagir em um jogo é engajar-se em uma atividade direcionada para produzir um determinado estado de coisas, usando apenas meios permitidos pelas regras, em que as regras proíbem meios mais eficientes em favor dos menos eficientes, e em que tais regras são aceitas apenas porque possibilitam essa atividade. (Suits, 1990, p. 34 *apud* Salen; Zimmerman, 2012, p. 92)

3.2.3 Círculo mágico: a supressão do espaço-tempo

Todo jogo se desenrola em uma área específica e delimitada de antemão, seja concreta ou imaginada, seja deliberada ou natural. O octógono dos combates de luta livre, a praia para o futevôlei, a mesa de bilhar para a sinuca, a mesa de carteadado, o tabuleiro do “Banco Imobiliário” (2016) entre outros exemplos, todos são espaços nos quais as regras se impõem. São verdadeiros mundos temporários imersos no mundo comum, mas dedicados ao desempenho de um papel à parte. Huizinga (2019, p. 11) considera, pois, que o jogo não é a vida real, tampouco vida corrente, porém a atividade lúdica regrada é “[...] um *intermezzo*, um interlúdio em nossa vida cotidiana”. É aquilo que o filósofo denomina como a “supressão temporária do mundo habitual” e que se manifesta mais plenamente na infância, em que a imersão é total.

O psicólogo Michael Apter (1991) defende a tese de um “quadro protetor” envolvendo o jogo, que se coloca entre o jogador e o mundo real e seus problemas. Nessa região encantada,

o indivíduo está a salvo de todo e qualquer malefício e livre para desbravar, arriscar-se, viver ou morrer. O estudioso, assim, completa:

Apesar de esse quadro ser psicológico, é interessante que, muitas vezes, ele tenha uma representação física perceptível: o arco frontal do palco do teatro, as grades em torno do parque, a linha divisória no campo de críquete e assim por diante. Mas, esse quadro pode também ser abstrato, tal como as regras que regem o jogo sendo disputado. (Apter, 1991, p. 15 *apud* Salen; Zimmerman, 2012, p. 110).

Se nos detemos na noção de espaço no jogo, referimo-nos tanto a uma necessidade física de um lugar demarcado e pleno de significados, como a um espaço de sentidos profundos. Por um lado, seu aspecto físico promove o aguçamento da percepção visual que antecipa e ajusta o ponto de vista dos demais sentidos; por outro, a vivência na atividade lúdica incita a abstração e a previsão dos acontecimentos (Retondar, 2013). Esse espaço de sentidos apropriado pelo homem é repleto de simbolismo e engendra seriedade e respeito a ponto de ser considerado muito próximo de um espaço sagrado (Huizinga, 2019).

Conforme Salen e Zimmerman (2012), denominamos de círculo mágico a ideia de um lugar especial no tempo e no espaço criado por um jogo, um espaço finito com possibilidades infinitas. Nele, as regras especiais se impõem e “[...] os significados especiais florescem e agrupam-se em torno de objetos e comportamentos. Com efeito, uma nova realidade é criada, definida pelas regras do jogo e habitada por seus jogadores” (Salen; Zimmerman, 2012, p. 112).

No que tange ao tempo, a atividade lúdica é fundamentada tanto em seu aspecto físico e cronológico como naquele ligado à fruição e, portanto, imensurável. Desse modo, um jogo de tabuleiro como a “Ilha Proibida”, de Matt Leacock (2014), em que os jogadores precisam escapar desesperadamente de uma ilha prestes a submergir no oceano, tem uma previsão de tempo de partida de meia hora. No entanto, quando há imersão, os participantes podem considerar que o jogo se passou vagarosa ou rapidamente. Logo, “o tempo físico enquanto tempo externo, tempo artificial e alheio ao jogo, geralmente se apresenta como contraditório ao tempo da fruição que o ato de jogar implica” (Retondar, 2013, p. 76).

Ainda que falemos de temporalidades contrastantes, que o tempo físico e o da fruição não caminhem lado a lado, os jogadores, sabendo dessa limitação temporal demarcada externamente, constroem alternativas eficientes para extrair o que de melhor o jogo tem a oferecer. Já o tempo da fruição ou da experiência estética, por seu turno, é indizível e profundamente arrebatador, sendo, por vezes, complexo demais para ser traduzido em palavras (Retondar, 2013). Essa vivência lúdica, então, torna-se similar à experiência artística e não é por acaso que o designer Greg Costkyan (1994 *apud* Salen; Zimmerman, 2012, p. 94) considera

os jogos uma arte na qual os participantes gerenciam recursos com o intuito de cumprir um objetivo.

3.2.4 Evasão da vida real: fuga e catarse

As características esboçadas nas seções anteriores se assemelham a uma escada em que, gradativamente, subimos e cujo ápice é o sentimento de escapismo do mundo em derredor. Primeiramente, aceitamos nos engajar na atividade lúdica e nos sujeitar às suas regras que criam, sempre, obstáculos para que concluamos o objetivo principal. Ao adentrarmos no espaço do jogo, o tempo cronológico nos escapa e, enfim, nos vemos arrebatados. Desse modo, “todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (Huizinga, 2019, p. 10).

Nesse sentido, concordamos com Retondar (2013) de que a evasão provocada pelo jogo é de dois tipos distintos. Primeiramente, pode ser encarada como escapismo de uma realidade estressante, brutal ou entediante por aliviar o peso da vida. Em ocasiões como essas, o jogo assume um caráter utilitário como complemento da natureza humana biológica. Todavia, o evadir-se da vida real pode ser encarado como catarse, uma descarga de tensões exercendo o papel de equilibrar as emoções humanas, “ou seja, a ‘liberação’ que o jogo ou a brincadeira promove através do divertimento se dá por uma oposição à vida séria” (Retondar, 2013, p. 83). Torna-se o jogo, então, uma “válvula de escape”, definido pelo estudioso como “um mecanismo necessário ao indivíduo para que ele possa liberar seus sentimentos, tensões e angústias de maneira a não provocar nenhum prejuízo social, retornando aliviado, depurado, renovado para o mundo da vida, para o mundo da responsabilidade” (Retondar, 2013, p. 36).

Heródoto de Halicarnasso (485 - 425 a.C.), historiador grego, registra em sua “História” talvez o primeiro testemunho do escapismo provocado pelos jogos, capaz até de aplacar a fome:

No reinado de Átis, filho de Manés, toda a Lídia se viu flagelada pela fome, suportada com paciência. Vendo, porém, que a situação não melhorava, o povo começou a procurar um remédio para minorá-la, cada um imaginando-o à sua maneira. Nessa ocasião foram inventados os dados, o jogo da *péla* e todas as espécies de jogos, exceto o das damas, do qual os Lídios não se consideram autores. [...] Jogavam alternadamente durante um dia inteiro, a fim de distrair a vontade de comer, e no dia seguinte comiam e não jogavam. Assim continuaram por um espaço de oito anos; mas o mal, em vez de atenuar-se, mais se agravava. (Heródoto. 1, 94)

Mas não nos enganemos, por mais que a evasão seja inebriante, ela está circunscrita a um espaço determinado e um tempo mensurável, mesmo que implícito. Ao exemplificar as atividades lúdicas vertiginosas, Caillois (2017, p. 97) manifesta esse retorno ao cotidiano por

meio da sensação proporcionada quando brincamos em um parque de diversões: “os jogos permanecem independentes, enfim, do mundo real. Sua ação será limitada à sua própria duração. Param com a interrupção da máquina e o único traço que deixam no aficionado é um atordoamento passageiro, antes de restituí-lo à sua postura habitual”.

No termo desta seção, convém salientar, ainda, o caráter viciante do escapismo suscitado pelo jogo. Ao lado de outros processos como as bebidas alcoólicas, entorpecentes e cafeína, a atividade lúdica pode acarretar a ludopatia, a compulsão por jogos, mormente, de azar, mas que podemos estender aos eletrônicos e até os de tabuleiro, afinal se encontram neles os primeiros casos desse tipo de doença psicológica no Ocidente (Bórquez, 2023).

3.2.5 Um breve aporte sobre as qualidades primárias do jogo

Antes de passarmos à categorização clássica dos jogos, convém uma breve análise das características do jogo pelo designer Chris Crawford, autor de *The Art of Computer Game Design* (2011), um dos pioneiros na criação de jogos eletrônicos. No capítulo inaugural da obra, o desenvolvedor elenca quatro qualidades primárias dos jogos: representação, interação, conflito e segurança.

A priori, o jogo cria uma representação do mundo que internamente é completa, não necessitando de agentes externos sendo, então, um sistema fechado formal que subjetivamente se apresenta como um subconjunto da realidade. Crawford (2011) explica: é um sistema por ser composto de partes que interagem entre si, muitas vezes, de forma complexa; é fechado por ser autossuficiente estruturalmente; e é formal por possuir regras explícitas.

A interação lúdica, por sua vez, está ligada à intrincada teia de causa e efeito presente na realidade. Para o designer, “a única maneira de representar adequadamente essa teia é permitir que o público explore seus recônditos, para deixá-lo gerar as causas e observar os efeitos” (Crawford, 2011, p. 17). Logo, o elemento interativo é o fator crucial de seu apelo. Para exemplificar, o estudioso utiliza as diferenças entre os *puzzles*, quebra-cabeças, e os games, os jogos. O cubo mágico, um *puzzle*, não responde ativamente aos movimentos do jogador; ao passo que jogos como o basquete pressupõem o reconhecimento de seus adversários e respondem às ações uns dos outros.

O conflito, por conseguinte, surge naturalmente da interação lúdica e se interpõe ao jogador quando busca atingir o objetivo do jogo. Trata-se de um elemento intrínseco e presente, segundo Crawford (2011), em todos os jogos, de maneira direta ou indireta, violenta ou não. Ou seja, diversamente de nossos conflitos na vida real que são indiretos, difundidos ao longo

do tempo e nem sempre solucionáveis, nos jogos a complicação é exagerada até sua forma mais direta e intensa: a violência. Nesse caso, o desenvolvedor parece voltar-se principalmente para os jogos eletrônicos, mas pontua que essa violência não é essencial ou fundamental, mas é comum por ser a expressão mais óbvia e natural do conflito.

Por exemplo, em *Sonic the Hedgehog* (1991), jogo do antigo *Mega Drive*, controlamos um porco-espinho, Sonic, que corre em uma velocidade alucinante derrotando seus inimigos ao saltar em cima deles que, instantaneamente, voltam à condição de animais por terem sido transformados em robôs pelo vilão da história. Nesse caso, temos um cenário em que, para vencer, recorreremos à violência fantasiosa a fim de atravessar cada estágio do game. Mas o próprio jogo possui fases bônus em que simplesmente fazemos com que o personagem colete o maior número de anéis dourados e, dessa forma, sem recorrer a nenhum expediente violento.

A última qualidade é a segurança, já que o conflito implica o perigo e o indivíduo precisa se arriscar e não sofrer dano. O jogo proporciona a experiência psicológica do conflito excluindo realizações físicas sendo uma maneira segura de vivenciar a realidade, “mais precisamente, os resultados de um jogo sempre são menos adversos do que as situações que o jogo modela” (Crawford, 2011, p. 25). Logo, ao jogar o “Banco Imobiliário” (2016) de minha juventude, naquele círculo mágico, podia arriscar perder somas vultosas em um investimento ou, ao cair em um quadrante desfavorável do tabuleiro, perder o dinheiro fictício, quando no mundo real cada cédula e moeda eram guardadas por nossa família para a subsistência.

3.3 A classificação dos jogos

Delimitadas as características e qualidades que constituem os jogos, é aconselhável agrupá-los, primeiramente, em macro conceitos de acordo com o elemento predominante: a competição, o acaso, o simulacro ou a vertigem. Nesse sentido, seguimos criticamente a categorização proposta por Roger Caillois (2017) em quatro respectivas manifestações lúdicas: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. No entanto, essas atitudes elementares que comandam os jogos nem sempre se encontram isoladamente e podem se agrupar na mesma atividade lúdica aos pares, como veremos ao longo desta seção.

3.3.1 Agôn e mérito

Nos diversos momentos em que pensei na intercessão do letramento literário, o mito e o uso de jogos em sala de aula, vislumbro a imagem de Aquiles, grande herói do cerco de Troia,

e de Ájax, o mais fisicamente forte dos gregos, a frente de um jogo de tabuleiro (figura 1). Talvez seja essa a primeira pintura em ânforas gregas que povoou meu imaginário: dois heróis entregues a uma atividade tão frugal e que, de certa forma, destoa da idealização de bravura guerreira com que convivi durante toda minha formação acadêmica. A cena se passa antes da chegada dos aqueus à cidade fortificada, quando, acampados em Aulis, esperavam ventos favoráveis que conduziriam as naus bojudas às praias de Ílion, eventos dramatizados por Eurípides (1998).

Figura 1 - O jogo de Aquiles e Ájax



Fonte: Wikimedia Commons (2011)⁹

Huizinga (2019) dedica todo um capítulo à investigação da noção de jogo em diversas línguas e como ela se manifesta na linguagem. Como quase todo estudioso ocidental, seu ponto de partida é a sociedade grega clássica, na qual identifica três formas de nomear as atividades lúdicas. A primeira delas é o vocábulo *paidiá* (παῖδιά), que analisamos nas atitudes lúdicas propostas por Caillois (2017), designando aquilo que é próprio da criança, mas que serve também para designar o lúdico até em suas formas mais sagradas. Já o verbo *athyro* (ἀθύρω) e o substantivo neutro *áthyra* (ἄθυρμα) tem seu campo semântico semelhante a *paidiá* no sentido que se referem a atividades lúdicas, em geral, mais ligadas à frivolidade.

No entanto, o vasto domínio da destreza, competições e torneios está intimamente ligado ao vocábulo *ágon* (ἄγων). Segundo Huizinga (2019) o espírito puramente lúdico parece ausente

⁹ Detalhe da pintura em figuras negras de uma ânfora ática (530 a.C.). Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Achilles_and_Ajax_playing_dice_amphora, Inv. 16757 %28Gregorian_Etruscan_Museum%29#/media/File:Akhilleus_Aias_MGEt_16757.jpg. Acesso em: 19 ago. 2024.

do campo semântico dessa palavra, estabelecendo, de certo modo, uma distinção entre competição e jogo. O filósofo holandês, porém, é enfático ao afirmar que “o ágon na vida dos gregos, ou a competição em qualquer outra parte do mundo, possui todas as características formais do jogo e, quanto à sua função, pertence quase inteiramente ao domínio da festa, isto é, ao domínio lúdico” (Huizinga, 2019, p. 39)

A economia destas linhas não nos permite aprofundar na etimologia de *agôn*, contudo, é assim que Caillois (2017, p. 49) nomeia sua primeira categoria fundamental que abarca todo um grupo de jogos competitivos, nos quais existe uma espécie de combate “[...] em que a igualdade de oportunidades é artificialmente criada para que os adversários se enfrentem em condições ideais, suscetíveis de dar um valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor”.

Nessa conjuntura, os jogos de aspectos agônicos necessitam de atenção constante, um treino apropriado, esforços permanentes e vontade de vencer. Ou seja, o *agôn* é a pura expressão do mérito pessoal para Caillois (2017). Por isso, pressupõe “[...] a repetição com o intuito de aprimoramento da *performance*, da disciplina e da perseverança” (Retondar, 2013, p. 41).

A atividade lúdica que tem o *agôn* como primazia nasce com o início do jogo e não o antecede, pois emerge espontaneamente dos rumos que a competição pode tomar e, portanto, não prescinde das regras. Não obstante, a presença da tensão e da incerteza surge dessa igualdade de condições e supremacia das regras. Nesse sentido, “[...] o modo de produção capitalista se apropria do espírito agonístico como forma ideológica de dizer que todos têm chance de conquistar seu ‘lugar ao sol’, mas levam em conta que na realidade os indivíduos não estão nas mesmas condições objetivas ou subjetivas” (Retondar, 2013, p. 43).

Exemplificando: se pensamos no futebol, que como todo esporte é um representante dos jogos de *agôn*, um time de bairro submetido a treinos constantes sempre terá um rendimento inferior à de um profissional em caso de um embate direto. Nessa situação hipotética, ambos se submetem às mesmas regras, possuem o mesmo número de participantes, utilizam o mesmo campo, mas ainda é uma competição desigual. Uma das equipes é amadora, pratica a atividade nas horas vagas, equilibra o prazer da partida com as tarefas do cotidiano e a veem como um lazer. Os profissionais, por outro lado, vivem do esporte encarando horas exaustivas de treino para que tenham o melhor desempenho, pois são remunerados por sua excelência no jogo.

Para o historiador David Parlett (1999), o *agôn* está no centro do que se denomina “jogo formal” compondo sua dupla estrutura fundamentada em fins e meios:

Fins. É uma competição para atingir um objetivo. (A palavra grega para jogo é *agôn*, que significa competir). Somente um dos concorrentes, sejam eles indivíduos ou equipes, pode atingi-lo, uma vez que o ato de atingir termina o jogo. Atingir o objetivo

é vencer. Daí, um jogo formal, por definição, tem um vencedor; e vencer é o “fim” do jogo em ambos o sentido da palavra, como término e como objeto.

Meios. O jogo tem um conjunto acordado de equipamentos e “regras” procedimentais por meio das quais o equipamento é manipulado para produzir uma situação vencedora. (Parlett, 1999, p. 3 *apud* Salen; Zimmerman, 2012, p. 90, grifo do autor)

Assim, quando vemos o divino Aquiles, o guerreiro que sozinho desestabilizava todo exército troiano, e o grandioso Ájax, de elevada estatura e força equiparável a de um deus, jogarem provavelmente a penteia, um jogo de tabuleiro semelhante ao de damas, temos uma manifestação do espírito agonístico (Bórquez, 2023). Em um confronto de força física ou agilidade, a balança poderia pender demasiadamente para um dos competidores, mas no círculo mágico do tabuleiro, ambos dependem da mesma condição para a vitória: a percepção estratégica.

3.3.2 *Alea* e primazia do destino

Em matéria de estratégia, provavelmente, o mais ardiloso dos imortais tenha sido Zeus, o qual escapa da morte com ajuda de sua mãe, Reia, que urde um plano perigoso. Temerosa de que seu filho fosse engolido pelo titã Crono, seu pai, como haviam sido seus irmãos, arquiteta sua fuga. Enquanto entrega ao consorte uma pedra envolta pelo manto do recém-nascido a fim de enganar sua fome, ela envia Zeus para ser criado pelas ninfas no Monte Ida para que, a seu tempo, pudesse tramar a morte do pai.

Findada a guerra dos deuses contra os titãs, conhecida como ‘titanomaquia’, tem início a partilha dos domínios e espólios. Nesse momento, os três principais guerreiros do Olimpo decidem deixar a cargo do destino a divisão por meio de um jogo. Qual? O mito não é explícito sobre os pormenores, mas se trata, provavelmente, de depositar na sorte, pois ela é imparcial não importando a força ou habilidade de cada um dos candidatos. E, assim, Zeus, o caçula, tornou-se rei dos céus e portador da luz; Poseidon, o senhor dos mares e dos terremotos; e Hades, aquela que reinaria no inframundo sobre as almas dos mortos.

Com algumas variações, a guerra entre deuses e titãs nos é contada tanto por Hesíodo (2015) como por Apolodoro (2017), mas colocar o destino do globo ou da humanidade nas mãos do acaso, essa força indomável, está longe de ser uma exclusividade grega. No *Mahabharata*, livro sagrado do hinduísmo, o mundo é visto como uma eterna partida de jogo de dados entre Siva e sua esposa (Miranda, 2013). Outro exemplo é a história de Jó, como registrado no Antigo Testamento e cuja autoria é desconhecida. Nela, Deus é desafiado por Satanás que afirma que Jó, um homem muito próspero de Uz, só era fiel por ser um homem

abençoado. Estabelece-se uma “espécie de aposta” em que Deus permite que seu inimigo infrinja diversos malefícios ao bondoso Jó a fim de testá-lo (Bíblia, 2002, Jó 1, 6-13). A “paciência de Jó”, daí a expressão, é recompensada por resistir a tudo e, como homem fiel, é agraciado em dobro, sendo uma metáfora para todos aqueles que sofrem, mas que acreditam no deus judaico-cristão até o fim.

Em total oposição ao espírito agonístico, a categoria Alea, segundo Caillois (2017), marca e revela a generosidade do destino, pois está presente em jogos baseados em uma decisão que independe do jogador, quando a fortuna é a grande artesã da vitória. O antropólogo francês demarca a oposição entre essas classificações: “ao contrário de *agôn*, a alea nega o trabalho, a paciência, a habilidade, a qualificação; elimina o valor profissional, a regularidade, o treino. [...] O *agôn* é uma reivindicação da responsabilidade pessoal; a alea, uma renúncia da vontade, um abandono ao destino. (Caillois, 2017, p. 54)

Por mais que *agôn* e alea reflitam atitudes opostas, ambas têm como prerrogativa a criação artificial da pura igualdade que a realidade nega aos homens. Todavia, nos jogos de sorte, o indivíduo é mero espectador, seu oponente é imaginário e existe a tensão e a incerteza constantes, visto que nesse “[...] tipo de jogo não há processo de construção do jogado, não há desenvolvimento do jogo, somente produto, isto é, no mesmo momento em que o jogo se inicia, logo após ele termina definindo o perdedor ou o vencedor” (Retondar, 2013, p. 44).

Nesse sentido, os jogos de *alea* requerem mulheres e homens de fé, pois nesse jogar solitário o resultado é aleatório, do latim *aleatorius*. A expressão “a sorte está lançada” (*alea iacta est, latim*), resume bem esse tipo de atividade lúdica que está no cerne da denominação de “jogos de azar”. Nesse cenário, o jogador vive “[...] somente o tempo do prazer, do drama, da tensão e da incerteza, da excitação, da transpiração e da luta desenfreada e desesperada contra o acaso” (Retondar, 2013, p. 46).

Desnecessário comentarmos que essa categoria de jogos engendra maior ludopatia do que outras - seja no jogo ancestral de dados, na roleta do cassino, no horóscopo diário, institucionalizados ou não pelo Estado. O sociólogo italiano Domenico de Masi (2000) exemplifica como os jogos de sorte ou azar podem legitimar e sustentar toda uma dicotomia entre ricos e pobres em contexto capitalista:

Mas mesmo para quem não joga na Bolsa foi inventada uma engrenagem igualmente aleatória e voraz para drenar o dinheiro das pequenas poupanças: a Loto, a Loteria Esportiva e uma gama inteira de jogos que servem de Bolsa de Valores dos pobres. Representam uma bolsa gerida diretamente pelo Estado, que arrecada bilhões a cada ano, acalentando o sonho de todo cidadão: virar da noite para o dia, sem esforço e risco, um novo Tio Patinhas. (Masi, 2000, p. 98)

Não nos estenderemos minuciosamente no caráter sagrado dos jogos de *alea*, visto que evidenciamos alguns dentre os inúmeros mitos e narrativas religiosas que utilizam o destino ou o acaso como fatores marcantes. Todavia, mantendo o monopólio da sorte nas mãos da força estatal ou sagrada, cabe um exemplo literário do conto “A loteria em Babilônia” (1999) do escritor argentino Jorge Luiz Borges, vencedor do Prêmio Nobel de Literatura. Na sua ficção, o escritor revela as consequências exageradas e nefastas do jogo de *alea* quando generalizado em uma sociedade. Eis um bom exercício imaginativo e qualquer semelhança com a realidade, não é mero acaso, se podemos fazer esse jogo de palavras.

Iniciado nos mistérios de Bel, todo homem livre automaticamente participava dos sorteios sagrados, que se efetuavam nos labirintos do deus a cada sessenta noites e que determinavam seu destino até o próximo exercício. As consequências eram incalculáveis. Uma jogada feliz podia motivar-lhe a elevação ao concílio de magos ou a detenção de um inimigo (notório ou íntimo) ou o encontrar, na pacífica treva do quarto, a mulher que começa a inquietar-nos ou que não esperávamos rever; uma jogada adversa: a mutilação, a variada infâmia, a morte. (Borges, 1999, p. 30)

3.3.3 *Mimicry*: o jogo como palco

Delfim Leão (2013), professor lusitano da Universidade de Coimbra, certa vez afirmou que o Ulisses cantado na Odisseia é a encarnação da curiosidade e do espírito agônico da mentalidade grega e, por extensão, da humanidade em geral. Já analisamos o *agôn* e a vocação para competição regrada que transparece, por exemplo, nos jogos da corte feácia em honra ao herói ainda em anonimato, narrativa presente no canto VIII. Porém, discordamos do professor, caso consideremos nossa visão sobre ludicidade e não no que concerne a outros traços culturais. Ulisses é, em contexto lúdico, o herói da simulação ou dissimulação.

São inúmeros os momentos em que o rei de Ítaca precisa interpretar papéis, esconder suas reais intenções, seja por cautela, seja por decoro ou por nobreza. Depois de muito penar, é protegido pelo manto de Atena que Ulisses se apresenta à princesa do Feácios, Nausícaa, e adentra na corte do rei ocultando inicialmente seu passado, para depois se tornar um verdadeiro cantor ao narrar suas aventuras para audiência presente (Cantos VI ao IX). É disfarçado de velho e pobre que encontra o antigo servo, o porqueiro Eumeu, a fim de testar sua fidelidade e angariar seu apoio contra os invasores de seu lar (Canto XIV). É sobre o disfarce de mendigo que entra em seu palácio para tramar e emboscar os pretendentes (Canto XVII). Logo, nesses exemplos, Ulisses é o herói do simulacro.

Essa capacidade de encarnar a alteridade, de interpretar um papel, está no âmago da terceira categorização proposta por Caillois (2017): os jogos de *mimicry*, isto é, de mimetismo em uma tradução do inglês. O antropólogo salienta que essa atividade lúdica consiste em tornar a si mesmo um personagem ilusório, encerrando quase todas as características do jogo, isto é, “[...] liberdade, convenção, suspensão do real, espaço e tempo delimitados. Todavia, não se verifica a submissão contínua às regras imperativas precisas” (Caillois, 2017, p. 62).

No que tange à subordinação às normas, Retondar (2013, p. 50) parece especificar o posicionamento do mestre francês: “a presença das regras nesse jogo é de grande flexibilidade e vai se construindo através da relação entre o jogador e a ‘plateia’”. Se entendemos os jogos de simulacro como atividade de interpretação ligados a um filme, a uma novela, haverá uma submissão ao texto escrito, ao roteiro. Por outro lado, a encenação teatral pode se prestar à improvisação com mais liberdade; não existe, porém, uma anarquia total a qualquer rubrica do texto dramático.

Outrossim, por mais que nos jogos de *mimicry* assumamos o lugar do outro a partir de nós mesmos, que tenhamos consciência de que se trata de um faz de conta, sendo uma representação real e imaginária, ao mesmo tempo (Retondar, 2013), essa flexibilidade ou não de atenção às regras não é o constante em toda e qualquer interpretação. Jogos de tabuleiro colocam em xeque facilmente a questão da necessidade dos regulamentos em obras que envolvem elementos de mimetismo ou interpretação. Vejamos dois exemplos em jogos mais atuais, visto que os autores fundamentam suas observações principalmente no teatro.

A mímica e o disfarce são considerados impulsos complementares dos jogos de simulacro (Caillois, 2017) e presentes desde a infância quando a criança imita os adultos de seu núcleo familiar, nas brincadeiras (Retondar, 2013). Contudo, quando temos um jogo como “Imagem & Ação” (2012), no qual os participantes precisam desenhar ou fazer uma mímica, com tempo cronometrado para sua performance e, dependendo do êxito de suas interpretações ou desenhos, podem se locomover no tabuleiro; temos uma competição com regras bem definidas e elementos de *mimicry*.

Os jogos de interpretação como *Dungeons & Dragons* (1991), por seu turno, parecem propor uma liberdade total de ações, com prerrogativa de sempre usar a ilusão no processo:

Imagine que você vive em outro tempo e lugar. O mundo é muito diferente deste: não existe eletricidade, aviões ou aparelhos de televisão. Em vez disso, essa é uma terra de espadas e castelos. Magia e feiticeiros são reais, elfos e dragões habitam as profundezas das regiões selvagens e as misteriosas forças do bem e do mal confrontam-se diariamente.

Você é um dos heróis desse mundo. Sua missão consiste em combater monstros terríveis, explorar castelos antigos e recuperar tesouros de reis há muito esquecidos. (Grow, 1991, p.1)

Não obstante, há um arquiteto da aventura: o *dungeon master*, o mestre da mesa. Esse jogador especial manuseia as regras com imparcialidade narrando a aventura, interpretando os inimigos. Por mais que as normas possam ser flexibilizadas pendendo a balança para os jogadores ou para os oponentes, o *dungeon master* deve evitar burlar as regras como sinaliza a introdução da primeira edição:

Sempre tenha em mente que os jogadores lutam contra os monstros com os quais se deparam, não contra você. Jamais esqueça a verdadeira vitória no DUNGEONS & DRAGONS: a diversão. Favorecendo os monstros, você impedirá a diversão dos jogadores e todos perderão.
Por outro lado, você pode sentir-se inclinado a alterar as regras em favor dos jogadores. Isto é possível, ocasionalmente, mas não o faça com frequência. Se você ajudar muito os jogadores alterando as regras, acabará tirando a graça do jogo. (Grow, 1991, p.2)

Portanto, jogos de simulacro podem estar em consonância com a perspectiva competitiva, conforme já assinalou Caillois (2017), seja como coadjuvante (Imagem & Ação), seja como protagonista (*Dungeons & Dragons*). O caráter essencial dos jogos de *mimicry* é a interpretação que quase sempre possui uma íntima ligação com a narrativa e a oralidade.

3.3.4 *Ilinx*: um trago de vertigem

Quando na Especialização em Estudos Clássicos defendi a tese de que Dioniso, deus grego do vinho e do teatro, era também uma divindade amorosa; explorei o conceito de *homo dionysiacus*. Trata-se do indivíduo que “[...] integrava-se ao deus e, assim, embebido de vinho, usava essa condição para fins elevados: praticar *mancia*, levar ao teatro a *mímesis* perfeita do mito ou, em contexto **simpótico**, ser agradável entre os convivas.” (Silva, 2018, p. 262).

Como abordamos na seção anterior, os jogos de simulacro envolvem a interpretação de um papel, a aceitação da alteridade, para que o jogador ou brincante adentre no círculo mágico e possa usufruir ao máximo o que a atividade lúdica tem para lhe oferecer. Mas o que acontece quando a imersão é de tal modo intensa que a realidade se torna nebulosa é indistinguível da fantasia?

Em “As bacantes”, de Eurípides (2003), temos uma exemplificação literária, quicá cultural se encaramos essa obra como um reflexo da sociedade clássica ateniense (século V a.C.), de como a desmedida provocada pelo *homo dionysiacus* é sinônimo de transe e êxtase.

Quando é chegado o momento das celebrações em honra a Dioniso, dramatiza a tragédia, as mulheres se entregam ao furor báquico, o menadismo. Então, repletas da presença do deus, essas mulheres esquecem os interditos, tornam-se selvagens e se retiram para os montes com o intuito de festejar o deus do vinho. Esquecem de si mesmas e encarnam não só o papel animalesco, mas a realidade que as rodeia desvanece a ponto de fazer loucuras como, por exemplo, o fim terrível imposto a Penteu, que ousou proibir as celebrações dionisiacas.

A quarta e última classificação é definida por Caillois (2017, p. 62) como uma “[...] categoria de jogos que reúne aqueles que se baseiam na busca da vertigem e que consistem em uma tentativa de destruir por um instante a estabilidade da percepção e de infligir à consciência lúcida uma espécie de pânico voluptuoso”. A essa agitação de cunho ora orgânico, ora psíquico, o antropólogo francês denominou de jogos de *ilinx* ou de vertigem, por sua capacidade de engendrar o transe, o aturdimento e a tontura.

Segundo Retondar (2013), os jogos de vertigem geram a sensação de desfalecimento, de temor e de profunda excitação, como os brinquedos de parque de diversão que nos causam uma sensação de perigo inebriante. Refere-se a um risco calculado, mescla de ousadia e coragem. Todavia, em contexto religioso como no caso do menadismo, tais jogos podem ser considerados verdadeiros ritos de iniciação como a passagem de um mundo a outro. Sobre essa questão, o professor afirma que “os rituais xamanísticos e as incorporações nas religiões afro-brasileiras, em um determinado momento, não deixam de ser a busca, através da evasão da vida real e do enauseamento vertiginoso, um jogo de *ilinx* que culmina com o transe.” (Retondar, 2013, p. 52).

Diante das categorizações aqui expostas, qual seria a classe a que pertencem os jogos de tabuleiro? Qual sua essência entre as diversas atividades lúdicas? Ele se enquadra em que atitudes? Tão difuso como a própria natureza do jogo, similarmente dificultoso é definir esse tipo de atividade lúdica. Passemos, então, a análise dessa ludicidade, buscando uma definição, possíveis classificações e a forma como se estruturam seus elementos.

4 JOGOS DE TABULEIRO: A SUPERFÍCIE E O ICEBERG

No campo da ludologia histórica, em contexto ocidental, a referência literária mais antiga está em Homero (VIII a.C.). No primeiro canto da “Odisseia”, após assembleia entre os deuses na qual Athena intercede e suplica ao pai o fim do cárcere de Ulisses imposto pela deusa Calipso, a filha de Zeus vai ao encontro de Telêmaco a fim de inspirá-lo a buscar notícias do pai. Ao chegar ao palácio de Ulisses, tendo se disfarçado de Mentos, notou que “estava na presença de arrogantes. Dados distraíam pretendentes no pátio fronteiro, sentados em peles de boi que eles próprios tinham carneado.” (Hom. *Od.* I, 106-109)¹⁰.

O escritor e militar chileno Tomás H.M. Díaz Bórquez, na obra *Breve historia de los juegos de mesa: y su desarrollo en las culturas a través de los tiempos* (2023), à qual recorreremos detidas vezes nesta exposição, salienta que algumas traduções modernas retratam que nessa cena os pretendentes jogavam uma espécie de damas, mas que se trata de uma forma palatável de se referir ao provável jogo original: a *penteia*.

É difícil demarcar o provável lugar e tempo histórico do surgimento dos jogos de tabuleiro, já que tais atividades lúdicas sofrem de ‘paralelismos convergentes’: “[...] a necessária existência de uma espécie de precognição ou “senso lúdico comum” presente na consciência coletiva dos homens, para além das trocas culturais entre diferentes civilizações ao longo de milênios de história humana” (Bórquez, 2023, p. 75, tradução nossa)¹¹. No entanto, é ainda entre os gregos que o Ocidente tenta traçar uma origem, mesmo que mítica, para os jogos. É o filósofo ateniense Platão que atribui uma origem africana ao descrever o deus egípcio Toth:

Pois bem: ouvi uma vez contar que na região de Náucratis, no Egípto, houve um velho deus deste país, deus a quem é consagrada a ave que chamam de íbis, e a quem chamavam de *Thoth*. Dizem que foi ele que inventou os números e os cálculos, a geometria e astronomia, bem como o jogo de damas e dos dados e, finalmente, fica sabendo, os caracteres gráficos (escrita). (Pl. *Phdr.* 274c-274d)¹²

O ilustre discípulo de Sócrates e os fictícios pretendentes à mão de Penélope compartilham de um traço comum: são exemplos de indivíduos pertencentes a grupos sociais privilegiados. Segundo Bórquez (2023), os jogos de tabuleiro nascem do tempo improdutivo da elite social, da necessidade de ocupar os espaços de inatividade das demandas diárias e que, a

¹⁰ Salvo algumas exceções, para essas e outras citações homéricas, utilizamos a tradução de Donaldo Shüler (2007).

¹¹ Tradução própria de: “[...] en la necesaria existencia de una suerte de precognición o «sentido lúdico común» presente en la conciencia de los hombres, más allá de los intercambios culturales entre las diferentes civilizaciones a través de milenios de historia humana” (Bórquez, 2023, p. 75).

¹² Tradução de Pinharanda Gomes (2000).

exemplo do Egito Faraônico, permitia às pessoas relacionadas ao Poder, refletir sobre suas formas de dominação dos povos. Todavia, a informação mais pertinente que tiramos da afirmação do autor chileno é que, independentemente da sociedade ou do segmento social, a origem dos jogos de tabuleiro se relaciona ao ócio para depois atingirem outras significações. Ou, nas palavras do filósofo russo Alexandre Koyré, “não é do trabalho que nasce a civilização: ela nasce do tempo livre e do jogo” ([1958?] *apud* Masi, 2000, p. 151).

Já vimos que os jogos em geral são fenômenos culturais, um tesouro da memória e cuja capacidade de repetição é um traço marcante e símbolo de sua duração, pois vive-se o jogo quantas vezes jogá-lo (Huizinga, 2019). Dessa forma, os jogos de tabuleiro, como subcategoria, inserem-se nessa perspectiva difícil de traçar as origens, porque do mesmo modo como surgiram a escrita e muitos outros elementos culturais, esse tipo de jogo surgiu de forma independente em diversos lugares do mundo e, por conseguinte, entrou em contato com outros, ramificando-se e originando os jogos que conhecemos hoje (Bórquez, 2023).

Quando pensamos em jogos de tabuleiro, a definição proposta por Crawford (2011) parece resumir o entendimento comum de uma superfície dividida em setores, preenchidos por um conjunto de peças que, frequentemente, são controladas pelo jogador, mas submetidas ao controle desse espaço. Nesse contexto, “os jogadores manobram suas peças pela superfície de jogo se esforçando para capturar as peças de seus oponentes, alcançar um objetivo, ganhar controle de território ou adquirir alguma mercadoria valiosa” (Crawford, 2011, p. 10, tradução nossa¹³).

Embora vivamos uma idade de ouro dos jogos de tabuleiros modernos que coincide com o crescente interesse acadêmico; bem como a investigação sistemática, tampouco existe uma definição de *board games* que satisfaça de forma aceitável ou precisa em seu âmbito de aplicação, conforme Bórquez (2011). No entanto, o autor chileno propõe uma conceituação:

Um jogo de tabuleiro é um conjunto completo e sistemático de elementos físicos, abstratos ou virtuais, concebidos, criados, manufaturados ou fabricados com a finalidade de serem utilizados como plataforma de jogo única ou diversa, dentro de um contexto de jogo relativamente fechado, preferencialmente em uma mesa ou superfície semelhante, por uma ou mais pessoas reunidas sob um corpo de regulamentos relativamente rígido, razoavelmente divertida, idealmente reproduzível e que propõe uma determinada exigência dada pelas interações entre os jogadores e os componentes, mas que não requer necessariamente uma especialização intelectual

¹³ Tradução própria de: “*Players maneuver their pieces across the playing surface in an effort to capture or other players’ pieces, reach an objective, gain control of territory, or acquire some valued commodity*”. (Crawford, 2011, p. 10).

ou técnica, nem esforço comparável ao de um esporte ou jogo físico. (Bórquez, 2023, p. 33-34, tradução nossa)¹⁴

Essa definição, por mais que seja extensa, está em concordância com nossa trajetória teórica até o presente momento. Trata-se de uma atividade lúdica sistemática (Parlett, 1999), (Crawford, 2011); nas quais imperam as regras (Salen; Zimmerman, 2017), (Retondar, 1999); que seja passível de repetição (Huizinga, 1999); que não requer habilidade técnica, mas fundamentada na competição (Caillois, 2017). Embora o conceito de Bórquez (2023) abarque grande parte dos jogos de tabuleiro, conhecer outras nomenclaturas evidencia com mais precisão o termo e suas complexidades.

Segundo Arnaldo V. Carvalho em *Os jogos de tabuleiro e seu universo* (2022), existem quatro nomenclaturas para se referir a esse tipo de atividade lúdica. A mais abrangente é jogos de sociedade porque promovem a interação, o encontro e que nem sempre ficam circunscritos a uma mesa como uma batalha de rap ou de adivinhas. Jogos de mesa, por sua vez, delimitam aqueles que utilizam esse tipo de superfície indo desde o xadrez, o baralho, a mesa de bilhar até o tênis de mesa.

A terceira nomenclatura é o jogo de tabuleiro (o *board game* propriamente dito) que se refere a uma superfície que se coloca sobre a mesa, o tabuleiro, mas que, segundo Carvalho (2022), mostra-se problemática, visto que jogos como o da velha ou mancala, que não necessitam de uma superfície específica deixariam de ser classificados como jogos de tabuleiro. O mesmo acontece com aqueles que envolvem cartas como os de naipe em geral, bem como os de construção de *deck*, isto é, de baralhos colecionáveis para jogar como o clássico *Magic: The Gathering*, criado por Richard Garfield (1993). Porém, há uma saída conceitual:

Se, contudo, nos referimos a tabuleiro como superfície em geral, o termo se flexibiliza, e perde talvez uma conotação elitista e eurocêntrica (afinal historicamente não era comum as classes populares ter uma mesa em madeira lisa destinada ao jogo, ainda menos um tabuleiro como componente dos jogos/jogar, quando se considera o todo do que se sabe das culturas globais). (Carvalho, 2022, p. 47)

¹⁴ Tradução própria de: “Un juego de mesa es un conjunto íntegro y sistémico de elementos físicos, abstractos o virtuales, ideados, creados, manufacturados o fabricados con la finalidad de ser utilizados como plataforma de juego única o diversa, dentro de un contexto lúdico relativamente cerrado, preferentemente sobre una mesa o superficie similar, por parte de una o más personas convocadas bajo un cuerpo normativo relativamente estricto, razonablemente divertido, idealmente rejugable y que proponga cierta exigencia dada por las interacciones entre los jugadores y los componentes, pero que no requiera, necesariamente, de una especialización intelectual o técnica, ni de esfuerzo físico equiparable al de un deporte o juego físico” (Bórquez, 2023, p. 33-34).

Por fim há a distinção entre jogos analógicos e jogos eletrônicos. O primeiro grupo refere-se aqueles criados e jogados em uma perspectiva física, não eletrônica. O segundo tipo envolve aqueles que são digitais e estão disponíveis tanto em aparelhos específicos para jogar como os consoles (os videogames) e os arcades (fliperamas); como naqueles que possuem games em formato de aplicativo instalados em celulares, smartphones, computadores e afins. No entanto, a fronteira entre esses grupos é muito tênue, havendo jogos híbridos ou a existência de versões analógicas e digitais de um jogo, vide o *Monopoly Plus* (2017) e *Uno* (2016) versões dos jogos de tabuleiro de mesmo nome. Também é necessário ressaltar, em relação aos jogos eletrônicos, que é preciso que haja um letramento em jogos, uma modalidade do letramento digital, que se refere à “[...] habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e alcançar objetivos no interior deles” (Dudeney 2016, p. 31).

Em síntese, se tomamos o “Banco Imobiliário” (2016) de minha juventude e fazemos uma breve análise a partir de nossa abordagem até o momento, esse jogo é categorizado como agonístico, pois existe uma competição que visa à vitória de apenas um jogador e com regras muito claras; mas também é um jogo de *alea*, porque a movimentação, o destino das compras, o ganho ou perda de dinheiro são baseados no resultado randômico dos dados e das cartas de sorte ou revés. É um jogo de sociedade reunindo pessoas na atividade lúdica, que em geral se posicionam ao redor de uma mesa, logo um jogo de mesa também. Como prescinde de um tabuleiro, é um *board game* analógico e, como veremos, um jogo de tabuleiro moderno.

Portanto, no decorrer desta dissertação, nossa escrita poderá utilizar a nomenclatura de jogos de mesa, comum entre os países europeus; *board games*, aludindo ao termo em língua inglesa; ou jogos de tabuleiro em Língua Portuguesa. Passemos à classificação dos jogos de tabuleiro, bem como termos importantes para que o professor lúdico, que se proponha a utilizar esse artefato cultural em sala de aula, possa se sentir familiarizado e se movimentar facilmente por esse mundo. Nesse sentido, seguiremos a classificação híbrida proposta por Carvalho (2022) baseada tanto na configuração do jogo, nas mecânicas, bem como na ludologia histórica, ou seja, nos antecedentes históricos. Cabe salientar que a proposta do autor não é uma tipificação excludente havendo, logo, uma sobreposição de classificações em que um mesmo *board game* enquadra-se em mais de uma categorização.

4.1 Classificação dos jogos de tabuleiro: o iceberg

Aparentemente, saber o que é um jogo de tabuleiro é muito simples, bastando ir a uma loja ou papelaria e procurar as caixas depois do setor de brinquedos. Após uma rápida leitura

da descrição e do público-alvo, é só adquirir um exemplar e aproveitar. Quando a aquisição é para se divertir com amigos e família, basta algo leve e rápido; se é um educador, buscará aqueles que mais cabem em sua proposta de trabalho. Porém, sempre esbarramos nos jogos mais comuns como xadrez e damas ou naqueles que são sucesso de vendas, seja por sua longevidade, seja por ter um marketing atraente, como o próprio “Banco Imobiliário” (2016) que insistentemente citamos ao longo de nosso texto. Mas, para além de um brinquedo de caixa, como diferenciar estruturalmente?

4.1.1 Os jogos tradicionais: atemáticos

Os jogos tradicionais são aqueles com os quais estamos mais familiarizados e se originam de diferentes culturas, locais e tempos, sendo difícil delimitar ao certo sua origem e, por isso, muito antigos. São assim designados porque “[...] os jogos são creditados como fazendo parte da tradição de um ou mais grupos sociais - por vezes de um povo inteiro” (Carvalho, 2022, p. 32). Trata-se de uma categorização ampla que vai desde o jogo da força, da memória, da trívia, da batalha naval até os jogos de bolinha de gude. Isto é, engloba não só aqueles que estão dispostos sobre uma mesa, mas também sobre qualquer superfície plana.

Como alerta Carvalho (2022), o fato de ser tradicional, não significa dizer que são universais para toda e qualquer sociedade, no entanto algumas mecânicas presentes nessas atividades lúdicas acabam por ter desdobramentos em jogos mais atuais. Um primeiro exemplo, são as trívias, ou *quiz games*, em que a mecânica se concentra em perguntas e respostas de conhecimentos variados muito populares na Antiguidade, mas que são centrais em *boardgames* como *Quest* (Grow, 2008) e *Perguntados* (Copag, 2021), este último, uma versão de um aplicativo para celulares. A crítica central aos *quiz games*, em contexto educacional, reside no fato de somente mascarar a metodologia tradicional de ensino focada em questionário a ser respondido pelos estudantes (La Carreta, 2018). Não há atividade reflexiva, somente uma memorização de conteúdo como aparecem também em quebra-cabeças como palavras cruzadas, caça-palavras, entre outros. Se pensamos em letramento literário que faça uso de jogos, resumir a atividade a responder a perguntas não acarreta interesse.

Um segundo exemplo é a tradição dos jogos de trilha, em que se lançam varetas ou dados que geram um valor que permite avançar nas casas do tabuleiro. Por mais que esse tipo de jogo tenha ancestrais muito antigos, como o Senet (Egito) e o Jogo Real de Ur (Mesopotâmia), a forma de movimentação atual remete ao “Jogo do Ganso” surgido no século

XVI, que sofreu influência do Gamão. Sua mecânica de movimentação por trilha está presente nos mais diversos jogos de mesa, dos mais complexos aos mais simples.

Em suma, por mais tentadora que seja a possibilidade de uso ou criação desse tipo de jogo, mesmo fundamentado em um tema como o Covid-19, a exemplo do elaborado pela designer Natália Rosa por ocasião da pandemia (Moraes, 2020)¹⁵, a partida só é pretexto para memorização da informação contida no jogo que, por vezes, é ignorada pela criança.

4.1.2 Jogos abstratos: o primeiro passo

São aqueles que não possuem ou que remontam abstratamente a um tema, uma característica comum aos jogos mais antigos da humanidade. Carvalho (2022, p. 33) enfatiza que “os abstratos tradicionais foram, ao longo da história, associados à vadiagem, mas também ao alívio do trabalho; à sociabilidade, mas também à reflexão; à magia, assim como à religião; e assim por diante”. Contudo, jogos abstratos não são essencialmente antigos, mas jogos consagrados no século XX e de fácil acesso às escolas como o “Pega-varetas” e o “Resta 1” são de criação recente. Aliás, quando se trata de uso educacional, essa categoria é a mais amplamente usada nas escolas por seus diversos benefícios cognitivos, mas também por ser aquilo que comumente os docentes entendem como jogo de tabuleiro: “o ensino formal utiliza extensivamente jogos abstratos, seja pela facilidade com que alguns são aprendidos (como damas, jogos de baralho simples, dominó etc.), ou executados (jogos muito longos costumam ser menos escolhidos em função dos tempos escolares)” (Carvalho, 2022, p. 33).

No que concerne à intercessão entre os jogos de tabuleiro e o letramento literário, a ausência de cenário, personagens ou enredo concretos suscita múltiplas interpretações, dando margem ao exercício imaginativo. Por isso, ao longo dos séculos, foram usados pela religião para a adivinhação (vide os búzios e o tarô) ou para reflexões existenciais e terapia (Carvalho, 2022). Em contrapartida, jogos abstratos podem ser uma ferramenta útil para a produção textual como, à guisa de exemplificação o *Dixit* (2016) e o *Rory's Story Cubes* (2020). Resumindo grosseiramente: no primeiro, com foco na oralidade, o jogador é um narrador de uma carta cuja figura é extremamente sugestiva e com múltiplas interpretações; o segundo, focado na escrita, é um conjunto de dados com ícones variados que é lançado e o jogador precisa construir uma narrativa coesa de acordo com as imagens aleatórias.

¹⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2020/03/31/designer-cria-jogo-de-tabuleiro-para-ensinar-crianca-a-se-proteger-contra-o-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2024.

Por fim, os jogos abstratos se tornam importantes como forma de iniciação dos estudantes tanto na subjetividade e sociabilidade, quanto nos elementos comuns dos jogos de mesa como regras, dados, peões, cartas e configurações comuns do tabuleiro como trilhas, grades, dentre outros. Tornam-se, então, o início da jornada para desafios lúdicos mais complexos, o primeiro passo para um letramento lúdico em *board games*.

4.1.3 Jogos de sorte ou azar?

São uma modalidade de jogos abstratos, ao passo que também são jogos de *alea* como vimos em Caillois (2017), que além de serem atemáticos requerem um jogador passivo e dependente dos caprichos do destino. Por isso são chamados, também, de jogos de azar por engendrar ludopatia, isto é, o vício e, para o senso comum, são a derrocada da virtude bem como sinônimo de malandragem, riso e ócio. Nesse espectro se encontram a roleta, o bingo, a loteria e o jogo do bicho, por exemplo, que quando praticados por classes abastadas são sinônimo de sofisticação e poder, mas que não devem ser direito dos pobres, pois em nossa cultura, apoiada na educação formal, os desfavorecidos são orientados para o trabalho, caso contrário são taxados como “vagabundos”. Segundo Carvalho (2022, p. 34-35), “e nessa ‘orientação’ para o trabalho, não há espaço para o lúdico do qual o jogar, a improdutividade para a vida prática - oposto ao utilitarismo - e a casualidade fazem parte”.

Todavia, os jogos de sorte são os mais utilizados pelos docentes da educação infantil, nos Anos Iniciais, por sua simplicidade não só favorecendo à abstração, mas facilitando a composição de conjuntos de letras, palavras, números, agrupamentos, classificações, entre outras habilidades (Carvalho, 2022).

Dessa forma, essa tipificação de jogos de tabuleiro não resulta de grande utilidade para intercessão entre atividades lúdica e letramento literário no segundo segmento, mas insistimos na importância do aprendizado das mecânicas principalmente por jogos de sorte serem fundamentados em situações *random*, aquelas às quais não temos controle na vida real (La Carreta, 2018). E sempre podemos tematizar o jogo de sorte como os cubos de história de O’Connors (2020), que citamos na seção anterior, em que podemos criar uma narrativa com um simples lance de dados.

4.1.4 Jogos de guerra e a violência

Apesar de relutante, Carvalho (2020) resolve delimitar o conceito de jogos de guerra em sua classificação híbrida dos jogos de tabuleiro. A importância dessa categoria é de que além de popular, torna-se um momento propício para uma análise crítica do conteúdo violento. Como objeto estético, seu detalhamento tem alto valor educacional e possibilita a reflexão dos aspectos agonísticos presentes na guerra e na caça. Mas para nosso estudo, e concordamos com o autor nesse aspecto, os jogos de guerra nos levam àqueles que são narrativos, pois resguardam alto potencial literário.

Quando se trata de jogos de guerra, o recorrente debate de até que ponto os jogos analógicos ou eletrônicos influenciam atos violentos sempre vem à tona, porém esse tipo de atividade lúdica oportuniza não só a discussão sobre esse assunto como também a possibilidade de ressignificá-lo. Outro ponto, como salientamos linhas atrás, é o caráter estético cujo grau máximo de expressão encontra-se no modelismo: miniaturas, maquetes, dioramas que são cenários feitos com minúcia e em escala para compor esses jogos.

À guisa de exemplificação, talvez a série de jogos de guerra mais conhecidos do público brasileiro seja o *War* (1998), versão nacional do jogo *Risk* criado em 1972 pelos designers Albert Lamorisse e Michael I. Levin. Na versão com o contexto bélico mais moderno, cada participante é um general que deve dominar o mundo e para isso deve eliminar seus rivais no processo. Ao longo do tempo a série se modificou e passou a retratar outros momentos históricos como *War: Império Romano* (2007), em que as regras são mantidas e só o design mudou; e *War: batalhas mitológicas* (2012) que além de ser inspirado na Grécia do mito, ainda conta com a regra variante com influência dos deuses. Esse último, foi vital, por exemplo, para introduzir as alunas e os alunos no mapa da Hélade daquele período, como também parte dos deuses e do bestiário do mito grego, por meio das cartas e miniaturas usadas no tabuleiro.

Por fim, Carvalho (2022) aponta que um dos traços marcantes dos jogos de guerra é a simulação, aqui entendida como observação de situações embasadas em fortes dados da realidade. Esses *board games* são o gérmen dos jogos de interpretação, são fruto da busca de simulações que considerassem as ações individuais. Convém lembrarmos que apesar de Carvalho (2022) usar simulação para definir jogos de guerra, não se refere ao *mimicry* de Caillois (2017) envolto na vivência da alteridade, mas se aproxima de que, apesar de sua obra aludir aos jogos eletrônico, define a simulação como “[...] uma tentativa séria de representar com precisão um fenômeno real em outra forma mais maleável”.

4.1.5 Jogos pré-modernos: amerigames

Durante a primeira metade do século XX, à medida que avançavam os estudos sobre a complexidade das atividades lúdicas, novos jogos de mesa surgiram na esteira das transformações econômicas e sociais desse período. A aceleração do processo de industrialização, a difusão de uma cultura urbana e o consumo de bens ofertado pelo capital tornaram os jogos de tabuleiro um produto atrativo. Nessa época, surgem as grandes empresas do mercado de jogos de mesa, bem como os chamados *board games* “clássicos” estadunidenses que irradiaram suas versões locais tais como *Monopoly* (1934), o Banco Imobiliário, *Cluedo* (1944), o Detetive, e o *Risk* (1956), o *War*, só para citar alguns.

Bórquez (2023, p. 17), que considera esses jogos pré-modernos, enfatiza que eles são denominados, pejorativamente, de *ameritrash*:

[...] é um jogo no qual o tema tem um impacto fundamental e maior do que a mecânica, do que as regras ou qualquer outro elemento do jogo, nos quais as narrativas são desenvolvidas com regras e exceções sensatas em que, por vezes, o acaso desempenha um papel relevante no desenvolvimento (tradução nossa).¹⁶

Contudo, adotaremos a designação de La Carreta (2018): *amerigames*, os jogos essenciais para adquirirmos um repertório lúdico. Outrossim, a temática envolvia as bases do capitalismo (Banco Imobiliário, 2016), a vida nas cidades (O jogo da vida, 1986), as tensões entre os blocos econômicos da Guerra Fria (*War*, 1998), por exemplo. Todavia, para Carvalho (2022), a maior crítica a esses jogos reside, justamente, em suas mecânicas e para isso constrói um quadro extremamente elucidativo:

¹⁶ Tradução própria de: “[...] es un juego donde el tema tiene un incidencia fundamental y mayor que la mecánica, las reglas y cualquier otro elemento del juego, donde se desarrollan narrativas con reglas sensibles a excepciones y donde en ocasiones el azar tiene un papel relevante en el desarrollo” (Bórquez, 2023, p. 17).

Quadro 1 – Virtudes e críticas aos amerigames

Virtudes	Críticas
• Novos materiais e componentes (em relação aos jogos antigos); • Diversidade de temas; • Inovações mecânicas; • Popularidade; • Investimento em aparência; • Alta interação entre jogadores.	• Elevado fator sorte; • Pouca diversidade mecânica; • Alguns dos mais famosos jogos são “politicamente incorretos” do ponto de vista atual; • Tempo de jogo mal projetado; • Dominância de conflitos diretos; • Eliminação de jogadores; • Baixo equilíbrio entre “frustração e recompensa”; • Escassez de dispositivos equilibradores durante o jogo.

Fonte: Carvalho (2022).

A questão que se instaura é justamente se o docente deve utilizá-los ou não em suas aulas. A adaptação do “Banco Imobiliário” feita pelo designer Fábio Lopez que, em sua versão, retrata o cotidiano carioca dominado pelas milícias, revela uma alternativa pedagógica para os *amerigames*. Com a intenção de fazer uma crítica social, por ocasião do filme “Tropa de Elite 2: o inimigo agora é outro” (2010), o designer afirma em entrevista:

Talvez tivesse que acrescentar mais terrenos e novos serviços, pois os milicianos estão sempre expandindo suas atividades. Mas do argumento eu não mudaria nada. Considero projetos como o “Bando Imobiliário Carioca” infográficos alternativos das situações absurdas relacionadas à violência urbana na cidade. (Cohen, 2013, on-line, grifos do autor)¹⁷

É fato que esses jogos são acessíveis fazendo parte das campanhas ou compras da própria escola e, muitas vezes, como é o caso de nossa unidade escolar, disponíveis na biblioteca. São esses *board games* que, provavelmente, os nossos estudantes mais remediados conhecem ou têm em seus lares. Então, como a educação requer adaptação e observação crítica do mundo que nos cerca, “isso significa que podemos jogar qualquer um desses jogos e

¹⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/megazine/parodia-de-jogo-classico-bando-imobiliario-critica-expansao-das-milicias-no-rio-7394522>. Acesso em: 18 mar. 2024.

observarmos, junto aos alunos, seus ‘defeitos’ mecânicos ou temáticos, a partir daí para reflexões e proposições educativas” (Carvalho, 2022, p. 39).

4.1.6 Os jogos narrativos: entre dragões e masmorras

Quando falamos de jogos narrativos, é impossível para todo educador que investe na ludicidade em suas práticas escolares não pensar em *Dungeons & Dragons*, jogo criado em 1974, sobre cujas características falamos na classificação dos jogos de simulacro. Surgido na segunda metade do século XX, quando a indústria de jogos já se encontrava bem estabelecida, era voltado para um nicho totalmente diferente dos *amerigames*: o mundo dos *geeks* (Bórquez, 2023). Em uma época sem internet, esse público voltado para os quadrinhos e, em certa medida, para os jogos de tabuleiro vivia a efervescência tanto de livros como “As crônicas de Nárnia” (1950) e “O Senhor dos Anéis” (1954); como obras audiovisuais como “*Star Trek*” (1966), “Planeta dos Macacos” (1968) e “*Star Wars*” (1977). Segundo Carvalho (2023, p. 40), “todos esses títulos povoavam a imaginação de uma multidão de pessoas - incluindo os adeptos de jogos de guerra, de tabuleiro etc.”.

Conforme já assinalamos, os jogos de interpretação nascem como uma derivação dos jogos de guerra do século XIX. Nesse sentido, a categoria mais relevante indubitavelmente é o RPG, sigla para *role playing games* (jogos de interpretação de papéis). Está no cerne desse jogo de mesa “[...] a encenação teatral, a contação de histórias, a criação de roteiro, direção cinematográfica, e oferece aos jogadores uma experiência completamente nova em entretenimento - e aprendizagem - com jogos” (Carvalho, 2023, p. 40).

Em *Dungeons & Dragons: Livro do Jogador: Livro de Regras Básicas* (2004), apresenta os elementos básicos para se aventurar nesse tipo de jogo:

O D&D é um jogo de fantasia que utiliza a imaginação. Em parte, ela envolve a interpretação, em outra é uma brincadeira narrativa, mas também abrange interação social, aspectos de jogos de estratégia, sem mencionar as jogadas de dados. Você e seus amigos criam personagens que se desenvolvem e evoluem a cada aventura concluída. (Cook, 2004, p. 4)

Até certo ponto, o RPG pode utilizar um tabuleiro, envolve dados exóticos com mais de seis lados, livros com regras intrincadas, estatísticas e um quantidade razoável de estratégia, mas os elementos físicos como miniaturas, dioramas, entre outros não são essenciais. Logo, classificar esses jogos de interpretação como *board games* é impreciso; “concorda-se, no entanto, que seja um ‘jogo de mesa’ - mesmo que ele também não precise obrigatoriamente de

uma mesa para acontecer” (Carvalho, 2022, p. 40). Mas para os designers Salen e Zimmerman (2012), o que torna os jogos de interpretação de papéis (JIP) um tanto peculiares é a ausência de um objetivo para o jogo. Na introdução do livro de regras do jogador, esse fato fica evidente e enfatizam sua superioridade em relação aos videogames: “o sistema oferece uma infinidade de possibilidades e escolhas quase infinitas - mais variadas e abrangentes que as possibilidades dos mais sofisticados jogos de computador - uma vez que seu personagem poderá fazer qualquer coisa que você conseguir imaginar” (Cook, 2004, p. 4).

O próprio criador, Gary Gygax, em *Advanced Dungeons and Dragons Player Handbook* (1978), salienta a retrojogabilidade ao afirmar que, como a maioria dos RPG, “não há ‘vencedor’, nenhum objetivo final, a disputa cresce e muda à medida que amadurece” (1978, p. 7 *apud* Salen; Zimmerman, 2012, p. 97). Contudo, mesmo que não haja condições de efetivas vitórias e um objetivo único, a cada sessão de jogo, diante do escudo do mestre, o *dungeon master*, os aventureiros podem alcançar objetivos pontuais, como completar uma *quest* (uma aventura), ganhar experiência, evoluir seu personagem, buscar um artefato poderoso, entre outros.

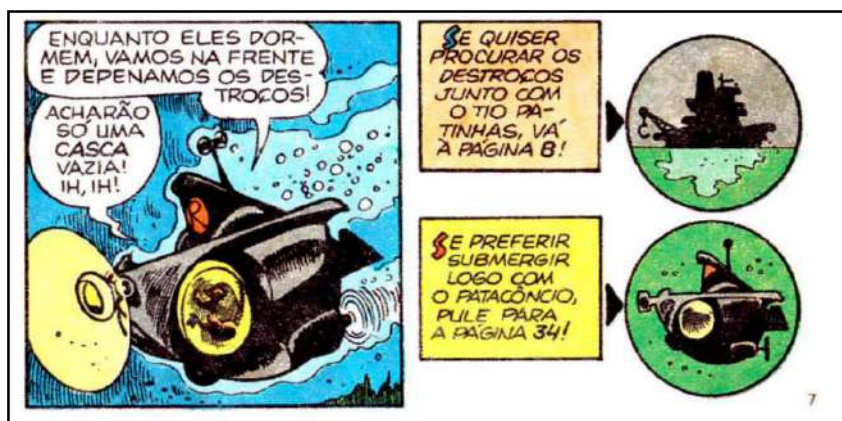
O potencial dos jogos narrativos é, como sua experiência, infinito. Por exemplo, o sistema GURPS (*Generic Universal RolePlaying System*, Sistema Genérico e Universal de Interpretação) é fruto de um trabalho intensivo e evolutivo como testemunha seu idealizador, Steve Jackson (2010, p. 5): “[...] é mais do que uma tentativa de repetir os acertos do passado. Os fracassos de sistemas anteriores também são importantes. Tentei alcançar com o **GURPS** vários objetivos que, a meu ver, não foram alcançados nos jogos anteriores (grifo do autor)”. E o sucesso da empreitada do *designer* foi tão importante que temos versões cenários jogáveis do descobrimento do Brasil, do quilombo dos Palmares e até do cangaço disponíveis nos recônditos da *Web*.

Mas, sem sombras de dúvidas, o cenário mais longo criado por autores brasileiros é o “Tormenta D20” de Cassaro, Saladino, Trevisan (2004), baseado, principalmente, nas regras de *Dungeons and Dragons*. O espaço da narrativa é o mundo de Arton, de características medievais, mas repleto de magia que foi desenvolvido não só nos livros-base, como por exemplo o “Guia do mestre” (2005) e o “Guia do Jogador” (2005), como também suplementos e histórias em quadrinhos. Trevisan (2005, p. 10) testemunha como se deu a criação despretensiosa do cenário e o possível lucro: “é lógico que, conscientemente, nenhum de nós três pensávamos nisso [ganhar dinheiro]. Na verdade, criar **Tormenta** foi quase uma brincadeira. Três caras sentados numa sala jogando ideias ao vento, moldando e desenvolvendo...”.

Há, ainda, jogos interpretativos que não são necessariamente RPG, como vimos, por exemplo, com *Dixit* (2016) e *Rory's Story Cubes* (2020). O primeiro, um jogo de tabuleiro mais próximo do convencional; o segundo é considerado um *party game*, um tipo de jogo festivo que em geral se centraliza somente na mecânica, com pouco aprofundamento narrativo e cuja partida é bem rápida (La Carreta, 2018). Esse tipo de jogo não envolve, necessariamente, a escrita, mas o uso da oralidade e habilidades específicas. Contudo, podem ser uma forma interessante para o docente apresentar certos gêneros literários. A série “*Black Stories*” de Nicola Berger (2017) envolve decifrar narrativas de enigmas de crimes em geral por meio de perguntas binárias de respostas “sim” ou “não” depois que o narrador apresenta o enredo. Embora seja voltado para um público adulto, existem versões voltadas para o público juvenil como “*Golden stories*” (2020) indicado para crianças a partir de oito anos e com narrativas que envolvem tesouros desaparecidos e reinos extintos.

Finalmente, há os obsoletos livros-jogos em que o leitor se torna o protagonista de uma história em que suas escolhas influenciam no desfecho da trama, verdadeiras jornadas em que jogamos sozinhos (La Carreta, 2018). Essas decisões podem ser simples escolhas de leitura em um formato mais passivo como o quadrinho Almanaque Disney (1987):

Figura 2 - Primeira escolha narrativa em “A ânfora misteriosa” (1987)



Fonte: Almanaque Disney (1987).

Podem também tratar-se de livros mais complexos com construção de personagens e batalhas como a coleção “Aventuras Fantásticas”, do criador de GURPS, Steve Jackson, que no primeiro livro da coleção, “A cidadela do sol” (1989), já revela na contracapa os requisitos mínimos para jogar: “dois dados, um lápis e uma borracha são tudo que você precisa para sua jornada. VOCÊ decide que caminho seguir, que monstros enfrentar e onde usar seus conhecimentos especiais de arte e magia”.

Seja pelos requisitos mínimos para jogar, seja por sua versatilidade, concordamos com Carvalho (2022, p. 41) quando conclui que “[...] os jogos narrativos estão entre os mais poderosos veículos de aproximação dos aprendentes com seus objetos de aprendizagem”. Não obstante, partidas de jogos narrativos como RPG ou livros-jogo se prolongam muito mais do que o tempo de aula nos permite e, por isso, optamos por jogos de tabuleiros em que houvesse uma narrativa mais explícita, próximo dos elementos literários que nos eram caros para o letramento literário ou *party games* em que pudéssemos sugerir os elementos narrativos.

4.1.7 Jogos do século XXI: eurogames

Originados na Alemanha após a Segunda Guerra Mundial, os eurogames surgem de jogos com ênfase no conflito, com mecânicas originais capazes de reunir as famílias sem perder as características de jogos de mesa e que, paulatinamente, passaram a mirar em um público adulto e especializado. Logo, os jogos de tabuleiro modernos nascem como entretenimento para infância e agora, amparado pelo *revival* dos *board games* europeus surgidos na década de 1970, alcançam cada vez um público maior e se tornam uma resposta ou alternativa à proliferação de jogos eletrônicos (La Carreta, 2018).

De qualquer modo, atualmente torna-se cada vez mais relevante o conceito de “jogos de autor”, como uma forma de reconhecer o ofício de criador ou designer de jogos (Bórquez, 2023). O referido autor, a propósito, conjectura uma explicação sociológica para os criadores contemporâneos desses *board games*: “os *role players* [jogadores de RPG] das décadas de 1980 e 1990, que então tinham tempo livre para ler grandes regulamentos e histórias de fantasia medieval, nos anos 2000 necessitavam de outro tipo de jogos mais curtos diante das ocupações familiares e laborais” (Bórquez, 2023, p. 16, tradução nossa)¹⁸.

Frente a um mercado consumidor cada vez mais exigente, o desenvolvimento do design encaminhou-se para uma renovação dos jogos de tabuleiro, da qualidade dos componentes bem como no avanço das mecânicas (Carvalho, 2022). Nessa conjuntura, destaca-se o protagonismo de *Catan* (1995) de criação de Klaus Teuber, que rompeu as fronteiras alemãs e se tornou um marco entre os jogos de tabuleiro moderno (Bórquez, 2023). Suas mecânicas envolvem construção de redes e rotas, negociação, rolagem de dados, possui tabuleiro modular, entre outras inovações que fazem desse eurogame um verdadeiro clássico.

¹⁸ Tradução própria de: “[...] los roleros de los años 1980 y 1990 que entonces disponían de tiempo libre como para leer grandes reglamentos e historias de fantasía medieval, en el año 2000 requerían otro tipo de juegos más breves frente a sus ocupaciones familiares y laborales” (Bórquez, 2023, p. 16).

São esses jogos (não são narrativos em seu sentido estrito) os mais propícios para dialogar com a leitura literária. Se consideramos que os *board games* sempre envolvem uma narrativa (La Carretta, 2018), e que, consoante Bastos (2022, p. 83), “[...] no jogar surge uma verdade narrativa que se sobrepõe temporariamente e virtualmente ao tempo e espaço reais.”, a experiência da leitura e do jogo são semelhantes no que concerne à fruição e à ludicidade. Nesse sentido, o eurogame “A ilha do tesouro” de Marc Paquien e Vicent Dutrait (2018) é um exemplo de jogo que se aproxima da narrativa clássica de Stevenson. Há citações do romance no manual de regras e a presença de personagens como John Long Silver, interpretado por um dos jogadores, cujo objetivo é esconder o tesouro, e Jim Hawkins, quase retratado como um pirata, vivido por um participante que deve encontrar o botim.

Quanto às características desses jogos, Carvalho (2022) ressalta detalhadamente os pontos positivos dos quais podemos citar os mais relevantes para nosso estudo: 1) ameniza a competitividade presente nos *amerigames* ao evitar o conflito direto entre os jogadores e a mecânica que elimina participantes; 2) a duração da partida é bem delimitada e controlada pelos mecanismos internos do jogo facilitando a utilização em sala de aula onde a gestão de tempo é essencial; 3) o elemento sorte é mais diluído, fazendo com que todos os jogadores cheguem ao final com chance de vencer depende da estratégia usada; 4) as ações não são absolutas e os participantes trabalham constantemente com probabilidade, a incerteza, o risco e a tomada de decisão.

Todavia, podemos elencar os seguintes pontos negativos, de acordo com nossa experiência e rumos deste estudo: 1) são jogos muitas vezes de temática mais adulta, reflexo de seu público-alvo, logo pouco atrativo para os jovens; 2) as regras e mecânicas por vezes podem ser complexas necessitando que o educador tenha experiência lúdica; 3) são obras, em geral, com certa qualidade artística seja pelo modelismo, seja pela arte ilustrativa única que agregam muito valor sendo, então, jogos caros; 4) e, por fim, sua aquisição é feita em lojas ou sites específicos, pois não costuma estar nas prateleiras de lojas de brinquedos, portanto, o docente pode ter dificuldades para encontrá-los.

Cabe aqui, ainda, a menção aos jogos cooperativos, em que os jogadores formam um só grupo para vencerem os desafios propostos pelo jogo em que contexto agonístico, assim, é amenizado. Segundo Terry Orlik (1989, p. 144 *apud* Spiegel, 2022, p. 67), “[...] a diferença principal entre Jogos Cooperativos e competitivos é que nos Jogos Cooperativos todo mundo coopera e todos ganham, pois tais jogos eliminam o medo e o sentimento de fracasso. Eles também reforçam a confiança em si mesmo, como uma pessoa digna e de valor”.

Além do já mencionado “Ilha Proibida”, de Matt Leacock (2014), há o *Pandemic* (2008), do mesmo autor, cujo pano de fundo é justamente uma pandemia. Os jogadores, então, combatem uma doença, assumindo o papel de especialistas cuja missão é tratar os focos, enquanto pesquisa a cura para cada uma das quatro pragas. E, não menos importante, há as *escape room*, em que os participantes estão imaginariamente confinados ou um espaço criado para isso em que precisam decifrar charada, executar ações para conseguir fugir de um ambiente. A reportagem de Ailim Cabral (2019, on-line) exemplifica:

Nessa modalidade de jogo, grupos de pessoas são presos em salas e têm que encontrar pistas para conseguir escapar antes que o tempo se esgote. Os participantes são transportados para cenas de crimes, cofres de bancos, praias desertas e até mesmo para o Velho Oeste e têm, geralmente, 60 minutos para desvendar os desafios e sair da sala vitoriosos.¹⁹

Esse tipo de jogo ou instalação lúdica nasce no Japão, em 2015, e ganha o mundo possuindo até sua versão cinematográfica na franquia de filmes de suspense e terror “Jogos Mortais” (2004). Todavia, há versões em tabuleiro em que todos os desafios já estão construídos e podendo ser jogado em qualquer lugar pelo menos uma vez. O apelo feito na caixa de *Escape Room: Board Game* (2016) evidencia que o público nem sempre têm acesso a esse tipo de atividade lúdica, seja pela disponibilidade local, seja pelo alto custo desse tipo de entretenimento: “Leve a experiência social viral de *Escape Rooms* para o conforto de sua própria casa e por uma fração do custo que você pagaria!”. Além disso, essa modalidade de jogos cooperativos possui grande potencial pedagógico, havendo, inclusive, versões mais literárias como o “Exit, o jogo: O Senhor dos Anéis” (2022), cujo cenário é a Terra Média criada por J.R.R. Tolkien (2000).

4.1.8 De versões: uma ponte entre o analógico e o digital

Para concluirmos a classificação dos *board games*, resta tecer alguns comentários sobre a linha tênue entre os jogos eletrônicos e os de tabuleiro. Como exemplificamos anteriormente, existem as versões tabuleiro de jogos de mesa nas mais diversas plataformas, desde aplicativos para smartphones até nos mais modernos videogames.

¹⁹ Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2019/07/14/interna_revista_correio,770454/escape-room-conheca-o-jogo-que-caiu-no-gosto-do-brasiliense.shtml. Acesso em: 21 mar. 2024.

Citamos o *quiz game* “Perguntados” (2021), derivado de um aplicativo que rendeu jogo de tabuleiro em formato de trívia. Ou seja, a tendência na adaptação de jogos eletrônicos é conservar mecânicas semelhantes no formato analógico, todavia, isso não é uma regra. Uma versão como *Dungeons & Dragons: Warcraft Roleplaying Game*, um cenário D&D baseado na série de jogos famosos da *Blizzard*, temos um *board game* que “[...] traduz a experiência de jogos de estratégia em tempo real em uma situação interativa” (*Warcraft*, 2004, p. 14). Por outro lado, *God of War: card game* (2019), adaptação do jogo eletrônico, um RPG de ação de mesmo nome, é uma experiência cooperativa em que “[...] os jogadores trabalham em equipe controlando personagens do aclamado *videogame God of War*, enquanto se movem através de cenários, composto de múltiplas cartas, cada um com um desafio único a ser superado” (Olteanu, Barros, 2019, caixa). É uma experiência bem diversa daquela em que um jogador solitário, com as mãos no *joystick*, enfrenta os monstros da mitologia nórdica com ágeis movimentos de dedos e olhos fixos na tela.

Mas podemos ir além da análise de Carvalho (2022) e notar que as versões tabuleiros não se restringem aos jogos eletrônicos e abrangem outras mídias como as trívias de programa televisivo como “Show do Milhão” (2001), “Mega senha” (2008) ou “Passa ou Repassa” (1990); adaptações de seriados como “A guerra dos tronos: *board game*” (2011) ou filmes, “*Star Wars: Rebellion*” (2016); ou mesmo de obras literárias como no já mencionado “*Exit, o jogo: O Senhor dos Anéis*” (2022). Às vezes é uma atividade lúdica totalmente inovadora, noutras, uma mera tematização como nas várias versões de “Banco imobiliário: de Simpsons” (2001) a “Luan Santana” (2022).

Em todo caso, “jogos de tabuleiro cuja proposta é de oferecer uma experiência ambientada no game eletrônico serão atrativos na medida em que os aprendentes conheçam e curtam os jogos eletrônicos ali representados [...]” (Carvalho, 2022, p. 43). Ou seja, versões tabuleiro podem ser uma forma inclusiva de levar uma ludicidade digital àqueles que não podem adquirir videogames e smartphones ou mesmo que não possuam sinal de internet com facilidade, como no caso de nossa escola rural insular. Porém, se nosso estudante não conhece o game, fica difícil que ele se voluntarie e aproveite o jogo em questão.

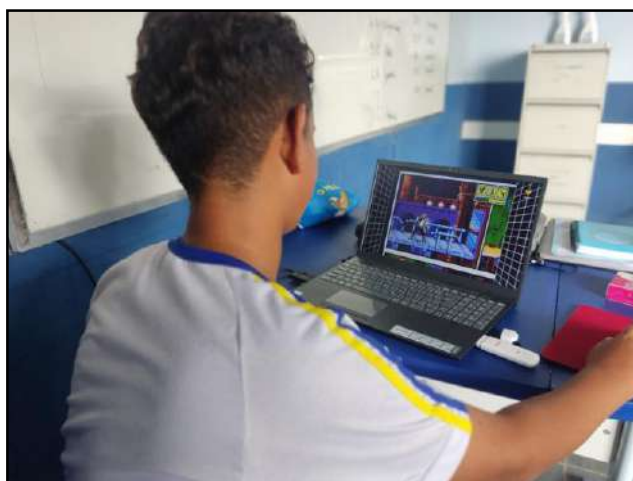
No que tange aos *board games* que possuem versões eletrônicas, Carvalho (2022) defende que o exercício comparativo pode ser um valioso instrumento pedagógico, mas pouco explora as diferenças de mecânicas entre a versão analógica e a eletrônica. É possível encontrarmos jogos que simulam o ambiente físico e possíveis reações do jogador como, por exemplo, o “*Tabletop Simulator*” (2015), voltado para os jogos de mesa tradicionais como mancala, gamão, damas, dominó, entre outros. Outros podem ser uma adaptação fiel como

“*Viticulture*” (2020), versão digital oficial do eurogame homônimo feita por Jamey Stegmaier e Alan Stone (2013), cujas regras, mecânicas e até o tabuleiro são mantidos.

Em relação às versões eletrônicas, Carvalho (2022) apresenta três pontos positivos no estudo comparativo entre essas e as analógicas: 1) uma oportunidade de conhecer o jogo físico, suas mecânicas e regras, visto que algumas versões são disponibilizadas gratuitamente pela internet, como por exemplo “*Risk: Global Domination*” (2020), o amerigame que originou o “*War*”; 2) a possibilidade, caso a escola possua meios eletrônicos à disposição, de experimentar a versão digital de um jogo tabuleiro, algo importante principalmente para eurogames cuja aquisição é mais onerosa; 3) otimizar o tempo de aula, pois a arrumação do círculo mágico, ou seja, do tabuleiro e seus componentes, bem como a pontuação, são automatizadas pelo meio eletrônico.

Em nosso estudo, raramente utilizamos essas versões, a não ser a título de ilustração. Nossa unidade de ensino, por mais que estivesse a uma hora de barco do centro da cidade, sofria com os apagões constantes, ausência de sinal de internet ou laboratório de informática, visto que algumas versões eletrônicas careciam de computadores para funcionar. Em geral, disponibilizávamos nosso próprio equipamento para que os estudantes vivenciassem a experiência do jogo.

Figura 3 - Aluno jogando *Comix Zone* (1995) em aula sobre história em quadrinhos



Fonte: Autor (2023).

Finalmente, existem os jogos de tabuleiro híbridos, aqueles que de alguma forma fazem uso da tecnologia a serviço do gameplay, da partida, seja para fazer uma rolagem de dados, executar buscas ou complementar o jogo. Por exemplo, a edição de “*Banco Imobiliário*” (2016) disponibiliza um aplicativo para aparelhos móveis que substituem as clássicas operações em

dinheiro por transações digitais, oportunizando aos jogadores uma forma levemente mais atual de lidar com as finanças. Outro caso é a versão demonstração PnP (*print & play*, do inglês imprimir e jogar) de “*Escape Room: Isolation*”, um cenário de fuga da prisão para jogar modo solo em que havia um cronômetro de quinze minutos e a possibilidade de inserir o código que abria a porta cela²⁰. Assim, tais recursos podem “[...] interferir na condição de vitória, ou mesmo sugerir a configuração inicial dependendo no número e mesmo do tipo de jogadores à mesa” (Carvalho, 2022, p. 44).

4.2 Os aspectos físicos do tabuleiro e os elementos da narrativa

Podemos dizer que um *board game* é composto por um aspecto físico, representado pelos elementos palpáveis dispostos sobre ou em torno do tabuleiro, e uma faceta mais abstrata que se refere às mecânicas e ao design do jogo. Como vimos em seções anteriores, existem jogos, em que a narrativa é o fio condutor da atividade lúdica, outros, em que a história é meramente ilustrativa não influenciando o gameplay; e ainda aqueles que sequer possuem narração, centrando-se nas mecânicas e ações. O ideal, consoante La Carreta (2018, p. 20), é que “[...] a história deve servir ao gameplay do jogo, integrando-se aos aspectos escolhidos e até modificando sua mecânica original”.

Da mesma forma, há jogos de tabuleiros com conteúdo mais educacional e outros que precisam ser pedagogizados para uso em sala de aula. Nesse contexto, torna-se importante, primeiramente, uma boa pesquisa e curadoria do *board game* e, por conseguinte, a experiência prática de tê-los jogado. Conhecer os componentes e as mecânicas pode ser uma estratégia para selecionar ou adaptar o jogo de mesa, bem como a possibilidade de o docente criar seu próprio jogo que atenda a seus propósitos educacionais.

Os componentes físicos, atualmente, são muito diversificados, pois refletem a longa evolução dos jogos no decorrer do tempo, bem como os diálogos culturais. Nossa exposição, portanto, não será pormenorizada e concentrar-se-á apenas naqueles aspectos físicos que em alguma medida remetem à estrutura narrativa. Nesse sentido, o primeiro elemento é o manual de regras que, além de demonstrar o funcionamento do jogo, acaba por introduzir a narrativa para os jogadores (Carvalho, 2022). Exemplifiquemos: o jogo de tabuleiro “Scotland Yard: máquina do tempo” (2016), uma aventura em que Sherlock Holmes e o Dr. Watson fazem uma

²⁰ Disponível em:

https://disciplinaninja.files.wordpress.com/2024/03/1585002986escaperoom_isolation_demo_handoutfolder_en_spreads_pt-br_v03.pdf. Acesso em: 30 de mar. 2024.

viagem temporal para solucionar casos reais, possui em seu manual um prólogo escrito em primeira pessoa pelo companheiro do grande detetive inglês. O designer Jay Moriarty (2016), assumindo a voz de Watson, explica como tal viagem seria possível expondo, assim, o conflito gerador do enredo:

De todas as aventuras que Sherlock Holmes e eu nos aventuramos a enfrentar, com certeza a mais peculiar e impressionante ocorreu depois que nosso querido amigo e notável historiador Sr. Henry G. Wells chegou na Baker Street 221 B com o surpreendente anúncio que havia desenvolvido uma máquina capaz de viajar no tempo. (p.1. Manual de regras)

O segundo componente é o próprio tabuleiro, o círculo mágico no qual a narrativa se desenvolverá, cuja finalidade é “servir de cenário ou local em que os principais acontecimentos e ações de um jogo tomam parte” (Carvalho, 2022, p. 249). Equivale ao espaço, ao mundo onde se dará a narrativa do jogo que geralmente é confeccionado em material cartonado ou madeira. Nele se encontram os caminhos, o *flow*, que os jogadores percorrerão de forma linear, como os jogos tradicionais de trilha, ou circular como acontece no cenário anteriormente citado de “Scotland Yard: máquina do tempo” (2016). Outra configuração possível de representar o espaço lúdico da narrativa são “[...] os tabuleiros modulares, que consistem em peças encaixáveis que produzem múltiplas variações de tabuleiro, no início ou ao longo de uma partida” (Carvalho, 2022, p. 249).

Enquanto o enredo e o conflito gerador são apresentados pelo manual de regras e o espaço, quiçá o tempo em que ocorre a história, é representado pelo tabuleiro, os jogadores ou os personagens interpretados por eles são materializados pelos peões. Esses são facilmente identificáveis por possuir uma parte superior maior e por seu formato abstrato. Os peões são um componente tradicional, mas, atualmente, em eurogames, possuem um design diferenciado. Nesses jogos, há um peão especial denominado *meeple* (uma junção da frase em inglês *My People*), cujo formato se assemelha a um bonequinho de formatos variados de acordo com o respectivo *board game*. Tanto os peões tradicionais como os *meeples* podem ser confeccionados por materiais variados, porém a tendência é que *amerigames* usem plásticos e os eurojogos, madeira.

Figura 4 - Peões (à esquerda) e meeples (à direita)



Fonte: Autor (2024)

Os peões e os *meeples* podem simplesmente marcar onde se encontra o jogador, representando ou não um personagem, por isso, são componentes de movimentação. A imersão se torna ainda mais completa quando o jogo de tabuleiro possui fichas de personagem, muito comuns em RPG, mas também presentes em jogos temáticos que exigem a interpretação do participante como um protagonista ou antagonista durante o *gameplay*. Conforme Carvalho (2022, p. 248), as fichas “podem ter contribuições concretas que influenciam os mecanismos do jogo ou ser apenas um elemento lúdico-imersivo”. Um bom exemplo é o *board game* temático “Ilha do Tesouro” (2018) em que os jogadores interpretam tanto piratas fictícios do romance de Robert Louis Stevenson, como bucaneiros reais. O jogo de tabuleiro possui não só miniaturas de cada pirata, mas fichas de personagens com biografia e mecânica. Elas, inclusive, têm a função de formar um escudo, uma proteção para que os demais oponentes não espionem a estratégia do adversário.

Figura 5 - Ficha do antagonista Long John Silver e suas mecânicas



Fonte: Paquien, Dutrait (2018).

O tempo da narrativa em um jogo de tabuleiro pode ser objetivo, cronológico e mensurável, ou subjetivo, o tempo da fruição. Em relação à primeira espécie, não nos referimos ao tempo estimado da partida, geralmente explícito na caixa ou no manual de regras, mas como se dá internamente no *board game*, e que costuma ser regulado internamente. Um eurogame como “*Viticulture*” (2013), por exemplo, a cada rodada abrange um ano de cultura da uva e fabricação de vinhos. Mas como nos referimos a componentes, um item antigo, mas que ainda persiste seja por uma questão de estética, seja por ser uma dinâmica ainda não substituída totalmente, é o uso da ampulheta que pode ser usada para cronometrar o tempo de respostas ou a resolução de um problema.

Os três últimos componentes físicos básicos são extremamente versáteis, servindo tanto como elementos essenciais, como suporte material de suporte. O primeiro é o dado ou qualquer elemento em que o acaso é o fator decisivo, seja uma roleta, cartas embaralhadas, sorteio, cara ou coroa entre outros. Os eventos randômicos podem ser sinônimo de toda uma partida ou somente assinalar em um *board game* a presença do destino como um desafio a ser superado. De todo modo, na maioria dos casos, a presença do dado é recorrente em jogos de tabuleiro.

Por exemplo, jogos de interpretação como os RPG, usam os mais diferentes tipos de dados para compor os atributos dos personagens e para determinar ou não o sucesso das escolhas dos jogadores. São dados com mais de seis lados e identificados pela letra ‘D’, seguido do número de faces. O sistema D20, cujo grande representante é “*Dungeons & Dragons*” (1991), recebe essa denominação por utilizar na maioria das ações um dado de vinte lados.

Figura 6 - Dados comuns de seis lados e conjunto de dados de RPG com até vinte faces



Fonte: Autor (2024).

As cartas, por seu turno, podem “conferir poderes, exibir, registrar poderes que modificam as determinações matemáticas do jogo; determinar aleatoriedade” (Carvalho, 2022, p. 246). Em “*War: batalhas mitológicas*” (2012) as cartelas dos deuses afetam a mecânica e ações dos jogadores permitindo lançar um dado especial, ressuscitar guerreiros mortos em uma batalha, lançar dados novamente, entre outros efeitos. Já em “*Palm Island*” de Jon Mietling (2018), um *party game* que não necessita de mesa, o jogador utiliza somente poucas cartas para moldar sua ilha e superar desafios podendo jogar solo, competitivo ou cooperativo. Enquanto no primeiro *board game*, as cartas são parte de uma regra alternativa, o segundo é um jogo em que o único componente são as cartas. Quanto à aleatoriedade, o melhor exemplo são as cartas de sorte ou revés como as do “Banco Imobiliário” no qual, ao cair em uma das casas de mesmo nome, o participante sorteia uma carta que pode engendrar lucro ou prejuízo.

À guisa de conclusão, as fichas são um tipo de componente utilizado para as mais diversas funções como recursos, marcações, ativações, moedas, informações que devem ficar ocultas até um momento oportuno, ativam uma situação randômica e podem até servir de peões e ser o avatar do jogador. São de três tipos: as *tiles*, fichas quadradas e ilustradas; os *tokens*, utilizadas para fazer marcações ou servir de contadores; e as tradicionais *chips*, geralmente lisas e de arte bem abstrata (Carvalho, 2022).

4.3 Alguns aspectos de design em *board games*

Como analisamos em nosso percurso teórico, apesar de a pesquisa empreendida pelo educador a fim de eleger um jogo de tabuleiro que se encaixe em seus objetivos pedagógicos, que ao mesmo tempo correspondam ao perfil de sua turma e proporcione uma experiência edificante, sua missão pode ser frustrada seja pelo mercado dominado por *amerigames*, quando pelo alto custo de jogos como os *eurogames*. Quase sempre esses altos valores estão ligados à alta qualidade dos componentes físicos, ou mesmo, às suas mecânicas inovadoras. É nessa conjuntura que o docente necessita adaptar ou criar seus próprios *board games* e para isso convém que cite alguns elementos de design que podem facilitar a curadoria, bem como a atividade de criação.

De acordo com os desenvolvedores estadunidenses Salen e Zimmerman (2012, p. 57), “design é o processo pelo qual um *designer* cria um *contexto* a ser encontrado por um *participante*, a partir do qual o *significado* emerge” (grifos dos autores). Nesse sentido, o criador de jogos é aquele que: 1) fomenta espaços, objetos, narrativas e comportamentos; 2)

apresenta esses contextos aos jogadores para que explorem e manipulem; 3) e visa a uma interação significativa.

O pesquisador em ludologia Marcelo La Carreta, ao qual nos referimos detidas vezes no decorrer de nossa explanação, é o autor de “*Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático*” (2018). A voz do professor e *designer* de jogos parece ecoar os desenvolvedores estadunidenses ao afirmar que “**jogar um jogo é uma procura pelo significado de uma ação**” (grifos do autor). Assim, inspirando-se na obra de Jeff Howard, “*Quest: design, theory, and history in games and narratives*” (2008), La Carreta (2018) concentra seu método nos *designs tricks*, ou seja, nas soluções e truques iniciais dos criadores de jogos, para caracterizar os quatro aspectos que em geral compõem os jogos narrativos: espaço, atores, itens e desafios.

O espaço é entendido como norteador de tarefas, como também delimitador de ações e para isso é necessário deixar pistas visuais, limites do terreno e funcionalidades acessíveis no tabuleiro, isto é, no cenário previamente construído. As três possibilidades ou *design tricks*, segundo La Carreta (2008), para o uso do espaço em jogos são: 1) a progressão, formato linear de trilha presente nos jogos mais antigos do mundo, mas também presente em amerigames como o “Jogo da Vida” (1986); 2) a exploração, em que os jogadores se movem livremente a fim de angariar recursos para a vitória como a investigação dos cômodos da mansão em busca do assassino de “Detetive” (1977); 3) e o combate, no qual o participante deve eliminar seu oponente como em uma partida de “War” (1998) ou batalha naval.

Os atores, por seu turno, são os avatares do jogador e personificados fisicamente pelos peões ou *meeples*, mas que esses componentes podem ou não estar presentes e, nesse caso, o próprio jogador representa a si mesmo, vide os mais diversos jogos de cartas. La Carreta (2018, p. 36) especifica a respeito dos atores: “são as peças que podem parecer, em um primeiro momento, que servem apenas para marcar geograficamente o YAH (*you Are Here*) do jogador; mas acabam indicando o progresso da partida e, sobretudo, quem está ganhando ou perdendo”.

À vista disso, existem três *design tricks* mais usados em jogos de tabuleiro: 1) os marcadores de posição, uma mera projeção do jogador que os controla; 2) os personagens, que não só precisam um *background*, uma história por trás, mas ter personalidade, o ônus e o bônus por interpretá-los como o pirata Jon Long Silver citado anteriormente (figura 5); 3) e os customizáveis, uma personagem que inicia com poucos recurso ou sem nada, mas que pode ser aprimorado ao longo do gameplay por meio de itens conquistados ou sorteados (La Carreta, 2018).

O terceiro aspecto são os itens, instrumentos palpáveis para que o jogador possa conquistar seus objetivos no jogo que não podem ser confundidos com componentes físicos

para jogar, tais como cartas, fichas, dados, entre outros. “Os itens podem ser colecionáveis ou podem ser apenas diretrizes, pequenas ordens que um jogador recebe ao longo de uma partida descritas normalmente no próprio tabuleiro”, como sinaliza La Carreta (2018, p.12-43).

Os *designs trick* relacionados aos itens são de três ordens: *power up*, inventário e *status*. O primeiro se refere a objetos de uso imediato e temporário, muitas vezes são diretrizes escritas em partes específicas do tabuleiro, como casas especiais, ou podem ser simbolizadas por um componente físico. Em “Banco Imobiliário” (2016), dentre as cartas de sorte ou revés, existe uma chamada “Saída da prisão” que pode ser usada e descartada no momento em que o jogador é detido para anular o efeito negativo de ficar algumas rodadas sem jogar.

Já o inventário funciona como uma mochila no qual o jogador guarda seus itens e “[...] escolhe quando e o que vai usar em determinada parte da partida” (La Carreta, 2018, p. 45). Em “Robinson Crusoe: as aventuras na Ilha Amaldiçoada” (2022), um eurogame inspirado no romance de Daniel Defoe, em que os jogadores precisam não só sobreviver em uma ilha coletando recursos em um ambiente hostil, como também descobrir o segredo da ilha. Todavia, a gestão de inventário pode ser mais simples, como por exemplo, em um jogo de baralho em que após receber sua mão (o inventário), o jogador descarta à medida que a partida avança. “Timeline” de Frédéric Henry (2019), cuja mecânica é simplesmente se livrar das cartas construindo uma linha do tempo com eventos importantes da história, é uma dessas formas de inventário.

No que se refere aos itens de *status*, costumam ser de duas naturezas: a formação de um *deck*, de um armário vazio no qual os jogadores conquistam itens ou HUD (*head up display*), “[...] um painel que mostra os marcadores de *status*, vida, magias, itens, dentre outras coisas que o personagem possui no jogo” (La Carreta, 2018, p. 44). Esse *design trick* de item é muito comum em jogos de RPG em que, progressivamente, o jogador otimiza seu personagem com equipamentos e poderes que adquire a cada missão vencida.

O último aspecto e seus respectivos *designs* são os desafios propostos pelo jogo que são o equivalente à teoria do conflito presente na construção de uma narrativa linear, ou seja, a existência de um perigo iminente que precisa ser resolvido (La Carreta, 2018). Essa complicação que fundamenta o *board game* e sua narrativa pode se apresentar em forma de *script quest system*, isto é, “ela segue um script, um roteiro: uma história só vai sendo revelada ao chegar a certos espaços, ou vencer certos desafios” (La Carreta, 2018, p. 46). A outra forma é o *quest system* no qual temos uma missão principal, mas que podemos realizar missões secundárias durante a partida. Além de favorecer o poder de decisão do jogador, essa configuração privilegia um mundo aberto.

Logo, os *designs tricks* ligados ao aspecto do desafio em jogos de tabuleiro, como os demais, são compostos de três configurações. O desafio *kill quest*, presentes principalmente em jogos competitivos, como também em narrativas lúdicas em que é preciso eliminar obstáculos ou oponentes para a vitória. O segundo, o *coop quest*, necessita que os jogadores cooperem entre si para enfrentar o jogo de tabuleiro, detentor de sua própria inteligência artificial (La Carreta, 2018). Por fim, o *fedex quest* que não envolve necessariamente o conflito, mas funciona como uma espécie de correio no qual o jogador deve entregar uma encomenda. Esse desafio é usado “[...] para construir uma narrativa que implique buscar respostas, ou pequenas tarefas que fortaleçam o sentido da busca” (La Carreta, 2018, p. 49)

Com base nesses aspectos e respectivos *design tricks*, o pesquisador em ludologia propõe uma ferramenta para avaliar ou criar jogos de tabuleiro temáticos, narrativos:

Figura 7 - Diagrama com design tricks



Fonte: La Carreta (2018).

Em suma, inicialmente buscamos uma definição para o jogo, dentre tantas formas lúdicas de performance e elencamos suas características mais básicas: a adesão voluntária, a presença das regras, o círculo mágico e a evasão. Apresentamos a classificação proposta por Caillouis (2017) a saber: jogos competitivos (*agôn*), de sorte (*alea*), de simulação ou interpretação (*mimicry*) e os de vertigem (*inlax*). Todavia, especificamos ainda mais ao apresentar a classificação híbrida e sobreposta de Carvalho (2022) dos jogos de tabuleiro, a fim

de auxiliar o docente na curadoria do jogo que mais se enquadre em sua intervenção pedagógica, aliada às ferramentas de *design* evidenciadas por La Carreta (2018), é possível compor uma grade de análise do *board game* que julgamos útil para o letramento ludo-pedagógico. Passemos, então, às justificativas educacionais para o uso de jogos, principalmente aqueles em que podemos ligá-los ao texto narrativo literário.

4.4 Ensino em jogo: pressupostos educacionais

É fato que, nunca em toda a história da humanidade, jogou-se tanto como agora: smartphones, tablets, computadores de mesa, consoles portáteis ou não: quase todos os equipamentos eletrônicos de alta interatividade comunicativa possuem ao menos um jogo em sua memória (McGonigal, 2012). Portanto, o jogo, como artefato cultural, é uma poderosa ferramenta de mediação em contexto educacional visto, “[...] que nos faz imergir na cultura, na história, no conhecimento ali condensado; vivenciando os comportamentos, os valores impregnados no jogo” (Quast, 2022, p. 57).

Nessa conjuntura, é preciso que fomentemos a curiosidade epistêmica, que tão bem enfatizou Paulo Freire (1996, p. 88), pois o exercício dela “[...] convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Para isso, é necessária a sedimentação de um letramento lúdico (Carvalho, 2022), que insira permanentemente o jogo de tabuleiro no vasto cabedal de ferramentas educacionais, no qual já figuram livros e revistas, como “[...] uma forma legítima de incentivo ou construção na busca do conhecimento” (Quast, 2022, p. 57).

Não se trata aqui de uma reinvenção da roda ou do jogo, mas a constatação de que “a atividade lúdica é um grande laboratório onde ocorrem experiências inteligentes e reflexivas” (Miranda, 2013, p. 24). Os jogos são um dos veículos para educação mais consagrados pelo tempo, pois o jogar é uma função educacional vital para toda criatura com capacidade de aprender (Crawford, 2011). Desde os leões a ensaiarem a caça na savana, às crianças pequenas a imitarem os adultos, o lúdico permeia o mundo. O jogo está presente, desde sempre, nas práticas pedagógicas como, por exemplo, entre os antigos romanos que, para demonstrar e exercitar as diferentes declinações em latim, utilizavam um jogo de tabuleiro: o *ludus latrunculorum* (Bórquez, 2023).

Acreditamos, conforme Crawford (2011), que a motivação fundamental de toda atividade lúdica, na maioria das ocasiões, é a busca pelo conhecimento, seja aquele momentâneo e centrado nas regras do jogo, seja a teia de significados culturais presentes no

jogar. Enquanto Caillois (2017) defende que quanto mais distanciado um jogo é da realidade, mais valor educacional possui; enfatizamos que a atividade lúdica, fundamentada na realidade e no cotidiano do aprendiz, é uma metodologia poderosa e eficaz para o letramento e para a formação cidadã.

Quando nos debruçamos sobre os estudiosos que, de alguma forma, investigaram o papel desempenhado pelo jogo na educação, do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que enfatiza que a atividade lúdica ameniza o sofrimento dos aprendentes em ambiente escolar; até a metodologia do uso de jogos na alfabetização de adultos defendida por Paulo Freire (1921-1997); há um consenso de que um bom educador consegue promover admiravelmente a educação por meio dos jogos (Cotrim, Parisi, 1985). Mas, qual seria sua dosagem, se podemos assim parafrasear o pedagogo russo Anton Makarenko²¹?

A resposta está em nosso papel como educadores. É proporcionar às alunas e aos alunos o conhecimento dos temas, uma interpretação a partir da leitura do mundo, na qual não há verdades absolutas. Afinal, “respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando” (Freire, 1996, p. 122)? Em outras palavras, o jogo de tabuleiro, como outros em geral, é uma leitura de mundo que, aliada àquela feita pelos estudantes, suscita o conhecimento, o debate e a afetividade necessária para uma aprendizagem transformadora.

A ludicidade está no âmago do aprender e se mostra já no jogo informal ou na brincadeira, a interação lúdica não dirigida por excelência (Parlett, 1999, p. 3 *apud* Salen; Zimmerman, 2012, p. 87). O lúdico é, pois, uma forma de sedimentar hábitos e atitudes desde a infância, como salienta o ensaísta e crítico literário Walter Benjamin (1994, p. 253):

Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror.

Para a criança, segundo Spencer ([1862?] *apud* Caillois, 2017, p. 252), “o jogo é uma dramatização da vida adulta”. Mas, em geral, no que tange à atividade lúdica pueril ou adulta, a ação de jogar nem sempre é utilizada para o aprendizado de uma capacidade, porque, em muitas ocasiões, a finalidade do jogo é o próprio jogo. “É verdade, no entanto, que as aptidões por ele desenvolvidas são as mesmas que também servem para o estudo e para as atividades

²¹ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7231/anton-makarenko>. Acesso em: 28 de mar. 2024.

sérias de adulto”, enfatiza Caillois (2017, p. 258). Assim, o jogo, em certa medida, está no cerne do desenvolvimento humano, como nos apresenta a psicogênese de Jean Piaget que classifica o jogo em três grupos: 1) os jogos de exercícios sensório-motores, presente nas crianças recém-nascidas; 2) os jogos simbólicos, aqueles em que a imaginação e o desempenho de papéis é preponderante, até por volta dos dois anos; 3) e jogos de regras que, a partir do cinco anos, engendram competição e acordos necessários para o jogar (Miranda, 2013).

O sócio-construtivismo, todavia, presta-se a uma análise mais pormenorizada da atividade lúdica e sua relação com o desenvolvimento da criança. Na perspectiva sócio-histórica de Lev Vygotsky (1896-1934), é por meio do jogo que a infância confere significado aos objetos, amplia a abstração e a independência, pois potencializa, no início da escolarização, as aptidões para elaboração de conceitos. Como sinaliza o psicólogo bielo-russo: “[...] a atividade lúdica cria uma zona de desenvolvimento próprio da criança, de maneira que, durante o período em que joga, ela está sempre além da sua idade real” (Vygotsky, 1998, p. 77 *apud* Miranda, 2013, p. 27).

Contudo, Vygotsky (2004) enfatiza o protagonismo do jogo, em suas mais variadas formas, como principal fonte desenvolvimento da criança, desde que haja uma articulação com seus interesses e motivações que variam de acordo com a faixa etária. São, justamente, os jogos com regras uma espécie de escola superior de brincadeira. Esses jogos formais são, justamente, os mais relevantes para esta pesquisa, visto que, nesse contexto, “[...] os jogadores, em busca de atingir um determinado objetivo, subordinam (livremente) suas ações (e impulsos) a regras, que as limitam e regulam, ao mesmo tempo em que são influenciadas pelas estratégias, decisões e ações de outros jogadores” (Vygotsky, 2004, p. 105 *apud* Quast, 2022, p. 55).

Desta forma, tanto Piaget como Vygotsky estão alinhados, desde que resguardadas as diferenças entre suas abordagens singulares acerca do desenvolvimento da criança, no que se refere à importância das regras naturalmente consentidas, em contexto lúdico, pois a ausência delas inviabiliza o jogar. Trata-se da voluntariedade, à qual aludimos em linhas anteriores, em que “a natural adesão à regra pode, portanto, colaborar para formação moral da criança” (Miranda, 2013, p. 28). Nessa conjuntura, o imaginar, o planejar, o representar, o simulacro da vida real, são consequências do jogo (Miranda, 2013). Mas, sobretudo, é o imperativo da imaginação, segundo o pensador bielo-russo, o principal resultado das regras:

Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária. [...] O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas. (Vygotsky, 1998, p. 125)

Se a sujeição às regras é a condição *sine qua non* para existência do jogo, conforme explicita Caillois (2017), o que impulsiona os jovens a jogarem? O designer de jogos Chris Crawford (2011) enumera algumas motivações para além do impulso de aprender: a possibilidade de testar seus próprios limites e se sentir poderoso, ou diríamos, empoderado; o fato de o jogo ser um lubrificante social que promove divertimento e sociabilidade; ser uma forma de exercício físico ou de treino de habilidades cognitivas; e uma maneira de ser reconhecido por outras pessoas.

Não obstante, a mais relevante motivação talvez seja o binômio fantasia e exploração. A fantasia, por exemplo, frequentemente assume um caráter simbólico por meio da exploração e o escapismo, que ela suscita, é de natureza participativa. Ou seja, enquanto em um filme ou em um livro a evasão é passiva, no jogo, o indivíduo se envolve ativamente. A exploração, por conseguinte, fornece meios para superar as restrições sociais. Sobre esses dois aspectos, caso consideremos a experiência de uma partida de batalha naval, o jogador, por meio do papel quadriculado e uma simples caneta, imagina e explora o mar de seu adversário buscando meios de atacá-lo, destruí-lo, atos que no mundo real são condenáveis.

Então, quais seriam as motivações ou vantagens para o educador fazer uso de jogos em sala de aula? Os teóricos da educação, mormente na perspectiva construtivista, evidenciam duas instâncias: as regras e a imaginação. As normas, na atividade lúdica, atestam o papel disciplinador dos comportamentos fundamentados na autoridade e não no autoritarismo docente, isto é, “[...] pressupõe o acordo e consentimento do grupo da importância de se internalizar determinados comportamentos e regras pelo fato de reconhecerem a relevância destes para a vida coletiva” (Retondar, 2013, p. 62).

Já o desenvolvimento da imaginação, tão importante para as leituras literárias, interpenetra-se com a própria cognição, pois “[...] se desenvolve a partir das experiências, se funda na experiência (histórica, social e pessoal) e essa, por sua vez, também se apoia na imaginação” (Quast, 2022, p. 63). O mundo imaginário alicerçado no tempo da fruição, do prazer, não só permite que vivamos cem vidas em um só (Benjamin, 1994), mas também que, conscientes do tempo externo e cronológico, disciplinemos nossas ações em função da necessidade de organização e de produção presentes no jogo (Retondar, 2013).

Assim, por mais que uma atividade lúdica pareça caótica quando vista de fora, tanto as regras do jogo como a própria imaginação são instrumentos reguladores que proporcionam o equilíbrio das paixões, desde que sejam pedagogicamente mediadas. Nesse sentido, “não se trata meramente de deixar as pessoas jogarem e interagirem e esperar que algo aconteça de

forma espontânea: é importante ter em vista o caráter organizador e mediador do professor e do artefato jogo” (Quast, 2022, p. 58).

Outra motivação é a necessidade de cooperação que tanto buscamos em nossas aulas. A cooperação é entendida como uma atividade em que há uma divisão evidente de tarefas, diferente da colaboração que se trata de um trabalho realizado em conjunto. É possível, até, ocorrer uma divisão de trabalho, mas é uma organização instável (Dillenbourg, 1999 *apud* Spiegel, 2022). Johann Heinrich Pestalozzi, pedagogo suíço (1746-1827), já assinalava a importância da cooperação e do jogo ao afirmar que o ambiente escolar “[...] é uma verdadeira sociedade, na qual o senso de responsabilidade e as normas de cooperação são suficientes para educar as crianças, e o jogo é um fato decisivo que enriquece o senso de responsabilidade e fortifica as normas de cooperação.” (Pestalozzi, [18--?] *apud* Gadotti, 1993, p. 54)

Por exemplo, se abordados por meio de estratégias de aprendizagem cooperativa, os jogos proporcionam

(1) interdependência positiva entre os membros do grupo; (2) interação ‘face a face’ - os membros do grupo deverão trocar recursos, confrontar opiniões, promover *feedbacks*, ensinar e encorajar uns aos outros; (3) responsabilidade individual - cada membro deverá ter uma responsabilidade individual a desempenhar dentro do grupo; (4) habilidades colaborativas - os membros do grupo devem praticar o exercício da confiança, da comunicação, da liderança e da resolução de conflitos; e (5) reflexões em grupo - os membros do grupo refletem em suas ações a fim de melhor agirem em ações futuras. (Spiegel, 2022, p. 74-75)

Se o jogo oportuniza o ensino de posturas essenciais para o cotidiano educacional, como a disciplina e a cooperação além de proporcionar momentos em que a imaginação aflora; essas atitudes, de caráter subjetivo, assim estimuladas, tornam a atividade lúdica uma estratégia facilitadora da aprendizagem. A ludicidade, desde que regada e formal, suscita a curiosidade epistêmica, pois “os jogos, enquanto parte do cotidiano dos alunos, possuem esse potencial de motivar, despertar a curiosidade, desenvolver a disposição para a aprendizagem, de utilizar experiências prévias em novas combinações e testá-las” (Spiegel, 2022, p. 62). Como os jogos impulsionam o interesse em direção aos mais diversos temas e conferem sentido ao estudo; “o resultado é um senso de realização e satisfação entre todos os envolvidos com esse processo” (Carvalho, 2022, p. 154).

Na prática, o jogo pode ser utilizado para introduzir um problema, conduzindo a novas ações e reflexões, mas, sobretudo, para inserir um determinado objeto do conhecimento ou conceito em um contexto significativo “[...] tornando-o mais concreto e mais ‘palpável’, permitindo que se torne passível de objetificação, análise, decomposição, novas associações,

combinações, (re)elaborações, (re)interpretações” (Spiegel, 2022, p. 58). Todavia, se não há ineditismo no conteúdo, o jogo pode ser usado como estrutura de revisão, mesmo a custo de perder o elemento de fruição, visto que o ideal é que as alunas e os alunos não percebam que jogarão para aprender (Junior; Piccolo, 2022).

Não obstante, de nada vale estar de posse de um jogo de tabuleiro se o educador lúdico não envolve a turma (Carvalho, 2022) e isso se materializa, somente, a partir do instante que o docente conhece empiricamente o artefato cultural lúdico que elegeu para sua prática. Ou seja, é preciso jogar de antemão o *board game* para conhecer diferentes enredos e mecânicas, pois quando não temos o hábito de jogar, limitamo-nos a utilizar os milenares jogos de trilha que pouco instruem criticamente as crianças.

Aliás, é a criticidade o elemento constituinte essencial para educação com jogos de tabuleiro, a matéria-prima do letramento ludo-pedagógico (Carvalho, 2022). Por isso, não se trata aqui de privilegiar uma vertente, seja a tradicional, sejam os *amerigames* ou *eurogames*, “é preciso cuidado para não fazermos dos preciosos jogos de tabuleiro mais um ‘cavalo de troia’ colonizador: uma oferta recheada de signos, onde ‘os ventos do Norte nos movem os moinhos’” (Carvalho, 2022, p. 156). O exercício ativo da criticidade e da jogabilidade engendra um letramento lúdico, aquele que envolve familiarização com os aspectos da linguagem presente nos jogos de mesa. Trata-se de um exercício imprescindível para que o docente transforme pedagogicamente o jogo e o alinhe a seus objetivos em sala de aula.

Assim delineados os fundamentos, os elementos constitutivos e a categorização dos jogos de tabuleiro, urge que estudemos o último letramento desta pesquisa: o letramento mítico. De que forma, essa antiquíssima forma de narrativa contribui, assim como as atividades lúdicas regradas, para o incentivo da leitura literária? Como podemos definir um letramento mítico que resgate sua ludicidade originária e possa contribuir para a formação de um leitor-fruidor?

5 LETRAMENTO MÍTICO

5.1 Canta, ó Musa, as inspirações míticas

Minha predileção por programas de televisão japonesa nasceu na década de 1990, época em que, ansiosamente, contava as horas para assistir na extinta Rede Manchete ao “Jaspion” e ao “Esquadrão Relâmpago *Changeman*”, exibidos entre 1988 e 1994. Ao final de cada tarde, tentava sofrivelmente sintonizar o canal, mudando a antena de lugar e fazendo gambiarra com esponja de aço, a fim de conseguir captar melhor o sinal televisivo. Morava no bairro Monte Alegre, vulgo Carecão, em Lagoa Seca, município localizado na Região Metropolitana de Campina Grande (PB). Naquela cidade árida, só a Rede Globo sintonizava perfeitamente e, para quem não possuía uma antena parabólica como nossa família, essa era a fonte quase única de informações sobre o mundo.

Em certa medida, o “Esquadrão Relâmpago *Changeman*” é o pai de muitos seriados de esquadrão de heróis, *super sentai* como são conhecidos no Japão, dentre os quais o mais famoso, ao menos para os jovens brasileiros atuais, são os *Power Rangers*. Mas enquanto esse grupo de heróis possui um *designer* inspirado diretamente em dinossauros, os protagonistas do “Esquadrão Relâmpago” eram nomeados por seres mitológicos e cores específicas: *Dragon* (Vermelho), *Griffon* (Preto), *Pegasus* (Azul), *Mermaid* (Branco) e Fênix (Rosa).

Em *Changeman* (1985), aconteciam batalhas épicas contra monstros alienígenas que sempre culminavam na equipe a pilotar um robô gigante (*mecha*, para os japoneses) para combater um monstro descomunal (muitas vezes ampliado por algum artefato ou arma) que dizimava cidades, campos, florestas. Esse *tokusatsu*, termo nipônico para filmes ou séries com atores reais, era cheio de ação, lutas com coreografias por vezes toscas, personagens vestidos de colante e efeitos especiais saídos de uma festa junina. Todavia, acredito que esse foi meu primeiro contato com a mitologia. Depois de cada episódio eletrizante, brincava ou, por vezes, brigava com amigos do bairro fantasiando que éramos heróis a salvar o mundo.

Se os *super sentai* me apresentaram a nomes e bestas mitológicas, das quais eu nada sabia, mas que mexiam com o meu imaginário, a animação japonesa adaptada dos mangás, os quadrinhos orientais, atiçariam ainda mais minha curiosidade. Nascia com “Cavaleiros do Zodíaco” (*Saint Seiya*, no original) de Masami Kurumada um mergulho ainda maior nos mitos gregos e nórdicos. Não era adaptação fidedigna das narrativas míticas europeias para o público oriental e depois para o resto do mundo; era uma história inspirada nos mitos gregos em que nomes soltos como Deusa *Athena*, *Pegasus*, Fênix, Dragão, dentre outros, com suas narrativas

próprias enriqueciam minha formação mitológica globalizada ou deturpada para alguns estudiosos de História Antiga ou Estudos Clássicos.

Mesmo que minhas opções de mídia se resumissem à emissora de televisão hegemônica local, a Rede Globo, ou em um ato de resistência e gambiarra, a extinta emissora carioca, a Manchete; os produtos culturais para além do mercado estadunidense me fascinavam. Se entendemos a globalização como processos que “[...] atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.” (McGrew, 1992 *apud* Hall, 2020, p. 39); enquanto digito estas linhas, reconheço que sou um *millennial* nascido em 1982, na gênese dos atuais tempos líquidos (Bauman, 2018), que singelamente havia cruzado as fronteiras culturais e globais sem desconfiar da revolução comunicacional que a rede mundial de computadores traria posteriormente. Assim, nesse processo globalizante, consumia uma animação japonesa permeada de cultura grega em um país latino, em um município periférico assolado pela falta de água, bebendo refrigerante americano ou suco de caju da roça dos vizinhos.

A formação mitológica inicial só se completaria com o instintivo letramento literário promovido por minha mãe, uma mulher humilde e que mal terminou o antigo ginásio. Ela havia me apresentado as histórias em quadrinhos (HQs) do Maurício de Sousa, quando certo dia decidiu comprar meus primeiros livros de literatura infantojuvenil de um senhor que todos os dias passava em frente à sua banca de “camelô”. Comprou para ajudá-lo a complementar a renda da aposentadoria e, inadvertidamente, apresentou-me ao universo de narrativas de Maria José Dupré. Ainda tenho na estante meu primeiro livro, “A mina de ouro” (1984)²², conservado com proteção plástica a me lembrar que o mundo da literatura foi o verdadeiro tesouro que descobri naquelas páginas.

Em uma dessas aquisições vieram dois livros grossos, edições de 1957 da coleção “Obras Completas”, de Monteiro Lobato, publicadas há quase trinta anos de chegar a minhas mãos e que me pareciam verdadeiras bíblias. Tratavam-se do primeiro e segundo tomos de “Os doze trabalhos de Hércules”, em que os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo acompanhavam e auxiliavam o maior herói grego em suas façanhas mais famosas²³. Minha mãe

²² O livro *A mina de ouro* de Maria José Dupré é uma obra integrante da *Coleção Cachorrinho Samba*, nome do animalzinho de estimação do grupo de jovens protagonistas. Na história em questão, um grupo de crianças se perde de sua excursão à Floresta da Tijuca ao adentrar no morro em uma suposta mina de ouro abandonada. Perdidos dentro da montanha, eles precisam sobreviver e voltar para casa enfrentando os mais diversos reveses.

²³ Hércules, nome latino para o herói grego Héracles (*Ἡρακλῆς*), é o herói mais célebre de toda mitologia clássica. As histórias desse filho de Zeus e da mortal Alcmena são testemunho da perenidade dos mitos gregos pois “[...] constituem um ciclo inteiro em contínua evolução desde a época pré-helênica até ao fim da Antiguidade.” (Grimal,

nem desconfia, até hoje, que a leitura de adaptações mitológicas de Lobato “[...] funciona como um verdadeiro curso de mitologia clássica na intimidade. Sem dúvida, é uma excelente introdução a esse mundo que formou toda a cultura ocidental” (Machado, 2002, p. 27).

Ao longo dos anos outras influências e intertextualidades com a mitologia grega seriam determinantes para a graduação em Português e Grego, a qual estudei e traduzi trechos de obras literárias da Grécia Antiga, enquanto consultava pesados dicionários na biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Por conseguinte, as narrativas míticas estavam no cerne tanto da pós-graduação em Estudos Clássicos (UnB), quando estudei aspectos literários do mito de Dioniso que o tornam deus do amor (Silva, 2018), como também na pesquisa em História Antiga e Medieval (UERJ) sobre a historicidade do mito.

Minha trajetória de intimidade com as narrativas míticas, seja pelo consumo televisivo seja pelo letramento literário por intuição materna, é a base dessa pesquisa que compreende o mito, *a priori*, como a narrativa que suscita a fantasia por sua natureza maravilhosa em que heróis enfrentam monstros aterradores. Um gênero literário que requer uma abordagem multissemiótica que leve em consideração os bens culturais produzidos em terras distantes e que nos chegam, mormente, por meio do dilúvio informacional da *Web*, exigindo, assim, nosso compromisso com as gerações futuras (Levy, 2010, p. 15). Trata-se de um gênero no qual proliferam as adaptações, literárias ou não, que atualizam de forma atraente o universo mítico grego para a juventude e que, para muitos, são considerados os verdadeiros clássicos da literatura (Machado, 2002, p. 26).

Ao evocar a Musa da Memória, *Minemosýne*, no título desta seção, à maneira de Homero antes de suas narrativas épicas, entendo-me como fruto daquilo que as circunstâncias fizeram de mim e que meu olhar para juventude é liquefeito, é de alguém que mudou os próprios limites (Bauman, 2018, p. 15). Outrossim, concordo com o jornalista Tomas Leoncini que, ao entrevistar o sociólogo Zygmunt Bauman, afirmou que “Os jovens são a fotografia dos tempos que mudam.” (Bauman, 2018, p. 15). Logo, a minha juventude analógica, impressa em papel fotográfico amarelado pelo tempo, cede espaço à *selfie*, aos *stories*, à vibrante imagem digital e que preciso compreender e cooperar com os educandos nesse processo. No entanto, ontem e hoje o público jovem ainda se encanta pelas narrativas míticas e reafirmam sua vitalidade apesar da velocidade do mundo globalizado com suas novas formas de comunicação. Resta-nos, então, investigar a razão de narrativas antiquíssimas permanecerem na literatura, nos currículos escolares e em nossos corações como força transformadora para o leitor literário. Em outros

2014, p. 205). O nome do herói nos legou o adjetivo “hercúleo” que significa “excepcional, fenomenal, assombroso” ou algo “que exige muito esforço”.

termos, começamos pela busca de uma definição de mito aplicável ao letramento literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

5.2 Definições ou indefinições do mito: o hercúleo trabalho

A paixão pela mitologia grega me fez, inicialmente, procurar outras obras artísticas que abordassem aquelas histórias maravilhosas. Logo me deparei com minha primeira febre literária: as narrativas policiais. Acredito que isso possa soar um tanto desconexo, mas na sanha de novas leituras, encontrei os primeiros desafios de interpretação na escrita de Agatha Christie e no, outrora, “O caso dos dez negrinhos” (1981)²⁴. Era um livro de capa amarela jogado no canto da minúscula biblioteca de uma escola municipal de João Pessoa. A obra foi rebatizada para “E não sobrou nenhum” (2014) devido ao título soar preconceituoso, uma feliz decisão do bisneto da autora, James Prichard, que afirmou em entrevista que “não devemos mais usar termos que possam ser ofensivos: esse é o comportamento que deve ser adotado em 2020...” (Marsik, 2020, on-line)²⁵.

Ademais, Agatha Christie liga-se ao mito uma vez que cria um detetive chamado *Hercule Poirot*, em tudo diferente de seu homônimo, Hércules, o filho de Zeus: baixo, bigodudo, nada atlético, metódico, mas de uma perspicácia e observação impecáveis para solucionar os mais diversos mistérios. Já conhecia a escritora e seu protagonista por ter lido “E não sobrou nenhum” (2014), no instante em que me deparei com o livro de contos, “Os trabalhos de Hércules” (1979). Julguei, de pronto, que haveria investigações nos tempos do mito grego, mas felizmente me enganei. As façanhas míticas servem de inspiração para casos de *Hercule Poirot* que, a cada título, prestam homenagem aos trabalhos do herói grego, em que “[...] a autora dá uma roupagem ou interpretação moderna para os monstros clássicos, aqui transformados em situações ou criminosos monstruosos”. (Silva, 2020). Na versão da escritora do segundo trabalho mítico, quando *Poirot* auxiliava um médico atormentado por fofocas de uma cidadezinha, o detetive declara: “o boato é sem dúvida a Hidra de Lerna de nove cabeças, que não pode ser exterminada porque tão logo uma cabeça é cortada outra cresce em seu lugar.” (Christie, 1979, p. 37).

²⁴ Nessa narrativa policial, um convite misterioso leva dez pessoas a se reunirem numa bela mansão em uma ilha. Uma velha historietinha infantil sobre o estranho caso dos dez negrinhos, crimes sem motivo aparente e um problema sem solução levam a um desfecho estarrecedor. (Christie, 1981).

²⁵ Tradução própria de “*Nous ne devons plus utiliser des termes qui risquent de blesser: voilà le comportement à adopter en 2020...*” (Marsik, 2020, on-line). Logo, ao se referir a essa obra, utilizaremos sempre a versão “E não sobrou nenhum” (2014).

A seu modo, também, a busca pela definição do termo mito (*μῦθος*, *mythos* em grego), é uma batalha contra uma hidra na qual inúmeras vezes se prestaram, ao longo da história do pensamento, a explicações principalmente circunscritas às narrativas míticas greco-romanas. Se entendemos a polissemia do mito como fenômeno social, o problema para conceituá-lo reside na compreensão de que ele é delimitado pela época, condicionante a contextos sociais em que circula, dentre outros fatores culturalmente intrínsecos. Conforme o mitólogo Joseph Campbell, na obra *O herói de mil faces* (2007), a miríade de interpretações da mitologia, entendida *a priori* como um conjunto de mitos de um povo ou a própria ciência que estuda o mito, estão intimamente ligadas ao estudioso e ao período histórico em que se dá a investigação:

Os vários julgamentos são determinados pelo ponto de vista dos juízes. Pois, a mitologia, quando submetida a um escrutínio que considere não o que é, mas o modo como funciona, o modo pelo qual serviu a humanidade no passado e pode servir hoje, revela-se tão sensível quanto a própria vida às obsessões e exigências do indivíduo, da raça e da época. (Campbell, 2007, p. 368)

Mesmo que o termo seja de origem grega e os primeiros estudos tenham se voltado para as culturas ocidentais em torno do Mar Mediterrâneo, o mito é uma forma de narrar e sentir de diversos povos. O escritor Neil Gaiman, por exemplo, em sua introdução de “Mitologia Nórdica” (2017, p. 11), ressalta o caráter investigativo, quase policial do estudo desse tipo de narrativa: “História, religião e mito se misturam, e ficamos aqui nos indagando, conjecturando e deduzindo, como detetives reconstruindo os detalhes de um crime há muito esquecido.”. Mas, de forma geral, a escritora Rosana Rios, na obra “Heróis e suas jornadas: 10 contos mitológicos” (2018), pode nos fornecer uma definição literária preliminar antes de nos aprofundarmos no estudo da narrativa mítica:

Mitos são histórias pertencentes à tradição de cada povo. Desde o começo da humanidade, as pessoas já narravam, umas às outras, histórias fantasiosas sobre seus heróis, deuses e antepassados. Mas a escrita ainda não tinha sido inventada, e assim muitas dessas histórias se perderam. (Rios, 2018, p. 09)

Entre os antigos helenos, por exemplo, antes da sedimentação do sistema políade²⁶ (André, 2016, p. 29), como nos legou o Período Clássico (V a.C.), no que tange ao registro literário escrito, os primeiros usos do termo “mito” estão intimamente ligados à concretização

²⁶ O adjetivo políade, advindo do termo pólis (*πόλις*), cidade, será utilizado em nossa seleção vocabular para se referir ao sistema político surgido na Hélade por volta século VII a. C, cujo processo de desestruturação se deu a partir do final do século V. O intuito é diferenciar do termo comumente utilizado, político, cuja adoção pode gerar equívocos pela vasta gama de significados históricos a ele agregados.

da palavra: ao discurso. Mesmo que haja uma ligação íntima da poesia homérica e hesiódica com a oralidade e a inspiração divina da Musa, a Memória (Platão, 2020, p. 41), há uma linha tênue no legado escrito grego, entre o mito registrado em um suporte material ou o discurso propriamente dito, o *lógos* (λόγος), como forma textual. Isso explica a alternância do fabulista Esopo na escolha vocabular para o termo que traduzimos como “moral” ao final de cada narrativa. Todavia, do ponto de vista semântico, “o mito opõe-se ao *lógos*, como a fantasia opõem-se à razão e a palavra que relata à que demonstra” (Grimal, 2010, p. 8).

O problema de conceituação é evidente quando até um simples boato pode ser considerado um mito como, por exemplo, na sociedade havaiana quando em 1776 o capitão James Cook descobriu o arquipélago. No Havaí, em que mito permeava todas as relações sociais, a simples notícia de qualquer indivíduo na comunidade, tornava-se significativo para os cânones da vida cultural. Assim, o antropólogo estadunidense Marshall Sahlins (1990, p. 76) afirma que os boatos entre os havaianos, frequentemente, contavam acontecimentos tão fabulosos como os que aconteciam nos mitos, como fosse “[...] algo do mito no dia a dia.”. Talvez o detetive *Hercule Poirot*, no final das contas, não estivesse tão errado ao comparar a fofoca a uma hidra e suas inúmeras cabeças.

Ressaltamos, ainda, que a palavra “mito” adquire novos campos semânticos no espaço globalizado que as mídias digitais instauram. Atualmente, a denominação de “mito”, por exemplo, que foi utilizada formal ou informalmente para se dirigir a personalidades proeminentes no campo político e artístico. Isso se torna evidente na exaltação da supremacia de valores morais circunscritas a um indivíduo envolto pelo carisma²⁷ e que sintetiza os anseios salvíficos do povo na figura de líderes nacionais ovacionados pela *mass mídia* (Eliade, 2016) ou pelas redes sociais digitais.

O caráter polissêmico da definição do mito envolve entre outros fatores, principalmente, a discussão sobre a veracidade ou não desses relatos, se estão ligados a fé ou a ciência, a suposição da existência de um autor mítico ou como construção coletiva da oralidade de um povo ou mesmo a confusão de nomenclatura desse gênero textual. Faremos uma breve análise dessas questões e como fundamentam o que chamaremos de “letramento mítico”.

²⁷ Neste conceito entendemos como Max Weber (2000, p. 158-159), que define o carisma como “[...] uma qualidade pessoal considerada extracotidiana e em virtude da qual se atribuem a uma pessoa poderes ou qualidades sobrenaturais, sobre-humanos ou, pelo menos, extracotidianos específicos, ou então se a toma como pessoa enviada por Deus, como exemplar e, portanto, como ‘líder’.”

5.2.1 Mito: verdade ou mentira, eis a questão

Etimologicamente, o linguista francês Pierre Chantraine (1968, p. 718), define mito (*μῦθος, mýthos*) como palavras que possuem um significado, propósito, discurso ou ainda o conteúdo das letras, opinião, intenção ou pensamento. Seu caráter de verdade, segundo o autor, só muda radicalmente em Aristóteles que se especializa no sentido de ficção, e assunto de uma tragédia” (Chantraine, 1968, p. 718). Do termo deriva o verbo denominativo *μυθέομαι* (*mythéomai*) cuja significação é de “falar” ou “recontar”, mas o linguista salienta que essa acepção diz respeito a Homero e aos poetas, mas que jamais aos autores em prosa (Chantraine, 1968, p. 719). Essa diferenciação se deve, principalmente, ao advento dos autores que estão nos primórdios dos estudos históricos no Ocidente na figura de Heródoto e Tucídides, que se apartaram, em maior ou menor intensidade, da ideia do mito como expressão *a priori* da verdade dos fatos.

Por conseguinte, o vocábulo mito (*μῦθος*) engendra, ainda, diversas derivações tardias, das quais duas delas são importantes para nossa explanação: o substantivo *ἐπιμύθιον* (*epimýthion*), que diz respeito à “moral de uma fábula”; e o adjetivo *μυθώδης* (*mithódes*), “fabuloso, lendário” (Chantraine, 1968, p. 719). O primeiro por ser um expediente para não confundir com a moral que encerra as fábulas de Esopo, gênero que se perpetuou na história da literatura ocidental como nas obras de La Fontaine, na Europa, e Monteiro Lobato, em território nacional. Já o segundo vocábulo, o adjetivo, por ter sido usado pelo historiador Tucídides para se referir às “falsidades que são misturadas ao mito” (Veyne, 2014, p. 99).

Em uma tentativa de síntese etimológica, parece-nos que os mitos são narrativas que podem revelar um discurso ou pensamento subjetivo quando ligados ao contar dos poetas significando a verdade permeada do fantástico; e, que com o passar do tempo, tornou-se sinônimo de tudo que é falso ou ficcional no âmago da história de uma narrativa mítica. Isso revela a dualidade de se pensar o mito ora como procissão de fé, ora como fruto da racionalidade humana frente ao deslumbramento do mundo. Então, atentemo-nos que antes de estudar o mito, religiosa ou historicamente, é preciso assinalar que ele se diferencia do termo “mitologia”, que designa tanto a coleção ou sistemas de mitos de um povo como a ciência que estuda seu significado (Burkert, 2001, p. 15). Por exemplo, podemos falar de “Os mitos heroicos de Perseu e o Minotauro”, de *Gilgamesh*²⁸, de “Thor contra os Gigantes”, que pertencem, respectivamente, à Mitologia Grega, Acádia e Nórdica.

²⁸ Gilgamesh fora o rei sumério da cidade-estado de Uruk e que teria vivido no século XXVIII a.C. e que inspirou todo um ciclo de aventuras heroicas (Grimal, 2010, p.21).

Nesse sentido, então, podemos definir a Mitologia Grega, conforme o historiador francês Pierre Grimal (2010, p. 7), como

[...] conjunto de relatos fantásticos e lendas cujos textos e monumentos representativos nos mostram que estavam em voga nos países de língua grega entre os séculos IX ou VIII antes de nossa era, época a que se reportam os poemas homéricos, e o fim do paganismo, três ou quatro séculos depois de Jesus Cristo.²⁹

No entanto, no caso grego, entendemos consoante o filósofo e mitógrafo sueco Martin P. Nilson, em sua clássica obra *The Mycenaean Origin of Greek Mythology* (1932, p. 3), que “[...] é preciso admitir que a mitologia grega existia não apenas na era pré-homérica mas também antes que os gregos imigrassem para a Grécia”³⁰. Assim, a mitologia tem sua gênese na oralidade e não necessariamente com uma versão escrita de Homero ou Hesíodo, poetas épicos grego. Isso é perceptível até hoje em sociedades ágrafas em que as narrativas tradicionais são passadas de geração em geração por meio da fala dos antigos ou de bardos, recitadores, e só, *a posteriori*, registradas materialmente.

5.2.1.1 Mito e fé: o eterno retorno às origens

Do ponto de vista religioso, conforme o mitólogo Mircea Eliade (2016, p. 11), “[...] o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’” (Eliade, 2016, p. 11). Outrossim, na esfera da crença, o mito é uma narrativa de uma criação, de uma origem em que algo que não era, começou a ser (Brandão, 1986, p. 36), pois essas histórias “[...] descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do ‘sobrenatural’) no Mundo” (Eliade, 2016, p. 11). Assim, o caráter didático-religioso desse retorno às origens entre os antigos gregos, segundo o historiador Paul Veyne (2014, p. 109), revela-se na medida em que transmite, por trás do véu da alegoria, uma doutrina física ou teológica ou, ainda, a recordação do tempo passado.

Nesse sentido, podemos considerar que, por um lado, o mito nas epopeias homéricas, por exemplo, possui um caráter didático implícito e resguarda um teor religioso, como, por

²⁹ Na citação, acreditamos que duas expressões merecem a devida explicação. Primeiro a noção de países de língua grega, pois não se trata da concepção moderna de país, mas das regiões e cidades-estados que possuíam a grego como idioma comum. Assim como o termo paganismo, tomado aqui de forma genérica para se referir, não em sentido pejorativo, ao politeísmo da Grécia.

³⁰ Tradução própria de “[...] it must needs be admitted that Greek mythology existed not only in the pre-Homeric age but also before the Greeks immigrated into Greece” (Nilson, 1932, p.3).

outro, as obras poéticas dos aedos³¹ antigos são voltadas para o deleite da audiência e não para uma formação religiosa propriamente dita. Pois a religião grega não se servia somente do canto inspirado pela Musa do poeta mas também permeava os festivais, apresentações de teatro e toda sorte de manifestações artísticas e culturais. Ou seja, as convicções religiosas helênicas, dos quais o mito na poesia de Homero ou nas tragédias de Sófocles são exemplo, estavam em todas as ações e fundamentos da sociedade.

Como não se situam num plano doutrina, suas certezas não acarretam para o devoto a obrigação, sob pena de impiedade, de aderir integral e literalmente a um corpo de verdades definidas; para quem cumpre os ritos, basta dar crédito a um vasto repertório de narrativas conhecidas desde a infância, em versões suficientemente diversas e em variantes numerosas o bastante para deixar para deixar, a cada um, uma ampla margem de interpretação. (Vernant, 2006, p. 14).

Isso vai ao encontro dos estudos da historiadora Claude Mossé (2004, p. 203), a qual afirma que o conjunto de mitos helênicos, ou seja, sua mitologia, reúne “[...] relatos dos antigos gregos sobre seus deuses e seus heróis, pelos quais explicavam alguns rituais religiosos e até mesmo alguns momentos de seu passado”. Esses relatos insistiam em apresentar a intervenção dos deuses, mesmo quando estes não estavam em questão, comprovando que as narrativas míticas não podem ser separadas da religião grega (Mossé, 2004).

A egiptóloga Geraldine Pinch, ao analisar a simbiose entre os mitos do Egito Antigo e as práticas sociais em que o rei detinha um status semidivino, afirma que “Grande parte dessa fusão pode ser resolvida se os mitos forem examinados nos contextos em que ocorrem, e não isoladamente” (Pinch, 2002, p. 4)³². Dessa forma, uma abordagem satisfatória para entender a relação entre mito e religião seja categorizá-los de acordo com seus significados e suas funções, segundo a proposta de G.S. Kirk (1970 *apud* Pinch, 2002, p. 1). Nesse sentido, classificaremos em três tipos de narrativas míticas: mitos contados para o entretenimento, que são sagrados, mas não necessariamente solenes, e podem transformar-se posteriormente em mistérios e serem usados em rituais. Um bom exemplo, entre os gregos, é o culto festivo a Dionísio, deus grego do vinho. Por conseguinte, a segunda categoria refere-se aos mitos validatórios, aqueles que transformam o mundo real e justificam a manutenção de instâncias sociais ou do estado das

³¹ Segundo Chantraine (1968, p.21-22), *ἀεῖδω* é um termo relacionado ao canto (*ᾠδω*), que designa como todo aquele que canta ou especificamente ao personagem célebre pela composição lírica ou épica, como também aquele que simplesmente recite os versos estando em um coro ou performando individualmente. Ou seja, é o termo utilizado tanto para o poeta profissional ou para o recitador das narrativas míticas em contexto grego.

³²Tradução própria. “*Much of this fusion can be resolved if the myths are examined in the contexts in which they occur, rather than in isolation*” (Pinch, 2002, p. 4).

coisas, e que são repetidos de forma ritual ou cerimonial, como por exemplo, a consulta a oráculos para saber do futuro de uma criança, como exemplifica a narrativa trágica de Édipo. Ou, por fim, os mitos etiológicos que contam a origem do mundo, da humanidade, de um herói, e que tentam responder às grandes questões existenciais.

Apesar do foco desta pesquisa ser a mitologia grega, a categoria do mito está no cerne das práticas religiosas de ontem e de hoje em que as narrativas primordiais ligadas à tradição dos mais diversos povos explicitam o retorno às origens e a comunhão com os ancestrais. O filósofo e poeta indígena Ailton Krenak (1992, p. 2) revela que, diferentes das histórias datadas do Ocidente, nas narrativas tradicionais de seu povo não há “[...] data, é quando foi criado o fogo, é quando foi criada a lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios”. Essa memória revivida pelo mito, a narrativa dos povos originários, faz com que os homens se tornem parentes, irmãos, primos, da montanha, dos vales que compõem seu território, suas casas e suas vidas. (Krenak, 1992, p. 2). Dessa forma, “[...] os mitos de um povo retratam com fidelidade como esse povo encara e se relaciona com o mundo à sua volta, como convive com as forças da natureza que ele não enxerga, nem compreende, mas sabe que existem.” (Quintino, 2002, p. 4).

Segundo o mitólogo Joseph Campbell (2007, p. 47), podemos entender o poeta indígena da tribo krenak da seguinte maneira:

Para uma cultura ainda nutrida na mitologia, a paisagem, assim como cada fase da existência humana, ganha vida através da sugestão simbólica. As elevações e depressões contam com seus protetores sobrenaturais e se encontram associadas a episódios popularmente conhecidos da história local da criação do mundo.

Nesse contexto do mito “vivo”, ou seja, no tempo da vigência e atuação do caráter religioso, sobre o qual o poeta indígena discorreu, “[...] o mito é considerado uma história sagrada e, portanto, uma ‘história verdadeira’, porque sempre se refere a *realidades*” (Eliade, 2016, p.12). Por essa compreensão que, consoante o sociólogo Reginaldo Prandi (2001, p.24), os mitos dos orixás³³, no que concerne à mitologia iorubá, falam da criação do mundo e como ele foi repartido entre as divindades. Revivido a cada culto, esses mitos são o retorno ao tempo não datado, mas é presentificado e verdadeiro: “na sociedade tradicional dos iorubás, sociedade

³³ Segundo a mitologia iorubá, que floresceu na região do alto Nilo por volta do século VI na cidade de Ifé, atual Nigéria, e que chegou ao Brasil no século XVI, “Os òrisàs (ou orixás) são seres divinos que personificam os elementos da natureza e são indispensáveis ao equilíbrio e à continuidade da vida” (Bargas, 2018, p. 74-75).

não histórica, é pelo mito que se alcança o passado e se explica a origem de tudo, é pelo mito que se interpreta o presente e se prediz o futuro, nesta e na outra vida”.

Parece-nos que é por essa seara religiosa que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o documento que norteia a atuação docente da Educação Básica no que se refere à construção do currículo, entende o mito e sua interpretação sob a égide do Ensino Religioso. Conforme o texto introdutório:

Os **mitos** são outro elemento estruturante das tradições religiosas. Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados. Apresentam histórias dos deuses ou heróis divinos, relatando, por meio de uma linguagem rica em simbolismo, acontecimentos nos quais as divindades agem ou se manifestam. (BRASIL, 2017, p. 439, grifo dos autores)

A BNCC assinala, então, a interpretação dos mitos na unidade temática de “Crenças religiosas e filosofias de vida” do Ensino Religioso tanto dos Anos Iniciais, o quinto ano, e como dos Anos Finais, sexto e nono ano. Enquanto no primeiro segmento, no âmbito do objeto do conhecimento “Mitos nas tradições religiosas”, os educandos precisam identificar e reconhecer, nos mitos de criação, funções e mensagens religiosas; no segundo segmento, oscila entre reconhecer conexão entre os mitos, ritos e símbolos nas tradições religiosas relacionando-as às práticas celebrativas ou, através de mitos fundantes, os sentidos da vida e da morte nas diferentes religiosidades (Brasil, 2018).

No entanto, por mais que o ensino religioso seja parte da formação básica do cidadão desde que seja assegurada o respeito à diversidade da cultura religiosa no Brasil, não devendo ensinar qualquer tipo de proselitismo, a matrícula é facultativa, segundo a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 2021, p.24). Ou seja, o Ensino Religioso não costuma ser uma disciplina comum nos sistemas de ensino, visto que a lei federal optou por um caráter social, filosófico e não confessional, exigindo uma abordagem não doutrinal, salvo nos casos em que haja interesse público. O parecer CNE 05/97, de 11 de março de 1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE, p. 2), ratifica que:

[...] a Constituição apenas reconhece a importância do ensino religioso para a formação básica comum do período de maturação da criança e do adolescente que coincide com o ensino fundamental e permite uma colaboração entre as partes, desde que estabelecida em vista do interesse público e respeitando - pela matrícula facultativa - opções religiosas diferenciadas ou mesmo a dispensa de frequência de tal ensino na escola.

Mas a questão que prevalece é se a disciplina de Ensino Religioso deve ser a principal instância de interpretação do mito, mesmo que esse componente curricular não seja uma

realidade na maioria dos sistemas de ensino. Sabendo que a disciplina religiosa quando presente, é de frequência ou matrícula facultativa, em que ocasiões a interpretação das narrativas míticas são estudadas em sua profundidade? A resposta mais simples é de que as aulas de Língua Portuguesa seriam o momento propício para o estudo do mito. Contudo, percebemos que na prática há uma maior preocupação com aspectos estruturais e identificação de características do gênero textual do que com o estabelecimento de uma leitura crítica e fluída da narrativa mítica. Dessa forma, o estudo do mito, em nossa perspectiva, não é meramente religioso ou fundamentado tão somente em seus aspectos estruturantes de gênero textual, mas que ele carece de uma abordagem intertextual, interdisciplinar e crítica a fim de apreender seus múltiplos significados para formação educacional e cidadã.

5.2.1.2 Mito e história: uma meia verdade

Se considerarmos a cisão do mito como a expressão da verdade religiosa, a própria história do pensamento grego foi responsável, inicialmente, por reduzir as narrativas míticas à ficção, à invenção, às mentiras que povoaram a verdadeira história. Um processo que desde os pré-socráticos³⁴ e sua investigação da natureza, passando pelos historiadores Heródoto e Tucídides, acabaram por “[...] desmitificar ou dessacralizar o mito em nome do *lógos*, da razão” (Brandão, 1986, p.27). Conforme Mircea Eliade (2016, p. 130),

Em nenhuma outra parte vemos, como na Grécia, o mito inspirar e guiar não só a poesia épica, a tragédia e a comédia, mas também as artes plásticas; por outro lado, a cultura grega foi a única a submeter o mito a uma longa e penetrante análise, da qual ele saiu radicalmente "desmitificado".

A análise ficcional do mito, podemos assim conjecturar, tem seu ápice com os historiadores positivistas, século XIX, que “[...] por vezes utilizam esse termo para referir-se a histórias (ou relatos) não verídicas em contraste explícito com suas próprias histórias, que chamam de ‘História’” (Burke, 2012, p.170-171). É justamente o que afirma Roland Barthes (1972, p.132) quando escreve que a história transforma o real em discurso e “[...] comanda a vida e a morte da linguagem mítica”.

³⁴ O protagonismo de Sócrates (-469/-399) na Filosofia Grega foi tamanha que é comum dividir historicamente os pensadores gregos em "pré-socráticos" e "pós-socráticos". Entre as diversas correntes de pensamento desenvolvida por milesianos, pitagóricos, eleatas e tantos outros pensadores, é caracterizada pela criatividade especulativa: “Todos, para além das soluções diversas que propunham, interrogavam-se sobre a natureza, esta *physis* cuja origem e evolução busca-se compreender” (Mossé, 2004, p. 138).

Contudo, o historiador francês Paul Veyne (2014, p.102) ao analisar a crença no mito na sociedade grega de acordo com a trajetória do pensamento daquele povo, infere que era impossível que um mito fosse completamente mítico, mas que misturava sempre o verdadeiro com o falso. Isso justifica a conclusão dos filósofos estoicos³⁵, segundo o historiador, de que “o mito é verídico, mas no sentido figurado; não é verdade histórica misturada com mentiras: é um ensinamento filosófico elevado, inteiramente verdadeiro, desde que seja visto como alegoria, e não tomado ao pé da letra” (Veyne, 2014, p.103).

Similarmente, o classicista Junito de Sousa Brandão (1986, p.38), ao considerar os mitos como a linguagem imagística dos princípios, entende que esses relatos traduzem “[...] a origem de uma instituição, de um hábito, a lógica de uma gesta, a economia de um encontro.”. Ou seja, consoante Brandão (1986), no mito haveria uma história verdadeira ocorrida no tempo primordial que teria sofrido a intervenção de entes sobrenaturais resultando em uma nova realidade parcial ou total, uma amálgama que conservaria um cerne de historicidade. Mas, então, qual a natureza desse dado histórico presente no mito?

Segundo a abordagem antropológica de Marcel Detienne (2014), o mito é um produto regular do espírito humano reagindo a certos fatos. Porém tais acontecimentos passados, como invocado pelo poeta com o auxílio da Musa, a Memória, não se trata necessariamente de um passado histórico em que os heróis de Homero, por exemplo, situem-se em um tempo originário, um tempo poético (Detienne, 2013). Dessa forma, ao interpretar o mito como história contada e cantada que sofreu um longo processo de composição, a narrativa mítica é um relato de fatos verdadeiros que se multiplicam com o tempo, ou seja, “[...] quanto mais antiga é uma tradição, mais ela se entulha de *mithôdes* e menos se torna digna de fé” (Veyne, 2014, p.99).

Em síntese, nossa pesquisa entende que a interpretação do mito é indissociável da religiosidade e como tal, uma expressão da verdade fundamentada na fé. No entanto, paradoxalmente, é também uma reação a um fato histórico, seja a dinastia de uma família, a explicação de um hábito social, a reação aos eventos da natureza, entre outros, permeado de elementos maravilhosos. Uma narrativa enriquecida por aedos, rapsodos (recitadores profissionais), pelo teatro e tantas outras instâncias da sociedade que, como versa o provérbio: contaram o conto e aumentaram o ponto ou, como preferimos, contaram o mito e aumentaram

³⁵ A escola filosófica estoica foi fundada em Atenas por volta de 315 a.C. por Zênon de Cítion que “[...] considerava a mundo um todo orgânico, animado e dirigido por uma inteligência e consistindo num princípio ativo (Deus) e naquilo que sofre a ação (matéria), dois aspectos inseparáveis da realidade.” (Harvey, 1998, 206). Os estoicos, de acordo a visão ética de Zênon, acreditavam que a verdadeira finalidade do homem é uma vida em harmonia com a natureza, virtuosa para com Deus e fraternal por conduzir à felicidade. (Harvey, 1998, 206).

o minto. Portanto, também podemos entender como uma narrativa “[...] com uma moral – por exemplo, o triunfo do bem sobre o mal – e personagens estereotipadas que – sejam heróis, sejam vilões – são maiores (ou mais simples) que a vida” (Burke, 2012, p.171).

Uma possibilidade de exemplificação fora do mundo grego, como também mais atual, de como o mito é depreciado em favor do protagonismo da História, alçada como instrumento da verdade, está na análise antropográfica do Irã feita pelo professor Brian V. Street (2014). Ao estudar a educação estatal nos anos 1960 e 1970 daquele país, notou que ela contrastava com o ensino tradicional da *maktab*, a escola primária tradicional da aldeia, em que um *mulá* ensinava às crianças os fundamentos do Islã. A escola estatal, mais moderna e voltada para o mercado de trabalho, muitas vezes preteria o estudo da caligrafia e da leitura, além de seus professores de formação universitária estarem pouco interessados em dar aulas em aldeias, nas quais não haveria possibilidade de ascensão social. Nesse contexto, de modo geral, os iranianos da cidade “[...] usavam a distinção entre mito e história como marcador de sua própria superioridade diante dos aldeões ‘primitivos’” (Street, 2014, p.80). Logo, os iranianos de origem urbana, incluindo os docentes universitários que lecionavam nas aldeias, consideram sua própria superioridade com relação ao camponês considerado atrasado e “[...] como alguém perdido nas névoas da lenda e da literatura oral” (Street, 2014, p.80).

Quando se trata o mito como relato ficcional, um acontecimento cultural que carece de uma abordagem racional e empírica, a BNCC, excetuando o Ensino Religioso e o estudo de gênero textual em Língua Portuguesa, só cita as narrativas míticas em dois outros componentes curriculares do Anos Finais: História e Ciências. Na primeira, como habilidade a ser desenvolvida no sexto ano em que o docente deve confrontar as hipóteses científicas para o surgimento da humanidade com os possíveis significados dos mitos de fundação (Brasil, 2018). Esses relatos míticos contam a origem do homem, cujo exemplo mais evidente para a maioria dos educandos é a narrativa de Adão e Eva para as práticas religiosas cristãs (Bíblia, 2002, Gn 1, 27-31; 2, 4-25). Em Ciências, por seu turno, a análise se dá também sob o aspecto do conflito entre as diferentes leituras e explicações sobre a origem da Terra e do Sistema Solar considerando as necessidades de cada cultura (Brasil, 2018, p.351).

Assim, parece-nos que está em jogo nesse debate dicotômico é o status da palavra escrita para a ciência e o Ocidente como um todo, que considera as narrativas míticas ora como verdadeiras ou falsas, ora como expressões da fé ou ficções que como fuligem recobrem os fatos. É justamente o que Street (2014) contesta: a “grande divisão” entre o mundo oral e o mundo letrado, que está no âmago da suposta diferença entre mito e história, tese defendida por Walter Ong no livro *Orality and Literacy: The technologizing of the Word* (1982).

A BNCC nos parece alinhada à ideia do mito como uma história permeada de *mithôdes*, as falsidades, mas que resguarda ou se apresenta como verdade. Isso se ratifica no texto introdutório do componente curricular Ensino Religioso, à esfera escolhida mormente para tratar desse assunto:

O mito é um texto que estabelece uma relação entre imanência (existência concreta) e transcendência (o caráter simbólico dos eventos). Ao relatar um acontecimento, o mito situa-se em um determinado tempo e lugar e, frequentemente, apresenta-se como uma história verdadeira, repleta de elementos imaginários. (Brasil, 2018, p.440)

A questão perpassa não só a ligação do mito com a narrativa oral de autoria coletiva, mas também a perpetuação da memória sedimentada na palavra escrita, debate que empreenderemos nas próximas seções. Por hora, cabe a reflexão levantada pelo filósofo indígena Ailton Krenak (1992, p.4-5) que questiona a correlação entre as narrativas tradicionais de seu povo com a perpetuação da memória humana fundamentada na materialidade:

Então, antes do mundo, existia não só a história dos espíritos, dos elementos, mas a história de todos os nossos povos antigos que conseguiram, ao longo dos tempos, manter esta memória da criação do mundo. Existem milhões de toneladas de livros, arquivos, acervos, museus guardando uma chamada memória da humanidade. E que humanidade é essa que precisa depositar sua memória nos museus, nos caixotes?

5.3 O autor mítico: o ladrão do fogo ou fala de um povo?

Em 1871, o poeta francês Arthur Rimbaud que, em sua adolescência, foi um exímio escritor simbolista, escreveu a Paul Demeny um texto emblemático sobre a poesia moderna: a “Carta do Vidente”. Antes de discutir a verve poética, faz um longo elogio à poesia grega, ressaltando como ela influenciou os românticos, a Idade Média, mas trata de diferenciar que nesse percurso há uma separação entre letrados e versificadores (Rimbaud, 2005, p.78). No decorrer da missiva, Rimbaud (, 2005, p.80) afirma que “o Poeta se faz *vidente* por meio de um longo, imenso e refletido *desregramento de todos os sentidos*” (grifos do autor). Em uma bela metáfora, Rimbaud conclui comparando aquele que poetiza com o titã Prometeu ao afirmar que “[...] o poeta é mesmo ladrão de fogo” (Rimbaud, 2005, p.82).

Por mais que jovem Arthur Rimbaud estivesse a fazer uma crítica a seus contemporâneos, bem como à história da literatura francesa, ao passo que buscava definir a essência do poeta de seu tempo, duas expressões nos parecem interessantes para o início de nossa explanação sobre o autor mítico: vidente e ladrão de fogo. O poeta ou aedo entre os antigos gregos era uma espécie de vidente que com o auxílio do poder da Memória, *Mnemosýne*,

assim como o adivinho, possuía acesso direto ao além, enxergava aquilo que não era visível, enunciava o passado, o presente e o futuro (Detienne, 2013, p.VIII). Assim, conforme o helenista Jean-Pierre Vernant (1959, p. 7 *apud* Eliade, 2016, p. 108), é necessário conhecer que "O privilégio que Mnemósine confere ao aedo é o de um contato com o outro mundo, a possibilidade de nele entrar e dele sair livremente. O passado surge como uma dimensão do além". Ou seja, ao evocar a Musa, ao prestar culto à Memória no princípio de a "Ilíada" e de a "Odisseia" (quadro 2), Homero, graças à memória primordial, tem acesso às realidades originais que se manifestaram nos "Tempo míticos do princípio e constituem o fundamento deste Mundo" (Eliade, 2016, p. 108).

Quadro 2 - As evocações que inauguram as epopeias homéricas

Evocação da Musa na Ilíada (Tradução de Haroldo de Campos)	Evocação da Musa na Odisseia (Tradução de Donald Shüler)
A ira, Deusa, celebra do Peleio Aquiles,/ o irado desvario, que aos Aqueus tantas penas/ trouxe, e incontáveis almas arrojou no Hades/ de valentes, de heróis, espólio para os cães,/ pasto de aves rapaces: fez a lei de Zeus;/ desde que por primeiro a discórdia apartou/ o atreide, chefe de homens, e o divino Aquiles. (vv.1-6)	O homem canta-me, ó Musa, o multifacetado que muitos/ males padece, depois de arrasar Troia, cidadela sacra./ Viu cidades e conheceu o costume de muitos mortais. No/ mar, inúmeras dores feriram-lhe o coração, empenhado em/ salvar a vida e garantir o regresso dos companheiros. (vv.1-5)
Argumento: a ira de Aquiles e sua desavença com o chefe da coligação grega que sitiava Troia, Agamemnon.	Argumento: Os males pelo qual padeceu Ulisses em seu regresso à pátria, Ítaca.

Fonte: Autor (2023).

Nesse sentido, o aedo sofre um processo de *enthousiasmós*, o entusiasmo de ter uma deusa dentro de si, identificar-se com ela, em uma espécie de coparticipação com a divindade (Brandão, 1987). O poeta é, então, o ladrão do fogo dos deuses, tal qual o titã Prometeu³⁶: em

³⁶ Ao titã Prometeu é creditado, segundo a mitologia grega, a criação dos homens a partir do barro. Zeus, após ter sido enganado pelo titã em um sacrifício solene no qual deixou somente ossos e gordura para os deuses e aos homens o melhor das carnes, o pai dos deuses resolveu se vingar deixando de enviar o fogo à humanidade. Prometeu, o benfeitor dos homens, então, roubou o fogo dos céus e entregou aos homens. Como punição, Prometeu

seu ofício reveste-se de uma força mágico-religiosa mais preciosa por conhecer a origem das coisas e o revela aos seus ouvintes (Eliade, 2016). Ele acende a chama, o chamado que precede a narrativa, pois o “Mito é a palavra, a imagem, o gesto, que circunscreve o acontecimento no coração do homem, emotivo como uma criança [...]” (Brandão, 1986, p.36).

Contudo, o ofício do poeta entre os gregos antigos tinha uma função social para além da religiosidade, visto que por trás da inspiração poética, havia um longo treinamento da memória (Detienne, 2013). Sob seu julgamento, o aedo poderia conceder ou negar a memória (Detienne, 2013) na medida que ele era o repositório dos grandes feitos e poderia eternizar famílias aristocráticas e indivíduos pela excelência de seus feitos como o fez Homero ou, mais tarde, de atletas cujos versos do poeta Píndaro são o grande exemplo. Conforme Marcel Detienne (2013, p.28-29), nesse contexto, “[...] o poeta não passa de um parasita encarregado de devolver à elite que o sustenta a sua imagem, imagem aformoseada de seu passado.”

Como nosso *corpus* de pesquisa para o letramento mítico será a *Odisseia* na adaptação de Ruth Rocha (2011), não abordaremos o vasto debate sobre a questão homérica³⁷. Mesmo que a herança positivista, resumo e desfecho do ideal capitalista, conceda grande importância à pessoa do autor (Barthes, 2004), em nossa percepção, essa filosofia ainda hoje perpassa o estudo e a prática docente da Literatura. Logo, acreditamos que a existência do autor mítico, Homero ou Hesíodo, não está no cerne do letramento por meio do mito, pois concordamos com a afirmação do sociólogo francês Pierre Levy (2010, p. 154), de que em sociedades cujo “[...] principal modo de transmissão dos conteúdos culturais explícitos é a palavra, a noção de autor mostra-se secundária, ou mesmo inexistente”. Nessa conjuntura, a ideia de intérprete é mais disseminada que a noção de autor (Levy, 2010) ou mesmo, indaga o sociólogo,

Existem grandes obras, grandes criações culturais sem autor? [...] A mitologia grega, por exemplo, é uma das joias do patrimônio cultural da humanidade. Ainda assim, é incontestavelmente *uma criação coletiva*, sem autor, vinda de um fundo imemorial, polida e enriquecida por várias gerações de retransmissores inventivos. (Levy 2010, p.154, grifos do autor)

foi acorrentado a uma montanha onde uma águia todos os dias vinha-lhe devorar o fígado que se regenerava para no dia seguinte ser castigado novamente. (Grimal, 2014, p. 396-397).

³⁷ A “questão homérica” diz respeito aos debates sobre a existência de Homero, o poeta de Quios que teria composto tanto a *Ilíada* como a *Odisseia*, bem como outras obras atribuídas tais quais os hinos homéricos. Entre os questionamentos podemos destacar: se haveria uma diferença entre o Homero “literário” e Homero “histórico”; se o fato do poeta não ser subjetivo em sua narrativa é sinal de seu caráter apolíneo ou se era um rude primitivo; se ele realmente existiu ou se haveria diversos Homeros responsáveis pela compilação da tradição oral (por volta do séc. VI a.C.); se ambas as obras são do mesmo autor ou modificações tardias, entre outros questionamentos. (Grandsden, 1998, p. 98-99).

Se consideramos, consoante Roland Barthes (2004, p.1) em seu ensaio “A morte do autor”, que em sociedades etnográficas não haja nunca uma pessoa encarregada da narrativa, mas um mediador, um sacerdote ou recitador, do qual admiramos o domínio do código narrativo; podemos dessacralizar a ideia de autor para enfatizar a percepção e a recepção do ouvinte ou leitor da narrativa mítica. Destituída a preocupação com a autoria, se Homero existiu ou não, a récita foi responsável por manter vivos os mitos gregos fundamentados na oralidade, na performance rapsodo, e na perpetuação da memória coletiva. A escritora Ana Maria Machado em seu livro “Por que ler os Clássicos” (2002, p. 26) explicita que

[...] com obras que inicialmente não foram escritas, como é o caso da *Ilíada* e da *Odisseia*, de Homero, que foram feitas antes que o alfabeto chegasse à Grécia e durante séculos só existiram pela repetição oral que as fixava na memória coletiva dos ouvintes. Estão até hoje com sua força intacta, há quase três mil anos.

A relação entre mito e oralidade e, por conseguinte, com a ausência de uma autoria que não seja igualmente mítica está no cerne de outras culturas indo-europeias como a grega. Entre os celtas, uma das muitas tribos germânicas que migraram do Danúbio para o País de Gales e a Irlanda, as histórias e canções foram transmitidas pelos bardos, o recitador daquele povo, na tradição oral há milhares de anos. (Knight, 2003). De igual maneira, a mitologia nórdica, o conjunto de narrativas sobre divindades e seres sobrenaturais que pertenciam à religiosidade pré-cristã da Escandinávia e Europa Setentrional, eram de base oral só mais tarde foram compiladas por autores como Adam de Bremen e Saxo Grammaticus. (Langer, 2015).

Mesmo a mitologia romana, com a qual a grega mantém muitas similaridades, a perpetuação do rudimentar mito, de fraca especulação e pouco desenvolvida em seus primórdios, deu-se, *a priori*, por meio da oralidade. Todavia, historiadores e poetas romanos sistematizaram os mitos quando começaram a aparecer na literatura, muito por “[...] influência grega, indo mesmo, muitas vezes, buscar aos textos, motivos e até mitos gregos sugestões e enredos completos para se expressarem” (Rodrigues, 2005, p.14). Ou seja, assim como a mitologia celta fora compilada por autores como Charles Squire (2003), a nórdica, por Bremen e Grammaticus, o poeta Ovídio registrou ou criou a mitologia romana por meio de obras como *Metamorfoses* (Rodrigues, 2005).

Outrossim, um exemplo da vitalidade do mito por meio da transmissão oral, longe dos povos antigos da Europa, encontra-se na forma como os iorubás, não conhecedores da escrita, transmitiam o *Itan*, seu corpo mítico: por meio da oralidade. Desde a diáspora africana, enquanto vigorou o período colonial,

[...] os mitos iorubás reproduziram-se na América, especialmente cultivado pelos seguidores das religiões dos orixás no Brasil e em Cuba. A partir do século XIX, primeiramente estudiosos estrangeiros, sobretudo europeus, e mais tarde letrados iorubás iniciaram a compilação desse vasto patrimônio. (Prandi, 2001, p.24-25).

As conclusões que se mostram nessas breves linhas é que o mito é uma produção oral passada de geração a geração não só pelos ritos, mas por meio de recitadores imbuídos ou não de um caráter místico, mas sempre de uma função social de resguardar a memória coletiva. Necessitamos, assim, de uma abordagem docente que restaure a dinâmica da oralidade e, quando necessário, problematize como os compiladores registraram o mito, enfatizando o caráter coletivo de sua produção tanto sua expressão religiosa como função social e histórica. Mais do que uma discussão positivista de autoria, está em jogo pensar como o aluno recebe a narrativa mítica, pois, conforme Barthes (2004, p. 62):

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certo modo teológico (que seria a «mensagem» do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura.

Obliterado o autor mítico, algumas questões se inserem: qual a matéria do mito e por que, a despeito de todas as probabilidades, ele resiste ao tempo como inspiração? Como o autor mítico, ou melhor, os rapsodos e recitadores se relacionavam com a narrativa? Para a primeira indagação, parece-nos que além dos elementos fantásticos, modelos de conduta subjazem ao relato mítico e são capazes de tornar essas histórias sempre atuais para sua audiência. Quanto ao segundo questionamento, por seu turno, entendemos que há uma relação imbricada entre o cantar do poeta, a oralidade, e a narrativa mítica que é capaz de fascinar o público de todas as épocas. Tais temas, focados na recepção do texto mítico, serão explorados nas seções seguintes.

5.4 O mito como modelo exemplar

Quando refletimos sobre o mito grego, hodiernamente no Ocidente, experimentamos que a mitologia e seu imaginário, no sentido mais comum dessa palavra, engendram um fascínio que não cessou e não cessa de exercer sobre nós e sobre a história de nossos saberes mais recentes (Detienne, 2014). Recorremos, pois, aos mitos nas mais diferentes mídias para entreter, sensibilizar e polemizar; nas ciências humanas, para detectar, traços e atitudes que não cessam

de circunscrever no cotidiano humano; na fé, para instruir e legitimar ritos, entre tantos usos que a mitologia, seja ela ocidental ou não, pode nos oferecer.

No caso específico grego, como vimos em linhas anteriores, a vigência do mito poderia tanto servir à religião, no fato de ritos e crenças serem explicados pelas epopeias, de Homero e Hesíodo, como pode ser utilizado pela história para servir de título para a nobreza para, as cidades ou para as famílias (Grimal, 2010). Esse caráter dubio é que proporciona o entendimento da narrativa mítica por meio de duas abordagens: uma circunscrita ao seu próprio tempo histórico, em que inspiravam a conduta dos indivíduos em sociedade; e outra ligada ao reviver do mito, entendido como monumento à memória dos tempos primordiais, cosmogônicos ou da criação, que norteiam as práticas religiosas e, por conseguinte, as ações humanas.

Do ponto de vista da época histórica da circulação das narrativas míticas, consoante Werner Jaeger, em sua clássica obra “Paideia: a formação do homem grego” (2001), o mito desde sempre possuiu um caráter normativo, enquanto empregado expressamente como modelo ou exemplo, porque “ele não é educativo pela comparação de um acontecimento da vida corrente com o acontecimento exemplar que lhe corresponde no mito, mas, sim, pela sua própria natureza.” (Jaeger 2001, p. 68). O classista assinala, por sua vez, que a evocação dos heróis míticos e do exemplo das epopeias são partes constitutivas de toda ética e educação aristocráticas e ratificam, nos poemas épicos, a estrutura da sociedade arcaica (Jaeger, 2001).

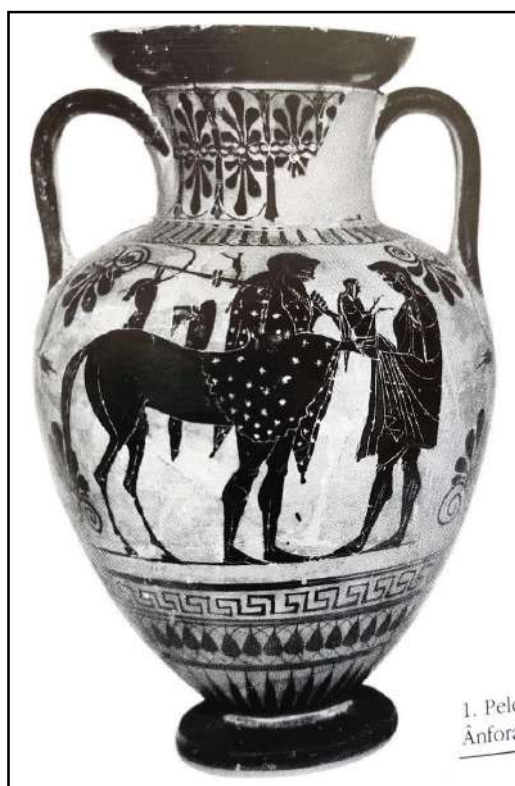
Dessa forma, o aedo ou rapsodo cantavam, seja a batalha dos gregos às portas de Troia, seja o retorno incansável de Ulisses a Ítaca, *ab origine*, para “[...] ouvintes, essencialmente patriarcais e guerreiros” (Eliade, 2004, p.106). No entanto, quando o sentimento agonístico, de disputa em todos os campos da sociedade grega, já estava sedimentado e “[...] até difundido, nos poemas homéricos, em especial na “Íliada”, e no inigualável *status* de Homero, ‘o poeta’, a epopeia contribuiu para a preservação de uma influência aristocrática na cultura grega clássica, mesmo nas comunidades mais democráticas” (Finley, 1998, p.29).

Enquanto na narrativa bélica da *Íliada*, a ira de Aquiles, sua ânsia por glória, está enraizada nos anseios guerreiros e sede cruenta de batalhas, reflexo do pensamento micênico, na *Odisseia*, segundo o escritor italiano Ítalo Calvino (2007, p.24), se o herói épico “[...] era um paradigma de virtudes aristocráticas e militares, Ulisses é tudo isso e ainda mais, é o homem que suporta as experiências mais duras, as fadigas, a dor e a solidão”. E completa:

Será que a Odisseia não é o mito de todas as viagens? Talvez para Ulisses-Homero a distinção mentira/verdade não existisse, talvez ele narrasse a mesma experiência ora na linguagem do vivido ora na linguagem do mito, como ainda para nós cada viagem, pequena ou grande, sempre é odisseia. (Calvino, 2007, p.24)

Seja qual for a resposta para a questão suscitada pelo escritor italiano, os mitos dos heróis eram modelos, por vezes inalcançáveis, de excelência e, na educação masculina, estavam presentes nos ritos de passagem para a vida adulta. Conforme Campbell (2007), tais ritos de separação-iniciação-retorno são o percurso padrão da aventura mitológica do herói. Por exemplo, aprender a caçar fazia parte do expediente educacional dos jovens espartanos e como modelo mítico, o mestre de heróis como Aquiles e Hércules³⁸, no que concerne à caça, era o centauro Quíron. Na narrativa mítica, ele é um exímio caçador por somente usar as mãos nuas com o mínimo de armas ou artimanhas possíveis, um senhor das feras por sua força e agilidade maravilhosas. Assim, consoante o arqueólogo Alain Schnapp (1996, p.37-38), os jovens precisavam aprender a caçar e, com menos subterfúgios, mais heroico ele seria. Isso é exemplificado nos vasos gregos pelo tema da entrega da criança ou jovem para que seja treinado pelo centauro Quíron, mestre mítico dos filhos de nobres e daqueles nascidos dos deuses.

Figura 8 - Peleu entrega Aquiles ao centauro Quíron. Ânfora com figuras negras, 520 a.C.



Fonte: Schnapp (1996)

³⁸ Como atesta Henry-Irene Marrow (1985, p. 24), o centauro Quíron é figura típica de educador por sua grande sabedoria e há grande número de lendas que lhe fazem referência: “Não somente educou Aquiles, mas também outros heróis: Asclépio, filho de Apolo; Acteon, Céfalos, Jasão, Melânio, Nestor...; Xenofonte enumera sucessivamente vinte e um nomes.” (Tradução própria).

Segundo o arqueólogo, essa imagem (figura 1) feita por um pintor do final do século VI, revela os componentes principais do mito: “[...] o centauro é descrito como um personagem intermediária entre a natureza e a cultura, não somente por seu aspecto físico, metade homem, metade animal, mas também como mestre da técnica necessária aos humanos, a caça, que ele pratica com armas diferentes.” (Schnapp, 1996, p.36-37). A ânfora de figuras negras de Boulogne-sur-Mer (figura 1), em que Aquiles nu, sustentado pelos braços do pai, tem corpo longo e musculoso, não de recém-nascido, mas de um adulto em miniatura, transparece o modo como a sociedade grega enxergava a infância: um projeto de gente, como diz a expressão popular. Esse legado material se comunica diretamente com os versos de Píndaro:

O louro Aquiles
quando morava na casa de Filira,
embora criança, já fazia grandes proezas:
disparava sem descanso a azagaia
rápido como o vento, combatia leões ferozes,
matava-os e abatia os javalis.
Depois levava seus corpos arquejantes,
ao Centauro filho de Cronos, com apenas seis anos de idade,
e assim os anos de seguiram.
Ele espantava Artêmis,
e a corajosa Atena,
matando os cervos,
sem a ajuda de cães nem armadilhas,
pois apenas com os pés os alcançava.
(Píndaro, III Nemeia, vv. 74-87)³⁹

Em contrapartida, a abordagem do mito, segundo Mircea Eliade (2016), não envolve somente a época histórica de sua vigência, mas é um modelo tanto para aquela sociedade em que a narrativa mítica circulava, quanto para a nossa, pois no fundo “Conhecer os mitos é aprender o segredo da origem das coisas” (Eliade, 2016). Logo, todas as ocasiões em que o indivíduo recorre aos mitos, torna-se contemporâneo a eles (Eliade, 2016) e servem de modelo para toda espécie de criação (Eliade, 2016) como também, consequentemente, “[...] o mito se torna o modelo exemplar de todas as atividades humanas significativas” (Eliade, 2016, p.12).

Para o cientista das religiões Mircea Eliade (2016, p.8), não se trata um fenômeno circunscrito a eventos passados longínquos, mas em sociedades nas quais o mito é ou foi recentemente vivo, ele fornece modelos para a conduta humana, para a significação e para o valor da existência. É por essa seara, que o historiador Jean-Pierre Vernant (2018, p.110), envereda ao afirmar que “para o pensamento mítico, a experiência cotidiana se esclarecia e adquiria sentido em relação aos atos exemplares praticados pelos deuses ‘na origem’”. Por isso,

³⁹ A tradução apresentada é de Alain Schnapp (1996, p. 37).

em uma perspectiva comparativa, se analisamos a prática do mito no arquipélago do Havaí por ocasião da chegada do explorador James Cook em 1776, as relações e as façanhas dos conceitos primordiais presentes nas narrativas tradicionais daquele povo, tornavam-se, para os descendentes dos ancestrais míticos, os paradigmas de suas próprias ações históricas. Um exemplo disso é o valor do intercuro amoroso no que tange à sedimentação do líder local: “toda união havaiana recapitula a ligação original entre os céus masculinos e a terra feminina, e aqueles que nascem do casamento entre chefes é mais um deus” (Sahlins, 1990, p.34).

Pensar o mito como a eterna reencenação da origem de tudo e, nele, o modelo exemplar para ações humanas é estar em comunhão com a realidade que nos cerca, viver o tempo da origem como se não houvesse a origem do tempo. Isso explica o respeito do povo krenak ao mundo natural com o qual comunga e compreende a perenidade: “porque se você fica olhando o rio, a alma dele está correndo, passando, passando... mas o rio está ali. Então ele é sempre, ele não foi, é sempre. Não existiu uma criação do mundo e acabou! Todo instante, todo momento, o tempo todo é a criação do mundo” (Krenak, 1992, p.4)

Cabe ainda salientar que esses modelos de conduta não são sempre bons, mas podem ser indícios de infrações, delitos ou malefícios que não devem ser repetidos por ocasionar uma *hybris*, ou seja, uma desmedida frente aos deuses, às forças primordiais ou contra si mesmo. Segundo Campbell (2007, p.35), “é próprio da mitologia, assim como do conto de fadas, revelar os perigos e técnicas específicas do sombrio caminho interior que leva da tragédia à comédia.”. O escritor explica, ainda, que ao revelar a experiência trágica, na verdade, tornamos a narrativa mais próxima de nossa vivência: “o final feliz é desprezado, com justa razão, como a falsa representação; pois o mundo – tal como conhecemos e temos encarado – produz apenas um final: morte, desintegração, desmembramento e crucificação de nosso coração com a passagem das formas que amamos” (Campbell, 2007, p.32).

Assim, quando pensamos no mito modelo exemplar seja circunscrito à antiguidade grega, seja como prática perene de retorno aos tempos primordiais, é perceptível seu caráter educacional. Nesse sentido, a oralidade desempenha um papel essencial visto que essa modalidade comunicacional era base da sociedade helênica em sua mais diversas instâncias educacionais: na récita dos aedos, no teatro, nas disputas retóricas e filosóficas da ágora, nos debates em banquete regado ao vinho, entre outros.

5.5 A performance do mito: narrativa oral e educação

Em certo momento da obra “Paideia: a formação do homem”, o classicista Werner Jaeger afirma que “[...] a história da educação grega coincide substancialmente com a literatura” (Jaeger, 2003, p.19). Contudo, em sua vasta análise da Grécia Antiga, o também filólogo alemão enfatiza, mormente, a literatura como algo restrito à produção escrita que, por sua vez, trata-se muitas vezes da visão da elite *políade*, olvidando, então, a interrelação entre escrita e a oralidade. Outrossim, Rosalind Thomas em seu estudo, “Letramento e oralidade na Grécia Antiga” (2005), apresenta um panorama da dinâmica entre essas instâncias naquela parte do Mediterrâneo:

A maior parte da literatura grega, porém, tinha por finalidade ser ouvida ou cantada – transmitida oralmente, portanto – e havia uma forte corrente de aversão pela palavra escrita, mesmo entre os altamente letrados: documentos escritos não eram considerados, por si mesmos, prova adequada em contextos legais até a segunda metade do século IV a.C. (Thomas, 2005, p.4)

Nessa conjuntura, embora houvesse um texto escrito, ele era lido em voz alta, pois a transmissão oral, a representação, como também os discursos declamados eram predominantes, fazendo com que a palavra escrita, em geral, fosse empregada a serviço da fala (Thomas, 2005). Os livros, então, só se tornaram mais numerosos em meados do século IV, época em que temos a primeira referência a uma leitura silenciosa (405 a.C.), em oposição à leitura coletiva. Na comédia de Aristófanes, “As rãs”, temos esse registro em um diálogo entre Hércules e Dioniso: “Pois estava eu, na coberta do navio, a ler, cá com os meus botões, a Andrômeda, quando de repente uma nostalgia me bate ao coração, sabes lá tu de que maneira!” (Aristófanes. vv. 52-54)⁴⁰.

Recapitulando, quando nos remetemos ao estudo do mito entendemos que essas histórias tradicionais precedem a escrita e que, no caso grego, as fontes primordiais para conhecê-los são, de pronto, as epopeias *Ilíada* e *Odisseia* atribuídas, desde a antiguidade grega, ao autor mítico Homero. Conforme Thomas (2005, p.17), essas obras épicas datadas do século VIII a.C. parecem pertencer a uma sociedade que fazia pouco ou nenhum uso da escrita e, portanto, são produto de uma composição, bem como de uma execução, totalmente oral. Por conseguinte, segundo a escritora Jacqueline de Romilly (2011), esses poemas só teriam sido

⁴⁰ A tradução apresentada é de Maria de Fátima Silva (2014).

compilados mais tarde em Atenas durante o governo de Pisístrato, século VI a.C., em uma janela de duzentos anos desde sua ampla circulação na tradição oral.

Talvez o exemplo mais antigo da atuação do aedo e sua récita esteja registrada nas palavras de Homero quando Ulisses, ao ser acolhido na corte do Feácios depois de muito penar no mar, elogia o canto que Demódoco declamará. O herói demonstra vênica ao ofício divino do poeta: “Quem pisa a superfície terrestre, / deve reverência aos cantores, pois o que sabem vem/ da Musa. Ela ampara os versos dos aedos” (vv. 479-481)⁴¹. Depois, em um exercício de metalinguagem, Homero-Ulisses enfatiza os temas caros à produção poética: “[...] atos, /infortúnios, padecimentos, como se tivesse sido/ testemunha ou bem informado por outro.” (vv.489-491).

Dessa forma, o aedo divinamente inspirado ou mestre da técnica de memorização demonstra que na linguagem dos mitos vem geralmente representada como a restauração de uma ordem ideal anterior, em que “[...] o desejo de um futuro a ser conquistado é garantido pela memória de um passado perdido.” (Sanguineti, 1975 *apud* Calvino 2007, p.19). Ou seja, podemos dizer o mito não é urgente em seus termos, mas ele “[...] desenha uma imagem, um símbolo, de uma realidade que, de outro modo, seria inefável.” (Grimal, 2010, p.10). Não obstante, durante o século IV a.C., não era só o poeta que declamava seus próprios versos carregados de memória, havia recitadores profissionais especializados em uma tradição poética como os Homéridas, entendedores da “*Ilíada*” e da “*Odisseia*”. O diálogo platônico “*Íon*”, no qual Sócrates sabatina um rapsodo, dá-nos um testemunho das competições de récitas comuns em Atenas, século V a.C. É um relato da essência da práxis desse profissional e o status que ele adquiriu, ao longo do tempo, se comparamos com a humildade do Demódoco de Homero:

Com efeito, Íon, muitas vezes tenho inveja dos rapsodos, por causa de sua profissão. [...] Ninguém poderá tornar-se rapsodo sem compreender o que o poeta quer dizer, pois antes de mais nada o rapsodo terá de ser intérprete entre o poeta e seus ouvintes, o que não lhes seria possível sem o conhecimento exato do pensamento do poeta. (Platão, vv.530c).

Por mais que as epopeias homéricas possuíssem até quinze mil versos em hexâmetro dactílicos⁴², em um dialeto literário, e ultrapassassem as dimensões razoáveis de um poema

⁴¹ A tradução da *Odisseia*, salvo algumas exceções, pertence a Donaldo Shüler (Homero, 2007).

⁴² Segundo A. Guzmán Guerra (1997, p. 47-48), de acordo com estudos mais recentes, provavelmente poderia remeter a civilização minoica o uso desse verso. Em contrapartida, o metro dactílico, associado às origens do gênero épico, também foi usado em inscrições do séc. VI a.C. e na poesia de sábios jônios (Guerra, 1997, p. 48), atestando seu uso exterior a epopeia e ligado também ao legado material. Tais estudos atestam o caráter antiquíssimo da versificação grega e, por extensão, liga a poesia homérica, ao menos na forma, à civilização micênica, inspiração temática da *Ilíada*.

oral, os intérpretes as dominavam, segundo Detienne (1988, p.16), uma verdadeira “mnemotécnica”.

As pesquisas de Milmann Perry e seus epígonos esclarecem bastante os procedimentos de composição dos poetas através da análise da técnica formular: os aedos, com efeito, criavam oralmente e de maneira direta, “não através de palavras, mas através de *fórmulas*, por grupos de palavras construídas de antemão e prontas para se engatar no hexâmetro dactílico”. Sob a inspiração poética, suspeita-se um lento adestramento da memória. (Detienne, 1988, p.16)

Outrossim, o que está em jogo entre a essência do mito como criação oral coletiva, considerando que “[...] o poema mestre foi ou preservado ou, na verdade, composto no final do século VI.” (Thomas, 2005, p.65), e o mito como processo esmerado e genial de um autor mítico como Homero, é que “[...] o sentido do mito está no que ele narra e não em outra parte” (Detienne, 2014, p.32). Ou seja, independente da autoria, o conteúdo da narrativa mítica e sua performance são o sinal dos primeiros tempos da humanidade, quando a linguagem exercia sua tirania, plena e completa, sobre o espírito humano. (Detienne, 2014, p.31).

Logo, para as culturas ágrafas, como a grega era antes do contato com a escrita fenícia da qual herdou o alfabeto (Heródoto, *Histórias*, V.58) e do Linear B⁴³ por sua função meramente utilitária, “[...] há poucos indícios do passado além das memórias e da tradição oral – e estas mesmas são alteradas com o tempo” (Thomas, 2005, p. 9). Alterações essas cuja premissa é de que cada cantor era ao mesmo tempo criativo, posto que a cada apresentação expandia e melhorava seu repertório, e tradicional porque inseria os mitos em seu cantar (Thomas, 2005, p. 47).

Então, para além do percurso de busca de uma definição de mito, seu uso religioso, histórico, ou modelo social, quando pensamos na relação da oralidade e mito entendemos que ela está no cerne de toda e qualquer narrativa. Segundo Burkert (2001, p.18-19), o mito sempre tem por alvo a realidade, mas é uma metáfora a nível de narração e a relação com o real, sua aplicação, é secundária e parcialmente certa, pois a narrativa tem seu sentido próprio. Em outras palavras: o mito relaciona-se com a realidade, nasce da manifestação da linguagem frente ao mundo, mas é uma narrativa apartada do real e cuja coerência está em si mesma. Se pensamos, à guisa de exemplificação, no mito de Hélios e sua carruagem do sol a cruzar a abóbada celeste

⁴³O Linear B é o registro escrito mais antigo que sobreviveu do dialeto grego conhecido como micênico ou aqueu, em homenagem a Micenas, onde o lendário Agamêmnon tinha a sede de seu reino. Esta experiência escrita compreendeu o período de tempo entre 1500 e 1200 a.C. (Minoico recente II), e geograficamente cobria a ilha de Creta, assim como a parte sul do continente grego.

a cada dia, a narrativa oral nasceu, talvez, do deslumbramento do homem com o astro rei e sua jornada diária. O poeta lírico Mimnermo de Cólofon, registra esse fascínio em seus versos:

Ao Sol coube em sorte trabalhar todo o dia,
sem ter descanso algum,
para ele ou para os cavalos, desde que a Aurora de dedos róseos
abandona o Oceano, para subir ao Céu.
Leva-o através das ondas o leito côncavo 5
e encantador, forjado, pelas mãos de Hefestos,
ornado de ouro, e alado; vai célere, a dormir sobre as águas,
desde as Hespérides à terra dos Etíopes,
onde estão o carro veloz e os cavalos,
até chegar a Aurora, filha da manhã. 10
Então sobe para o seu carro o filho de Hipérion.⁴⁴

No entanto, é verossímil uma carruagem que não se incendeia com calor do sol? Que tipos de cavalos puxariam tal carruagem? A narrativa sustenta-se por si só, não necessitando de uma coerência com a realidade. Esses detalhes triviais não são importantes, uma vez que o que está em jogo, para os gregos, era de que o sol é uma dádiva dos deuses e fundamental para os trabalhos dos homens. É devido a esse fascínio perante o mundo que a performance do poeta, do rapsodo ou mesmo do professor é importante, pois “[...] os mitos não podem ser indiferentemente narrados” (Eliade, 2016, p.14).

A abordagem do letramento mítico necessita da restauração do caráter oral e, muitas vezes, perpassa por uma simples leitura coletiva e afetiva. A escritora Ana Maria Machado (2002) exorta, com singeleza, essa atitude em âmbito familiar: “mas não custa nada dar quinze minutos a um filho, para compartilhar um tesouro humano – a criança ou adolescente merecem atenção de qualidade. Basta ler e conversar juntos” (Machado, 2002, p. 33).

Todavia, na educação grega, segundo Henry-Irene Marrou em seu estudo “*Historia de la educacion en la antiguidade*” (1985), enfatiza que o ensino tinha na oralidade do canto um veículo de ensino doutrinal e da poesia. Isso se mostra patente, por seu turno, nos concursos de leitura e declamação de Homero que os alunos de nível secundário da colônia de Teos tomavam parte entre os séculos II e I a.C.. Era fruto da longa tradição educacional de considerar as epopeias homéricas não só modelo de ética cavaleiresca, como também pelo valor estético, pois “[...] a educação que o jovem grego aprendia em Homero era a mesma que o Poeta dava a seus

⁴⁴ Trata-se do Fragmento 12 West, com tradução de M.H. Rocha Pereira, presente em Ferreira (2008).

heróis, a que vemos receber Aquiles dos lábios de Peleu ou de Fênix, e a de Telêmaco da boca de Atena.” (Marrou, 1985, p. 28)⁴⁵.

Já em nosso contexto educacional hodierno, como explicita a BNCC, é na disciplina de Ensino Religioso, mas não em Língua Portuguesa, que o mito deve ser analisado de forma conjunta com o rito, o símbolo e as divindades que fundamentam um sistema de crença. Nesse contexto, emerge a ligação com a oralidade na dinâmica de preservação da memória:

Esse conjunto de elementos originam narrativas religiosas que, de modo mais ou menos organizado, são preservadas e passadas de geração em geração pela oralidade. Desse modo, ao longo do tempo, cosmovisões, crenças, ideia (s) de divindade(s), histórias, narrativas e mitos sagrados constituíram tradições específicas, inicialmente orais. Em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos escritos. (Brasil, 2018, p. 440)

Mas a questão que se instaura é como interpretar o mito, esse gênero textual ora religioso, ora histórico, de autoria oral e coletiva que é verdade ao passo que invenção que recobre fatos históricos e científicos. Convém, portanto, esboçar algumas premissas de como interpretar esse texto no Ensino Fundamental com base no que denominamos Letramento Mítico, que na perspectiva dos multiletramentos, é um Letramento Literário.

5.6 Letramento Mítico: noções preliminares

Na seção anterior, intentamos um breve panorama dos elementos imprescindíveis para o letramento mítico. Longe de ser um percurso integral em relação aos temas ou de esgotar o debate sobre o mito, nosso intuito é delimitar as noções e conceitos que são basilares para que, por seu turno, constituam pressupostos para ensino do mito em ambiente escolar. Nas linhas que seguirão, pretendemos esmiuçar as questões arroladas até aqui e como se conjugam para formação de leitor literário que tenha no letramento literário mítico como prática formativa e prazerosa.

5.6.1 A apresentação e adaptação do mito: considerações

A tentativa de construir o conceito de letramento mítico deve, *a priori*, considerar como o gênero mito circula em nossa sociedade e como ele é apresentado aos nossos alunos. Na

⁴⁵ Tradução própria do excerto: “[...] la educación que el joven griego aprendía en Homero era la misma que el Poeta daba a sus héroes, la que vemos recibir a Aquiles de labios de Peleo o de Fénix, y a Telémaco de boca de Atenea” (Marrou, 1985, p. 28).

maioria dos casos, o educando já o conhece, nem que intuitivamente, por meio de outras mídias ou manifestações culturais como a sua própria religiosidade, ou seja, está em sua “bagagem” cultural que precede ao estudo literário das narrativas míticas. Quando uma garotinha pede a seus pais que seu aniversário seja do filme da “*Moana*” (2016), lá está o mito do semideus polinésio Maui⁴⁶ a cantarolar dizendo que trouxe o fogo e que separou o céu da terra. Quando o herói de quadrinhos Thor, deus do trovão, enfrentou seu irmão Loki, o trapaceiro dos deuses, no Ragnarok, lá está o mito nórdico atualizado para os fãs de arte sequencial pelas mãos dos artistas Roy Thomas e John Buscema (figura 9). Quando o garoto memoriza a sequência de botões que freneticamente correspondem aos golpes de Kratos, o filho de Zeus nos jogos eletrônicos *God of War* (2022), lá está o mito grego a permear a história de vendeta do herói contra os deuses do Olimpo.

Figura 9 - Requadro de adaptação do mito escatológico do Ragnarok, presente na mitologia nórdica



Fonte: Cardim (2017)⁴⁷.

⁴⁶ Maui é um semideus trapaceiro sendo o personagem mais famoso do panteão polinésio. Era pequeno e forte e detinha vários poderes mágicos como, por exemplo, desacelerar a passagem do Sol pelo céu. (Machado, 2018, p. 7).

⁴⁷ A imagem em destaque se trata da adaptação do mito pela *Marvel Comics* que foi publicada em 1978 (*Thor* #272-278). (Cardim, 2017, on-line).

A premissa inicial para um letramento mítico é o entendimento de que o estudante contemporâneo se insere em um contexto cada vez mais multissemiótico e multimodal, em que tanto a palavra como a imagem unem-se a outros elementos como sons, links, artes gráficas, desenhos, fotos, entre outros, permitindo diferentes formas de ler, pois sugerem os mais diversos elementos portadores de sentido (Vieira, Ferraz, 2012). Por conseguinte, a leitura do mito não deve olvidar as diversas formas de comunicação existentes, visto que devemos nos atentar para “[...] o metaconhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento” (Street, 2022, on-line⁴⁸). Logo, na apresentação aos alunos ou, posteriormente, na compreensão do mito, devemos considerar a multissemiose e a multimodalidade, pois acreditamos que o rendimento máximo da leitura dos mitos assim como dos textos clássicos em geral “[...] advém aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem” (Calvino, 2007, p. 15).

A recepção dos mitos, por seu turno, é ainda mais problemática, uma vez que estamos distanciados culturalmente da sociedade em que essa narrativa circulava ou costuma circular de forma oral ou escrita. Essa distância pode ser temporal, quando nos referimos a mitos da antiguidade europeia, oriental, africana entre outras; espacial, se nos referimos a culturas isoladas como as indígenas de todo o mundo; ou, sobretudo, linguística por desconhecimento da fala ou estrutura da língua de outro povo. Some-se a isso, a forma como o legado mítico nos chegou, especificamente a mitologia grega: poemas antiquíssimos, iconografia em vasos para conter alimentos, teatro, compilação feitas por mitógrafos, obras filosóficas, todas com vasta carga de erudição adquiridas após séculos de investigação das ciências humanas que acabaram por revestir de inúmeros significados cada história mítica.

Caso o mito chegue a nossas mãos apartado da carga semântica e acadêmica que ele adquiriu ao longo da história, ainda há o fato de que conhecemos essas narrativas por meio da tradução. Para Manguel (2008, p. 10), esse ofício é questionável na medida em que obras míticas como a *Ilíada* e a *Odisseia* usaram palavras específicas, restritas ao contexto e à língua original e, por isso, a tradução necessita de “[...] fazer-se ouvir em línguas que nem haviam sido inventadas quando os poemas surgiram”. Sendo assim, acrescenta Manguel (2008), excetuando um grupo cada vez menor de intelectuais que conhecem o grego antigo, a maioria dos leitores conhece Homero por uma tradução de Homero. Assim, o sucesso da recepção da narrativa mítica depende, em muitos casos, da maneira pela qual foi traduzida para que uma tradução, não seja por demais, uma traição (Feijó, 2012).

⁴⁸ Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 16 nov. de 2023.

Logo, a segunda premissa de um letramento mítico é uso de uma adaptação bem-feita e que desperte o interesse do leitor (Machado, 2002), visto que as barreiras existentes aqui mencionadas podem apartar o aluno de uma leitura fruída do mito. Nesse contexto, é importante a curadoria do docente para que seja capaz aventar o uso da narrativa mítica que mais se enquadre nas necessidades escolares, bem como nas motivações pessoais, a fim de recomendar com diligência as histórias mais interessantes a seus alunos. É preciso que o professor saiba como a narrativa mítica se encaixa na mitologia escolhida, como ela foi adaptada, sem esquecer que a reescrita de um adaptador se dá a partir de seu próprio contexto, já que ele é também um leitor (Paiva; Martins; Paulino; Corrêa; Versiani, 2014).

Por exemplo, a história de amor entre Dioniso e Ariadne, princesa cretense abandonada pelo herói Teseu, só é melhor entendida se compreendemos a dor dessa donzela. Se sabemos que mesmo ajudando o herói a entrar e sair do labirinto para matar o terrível Minotauro, foi largada à própria sorte em uma ilha depois de Teseu ter-lhe feito juras de amor. Se recortamos somente a história de Ariadne e Dioniso esquecendo os eventos precedentes, se não cativamos nosso aluno para situação desesperadora de uma mulher que perdeu sua pátria, foi traída por seu amado e se viu sozinha no mundo, não sensibilizamos, não provocamos a empatia necessária para interpretação crítica do mito⁴⁹. Desta forma, o letramento mítico requer um mergulho nos antecedentes míticos, quais foram as escolhas do adaptador em seu texto final e preencher as lacunas quando necessárias. Por vezes, uma rápida pesquisa na *web*, pode aprofundar o entendimento inicial do mito que porventura seja adotada por meio do livro didático, no qual a questão da fragmentação do contexto mítico é ainda mais preocupante, seja no livro paradidático adotado para turma que por vezes se concentra no enredo principal, preterindo outros mitos que estão no arcabouço da história.

5.6.2 Interpretação do mito: decifra-me ou te devoro!

Como explanamos em linhas anteriores, há uma grande polissemia no que se refere à definição do mito, pois ele é, *a priori*, fruto do olhar do pesquisador, olhar indissociável de sua formação pessoal e profissional como também o mito acaba por ser condicionado pelo contexto histórico em que é analisado ou cultuado. Tornaremos a problematizar a questão interpretativa quando esboçarmos a metodologia para o letramento mítico em ambiente escolar. Por hora,

⁴⁹ As desventuras de Ariadne são contadas tanto pelo mitógrafo Apolodoro (*Ep.*, I, 7-9) na *Biblioteca Mitológica* (2017), quanto por Apolônio de Rodes nas *Argonáuticas* (2021) para ilustrar o exemplo dado a Medeia de alguém que ajudou um herói e por fim abandonou sua pátria (III, 997-1004).

acreditamos que o terceiro pressuposto para o letramento mítico reside na relação de forças entre o mito como fala religiosa, assim entendido como um relato verdadeiro no coração do fiel; e o mito como narrativa ficcional, poética, repleta de falsidades que podem infestar a história factual e que precedem o pensamento científico, empírico e cartesiano. Nesse sentido, acreditamos que a interpretação do mito seja o segundo e menos célebre enigma da esfinge, cuja resposta revela faces opostas, mas complementares, de um mesmo fenômeno.

Como nos conta Grimal (2014), a esfinge grega, posto que há versões na mitologia egípcia e persa, está ligada a Édipo e ao ciclo tebano. Era um monstro híbrido de leão e mulher que apresentava enigmas aos viajantes na região de Tebas e aqueles que não respondessem corretamente eram prontamente devorados. O enigma mais conhecido do monstro é o primeiro:

Qual é o ser que caminha ora com dois, ora com três pés, ora com quatro pés, e que, contrariamente ao normal, é mais fraco quando usa o maior número de pés? [...] A resposta à primeira adivinha é «o homem» (porque o homem gatinha na sua primeira infância, desloca-se depois caminhando sobre dois pés, e apoiado a um bordão no final da vida). (Grimal, 2014, p.128, grifos do autor)

O segundo enigma questiona quais seriam as duas irmãs em que uma gera a outra e a segunda é gerada pela primeira. A resposta é o dia e a noite, resolução que só se revela coerente se conhecemos a língua grega antiga para saber que a palavra dia era um substantivo feminino (Grimal, 2014). Talvez a questão linguística tenha feito com que a segunda charada não circulasse com tanta facilidade como a primeira. Mas essa narrativa nos fornece um símile para entender a interpretação do mito. Religiosidade e história são essas irmãs que geram uma outra, ora lançam a luz da verdade ora as trevas da falsidade e, às vezes, as barreiras linguísticas e culturais turvam o nosso entendimento.

Em uma face da moeda, o mito é uma narrativa tradicional e sagrada, uma história de criação que remete aos tempos primordiais, um passado poético que sedimenta o presente e abre as portas para o futuro. No âmbito da religião, ao lado do rito, do símbolo e das divindades, saber interpretar o mito é conseguir experienciar um dos fundamentos que sustentam um determinado sistema de crenças (Brasil, 2018). Nesse sentido, tanto para os antigos gregos como para as religiosidades atuais, tratam-se de relatos verdadeiros que permeiam suas relações sociais.

Uma compreensão do mito sob a égide da fé pode ser feita por meio da intertextualidade e da mitologia comparada. Esta revela que os mesmos temas míticos estão presentes em outras formas de fé, atestando, assim, que há muito mais elementos que nos unem do que aqueles nos apartam um dos outros. À guisa de exemplificação, o tema da divindade artesã que cria a

humanidade a partir do barro não é uma exclusividade das religiões judaico-cristãs como aparece no primeiro livro da Bíblia (2002, Gn 2,7). A temática está presente no mito de criação do deus Khnum (Pinch, 2002) como aparece no Templo de Esna; está entre os feitos do titã Prometeu, o ladrão do fogo dos deuses gregos (Grimal, 2014); é a criação primordial da Nu Wa do panteão chinês (Sali, 2014); é como Viracocha, na mitologia Inca peruana, molda o casal primordial por meio da lama do lago Titicaca (Waisbard, 1973); é a última criação de Obatalá, na mitologia iorubá, que após moldar o homem do barro, pediu a Olodumarê que lhes desse o sopro da vida (Prandi, 2001).

Na outra face, a história nos ensina que a interpretação do mito é fundamental na formação do pensamento crítico (Brasil, 2018). É um instrumento que nos ajuda a despir os elementos maravilhosos e propõe a investigação dos fatos por trás de algumas narrativas, a explicação de atitudes em sociedade, a origem de instituições e assim sucessivamente. Por exemplo as andanças de Ulisses pelo Mar Mediterrâneo, como nos mostra a *Odisseia*, podem não ser uma perfeita lição de geografia, como diria Estrabão (Veyne, 2014), mas nos revela como os antigos gregos praticavam pirataria, como invadiam cidades e lidavam com os povos que os cercavam, entre outras nuances daquela civilização.

No exercício interpretativo para o devido letramento mítico, precisamos nos atentar que religião e história são instâncias complementares as quais recorreremos em maior ou menor medida, não havendo em nossa perspectiva uma “grande divisão” entre mito e história, assim como não há entre oralidade e escrita (Street, 2014). Em nossa percepção há sempre uma incidência de ambos, mesmo que de forma ínfima, logo só é preciso observar nas entrelinhas e percorrer, em alguns momentos, a trilha de migalhas de pão. Vejamos o mito de Aracne, cuja simplicidade temática aparece em livros infantis como o de Chiara Patsias (2022, np) em que faz uma espécie de biografia da deusa Atena para as crianças:

Mas um dia [Atena] soube de uma mulher, Aracne, que dizia ser melhor tecelã. Atena, então, propôs um desafio: quem faria a melhor tapeçaria. Quando terminaram, a tapeçaria mais bonita foi... a de Aracne. Atena ficou tão furiosa – e os deuses não podem perder! –, que transformou Aracne em uma aranha enorme.

Consoante Grimal (2014, p.39), esse mito remete a uma jovem da Lídia que adquiriu uma grande reputação e fama na arte de tecer e bordar a ponto de dizerem que ela tinha sido aluna da própria deusa Atena. Contudo, negava dizendo que só a ela mesma devia seu talento. Isso fez com que a própria deidade das fiandeiras e bordadeiras, ocultada por um disfarce, desafiasse a moça para um duelo. Essa narrativa tradicional ilustra a interpretação do mito: 1) religiosamente, para aquela época, o fiel não poderia atentar contra os deuses, desafiá-los, pois

traria males a si mesmo, ou como se diz nos escritos judaico-cristãos: não tentarás ao Senhor teu Deus. (Bíblia, 2002, Dt 6,16; Mt 4,7); 2) historicamente, revela que o ofício da tecelagem era praticado mormente pelas mulheres as quais deviam creditar sua arte a Deusa Atena. Por fim, essa narrativa tradicional ainda nos revela um mito da criação de um animal, a aranha, e demonstra a origem etimológica de palavras como aracnídeo (nomenclatura do filo dos artrópodes, animais invertebrados) e aracnofobia (psicologicamente, o medo de aranhas).

5.6.3 A fala do mito: o eco do autor mítico

Como visto anteriormente, a ênfase positivista no autor se desvanece frente ao mito, visto que a sua fonte criativa reside no meio coloquial, é a voz de um povo, é fruto das interações humanas frente à realidade circundante. Esse autor, quando supostamente existe, é de origem misteriosa e igualmente mítica, pois somente temos o eco desse aedo cantado por inúmeros recitadores ao longo da história. Esse poeta passa, assim, a ser sinônimo de um estilo literário visto que a noção de autoria na Antiguidade greco-romana não necessariamente envolvia a ideia de plágio, mas muitas vezes era uma forma de homenagear ou fazer com que um texto circulasse com mais facilidade sob a sombra de um autor famoso.

Ou seja, o autor mítico é um símbolo, um estilo a ser seguido por todo aquele que quer combinar a forma dramática e a excelência da imitação, nos diz Aristóteles acerca de Homero (Arist. *Poet.* 1448b). Manguel (2008, p.38-39), ao tentar traçar uma biografia das epopeias homéricas, provoca: “talvez Homero não tenha nascido como homem, mas como símbolo, o nome que os bardos antigos deram à arte deles, transformando uma atividade atemporal numa pessoa lendária primordial, num celebrado ancestral comum de todos os poetas, o primeiro e o melhor”.

Em nossa perspectiva, a curadoria do texto mítico deve ter como horizonte o fato de que o acesso ao texto original é quase, sempre, problemático de acordo com a cultura originária do mito ou mesmo inacessível. Há, por vezes, barreiras linguísticas, como no caso do mitos gregos escritos em um dialeto antigo; geográficas, quando esse mito ainda é exercício de fé preservado na oralidade de uma comunidade isolada como as nações indígenas de nosso país; de ordem econômica, quando a compilação de certa mitologia não é lucrativa para o mercado editorial brasileiro; ou religiosas, na hipótese de uma mitologia ser discriminada por uma fé majoritária na sociedade, como são vilipendiados os mitos de matriz africana por religiosidades judaico-cristãs.

No que tange à curadoria, além de conhecer a versão integral do mito, o docente pode escolher entre os seguintes caminhos: a compilação, a adaptação ou a narrativa inspirada no mito original. Em relação aos mitos gregos, a compilação dessas narrativas originalmente feitas pelos próprios helenos na figura de Homero e Hesíodo em suas epopeias, cujos temas míticos foram ampliados pelo teatro antigo e, posteriormente por mitógrafos helenistas e latinos versados no Grego Antigo. Há versões desses textos bilíngues e com vastos comentários de especialistas que são ideais, caso o docente queira se aprofundar no enredo mítico, mas desaconselháveis para o uso em sala de aula por serem em versos e, por vezes, em uma tradução erudita demais.

No entanto, em geral, a compilação de narrativas míticas é feita por um estudioso que não pertence à comunidade na qual o mito circula ou é objeto de fé e que acabam imprimindo o juízo de valor próprio do compilador. Um exemplo disso se encontra na obra de Charles Squire, *Mitos e lendas celtas* (2003), que escreveu no auge do Império Britânico, a era vitoriana (1837-1901). Nesse contexto, sua compilação da mitologia celta é repleta de preceitos darwinistas a ponto de denominar a era dos celtas como atraso sombrio e abismo do tempo (Knight, 2003), um tom altamente depreciativo em relação àquela cultura. Ainda nesse período, Sir George Gray no prefácio de *Polynesian Mythology*, ao agrupar o corpo de mitos maori, tinha a intenção de subjugar os chefes polinésios que justificavam seus atos por meio de fragmentos de poesias, antigos provérbios e alusões ao antigo sistema mitológico. Dessa forma, o compilador, o português nomeado para conter a insurreição maori (1861), relata:

Obviamente, entretanto, não poderia, como Governador do país, permitir que um tão espesso véu fosse fixado entre mim e os velhos e influentes chefes, que eu tinha por obrigação ligar aos interesses britânicos e à raça britânica... Sob tais circunstâncias só havia uma coisa a ser feita: familiarizar-me com a antiga língua do país e induzir seus sacerdotes a me comunicarem sua mitologia e estudar os seus provérbios. (Grey, 1956 *apud* Sahlins, 1990, 78-79)

No que concerne à escolha de uma adaptação do mito, em nossa perspectiva a ideal para um letramento mítico, o docente precisará não somente se atentar ao contexto do adaptador, mas também quais foram suas escolhas narrativas. A clássica obra de Nathaniel Hawthorne (2016) presente no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, apresenta um testemunho de como a curadoria do professor é importante, principalmente na investigação do estilo do autor e seus direcionamentos textuais que, por vezes, podem ser argumentos de cunho elitista ou mesmo preconceituoso. Sobre as narrativas míticas adaptadas pelo escritor americano em 1851, conforme a apresentação de Rodrigo Lacerda presente em “Mitos Gregos: histórias

extraordinárias de heróis, deuses e monstros para jovens leitores” (2016), demonstra o objetivo de Hawthorne no que se refere a sua adaptação: resgatar essas histórias

[...] do luar frio da mitologia clássica e modernizadas, ou talvez tornadas góticas, de modo a que possam tocar a sensibilidade das crianças de hoje. [...] Adotando um tom em alguma medida gótico, ou romântico, ou qualquer outro que me agrade, em vez da frieza clássica, tão repelente quanto o toque do mármore... e, claro, purgarei do texto a velha perversidade pagã, colocando um valor moral quando for possível. (Hawthorne, 1846 *apud* Lacerda, 2016, p. 10-11)

Mesmo que a obra de Hawthorne (2016) não seja exemplificação muito positiva em prol do uso de versões literárias escritas, já mencionamos em seções anteriores e na primeira premissa a importância da adaptação como escolha indicada para apresentar um clássico, bem como os mitos, ao público jovem. Cabe acrescentarmos que essa adaptação não precisa limitar-se a uma obra literária em prosa, mas que pode abranger as histórias em quadrinhos, cinema e outras obras audiovisuais. Outrossim, insistimos que o professor conheça o texto original assim compilado para contrapor a versão do adaptador.

Um breve exemplo de análise crítica de adaptações são as múltiplas formas de se apresentar o mito de Hércules, que ao analisarmos detidamente, podem ou não serem utilizados em sala de aula. Eu aprendi a amar os mitos por meio de “Os doze trabalhos de Hércules”, de Monteiro Lobato, obra dividida em dois tomos (1957, 1968), e que possui uma versão mais recente em quadrinhos (2018). Porém, nesse sentido é preciso atentar-se à pessoa de Lobato, alinhada ao integralismo (Trindade, 1974) e com uma escrita excludente de minorias étnicas, cuja ênfase tende a recair em uma exaltação hiperbólica da cultura europeia. Do mesmo modo, escutar “Os doze trabalhos de Hércules”, de Zé Ramalho (2012)⁵⁰, pode não ser o suficiente para entender as aventuras do filho de Zeus, mas somente servir como forma de introdução ao mito, pois a canção mostra somente o rol de suas aventuras. E, por fim, há ainda o exemplo cinematográfico da animação “Hércules” (1997), em que a origem é modificada, visto que ele é fruto de uma relação extraconjugal de Zeus, além de não haver alusão, a não ser tangencialmente, aos trabalhos realizados pelo herói.

O último eco do autor mítico são as histórias inspiradas que podem ser divididas em dois grandes grupos: as releituras completas e as obras derivadas de uma narrativa mítica. Se consideramos, por exemplo, a “Odisseia”, de Homero, a releitura mais célebre é “Ulisses”, do irlandês James Joyce (1980), complexo romance que se passa em 1904, na Irlanda, nos anos

⁵⁰ Canção presente no especial de exibido pela Rede Globo em 1982 por ocasião dos 100 anos de Monteiro Lobato e para promover o LP “Pirlimpimpim”.

que precederam a Primeira Guerra Mundial. Assim como o livro de Rick Riordan, “O mar de monstros” (2009), em que a versão moderna e juvenil de um filho de Poseidon, Percy Jackson, parte em busca do Velocino de Ouro, presente no mito dos “Argonautas” (2021), mas que mescla elementos da “Odisseia”. Nesse caso, não há a complexidade de Joyce (1980) que necessita de um leitor literário maduro, porém o amálgama de duas epopeias clássicas faz com que não seja tão perceptível a história do Ulisses de Homero.

Em geral, narrativas inspiradas funcionam melhor quando o educando já conhece minimamente o mito original, sendo mais aconselhada para um momento de expansão do letramento mítico. Todavia, a ampliação de narrativas é uma tradição no que se refere às obras de Homero, como nos dão testemunho o teatro antigo, visto que as epopeias são a grande fonte de inspiração das tragédias gregas. Um exemplo direto de expansão dos temas míticos da “Odisseia” é o drama satírico “O cíclope”, de Eurípides (408 a.C.), obra ainda não publicada para o grande público que foi traduzida por Rodrigues (2016) em sua dissertação. Na peça, Ulisses e seus companheiros chegam à ilha de Polifemo e encontram Sileno e o coro de sátiros, escravizados pelo ciclope, em eventos que precedem a morte do monstro como nos aparece no Canto IX da epopeia homérica.

Outras duas ampliações podem ser interessantes, uma vez que exploram o universo feminino: a “Circe”, de Madeline Miller (2020) e a “A Odisseia de Penélope”, de Margaret Atwood (2020). Evidentemente, essas personagens têm sua condição feminina alinhada à posição da mulher na sociedade grega e tratadas, à primeira vista, sem grande profundidade por Homero. Logo, narrativas como essas, desde que o docente possua um conhecimento prévio da épica clássica, podem problematizar questões relevantes por se tratarem de autoras modernas pensando em mulheres míticas do século VIII a.C.

A fim de ilustrar as questões de curadoria do texto mítico abordadas nesta seção, o material didático da Prefeitura do Rio de Janeiro do ano de 2010 nos fornece um bom estudo de caso. Na segunda unidade da apostila de julho daquele ano, cujo tema era a cultura indígena, dedica-se ao mito um bom texto introdutório do gênero feito por Betty Minddlin no livro “O primeiro homem e outros mitos dos índios brasileiros” (2010), no qual salienta que os mitos dos povos originários foram registrados pelos primeiros cronistas e viajantes, e depois por antropólogos. No texto seguinte, entretanto, em que a antropóloga narra como “A humanidade desce a terra”, um dos homens do céu, a fim de caçar um tatu, cavou tanto que caiu na terra após ver o animal “descer como um avião” (Mindlin, 2010 *apud* Rio De Janeiro, 2010, np).

Nessa conjuntura, temos um mito que está em todo material didático da rede de ensino, uma compilação em que não é demonstrado à qual nação indígena pertence, se há outra versão

desse mito, informações sobre o ambiente em que essa narrativa tradicional circulava, entre outras questões. A interpretação é centrada nos elementos narrativos, coesivos e chega até questionar o leitor sobre o significado da expressão “descer como um avião” (Mindlin, 2010, Rio De Janeiro, 2010, np). Justamente, nossa crítica à compilação reside nessa escolha textual: que indígena, que *kuben-kra* ou filho do homem como aparece no texto, diria que o tatu caiu como um avião se esse objeto não é comum em sua cultura? Sabemos que o uso da expressão, na voz do narrador, é um símile fácil para o público em geral, mas revela o local de fala do compilador: uma pessoa da cidade e não das matas. Todavia, não problematizar essa escolha, não dar ao docente a opção de outros textos como em uma bibliografia recomendada ao final do módulo, ou textos de suporte, acabam por proporcionar em letramento mítico deficitário.

Em suma, o letramento mítico em sala de aula concebe tais textos como ecos do autor mítico e não necessariamente excludentes, mas, dependendo da história, podem ser instâncias complementares e imprescindíveis para uma completa apreciação crítica. Uma obra mítica compilada é essencial para o aprofundamento docente sobre o mito; a adaptação, o caminho aconselhável para a fruição do aluno e, a narrativa inspirada, uma expansão do letramento mítico.

5.6.4 Mito exemplar: sobre o ombro de gigantes

Quando cursava o bacharelado em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o professor Auto Lyra Teixeira usava uma expressão toda vez que, fascinado, constata a permanência de saberes e hábitos culturais gregos em nosso cotidiano: “Estamos sentados sobre os ombros de gigantes.”. Não sabia nada a respeito desse aforismo, sua origem, que só mais tarde descobri que essa máxima remete a todo um debate sobre o conflito de gerações. O filósofo francês Bernardo de Chartres (séc. XII), a quem é atribuído o aforismo, dizia que “[...] somos como anões sobre os ombros de gigantes, de modo que podemos ver mais longe que eles, não em virtude de nossa estatura ou da acuidade de nossa visão, mas porque, estando sobre seus ombros, estamos acima deles” (Chartres [11--] *apud* Eco, 2018, p.24).

Essa metáfora, presente em manuscritos medievais, alude ao mito do gigante cego Órion, que carregando Cedálion, o servo de Hefesto, deus da forja entre os gregos, foi conduzido para onde o sol nascia para ser curado por Hélios (Wikipedia, 2023, on-line⁵¹).

⁵¹ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ced%C3%A1lion>. Acesso em: 18 jun. 2023.

Segundo o escritor e semiólogo Umberto Eco (2018, p.24), esse apotegma permitia resolver de modo pacífico o conflito de gerações, pois

Os antigos certamente são gigantes em relação a nós; mas nós, mesmo sendo anões, sentados em seus ombros, ou seja, aproveitando sua sabedoria, podemos ver melhor que eles. Este aforismo era originalmente humilde ou soberbo? Queria dizer que conhecemos, embora melhor, aquilo que os antigos nos ensinaram ou que conhecemos, embora graças a essa dívida com os antigos, bem mais que eles?

Longe de defender um helenocentrismo, de considerar a cultura europeia como o grande repositório cultural para formação educacional ou superestimar a cultura da Antiguidade, o que nos interessa é saber até que ponto os mitos gregos podem ainda ser modelos de condutas positiva ou negativa, se esse gigante ainda é um bom assento para nossas expectativas para formação literária e cidadã. Afinal, o mito como um livro clássico nos revela “[...] nosso próprio sentido, o significado do que vivemos” (Machado, 2002, p.22). Assim, a quinta premissa para o letramento mítico é exercício do comparativismo construtivo da cultura grega com a nossa realidade a fim de detectar modelos a serem seguidos ou banidos de nosso convívio.

O antropólogo Marcel Detienne, na obra “Comparar o incomparável” (2004), define um comparativismo construtivo não só entre as sociedades do passado, distantes ou próximas, como também com os grupos humanos vivos de ontem e de hoje, mas sem perder o horizonte das singularidades e pluralidades. É preciso comparar, conforme Detienne (2004), não para impor leis gerais para as variações e para constâncias de aspectos culturais, mas para compararmos microssistemas de pensamento e pôr em perspectiva os valores e escolhas da sociedade à qual pertencemos. O intuito é “compreender diversas culturas da mesma forma que elas próprias se compreenderam, depois compreendê-las entre si; reconhecer as diferenças construídas, fazendo-as funcionar umas em relação às outras” (Detienne, 2004, p.67).

Para exemplificar o comparativismo construtivo a que o mito pode se prestar, observemos a história que muitos consideram como a mais bela ou mesmo a mãe de todas as histórias de amor (Dill, 2013): o mito de Eros e Psiquê, a alegoria para o enlace entre o Amor e a Alma, respectivamente. Trata-se de uma “[...] aventura romanesca de Psique, uma história apresentada como um conto, cujas origens deverão provavelmente ser procuradas nas fábulas milésias” (Grimal, 2014, p.149).

Esse mito, consoante Ribeiro (2022), é uma espécie de antigo “conto de fadas” narrado em latim por Apuleio em *O asno de ouro*, com base em mitos helênicos mais antigos. No século II, ratifica o autor, “[...] o mito estava certamente bem desenvolvido e tinha talvez alguma

relação com rituais; é possível também que Apuleio tenha adaptado um tema folclórico, presente em outras culturas antigas.” (Ribeiro, 2022).

Em síntese, a narrativa acompanha a história da bela Psiquê que rivalizava em beleza com Afrodite, deusa do amor. Enciumada de ter seus templos esvaziados porque os homens só queriam cultuar a beleza da princesa, Afrodite resolveu mandar seu filho Eros para fazer com que Psiquê se apaixonasse por um ser horripilante. No entanto, o deus flecheiro se enamora de seu alvo e resolve desposá-la. Tudo concorreria para um breve final feliz se, motivada pela inveja de suas irmãs, a jovem não quisesse ver o deus pessoalmente, apesar de seu pedido de manter sua verdadeira face em sigilo. A partir daí, há uma separação do casal e a heroína terá que enfrentar uma série de peripécias até reconquistar seu amor e conseguir seu lugar entre os imortais (Bulfinch, 2006, p.115-123).

Assim como vimos no mito de Atena e Aracne, o conflito da trama está justamente no fato de um mortal tentar rivalizar com dos deuses olímpicos, mas naquele a princesa da Lídia, deliberadamente, praticou a desmedida, ao passo que Psiquê foi perseguida por sua natureza bela e atraente. A interpretação alegórica evidente é feita por meio do nome dos protagonistas: Psiquê, a alma, e Eros, o amor, que ecoa em nossa cultura no lugar-comum de um amor que não se detém na beleza externa, mas na beleza da alma. De que a alma não pode ver a epifania de um deus, mas aceitar seu amor de forma abnegada e ter resiliência para enfrentar os dissabores para um final feliz. Contudo para além da alegoria, coexistem temas atuais que merecem uma análise crítica como: a beleza em sociedade que é elemento de discórdia e competição; a mulher aceitar passivamente os ditames da posição masculina sem questionamento; a desavença familiar em que um cônjuge não convive de forma pacífica com seus sogros; a desobediência filial que lembra muito os arroubos juvenis nas relações amorosas, entre outros temas.

Sendo assim, cabe ao docente investigar o mito não como forma idealizada de narrativa, sempre em uma valoração positiva, mas comparar construtivamente visando identificar similaridades e diferenças, além de temas que ainda ressoam em nossa sociedade. É preciso identificar condutas execráveis para o contexto hodierno, problematizar o contexto histórico do mito e confrontar com a realidade do aluno por meio de simples questionamentos: por que era assim para aquele povo, em que somos semelhantes, o que nos distancia, se há histórias ao nosso redor que refletem esse mito, o que faríamos se estivéssemos no contexto mítico. Sempre em um debate saudável de troca de ideias com os nossos educandos, tentando captar escrita ou oralmente sua crítica a essas narrativas longínquas, ao passo que tão próximas de nós.

5.6.5 O mito fala: a oralidade e a performance docente

Quando salientamos, ao longo da seção anterior, a importância do mito enfatizamos sua íntima conexão com a oralidade, tanto no que se refere à sua gênese nas sociedades que desconhecem a escrita, como na sua posterior circulação, por meio do ofício de recitadores ou de narradores sacerdotais ou não. Ao longo da história, o mito transcendeu a fala e alcançou outros afazeres significativos de presentificar. Nesse contexto, ecoamos Barthes (2001, p.131) que considera de modo abrangente o mito como uma fala, um sistema de comunicação, uma mensagem. Essa mensagem, portanto, pode “[...] não ser oral; pode ser formada por escritas ou por representações: o discurso escrito, assim como a fotografia, o cinema, a reportagem, o esporte, os espetáculos, a publicidade, tudo isso pode servir de suporte à fala mítica” (Barthes, 2001, p.132).

Mas acreditamos que a ênfase na oralidade seja uma das características mais marcantes do mito. A Grécia é um dos vários testemunhos de que “[...] a presença da escrita não destrói necessariamente todos os elementos orais de uma sociedade e que a oralidade não impede uma atividade intelectual complexa” (Thomas, 2005, p.6). Da mesma forma que quando se deu a transição do oral para o escrito, não foi um evento isolado ou irreversível: o poeta oral seguiu cantando mesmo depois que o texto foi compilado (Thomas, 2005). Ou seja, há na récita a capacidade de provocar a presença do herói (Eliade, 2016), mas além disso, acreditamos que presentifica integralmente a narrativa como vivência do mito vivo.

A última premissa para um letramento mítico é justamente resgatar o caráter oral do mito. No âmbito do letramento literário, do qual o mítico faz parte, as “práticas letradas estão sempre encaixadas em usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na *mescla* de canais orais/letrados” (Street, 2014, p.168). Desta forma, não acreditamos na dicotomia entre fala e escrita, mas que se tratam de instâncias complementares e que coexistem no letramento literário mítico. Por conseguinte, são as formas de representação da realidade existentes na literatura, dentre as quais as representações míticas, que “[...] projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo” (Colomer, 2007, p. 26-27).

A professora Teresa Colomer, na obra “Andar entre livros: a leitura literária na escola” (2007), cita um comentário de Heilbrun na obra *Whriting a woman's life* (1995) que concilia o modelo exemplar do qual falamos anteriormente e a importância da oralidade na leitura literária:

O que importa é que as vidas não servem como modelos. Só as histórias servem. E é duro construir histórias nas quais viver. Só podemos viver nas histórias que lemos ou ouvimos. Vivemos nossas próprias vidas através e textos. Podem ser textos lidos, contados, experimentados eletronicamente, ou podem chegar até nós, como os murmúrios da nossa mãe dizendo-nos o que as convenções exigem. (Bruner, 1986, p. 37 *apud* Colomer, 2007, p. 28)

Esse trecho chama atenção não só para o caráter exemplar, mas também para narrativa contada a partir da tenra imagem do letramento familiar empreendido pela figura materna, como já salientou Machado (2002). Logo, a questão que se sobressai é por que não utilizar essa estratégia no letramento literário no ambiente escolar e, especificamente, no que chamamos de letramento mítico?

A Antiguidade Grega, em sua educação pela poesia, demonstra como a declamação de Homero era vital para a formação masculina em Atenas (V a.C.):

Possuindo algum conhecimento dos poemas de Homero, que muito cedo, sem dúvida, se tornaram ‘clássicos’, o menino devia acumular, antes de tudo, um repertório de poesias líricas, se quisesse, se quisesse tornar-se um dia capaz de participar honrosamente dos banquetes e passar por um homem culto. (Marrou, 1973, p. 75).

Não sugerimos aqui o anacronismo de impor uma récita com alunos perfilados cantando Homero à moda dos antigos gregos, contudo, ratificamos a necessidade de um letramento mítico que resgate uma oralidade que não seja autoritária e esteja simplesmente a serviço da escrita. O intuito é não cair na prática comum de usar a representação oral da materialidade da escrita como forma de organizar as relações sociais em sala de aula (Street, 2014). Não é simplesmente apontar o que precisa ser lido, qual página, parágrafo e procedimentos de coesão, tópicos frasais, tampouco tomar a leitura nos moldes de uma arguição. O que pretendemos é que o professor do Anos Finais do Ensino Fundamental adote, em relação ao letramento mítico, a “contação de histórias” como ato social e coletivo que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva (Bussato, 2005). Por isso, assim como rapsodos a cantar Homero, possa o docente performar o mito a fim de proporcionar um momento único de conexão com o educando, como um inspirado a receber da Memória as narrativas míticas. Ou seja, “[...] uma performance que revela um ato coletivo e interativo, em que emissor e receptor entram em consonância no momento presente, envolvidos por sons e silêncios, movimentos e quietudes, num pulsar de afetos que transcendem o espaço físico onde ocorre a ação” (Busatto, 2005, p.26).

Dadas as premissas arroladas até este momento da explanação, como é possível conciliar essas ações para sedimentar o fazer do letramento mítico? Há uma metodologia para abordagem do mito em sala de aula ou é necessário somente organizar os procedimentos a fim de facilitar

o ensino-aprendizagem do mito? É a tentativa de esboçar um método para o letramento mítico, que conjugue a essência desse tipo de narrativa, que explanaremos no decorrer desta dissertação.

6 METODOLOGIA: UM JOGO DE TRILHA

Quando consideramos o ponto de vista puramente lúdico, chama-nos a atenção de que os primeiros jogos que conhecemos são os jogos de trilha, uma espécie de corrida, nos quais os jogadores lançam os dados e avançam o número de casas correspondente, possivelmente os antecessores do gamão e do ludo jogados atualmente (Bórquez, 2023). Jogos de trilha são lineares em seu enredo: ponto de partida, avanço de quadrados e chegada, mas sua mecânica depende de resultados randômicos. Também são esses os tipos de jogos os mais disponíveis na internet para imprimir, para destacar em revistas educacionais ou mesmo presentes na biblioteca para acesso dos alunos. Ainda são aqueles que, amplamente, são usados em sala de aula, sejam aqueles confeccionados ou não pelo docente.

De certo modo, os pressupostos metodológicos utilizados em nossa pesquisa são como um jogo de trilha: do ponto de partida de uma leitura literária abaixo dos padrões ou escassa no cotidiano, avançando por etapas nem sempre previsíveis que exigiram a flexibilidade dos métodos de análise, mas cujo fim ou meta era uma mudança na postura leitora de nossos estudantes de sétimo ano.

Logo, no decorrer das seções deste capítulo detalharemos os pressupostos e procedimentos metodológicos com ênfase na pesquisa qualitativa e na pesquisa-ação, nas quais a sala de aula é o grande laboratório da aprendizagem e interações sociais. Apresentaremos, também, o lócus da pesquisa, com ênfase na situação peculiar de se tratar de uma escola rural caixara, contudo, tão próxima do centro econômico e urbanizado do município. E, por fim, os instrumentos de coleta de dados e posterior análise que nortearam nossa intervenção pedagógica e pesquisa.

6.1 Pesquisa qualitativa

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa, pois se compromete com a interpretação das ações sociais em seu contexto e como determinados atores se percebem nesse ambiente, assim como entendemos que “[...] não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Dessa forma, cabe salientar que não se trata de uma abordagem totalmente objetiva, porque buscamos as relações de significado e a realidade que investigamos a partir de nossa concepção de mundo (Triviños, 1987). Trata-se do princípio da reflexibilidade, ou seja, a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa (Bortoni-Ricardo, 2008).

Por isso, este estudo pretende, não ao seu termo, a obtenção de dados mensuráveis, mas concentra-se nos dados descritivos, obtidos no nosso contato direto, professor-pesquisador, com a situação estudada, pois acreditamos que a ênfase deva ser mais no processo e refletir sobre a perspectiva dos participantes (André; Lüdke, 1986). Outrossim, tem como pressuposto um estudo que se concentra mais no processo do que no resultado, no seu desenvolvimento que pode ou não ir ao encontro de nossas expectativas (Triviños, 1987). E, no estudo da leitura por meio do letramento literário em sua faceta mítica, o processo deve ser monitorado no microcosmo da sala de aula sistematicamente a cada evento relacionado a essa aprendizagem. Logo, a pesquisa qualitativa “[...] poderá mostrar **como e por que** algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam pelo trabalho conduzido pelo professor, ou ainda veem-se frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender os textos que lhes são apresentados” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 35, grifos da autora).

Por mais que nosso grupo seja reduzido, uma turma de treze estudantes do sétimo ano, reconhecemos a realidade diversa em que estão imersos: uma ilha urbana, por ser de acesso muito rápido ao continente, ao passo que um espaço rural por não ter diversos serviços tão caros às cidades. Na pesquisa qualitativa, “[...] a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (Goldenberg, 2004, p.14).

6.2 Pesquisa-Ação

Na esteira, tanto da antropologia simbólica, que entende como as múltiplas formas simbólicas podem prover ao pesquisador uma visão lógica da cultura sob a ótica de seus membros; como também na etnografia da comunicação, que visa analisar os padrões do comportamento comunicativo em uma cultura (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 39), nosso estudo tipifica-se como pesquisa-ação. Na esfera do paradigma interpretativista, Thiollent (1985, p. 14) o define como “[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com a ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

Dessa forma, a pesquisa-ação surge da necessidade de dissipar as fronteiras entre a teoria e a prática. No entanto Tripp (2000, p. 455) salienta que essa metodologia “[...] deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria, embora haja poucos sinais de que o faça, talvez por orientar-se em

grande medida para a melhora da prática”. Ou seja, a pesquisa-ação se torna, na maioria das vezes, uma estratégia que visa desenvolver professores e pesquisadores, a fim de que possam utilizar suas pesquisas para melhorar o ensino e, por seu turno, a aprendizagem dos alunos (Tripp, 2005).

A pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam. O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório (Engel, 2000, p. 189).

A pesquisa-ação, conforme Tripp (2005), é alicerçada na solução de um problema que, após ser identificado, engendra um planejamento, a implementação, o monitoramento e a avaliação da eficácia. Porém, “[...] ocorre um constante vaivém entre as fases, determinado pela dinâmica do relacionamento entre os pesquisadores e a situação pesquisada” (Gil, 2010, p. 151). Logo, esse tipo de metodologia compreende três etapas básicas: a pesquisa preliminar, a coleta de dados e a observação participante, temas que serão abordados nas seções subsequentes.

6.3 Procedimentos de coleta de dados

No que tange à coleta de dados em uma pesquisa qualitativa, é comum que o pesquisador utilize uma grande variedade de procedimentos e instrumentos, ou seja, sua natureza é multimetodológica (Silva, 2018). Conforme explica Goldenberg (2004, p. 63), “a combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno, conhecido como *triangulação*, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo.” (grifos da autora).

Todavia, a observação participante é a metodologia mais básica por seu caráter etnográfico e colaborativo, visto que o objeto da pesquisa é a ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros (Bortoni-Ricardo, 2008). Em certa medida, os demais instrumentos metodológicos fundamentam ou materializam as observações como a construção das notas de campo, os questionários e os recursos audiovisuais, com especial ênfase no registro fotográfico.

A observação participante, consoante Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2004, p.166), efetiva-se quando “[...] o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”. Logo, esse procedimento metodológico é fundamentado na interação entre pesquisador/pesquisado e as informações dela obtidas dependem do comportamento do

estudioso com o grupo com o qual se relaciona (Gil, 2010). Alves-Mazotti e Gewandszajder (2004, p.166) contextualizam o modo como a observação participante se perfaz: “O tipo de observação característico dos estudos qualificativos, porém, é a observação não-estruturada, na qual os comportamentos a serem observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.”.

A concretização da observação participante ou livre, conforme Triviños (1987), são a amostragem de tempo, centrada nos horários em que foram realizadas as atividades; e as anotações de campo que coletam e analisam as informações, descrevendo os fenômenos a fim de compreendê-los. Conforme Biklen e Bogdan (2000), as notas de campo são o relato escrito de tudo aquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa durante a coleta de dados, sendo essencial para o sucesso de uma observação participante, bem como de outras formas de investigação qualitativa. Os autores categorizam as notas de campos em dois tipos de material: “O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.” (Biklen, Bogdan, 2000, p. 152).

Em nossa pesquisa, essas instâncias se entrecruzam constituindo, por vezes, um texto misto no qual as descrições, reflexões e críticas ajudam a compor e analisar o cenário ou situação. À guisa de exemplificação, segue-se um trecho de nosso diário de bordo, nossa denominação para as notas de campo, escrito durante a fase exploratória inicial:

DIÁRIO DE BORDO 06/07/2022

Fui o primeiro a chegar ao cais de Santa Luzia. O nome é um farol, um luzeiro sem luz. O frio das quase seis horas da manhã de julho invade as frestas da jaqueta jeans ordinária. Não há barulho ou marulho na água salgada que de repente reflete o céu. O sol não nasceu, mas aos poucos o laranja toma os ares.

Os professores, muito melhor agasalhados do que eu, vão tomando seus assentos à espera do barco-escola. O assunto principal das conversas, às vésperas do final do segundo bimestre, era se haveria ou não um recesso de sete dias. Em qualquer ano isso seria mais do que rotineiro, no entanto, 2022 foi marcado por chuvas intensas demais para o município de Angra dos Reis que amargou mortes e calamidades no continente e em Ilha Grande. Por isso, o recesso fora antecipado para que as famílias pudessem se recuperar da tragédia.

O barco-escola, uma embarcação de pesca adaptada para fisgar professores e alunos, estava atrasada. Algo incomum, pois os marinheiros eram pontuais e quase nunca aceitavam atrasos. Se um profissional da educação não estivesse no cais às seis horas da matina, salvo algumas exceções, o barco fatalmente partiria deixando-o a ver navios. E essa, ainda é, a única forma gratuita de o professor chegar às praias de Ilha Grande. Caso contrário teria que pagar um flex boat, um barco turístico, a preços exorbitantes.

Finalmente, a embarcação aportou. O motivo do atraso: o transporte de mesas e carteiras para a escola que há mais de três anos não via seu mobiliário ser renovado. Digo mais de três anos, pois é o tempo que tenho na rede, porém o estado

calamitoso das mesas e carteiras enferrujadas, desgastadas pela maresia e tão mambembes que não se punham de pé, pareciam remeter há muito mais que isso.

Finalmente, a embarcação aportou. Os professores mais obstinados mal esperam o barco encostar para saltar para o convés, uma manobra arriscada quando as águas estão turbulentas. A razão era de tentar se deitar ou se encostar nos melhores lugares para dormir durante o trajeto de pouco mais de uma hora de viagem.

Esse dia, por demais corriqueiro, revela duas peculiaridades de se trabalhar em uma escola rural insular. A primeira é a jornada extenuante do professor que enfrenta o mar sem confortos mínimos, não importa o tempo, desde que não caia um vento sudoeste ou um nevoeiro denso demais para ver o caminho à frente. A segunda é a dificuldade logística, que segundo a Secretaria Municipal de Educação, é o principal entrave para certos benefícios chegarem a Ilha Grande.

A jornada começa e não há heroísmo docente no gelo que umedece a roupa, na barriga vazia, ou na perspectiva de ficar isolado três dias longe da esposa e da filhinha de quase cinco meses. Não há heroísmo, também, no aluno que a essa hora também enfrenta uma barco-escola sob as mesmas condições. Somos um a enfrentar o mar, a lutar contra as probabilidades para fazer o ensino-aprendizagem significativo. Mas será que o mar está para peixe? Ou melhor, será que o mar está para educação?

A observação participante concretizada por meio das notas de campo foi, ao longo de nosso estudo, auxiliada por meio de registros audiovisuais tais como: vídeos e áudios gravados por estudantes ou pelo pesquisador seja por meio de *softwares* específicos ou em aplicativos de mensagem instantânea no grupo da turma do sétimo ano. Entretanto, o registro fotográfico, geralmente analisado indutivamente, foi o mais utilizado, visto que fornece dados descritivos, além de ser uma maneira de compreender o subjetivo do indivíduo ou do grupo pesquisado (Biklen, Bogdan, 2000). As fotografias obtidas por nossa pesquisa são autorais e tentaram captar momentos imprescindíveis e espontâneos das alunas e dos alunos do sétimo ano e, como os demais registros audiovisuais, foram armazenadas em um servidor on-line para serem acessadas com segurança a qualquer momento da pesquisa. Salientamos que esses arquivos multimídia encontravam-se com dados de identificação como data, hora e local da observação ou do registro a fim de facilitar a consulta (Gil, 2010).

Apesar de Biklen e Bogdan, na obra “Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos” (2000), analisar o registro fotográfico a partir de câmeras, diferente de nossa pesquisa em que usamos mormente *smartphones*, aponta as vantagens do uso da fotografia em conjunção com a observação participante:

Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não tivesse disponível para os reflectir. As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção posterior que procura pistas sobre relações e actividades. (Biklen, Bogdan, 2000, p. 189)

Assim, a fotografia é um subsídio importante para observação participante como, por exemplo, na figura 10 que se segue. Na captura, alunos realizam o jogo dos doze erros ortográficos procurando o significado de alguns verbetes na *web*. O trabalho em dupla se deu com o aluno R. (à esquerda), cujo desempenho nas aulas de Língua Portuguesa é baixo, e o aluno M. (à direita), com conceitos frequentemente acima da média escolar. O aluno M. é mais proativo que R. e lidera a atividade, não só por possuir um aparelho celular, mas por considerar a atividade mais fácil de executar. O aluno R. de braços cruzados e passivo, na maioria do tempo observa e não se prontifica a fazer, mas se mostra empolgado com a atividade lúdica. Acreditamos, de pronto, que a ludicidade engendra o engajamento de estudantes que, pela fotografia, mesmo não sabendo fazer a atividade, parecem se empolgar com o andamento do jogo.

Figura 10 - Alunos consultando o significado de verbetes em buscadores na Internet



Fonte: Autor (2023).

Além da observação participante em torno das notas de campo e registros audiovisuais que embasaram nosso **diário de bordo**, dados quantitativos foram utilizados para sedimentar estratégias e intervenções no decurso do estudo. Esses dados complementares aos qualitativos foram tratados separadamente (Alves-Mazotti, 2004), porém, segundo Biklen e Bogdan (2000, p. 194) “[...] são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva”. Os autores afirmam, ainda, que “os dados estatísticos podem também servir como verificação para as ideias que desenvolveu durante a investigação”. Posto isso, os dados quantitativos que suplementam nossa pesquisa são de duas origens distintas: internos, aqueles

que coletamos por meio de questionários próprios no início do estudo que foram destinados aos sujeitos da pesquisa e aos seus pais e responsáveis; e externos que foram obtidos a partir dos exames da Secretaria de Educação, Juventude e Inovação da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (SEJIN).

O questionário de letramento literário familiar, respondido pelos responsáveis das alunas e dos alunos do sétimo ano, e o questionário de letramento literário e leitura, dirigido à turma, visavam caracterizar o público, suas preferências e a relação entre a leitura escolar e a domiciliar. Trata-se, consoante Bortoni-Ricardo (2008, p. 122), de um modelo ligado à antropologia social que emprega a técnica de nomeação ou sociometria aliada à observação participante: “[...] questionários em que os indivíduos apontam seus interlocutores mais frequentes”. Por outro lado, as provas externas da rede municipal de Angra dos Reis, realizadas ao longo do ano de 2023, serviram de dados auxiliares em relação a alguns descritores do sistema de avaliação que visavam aferir o desenvolvimento de algumas capacidades leitoras.

No entanto, seja interna ou externamente, os dados quantitativos devem ser considerados com atenção e, conforme Biklen e Bogdan (2000), precisam problematizar certas linhas de pensamento das quais três, em nossa interpretação, merecem destaque. A primeira é que o conceito de medidas é uma abstração enganosa e representa o ponto de vista dos sujeitos que realizam a aferição dos dados. Por sua vez, a escolha das pessoas e dos objetos para a quantificação alteram seu significado, porque sujeitos diferentes reagem diversamente à coleta de dados. Da mesma forma, “[...] os números não existem por si só, mas estão associados com o contexto social e histórico que os gerou” (Biklen, Bogdan, 2000, p. 197).

Em suma, o uso de dados quantitativos deve essencialmente auxiliar o estudo qualitativo a fim de colaborar com a descrição da situação estudada. Porém, ao usar tais dados, é nosso olhar de pesquisador ou do sistema educacional angrense que escolhe o que precisa ser avaliado gerando uma medida que não pode ser considerada uma generalização. Trata-se de nossos sujeitos de pesquisa, o segmento, a turma e a escola escolhida que fornecem dados singulares, mas que estão subordinados ao contexto social de seu tempo. Os dados obtidos em nossa turma caçara de sétimo ano, uma turma pequena e com poucos recursos logísticos, difere das do centro do município ou de quilombolas de Angra dos Reis, por exemplo. Assim como a secretaria de educação, com suas demandas pedagógicas e administrativas, a nossa ótica, formação universitária e visão de mundo interferem na leitura e na análise dos dados, sejam eles quantitativos ou não.

6.4 Sequência didática e letramento mítico

No que concerne à concretização do letramento literário em sala de aula, assim como se mostra no nosso produto educacional, dois métodos nos foram caros: a sequência didática, como Zabala (1998) e Cosson (2021) assim teorizaram e efetivaram em suas práticas educacionais, e a ludicidade aplicada à educação, o letramento ludo-pedagógico, centrado, principalmente, na elaboração e aplicação de jogos. O ponto nevrálgico é evidenciar, no letramento mítico, a união dessas duas estratégias a fim de propor às alunas e aos alunos uma proposta de leitura prazerosa e produção textual mais lúdica em que se explore a capacidade criativa, como também outras habilidades e saberes para além do ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Zabala (1998, p. 20), “as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática”. Pressupõem que essas atividades sejam ordenadas, estruturadas e articuladas para efetivar certos objetivos educacionais, com origem e fim evidentes para professores, alunas e alunos, logo, não há espaço para uma aula baseada exclusivamente no improviso. É preciso, conforme Pires (2016, p. 50), ir comungando dos posicionamentos de Zabala, tornar possível “[...] “a experimentação, generalização, abstração e formação de significados das ações a serem executadas ao longo da aula, aos objetivos a serem atingidos e as intervenções do professor com os discentes”.

Logo, a sequência didática, conforme Zabala (1998), é um recurso metodológico que possibilita investigar a prática pedagógica, avaliar o processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma intervenção reflexiva dividida em três estágios: planejamento, aplicação e avaliação. O estudioso ainda salienta que “as sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não, de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir” (Zabala, 1998, p. 20).

Ressaltamos que, quando tratamos de letramento literário na Educação, falamos, necessariamente, da escolarização da literatura não a fim de negá-la, mas buscar caminhos para que ela seja adotada adequadamente. Não queremos, em nossa prática, que a escolarização do texto literário se traduza, conforme Soares (2011), no resultado de uma pedagogização ou uma didatização irrefletidas que acarretam a desfiguração e o falseamento da literatura. Queremos que o conteúdo, entendido como tudo quanto é necessário aprender para alcançar determinados objetivos (Zabala, 1998), seja sistematizado e a Literatura não oscile entre os dois extremos que

lhes são comuns: a exigência de conhecer informações técnicas de gênero e autor ou o imperativo que as alunas e os alunos leiam como simples fruição (Cosson, 2021).

A sequência didática de Rildo Cosson (2021) será de grande valia para nosso produto educacional, visto que o enfoque do autor é justamente o letramento literário. O estudioso entende que a Literatura desvela a arbitrariedade das regras impostas pela sociedade de letrada, ao passo que demonstra como os autores se apropriam da linguagem, além de estabelecer o contato do leitor com a alteridade. Cosson (2021, p. 27) afirma que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.”.

Assim, com o objetivo de estruturar a prática da leitura em contexto escolar e incentivar o letramento literário fundamentado em textos mitológicos, o letramento mítico, utilizaremos a sequência didática de Cosson (2021) em sua modalidade expandida. Essa metodologia divide as fases da leitura literária em sala de aula em: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, segunda interpretação e expansão. A cada capítulo ou bloco da “*Odisseia*” de Ruth Rocha (2011), essas fases poderão ser desenvolvidas plenamente ou parcialmente, de forma cronológica ou não, de acordo com os objetivos traçados e, visto que a sequência didática de Cosson (2021) é destinada principalmente ao Ensino Médio, adaptamos para nossa turma de segundo segmento.

A motivação se trata da preparação das alunas e dos alunos para entrar no texto, do qual depende o sucesso inicial do leitor, posto que as mais bem-sucedidas práticas dessa fase “[...] são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai seguir” (Cosson, 2021, p. 55). Essa aproximação do leitor com o texto encontra, na ordem temática, sua ocorrência mais usual e na qual nossa prática constantemente se apoia, porque, segundo Cosson (2021), a leitura é uma conversa com o passado que o presentifica e funciona como uma espécie de atualização. Assim, abordar a *Odisseia* em Ilha Grande, em nossa escola, é evidenciar o tema do homem que se aventura no mar, os perigos de enfrentar o clima, e a incerteza do retorno à casa tão comuns a qualquer pescador caçara ou àqueles que fazem transporte marítimo de turistas. Isso pode ser feito por meio da integração de atividades orais e escritas seja comparando um mito sobre o mar como aparece em um livro com uma narrativa caçara e verificar semelhanças e diferenças.

A introdução, por seu turno, é a apresentação da obra e do autor, prática tão comum nos momentos que precedem a leitura inicial de um texto curto ou de toda uma obra e que, em geral, resumem-se às informações básicas. É o estágio em que o estudante ouve a justificativa do

professor para a escolha da obra ou, no letramento mítico, conhece a importância daquele capítulo ou parte da leitura para a narrativa. Se tratamos do primeiro contato com o livro, a turma deve manuseá-lo e conhecerem o original chamando a “[...] atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (Cosson, 2021, p. 60). É a fase, no letramento literário fundamentado nos mitos, em que evidenciamos a questão de um autor mítico que pode ou não existir; na ideia da tradição oral da narrativa e suas versões para um mesmo acontecimento verídico ou fictício; no mito e seu significado religioso como também usar a mitologia comparada; e, por fim, apresentar as adaptações da obra ao longo do tempo. No caso da *Odisseia* de Homero, foi apresentado o texto original bilíngue, adaptações em prosa, cordel, quadrinhos ou cinema para despertar as alunas e os alunos para importância daquele texto que é constantemente revisitado pela cultura ocidental.

A leitura, após as etapas anteriores, deve ser abordada de forma diversa: desde o acompanhamento da leitura, como a feita em sala ou em casa, a leitura conjunta e, se o trecho ou capítulo nos permitir, de forma lúdica ou cênica, como uma peça ou jogral. Segundo Cosson (2021) o acompanhamento da leitura não deve ser uma instância fiscalizadora, mas mediadora no qual o professor vem em auxílio do aluno. Como costumamos dizer, em sala de aula, entre os caixas é que um bom texto é como degustar um bom peixe: pode haver espinhas, obstáculos, mas precisamos apreciar o seu sabor até o final. O fato de a *Odisseia* ser um texto extenso, boa parte dessa leitura deve ser fora de aula de modo que podemos nos inteirar do andamento dela por meio de conversas e debates sobre a história, bem como atividades específicas.

No entanto, em nossa realidade escolar, na qual havia poucos exemplares do livro adotado para turma, a leitura conjunta foi vital por evidenciar dois processos muito caros aos alunos da Enseada de Araçatiba: a oportunidade de compartilhar a leitura, seja o espaço ao ler junto com o colega, sejam as ideias que o debate que o livro sugeria; e a vivência da oralidade, visto que são antes de tudo ouvintes das histórias contadas pelos mais velhos da comunidade. Era nosso momento de leitura dramatizada e muitas vezes mostrando eventos que antecederam ou as consequências para a trama. Todavia, eram sempre marcados intervalos para perceber as dificuldades de leitura e fazer um diagnóstico (Cosson, 2021), inclusive da fluência de leitura, uma exigência da BNCC.

Para Cosson (2021, p. 41), “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido”. Logo, quando

chegamos ao estágio da interpretação, havendo seguido as etapas anteriores, os estudantes vivenciam dois momentos distintos, segundo o autor: o momento interior de contato direto do leitor com a obra, aquele que acompanha a decifração, no qual temos uma compreensão global da obra que é individual; e o momento externo em que há “[...] a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2021, p. 65). Nesse sentido, a primeira interpretação centraliza-se na leitura solitária iniciada, preferencialmente, em sala de aula, por vezes disponibilizando uma aula para essa tarefa, algo essencial para o letramento literário (Cosson, 2021). Portanto, como o mito da *Odisseia*, ou mitologia visto que se tratam de uma coleção narrativas míticas em torno de Ulisses, se estende por vários capítulos na adaptação de Ruth Rocha (2011), eram comuns os tempos de aulas em que todos nos dedicávamos à leitura silenciosa do texto. Era o momento em que, além de lermos em conjunto com os estudantes, analisávamos a velocidade da decifração, o empenho em entender o texto ou mesmo auxiliávamos o vocabulário criando um glossário no quadro branco com as dúvidas das alunas e dos alunos assim que surgiam.

Findada a primeira interpretação, era o momento de contextualização na qual nos alinhamos a Rildo Cosson (2021, p. 86), quando ele afirma que “[...] que toda a vez que leio um livro estou também lendo o seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles”. Como o número de contextos que podem ser explorados na leitura de uma obra é ilimitado (Cosson, 2021), selecionávamos, de acordo com o capítulo ou bloco de capítulos, que tipo de contextualização era abordada, já que, por exemplo, a contextualização teórica poderia ser muito erudita para alunos do sétimo ano, optávamos por uma histórica. Relembávamos aspectos da história grega, como o fato desse povo ser um explorador dos mares para estabelecer colônias (séculos IV e V a.C.), semelhantemente aos portugueses durante as grandes navegações do século XVI. Falávamos, também, do contexto poético, mostrando como Homero originalmente poetizou certo trecho como o canto das sereias ou a evocação da Musa no início da obra.

No entanto, os tipos mais usados em nossa prática eram a contextualização temática e a presentificadora, muitas vezes, imbricadas. A primeira trata de temas polêmicos ou não, como aparece em um episódio ou capítulo da narrativa; a segunda, por atualizar a obra, faz com que o aluno e a aluna busquem em seu mundo social elementos de identificação. Exemplificando: Telêmaco, filho de Ulisses, ciente de sua virilidade e herdeiro do reino de seu pai, resolve advertir sua mãe na frente de outros homens em uma atitude humilhante no início da história. Os temas são a relação entre mãe e filho, a hierarquia familiar, a posição do homem e da mulher

em sociedade; a presentificação exige que o estudante encontre semelhanças ou diferenças em seu contexto social.

A segunda interpretação, por sua vez, é a externalização da leitura que deve ser compartilhada, estando no cerne da construção de uma comunidade leitora. Requer um registro formal, material que, em muitos casos, concretiza-se em uma produção escrita, que pode ser abordada por meio de uma crítica, ensaio ou projeto, entre outras atividades. Esse estágio da sequência didática tornava-se, em nosso letramento mítico, outro momento para elaboração de *board games* narrativos, nos quais a turma confeccionava textos introdutórios, manuais, cartas, tabuleiro e itens essenciais para atividade lúdica. Eram momentos de pequenos projetos, em que, cada estudante ou grupo trabalhava em um aspecto criativo do jogo que sempre se explicitava em alguma atividade escrita, pois a segunda interpretação “[...] não pode prescindir de um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura” (Cosson, 2021, p. 93).

Por fim, a expansão é o último estágio da sequência didática para o letramento literário, segundo Cosson (2021) e que se trata, essencialmente, da intertextualidade que praticamos quando comparamos o texto ou a obra com outras que antecederam ou sucederam. É o momento em que o leitor estabelece o diálogo com uma ou mais obras de forma direta ou indireta. Podem ser releituras, obras levemente inspiradas, adaptações feitas para outras mídias e, como se trata de estabelecer comparações, pode-se colocar em contraste e confronto a partir de pontos de ligação (Cosson, 2021). É um momento oportuno para se trabalhar a literatura comparada, estabelecendo símiles entre o retorno de Ulisses na “Odisseia” e os do romance de Walter Scott, “Ivanhoé” (1972), em que Ricardo Coração de Leão se disfarça para retornar em segurança à Inglaterra, pedindo ajuda, inclusive, a um de seus servos, um guardador de porcos. Há espaço, também, para a mitologia comparada, observando como as aventuras no mar de Odisseu são parecidas com os “Argonáuticas” (2021), de Jasão e o Velocino de Ouro ou como “Percy Jackson e o Mar de Monstros” (2009) mistura essas duas obras para atualizar a mitologia grega para o público atual.

Em nossa prática, essas fases da sequência didática não são estanques e sempre cronológicas, porém flexíveis, ao sabor do vento literário que soprava nas velas de nossos estudantes cada vez que navegávamos pelos capítulos. Em raras ocasiões não usávamos a sequência estendida, mas sua versão resumida e básica, composta de motivação, introdução, leitura e interpretação. Nossa mediação era o diálogo público da leitura na escola (Cosson, 2021) e, como tal, tornou-se indispensável a partir de cada contação de mito, a cada debate, a cada atividade, repensar a sequência a fim de garantir uma leitura mais prazerosa e edificante. E nesse sentido, a ludicidade foi uma ferramenta chave para o processo.

6.5 Aprendizagem baseada em jogos

Em contexto pedagógico, a Aprendizagem Baseada em Jogos, ou *game-like learning* (Gee, 2008), é uma metodologia ativa que visa “[...] promover o engajamento e a socialização; estimular a cooperação e a exposição oral das ideias dos estudantes; e contribuir para a construção do conhecimento” (Oliveira, 2022, p. 102). A priori, é preciso que o professor roteirize a aula definindo o tema, o objetivo pedagógico e analise o contexto, além de criar condições para que as alunas e os alunos desenvolvam autonomia na produção do conhecimento, atuando como uma espécie de guia na trajetória dos estudantes. Moran (2015, p.18) enfatiza a vivacidade desse tipo de metodologia:

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Na esteira do pedagogo francês George Sniders (1916-2011), Miranda (2013, p. 24) afirma que “a atividade lúdica é um grande laboratório onde ocorrem experiências inteligentes e reflexivas”. Posto isso, procurávamos inserir o lúdico na sequência didática desde a motivação até a expansão, a fim de despertar o engajamento dos estudantes. Por vezes, o jogo de tabuleiro era indução para o assunto central da aula ou mesmo a produção textual que encerrava um bloco de leitura. Em alguns casos se jogava para uma contextualização mais atraente, para atualizar o tema para circunstâncias mais recentes ou para refletir o cotidiano da turma.

Todavia, no ambiente escolar, era essencial que nossa apropriação do jogo não perdesse seu sentido e objetivo para que criássemos possibilidades de um fazer disciplinar por meio da atividade lúdica que acarretasse uma melhoria da aprendizagem (Bastos, 2022). Para que a aprendizagem lúdica se tornasse frutífera e plena de significados eram necessárias três instâncias: a voluntariedade, o arranjo e o professor lúdico. No que concerne às alunas e aos alunos, a voluntariedade no jogo encerra a decisão de iniciar um jogo e continuar nele, “[...] considerando o bem que tal atividade proporciona enquanto prática significativa que atende às necessidades mais imediatas e profundas” (Retondar, 2013, p. 19). Por outro lado, essa atitude lúdica, exigida para que os jogadores se engajem em um jogo, reside na aceitação do aluno-jogador em adotar meios indiretos para alcançar uma meta, ou seja, empregue meios piores em

vez de melhores para alcançar um fim (Salen, Zimmerman, 2012). Exemplificando, por meio de uma prática esportiva, o golfe:

Suponha que eu decida colocar um objeto redondo e pequeno em um buraco no chão da forma mais eficiente possível. Colocá-lo no buraco com minha mão seria um meio natural a adotar. Mas certamente, eu não pegaria um taco com um pedaço de metal em uma extremidade, andaria duzentos a trezentos metros de distância do buraco, então tentaria colocar a bola no buraco com o taco. Isso não seria tecnicamente inteligente. Mas tal realização é um jogo extremamente popular e a maneira anterior de descrevê-lo evidentemente mostra como os jogos são diferentes das atividades técnicas. (Suits, 1990, p. 23 *apud* Salen; Zimmerman, 2012, p. 113)

A partir do momento que as alunas e os alunos decidem aderir ao jogo, adentrar no círculo mágico, é imprescindível que haja um arranjo adequado das condições educacionais para que o ensino seja efetivo. A estratégia educacional pode envolver: 1) materiais atraentes, com diversos recursos típicos dos jogos como fases, desafios, competição, colaboração e recompensas (Moran, 2015); 2) ou a aplicação direta de um jogo educativo ou aquele pedagogizado para esse fim. Assim, em nossa prática, também acreditamos que o jogo é um espaço regrado que especifica quais comportamentos levam a quais consequências, em que, por seu turno, também é “[...] possível determinar quais comportamentos devem ser ensinados mesmo que o jogo não tenha sido construído para ser educativo.” (Tsutsumi *et al*, 2020, p. 39).

Diante de um arranjo adequado, de um roteiro previamente idealizado, e um público predisposto ao lúdico, “[...] o comportamento do aluno-jogador é moldado e se torna pré-requisito para a aprendizagem de comportamentos complexos, como ler, escrever um texto autoral, pesquisar, colaborar, calcular, planejar” (Tsutsumi *et al*, 2020, p. 49). Os meios para a concretização das atividades lúdicas podem, então, variar desde uma rotação por estações em que os estudantes vivenciam parte da experiência do jogo em formato de circuito; até propor a criação de uma releitura de um jogo de tabuleiro clássico, adicionando mecânicas novas, em um processo conhecido como *GameHack*, ou jogo temático (La Carretta, 2018, p. 69).

É preciso salientar que a atividade lúdica inserida em nossa adaptação da sequência didática de Cosson (2021) não se trata de um sistema de recompensa e punição que distingue um estudante bom de um ruim, como prega o behaviorismo de Skinner (2011). Também não se refere, necessariamente, à gamificação que é “[...] trazer elementos de jogo como regras, dados, cartas, desafios, obstáculos, estratégias, imersão e outros, para fazer da atividade (no caso, aula) algo tão divertido e leve como jogar” (Junior; Piccolo, 2022, p. 149). Trata-se da utilização de jogos que trazem em seu âmago uma estrutura narrativa clássica, essencialmente educativos ou não, com um fundo mitológico. Essa aprendizagem por jogos tenta ao máximo evitar a estrutura

de *quiz games*, jogos de perguntas e respostas nos quais se avalia os conhecimentos prévios das alunas e dos alunos e cuja estruturação é, por vezes, simples e até simplória para disfarçar os tradicionais questionários (La Carretta, 2018). Em suma,

O mais importante é que o retrato oferecido é que, em um jogo para crianças, é importante haver espaço para certa condição de simulação. Quando isso ocorre, as fronteiras entre o lúdico e o conhecimento da aula desmoronam e se tornam difíceis de se perceber, se não impossíveis. [...] A *simulação*, - aqui associada pela via lúdica à capacidade simbólica - produz aprendizagem; já a *dissimulação* - quando a mensagem finge ter sentido, mas não tem - produz resistência à mesma. (Vitiello, 2022, p. 53)

A última instância se refere justamente ao educador lúdico que, a exemplo do letramento literário no qual o docente deve ser um leitor contumaz, precisa ser um jogador que conheça um repertório de jogos e suas mecânicas, bem como aqueles que podem cativar por sua interessante narrativa. Além disso, segundo Carvalho (2022, p. 170), “espera-se, assim, que um sujeito ludicamente letrado tenha uma visão crítica quanto aos jogos com que lida”. No entanto, conforme Miranda (2013, p. 117-118), essa jornada não é fácil e requer versatilidade: “vale declamar, dançar, cantar, contar uma história e, também, propor na sala de aula, tornando-se, para além de professor, um parceiro de aventuras e de sonhos. Isso tem um custo, dá mais trabalho, exige uma dose a mais de dedicação e outras tantas de amor”.

Além da criticidade na curadoria dos jogos e o comprometimento de construir um conhecimento colaborativo com seus aprendizes por meio da mediação constante, o professor é o grande interventor da atividade lúdica, pois cabe a ele “[...] provocar situações-problema no decorrer dos jogos ou brincadeiras a fim de aguçar a percepção dos jogadores ou brincantes para a capacidade de enfrentarem e resolverem tais problemas através do redimensionamento das regras” (Retondar, 2013, p. 61). Dessa forma, é preciso que haja interação, princípio básico da aprendizagem baseada em jogos, para que o erro seja reformulado a partir de repetições, pois “assim, por meio da ação de jogar o jogo, os alunos podiam observar falhas e fazer as devidas reformulações” (Mendonça, 2017, np).

Por fim, quando aqui mencionamos expressões como “educador lúdico” ou “interventor”, referimo-nos justamente ao campo de atuação do professor mediador que conhece os processos de ensino e de aprendizagem, os aspectos didáticos, mas enxerga o aluno como um sujeito por inteiro (Thadei, 2017). Assim, no que tange à atuação do docente, o mediador não é mero sujeito que está entre as partes envolvidas, “[...] não é permanecer inerte, impermeável, ou seja, ser apenas ‘ponte’ que interliga extremos, mas é interagir com as demandas dos extremos e outras tantas, construindo um todo significativo” (Chiovatto, 2012,

on-line *apud* Thadei, 2017, n.p). Para isso, cabe ao professor mediador implementar um ensino personalizado, atuando na curadoria dos caminhos do aprendizado de cada estudante, ao passo que desempenhe o papel de orientador do caminho mais apropriado aos objetivos traçados.

Cabe salientar que nos alinhamos a Ganzela (2017, n.p), ao definir personalização como

a possibilidade de promover experiências de aprendizagem que atendam, mais proximamente, às necessidades particulares do aprendiz: seja em relação ao tempo de amadurecimento sobre o conhecimento em questão, seja em relação às maneiras de aprender, seja tratando, até, de o que aprender (conteúdos distintos que sejam significativos para cada estudante).

Logo, delineados os pressupostos para o letramento literário, especificamente do letramento mítico, que devem ser concretizados no chão da escola por meio da sequência didática de Cosson (2021), assim como o papel da aplicação de jogos de tabuleiro intentada pelo educador lúdico, passaremos à análise do lócus da pesquisa, de seus sujeitos, bem como dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados que embasaram o nosso estudo. No que concerne ao diário de bordo, algumas anotações de campo permearão nossa exposição quando se fizerem necessárias.

6.6 Sonífera ilha: lócus da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Silvestre Travassos, instituição localizada na Praia Grande de Araçatiba, no distrito de Ilha Grande do município de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, durante o segundo semestre de 2023.

A Ilha Grande, originalmente denominada *Ipaum Guaçu* em tupi antes de ser registrada pelo aventureiro Hans Staden em 1557 (Mello, 1987), é o principal polo turístico do município com cerca de 193 km² de extensão. Trata-se do maior território insular entre as 365 ilhas existentes em Angra dos Reis e, logo, as escolas desse distrito são consideradas escolas do campo tanto pela disposição geográfica, como pela população de origem caiçara que nela reside. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, assim, legisla:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área

urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (Brasil, 2010, on-line)⁵²

Outrossim, o Plano Municipal de Educação (PME) presente na Lei Municipal 2.582, de 10 de maio de 2010, ratifica esse entendimento normativo ao considerar que as unidades escolares estão localizadas em áreas urbanas e rurais (ilhas e sertões), assegurando

O oferecimento de um atendimento adequado, inclusive no aspecto relativo à infraestrutura, às realidades locais deve considerar as especificidades (escolas de ilha e sertão, áreas remanescentes de quilombos, comunidades indígenas e áreas sob risco social), como um fator que influencia a organização do trabalho escolar. (Angra Dos Reis, 2010, on-line)⁵³

No entanto, quando falamos de escolas de campo, entendemos que o próprio conceito de campo é muito amplo e que o Brasil abriga diversas ruralidades. Por um lado, se consideramos o campo somente aqueles territórios que não estão propriamente em um espaço urbano, as escolas de Ilha Grande seriam realmente unidades escolares rurais; mas se, por sua vez, o critério for o fato dessas instituições estarem situadas em comunidades que trabalham direta ou indiretamente da terra (Munarim, 2016), esse ilhéus não seriam caracterizados como população rural, visto que entre as décadas de 1970 e 1980, a maioria dos territórios de Ilha Grande foram considerados unidades de preservação ambiental (Mendonça, 2010).

Outro ponto importante é a própria definição do que é ser caiçara, termo que constantemente usamos em nossas linhas para nos referirmos aos ilhéus dos territórios insulares de Angra dos Reis, especificamente, em Ilha Grande. Canonicamente, os caiçaras são “uma população caracterizada culturalmente por sua descendência indígena, branca e negra. Os brancos são os mais variados: português, francês, espanhol e holandês” (Paes, 2010, p. 19). As raízes indígenas fazem com que essas comunidades tirem da própria natureza os objetos de trabalho, uma exploração sustentável do meio-ambiente que, todavia, modificou-se com o passar do tempo, como afirmado por um líder comunitário:

Historicamente o caiçara que é o detentor da região e cultivador cultural, vem sofrendo agressões impostas pelo sistema por mais de 100 anos, ficando de fora de qualquer indagação sobre o que é bom para ele ou não, e junto com toda esta manobra externa, vieram para a região as migrações com seus sucessivos filhos surgindo, assim, os nativos, que passaram a tomar as decisões. (Guia, 2015, p. 13)

⁵² Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 01 de abril de 2024.

⁵³ Angra dos Reis. Disponível em: <https://camaraangra.siscam.com.br/Arquivos/NormaJuridica/LeiOrdinaria/1002582.html>. Acesso em: 01 de abril de 2024.

O processo de descaracterização desse **genuíno caiçara**, certamente, acelerou-se a partir do *boom* da atividade turística (nos anos 1990), que modificou sensivelmente a relação do caiçara com o meio-ambiente, seus hábitos e atividades culturais. Essa identidade caiçara, como tantas outras, é fluída, não é uma essência fixa, não está presa a diferenças que seriam permanentes e valeriam para todas as épocas (Woodward, 2014). Ou seja, diante da conjuntura de mudanças, as comunidades de Ilha Grande sofreram as transformações associadas à modernidade, libertando-se do apoio nas tradições e nas estruturas que lhes eram caras (Hall, 2020).

Tomemos como exemplo a comunidade do Abraão, face mais turística de Ilha Grande. Nesse contexto, Ramuz (1998) salienta que praticamente todas as casas se tornaram pousadas, *campings*, bares ou, quando vendidas, foram remodeladas ao gosto dos novos proprietários veranistas. Aquela comunidade, como hoje acontece gradativamente em Araçatiba, passou a depender do mercado externo afetando as relações sociais e se tornou um amálgama entre o passado e o futuro:

[...] cada lugar combina variáveis de tempos diferentes, não existindo um lugar onde tudo seja novo ou onde tudo seja velho. A situação é uma combinação de elementos com idades diferentes. O arranjo de um lugar, através da aceitação ou rejeição do novo, vai depender da ação dos fatores de organização existentes nesse lugar, quais sejam, o espaço, a política, a economia, o cultural. (Santos, 1994, p. 98 *apud* Ramuz, 1998, p. 113)

A enseada de Araçatiba, por sua vez, fica na parte sul da Ilha Grande, localizada entre a ponta da Cobra e a ponta Grande. O topônimo advém de duas palavras em tupi: *araçá*, “fruta que tem olhos”, uma referência à goiaba, que no passado era abundante na região; e *tiba*, que significa “muito”. Fundada em 9 de maio de 1891 (Mello, 1987), a localidade é assim descrita, em 2014, por alunas e alunos na coletânea *Culturas Caiçara da Ilha Grande pelos jovens da ilha* (2015, p. 28):

Três praias de águas calmas e cristalinas compõem a enseada de Araçatiba: praia da Cachoeira, praia Grande de Araçatiba e Araçatibinha, sendo a praia Grande a maior dela, com cerca de 800 metros. Na praia Grande, que possui areia dourada, fica o maior cais de atracação dos barcos, algumas pousadas, bares, restaurantes e a Igreja Nossa Senhora da Lapa, um dos principais pontos turísticos de Araçatiba.

A unidade escolar se situa entre a praia Grande e a de Araçatibinha, com vista para o mar, ao lado de uma pequena cachoeira que se torna uma verdadeira catarata no verão quando chove torrencialmente invadindo corredores e salas. Apesar da imagem idílica do cenário,

enquanto morávamos no alojamento escolar de segunda à quarta-feira, havia dias em que as dificuldades do trajeto escolar eclipsavam a melhor das paisagens:

DIÁRIO DE BORDO 13/07/2023

Chegar à ponte de Araçatiba, como os nativos chamam o pequeno píer no qual o barco-escola atraca, é sempre um misto de alegria e apreensão para o resto da semana. Hoje havia um motivo a mais: a festa da roça que seria realizada no dia de amanhã. E para tal, o esforço de todos sempre é necessário: os quitutes doados pelos pais, o artesanato para decoração que a diretora conseguiu de outra escola, as horas extras das merendeiras e a boa vontade dos professores.

Eu fiz minha singela contribuição de oito refrigerantes. Mas até aquele píer, minha jornada não foi fácil. Saí do hotel quase seis horas da manhã, a passos largos, arrastados e ondulando feito um pêndulo. Em cada braço levava parte dos refrigerantes e, para piorar, os livros que consegui como doação para a biblioteca da escola. Some-se a isso uma mochila de viagem com as roupas e objetos pessoais para passar a semana e uma bolsa térmica com comida no ombro. Tanto era uma tartaruga de casa nas costas e na velocidade dos passos; como também era um chimpanzé por andar tropeçadamente.

Parava a todo momento. As mãos ardiam, os ombros queimavam com o peso de tantas bolsas, até que a térmica rompeu a alça e tive que colocar o volume em uma das cheias ecobags que levavam as bebidas. Cheguei com lentidão ao cais de Santa Luzia, pouco antes do barco partir sob a chuva fina que caía levemente. Dormi o trajeto inteiro devido a madrugada e ao esforço da caminhada com os refrigerantes. Agora, ali na ponte de Araçatiba, chovia copiosamente. Escorria pelo meu rosto e ensopava a roupa e a mochila. Para não molhar os livros, cobri-os com sacolas de lixo trazidas pelos zeladores que estavam, junto com o inspetor, a pegar tudo aquilo que a diretora trouxe para a festa. Abria-se a minha frente todo o trajeto até a escola: o píer, a praia com o mar borbulhante a estourar na areia e nas rochas, o caminho entre as pedras, as vielas do comércio local, as passarelas de madeira sobre os pontos de cachoeira.

Não houve ajuda de meus amigos professores que não levavam nada ou quase nada nas mãos. Não existiu gesto de ajuda, a não ser do inspetor, que também levava uma carga muito pesada mesmo sofrendo de problemas no joelho. Por isso não aceitei a gentileza. Contudo, não houve empatia docente, a não ser quando pedi à professora de História para levar a bolsa térmica que rompera mais cedo. Respirei fundo o vento, a maresia e a água da chuva. Segui oscilando e parando. É uma distância maior e mais difícil que a do hotel ao cais de Santa Luzia. Quase no final, um dos zeladores, o Zezeco, tendo feito já uma viagem até a ponte para ajudar, auxiliou-me nos últimos metros até a escola.

Se aqui registro esse dia, não o faço em busca de uma glória e de um heroísmo que não mereço. Importa-me que, ainda que tenha relações amigáveis, que compartilhemos sorrisos e dores, os colegas professores parecem não se dispor a ajudar o outro. A minha jornada solitária é uma metáfora para a dificuldade de se fazer um trabalho conjunto, interdisciplinar em educação na minha ou em outra escola. Por mais que botemos a mão na massa até as palmas inflamarem, que levemos algo doce para nossos alunos, mesmo enfrentando a tempestade e a dor dos passos, pouco podemos contar com ajuda de nossos pares. Essa é uma lição dura e talvez um dos maiores obstáculos para fazer com que o letramento literário possa conversar com os demais letramentos da escola: o isolamento da atuação do professor de português. Eu só sou lembrado quando o aluno não consegue ler bem os textos escolares, meus ombros suportam o peso do mundo.

A General Silvestre Travassos é uma escola de pequeno porte tanto por sua área quanto pelo público atendido e só passou a oferecer aulas de segundo segmento em 2002. Em relação

às suas dependências obedece a seguinte configuração no andar térreo: a) uma secretaria escolar com uma sala da direção adjacente; b) a antiga sala dos professores que foi adaptada para sala de recursos onde são atendidos os estudantes que apresentam peculiaridades que afetam a aprendizagem; c) um escovário e banheiro para educação infantil, parcialmente construídos no ano de 2023; c) a biblioteca escolar, um espaço compartilhado por alunas, alunos e docentes, visto que é, também, a sala de professores; d) o pátio externo e sem cobertura em que a maioria das aulas de Educação Física são ministradas; e) uma sala do primeiro segmento; d) o refeitório e cozinha com uma dispensa em sala contígua; f) almoxarifado, um cômodo minúsculo ao lado da escada que leva ao segundo pavimento, no qual produtos de limpeza são estocados; g) e uma sala ampla que funciona como depósito de toda sorte itens úteis e inúteis como material de papelaria, eletrônicos obsoletos e eletrodomésticos danificados.

É preciso atentar para a biblioteca, um espaço muito recente se comparado à escola como um todo, que parece ter perdido sua glória desde sua inauguração em 26 de abril de 2007. Assim foi noticiado pelo sítio oficial da prefeitura na *web*: “as informações, as histórias e as ilustrações que se encontram nos livros estão prontas para fazer parte da vida desses alunos, os quais, em sua maioria, têm a escola como a única fonte de informação e de acesso a essa importante ferramenta de aprendizagem que são os livros” (2007, on-line)⁵⁴. No entanto, o aspecto da biblioteca transformou-se nos últimos dezesseis anos:

DIÁRIO DE BORDO 07/07/2022

Acredito que soe bastante clichê um professor de Língua Portuguesa considerar a biblioteca da escola seu lugar predileto. Mas a da General Travassos tem um charme peculiar: possui duas amplas janelas que dão para o mar. A visão só não é panorâmica porque há um posto de saúde na frente da escola e uma árvore desavisada. Sendo assim um espaço bem iluminado, arejado e embalado pelo som das ondas ali na praia.

Chamo de biblioteca porque tem livros e pelo letreiro e gravura em EVA caprichosamente feitos pela direção com ajuda dos zeladores da escola. Na imagem, crianças deitadas sobre um arco-íris em que cada extremidade repousa em uma nuvem. É um céu com sol e outras nuvens mais escuras. Está nas entrelinhas desse artesanato que aquela é a porta do paraíso, um universo que se deve adentrar para ser feliz eternamente.

Contudo, um olhar mais demorado revela que não se trata de uma biblioteca propriamente dita. Os livros literários são poucos, desordenados, gastos ou molhados de enchentes. Muitos, ainda, são edições jurássicas anteriores à reforma ortográfica. Não quer dizer que não há obras novas, até porque chegam à escola a cada ano remessas do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), no entanto se perdem entre os livros sem qualquer catalogação ou organização. A essas alturas, caro leitor, você já entendeu que não há um bibliotecário...

Na verdade, não é uma biblioteca, mas um depósito de livros didáticos que povoam a maioria das estantes. Não é uma biblioteca, mas uma sala de música que

⁵⁴ Prefeitura de Angra dos Reis. Disponível em:

https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=41682&IndexSigla=imp. Acesso em: 01 de abril de 2024.

só possui violões sem corda, em que nenhuma nota é mais tocada, pois são o antigo resquício de um projeto artístico da prefeitura. Não é uma biblioteca, mas um cemitério de informática com computadores velhos, monitores inativos e outras tecnologias danificadas, mas que permanecem ali por serem patrimônio público.

É, em suma, um paraíso selvagem no qual poucos desbravam e, quando assim o fazem, é porque dentro da biblioteca o sinal de celular é melhor ou porque tem um joguinho de futebol de dar petelecos em uma moeda para passar o tempo. A biblioteca é cenário, não objeto de interação. Os livros jazem nas prateleiras como os mortos nos campos santos. As obras só são manuseadas quando a capa é atraente. Logo a biblioteca escolar de Araçatiba contraria a noção de que gostará de ler todo aquele simplesmente estiver em contato com livros.

O fato é que, como diria a canção, os meus alunos “estão cegos para a imensidão do paraíso”, pois a biblioteca não é morada, mas ambiente transitório e destituído de sua razão de ser.

No que diz respeito ao segundo pavimento, dedicado aos Anos Finais, existem quatro salas de metragens diversas em que as mais espaçosas sempre abrigam as turmas com maior quantidade de estudantes, alternando, assim, a disposição dos estudantes a cada ano. Há três banheiros: um dos funcionários, religiosamente fechado, e dois para os alunos e as alunas, sendo que o deles não possui porta no cubículo do sanitário, mas, a despeito do das meninas, possui um grande espelho. Nesse pavimento, com uma entrada externa pela lateral da instituição e ao lado da cachoeira, localiza-se o alojamento dos professores com dois quartos: um de frente para o mar, de maior extensão, em que as servidoras pernoitam; e um de espaço ínfimo em que os servidores dormem. O banheiro e a cozinha são compartilhados e, nesse espaço, a maioria dos eletrodomésticos foram comprados por funcionários que hoje não trabalham mais na escola. Todavia, mobília de dormitório como camas e colchão, que chegaram novos à escola somente em 2023, bem como mesas, cadeiras e antigos móveis escolares foram cedidos pela prefeitura. A administração desse espaço fica a cargo dos profissionais da educação que residem na escola ou que usam o espaço sazonalmente, seja para fazer uma refeição, seja para descansar nos intervalos de aula.

Desde nossa lotação na E.M. General Silvestre Travassos, houve ao menos três gestões administrativas: duas efetivas e uma interina, fato que pelo histórico da escola é comum, conforme relato de educadores mais antigos na instituição. Também é habitual a falta de agentes administrativos que auxiliem a direção que, por seu turno, acumula funções por vezes de pedagoga e secretária. A solução para esse problema, como percebemos ao longo de nossos anos de permanência na escola, é 1) a promoção de algum docente do primeiro segmento que seja residente na praia Grande; 2) o acúmulo de funções por parte de outros funcionários terceirizados; 3) ou outros servidores que acabam por ajudar, informalmente, a gestão administrativa com as demandas da escola ou do sistema educacional de Angra dos Reis. Dessa forma, é comum que um inspetor desempenhe atividades de secretário, o monitor de educação

especial, atue como técnico em informática ou zeladores façam mural da escola. Não se trata de falta de envio de requerimento, por parte da equipe diretiva, à Secretaria Municipal de Educação, exigindo o provimento dessas vagas, mas da ausência de servidores dispostos a atuar em escolas de ilha.

O mesmo fenômeno acontece com os docentes. Nos últimos quatro anos houve uma grande rotatividade, visto que os professores preferem exercer suas funções no continente. Entre outros motivos, alegam que: a) a gratificação de difícil acesso não é atraente (Angra, 2010, on-line), mesmo que corresponda a 10% sobre seu salário-base (Angra, 1991, on-line)⁵⁵; b) o tempo gasto no traslado, pouco mais de uma hora, resume-se a uma única opção de transporte que sai do centro de Angra dos Reis às 6h da manhã; c) o tempo de coordenação, frequentemente, torna-se ocioso, uma vez que findados os diários físicos, o docente não consegue sinal de internet na escola ou em telefonia móvel para fazer planejamento, fato que acarreta um acúmulo de trabalho em casa; d) a falta de infraestrutura da escola pois, por mais que a gestão se esforce, por vezes faltam materiais escolares, a fotocopidora reque consertos constantes devido ao funcionamento e cuja assistência técnica não é imediata, demorando dias para ser reparada; e) e a impossibilidade de usar o vale alimentação, visto que, além de ser vedada a refeição na unidade escolar, não é possível usufruir do benefício, pois os estabelecimentos locais não aceitam essa forma de pagamento.

Portanto, professores de Anos Finais, como J.M., docente de Ciências, que trabalhou por vinte anos e se aposentou lecionando em Araçatiba no ano desta pesquisa, estabelecendo laços fortes com a comunidade, são raros, pois o corpo docente se renova constantemente. A comunidade se afeiçoa aqueles que com o passar do tempo se tornam verdadeiros badjecos⁵⁶ e conhecidos pelos ilhéus por terem sido mestres de seus pais ou até avós. Esse comportamento que rejeita a inconstância está no âmago das comunidades tradicionais em que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 123), seus membros “[...] tendem a ter comportamentos mais homogêneos e há mais vigilância mútua. Podemos dizer então que, nessas comunidades, há maior pressão normativa favorecendo o consenso e atitudes homogêneas. Os desvios são mais percebidos e sofrem sanções sociais”.

⁵⁵Angra dos Reis. Disponível em:

<https://camaraangra.siscam.com.br/Arquivos/NormaJuridica/LeiOrdinaria/910082c.html>. Acesso em: 01 de abril de 2024.

⁵⁶**Badjeco** é um termo inicialmente pejorativo que os angrenses do continente utilizavam para se referir aos ilhéus, no entanto com o passar do tempo foi absorvido pelos moradores de Ilha Grande tornando-se um adjetivo pátrio. Termos como esses que estão na oralidade corrente dos caiçaras serão explicitados em notas de rodapé e são fruto de atividades de pesquisa das alunas e dos alunos durante o projeto.

Quanto ao público atendido, durante o ano de 2023, havia um total de 78 estudantes regularmente matriculados na escola nos períodos matutino e vespertino, sendo assim distribuídos: a) 07 crianças na Educação Infantil; b) 20 em turmas de Anos Iniciais em classes multisseriadas; c) e nos Anos Finais, em turmas do 6º ao 9º ano. Essa configuração se deve, principalmente, à organização das escolas insulares de Angra do Reis: o número de unidades escolares de primeiro segmento é maior e são geralmente multisseriadas; e as que possuem segundo segmento, como a nossa, são em número reduzido e funcionam como verdadeiros polos aos quais chegam os estudantes das comunidades adjacentes.

Desse modo, os alunos e as alunas da educação infantil e do primeiro segmento são residentes na própria enseada de Araçatiba, ao passo que os do segundo segmento são oriundos, principalmente, de outras comunidades caiçaras como Bananal, Matariz, Sítio Forte, Longa, Vermelha entre outras. Nesse sentido, a General Silvestre Travassos protagonizou a mudança de paradigma, visto que nem sempre existiu um barco-escola para transportar os estudantes das comunidades próximas, como nos relata a professora Fernanda Carvalho (2015, p. 7):

O Barco Escola aqui na Ilha, como a maioria das pessoas diz, começou no ano de 1992. Concluir o ensino fundamental era um desejo e um sonho dos jovens nessa época, porque as escolas só ofereciam estudos até a 4ª série (atual 5º ano) e poucas eram as famílias que tinha condições de colocar os filhos para estudar em Angra. Era uma reivindicação antiga dos alunos ao governo, mas a turma da escola General Silvestre Travassos teve a ideia de escrever uma carta para o secretário de educação. A professora Selma Martins deu todo o apoio e ainda levou nossa carta ao secretário, que, gentilmente, não só leu como veio conversar conosco e trouxe a ideia de ter um barco que pegasse os alunos pelas praias, começando pelo Bananal e vindo pela costa até o Provetá, onde a escola era maior pois lá é a segunda maior comunidade da ilha. Com isso, muitos alunos iam ter a oportunidade de continuar estudando.

Atualmente, há barcos-escola que atendem aos funcionários da educação das diversas unidades escolares, bem como aqueles que fazem o traslado das alunas e dos alunos. Trata-se de uma inovação que surgiu em 2021 durante o retorno às aulas depois da pandemia de Covid-19, visto que antigamente era o mesmo barco que levava tanto mestres como aprendizes, muitas vezes lotado e sem conforto para todos. E por mais que a função barco-escola seja logística, o transporte estudantil já foi cenário de um projeto de letramento, uma biblioteca itinerante, da qual não existem mais resquícios. A página oficial da Prefeitura de Angra assim noticiava:

A Biblioteca Espumas Flutuantes funciona no Barco Irmãos Unidos II, que presta serviço transportando alunos e professores das praias da Ilha Grande para as escolas municipais da Praia Grande de Araçatiba, Provetá e do Abraão. O barco com diversos

livros a bordo sai do Centro da Cidade, passa por diversas praias e durante o trajeto os alunos frequentam a biblioteca. (Angra Dos Reis, 2007, on-line)⁵⁷

É digno de nota o fato de que, outrora, a E.M. General Silvestre Travassos tanto se destacava na organização comunitária em busca de melhorias, como o testemunho do barco-escola explicita, como também era centro pulsante de gincanas e semanas de preservação do meio-ambiente, entre outras atividades, que proporcionavam uma integração com os moradores da enseada. No entanto, desde nossa lotação, passando pelo isolamento da pandemia de Covid-19, eventos como esses aconteceram com ínfima participação comunitária e sequer constavam em algum calendário interno da instituição. Durante os últimos anos, as iniciativas em nível local empreendidas pela gestão escolar ou as verticalizadas advindas da SEJIN visavam conduzir o corpo estudantil para fora dos muros, ou diríamos das areias da escola: um processo de saída da comunidade escolar ora em eventos locais como jogos estudantis, ora em regionais como a Bienal do Livro do Rio de Janeiro.

6.7 Crianças caiçaras: os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa fazem parte de uma turma de treze crianças do 7º ano do Ensino Fundamental do período da manhã da referida escola. Nesse grupo, quanto à faixa etária, são crianças entre doze e treze anos, excetuando uma de quatorze. 60% da classe é composta por meninas e 40% por meninos. Já quanto à etnia, essas alunas e esses alunos se identificam como pardos (60%) e brancos (30%).

No que tange às comunidades nas quais esses estudantes residem, somente três deles são da praia Grande de Araçatiba. Os demais são provenientes de outras comunidades caiçaras (figura 00) e chegam à escola de barco da companhia Irmãos Unidos, mesma companhia licitada desde sua criação em 1992. Os barcos-escola são traineiras que, originalmente, destinam-se à pesca, mas foram adaptadas para o transporte escolar. Pela natureza dessa embarcação, a área sem cobertura é bem maior que a parte coberta, a casaria, fato que torna, dependendo do clima, a viagem mais agradável ou sofrível.

⁵⁷ Prefeitura de Angra dos Reis. Disponível em: https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=42139&IndexSigla=imp. Acesso em: 31 de janeiro de 2024.

Gráfico 1 - Infográfico de distribuição dos alunos nas praias de Ilha Grande atendidas pela E.M. General Silvestre Travassos



Fonte: Autor (2023).

Nas estações quentes, as alunas e os alunos disputam as almofadas de assento e improvisam uma cama à sombra de uma grande lona estendida sobre o convés, mudando-se de lugar quando a luz do sol os fustiga. Ao chover, ainda se desenrolam lonas laterais, mas não impedem de serem castigados pela água e acabam se amontoando no centro do convés sobre a grande tampa do motor que dá acesso ao porão onde, inicialmente, guardava-se o pescado. No entanto, não importam as condições climáticas, algumas crianças sempre disputarão um lugar na casaria ao lado do capitão, o melhor lugar do barco-escola. Certamente, essa prática é repreendida e há um inspetor de alunos a bordo para fiscalizar, contudo, por vezes, é difícil mudar esse hábito, visto que muitos viajam assim nos barcos da comunidade ou mesmo da família.

Durante o trajeto de ida e volta da escola, os aparelhos celulares e, em raras ocasiões, os *tablets* da prefeitura são o passatempo predileto. As atividades variam: bisbilhotar as redes sociais mais recentes, escutar músicas, ver vídeos em alguma plataforma de *streaming*⁵⁸, ou mesmo ser desafiado em partida *PvP*⁵⁹ em algum jogo on-line. A despeito da distribuição deficitária de sinal de internet na ilha, os alunos e as alunas utilizam frequentemente *smartphones*, alguns de alto custo, que se tornam entre eles símbolo de diferenciação social e

⁵⁸ *Streaming*, cujo significado é de “córrego” ou “riacho” em língua inglesa, é uma referência ao fluxo de dados constante que caracteriza a transmissão instantânea de dados de áudio e de vídeo por meio da *web*. Refere-se à tecnologia que possibilita escutar músicas, assistir a filmes e acompanhar eventos ao vivo, sem haver a necessidade de efetuar um download, o que facilita o acesso ao conteúdo.

⁵⁹ *PvP*, *Player versus Player*, ou seja, “jogador versus jogador”, modo de jogo que “[...] descreve as experiências em que jogadores precisam competir entre si.” (Arraz, 2021, on-line).

poder aquisitivo. São ostentados, principalmente, pelo público feminino que usam e abusam de cosméticos, do trato no cabelo, conhecem as principais músicas do momento e estão preparadas a qualquer hora para fazer um vídeo de dança e postar nas redes sociais ou para flertar em programas de mensagens instantâneas. Mesmo quando a tecnologia é cedida pela Secretaria de Educação, como os *tablets*, perdem sua razão de ser diante da falta de infraestrutura para usá-los tornando-se mero brinquedo:

DIÁRIO DE BORDO 21/09/2023 (Fragmento)

A menininha estava ali. Professor, esse é o barco que vai pra Araçatiba, havia me ensinado há meia-hora. Aluna dos anos iniciais, cabelinho castanho, camiseta e short jeans. Uns oito anos? Talvez. Ela estava com o tablet da prefeitura que ora usava deslizando os ágeis dedos, ora o abraçava enquanto conversava com os adultos. Aquela menina, única na embarcação, era a resposta à capacitação a que eu assistira mais cedo: com um aparelho emprestado pelo governo, provavelmente jogava em algum aplicativo, mesmo que o mar estivesse a centímetros dela.

A capacitação daquela manhã se detivera em como usar devidamente o tablet, seus aplicativos e possibilidades. Mas também, em formas de resguardar a integridade dessa louvada dádiva eletrônica que levaria à luz imorredoura do futuro às crianças. No entanto, a menininha contradizia teoria de mais cedo: aquilo era um brinquedo, uma novidade, que não era regida por leis adultas ou hipóteses pedagógicas.

De repente, abriu um doce e religiosamente ofereceu a todos os adultos que estavam no barco. Não como um gesto ensaiado ou imposto, mas por ser a gentileza algo que lhe era natural. Recusei com um sorriso. Depois sentou-se e, enquanto devorava o doce, esqueceu do tablet, pois conversava com uma vizinha e fazia festinha com o cachorro com cheiro de tosa e ares de realza.

Outrossim, há estudantes com baixo poder aquisitivo que dependem quase exclusivamente daquilo que as políticas públicas em educação fornecem: do uniforme escolar às mochilas. Todavia, até esses tentam se equiparar aos demais, seja possuindo um celular mais inferior ou entre as meninas, pedindo aquela maquiagem emprestada das amigas. Tal fato demonstra que na nossa turma, como nas demais, há uma integração entre alunos e alunas mais remediados que outros: filhos de donos de pousada ou transporte de turistas convivem com os de desempregados, os de caseiros e demais trabalhadores mais humildes.

Na escola, por seu turno, a presença tecnológica nas mãos dos alunos contrasta com o resto do ambiente. Não há sinal de internet para todos e quem consegue, compartilha com os colegas; existe somente um projetor para a escola; apenas uma sala com televisão para apresentação de *slides* ou outros usos; e ventiladores que até recentemente não funcionavam. Assim, não são raras as ocasiões, seja pelas questões aqui elencadas, seja pela falta de energia recorrente, em que os alunos ocupam os diversos tempos vagos com atividades com bola no pátio interno e com atividades nos celulares que não dependam da conexão com a internet ou que a use minimamente. Por isso que, na medida do possível, nossa pesquisa intentou também

proporcionar a integração com os meios tecnológicos, mas sob a premissa de que “o virtual não ‘substitui’ o ‘real’, ele multiplica as oportunidades para atualizá-lo” (Levy, 2021, p. 90).

Outra característica marcante na turma é a introspecção de grande parte das crianças que, embora nos conhecessemos desde o 6º ano, ainda se sentiam envergonhadas para sanar dúvidas, bem como participar mais ativamente dos momentos lúdicos. A timidez de nossos sujeitos parece-nos, sem generalizar, uma marca da comunidade, pois como descendentes de pescadores e, por conseguinte, dos indígenas, são desconfiados e se torna difícil estabelecer um contato mais estreito. Essa disposição está no íntimo do que é ser pescador: “ele é diferente porque o mar, o horário, o tipo de trabalho o afasta muito das pessoas” (Laberge, 2000, p. 46 *apud* Paes, 2010, p. 20). Talvez esse traço do caçara se conjugue com sua predileção pelas redes sociais: uma forma de minimizar o isolamento geográfico ou mesmo psicológico, algo que a cibercultura proporciona, afinal “[...] a conexão é sempre preferível ao isolamento” (Levy, 2021, p. 129).

Por fim, a última particularidade que convém destacarmos é o fato dos graus de parentesco nos quais temos bastante primos na turma, perceptível por compartilhar o mesmo sobrenome. Isso denota não só que as crianças advêm de pequenas comunidades, como também a predominância de certas famílias que são a base das comunidades. Em alguns casos, as alunas ou os alunos são fruto de relações intrafamiliares, porém não incestuosas em nosso conhecimento.

No que tange à publicidade de nossa pesquisa, desde o início de 2023, a turma estava ciente de que realizaríamos atividades diferenciadas das aulas comuns. Em muitas ocasiões, elas resvalavam em um ensino tradicional disfarçado de inovação tecnológica: eram aulas expositivas que criamos durante a pandemia para os encontros síncronos em curso preparatório ou como material para construir os vídeos do canal “Disciplina Ninja”. Nesses momentos, retirava o aparelho de televisão de outra sala com a ajuda do inspetor ou dos zeladores e conectava o *notebook* para exibir os objetos do conhecimento em apresentação de *slides*.

Todavia, o início formal do projeto, em sua fase exploratória, deu-se no final do segundo semestre a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das alunas e dos alunos, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais e responsáveis (TCLE) e o Termo de Assentimento, conforme os modelos (anexos C, D e E).

Para a amostragem, consideramos aptos a participar da pesquisa os alunos e as alunas que preencheram dos seguintes requisitos:

a) todos os estudantes matriculados ativamente na turma de 7º ano do Ensino Fundamental da referida escola;

b) todas as alunas e todos os alunos que concordaram em assinar o termo de assentimento e foram autorizados por seus pais e/ou responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No que concerne aos riscos e benefícios referentes à pesquisa, estão associadas às atividades rotineiras das crianças em ambiente escolar. Assim, ações como produzir textos, recortar, colar, colorir entre outras não causam, essencialmente, dano físico ou psicológico, desde que haja supervisão do educador lúdico. Em contrapartida, as aulas em outras dependências da escola, como a biblioteca, ou nos arredores da escola, como a Praia Grande de Araçatiba, sempre requereu nossa atenção em relação ao deslocamento e permanência nesses espaços a fim de prevenir possíveis acidentes.

Por se tratar de um estudo que necessitou da produção de textos, elaboração de jogos, atividades lúdicas voluntárias e expressividade oral, os riscos de constrangimentos, nos casos de impossibilidade, de recusa ou de dificuldade na participação foram amenizados graças à nossa postura inclusiva. Visávamos, sempre, contemplar o maior número possível de participantes, explorando suas potencialidades: se um aluno era mais extrovertido, tornava-se líder de grupo ou declamado; se era exímio desenhista, ilustrava os trabalhos, entre outros exemplos. Logo, comprometemo-nos com o planejamento de todas as atividades, velando pela segurança e integridade física, moral e emocional de todos os envolvidos na pesquisa.

6.8 Pesquisa preliminar: o projeto de vida e o Avançar

Embora a pesquisa-ação não se resuma a fases cronologicamente determinadas enfatizando o caráter flexível da investigação empreendida por esse tipo de estudo, a pesquisa preliminar ou fase exploratória é a etapa que inaugura a rotina da pesquisa-ação. Nela se define a problemática e empreende-se a revisão da literatura a fim de, analisando experiências anteriores, buscar um entendimento do que acontece diariamente em sala de aula e as estratégias para amenizar o problema. Trata-se do contato mais direto com o campo no qual a pesquisa será desenvolvida (Gil, 2010).

A pesquisa preliminar reflete o objetivo da pesquisa etnográfica em sala de aula: “[...] o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 72). Todavia, a fase exploratória da pesquisa-ação objetiva, também, “[...] determinar o campo de investigação, as expectativas dos interessados,

bem como o tipo de auxílio que estes poderão oferecer ao longo do processo de pesquisa” (Gil, 2010, p. 152).

Duas experiências nos proporcionaram, mesmo que de forma indireta, as oportunidades de trabalhar com as alunas e os alunos o letramento literário e a aplicação de jogos de tabuleiro. Em primeira instância, o Projeto de Vida, uma iniciativa da SEJIN de não só preencher as lacunas, tempos vagos, na escola, mas proporcionar aos estudantes aulas diferenciadas com temas que vão desde a preservação do meio-ambiente até inteligência emocional, ética e cidadania entre outros. Esses encontros se tornaram oportunidades legítimas de testar atividades mais lúdicas envolvendo jogos e literatura, contudo a turma contemplada era o oitavo ano, diferente do público alvo de nossa pesquisa. E mesmo não sendo o sétimo ano, grupo com o qual trabalharia, foi um momento de despertar a sensibilidade de crianças caçaras.

O Projeto Avançar, por sua vez, foi “[...] uma iniciativa com oferta de oficinas de reforço escolar para alunos com níveis de aprendizagem baixos e muito baixos” (Angra Dos Reis, 2022, on-line)⁶⁰, estudantes do 6º ao 9º ano que foram selecionados com base na análise dos resultados ao longo do ano letivo de 2023 do Sistema de Avaliação da SEJIN, o Avaliar. Estávamos entre os doze professores da equipe de leiturização que iniciaram o programa na rede municipal, pois era necessário reavaliar estratégias pedagógicas e impulsionar a aprendizagem das alunas e dos alunos que ainda não dominavam completamente o processo de alfabetização. Na época, enfatizamos nosso entusiasmo em entrevista:

É um desafio muito interessante e gratificante fazer parte da equipe Avançar. Nossa missão é auxiliar os alunos da rede que enfrentam maiores dificuldades. Nas oficinas de reforço escolar, utilizaremos um material próprio repleto de metodologias inovadoras, incluindo jogos didáticos. Esse comprometimento com o desenvolvimento intelectual de todos os alunos da rede evidencia que estamos seguindo na direção certa, pois isso é um dos pilares para avançarmos ainda mais na educação municipal de nossas crianças – frisou Marco Lima, professor da equipe Avançar. (Silva *apud* Angra Dos Reis, 2022, on-line)

Contudo, quando o programa se iniciou na escola, problemas de logística do transporte escolar tornaram inviável aplicar o projeto para alunos que não fossem da Praia Grande de Araçatiba, onde se situa a escola. Foi preciso reunir alunas e alunos de diversas séries para conseguir fechar uma turma do programa, quando a leiturização era indicada somente para as crianças que cursavam o sexto e o sétimo anos. Dessa forma, ministrei aula para uma turma multisseriada, na qual somente três alunos eram os mesmos com os quais realizaria a pesquisa

⁶⁰ Prefeitura de Angra dos Reis. Disponível em: https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=66321&indexsigla=imp. Acesso em: 13 jan. 2024.

de letramento literário. Essa experiência, uma espécie de oficina de como empreenderia o letramento mítico com ênfase na aplicação de jogos de tabuleiro, foi parte integrante de minha pesquisa preliminar em que de forma empírica não só pensei o problema do déficit de leitura, a importância do letramento literário para progressão escolar e a formação das alunas e dos alunos, como também conseguimos vivenciar a aplicação de jogos.

Figura 11 - Capa de uma das aulas projeto Avançar presente em nosso portfólio



Fonte: Autor (2023).

6.8.1 Relato de experiência: Avançar - uma educação para o olhar

Certa vez um piloto de avião caiu em um árido deserto e em meio a poeira e o calor vislumbrou um príncipe vindo das estrelas. A história é conhecida: é a de um princepezinho que sentenciou que só é possível ver bem com o coração, que é preciso enxergar a essência invisível aos olhos. A lição é clara: é preciso uma educação do olhar que veja para além da superfície.

Eis a missão, aos meus olhos, do projeto Avançar para os alunos da rede municipal de Angra dos Reis. Para além de procurar culpados pelo baixo rendimento de alunos, o projeto tornou-se um oásis para pormos em prática as aulas inovadoras que por vezes, no tempo limitado das aulas regulares, não podemos concretizar. Para além de procurar culpados, com nosso olhar cordial, procuramos entender o aluno em seu contexto e esquecer os rótulos que tantas vezes teimamos em repetir: são alunos-problema, eles não querem nada, onde vamos parar, no meu tempo não era assim e tantas outras frases feitas que poluem o processo do ensino-aprendizagem.

Todo professor é também um piloto de avião cujos erros podem fazer uma turma decolar ou nunca sair do chão e ficar presa naquele deserto do pequeno príncipe. Quando educamos o

olhar, vislumbramos que uma conversa, uma troca de sorrisos, um desafio, um jogo ou mesmo uma canção cantada juntos se tornam formas de resgatar o estudante imerso e isolado em suas dificuldades. O Projeto Avançar prova a cada encontro que é preciso sentir na própria pele as vitórias e insucessos de nossos alunos e que a vida não é um simples jogo de mocinhos e bandidos.

Dessa forma, brincamos de aprender materializando por meio de jogos de tabuleiros, gincanas e comidas gostosas, uma língua portuguesa que geralmente é abstrata e sinônimo de análise gramatical e erros gráficos. Aprendemos que ler também é um jogo no qual o escritor e leitor podem construir juntos uma mensagem e dela extrair sentido, sentimento, indignação e amor. Por isso nossa prática sempre envolveu o jogo, pois afinal não é a vida em si um grande jogo?

Uma educação para o olhar requer, também, avaliar o processo de aprendizagem como fases de um game, como capítulos de uma grande narrativa no qual todo erro e todo acerto são elementos imprescindíveis para a história do aluno. Por isso toda atividade falada, brincada ou escrita foi importante para analisar a jornada do estudante que, na maioria das vezes, chegava à sala sem interesse ou ânimo, mas que se despedia surpreso de nossa tarde ter acabado tão cedo e já com saudades e expectativas para a próxima aula.

E o resultado? Teve muita promoção, porém muita emoção. Para além do sucesso do ano letivo, ficaram algumas certezas, quiçá convicções para o próximo ano. Primeiramente, é preciso que em certa medida o espaço lúdico e inovador do Avançar se estenda para as aulas regulares e que levemos esse prazer pela literatura e o ensino de Língua Portuguesa a todos os alunos. Também é necessário que resgatemos nosso olhar sobre a formação integral de nossas crianças, que tão apaixonadamente cultivamos nos corredores da universidade, mas que esquecemos no chão da escola quando nos resumimos a ensinar mecanicamente desconsiderando que educação é, antes de tudo, um sentir. E, por fim, a necessidade um trabalho contínuo para que o aluno não sinta mais ilhado, para que os laços sejam estreitados e assim o piloto do avião não fique isolado em sua sala traçando planos de voo sem a ajuda de seus estudantes viajantes, pois a educação é colaboração, é um fazer juntos.

Figura 12 - Aluna com quebra-cabeças textual organizando os parágrafos do episódio das sereias da Odisseia (à esquerda) e feedback de um dos responsáveis (à direita)



Fonte: Autor (2023).

Ao final da história do príncipezinho, ele partiu deixando o piloto e suas saudades infinitas. O aprendizado havia acabado: o príncipe voltou às estrelas. Seja este também o nosso desfecho: que nossas pequenas princesas e príncipes possam alcançar seus lugares entre as eternas constelações. Que eles sejam nosso farol, nas noites e dias mais escuros quando faltar forças para a viagem e o fardo estiver pesado demais. Miremos no essencial, pois o mais importante é invisível aos olhos.

6.9 Planejamento do projeto de trabalho: as leis do jogo

A escolha por este estudo surgiu, inicialmente, como reação à indiferença e à apatia de minhas alunas e de meus alunos em relação à leitura, principalmente, à literária, nos eventos de letramento escolar durante as aulas de Língua Portuguesa. Posturas que esses estudantes cultivavam e ainda nutrem no que tange a outros contextos sociais e expectativas quanto ao futuro. Contudo, nossa pesquisa foi ao encontro de duas iniciativas da SEJIN ano de 2022: a publicação do Documento Orientador Curricular (DOC) da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis em consonância com a resolução CNE/CP nº 2, publicada em 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular; e o início do Avaliar, Sistema de Avaliação da Educação de Angra dos Reis, que por meio de provas periódicas visava aferir os índices educacionais pós-pandêmicos em Português e Matemática.

O DOC é um norteador dos planejamentos anuais, semestrais ou bimestrais, mas também é registro imprescindível a cada anotação dos objetos do conhecimento constantes no diário de classe. A partir de sua efetivação, tornou-se premente uma proposta de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa no que concerne à leiturização cuja meta “[...] é proporcionar ao indivíduo as leituras reais, que farão com que ele possa confrontar o desconhecido com o que já traz em sua bagagem leitora”. (Angra dos Reis, 2022, p.10). O documento orientador ecoa o entendimento da leitura vinculada à realidade presente em Paulo Freire (2011, p. 14): “isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Especificamente em relação aos Anos Finais, o Documento Orientador Curricular enfatiza a necessidade do trabalho interdisciplinar, pois favorece o uso de diferentes suportes e gêneros textuais de diversas maneiras (Angra, 2022), posicionamento com o qual coadunamos. Por isso que nossa proposta de intervenção envolvendo o letramento mítico e aplicação de jogos com o intuito de melhorar a leiturização perpassou os diferentes componentes curriculares, pois “saber ler e escrever significa dispor do veículo fundamental de acesso aos conhecimentos da língua nacional, da Matemática, das Ciências, da História, da Geografia e significa ainda, possuir o instrumento de expressão e compreensão da realidade física e social” (Krammer, 1986 *apud* Angra dos Reis, 2022, p.19).

Quanto às narrativas míticas, essenciais para o tipo de letramento que defendemos e desejamos aplicar, o DOC segue de perto a BNCC sem grandes especificidades, isto é, abordado entre outros gêneros textuais sem nenhuma pormenorização em Língua Portuguesa. Consideramos um silêncio lamentável, visto que o município é pleno de culturas locais, como a caiçara, a quilombola e a indígena, e porque as narrativas míticas são elementos estruturantes das tradições religiosas (Brasil, 2017). Contudo no eixo lúdico, o Documento Orientador Curricular, além de ratificar BNCC em seu entendimento do jogo como instrumento importante para os primeiros anos de escolarização, também especifica o posicionamento da educação municipal angrense sobre o jogar, principalmente na disciplina de Artes do sétimo ano como aparece nos seguintes objetos do conhecimento:

(EF67EF02-AR) Conhecer e vivenciar jogos e brincadeiras populares, de origem africana e indígena, reconhecendo a sua contribuição na formação da cultura brasileira.

(EF67EF03-AR) Ampliar o uso de jogos de tabuleiro, incluindo os de origem indígena e africana.

(EF67EF04-AR) Criar e adaptar jogos com regras próprias, segundo os princípios dos jogos competitivos, coletivos e cooperativos.

EF67EF05-AR) Utilizar jogos para exercitar a capacidade de resolução de problemas e conflitos

(EF67EF07-AR) Expor a importância dos jogos cooperativos para estudante, não apenas em seu âmbito escolar, mas em sua vida. (Angra dos Reis, 2022, p. 135)

Destarte, a conjunção entre leitura e ludicidade é prerrogativa pedagógica angrense que se traduz tanto nos documentos educacionais do município como nas políticas públicas em educação. São exemplos dessas tanto o projeto de reforço escolar, o Avançar, que incentivava o jogo como metodologia ativa, como o programa Mente Inovadora, em que jogos Mind Lab são utilizados como ferramenta metodológica dos Anos Iniciais (Angra dos Reis, 2024)⁶¹, mas com o qual trabalhamos em algumas aulas durante a aplicação de nosso projeto no Anos Finais.

Portanto, buscando atender aos encaminhamentos elencados pela BNCC e, por conseguinte, à vocação para leiturização e à aplicação de jogos de tabuleiro tão caros às iniciativas educacionais do município, nosso planejamento ainda se fundamentou em duas motivações de natureza diversa. A primeira é de caráter subjetivo e empírico, pois já havíamos atuado em uma escola particular carioca da Rede Vincentina de ensino, a Escola Rural São Vicente de Paulo, onde eram comuns as gincanas com jogos de Língua Portuguesa inventados ou adaptados pelo docente. A segunda, mais objetiva e externa, diz respeito às demandas exigidas pelo sistema municipal de avaliação, o Avaliar, que em certa medida influíram direta ou indiretamente na aplicabilidade de nosso estudo, como analisaremos mais à frente.

Como interessava-nos trabalhar com nossas turmas de segundo segmento com narrativas de aventura envolvendo mar, fomos, ao longo do ano de 2023, conjugando nossa experiência lúdica e com a vocação para a mitologia grega. Por exemplo, o romance de aventura tinha sido abordado por meio de excertos de “A ilha do tesouro” (2021) presentes no livro didático quando minhas alunas e meus alunos ainda cursavam o sexto ano. Naquela ocasião, confrontamos o enredo de Robert Louis Stevenson, com a adaptações para o cinema de Haskin (1950) e o “Planeta do Tesouro” de John Musker, Ron Clements (2002), bem como os jogos de tabuleiro de mesmo nome (Paquien, Dutrait, 2018). No entanto, necessitávamos de uma abordagem mais próxima do mito e, assim, pensamos em um projeto piloto voltado para resiliência, sentimento que todo estudante da General Silvestre Travassos desenvolve de alguma maneira ao enfrentar o mar diariamente.

⁶¹ Prefeitura de Angra dos Reis. Disponível em:

https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=65851&indexsigla=imp. Acesso em: 08 abr. 2024.

6.10 Projeto piloto: o mito da perseverança

Como asseveramos anteriormente, o interesse por letramento mítico nasce como um reflexo de minha formação acadêmica e uma predileção pelo universo mitológico das mais variadas culturas. Sua aplicação é legitimada pela BNCC, mormente nos componentes de Língua Portuguesa e Religião, mesmo que careça de especificidade no documento municipal de educação de Angra dos Reis. Não obstante, nosso anseio pela aprendizagem por jogos encontrou terreno fértil no Documento Orientador Curricular. Embora essa aprendizagem esteja circunscrita à disciplina de Artes, a tendência à ludicidade se mostrava em outras esferas de atuação como projetos e programas propostos pela educação angrense.

Assim embasados, no decorrer do terceiro bimestre enquanto aguardávamos o aceite do Comitê de Ética, desenvolvemos um trabalho sobre os célebres trabalhos de Hércules, filho de um deus, mas que precisou ser subserviente para alcançar seu lugar no Olimpo. Confeccionamos uma apresentação de *slides* na qual narrávamos as aventuras do herói, repleta de imagens clássicas, textos em grego antigo e comparações com outras mídias e adaptações. Essa performance, sem leitura, muita oralidade e ausente de cobranças em formato de tarefas, acabaram por despertar o interesse da turma para aprender mais sobre o filho de Zeus. Então organizamos dois movimentos: 1) a exibição da versão cinematográfica para que pudessem confrontar com a contação do mito que havíamos feito; 2) e a leitura da adaptação para quadrinhos da obra de Monteiro Lobato, “Os Doze Trabalhos de Hércules”, feita por Denise Ortega (2018).

Figura 13 - Organização da apresentação sobre a perseverança nos trabalhos de Hércules com exposição de adaptações



Fonte: Autor (2023).

A partir do sucesso alcançado nessa primeira incursão no mito grego, traçamos um planejamento que oferecesse possibilidades para a realização de um estudo que ensejasse resultados satisfatórios e contribuísse para a aprendizagem dos alunos. A cada etapa, as atividades foram avaliadas de acordo com sua relevância investigativa, com o intuito propiciar às alunas e aos alunos a oportunidade de conhecer os mitos, não só os da *Odisseia*, mas de outras mitologias, tendo a ludicidade dos jogos de tabuleiro como parte essencial do letramento literário como estímulo à leitura. Desta forma, a partir de adaptações do mito e do uso de *board games* nessa primeira experiência, pressupomos que nosso projeto poderia alcançar êxito em seus objetivos.

Ao término de todas as atividades, foi elaborado um *e-book* intitulado “Mitologames: jogos e releituras míticas”. Nesse documento, são elencadas todas atividades lúdicas desenvolvidas a partir da leitura da *Odisseia*, com a intenção de proporcionar ao educador ferramentas para utilização da ludicidade como aliada do letramento literário, da ampliação de seu repertório mítico e apresentar, em algumas ocasiões, possíveis encaminhamentos gramaticais. A proposta de nosso Produto Educacional é também, ao seu modo, despertar o educador para letramento ludo-pedagógico apresentando as potencialidades da interseção com o letramento literário em sua categorização mítica.

6.11 Pesquisa bibliográfica

No ano anterior ao experimento (2022), foram iniciados os procedimentos referentes à realização do estudo com base em pesquisas bibliográficas e documentais. A partir de abril de 2012, foram realizadas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com a finalidade de se verificarem Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado que abordassem a temática do Letramento Mítico, Jogos de Tabuleiro e Letramento Literário escolar. Ao longo do ano, novas pesquisas foram sendo realizadas a partir da junção de outras palavras, como Mito e Letramento Literário; Jogos de Tabuleiro e Leitura Literária; Letramento Lúdico e Ensino, dentre outras combinações.

Por mais que tenhamos realizado tais pesquisas, a maioria das obras que subsidiaram as investigações e as intervenções pertenciam ao nosso acervo pessoal impresso ou em formato *e-reader*, excetuando algumas disponíveis na biblioteca da Escola Municipal General Silvestre Travassos e na Biblioteca Pública Municipal Professor Guilherme Briggs.

Quanto às obras lúdicas que fundamentam nossa explanação, ora pertenciam a nossa ludoteca pessoal, ora estavam disponíveis na própria unidade escolar, porém boa parte de nosso estudo usufruiu de ferramentas on-line como “*Board Game Geek*” (BCG)⁶² ou “*Ludopedia*”⁶³ para pesquisar jogos de tabuleiro de acordo com os parâmetros necessários para essa dissertação; ou, no caso dos jogos eletrônicos, foram efetuadas buscas em plataformas de jogos como a *Steam*⁶⁴. Além de referenciados na bibliografia, organizamos os jogos em uma ludografia (anexo B) para consulta rápida do leitor.

A partir dessas iniciativas, foram localizadas produções acadêmicas relevantes, que indicaram caminhos possíveis para o estabelecimento de correlações entre a Literatura e a Ludicidade como também para definição de um Letramento Mítico que, para além de suas características constituintes, fez uso de jogos de tabuleiro para o incentivo da leitura literária. Também foram analisados, ainda, os documentos norteadores do Ensino Fundamental, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Documento Orientador Curricular do município (Angra dos Reis, 2022), bem como Plano Municipal de Ensino (Angra dos Reis, 2010) e os documentos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

⁶² Disponível em: <https://boardgamegeek.com/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

⁶³ Disponível em: <https://ludopedia.com.br/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

⁶⁴ Disponível em: <https://store.steampowered.com/?l=portuguese>. Acesso em: 08 de abr. 2024.

6.12 Procedimentos para ingresso

Antes do início de nossa pesquisa, foi preciso apresentar à equipe de gestão escolar as motivações para realização do estudo na Escola Municipal General Silvestre Travassos, como também solicitar a aprovação para realizá-lo.

A escolha pela unidade escolar em destaque para o desenvolvimento da pesquisa reside no fato deste pesquisador ser docente da instituição há quatro anos, desde seu ingresso na rede municipal de Angra dos Reis quando ainda estava em estágio probatório. Portanto, o acesso foi facilitado porque além de pertencer à comunidade escolar, residia no alojamento de segunda à quarta-feira e estava, assim, imerso na comunidade caíçara em suas benesses e dificuldades, da natureza exuberante à escassez de energia e sinais de telefonia celular. Além disso, o pesquisador contou com o grande apoio da então diretora, Ana Cristina, entusiasta de metodologias ativas na educação e grande incentivadora de nossa formação continuada.

Desde o início das aulas presenciais no curso de Mestrado Profissional de Práticas da Educação Básica que coincidiu com início dessa gestão, a diretora facilitou a organização dos tempos de aula, visto que necessitava atuar na escola de quarta à sexta-feira para que o horário de trabalho não conflitasse com os dias das aulas presenciais no Colégio Pedro II. Outrossim, foi compreensiva e flexível com os tempos de coordenação, visto que entendia as dificuldades de trajeto e residência em Araçatiba, permitindo que o pesquisador tivesse facilidade em gerir seu tempo em relação às demandas acadêmicas. A atual gestora, Maraísa Torres, também contribuiu semelhantemente em relação a essas questões no que tange a compreender os prazos na reta final de escrita da dissertação, como também proporcionou um ambiente acolhedor na escola em relação à estadia do pesquisador no alojamento.

Também foi apresentado à direção da escola o projeto de pesquisa, juntamente com a carta de apresentação e um termo de anuência. Prontamente, houve a autorização para a sua realização. Em julho de 2023, o projeto de pesquisa foi encaminhado à Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisas do Colégio Pedro II – atendendo à exigência da Resolução CNS nº 466 (2012) que regulamenta as diretrizes e normas para pesquisa envolvendo seres humanos.

Durante o período de espera para a autorização do Comitê de Ética em Pesquisas, foi realizada a revisão de literatura acerca do tema a ser estudado. Em outubro de 2023, recebemos o parecer nº 6.416.875 autorizando a pesquisa, como consta no anexo 3.

6.13 Aplicação e análise do questionário dos responsáveis

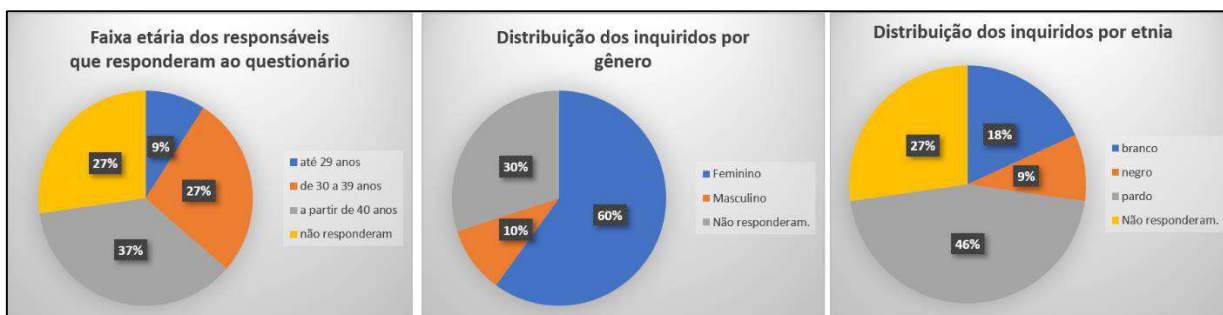
Inicialmente, com o intuito de traçar um perfil dos alunos e suas famílias no que se refere ao contexto socioeconômico, os responsáveis foram submetidos a um questionário contendo oito perguntas. Esse primeiro instrumento de coleta foi enviado à casa do aluno ou da aluna que, após ler e ser orientado em sala de aula, ajudou seus responsáveis a responder às questões. Assim, nossos estudantes atuaram como intermediários do processo investigativo.

A razão de inquirir pais e responsáveis é se um grupo social como a família desenvolvia em casa atividades de letramento afins às atividades realizadas na escola. Segundo a professora de Harvard, Courtney Cazden (1988 *apud* Bortoni-Ricardo, 2008, p. 44), “Quando isso acontece, a transição das crianças do lar para escola é mais facilitada.”. Mesmo que a professora estadunidense situe seus estudos longe de nosso lócus de pesquisa e com um público-alvo diferente, entender como o letramento funciona nos lares pode conceder pistas acerca da postura das alunas e dos alunos em sala de aula.

A descrição inicial daqueles que responderam ao questionário revelou que se tratavam de adultos plenos com idade entre 30 e 45 anos, em sua maioria mulheres pardas (60%). Quanto à participação masculina, apenas um responsável respondeu, demonstrando que mulheres nessas famílias são aquelas que, em geral, dedicam-se a ajudar as crianças com esse tipo de documento escolar. Já em relação a etnia, dois indivíduos se consideram brancos (18%) e apenas um negro (9%). Isso se reflete no público alvo do trabalho, quiçá da escola, em que o corpo estudantil é composto principalmente por pardos e brancos e quase nenhum negro.

Salientamos, ainda, que parte dos pais e responsáveis inquiridos acabaram respondendo a esses dados iniciais com as características de suas crianças e não de si mesmos. Acreditamos que tal fato ocorreu por nosso questionário não evidenciar claramente a quem se dirigia a pergunta e, por isso, assumimos o erro quanto à redação do questionário. Dessa forma, na análise dos dados iniciais do documento, consideramos “Não responderam” quando o adulto não entendeu que a pergunta se dirigiu a ele.

Gráfico 2 - Conjunto de gráficos com o perfil inicial dos responsáveis que responderam ao questionário

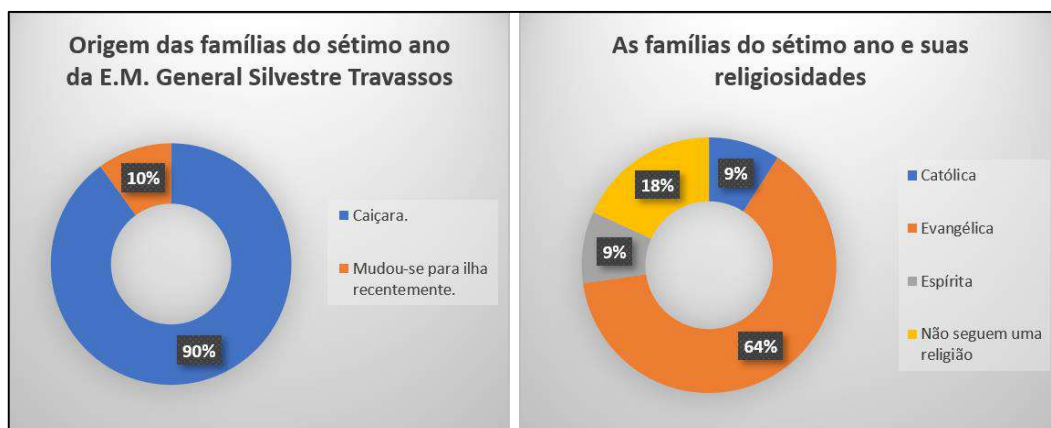


Fonte: Autor (2023).

Apesar de nossa escola estar localizada na Praia Grande de Araçatiba, a família da maioria dos alunos é proveniente das praias do Matariz (37%) e da Vermelha (36%). Esta possui uma peculiaridade: a Escola Municipal Ayrton Senna da Silva, de primeiro segmento, que até onde sabemos, mantém uma regularidade quanto aos professores na formação inicial havendo quase nenhuma rotatividade de docentes, fato que contribui para um trabalho continuado nas turmas multisseriadas. A constatação, ao longo dos anos de minha atuação docente na Escola Municipal General Silvestre Travassos, é de que os alunos vindos daquela localidade possuem um melhor rendimento e boas capacidades de leitura em geral.

Quase em sua totalidade, 90% dessas famílias responderam que se identificam como nativas de Ilha Grande e afirmam que lá residem há muitos anos com avós e bisavós caiçaras. Trata-se, principalmente, de famílias que professam a fé cristã, precisamente evangélica (64% dos inquiridos), fato que não destoa das outras turmas presentes na unidade escolar. Para essas famílias, os eventos semanais mais importantes estão ligados à igreja e os alunos e as alunas, por vezes, também frequentam a escola dominical para aprender mais sobre sua fé.

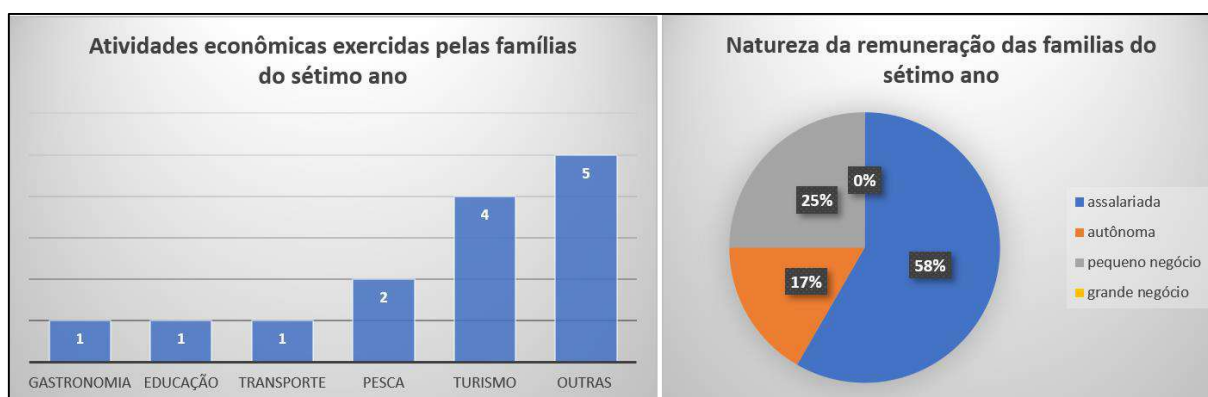
Gráfico 3 - Conjunto de gráficos sobre a origem e religiosidades das famílias



Fonte: Autor (2023).

Quanto às formas de as famílias levarem o sustento aos seus lares, na maioria dos casos vivem do turismo e de atividades variadas exercidas na comunidade em que residem. As atividades econômicas realizadas demonstram que os caiçaras de Ilha Grande, sujeitos desta pesquisa, distanciam-se do modelo idealizado de um ilhéu que vive de atividades sustentáveis como a pesca, a maricultura ou a agricultura. São trabalhadores, mormente, do turismo ou das atividades direta ou indiretamente ligadas a ele, que recebem um soldo fixo, celetistas ou não (70% das famílias inquiridas). Há famílias autônomas (17%) ou que possuem um pequeno negócio na comunidade (25%), mas nenhuma família com grandes empresas que tenha matriculado seus filhos em nossas aulas. Isso parece retratar uma prática comum: as famílias com maior poder aquisitivo tendem a enviar seus filhos ao continente por acreditar que terão um ensino de excelência e terão acesso a melhores recursos.

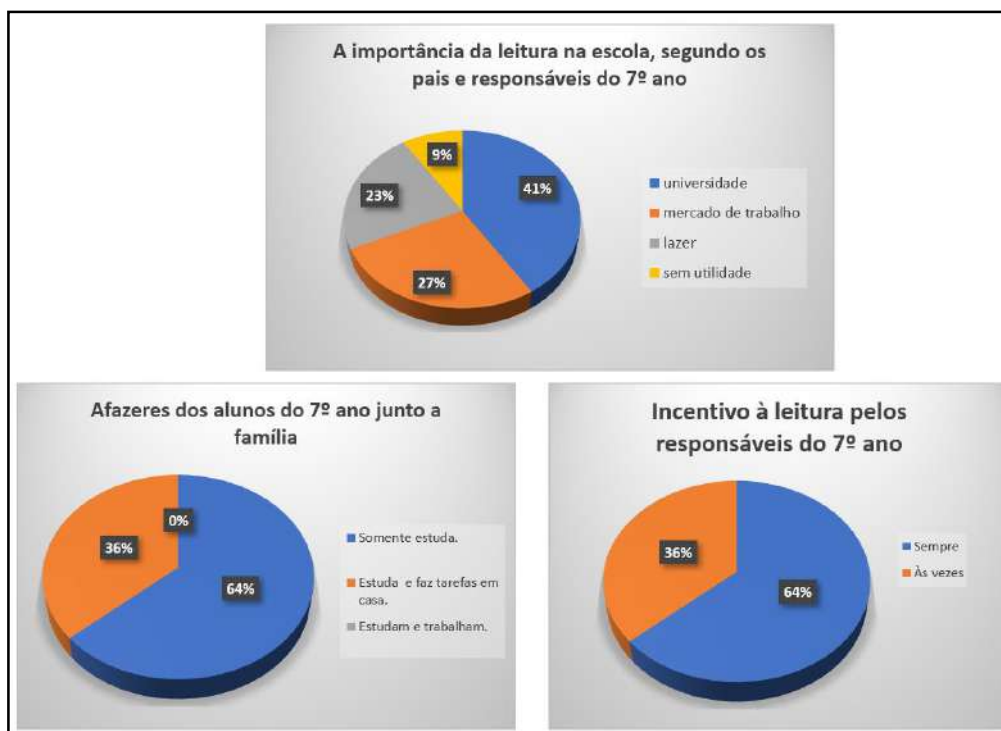
Gráfico 4 - Panorama das atividades econômicas das famílias inquiridas



Fonte: Autor (2023)

Por fim, aferimos a relação da família com a leitura e como elas contribuem para fiscalizá-la junto às crianças. O intuito era saber a participação dos responsáveis na educação leitora de suas crianças e se de alguma forma contribuíram para o letramento literário ou não delas. A maioria, 41% do total dos responsáveis, concorda que é um fator importante para o desenvolvimento dos estudos, mas também acredita na sua importância para o mercado de trabalho (27%) e vê a leitura como uma forma de lazer e divertimento (23%). Por isso, em 64% dos casos, sempre cobram e incentivam a leitura, enquanto 36% só fiscalizam essa atividade esporadicamente. Tal fato relaciona-se diretamente, no nosso entendimento, ao fato de essas crianças se dedicarem quase exclusivamente à escola (64% dos inquiridos) ou somente dividirem os estudos com tarefas domésticas (27%), visto que, diferente de outras turmas da instituição, o sétimo ano não possui crianças trabalhando.

Gráfico 5 - Conjunto de gráficos sobre a postura de pais e responsáveis quanto à leitura



Fonte: Autor (2023)

6.14 Aplicação e análise do questionário do aluno

O questionário das alunas e dos alunos, aplicado em sala após o anterior, dedicou-se a investigar como se dava a iniciação da leitura literária no âmbito familiar na mais tenra idade ou se efetivou nos anos iniciais de escolarização. Nesse sentido, 60% dos alunos afirmaram que não havia um mediador de leitura na infância e, quando havia, eram somente as mães que realizavam essa tarefa de iniciação literária. O letramento literário se dava, na maioria dos casos, pelas histórias em quadrinhos (40%), gênero de forte apelo visual, o texto mais oferecido pelos responsáveis. Por outro lado, gêneros literários canônicos como contos de fada (30%), fábulas (10%) registraram poucos casos. Nesse sentido, duas informações chamam a atenção: o fato de textos mitológicos ou da bíblia não estarem entre os textos mediados pelos pais e responsáveis na infância. São dois gêneros textuais que se aproximam e estão no cerne da formação religiosa, mesmo que implicitamente. Já as demais alunas e os alunos afirmaram que não tiveram mediação pelo letramento literário escrito, mas somente aquele feito por meio da oralidade (30%), de histórias escutadas no seio da comunidade. Tais dados são bastante elucidativos, pois temos dois eixos dominantes: o dos textos mistos como as histórias em quadrinhos e a força da oralidade como componente importante para o aluno aprender as estruturas narrativas.

Gráfico 6 - Textos mediados pelos familiares na infância

Fonte: Autor (2023).

No segundo bloco do questionário, as perguntas buscaram inferir como os docentes dos anos iniciais tratavam a leitura e, por extensão o letramento literário bem como traçar um perfil da prática leitora dos estudantes. 60% dos alunos afirmaram que as leituras eram praticadas esporadicamente em sala de aula, dado que se mostra compreensível se consideramos que as escolas de primeiro segmento de Ilha Grande tendem a ser multisseriadas dificultando, assim, a curadoria do texto para o docente utilizar em sala de aula. 60% dos estudantes, quando questionados sobre qual atividade predileta nas aulas de Língua Portuguesa, apontou a produção textual como a preferida. Apenas 10% mencionaram que apreciavam fazer interpretação de texto, resultado curioso para considerarmos a familiaridade com a leitura, seja aquela incentivada pela família, seja a feita em sala de aula em sua infância. Mesmo assim, 90% dos estudantes responderam que gostam de ler, mas metade da turma (50% do total) admitiu ter dificuldades com a leitura. No entanto, 80% admitem que a leitura é uma atividade que somente exercem esporadicamente em momentos ligados, em geral, à leitura de quadrinhos (50% da classe).

Gráfico 7 - Gráficos do perfil da leitora e do leitor do 7º ano

Fonte: Autor (2023).

Por meio desses dados, podemos compor um quadro geral de uma turma de sétimo ano que foi apresentada à leitura por incentivo materno por meio de quadrinhos, em geral, ou conviveu simplesmente com a oralidade da comunidade. São estudantes que em seus primeiros anos escolares foram apresentados à leitura literária com alguma frequência e que somadas ao letramento literário familiar contribuíram para que apreciasse essa atividade. No entanto, as alunas e os alunos reconhecem as dificuldades do ato de ler ocasionando tanto uma leitura esporádica fora da escola, como uma capacidade interpretativa pouco desenvolvida. Na verdade, parece-nos que há uma permanência na apreciação de histórias em quadrinhos, gênero em geral de fácil compreensão e de grande apelo gráfico.

O terceiro grupo de perguntas relaciona-se diretamente à temática de nossa pesquisa: o mito no cerne do letramento literário, o letramento mítico, e a utilização de processos lúdicos no ensino-aprendizagem. Quase toda a turma tinha a noção de mito (90% dos alunos), pois aprenderam tanto comigo no sexto ano como nas aulas de História, mas também porque foram reintroduzidos nesse gênero durante o ano letivo de 2023. Dessa forma, ao buscar uma definição, escolheram mormente os dois eixos que definem o mito sob a égide do letramento mítico: uma história verdadeira que transparece uma lição (50% dos estudantes) ou uma história inventada por um povo (30% da turma).

Gráfico 8 - Definição de mito para a turma do 7º ano



Fonte: Autor (2023).

E, por fim, foram unânimes (100%) na penúltima questão que perguntava se seria possível aprender por meio de jogos, uma afirmação uníssona que reverbera o caráter divertido desse tipo de atividade. Porém, em contexto caçara, mesmo com dificuldade de sinal de telefonia móvel, os jogos eletrônicos em celulares é a segunda forma de atividade lúdica mais

realizada (36%), perdendo apenas para os esportes praticados na areia como futebol, vôlei e afins (32%). É comum que as crianças estejam no mar e se divirtam em suas respectivas praias, mesmo que o sol esteja tímido e o tempo pouco convidativo. No entanto, ainda há aqueles que se distraem com jogos de tabuleiro clássicos como xadrez, damas, dominós entre outros (14%) e jogos de tabuleiro modernos (14%).

Gráfico 9 - Preferências lúdicas da turma do 7º ano



Fonte: Autor (2023).

Os dados aqui apresentados nos ajudam a compor uma visão geral da nossa turma de sétimo ano da E.M. General Silvestre Travassos no ano de 2023. Trata-se de leitores que, em certa medida, tiveram uma mediação de leitura em casa e nos primeiros anos escolares, que sentem mais prazer com leituras de forte cunho visual como os quadrinhos, mas ficam pouco à vontade diante da possibilidade de interpretar textos mais literários. As alunas e os alunos reconhecem que têm dificuldades com a leitura, talvez na compreensão textual, mesmo que leiam com certa frequência. Ao ingressarem na escola, foram apresentados a outros gêneros como contos, lendas, mitos, contudo seu gênero predileto continua sendo gibis e mangás. Sabem o que é mito, pois aprenderam em nossas aulas ao longo do sexto ano, pela anamnese feita ainda no sétimo ano. Talvez esse contato anterior tenha feito com que as narrativas míticas encontrassem alguma predileção entre eles. É uma turma com espírito lúdico e bastante entusiasmada de aprender ou simplesmente se divertir com os jogos e, por gostarem de produzir textos, podem exercer sua capacidade criativa na confecção ou adaptação de jogos de tabuleiro.

6.14 Avaliação externa: AVALIAR

Quando nos deparamos com a possibilidade de uma avaliação externa a fim de aferir o desenvolvimento escolar dos alunos, ficamos apreensivos de como esses dados seriam coletados, pois, em seu cerne, os processos avaliativos apresentam, geralmente, “[...] problemas de natureza técnica, conceitual, ideológica e política.” (Soares, 2012, p. 63). A principal questão, portanto, que envolve esses exames em larga escala é de que há uma tendência a reduzir a ideia de letramento aos usos sociais que esses testes medem e avaliam e acabam por definir o que é o letramento em contexto escolar. Consoante Soares (2012), esse conceito “[...] é restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola.” (Soares, 2012, p. 86).

Bortoni-Ricardo (2008, p. 88) afirma:

Contudo, temos que considerar que, a partir da última década, a divulgação dos resultados dos sistemas de avaliação em larga escala, de âmbito nacional, como o SAEB, motivou projetos de avaliação da aprendizagem e políticas de gestão educacional voltadas para a solução dos problemas que foram identificados.

No entanto, a Secretaria de Educação, Juventude e Inovação (SEJIN) do município de Angra dos Reis, com o intuito de dar segmento ao trabalho educacional interrompido e prejudicado pela pandemia do Covid-19, produzir relatórios de desenvolvimento educacional e estabelecer as ações para a garantia de que alunas e alunos pudessem dar continuidade em seu processo de aprendizagem, estabeleceu o Sistema de Avaliação da Educação de Angra dos Reis - Avaliar - a partir do segundo semestre de 2022. O exame é feito em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e, conforme o secretário Paulo Fortunato, em entrevista ao *site* oficial da Prefeitura de Angra dos Reis, visa aferir o conhecimento dos alunos e, a partir dos diagnósticos, traçar estratégias para o combate aos problemas de aprendizagem. (2022, on-line)⁶⁵

A resolução SEJIN Nº 020, de 26 de julho de 2022, define dois tipos de avaliação municipal: a formativa e a somativa. A primeira busca identificar se foram consolidados os marcos de aprendizagem de anos anteriores, acompanhar o desenvolvimento do estudante e verificar a possibilidade de intervenção pedagógica em cada estudante ou no grupo examinado. A somativa, por sua vez, “[...] é realizada ao final de determinados períodos de escolaridade

⁶⁵ Prefeitura de Angra dos Reis. Disponível em:

https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=64925&indexsigla=imp. Acesso em: 05 jan. 2024.

importantes no percurso do estudante na educação básica.” (Angra Dos Reis, 2022, p. 23). Ou seja, essa avaliação se destina às turmas de sétimo e nono ano, grupos que também são avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e determina se haverá uma intervenção pedagógica na escola para que haja uma melhoria na aprendizagem e a diminuição das desigualdades sociais.

Em Língua Portuguesa, o Avaliar analisa as habilidades essenciais da BNCC voltadas, principalmente, para a leitura e interpretação de texto em moldes semelhantes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma prova com inúmeros textos, gêneros diversos nos quais os elementos gramaticais, quando inseridos, estão implícitos e ligados à compreensão geral do texto. Os resultados dessas avaliações que detalham o desempenho da turma em determinadas habilidades são interessantes quando comparamos com nossa pesquisa a fim de corroborar ou não com nossa coleta de dados. Entre essas habilidades, interessa-nos analisar aquelas que direta ou indiretamente estão ligadas ao nosso tipo de letramento, o letramento mítico, ou ao perfil do aluno caçara atendido pela E.M. General Silvestre Travassos.

Quadro 3 - Códigos de habilidade e respectiva descrição que foram aferidas no ano de 2023

Código da habilidade	Descrição (linhas destacadas com habilidades mais relevantes para a pesquisa)
D016_P	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
D017_P	Reconhecer o gênero de um texto.
D019_P	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
D022_P	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D023_P	Inferir informações em textos.
D028_P	Reconhecer o assunto de um texto lido.
D030_P	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
D037_P	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.
D038_P	Distinguir um fato da opinião.
D039_P	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto.

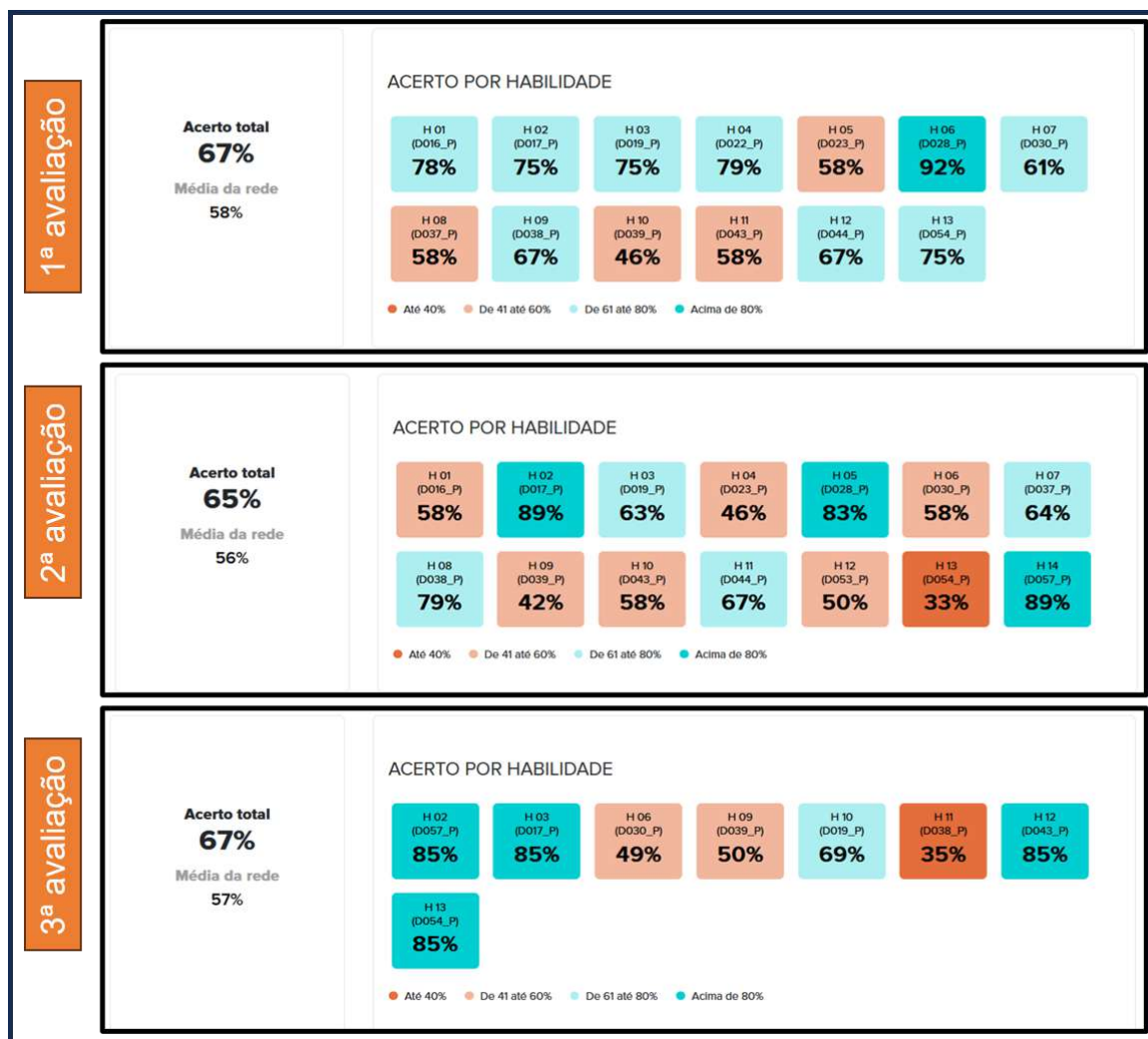
D043_P	Reconhecer recursos estilísticos utilizados na construção de textos.
D044_P	Identificar marcas linguísticas em um texto.
D054_P	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos morfosintáticos.
D053_P	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D057_P	Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.

Fonte: Plataforma CAEd (2023)⁶⁶.

Reconhecer o texto e sua finalidade, como ele se relaciona com outros gêneros, mas sobretudo, inferir os elementos que compõem o texto narrativo além de entender como o autor (ou povo) escreve (ou fala), são habilidades mais facilmente compreendidas, assim acreditamos, quando essas habilidades são abordadas por meio do letramento mítico e da aplicação de jogos de tabuleiro. Portanto, analisar os dados externos sob a perspectiva de nossa coleta de dados, confrontá-los, revelou os caminhos necessários que o letramento mítico deveria percorrer para aumentar o desempenho dos alunos do sétimo ano, não só para satisfazer os índices necessários para o sistema educacional municipal, mas por serem imprescindíveis para formação do aluno. Excetuando a habilidade de interpretar textos, que articulam os elementos verbais e não verbais (D057_P) em gêneros como os quadrinhos, ao quais a maioria de nossos estudantes foi apresentada desde cedo e que sempre teve índices altos, as demais habilidades oscilaram ao longo do ano letivo.

⁶⁶ Dados retirados da Plataforma CAEd. Disponível: <https://plataformamunicipios.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 06 jan. 2024.

Gráfico 10 - Infográfico com a evolução dos exames formativos ao longo do ano de 2023 e a situação da escola em comparação com as demais instituições



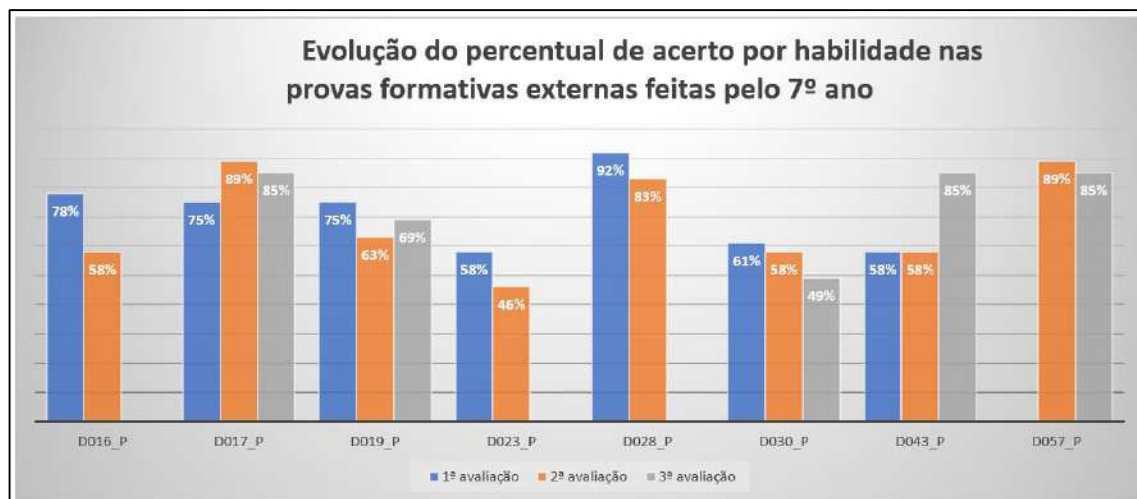
Fonte: Plataforma CAEd⁶⁷

Diante desse panorama, por mais que nossa escola tenha sido a com melhores índices na rede municipal de Angra dos Reis, durante 2023, nossa pesquisa considerou também as deficiências apresentadas ao longo do ano, enfatizando as habilidades mais próximas de gênero narrativo. Assim, foi preciso fazer nossas alunas e nossos alunos perceberem sua finalidade frente aos demais textos (D016_P), determinarem (D028) e compararem como o mesmo assunto é tratado em leituras diferentes (D019_P), extraírem as informações do texto com exatidão (D023_P) e, sobretudo, reconhecerem a estrutura da narrativa e complicação que

⁶⁷ Dados retirados da Plataforma CAEd. Disponível: <https://plataformamunicipios.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 06 jan. 2024.

impulsiona o enredo (D030_P). Este último possuía os percentuais mais baixos, considerando as avaliações formativas realizadas em 2023.

Gráfico 11 - Percentuais de acerto nas habilidades ligadas à compreensão do texto narrativo



Fonte: Autor (2023).

Diante desse panorama, ao longo do quarto bimestre, por meio da aplicação da nossa pesquisa, almejamos tanto manter bons índices das habilidades leitoras ligadas ao letramento mítico (gráfico acima) como sanar as dificuldades em relação à estrutura do texto narrativo e sua compreensão. Como estudantes acostumados à leitura, mesmo a de quadrinhos e romances, que esporadicamente leem fora da escola, e são incentivados por seus pais e responsáveis poderiam apresentar um quadro tão baixo de acertos? Durante o ano de 2023, muitos textos narrativos lhes foram apresentados, mas ao final do terceiro bimestre e na última avaliação formativa do ano, os seus conceitos ainda eram baixos. Era necessário abordar o texto narrativo de forma diferente, buscando conciliar a inclinação das alunas e dos alunos para produção textual e para oralidade.

6.15 Aplicação de atividades

Com base na análise inicial dos questionários dos responsáveis e dos educandos do sétimo ano, assim como as taxas de acertos em habilidades específicas ao longo das avaliações externas, passamos à etapa de aplicação das atividades, ou seja, a efetivação propriamente dita do projeto “Odisseia caiçara”. Uma vez realizadas todas as fases de planejamento e organização para a pesquisa, iniciamos as atividades práticas com a turma selecionada.

A estratégia que norteou a efetivação do projeto de letramento mítico e jogos de tabuleiro foi a sequência didática de letramento literário proposta por Cosson (2021), alternando as versões básica e a estendida, de acordo com os objetivos pedagógicos da aula ou do bloco temático. Assim optamos por seguir os passos de Telêmaco e de Ulisses e, à medida que avançávamos na leitura da adaptação de Rocha (2011), as alunas e os alunos eram apresentados aos diversos elementos do jogo, à estrutura narrativa e aos objetos do conhecimento de Língua Portuguesa ou, de maneira interdisciplinar, de outros componentes curriculares.

Uma vez que a turma já havia experienciado as narrativas de aventuras no sexto ano e os mitos no projeto piloto sobre “Os doze trabalhos de Hércules” (2018) no terceiro bimestre de 2023, contextualizamos os estudantes no que se refere ao precedentes mitológicos e históricos da Guerra de Troia, cuja performance deu-se por meio da dramatização e contação de mito, auxiliados por elementos do tabuleiro de jogo de xadrez e outros materiais disponíveis a esmo na sala, uma releitura do quadro “Morgana e Celeste” do Castelo Ra-Tim-Bum⁶⁸. Nesse sentido, os estudantes conheceram a importância da oralidade para preservação dos grandes feitos, reais ou ficcionais, da história humana. Algo ligado ao seu cotidiano mundano, como as histórias de pescador contadas na comunidade, e às suas crenças, como os diversos mitos presentes nas religiosidades praticadas por elas e eles.

Figura 14 - Início do cerco (à esquerda) e o Cavalo de Troia (à direita)



Fonte: Autor (2023).

Sendo assim, foram realizadas no quarto bimestre do ano letivo de 2023, as atividades que envolveram o letramento mítico e os jogos de tabuleiro que, a despeito da exigência da rede de ensino que incentivava implicitamente provas e simulados a fim de treinar para as avaliações municipais, optamos por não realizar nenhuma forma de avaliar que não fosse formativa.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2nQYqu8j9Kk>. Acesso em: 09 abr. 2024.

Almejamos que a turma encarasse a leitura do mito de Ulisses e as atividades lúdicas, aparentemente, sem cobranças e conceitos, fato que resultou em um engajamento espontâneo e entusiasmado. Cabe ressaltar, contudo, que, apesar de nossas solicitações de verbas à unidade gestora, envolta, então, em entraves burocráticos para aquisição de livros para toda a turma, não tínhamos o texto para todos e precisamos adaptar as nossas adaptações. Não havia como usar edições de Rocha (2011) que molharam com a enchente provocada pela cachoeira em 2022 (Rocha, 2000), tampouco, os livros do PNLD (Rocha, 2018) eram suficientes para todas e todos, pois chegaram somente cinco exemplares. Foi necessário, com intuito de proporcionar a leitura da “Odisseia” para a totalidade da turma, recuperar um dos livros molhados, pedir emprestado uma edição a uma servidora da secretaria de educação, fornecer a obra de nosso acervo e compartilhar com os estudantes uma versão digital da obra para lerem em celulares ou *tablets*. Assim, possibilitamos que a turma, em sua totalidade, aproveitasse a leitura literária.

Figura 15 - Edições da adaptação de Ruth Rocha: a do autor e aquelas disponíveis na unidade escolar



Fonte: Autor (2024).

Isso posto, todas as alunas e todos os alunos participaram das atividades e, nos momentos em que houve a necessidade de se reproduzirem falas de estudantes, seus nomes foram identificados pelas letras iniciais, como registrados em alguns momentos de nossa escrita. Apresentamos, a seguir, um quadro com a síntese das atividades apresentadas respeitando nosso eixo temático (mito e ludicidade) e elencando os recursos usados.

Quadro 4 - Síntese das atividades propostas

Letramento literário (<i>Odisseia</i>)	Ludicidade (<i>Board game</i>)	Objetivos	Recursos utilizados
O que é mito? E mitologia?	Cartas do jogo “Perfil” (1992) focados nos personagens ou personalidades.	Revisar conceitos do gênero textual mito; texto ficcional e não ficcional.	<i>Notebook</i> e televisão; jogo de tabuleiro “Perfil” (1992)
Como reconhecer uma narrativa mítica?	Trecho da definição de Poseidon, deus do mar, na expansão do jogo <i>Dungeons and Dragons, Divindades e semideuses</i> (2004).	Comparar texto de gêneros textuais diversos de mesmas temáticas a fim de confrontá-los.	Textos impressos selecionados pelo docente; livro “Divindades e semideuses” (2004).
Os elementos paralinguísticos da <i>Odisseia</i> e suas adaptações	Análise imagética de caixas de jogos de tabuleiro de temática mitológica. Jogo mensagem secreta com letras do alfabeto grego.	Apresentar a importância do projeto gráfico de livros e a arte de jogos para ambientação da narrativa. Reconhecer traços de permanência da arte grega como a pintura em vasos e uso de meandros e da escrita grega.	Adaptações diversas da <i>Odisseia</i> e apresentação do texto original; <i>notebook</i> e televisão; jogo elaborado “mensagem secreta”.
A Grécia antiga: a civilização	Jogo “Lince” (1998); jogo “Ópsi” - oficina de adaptação	Familiarizar a turma com a época e civilização dos mitos gregos; exercitar a leitura de imagens; letrar digitalmente a realizar pesquisa em sites buscadores.	<i>Notebook</i> e televisão; jogo de tabuleiro “Lince”; <i>smartphones</i> e <i>tablets</i> dos alunos.
Capítulo 1 - A evocação da Musa (início da leitura)	Jogo da Memória Imagético e Auditivo - oficina de criação.	Reconhecer o narrador-onisciente e o papel do protagonista; analisar uso de epítetos e frases adjetivas.	Adaptação da <i>Odisseia</i> ; ilustrações impressas; caixas de fósforo, tesoura e fita adesiva; objeto e itens diversos recolhidos na praia.
Capítulo 2 - Preparando a viagem	Adaptação do jogo do navio pirata presente em <i>Lifes is Strange 2</i> .	Demonstrar a importância do espaço na narrativa; debater a noção de espaço insular; usar advérbios de tempo; refletir sobre a noção de sorte em contextos sociais. Apresentar o texto injuntivo.	Adaptação da <i>Odisseia</i> ; ilustrações impressas; caixas de pizza; tesoura e cola; <i>notebook</i> e televisão.
Capítulo 3 - A jornada de Telêmaco	Tematização do jogo moçambicano “Labirinto”; manuseio dos componentes e do tabuleiro de War: Batalhas Mitológicas (2012)	Apresentar o conceito de narrativa linear por meio de jogos de trilha; retomar conhecimentos históricos e geográficos da Grécia Antiga; exercitar a oralidade em público.	Adaptação da <i>Odisseia</i> ; cartolina; papel; caneta; lápis de cor; canetas hidrográficas; jogo de tabuleiro War: Batalhas Mitológicas (2012); <i>notebook</i> e televisão.
Capítulo 4 - A polissemia da odisseia	Jogo de tabuleiro <i>Batalha Naval</i> ; Tematização do jogo de batalha naval para a Guerra de Troia.	Reconhecer o papel do tempo cronológico e psicológico no gênero narrativo; demonstrar o conceito de polissemia em termos como cavalo de	Adaptação da <i>Odisseia</i> ; <i>notebook</i> e televisão; jogo de tabuleiro <i>Batalha Naval</i> da Mind Lab;

		troia, presente de grego, odisseia, entre outros.	
Capítulo 5 - Última intervenção de Poseidon	Jogo de tabuleiro <i>Odyssey - A ira de Poseidon</i> (2015); Jogo de tabuleiro <i>Batalha de Submarinos</i> (Mind Lab, 2022);	Reconhecer o papel de antagonistas no gênero narrativo; retomar conceito de navegação pelas estrelas e pontos cardeais de forma interdisciplinar; propor intertextos sobre viagem marítima.	Jogo de tabuleiro <i>Odyssey - A ira de Poseidon</i> (2015)
Capítulo 6 - A princesa Nausícaa	Jogral de poemas líricos	Inferir intertextos sobre o papel da mulher em narrativas da realeza; apresentar o código de amor cortês adaptado; declamar poemas amorosos; estrutura poética da epopeia e do texto lírico.	Adaptação da <i>Odisseia</i> ; <i>notebook</i> e televisão; obras líricas da biblioteca.
Capítulo 7 - Na corte dos Feácios	Xadrez	Reconhecer a hierarquia em sistemas monárquico e no jogo de xadrez; apresentar os conceitos básicos de movimentação; uso de pronomes de tratamento para autoridades;	Adaptação da <i>Odisseia</i> ; <i>notebook</i> e televisão; jogos de xadrez da ludoteca da escola.
Capítulo 8 - Competição na corte	Jogo de cartas <i>Top Trumps: Greek Myths</i> (2021)	Inferir as características do texto descritivo e sua importância para narrativa; revisar a mitologia grega; problematizar a competição; exercitar a descrição.	Adaptação da <i>Odisseia</i> ; jogo de cartas <i>Top Trumps: Greek Myths</i> (2021)
Capítulo 9 - O cíclope	Elaboração de <i>Escape room</i> baseado no episódio de Polifemo.	Criar e estruturar enigmas; confeccionar texto injuntivo; incentivar o trabalho cooperativo; estudar o conflito narrativo.	Adaptação da <i>Odisseia</i> ; material de papelaria em geral.
Capítulo 10 - A longa viagem	Adaptação do jogo <i>Banco Imobiliário</i> para o contexto caicara, o <i>Ilha Imobiliária</i> .	Retomar texto descritivo; estruturar a apresentação e conflito de texto narrativo; criar pequenas narrações; apropriar-se da cultura local.	
Capítulo 11 - Visita ao Hades	Criação do jogo de tabuleiro <i>Senet</i> .	Apresentar a importância dos personagens secundários para a narrativa do mito; explorar a temática de visita ao inframundo.	
Capítulo 12 - Últimas aventuras fantásticas.	Jogo <i>Punchline</i> da Mind Lab; Jogo <i>Timeline</i> (2018).	Revisar a estrutura básica do enredo; inferir a organização cronológica do enredo; explicar a mudança de foco-narrativo.	

Fonte: Autor (2024).

7 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

O produto educacional elaborado nesta pesquisa é um *e-book* intitulado “Mitologames: jogos e releituras míticas”. A finalidade desse livro virtual é apresentar algumas sugestões de práticas e experiências pedagógicas exitosas provenientes da junção entre letramento mítico e a aprendizagem por jogos de tabuleiro. O intuito é demonstrar aos docentes que a ludicidade e oralidade presentes no mito e nos *board games* concorrem para auxiliar tanto na fruição quanto na melhoria da capacidade leitora. Assim, no que tange à leitura literária, essas sugestões e vivências contribuem para aprendizagem das alunas e dos alunos do Anos Finais, mais especificamente de crianças do sétimo ano do Ensino Fundamental de escolas rurais caiçaras como as de Ilha Grande, Angra dos Reis (RJ).

A necessidade de planejar um projeto de trabalho e, por conseguinte, concretizá-lo por meio de um livro virtual reside no desejo de demonstrar que nas aulas de Língua Portuguesa é possível ensinar ludicamente, por meio do letramento mítico e dos jogos de tabuleiro, e inspirar os jovens leitores sem preterir a especificidade desta área do conhecimento. O *e-book*, além disso, é um pequeno compêndio que visa auxiliar os docentes de língua materna por meio das múltiplas abordagens das narrativas míticas (letramento literário), ao passo que apresenta os elementos básicos dos jogos de tabuleiro, dos tipos aos usos em sala de aula (letramento ludopedagógico). O objetivo é proporcionar um aprendizado pleno de significados e inserido nas práticas cotidianas dos estudantes, pois sabemos que

Existem também processos narrativos que não têm nenhum poder transformador, relatos de si mesmo estereotipados, repetidos à exaustão, que não permitem nenhum movimento diante da lembrança — da mesma forma como existem jogos aos quais nos entregamos maquinalmente e que nos fornecem uma simples descarga motora, sem provocar simbolização. (Petit, 2009, p. 66)

Para os sujeitos da pesquisa, é uma oportunidade para usufruir da leitura literária de maneira concreta, pois a literatura é uma necessidade universal e essencial para formação da personalidade. Se lhes é vedada a fruição literária, é possível que a própria personalidade seja mutilada pelo fato de a literatura dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, além de organizar e libertar do caos (Candido, 1995). Assim, tendo como prerrogativa de que o letramento literário prescinde de produção escrita ou de outras formas de materialização da leitura, as alunas e os alunos podem sentir de maneira prática e colaborativa o poder das narrativas ao elaborar, adaptar ou vivenciar jogos de tabuleiro. Torna-se, então, uma estratégia

não só para o momento da aprendizagem, mas uma forma de propor meios de diversão que não sejam os eletrônicos, visto que o acesso à tecnologia não é uma realidade para muitas crianças.

Como produto educacional oriundo de uma pesquisa qualitativa, as atividades propostas concentram-se no processo de aprendizagem em que a turma é avaliada formativamente como atuação em grupo. Isso não quer dizer que o docente não possa tecer suas considerações acerca de um estudante ou individualizar sua avaliação, contudo, na construção ou manuseio do artefato cultural jogo, visto como estratégia do letramento literário mítico, o agir coletivamente é de suma importância. Logo, a escolha da pesquisa-ação, nessa perspectiva qualitativa, se dá porque o professor é parte desse coletivo. Ele é o integrante que traduz a teoria em práticas acessíveis a todas e todos, como um marinheiro levando seu barco em um tempestuoso oceano de mudanças e de contradições (Antunes, 2001). Nesse sentido, o produto desta pesquisa almeja ser uma ferramenta docente que facilite esse processo de desbravar a teoria ancorada na prática efetiva em sala de aula.

Partindo da premissa de que é preciso que o ensino de literatura seja abordado sistematicamente, o produto foi organizado segundo os pressupostos da sequência didática de Cosson (2021) na qual o letramento literário necessita de: 1) um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido; 2) a comprovação da leitura, isto é, conferir se a criança leu efetivamente o texto; 3) e a construção de uma comunidade leitora. A aplicação de jogos de tabuleiro subsidiados pela leitura literária vai ao encontro desses norteadores uma vez que 1) parte da prática social da aluna e do aluno, o conhecido, para a ludicidade, o desconhecido; 2) concretiza a leitura por meio da aplicação, adaptação ou criação de jogos; 3) e sedimenta o grupo de leitores-jogadores. Portanto, o produto educacional fundamenta suas ações de acordo com leitura da narrativa mítica e; a partir dela, propõe intervenções lúdicas com vistas de alcançar os objetivos pedagógicos.

Do ponto de vista orgânico, “Mitologames: jogos e releituras míticas” é uma grande sequência didática, tanto pela organização de atividades em unidades quanto por sua ordem de aplicação (Zabala, 1998) estreitamente ligada à adaptação literária de um clássico da literatura. Explicitamente, no caso desse produto, seguiu-se de perto a leitura da “Odisseia” de Homero, adaptada por Ruth Rocha (2011) e, à medida que a jornada de Ulisses se desvela, estratégias lúdicas de letramento mítico são sugeridas ao docente tal qual uma odisseia pedagógica. No que se refere às unidades didáticas, por seu turno, elas encerram, de certa forma, pequenas sequências didáticas aplicáveis não só a essa narrativa mítica grega, mas às demais histórias de aventura, quando devidamente adaptadas e resguardadas as suas especificidades.

Inicialmente, o *ebook* apresenta as motivações que levaram a sua elaboração e os objetivos do mesmo, enfatizando a importância do material para o incentivo à leitura literária, centrada no uso de obras mitológicas mediadas pela aplicação de jogos de tabuleiro que envolvam os elementos da narrativa. Serão apresentados também os seguintes pressupostos teóricos com o propósito de destacar e justificar a relevância do referido material:

— as peculiaridades e premissas do letramento mítico como categoria do letramento literário;

— a importância da curadoria dos jogos de tabuleiro que atendam aos objetivos pedagógicos, bem como suas formas de materializar-se no letramento mítico: a aplicação, a adaptação ou a elaboração de *board games*.

Após o debate dos princípios teóricos, apresentaremos a estrutura das unidades didáticas por meio de seus componentes constituintes conforme a proposta desta pesquisa: o breve resumo do capítulo da obra literária, a sugestão das atividades orais, o debate sobre a essência do episódio mítico em suas intertextualidades e ressonâncias, as atitudes exemplares ou não para a formação cidadã e, por fim, a sugestão de atividades lúdicas envolvendo jogos de tabuleiro.

As unidades temáticas, por seu turno, são divididas em dois momentos. No primeiro, equivalente à motivação e introdução da sequência didática básica de Cosson (2021), o docente é apresentado a sugestões de como abordar o gênero mítico e as narrativas de aventuras, como fazer a imersão no contexto da obra literária e a importância de abordar os elementos materiais como capa, projeto gráfico, entre outros por meio de exemplos práticos. No segundo momento, o de leitura e interpretação, as unidades didáticas acompanham a jornada dos heróis da *Odisseia* abarcando a Telemaqueia, as aventuras do filho de Ulisses, e as viagens fantásticas de Odisseu, até o momento de seu retorno à Ítaca. Por mais que tenhamos feito a leitura da obra homérica em sua totalidade, seus momentos finais não puderem ser desenvolvidos sob a ótica do letramento mítico e dos *board games*, pois o produto é fruto de nossa atuação docente no quarto bimestre de 2023, portanto, no fechamento do ano letivo não havendo, assim, mais tempo para novas intervenções.

À guisa de conclusão deste capítulo, apresentamos, a seguir, uma prévia dessa proposta com a exibição da capa, o delineamento do sumário assim como uma das unidades presentes no produto educacional:

Figura 16 - Capa do Produto Educacional



Fonte: Autor (2024)

Figura 17 - Conjunto de imagens com sumário completo do Produto Educacional

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	8
1 LETRAMENTOS E LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	11
1.1 Qual é a diferença entre alfabetização e letramento?	12
1.2 Os modelos de letramento	13
1.3 Multiletramentos e leitura	14
1.4 Letramento literário por quê?	15
1.5 A hospitalidade do professor	16
2 A LUDICIDADE E OS JOGOS: VAMOS JOGAR O JOGO	17
2.1 Que os jogos comecem!	18
2.2 As características do jogo	19
2.3 As qualidades primárias	20
2.4 A classificação geral dos jogos	21
3 JOGOS DE TABULEIRO: A TORTUOSA TRILHA	22
3.1 Origens dos jogos de tabuleiro na Grécia	23
3.2 Definição de jogos de tabuleiro	24
3.3 Classificação híbrida dos board games	26
3.3.1 Jogos tradicionais: atemáticos	27
3.3.2 Jogos abstratos: primeiros passos	29
3.3.3 Jogos de sorte ou de azar?	34
3.3.4 Jogos de guerra	35
3.3.5 Jogos pré-modernos: amerigames	36
3.3.6 Jogos Narrativos: minasmorras e dragões	37
3.3.7 Jogos do século XXI: eurogames	40
3.3.8 Versões tabuleiro	43
4 BREVE CONVERSA SOBRE DESIGN	44
4.1 Design tricks: as truques	46
5 LETRAMENTO MÍTICO: RETORNO ÀS ORIGENS	51
5.1 A dificuldade de conceituar o mito	52
5.2 O mito na BNCC	53
5.3 Letramento mítico e jogos de tabuleiro: concretização	57
5.4 Letramento mítico e board games na sequência didática de Cosson (2021)	58
6 ODISSEIA CAIÇARA: ALGUMAS INTERVENÇÕES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	60
Aviso aos navegantes	61
6.1 Mito e fatos: apresentando o gênero	62
6.2 O mar em textos	71
6.3 Isso é grego para mim!	77
6.4 Capítulo 1 - O filho do herói	85
6.5 Capítulo 2 - Preparando a viagem	92
6.6 Capítulo 3 - A jornada de Telêmaco	100
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
BIBLIOGRAFIA	107

Fonte: Autor (2024)

Figura 18 - Conjunto de imagens com atividade lúdica elaborada para o Produto Educacional

A JORNADA DE TELÊMACO

LABIRINTO

MATERIAL

- Folha de papel, cartolina ou papel cartão, dependendo do material disponível, até a folha de caderno serve;
- Lápis para rascunho e canetinhas hidrográficas;
- Régua para traçar as linhas;
- Ícones impressos;
- Uma moeda;
- Tesoura e cola.



COMO FAZER?

Reproduza o formato do labirinto no quadro branco, utilizando uma régua própria das aulas de Matemática. Explique que é para fazer com precisão as retas e vértices. Com isso, eles revisam esse conteúdo de Exatas e emulam sua atitude para sair o mais perfeito possível. Podem fazer de lápis para depois cobrir de canetinha.

Depois utilize a moeda para desenhar as casas em cada vértice. Pinte-as com a mesma cor que fez a trilha ou com uma cor diferente.

Por fim, ao lado de cada círculo coloque o nome do local por onde passou Telêmaco, nas ordem em que aparecem na narrativa linear.

Modelo



Precisão



Colaboração



Criação



Fonte: O autor (2023)

104

COMO JOGAR?

Depois de tirar na sorte quem começa, um competidor esconde um objeto pequeno em uma das mãos e pede para o oponente adivinhar. Se acertar, avança na viagem de Telêmaco, caso contrário permanece onde está. Os turno se sucedem até um dos jogadores chegar à ultima casa.

Estrutura narrativas:

A importância do espaço na narrativa linear.





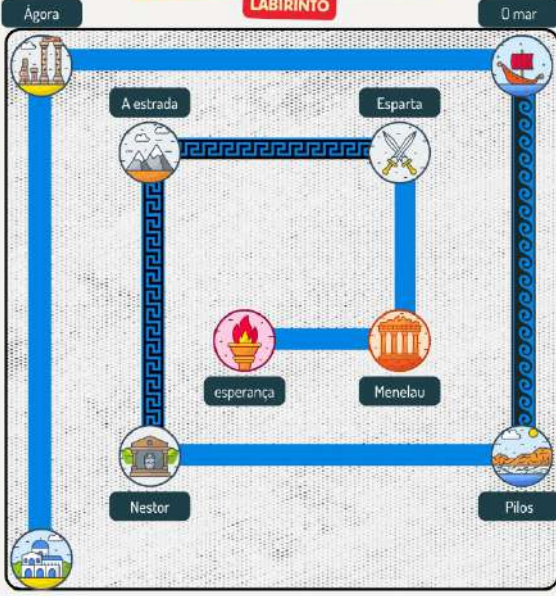
OBSERVAÇÃO DE ZEUS:

Além da interdisciplinaridade com Matemática, visto que o meandro utiliza uma forma geométrica bem definida e conceitos como segmentos de reta, vértices e ângulos agudos (90°); é possível definir o conceito de meandro em Geografia. Trata-se, a grosso modo, do caminho tortuoso de curso de água.



A JORNADA DE TELÊMACO

LABIRINTO



105

Fonte: Autor (2024)

8 ANÁLISE E RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos os resultados observados ao longo do projeto de trabalho “Odisseia caiçara: letramento mítico e jogos de tabuleiro na formação dos povos do mar”. O projeto foi aplicado a cada aula por meio de sequências didáticas básicas abordando o mito em Homero como é assim exposto na adaptação de Rocha (2011). Nesse contexto, os jogos de tabuleiro, por sua flexibilidade de uso, poderiam ser usados como revisão, fixação ou produção escrita. Uma vez que o produto educacional registrará detidamente essas práticas em formato de sugestões para os docentes que queiram usar a interseção entre mito e ludicidade em suas aulas, separamos três atividades que possuem os pontos mais relevantes que concretizaram a nossa pesquisa.

As anotações registradas no diário de campo, durante a aplicação do produto, bem como os registros fotográficos e audiovisuais, foram imprescindíveis para que fosse possível associar a teoria e a prática, resultando nas análises que serão descritas a seguir.

8.1 Aula 5 - Preparando a viagem

Quadro 5 - Planejamento da aula 05

Capítulo de a “Odisseia”: resumo	Capítulo ou Canto II - Telêmaco, filho de Ulisses, convoca uma assembleia para denunciar as maldades cometidas em seu lar pelos pretendentes à mão de sua mãe. Apesar disso, a opinião pública não é suficientemente inflamada contra eles. Consequentemente, Telêmaco resolveu equipar o navio, alistou a tripulação e partiu secretamente para Pilos, em companhia de Atena disfarçada de Mentor. O objetivo era buscar notícias do pai na corte do velho rei Nestor.
Jogo de Tabuleiro	Adaptação de um jogo de <i>alea</i> presente em formato de mini-game em <i>Life is Strange 2</i> (2018), no qual dois jogadores devem preparar um navio pirata para zarpar.
Objetivos	1) Analisar o papel do personagem mentor, o velho sábio que guia um jovem nas narrativas heroicas (estudo do gênero narrativo); 2) Contar o mito de Atena e Laracne (letramento mítico: antecedentes míticos); 3) Apresentar e adaptar um jogo de sorte por meio da mecânica de lançar dados (jogo de tabuleiro); 4) Comparar a trirreme grega com o barco de pesca caiçara a fim de identificar as partes e os termos náuticos adequados (contexto social caiçara - lexicologia);

	5) Motivar o debate em público e formação de assembleia (letramento mítico - oralidade).
Recursos	Adaptação da Odisseia (Rocha, 2011); notebook e televisão para exibição de gameplay do game com o jogo a ser adaptado; folhas impressas com esquema de trirreme e traineira, caixa de pizza, cola e tesoura; dados de seis lados.
Tempo de duração	2 tempos de aula, totalizando 1h40.
O que as crianças poderão aprender com essas atividades?	- Aprender sobre o papel fundamental do mentor mais velho tanto na atitude heroica como em sociedade observando as relações de respeito; - Exercitar o hábito de ouvir histórias, como também o respeito à pessoa que se dispõe a contá-la; - Desenvolver a língua oral, ampliando o vocabulário; - Comparar o papel da mulher em sociedade; - Problematicar o papel da sorte como fator de vitória; - Treinar a leitura de texto injuntivo por meio das regras de jogo; - Praticar habilidades motoras e artísticas na adaptação de jogos de tabuleiro.

Fonte: Autor (2024).

Desenvolvimento das atividades

Inicialmente, fizemos uma retomada do capítulo anterior em que a deusa Atena intercede por Ulisses e suplica a Zeus para que convença a deusa Calipso a libertar o herói do cativeiro, pois o retorno merecido do rei de Ítaca há muito lhe era negado. Enquanto Hermes, a serviço do pai, vai ter com a deusa carcereira; Atena, disfarçada como Mentos, chefe dos tálios, vai ao encontro de Telêmaco, em Ítaca, a fim de incentivá-lo a tomar medidas contra os pretendentes e procurar notícias de seu pai. Essa anamnese, aliada à leitura feita em casa, norteou o curto debate sobre receber visitas indesejáveis em casa. Não faltou criança que não citasse o dia em que recebeu um colega de sala sem avisar aos pais, fato que lhes rendeu uma boa reprimenda. Eis a motivação, parte inicial da sequência básica de Cosson (2021): aproximação com a obra lida feita a partir da temática da hospitalidade.

Com o intuito de propor uma introdução, perguntei-lhes sobre o ardil de Penélope em tecer uma mortalha de dia e desfazê-la à noite, ludibriando, assim, os pretendentes à sua mão. Não sabiam o que era uma mortalha, mas depois de elucidar esse ponto, a maioria da turma achou que tinha sido uma ideia inteligente. Mas as mulheres gregas eram boas em tecer roupas em geral? A pergunta não foi feita, mas contei o mito de Atena e Laracne que, ao mesmo tempo, demonstra a origem da aranha e o porquê de a deusa ser a patrona do tear.

Após a contação apresentei-lhes um livro infantil (Patsias, 2022) para que manuseassem, pois havia nele uma singela adaptação da história. Enquanto o livro passava pela sala, as crianças se divertiam com o projeto gráfico do livro revelando a cena da transformação de Laracne em aranha. Algo tão pueril que divertia minha filha de menos de dois anos em casa se mostrava intensamente lúdico para aqueles estudantes de treze anos.

Figura 19 - A transformação de Laracne



Fonte: Patsias (2022).

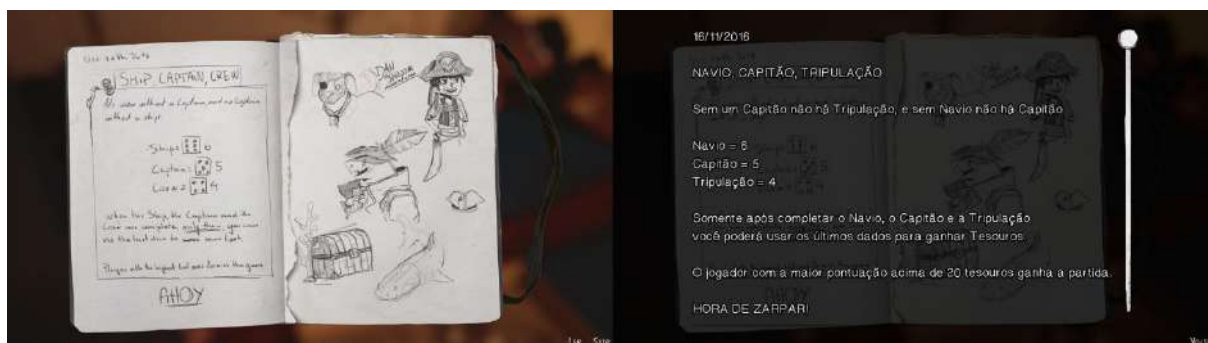
Para finalizar a introdução, falamos que não possuímos o relato de Penélope daquele estratagemma, pois Homero, se é que existiu, não revelou em sua narrativa, mas que autoras modernas imaginaram os sentimentos da heroína como no caso do trecho de Margareth Atwood, em “A odisseia de Penélope” (2020). Então, projetamos na televisão e lemos em conjunto:

Eu pensava num meio de adiar o dia da decisão sem me comprometer. Finalmente pensei num ardil. Quando contava a história, depois, eu costumava dizer que Palas Atena, deusa dos tecidos, dera a ideia, e talvez fosse verdade, pelo que sei; creditar aos deuses uma inspiração era sempre um bom modo de evitar acusações de orgulho indevido, se o esquema desse certo, bem como de culpa, caso fracassasse. [...]
Ninguém poderia se opor à tarefa extremamente pia. Eu passava o dia trabalhando em meu tear, tecendo diligentemente enquanto dizia coisas como “Esta mortalha seria mais apropriada para mim do que para Laertes, pois estou desconsolada e condenada pelos deuses a uma vida que é como a morte”. Mas de noite eu desfazia o que tecera para que a mortalha jamais fosse terminada. (Atwood, 2020, p. 75-76)

Se a mulher necessitava ser boa no tear e grata a deusa Atena pelo ofício, qual era o papel do homem grego? Era enfrentar os perigos do mar e para tal, como fazem os caiçaras, é preciso preparar a embarcação para a viagem. Nesse sentido, propusemos fazer isso de maneira lúdica por meio de um jogo de sorte retirado de um game para consoles e computadores: *Life is Strange 2* (2018). Nesse jogo eletrônico fundamentado em muita leitura e decisões do jogador, acompanhamos de perto a história de Sean e Daniel que fogem de casa após um trágico acidente. Temendo a polícia e precisando esconder a telecinese do mais novo (poder de mover objetos com a mente), eles partem rumo ao México. Ao se abrigarem em uma cabana, os irmãos

resolvem se distrair jogando o “Navio, capitão, tripulação” usando a tampa de uma caixa de pizza e alguns dados coloridos. As regras são simples e fáceis de aprender e consistem em lançar os dados para preencher seu navio pirata.

Figura 20 - Regras do jogo "Navio, capitão, tripulação"



Fonte: *Life is Strange 2* (2018)

Assim, propusemos que fizéssemos uma versão baseada na leitura da *Odisseia*, visto que Telêmaco precisou aparelhar seu barco para poder zarpar em direção a Pilos. Como havia pesquisado de antemão, montado um esquema adaptado do tabuleiro e adquirido caixas de pizza, trouxe-os para sala de aula para que as alunas e os alunos montassem o jogo. Já haviam estranhado o fato de eu ter entrado com aquelas caixas em sala e pensaram, de pronto, que se tratava de uma confraternização. Alguns comentários decepcionados depois, iniciaram a confecção recortando e colando os esquemas. Como eram vários tabuleiros e necessitávamos de seis dados para cada jogo, algumas crianças foram à biblioteca buscar esses componentes tomando emprestado de outras caixas de jogos da *Mind Lab*. Tudo feito, separamos um tempo para as crianças usufruírem do jogo.

Figura 21 - Mosaico com elaboração do jogo (primeira linha) e compração de gameplay do tabuleiro da turma com a versão original



Fonte: A autor (2023); *Life is Strange* (2018).

Dessa forma, as alunas e os alunos criaram uma versão tabuleiro de um jogo eletrônico (Carvalho, 2022), visto que o game original requer uma tecnologia indisponível em sala de aula tanto para os aprendizes como para o docente. O sucesso da intervenção transpareceu no momento em que sugeriram a criação de um nome para a versão elaborada pela turma: tTt (trirreme, Telêmaco e tripulação). Como tarefa para casa, apontamos a possibilidade de fazer uma versão caçara do *board game* e choveram ideias para o nome do jogo e as imagens que deveriam ser escolhidas. Dado o alvoroço, foi necessária mediação, mas boa parte da turma aceitou a ideia. Outros reclamaram que não possuíam créditos para gastar ou internet no celular. Minimizamos o problema sugerindo que alguns pesquisassem e os demais ajudariam na confecção no encontro seguinte.

Por fim, munidos de uma réplica de traineira exposta frequentemente em umas das estantes da secretaria da escola, incentivamos os alunos a nomearem as partes do barco de acordo com o vocabulário náutico que conheciam (popa, proa, mastro, convés, casaria entre outros). Essa vivência se completou com a produção de um pequeno dicionário. Primeiro, tomando aquele presente no livro “Resgate Histórico da Praia Vermelha: construindo livro com alunos” (2006), depois acrescentando as contribuições dos alunos. Esse momento de construção conjunta do glossário gerou debates intensos sobre que palavras deveriam ou não entrar, se a

expressão era a mesma em todas as praias e até se algumas expressões ainda eram usadas por todos ou só pelas pessoas mais velhas da comunidade.

Planejamos um momento de simulação dos alunos em uma assembleia como a que Telêmaco convoca antes de partir, mas seja porque a aula já chegava ao seu termo, seja pelos debates que ocorreram nos momentos que discutimos a situação de Penélope ou a construção do dicionário, as crianças já haviam transformado a sala de aula em uma ágora. Acredito que mesmo sendo crianças do segundo segmento, precisamos “garantir-lhes esse momento é assegurar oportunidades de desenvolver a oralidade, visando à construção do pensamento e de sua expressão por meio da fala” (Silva, 2018, p. 101).

8.2 Aula 7 - A jornada de Telêmaco

Quadro 6 - Planejamento da aula 07

Capítulo de a “Odisseia”: resumo	Capítulo ou Canto III - Telêmaco chega a Pilos para se informar com o velho Nestor que havia lutado em Troia ao lado dos heróis. O veterano de guerra narra como se deu o retorno dos reis Menelau, de Esparta, e Agamémnon, de Micenas. No entanto, não sabia nada do destino de Ulisses e, então, ordena que seu filho, Pisístrato, acompanhe Telêmaco até Esparta para conhecer o relato do rei e de Helena sobre o retorno do herói.
Jogo de Tabuleiro	Jogos de guerra: <i>War: Batalhas mitológicas</i> (2012); Jogo tradicional: Labirinto, jogo moçambicano.
Objetivos	1) Estudar a importância do espaço na narrativa linear (estudo do gênero narrativo); 2) Apresentar o território pelo qual se estendia a Grécia Antiga (cartografia história) e alguns elementos míticos por meio dos componentes do jogo <i>War: Batalhas mitológicas</i> (letramento ludopedagógico) 3) Contar o mito de Teseu e o Minotauro (letramento mítico - antecedentes míticos); 4) Introduzir o conceito de meandro e sua presença na arte (letramento mítico); 5) Tematizar um jogo de trilha tradicional de origem africana com elementos da narrativa homérica (jogo de tabuleiro); 6) Evidenciar, por meio das trilhas de Ilha Grande, o uso de verbos no imperativo para instrução de turistas (contexto social caiçara - ecoturismo; gramática).
Recursos	Adaptação da Odisseia (Rocha, 2011); notebook e televisão para exibição de tutorial do jogo a ser tematizado; folhas de papel A3, lápis, borracha, canetas hidrográficas; jogo de tabuleiro <i>War: Batalhas mitológicas</i> (2012).

Tempo de duração	2 tempos de aula, totalizando 1h40.
O que as crianças poderão aprender com essas atividades?	- Aprender os marcadores de espaço (advérbio e expressões adverbiais); - Relembrar a narrativa linear e seus elementos constituintes; - Relacionar os conteúdos de Geografia e História com a Literatura por meio do jogo; - Explorar as semelhanças entre o mito e os meandros, elemento comum em obras artísticas; - Conhecer um artefato cultural de origem africana enfatizando a importância dessa cultura para identidade do povo brasileiro; - Valorizar o turismo local por meio da exploração sustentável do meio-ambiente; - Utilizar o imperativo para criar placas e avisos para trilhas de Ilha Grande.

Fonte: Autor (2024).

Desenvolvimento das atividades

No início da aula, relembramos os acontecimentos anteriores em que Atena inspirou Telêmaco a falar em praça pública sobre os males que afligiam seu lar. A intenção era despertar a piedade de seus compatriotas, mas isso só gerou debates infrutíferos entre o filho de Ulisses e os pretendentes. Então a deusa, disfarçada de Mentor, ajuda o jovem a equipar um navio e partir para Pilos a fim de buscar notícias de Nestor. Como as crianças haviam lido o capítulo em casa, já sabiam o resultado da viagem: Telêmaco chega ao seu destino, descobre como se deu o retorno de alguns heróis gregos depois da fatídica guerra e, por fim, acompanhado do filho de Nestor, parte a cavalo para a Esparta do rei Menelau e da rainha Helena.

Por mais que já tivéssemos falado da Grécia Antiga nas aulas que antecederam a leitura da obra, era preciso adentrar ainda mais na questão do espaço e da narrativa linear devido às andanças de Telêmaco pelo território grego. Optamos, no momento da motivação da sequência didática, por apresentar o mapa do mundo grego por meio do tabuleiro do jogo “War: Batalhas mitológicas” (2012) apontando os pontos relevantes para Telemaquia e deixando que manipulassem os componentes físicos: as fichas dos deuses, as miniaturas de monstros mitológicos e os estranhos dados de dez faces. Animaram-se, prontamente, para jogar, contudo ainda não era a ocasião para abordarmos aquele jogo de guerra. Então, sob protestos, guardei os componentes, deixando somente a caixa, um *meeples* em formato de Minotauro e o tabuleiro expostos.

A partir disso, colocamos músicas épicas de fundo, para que com o uso de diferentes modulações de voz, pudessemos emular a prática da narrativa oral, como sugerido por Cosson

(2021). Empreendemos a contação do mito de Teseu e o Minotauro, de como o herói com ajuda de Ariadne venceu o terrível monstro. Através de uma atividade comparativista, a finalidade dessas contação de mito com sacrifícios humanos era de, “[...] pôr em perspectiva os valores e as escolhas da sociedade a qual se pertence” (Detienne, 2004, p. 66), assim causando espanto e propondo a diferença entre aquela sociedade e os tempos atuais.

Além de contar o mito e debater essa temática cultural, mostrávamos os pontos de interesse no tabuleiro de *War*. Solicitamos, por conseguinte, que abrissem o livro e localizassem o mapa da Grécia, como ilustrado em Rocha (2011). Queríamos que notassem as semelhanças e diferenças entre o mapa do jogo e o do livro, principalmente, o uso de meandros presentes na moldura tanto dos mapas como da caixa.

Figura 22 - Mapa da Grécia Mítica com moldura composta de meandros de ondas

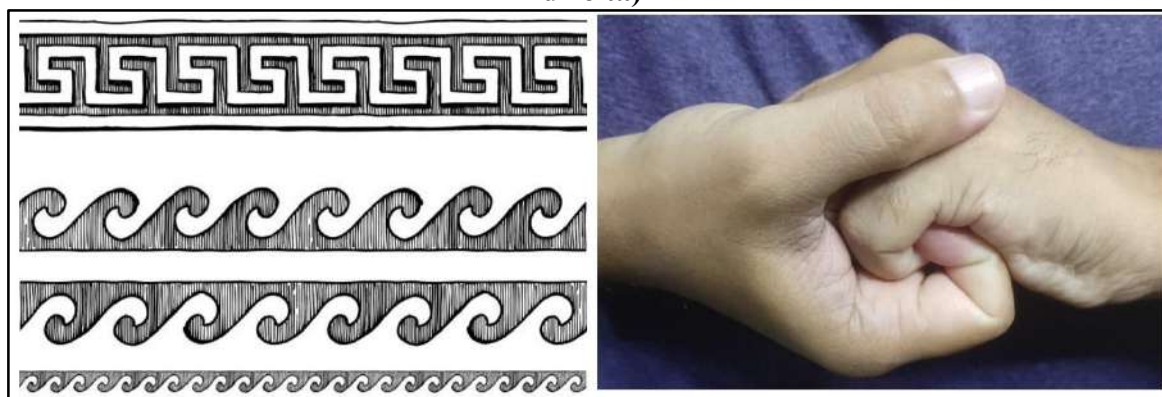


Fonte: Rocha (2011).

Apesar de nossas sucessivas dicas, as alunas e os alunos não identificaram esse detalhe sinalizando outros aspectos como a escolha de cores, a quantidade de territórios demarcados, se eram os mesmos lugares nos mapas e a presença do navio, que somente aparecia no mapa do livro. O aluno T. ainda sinalizou que queria jogar o mapa de *War*, fato que motivou mais um debate acalorado sobre essa possibilidade. Nesse episódio, havíamos aprendido duas lições para futuras mediações: certos *board games*, por seu designer atraente, poderiam fazer com que os estudantes perdessem o foco devido ao anseio por ludicidade; e a leitura imagética deveria ser

mais evidente para as alunas e os alunos. Todavia, recuperamos a atenção quando demonstramos que o meandro, ou chave grega, estava presente como elemento imagético desde os primórdios da arte grega, tornando-se elemento decorativo (na caixa de *War*) e presentes até no gesto de nossas mãos.

Figura 23 - Reprodução de meandros clássicos (à esquerda) e a postura de mãos (à direita)



Fonte: IStock⁶⁹ (on-line); Autor (2024).

Novamente, os estudantes demoraram a entender que o gesto que fazíamos com a mão era de fato uma reprodução das linhas do meandro clássico, mas ao notar ficaram surpresos. Havíamos, então, demonstrado todos os elementos necessários para apresentar e tematizar o jogo de tabuleiro “Labirinto”: as viagens de Telêmaco (leitura de a “Odisseia”), o termo labirinto (contaço do mito do Minotauro) e design do tabuleiro (meandro). Como “Labirinto” é um jogo tradicional de origem moçambicana, sua natureza é abstrata e, logo, fácil de propor uma tematização simples. Logo, apresentamos o vídeo “Jogo Africano - Labirinto” (Disciplina, 2020, on-line⁷⁰) para que as alunas e os alunos desenhasssem o tabuleiro em folhas de papel A3 utilizando canetas hidrográficas. Findada essa etapa, relembramos juntos os lugares pelos quais Telêmaco passou em sua jornada até Esparta: palácio de Ítaca, ágora, mar, Pilos, palácio de Nestor, estrada, Esparta, palácio de Menelau, respectivamente. Depois solicitamos que, em cada vértice do labirinto em forma de meandro, escrevessem as localidades com o intuito de, ao jogar, sentir-se o próprio filho de Ulisses em sua aventura.

⁶⁹ Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/onda-de-grega-ornamento-grego-gm902945410-249046663>. Acesso em: 16 abr. 2024.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cmhTzQRCKHA&t=30s>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Figura 24 - Mosaico com capturas de tela do tutorial (imagens superiores) e o processo de elaboração por parte da turma (imagens inferiores)



Fontes: Disciplina Ninja (2020); Autor (2024).

Depois de um breve momento de jogo, visto que essa atividade lúdica é de rápida confecção e execução, os momentos finais da aula foram dedicados ao conceito de trilha para o caiçara. Perguntamos à turma se já tinham feito alguma trilha para outros pontos da ilha, quais eram os perigos e se existiam muitos turistas a se aventurar nas picadas da floresta. A resposta variou de acordo com a comunidade, mas sempre “tem muito turista, fessor”, disse uma das alunas. Então perguntei quais seriam as recomendações para quem quer enfrentar uma trilha. As dicas foram desde saúde e bem-estar, do uso sustentável das trilhas até a recomendação de não vagar por esses caminhos à noite por receio de alguma assombração. Então sugerimos criar pequenos avisos para os aventureiros, que eles comesçassem em sala, mas terminassem em casa. Estavam livres para ilustrar se quisessem, mas que deveriam ter ordens ou proibições com verbos no imperativo. Ao solicitar que eles advertissem os turistas, evidenciamos uma forma de sedimentar a ideia de que como nativas e nativos da ilha, “a produção da identidade do “forasteiro” tem como referência a identidade do “habitante local” (Woodward, 2022, p. 47). Em outras palavras, esses estudantes, como habitantes da comunidade e plenos de saberes, são os legítimos guardiões que protegem a natureza circundante contra aqueles que visitam a ilha e, por seu turno, os mais indicados para compor esses avisos.

8.3 Aula 10 – A última cartada de Poseidon

Quadro 7 - Planejamento da aula 10

Capítulo de a “Odisseia”: resumo	Capítulo ou Canto V - Findada a Telemaquia, a narrativa se volta para o destino de Ulisses. Hermes chega à ilha de Calipso com ordens expressas de Zeus para que deusa liberte o herói. Com madeiras fornecidas por Calipso, Ulisses constrói um barco e parte. No entanto, passados dezessete dias, Poseidon descobre o herói e tenta pela última vez destruí-lo. O barco naufraga em uma tempestade e Ulisses, nu e ferido, consegue chegar à terra dos Feácios.
Jogo de Tabuleiro	Amerigames/ Jogo de guerra: “Batalha dos Submarinos” (Mind Lab, 2022). Eurogame: “Odyssey - A ira de Poseidon” (2015).
Objetivos	1) Efetuar leitura coletiva do mito (letramento mítico - oralidade); 2) Fixar conceitos de coordenadas no plano cartesiano (interdisciplinaridade - Matemática); 3) Ressaltar o papel do antagonista em narrativas míticas e de aventura (estudo do gênero narrativo); 4) Revisar os pontos cardeais (interdisciplinaridade - Geografia) e a importância dos ventos para a navegação (contexto social caíçara); 5) Estudar as siglas dos pontos cardeais em língua inglesa (interdisciplinaridade - Inglês); 6) Comparar mitos de divindades marítimas (letramento mítico - mitologia comparada).
Recursos	Adaptação da “Odisseia” (Rocha, 2011); folhas impressas com excertos de mitos de divindades marítimas; jogo “Batalha dos Submarinos” (Mind Lab, 2022); jogo “Odyssey - A ira de Poseidon” (2015).
Tempo de duração	2 tempos de aula, totalizando 1h40.
O que as crianças poderão aprender com essas atividades?	- Respeitar o espaço de leitura compartilhado; - Exercitar a escuta do outro por meio da leitura oral coletiva; - Reconhecer as características dos antagonistas para o gênero narrativo; - Estudar de maneira interdisciplinar objetos do conhecimento de Matemática, Geografia e Inglês; - Comparar mitos e religiosidades a fim de exercitar o respeito às práticas de fé exercidas por outras pessoas.

Fonte: Autor (2024).

Desenvolvimento das atividades

No início da décima aula, optamos por motivar as alunas e os alunos por meio do jogo de tabuleiro “Batalha dos Submarinos” (Mind Lab, 2022). Não era algo novo, visto que esse *board game* é exatamente a conhecida Batalha Naval, mas com um design mais atraente. Quando falamos do cerco de Troia na aula oito, já tínhamos tematizado a gameplay do tabuleiro de acordo com a guerra e seus heróis gregos ou troianos. Então não foi algo inaugural, porém mais alinhado com o letramento ludopedagógico no que tange ao momento de uso: como motivação ou introdução da aula (Carvalho, 2022). Nosso intuito era introduzi-los em uma aula que versaria sobre a navegação e nada melhor do que começar navegando e batalhando no mar.

Passada a estranheza de começar a aula com aquele jogo, depois de uma partida com os alunos organizados em duplas, fizemos um semicírculo para a leitura coletiva. Havíamos solicitado a leitura do capítulo em sala: primeiro, uma leitura silenciosa e, depois, uma coletiva a fim de aferir a oralidade dos alunos e a fluência de leitura, além da capacidade de concentração. Enquanto a leitura solitária era feita, organizamos o espaço para a segunda estratégia lúdica: o eurogame intitulado “Odyssey - A ira de Poseidon” (2015). Tentamos não atrapalhar a imersão, mas vimos que as crianças ficaram interessadas na organização do círculo mágico, curiosas para saber o rumo que a aula tomaria.

Figura 25 - Conjunto de imagens com leitura silenciosa (à esquerda) e visão parcial do tabuleiro (à direita)



Fonte: Autor (2023).

Por conseguinte, fizemos uma leitura coletiva do mesmo capítulo, enfatizando o papel tirânico de Poseidon ao perseguir Ulisses, mas informando que o deus dos mares possuía suas motivações que apareceriam ao longo da narrativa. Empreendemos o debate sobre o papel do vilão nas histórias em geral e como Poseidon, ao seu modo, não é um simples inimigo, mas

representa as forças da natureza que acarretam os perigos no mar: os ventos, as ressacas, as tempestades entre outros. Mas o debate decolou, ou diríamos zarpou, quando analisamos o conceito de antagonismo que se estende a várias áreas da vida. Então surgiram exemplos do futebol (Flamengo e Vasco), dos mangás (Naruto e Sasuke), da política (Bolsonaro e Lula) e da religião (Deus e o diabo) e outros mais.

Mas temendo que as alunas e os alunos se dispersassem perdendo o foco, questionamos qual seria o principal antagonista do marinheiro que se aventura na volta para casa e que mais os afeta no dia a dia. Rapidamente indicaram o vento sudoeste como o grande vilão de suas histórias diárias. Para alguns, nem tanto, afinal, quando caía um vento forte, o barco-escola não saía e, assim, podiam ficar em casa. Foi unânime, porém, como o clima ruim causava estragos para a vida dos caiçaras: de inundações, falta de energia e água, até fazer com que uma praia desaparecesse, uma clara alusão à Praia de Itaguaçu, consumida por deslizamentos em 2022.

Figura 26 - Mosaico do antes e depois da Praia de Itaguaçu (imagens superiores), a inundação da escola e a limpeza da praia depois da tragédia de 2022 (imagens inferiores)

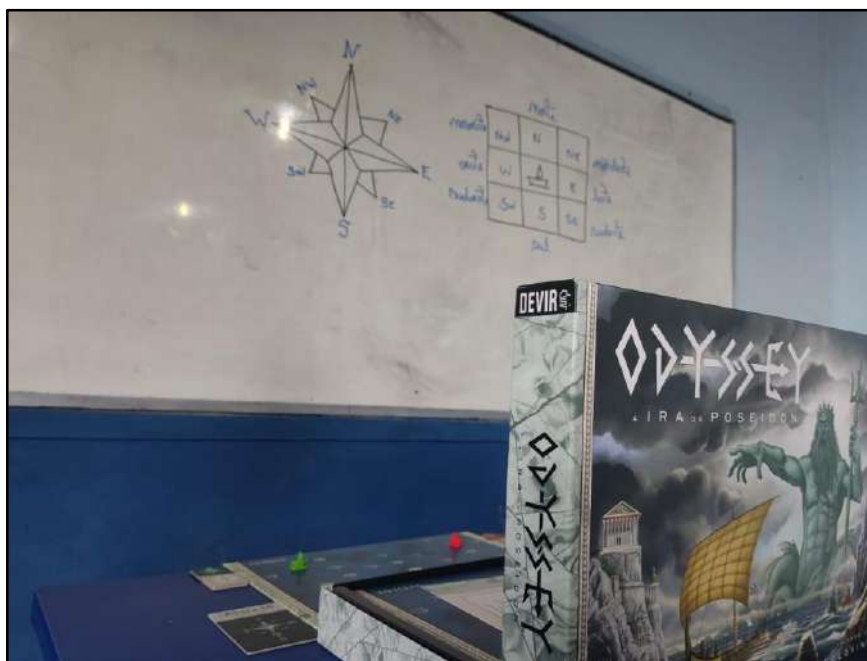


Fonte: Reprodução de redes sociais (imagens superiores); Autor (2022).

Antes de adentrarmos no eurogame, era necessária uma revisão interdisciplinar. Como já estavam familiarizados com as coordenadas em um plano cartesiano, tanto pelas aulas de

Matemática, como por nossa experiência com a “Batalha dos Submarinos” (Mind Lab, 2022), as crianças já sabiam se movimentar pelos quadrantes do tabuleiro. No entanto, “Odyssey - A ira de Poseidon” (2015) necessita que os jogadores conheçam os pontos cardeais para poder se locomover estrategicamente pelo tabuleiro e, como um produto de origem estrangeira, usa siglas em língua inglesa na rosa dos ventos. Assim, para enfrentar a ira do deus do mar que lança ventos e confunde a navegação dos marinheiros-jogadores, é preciso conhecer o mínimo de navegação por orientações geográficas. Para isso, desenhamos e pedimos para eles reproduzirem no caderno o esquema de movimentação exposto no quadro branco bem como a rosa dos ventos e as siglas em língua inglesa. Enfim, tínhamos os conhecimentos básicos para jogar.

Figura 27 - Esquema de orientação e rosa dos ventos para o gameplay



Fonte: Autor (2023).

Como foi nosso primeiro uso de um eurogame no projeto, o letramento lúdico levou o restante do tempo de aula para ambientar a turma e apresentar-lhes as regras. Embora a atividade lúdica tenha demorado para ser assimilada, e as crianças, superada a complexidade, tenham se divertido no jogo, aprendemos que com esse tipo de jogo de tabuleiro é preciso um cálculo mais preciso do tempo. Uma iniciativa interdisciplinar como essa também precisa ser melhor articulada com os demais docentes da unidade para que se aproveite melhor o potencial de fruição, algo que só fizemos tangencialmente.

Outro ponto de interesse é o fato de o momento da mitologia comparada não ter sido abordado, visto que o tempo de aula havia esgotado. Distribuímos, portanto, os textos impressos entre grupos, indicando que faríamos um debate dos mitos apresentados na aula seguinte. Tal procedimento não é o ideal pela janela entre uma sequência didática e outra. Então solicitamos que postassem seus comentários no grupo de *WhatsApp* do projeto, o “Odisseia Caiçara”, o que resultou em uma tarefa mais agradável para as crianças dado seu afã pelas redes sociais.

8.4 Os índices da avaliação externa

Embora nossa pesquisa seja de natureza qualitativa, na qual a ênfase recai no processo e não em dados mensuráveis, além dessas aulas, é preciso enfatizar o bom desempenho da unidade escolar no ano de 2023. A Escola Municipal General Silvestre Travassos obteve resultados satisfatórios junto ao IDEAR, Indicador de Desenvolvimento da Educação de Angra dos Reis. Isso garantiu um certificado somente entregue às gestoras como reconhecimento dos bons índices atingidos⁷¹, mas nenhuma menção aos docentes que mantiveram as notas da unidade acima média municipal, mormente, em Língua Portuguesa.

Contudo, o letramento literário mítico concretizado pelos jogos de tabuleiro fez com que, além de registrarmos uma alta taxa de acertos em objetos do conhecimento ligados ao texto narrativos, tivéssemos nossos índices acima da média da rede. Habilidades como “reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador” (D030_P) saíssem de uma avaliação formativa de taxa de acertos de 49% para 75%. Nessa conjuntura, ao final do ano letivo de 2023, nenhuma das habilidades aferidas de nossa turma de sétimo ano estava abaixo do ideal (entre 26% e 50%), mas com resultados medianos (entre 51% e 75% de acerto) ou altos (76% de acerto ou mais).

⁷¹ Reportagem disponível em: <https://rjcostaverde.com.br/2024/03/02/angra-entrega-resultados-do-idear/>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Quadro 8 - Infográfico de índices de acerto por habilidade na avaliação somativa de 2023. Em destaque, habilidades que trabalham nesta pesquisa



Fonte: Plataforma CAEd (grifos nossos).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou desenvolver um projeto que auxiliasse o letramento literário de crianças caiçaras dos anos finais e não só ampliasse seus níveis de leitura, mas que se revelasse uma alternativa de fruição e, quiçá, de exercício para o futuro. Essa infância distante dos centros culturais urbanos, que assiste ao mundo pelas telas de smartphones e que muitas vezes não espera crescer para trabalhar na comunidade, não pode ser tolhida da capacidade de imaginar e sonhar que a leitura literária engendra. É preciso que as mentes desses indivíduos não permaneçam ilhadas e acorrentadas ao círculo infinito de servidão ao estrangeiro e ao turista, sem perspectivas para além de suas praias.

A efetivação desse objetivo tornou-se uma verdadeira odisseia caiçara pelo fato de a Língua Portuguesa estar no âmago das exigências educacionais municipais e de grupos mais conservadores que acreditam que o aprendizado de língua nativa deve se ater apenas à gramática e à ortografia. Avaliações externas tendem à tecnificação do ensino de língua nativa a fim de atender a metas e atrair investimentos de órgãos governamentais. Nesse espectro, a leitura literária não tem espaço, pois não é útil à engrenagem capitalista, não gera índices educacionais ou aumentos de verbas públicas. Por isso, a escola caiçara tem bibliotecas onde o livro não tem espaço, só caixas e caixas de jogos educativos a preencher as estantes.

O letramento literário é uma prática social sensibilizadora e humanizadora, que não só auxilia os jovens caiçaras a entender o mundo ao seu redor, mas também desperta a criticidade, a compreensão e aceitação da alteridade - valores tão necessários para bem praticar a hospitalidade ou atuar em sociedade como um todo. Logo, este projeto almejou levar o letramento literário para além da mera pedagogização da leitura escolar com trechos colhidos a esmo de livros didáticos ou textos como mero suporte para questões gramaticais. O intuito era tornar a leitura literária significativa e inserida no contexto caiçara. Por isso, os índices municipais de Educação não nortearam este estudo e suas intervenções, quando muito, foram possíveis reflexos dos momentos lúdicos e sorrisos compartilhados em sala de aula.

A ludicidade nesta pesquisa, por seu turno, apresentou-se, inicialmente, por meio da delimitação de um letramento mítico, visto que as narrativas míticas encerram características que parecem estar em consonância com o cotidiano dos ilhéus. A tendência à oralidade e à fantasia presentes nas histórias que ainda sobrevivem pela boca dos anciãos da comunidade; o seu caráter inerentemente religioso e, por isso, tão necessário para as religiosidades caiçaras; e ainda os modelos de conduta imprescindíveis para a cidadania; todos esses aspectos foram determinantes para a curadoria da obra a ser trabalhada. Assim, a “Odisseia” de Homero

revelou-se ideal para o projeto por ser um clássico da literatura ocidental, por ser uma obra sobre a hospitalidade, por ser a história de um homem que sofre os perigos do mar e, como todo pescador, quer voltar para casa.

Com o propósito não só de servir de complemento à leitura literária, mas como forma de concretizar a interpretação, buscamos uma aprendizagem por jogos, especificamente, os de tabuleiro. A escolha recai nesse tipo de atividade lúdica porque é analógico, acessível e por sua aplicabilidade flexível. Por mais que a cibercultura permeie boa parte das interações sociais contemporâneas, que as alunas e os alunos, caíças ou não, estejam cada vez mais imersos no dilúvio informacional da Web, é preciso que sejam oportunizadas alternativas de incentivo às interações sociais offline. Os pequenos ilhéus, ainda, descaradamente, perguntam quanto tempo falta para a aula acabar, por mais interessante que ela seja, pois estão ansiosos para correr na praia, chutar uma bola e se jogar no mar. As meninas e os meninos já têm essa liberdade lúdica, mas, no ambiente escolar, entre as muitas aulas vagas sem professor ou o tempo gasto no barco-escola, falta-lhes a magia de uma boa leitura ou de um círculo mágico para dar asas à ludicidade.

Dessa forma, a conjunção de letramento literário mítico e de jogos de tabuleiro passa pelo entendimento de que não são somente ferramentas para os objetivos pedagógicos ou para os indicadores de educação municipal. São, sobretudo, um exercício de humanização das relações sociais centradas no respeito à diversidade e à alteridade. Trata-se de reconhecer o direito das crianças à cultura ancestral, pois tanto os mitos quanto os jogos são testemunhos permanentes das proezas que a imaginação e o engenho humanos são capazes.

Nesse cenário, nossa pesquisa enfatiza a necessidade de que o docente vivencie os artefatos culturais que compõem sua estratégia de ensino. Para uma mediação salutar, no que concerne ao letramento mítico, é preciso que o professor seja um leitor contumaz, que conheça ou esteja aberto à leitura dos mitos orais ou escritos, originais ou adaptados. Outrossim, o docente que deseja utilizar a ludicidade dos jogos de tabuleiro em sua prática de ensino deve conhecer empiricamente os board games. Isso não quer dizer que o professor deva ler sobre jogos ou jogar a todo instante, mas que esses momentos de fruição estejam presentes em sua rotina semanal. Afinal, só se fala com propriedade, entusiasmo e amor por meio de experiências vividas e compartilhadas.

Por isso, durante este estudo qualitativo, foi necessário que eu, o pesquisador, não só mergulhasse no contexto social das crianças caíças, mas que também confrontasse o saber institucionalizado, do qual sou representante, com aquele presentificado na comunidade. Esse proceder metodológico, alinhado com a pesquisa-ação, não tinha como finalidade ratificar a superioridade de um saber acadêmico frente à cultura local, de ser mais um estrangeiro, mais

um turista a exigir do caçara sua subordinação. Almejava um aprendizado colaborativo, horizontalizado e intensamente afetivo, amenizando o suposto fardo que a leitura acarreta e propiciando a troca de ideias, experiências e sugestões.

A sistematização do letramento mítico, por meio de sequências didáticas, então, revelou-se ideal para organizar as aulas, pelo fato de ser um método que abarca as diversas nuances da narrativa mítica, do ponto de vista temático à materialização da interpretação por meio da escrita. Também foi um treino para a percepção sobre o momento preciso de inserir um board game em nossa prática a fim de extrair o máximo potencial pedagógico da atividade lúdica e não usar o jogo com mera diversão esvaziada de sentido. Assim, enquanto o letramento mítico engendrava, por meio da leitura e da oralidade, um exercício passivo da fruição em que o leitor é espectador da imaginação, o jogo de tabuleiro atuava como catalisador da fantasia, propondo um leitor ou jogador que interfere na narrativa, que a protagoniza ativamente.

No entanto, como a pesquisa foi realizada no quarto bimestre de 2023, não houve tempo hábil para navegar com Homero por todos os cantos da “Odisseia” devido ao fechamento do ano letivo. O estudo concentrou-se nas aventuras de Telêmaco em busca do pai e nas viagens fantásticas de Ulisses, não sendo possível abordar a vitória do rei sobre os pretendentes que lhe pilhavam os bens e ameaçavam sua família e seu lar. Similarmente, a ambição de criar um jogo totalmente original e imerso no cotidiano caçara, prenhe de sentidos e letramentos locais, não pôde ser concretizado pelo mesmo motivo. Mas, no início de 2024, não foram poucos os estudantes que afirmavam que terminaram o livro e me questionaram se haveria um projeto como aquele novamente. Seja pela diversão, seja pela leitura, algum interesse despertou apesar da incompletude e das lacunas desta pesquisa que, como todo estudo, carece de ampliação e de aprofundamento.

Por mais que os resultados tenham sido satisfatórios, seja pela unânime promoção desses estudantes para o oitavo ano, visto que suas habilidades de leitura contribuíram para um melhor entendimento de objetos dos conhecimentos de outros componentes curriculares da escola; seja pelos bons índices obtidos em avaliações externas, a odisseia literária desses estudantes, seu processo, foi o desfecho mais gratificante. Ao longo desta pesquisa, as aulas suprimiram o espaço-tempo e proporcionaram evasão que transparecia a cada observação espantada de a hora-aula ter passado rapidamente, a cada suspiro de saudade e ansiedade pelo próximo encontro e a constatação da turma de que a leitura é um jogo e pode ser uma atividade divertida. Por isso afirmavam que haviam lido o capítulo antes do solicitado pelo docente, pediam permissão para levar o jogo de tabuleiro para casa, propunham atividades lúdicas e intertextos.

Portanto, é preciso ter como meta educacional não só no ensino da leitura literária, mas também nas demais áreas do conhecimento a premissa de um aprendizado que se volte para o passado e se projete para o futuro. Em tempos em que o mito é sinônimo, muitas vezes, de intolerância, mentira e notícias falsas, urge que resgatemos o sentido primordial e lúdico das narrativas basilares da cultura ocidental - seja a indígena, a europeia, seja a africana. É preciso que, ludicamente, nós professores sejamos o elo, sejamos aqueles que conduzem as alunas e os alunos de volta ao lar, à imaginação e à cultura. Nesse sentido, processo formativo e troca de experiências é essencial, muito mais do que resultados mensuráveis. Se Ítaca deu a bela viagem a Ulisses, parafraseando o poema de Constantino Kavafis, as aulas da “Odisseia Caiçara” deram às crianças a certeza de que o aprendizado pode ser uma jornada divertida e digna de ser trilhada. Que se lancem os dados, é hora de zarpar.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Cristina. Identidade Caiçara: exclusão histórica e sócio-ambiental. In: **Atualidades em Etnobiologia e Etnoecologia**. Recife: Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, 2002.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- A ILHA DO TESOURO. Direção: Byron Haskin. Produção de Walt Disney Pictures. Estados Unidos: Walt Disney, 1950. 1 DVD (96 min).
- ALMANAQUE DISNEY. São Paulo: Abril, v. 193, 23 jun. 1987.
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRADE, Carlos Dummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANDRÉ, Alessandra. O mundo da pólis: reflexões a partir do modelo ateniense e da crise no território políade no século IV a.C.. **Romanitas** – Revista de Estudos Grecolatinos: Vitória, n. 7, p. 29-48, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/romanitas/article/view/14518/10212>. Acesso em: 22 mai. 2023.
- ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANGRA DOS REIS. **Alunos da rede realizam avaliação somativa da Avaliar**: Exame foi realizado por alunos do 2º, 5º, 7º e 9º anos com o intuito de analisar seus níveis de aprendizagem através de parceria com a UFJF. 2022. Disponível em: https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=64925&indexsigla=imp. Acesso em: 01 abr. 2024.
- ANGRA DOS REIS. **Biblioteca Espumas Flutuantes**: Projeto da biblioteca que funciona no barco escolar é apresentado no Seminário Brasileiro de Literatura. 2007. Disponível em: https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=42139&IndexSigla=imp. Acesso em: 01 abr. 2024.
- ANGRA DOS REIS. **MenteInovadora tem feito a diferença nas escolas em Angra**. 2023. Disponível em: https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=65851&indexsigla=imp. Acesso em: 08 abr. 2024.
- ANGRA DOS REIS. **Documento Orientador Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis**. Angra dos Reis, 2022.
- ANGRA DOS REIS. **Educação inicia programa de reforço escolar ‘Avançar’**: Iniciativa beneficiará mais de 800 estudantes em 18 unidades de ensino. 2023. Disponível em: https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=66321&indexsigla=imp. Acesso em: 01 abr. 2024.
- ANGRA DOS REIS. **Estatuto do Magistério Público de Angra dos Reis**: Lei nº 82, de 18 de abril de 1991. Angra dos Reis: Boletim Oficial, 18 abr. 1991. Disponível em: <https://camaraangra.siscam.com.br/Arquivos/NormaJuridica/LeiOrdinaria/910082c.html>. Acesso em: 01 abr. 2024.

ANGRA DOS REIS. **Plano Municipal de Educação - PME**: Lei nº 2582, de 10 de maio de 2010. Angra dos Reis: Boletim Oficial, 10 maio 2010. Disponível em: <https://camaraangra.siscam.com.br/Arquivos/NormaJuridica/LeiOrdinaria/1002582.html>. Acesso em: 01 abr. 2024.

ANTONINOVA, Alice. **Top Trumps**: Greek Myths. Londres: Winning Moves UK, 2021.

ANTUNES, Celso. **Marinheiros e Professores**: crônicas simples sobre a escola, ensino, disciplina, inteligências emocionais, criatividade, construtivismo, inteligências múltiplas, alunos... Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

APOLODORO. **Biblioteca mitológica**. 4. ed. Madri, Espanha: Akal/Clásica, 2017. Edição de José Calderón Felices.

APOLÔNIO DE RODES. **Argonáuticas**. São Paulo: Perspectiva, 2021. Organização, tradução e notas Fernando Rodrigues Junior.

ARISTÓFANES. **As rãs**. Tradução de Maria de Fátima Silva. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco; Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Tradução da Poética por Eudoro de Sousa.

ARRAZ, Lucas. **PvP e PvE**: o que é e qual a diferença entre jogo competitivo e cooperativo. 2021. Disponível em: <https://canaltech.com.br/games/pvp-e-pve-o-que-e-e-qual-a-diferenca-entre-jogo-competitivo-e-cooperativo-192988/>. Acesso em: 01 abr. 2024.

ASSOCIAÇÃO CIVIL ALTERNATIVA TERRAZUL. **Voz Nativa Ilha Grande**. Angra dos Reis (RJ): Associação Alternativa Terrazul, 2014. Disponível em: <http://voznativa.eco.br/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

ATWOOD, Margaret. **A odisseia de Penélope**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

BANCO Imobiliário. São Paulo: Estrela, 2016.

BANCO Imobiliário: Os Simpsons. São Paulo: Estrela, 2001.

BANCO Imobiliário: Luan Santana. São Paulo: Estrela, 2022.

BARGAS, Diego. Como é a mitologia iorubá? **O grande livro das mitologias**, São Paulo, v. 1, p. 74-75, 2018.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BASTOS, Luciano. O jogo como ferramenta para o ensino de Humanidades. In: LIMA, Laís *et al.* **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022. p. 81-89.

BAUMAN, Zygmunt. **Nascidos em tempos líquidos**: transformações no terceiro milênio/ Zygmunt Bauman, Thomas Leoncini. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica. arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III**: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- BERGER, Nicola. **Black Stories: sexo e crime**. São Paulo: Galápagos, 2017.
- BÍBLIA. Gênesis. In: **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.
- BÍBLIA. Jó. In: **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.
- BIKLEN, Robert Charles; BOGDAN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação, n. 12. Portugal: Porto, 2000.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORGES, Jorge Luis. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. São Paulo: Globo, 1999. 1 v.
- BÓRQUEZ, Tomás H. M. Díaz. **Breve historia de los juegos de mesa y su desarrollo en las culturas a traves de los tiempos**. Mar del Plata: Pampala Press, 2023.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAND, Inka; BRAND, Markus. **Exit, o jogo: o Senhor dos Anéis**. São Paulo: Devir, 2022.
- BRANDÃO, Junito. **Mitologia Grega Volume 1**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mai. 2023.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. 1. ed. Brasília: Diário Oficial, 04 nov. 2010. n. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 01 abr. 2024.
- BROWN, Timothy; DENNING, Troy. **Dungeons & dragons**. São Paulo: Grow, 1991.
- BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- BURKERT, Walter. **Mito e mitologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BUSATTO, Cléo. **Narrando Histórias no século XXI – Tradição e ciberespaço**. Dissertação (Mestrado) - UFSC, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102929/221665.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 de mai. 2017.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.
- CAMPOS, Haroldo de. **Ilíada de Homero: vol. I**. São Paulo: Arx, 2003.
- CANDY Crush Saga. King Games Inc., 2012. 1 jogo eletrônico.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDIM, Thiago. **HQs para ler depois de Thor Ragnarok**. 2017. Disponível em: <https://judao.com.br/hqs-para-ler-depois-de-ver-thor-ragnarok/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CARVALHO, Arnaldo V.. Apêndice I: tabela com componentes observados com frequência em jogos de tabuleiro. In: LIMA *et al.* **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022. p. 246-251.

CARVALHO, Arnaldo V. Os jogos de tabuleiro e seu universo. In: LIMA *et al.* **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022. p. 18-48.

CARVALHO, Arnaldo V. Visão crítica em educação lúdica: do eurocentrismo ao ludocentrismo (e o que fazer para evitar). In: LIMA *et al.* **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022. p. 154-157.

CASSARO, Marcelo; SALADINO, Rogério; TREVISAN, J.M.. **Tormenta D20: o Reinado**. Rio de Janeiro: Talismã, 2004.

CASSARO, Marcelo. **Tormenta D20: Guia do Jogador**. Porto Alegre: Jambô, 2005.

CASSARO, Marcelo. **Tormenta D20 system: guia de mestre**. Porto Alegre: Jambô, 2005.

CEDÁLION. **Wikipedia: a enciclopédia livre**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ced%C3%A1lion>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CHANTRAINE, Pierre. **Morphologie historique du grec**. Paris: Éditions Klincksieck, 1984.

CHRISTIE, Agatha. **Os trabalhos de Hércules**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979. Tradução de Bárbara Heliodora. Disponível em: <https://www.epedagogia.com.br/materialbibliotecaonline/26720s-Trabalhos-de-Hercules.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CHRISTIE, Agatha. **O caso dos dez negrinhos**. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

CHRISTIE, Agatha. **E não sobrou nenhum**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2014.

COHEN, Marina. **Paródia de jogo clássico, ‘Bando Imobiliário’ critica ‘expansão das milícias no Rio’**. 2013. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/megazine/parodia-de-jogo-classico-bando-imobiliario-critica-expansao-das-milicias-no-rio-7394522>. Acesso em: 18 mar. 2024.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOVINI, Leo. **Odyssey: A ira de Poseidon**. São Paulo: Devir, 2015.

COMIX Zone. Tóquio: Sega, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE 05/97**. Dispõe sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Brasília, DF, 1997. Disponível em: www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/er_escolas_publicas.doc. Acesso em: 3 set. 2020.

- COOK, Monte. **Dungeons & Dragons**: livro do jogador: livro de regras básicas. 3.5 ed. São Paulo: Devir, 2004.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação**: História e filosofia da educação. São Paulo: Saraiva, 1985.
- CRAWFORD, Chris. **The Art of Computer Design**. Seattle: Amazon, 2011. *E-Book Kindle*.
- DARROW, Charles; PARKER, Brothers; MAGIE, Lizzie. **Banco Imobiliário**. São Paulo: Estrela, 2016.
- DETIENNE, Marcel. **Dioniso a céu aberto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- DETIENNE, Marcel. **Comparar o incomparável**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.
- DETIENNE, Marcel. **Mestres da verdade na Grécia arcaica**: como abertura De volta à boca da verdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- DISCIPLINA NINJA. **Canal Disciplina Ninja**. Rio de Janeiro: Disciplina Ninja, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC0yVlv1DWMLlCMi58Jq2u4Q>. Acesso em: 4 jun. 2024.
- DILL, Luis. **Eros e Psique, uma história de amor**. São Paulo: Mundo Mirim, 2013.
- DUDENEY, Gavin. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DUPRÉ, Maria José. **A mina de ouro**. São Paulo: Ática, 1984.
- DURAND, Gilbert. **Mito e sociedade: a mitanálise e a sociologia das profundezas**. Lisboa: Regra do Jogo, 1983.
- E.M. AYRTON SENNA DA SILVA. **Resgate histórico da Praia Vermelha**: construindo livro com os alunos. Angra do Reis: Prefeitura de Angra dos Reis, 2006.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- ECO, Umberto. **Nos ombros dos gigantes**: escritos para la milanesiana, 2001-2015. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2018. Tradução Eliana Aguiar.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em revista**, Curitiba n 16, p. 181 – 191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 31 de mar. 2024.
- EURÍPIDES. **As bacantes**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- EURÍPIDES. **Efigênia em Áulide**. 2. ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbekian - Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1998.
- ESOPO. **As fábulas de Esopo**: em texto bilingue grego-português / tradução direta do grego, prefácio, introdução e notas de Manuel Aveleza de Sousa. Rio de Janeiro: Thex Ed., 2002.

FERREIRA, José Ribeiro. **Mitos das origens – rios e raízes**. Coimbra, Portugal: Fluir Perene, 2008.

FEIJÓ, Mário. **O prazer da leitura**: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores. São Paulo: Ática, 2012.

FINLEY, M.I. **O legado da Grécia**: uma nova avaliação. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GAIMAN, Neil. **Mitologia nórdica**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

GANZELA, Marcelo. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de Literatura. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 188-2011. Epub. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

GARFIELD *et al.* **Magic**: The Gathering. São Paulo: Devir, 1993.

GEE, James. Game-like learning: An example of situated learning and implications for opportunity to learn. **Assessment, Equity, and Opportunity to Learn** (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). Cambridge University Press: Cambridge, 2008. Disponível em: <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/gamelike-learning-an-example-of-situated-learning-and-implication#>. Acesso em: 31 mar. 2024.

GAGNEBIN, Jeannie Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GALINDO, José Eduardo Riegert. **Naufrágio**: da Baía de Ilha Grande. Angra dos Reis: 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTTI, Cythia Graziella Guizelim Simões; REVOREDO, Mariana. Narrativas mítica e a apropriação da leitura/escrita literária: uma proposição prática. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GRIMAL, Pierre. **Mitologia grega**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. Tradução Victor Jabouille.

GOD Of War. versão 1.0. Los Angeles: Santa Monica Studio, 2022. 1 jogo eletrônico.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

- GUERRA, Antonio Gúzman. **Manual de Métrica Griega**. Madrid: Ediciones Clásicas, 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- HARVEY, Paul. **Dicionário Oxford de literatura clássica grega e latina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- HENRI, Frederic. **Timeline**: clássico. São Paulo: Galápagos, 2018.
- HÉRCULES. Direção de John Musker, Ron Clements. Produção de Alice Dewey, Ron Clements, John Musker. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1997. (92 min.), DVD.
- HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2015.
- HOMERO. **Odisseia, v.1**: Telemaquia. Porto Alegre, RS: L&PM, 2007.
- HOMERO. **Odisseia, v.2**: Regresso. Porto Alegre, RS: L&PM, 2007.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- IMAGEM & Ação. São Paulo: Grow, (2012)
- JACKSON, Steve. **A cidadela do sol**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1989.
- JACKSON, Steve. **Gurps**: módulo básico: personagens. 4. ed. São Paulo: Devir, 2010.
- JAEGGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- JOGO. In: **iDicionário Aulete**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2024. Disponível em: <https://aulete.com.br/jogo>. Acesso em: 07 mar. 2024.
- JOYCE, James. **Ulisses**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Tradução Antônio Houaiss.
- JUNIOR, Odair de Paula; PICOLLO, Paula. O que NÃO fazer com jogos na educação. In: LIMA *et al.* **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022. p. 143-152.
- KLAMER, Reuben. **Jogo da vida**. São Paulo: Estrela, 1986.
- KÖHRSEN, Andrea. **Golden Stories**: para cavaleiros e donzelas audazes a partir de 8 anos. São Paulo: Galápagos, 2020
- KONIECZKA, Corey. **Star Wars: Rebellion**. São Paulo: Galápagos, 2016.
- KNIGHT, Sirona. **Apresentação**. In: SQUIRE, Charles, Mitos e lendas celtas: Rei Artur, deuses britânicos, deuses gaélicos e toda a tradição dos druidas. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 2003.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.
- LA CARRETA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro**: manual prático. Curitiba: Appris, 2018.

- LACERDA, Rodrigo. Apresentação. In: HAWTHORNE, Nathaniel. **Mitos Gregos**: histórias extraordinárias de heróis, deuses e monstros para jovens leitores. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p. 7-12.
- LAMORISSE, Albert. **War**: edição especial. São Paulo: Grow, 1998.
- LAMORISSE, Albert; LEVIN, Michael I.. **Risk**. Rhode Island: Hasbro, 1959.
- LANGER, Johnni. **Dicionário de mitologia nórdica**: símbolos, mitos e ritos. São Paulo: Hedra, 2015.
- LEACOK, Matt. **Pandemic**. São Paulo: Galápagos, 2008.
- LEACOK, Matt. **Ilha Proibida**. São Paulo: Devir, 2010.
- LEVANTA E ANDA. Intérprete: Emicida. Compositores: Emicida, Beatnick, K-Salaam. In: O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GZgnl5Ocu8&t=1s>. Acesso em: 06 abr. 2024.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LIAO, Naitan Moreira. **A construção de memórias nas veredas do cárcere**: o eterno sertão de Graciliano Ramos. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13122/Diss%20465%20-%20NAITAN%20MOREIRA%20LIAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 abr. 2024.
- LIFE Is Strange 2. Tóquio: *Square Enix*, 2018. 1 jogo eletrônico.
- LINCE. São Paulo: Galápagos, 1998.
- LIMA, Laís. **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo, SP: Devir, 2022.
- LOBATO, Monteiro. **Os doze trabalhos de Hércules**: 1º tomo. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957. Disponível em: https://museummonteirolobato.art.br/acervo/obras-completas/os-doze-trabalhos-de-hercules-1o-tomo/?order=ASC&orderby=meta_value&metakey=19&perpage=12&metaquery%5B0%5D%5Bkey%5D=29&metaquery%5B0%5D%5Bvalue%5D%5B0%5D=Monteiro%20Lobato&metaquery%5B0%5D%5Bcompare%5D=IN&pos=53&source_list=collection&ref=%2Facervo%2Fobras-completas%2F. Acesso em: 17 jun. 2023.
- LOBATO, Monteiro. **Os doze trabalhos de Hércules**: 2º tomo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1968. Disponível em: <https://museummonteirolobato.art.br/acervo/obras-completas/os-doze-trabalhos-de-hercules-2o-tomo/>. Acesso em: 17 jun. 2023.
- MACDONALD, Roland. **Escape Room: Board Game**. São Paulo: Galápagos, 2016.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MACHADO, Bruno. Como é a mitologia polinésia? **O grande livro das mitologias**, São Paulo, v. 1, p. 70-71, 2018.

- MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: *Best Seller*, 2017.
- MANGUEL, Alberto. **Ilíada e Odisseia de Homero**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. Tradução de Pedro Maia.
- MARROU, Henri-Irénée. **Historia de la educacion en la antiguidade**. Madri, Espanha: Akal Editor, 1985.
- MASI, Domenico de. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000
- MARSICK, Laurent. "**Dix petits nègres**": le best-seller d'Agatha Christie débaptisé. 2020. Disponível em: <https://www.rtl.fr/culture/arts-spectacles/dix-petits-negres-le-best-seller-d-agatha-christie-debaptise-7800747182>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- MEDNICK, Scott A.; MOOG, A. Robert. **Perfil 2**. São Paulo: Galápagos, 1992.
- MEGA Senha. São Paulo: Estrela, 2008.
- MELLO, Carl Egbert Hansen Vieira de. **Apontamentos para servir à História Fluminense: (Ilha Grande)**, Angra dos Reis. Angra dos Reis: Conselho Municipal de Cultura, 1987.
- MILLER, Madeline. **Circe**. São Paulo: Planeta, 2019.
- MINDLIN, Betty. A humanidade desce à terra. In: RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Rio de Janeiro. Coordenadoria de Educação. **II Caderno de Apoio Pedagógico: língua portuguesa - 6º ano**. Rio de Janeiro: Coordenadoria de Educação, 2010. Sem paginação.
- MIRANDA, Simão de. **Oficina de ludicidade na escola**. Campinas: Papirus, 2013.
- MOANA: um mar de aventuras. Direção de John Musker, Ron Clements. Produção de Osnat Shurer. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2016. (107 min.), son., color. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/vaiana-la-legende-du-bout-du-monde/70GoJHflgHH9>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- MONOPOLY Plus. Paris: Ubisoft, 2017. 1 jogo eletrônico.
- MORIARTY, Jay. **Scotland Yard: máquina do tempo**. São Paulo: Grow, 2016.
- MORAES, Marília. **Designer cria jogo de tabuleiro para entreter e ensinar crianças sobre o coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2020/03/31/designer-cria-jogo-de-tabuleiro-para-ensinar-crianca-a-se-proteger-contr-o-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-Proex/Uepg, 2015. p. 15-33.
- MOSSÉ, Claude. **Dicionário da civilização grega**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- MUNARIM, Antonio. Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, nov. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/707>. Acesso em: 01 abr. 2024.
- MUSEU NACIONAL. **Museu Nacional**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2024. Disponível em: <https://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/sambaquis.html>. Acesso em: 4 jun. 2024.

NASCIMENTO, Alan Faber do. **A ilusão urbanística: o papel do Estado na expropriação dos Caiçara**. São Paulo: Annablume, 2016.

NOVA ESCOLA. **Anton Makarenko: o professor do coletivo**. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7231/anton-makarenko>. Acesso em: 01 abr. 2024.

O, CONNOR'S, Rory. **Rory's Story Cubes: Fantasia**. São Paulo: Galápagos, 2020.

OLIVEIRA, Suellen de. O uso pedagógico do jogo de tabuleiro. In: LIMA *et al.* **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022. p. 101-111.

ORTEGA, Denise. **Os doze trabalhos de Hércules**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2018. Adaptação de Denise Ortega da obra de Monteiro Lobato.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia. (org.) **Literatura: saberes em movimento**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014.

PAQUIEN, Marc; DUTRAIT, Vicent. **A ilha do tesouro**. Juiz de Fora, MG: Conclave Editora, 2018.

PASSA Ou Repassa. São Paulo: TV Game, 1990.

PATSIAS, Chiara. **Meus primeiros mitos**: Atena. São Paulo: VR Editora, 2022.

PERGUNTADOS. São Paulo: Copag, 2021.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Lisboa: Ática, 10ª ed. 1972.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINCH, Geraldine. **Egyptian Mythology: A Guide to the gods, goddesses, and traditions of Ancient Egypt**. Nova Yorque: Oxford Univerity Press, 2002.

PLATÃO. **Ἴων = Íon. Μενέξενος = Menexeno/ Platão**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: ed.ufpa, 2020.

POSTAL, Ricardo. Mascarilha e récita: estratégias contemporâneas de figuração identitária. In: **Simpósio Nacional Discurso, Identidade E Sociedade: Dilemas e desafios na contemporaneidade, III, Anais**. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/POSTAL_RICARDO.pdf. Acesso em: 27 mar. 2013.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRATT, Anthony. **Detetive**. São Paulo: Estrela, 1977.

QUAST, Karin. O que está em jogo quando jogamos? In: LIMA *et al.* **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022. p. 246-251.

QUEST. São Paulo: Grow, 2008.

QUINTINO, Claudio Quintino. **O livro da mitologia celta**. São Paulo: Hi-Brasil Editora, 2002.

RAMALHO, Zé. **Os doze trabalhos de Hércules**. YouTube, 10 ago. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ISgENkdBw9E>. Acesso em: 17 jun. 2023.

RAMOS, Flávia Brochetto; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. Leitura de história em quadrinhos em sala de aula. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

RAMUZ, Pedro Francisco. Os caminhos do turismo na Ilha Grande. **Geo Uerj: Revista do departamento de geografia**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 111-120, jun. 1998.

REDMAN, Rich. **Dungeons and Dragons: Divindades e Semideuses**. São Paulo: Devir, 2004.

RETONDAR, Jeferson. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RIBEIRO JR., Wilson A. Eros e Psiquê. **Portal Graecia Antiqua**. Disponível em: <http://www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0651>. Acesso em: 18 jun. de 2023.

RIBEIRO, Versa Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, 1997, p. 144-158.

RIMBAUD, Arthur. **Uma estadia no inferno/ Poemas escolhidos/ A carta do vidente**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

RIORDAN, Rick. **O mar de monstros: Percy Jackson e os Olimpianos - livro dois**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009. Tradução Ricardo Gouveia.

RIOS, Rosana. **Heróis e suas jornadas: 10 contos mitológicos**. São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2018.

RISK: Global Domination. Sidney: SMG Studio, 2020. 1 jogo eletrônico.

ROBBINS, Merle. **Uno**. São Paulo: Grow, 1971.

ROUBIRA, Jean-Louis; CARDOUAT, Marie. **Dixit**. São Paulo: Galápagos, 2016.

ROCHA, Ruth. **Ruth Rocha conta a Odisseia**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

ROCHA, Ruth. **Ruth Rocha conta a Odisseia**. São Paulo: Moderna, 2011.

ROCHA, Ruth. **Ruth Rocha conta a Odisseia**. São Paulo: Salamandra, 2018.

RODRIGUES, Guilherme de Faria. **O cíclope de Eurípides: estudo e tradução**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMILLY, Jacqueline de. **Compêndio de Literatura Grega**. Lisboa: Edições 70, 2011.

ROSA, Sonia. **Literatura infantil afrocentrada e letramento racial: uma narrativa autobiográfica**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

SABINO, Fernando. **A Vitória da Infância**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1995

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

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

SALI, Felipe. Como é a mitologia chinesa? **O Grande Livro das Mitologias**, São Paulo, v. 1, p. 64-65, 2018.

SCHNAPP, Alain. A imagem dos jovens na cidade grega. In: LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SHOW Do Milhão. São Paulo: Estrela, 2001.

SCOTT, Walter. **Ivanhoé**. São Paulo: Abril, 1972.

SILVA, Aparecida Letícia Oliveira Mota da. **Contando e encantando**: a contação de histórias como recurso didático nas aulas de educação física. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Marco Antonio Lima da Silva. Dioniso alcoviteiro: as tramas de Zagreu no discurso erótico. In: CORNELLI, G., COUTINHO, L. **Estudos clássicos IV: Percursos**. Brasília: Cátedra Unesco Archai, Annablume Editora; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.

SILVA, Marco Antonio Lima da Silva. **Os sete melhores livros policiais de Agatha Christie**. 2020. Disponível em: <https://disciplinaninja.com/2020/05/27/os-sete-melhores-livros-policiais-de-agatha-christie/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SKINNER, B. F.. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 2011.

SPIEGEL, Carolina. Jogos Cooperativos em sala de aula. In: LIMA *et al.* **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022. p. 66-80.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA *et al* (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

SONIC The Hedgehog. Tóquio: Sega, 1991. 1 jogo eletrônico.

STEGMAIER, Jamey; STONE, Alan. **Viticulture**. Saint Louis: Stonemaier Games, 2013.

STEVENSON, Robert Louis. **A ilha do tesouro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

STREET, Brian V.. **Letramentos Sociais**: Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V.. Multimodalidade. In: FRADE, I.C.A.S.; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs) **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2022. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 16 nov. de 2023.

STREET Brian V.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, I.C.A.S.; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs) **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2023. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 26 fev. de 2024.

SUPER Mario World. Kyoto: Nintendo, 1990. 1 jogo eletrônico.

SUPER Street Fighter II. Osaka: Capcom, 1993. 1 jogo eletrônico.

TABLETOP Simulator. Berserk Games, 2015. 1 jogo eletrônico.

TEUBER, Klaus. **Catan: o jogo**. São Paulo: Devir, 2008.

THADEI, Jordana. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 188-2011. Epub. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985. Disponível em: https://kupdf.com/download/metodologia-da-pesquisa-acao-michel-thiolleant_58f7fa18dc0d607d42da97ee_pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

THOMAS, Rosalind. **Letramento e oralidade na Grécia antiga**. São Paulo: Odysseus Editora, 2005.

TOLKIEN, J. R. R.. **O senhor dos anéis**: primeira parte: a sociedade do anel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TRINDADE, Helgio. **Integralismo**: o fascismo brasileiro da década de 30. São Paulo: Difel, 1974.

TRIPP, David. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 31 de mar. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROPA de Elite 2: O Inimigo Agora É Outro. Direção de José Padilha. Produção de José Padilha e Marcos Prado. Roteiro: Bráulio Mantovani e José Padilha. [S.I]: Zazen Produções, 2010. (115 min.), son., color.

TRZEWICZEK, Ignacy; KILANKA, Joanna. **Robinson Crusoe**: as aventuras na Ilha Amaldiçoada. Juiz de Fora, MG: Conclave Editora, 2022.

TSUTSUMI, Myenne Mieke Ayres *et al.* Avaliação de jogos educativos no ensino de conteúdos acadêmicos: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.L.], v. 33, n. 1, p. 38-55, 29 jun. 2020. University of Minho. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.19130>.

UNO. Paris: Ubisoft, 2016. 1 jogo eletrônico.

UFJF. **Plataforma CAEd**: O mapa digital da educação da rede pública do seu município. 2023. Disponível em: <https://plataformamunicipios.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 01 abr. 2024.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VEYNE, Paul. **Os gregos acreditavam em seus mitos?:** ensaio sobre a imaginação constituinte. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

VIANA, Nildo; REBLIN, Iuri Andreas (orgs.). **Super-heróis, cultura e sociedade:** aproximações multidisciplinares sobre o mundo dos quadrinhos. Aparecida: Ideias & Letras, 2011.

VIEIRA, Josenia Antunes.; FERRAZ, Janaína de Aquino. Percursos e avanços do texto multimodal: novas perspectivas na contemporaneidade. **Discursos Contemporâneos em Estudo**, Brasília, v. 1, n. 1, 2012.

VITIELLO, Pedro. Adesão e resistência na experiência do jogar educativo. In: LIMA *et al.* **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022. p. 246-251.

VYGOTSKY, L.S.. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAISBARD, Simone. **Tiahuanaco:** 10.000 anos de enigmas incas. São Paulo: Hemus, 1973. Tradução Torrieri Guimarães.

WEBER, Max. Os tipos de dominação e Sociologia da Religião (tipos de relações comunitárias religiosas). In: **Economia e Sociedade:** Fundamentos da sociologia compreensível. Brasília: Editora da UnB, vol. I, 2000.p. 139-198, 279-418.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZATZ, André; HALABAN, Sérgio. **War:** Império Romano. São Paulo: Grow, 2007.

ZATZ, André; HALABAN, Sérgio. **War:** Batalhas Mitológicas. São Paulo: Grow, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura:** Paul Zumthor. São Paulo: Cosacnaify, 2014.

APÊNDICE A - LUDOGRAFIA UTILIZADA NA PESQUISA PARA CONSULTA RÁPIDA

- ALMANAQUE DISNEY. São Paulo: Abril, v. 193, 23 jun. 1987.
- ANTONINOVA, Alice. **Top Trumps: Greek Myths**. Londres: Winning Moves UK, 2021.
- BANCO Imobiliário. São Paulo: Estrela, 2016.
- BANCO Imobiliário: Os Simpsons. São Paulo: Estrela, 2001.
- BANCO Imobiliário: Luan Santana. São Paulo: Estrela, 2022.
- BERGER, Nicola. **Black Stories: sexo e crime**. São Paulo: Galápagos, 2017.
- BROWN, Timothy; DENNING, Troy. **Dungeons & dragons**. São Paulo: Grow, 1991.
- CANDY Crush Saga. King Games Inc., 2012. 1 jogo eletrônico.
- CASSARO, Marcelo; SALADINO, Rogério; TREVISAN, J.M.. **Tormenta D20: o Reinado**. Rio de Janeiro: Talismã, 2004.
- CASSARO, Marcelo. **Tormenta D20: Guia do Jogador**. Porto Alegre: Jambô, 2005.
- CASSARO, Marcelo. **Tormenta D20 system: guia de mestre**. Porto Alegre: Jambô, 2005.
- COHEN, Marina. **Paródia de jogo clássico, ‘Bando Imobiliário’ critica ‘expansão das milícias no Rio’**. 2013. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/megazine/parodia-de-jogo-classico-bando-imobiliario-critica-expansao-das-milicias-no-rio-7394522>. Acesso em: 18 mar. 2024.
- COLOVINI, Leo. **Odyssey: A ira de Poseidon**. São Paulo: Devir, 2015.
- COMIX Zone. Tóquio: Sega, 1995.
- COOK, Monte. **Dungeons & Dragons: livro do jogador: livro de regras básicas**. 3.5 ed. São Paulo: Devir, 2004.
- DARROW, Charles; PARKER, Brothers; MAGIE, Lizzie. **Banco Imobiliário**. São Paulo: Estrela, 2016.
- GARFIELD *et al.* **Magic: The Gathering**. São Paulo: Devir, 1993.
- GOD Of War. versão 1.0. Los Angeles: Santa Monica Studio, 2022. 1 jogo eletrônico.
- HENRI, Frederic. **Timeline: clássico**. São Paulo: Galápagos, 2018.
- IMAGEM & Ação. São Paulo: Grow, (2012)
- JACKSON, Steve. **A cidadela do sol**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1989.
- JACKSON, Steve. **Gurps: módulo básico: personagens**. 4. ed. São Paulo: Devir, 2010.
- KLAMER, Reuben. **Jogo da vida**. São Paulo: Estrela, 1986.
- KÖHRSEN, Andrea. **Golden Stories: para cavaleiros e donzelas audazes a partir de 8 anos**. São Paulo: Galápagos, 2020

- KONIECZKA, Corey. **Star Wars: Rebellion**. São Paulo: Galápagos, 2016.
- LAMORISSE, Albert. **War**: edição especial. São Paulo: Grow, 1998.
- LAMORISSE, Albert; LEVIN, Michael I.. **Risk**. Rhode Island: Hasbro, 1959.
- LEACOK, Matt. **Pandemic**. São Paulo: Galápagos, 2008.
- LEACOK, Matt. **Ilha Proibida**. São Paulo: Devir, 2010.
- LIFE Is Strange 2. Tóquio: *Square Enix*, 2018. 1 jogo eletrônico.
- LINCE. São Paulo: Galápagos, 1998.
- MACDONALD, Roland. **Escape Room: Board Game**. São Paulo: Galápagos, 2016.
- MEDNICK, Scott A.; MOOG, A. Robert. **Perfil 2**. São Paulo: Galápagos, 1992.
- MEGA Senha. São Paulo: Estrela, 2008.
- MONOPOLY Plus. Paris: Ubisoft, 2017. 1 jogo eletrônico.
- MORIARTY, Jay. **Scotland Yard**: máquina do tempo. São Paulo: Grow, 2016.
- O, CONNOR'S, Rory. **Rory's Story Cubes**: Fantasia. São Paulo: Galápagos, 2020.
- PAQUIEN, Marc; DUTRAIT, Vicent. **A ilha do tesouro**. Juiz de Fora, MG: Conclave Editora, 2018.
- PASSA Ou Repassa. São Paulo: TV Game, 1990.
- PATSIAS, Chiara. **Meus primeiros mitos**: Atena. São Paulo: VR Editora, 2022.
- PERGUNTADOS. São Paulo: Copag, 2021.
- QUEST. São Paulo: Grow, 2008.
- REDMAN, Rich. **Dungeons and Dragons**: Divindades e Semideuses. São Paulo: Devir, 2004.
- RISK: Global Domination. Sidney: SMG Studio, 2020. 1 jogo eletrônico.
- ROBBINS, Merle. **Uno**. São Paulo: Grow, 1971.
- ROUBIRA, Jean-Louis; CARDOUAT, Marie. **Dixit**. São Paulo: Galápagos, 2016.
- SHOW Do Milhão. São Paulo: Estrela, 2001.
- SONIC The Hedgehog. Tóquio: Sega, 1991. 1 jogo eletrônico.
- STEGMAIER, Jamey; STONE, Alan. **Viticulture**. Saint Louis: Stonemaier Games, 2013.
- SUPER Mario World. Kyoto: Nintendo, 1990. 1 jogo eletrônico.
- SUPER Street Fighter II. Osaka: Capcom, 1993. 1 jogo eletrônico.
- TABLETOP Simulator. Berserk Games, 2015. 1 jogo eletrônico.
- TEUBER, Klaus. **Catan**: o jogo. São Paulo: Devir, 2008.
- TRZEWICZEK, Ignacy; KILANKA, Joanna. **Robinson Crusoe**: as aventuras na Ilha Amaldiçoada. Juiz de Fora, MG: Conclave Editora, 2022.

UNO. Paris: Ubisoft, 2016. 1 jogo eletrônico.

ZATZ, André; HALABAN, Sérgio. **War**: Império Romano. São Paulo: Grow, 2007.

ZATZ, André; HALABAN, Sérgio. **War**: Batalhas Mitológicas. São Paulo: Grow, 2012.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO ALUNO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Odisseia caíçara: letramento mítico e jogos de tabuleiro na formação literária dos povos do mar”. Queremos saber se você deseja melhorar sua leitura conhecendo histórias mitológicas sobre o mar, criar jogos para aprender e se divertir em sala de aula além de conhecer mais sobre sua comunidade e sobre Ilha Grande.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 12 a 13 anos de idade. A pesquisa será feita no(a) Escola Municipal General Silvestre Travassos. Durante a pesquisa, você responderá questionários para nos conhecermos melhor e saber de sua relação com a leitura, lerá uma adaptação das aventuras de Ulisses no mar, a *Odisseia*, criará e jogará jogos de tabuleiros educativos sobre mitologia e sobre a vida caíçara, fará entrevistas e participará de trabalhos e rodas de conversas sobre sua leitura. Para isso, será usado caneta, lápis, borracha, papel, cartolina, materiais recicláveis, televisão, computador, celulares e tablets para aprender e registrar suas atividades de escrita e leitura. O uso de caneta, lápis, borracha, papel, cartolina, materiais recicláveis, televisão, computador, celulares e tablets é considerado seguro, mas é possível você se sentir envergonhado, inseguro quanto a sua leitura e atividades de escrita ou se sentir desconfortável nas aulas dentro ou fora da escola bem como em uma ou mais atividades. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o(a) pesquisador(a) Marco Antonio Lima da Silva pelo telefone (21) 9820533-17. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para melhora de sua leitura e interpretação de textos escolares e do dia a dia, criar jogos divertidos para se distrair com os amigos e armazenar na biblioteca da escola para usar em momentos de descanso; e aprender, por meio dos textos e jogos, mais sobre sua comunidade e pessoas que vivem nela.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

ASSENTIMENTO

Eu _____ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ____/____/____
-------------------------------	----------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: ____/____/____
----------------------------------	----------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepepii/>

Rubrica Pesquisador: _____
Rubrica participante: _____

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPI



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor

participar como voluntário(a) da pesquisa denominada “Odisseia caiçara: letramento mítico e jogos de tabuleiro na formação literária dos povos do mar”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. A pesquisa que será realizada na Escola Municipal General Silvestre Travassos, Angra dos Reis (RJ).

1. JUSTIFICATIVA: Desde o início de nossas aulas de Língua Portuguesa, observamos que os alunos não pareciam muito interessados nas atividades de leitura, seja aquelas presentes nos livros da escola ou naquelas disponíveis na biblioteca. Nossos estudantes, moradores de comunidades marcadas pelo turismo e atividade pesqueira, muitas vezes não se importam em ler literatura, porque não enxergam uma utilidade para esse tipo de texto em seu dia a dia. Também não consideram a leitura literária como uma atividade divertida, ou uma alternativa mais interessante que o uso constante de celulares e redes sociais.

2. OBJETIVO: O objetivo deste estudo é investigar as formas de melhorar a capacidade de leitura dos alunos dos Anos Finais por meio da literatura em que aparecem os mitos gregos e sua relação com o mar. Para isso utilizaremos atividades divertidas por meio de jogos que farão com que o aluno não só aprenda a importância da cultura europeia, mas que o auxilie na formação de sua identidade como caiçara bem como o respeito pela comunidade em que vive.

3. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em responder a questionários, realizar atividades de leitura e participar de oficinas de criação de jogos de tabuleiro. Nessas ocasiões faremos gravações em áudio, fotografias, vídeos que registrem como os alunos interagem com as histórias narradas e como aprendem a ter prazer com a leitura por meio de jogos educativos construídos pelos próprios estudantes. Também serão registradas suas opiniões e sugestões para construir um ensino mais colaborativo e afetivo e que reflitam o respeito pelos hábitos da comunidade caiçara.

4. GRAVAÇÃO EM ÁUDIO/VÍDEO: Ocasionalmente, as atividades lúdicas poderão ser gravadas por equipamentos de audiovisual, mas não se preocupe, pois o documento que contém a informação e identificação com os números e nomes dos envolvidos permanecerá guardado em um arquivo. As gravações serão utilizadas somente para coleta de dados da pesquisa. Se você não quiser o (a) menor seja gravada em áudio ou vídeo, a criança não poderá participar deste estudo.

5. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar resistência a responder a alguma pergunta que lhe incomode, dificuldade de locomoção quando algumas rodas de leitura forem realizadas em ambiente externo como na Praia Grande de Araçatiba, ou mesmo no manuseio de materiais de papelaria quando utilizados na oficina de confecção de jogos de tabuleiro educativos. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de não responder a algum questionamento que lhe cause desconforto ou dano emocional, realizar as atividades em sala de aula, em ambiente escolar, e contará com o auxílio permanente do professor durante os trabalhos práticos a fim de que nenhum acidente possa ocorrer durante as atividades criativas.

Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: ampliação da capacidade leitora bem como a melhora na interpretação de textos escolares e do cotidiano; exercício da criatividade dos alunos na confecção de desenhos, estudos e esquemas de criação de jogos aliando conceitos artísticos, históricos e matemáticos; aumento do acervo de jogos educativos da biblioteca da escola que

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepepii/>

Rubrica Pesquisador: _____
Rubrica participante: _____



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



auxiliem no estudo de Língua Portuguesa e das demais disciplinas escolares; respeito e valorização da cultura caiçara por meio da leitura e vivência em comunidade.

6. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científica. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O pesquisador responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Marco Antonio Lima da Silva pelo telefone (21) 98205-3317 ou pelo e-mail: ninjadisciplina@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo com a participação do menor _____ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ____/____/____
---	----------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ____/____/____
---------------------------------	----------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: ODISSEIA CAIÇARA: LETRAMENTO MÍTICO E JOGOS DE TABULEIRO NA FORMAÇÃO LITERÁRIA DOS POVOS DO MAR

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “Odisséia caiçara: letramento mítico e jogos de tabuleiro na formação literária dos povos do mar”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a um (a) dissertação de mestrado.

1. JUSTIFICATIVA: Desde o início de nossas aulas de Língua Portuguesa, observamos que os alunos não pareciam muito interessados nas atividades de leitura, seja aquelas presentes nos livros da escola ou naquelas disponíveis na biblioteca. Nossos estudantes, moradores de comunidades marcadas pelo turismo e atividade pesqueira, muitas vezes não se importam em ler literatura, porque não enxergam uma utilidade para esse tipo de texto em seu dia a dia. Também não consideram a leitura literária como uma atividade divertida, ou uma alternativa mais interessante que o uso constante de celulares e redes sociais.

2. OBJETIVO: O objetivo deste estudo é investigar as formas de melhorar a capacidade de leitura dos alunos dos Anos Finais por meio da literatura em que aparecem os mitos gregos e sua relação com o mar. Para isso utilizaremos atividades divertidas por meio de jogos que farão com que o aluno não só aprenda a importância da cultura europeia, mas que o auxilie na formação de sua identidade como caiçara bem como o respeito pela comunidade em que vive.

3. PROCEDIMENTOS: Em um primeiro momento, sua participação consistirá em responder a um questionário para construir um perfil dos responsáveis dos alunos do sétimo ano da Escola Municipal General Silvestre Travassos. Ele servirá para o pesquisador criar estratégias que possam melhorar as aulas e entender o contexto dos estudantes e sua comunidade. A segunda forma de participação é fiscalizar e ajudar nos trabalhos que forem para casa em ações de recortar, colar, pintar ou mesmo acompanhar e cobrar a leitura dos textos lidos por seu(s) filho(s). É o olhar atento e carinhoso dos responsáveis que será um grande aliado para que nossas crianças aprendam com mais facilidade. Também serão registradas suas opiniões e sugestões para construir um ensino mais colaborativo e afetivo e que reflitam o respeito pelos hábitos da comunidade caiçara.

4. GRAVAÇÃO EM ÁUDIO/VÍDEO: Ocasionalmente, as atividades em casa poderão ser gravadas por equipamentos de audiovisual por você ou por seu(s) filho(s). O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As gravações serão utilizadas somente para coleta de dados e não serão divulgadas em lugar nenhum. Se você não quiser ser gravado ou registrar as atividades mandadas para casa em áudio ou vídeo, não poderá participar deste estudo.

5. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar resistência a responder a alguma pergunta que lhe incomode, ou mesmo no manuseio de materiais de papelaria quando utilizados na oficina de confecção de jogos de tabuleiro educativos. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de não responder a algum questionamento que lhe cause desconforto ou dano emocional e contará com o auxílio permanente do professor, com quem poderá manter contato, durante os trabalhos práticos que forem para casa a fim de tirar dúvidas e auxiliar as atividades criativas.

Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: ampliação da capacidade leitora bem como a melhora na interpretação de textos escolares e do cotidiano; exercício da criatividade dos alunos na confecção de desenhos, estudos e esquemas de criação de jogos aliando conceitos artísticos, históricos e matemáticos; aumento do acervo de jogos educativos da biblioteca da escola que

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 20921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site: <http://www.cp2.g12.br/blog/cepepii/>



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



auxiliem no estudo de Língua Portuguesa e das demais disciplinas escolares; respeito e valorização da cultura caipara por meio da leitura e vivência em comunidade.

6. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

7. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

8. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei

9. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Marco Antonio Lima da Silva pelo telefone (21) 98205-3317 ou pelo e-mail: ninjadisciplina@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/__
-------------------------------	----------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: __/__/__
---------------------------------	----------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site: <http://www.cp2.g12.br/blogs/cepenpi/>

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS**QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO PARA OS RESPONSÁVEIS DE ALUNOS DO**
7º ANO**ODISSEIA CAIÇARA: LETRAMENTO MÍTICO E JOGOS DE TABULEIRO NA
FORMAÇÃO LITERÁRIA DOS POVOS DO MAR**

Este questionário será utilizado como elemento de estudo no projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

Informações do participante:

Idade: _____ anos

Gênero: () feminino () masculino

Etnia: () branco () indígena () negro () pardo () outra etnia.

01) A família reside em qual localidade de Ilha Grande?

- (A) Araçatiba
- (B) Bananal
- (C) Longa
- (D) Maguariquessaba
- (E) Matariz

02) Sua família:

(A) é nativa de Ilha Grande, ou seja, já mora na ilha há muitos anos desde o tempo de avós e bisavós, ou seja, é um caiçara.

(B) se mudou para ilha recentemente, nos últimos anos, em busca de moradia e oportunidade de trabalho.

03) Quanto à fé, a família se considera:

- (A) Católica.
- (B) Evangélica.
- (C) Espírita.
- (D) Não segue nenhuma religião.
- (E) Pratica outra religião que não está nesta lista.

04) Os membros da família trabalham em quais atividades:

- ☐ pesca ☐ hotelaria
- ☐ gastronomia ☐ construção
- ☐ artesanato ☐ educação
- ☐ turismo ☐ transporte marítimo
- ☐ outras atividades.

05) A maioria da família:

- (A) trabalha assalariada.
- (B) é autônoma, faz trabalhos por empreitada e sem contrato.
- (C) possui um pequeno negócio na comunidade.
- (D) possui um grande negócio com muitos empregados.

06) A família considera a leitura na escola como:

- (A) algo essencial e importante para o desenvolvimento dos estudos e para ingressar na universidade;
- (B) algo útil, principalmente, para o mercado de trabalho;
- (C) uma forma de lazer e divertimento;
- (D) todas as opções acima;
- (E) algo sem utilidade nenhuma, pois é importante aprender outras habilidades.

07) A família costuma cobrar e incentivar a leitura das crianças e adolescentes da casa?

- (A) Sempre.
- (B) Às vezes.
- (C) Nunca.

08) As crianças da casa:

- (A) só estudam.
- (B) estudam e ajudam nas tarefas de casa.
- (C) estudam e trabalham na comunidade.

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO PARA ALUNOS DO 7º ANO**QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO PARA ALUNOS DO 7º ANO****ODISSEIA CAIÇARA: LETRAMENTO MÍTICO E JOGOS DE TABULEIRO NA
FORMAÇÃO LITERÁRIA DOS POVOS DO MAR**

Este questionário será utilizado como elemento de estudo no projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

Informações do participante:

Idade: _____ anos

Gênero: () feminino () masculino

Etnia: () branco () indígena () negro () pardo () outra etnia.

01) Quando você era pequeno, alguém lia para você?

(A) Sim.

(B) Não.

02) Se sua resposta foi “sim”, quem costumava ler para você?

(A) Pai.

(B) Mãe.

(C) Avô.

(D) Avó.

(E) Irmão ou irmã.

(F) Outras pessoas.

03) Qual tipo de leitura você mais ouvia quando era pequeno?

(A) Contos de fada.

(B) Fábulas.

(C) Histórias em quadrinhos.

(D) Mitos e lendas.

(E) Narrativas de aventuras.

(F) Bíblia.

(E) Somente ouvia histórias da comunidade e familiares.

04) Com que frequência as suas professoras costumavam ler em sala de aula para a turma?

- (A) Sempre.
- (B) Às vezes.
- (C) Nunca.
- (D) Raramente.

05) Nas aulas de Língua Portuguesa, que tipo de atividades você mais gosta de fazer?

- (A) Interpretar textos.
- (B) Gramática.
- (C) Produzir textos.

06) Você gosta de ler?

- (A) Sim.
- (B) Não.

07) Você tem dificuldades para ler?

- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Um pouco.

08) Com que frequência você lê?

- (A) Sempre.
- (B) Às vezes.
- (C) Uma vez por mês.
- (D) Nunca.

09) Quando você lê, qual o seu tipo predileto de história?

- (A) Contos de fada.
- (B) Fábulas.
- (C) Histórias em quadrinhos.
- (D) Mitos e lendas.
- (E) Narrativas de aventuras.
- (F) Bíblia.
- (G) Outras. Quais? _____

10) Você sabe o que é mito?

- (A) Sim.
- (B) Não.

11) Em sua opinião, o que poderia ser mito?

- (A) Uma história inventada pelo povo.
- (B) Uma história verdadeira que passa uma lição.
- (C) Uma gíria da internet para se referir a pessoas.
- (D) Não sei responder.

12) Você acha que é possível aprender conteúdos da escola por meio de jogos?

- (A) Sim.
- (B) Não.

13) Você gosta de alguma atividade que envolva jogos? Marque as opções com as quais você se identifica.

- ☐ Jogos eletrônicos no celular.
- ☐ Jogos em consoles ou computador em minha casa.
- ☐ Esportes competitivos como futebol e vôlei.
- ☐ Jogos de tabuleiros clássicos como xadrez, dama, dominó, baralho.
- ☐ Jogos de tabuleiro modernos como Banco Imobiliário, Detetive, Perfil, entre outros.
- ☐ Não jogo nada no meu dia a dia.

ANEXO I - CARTA ABERTA DE CLARINHA

Carta aberta...

Hoje dia 18/10/2021, eu acordei 05h50 da manhã. Peguei o barco às 08h37, passei na praia Vermelha e depois vim para Arapituba (praia onde eu estudo). Cheguei e fui tomar café. O dia está chuvoso e com neblina, muitos dos meus colegas não vieram (na verdade não veio eu!). Eu vou ter só uma aula que é de Espanhol às 09h40 e para o tempo passar decidi escrever. Sei que não é do seu agrado me ler (mas tá linda ali aqui porque?), eu que sei.

Estamos em outubro daqui a pouco mais um ano se encerra, e eu não estudei mais aqui. Foram quatro anos pegando chuva, vento, sol e por por... não sei que é fácil estudar na ilha. Eu não sei se eu falei, tá no 9º ano, ano que nem é ensino médio e eu tô nervosa. Meus pais acham melhor para mim estudar na cidade lá eu vou ter oportunidades maiores. E se você achou minha carta 3 dias ou 2 anos depois de eu escrever - LA NÃO DESISTA! TUDO É UMA FASE.

Beijos Clarinha...

"Rio é um ato de resistência"

- Paulo Gustavo

ANEXO II - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Odisseia caiçara: letramento mítico e jogos de tabuleiro na formação literária dos povos do mar

Pesquisador: MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72887223.6.0000.9047

Instituição Proponente: Colégio Pedro II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.416.875

Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2139995.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 19/09/2023).

INTRODUÇÃO:

No exercício como docente de língua materna em instituições privadas de ensino, frequentemente nos deparamos com alunos desinteressados ou desmotivados em relação à leitura utilitária ou literária. Tal fato encontra-se enraizado no senso comum de que disciplinas basilares como Língua Portuguesa e Matemática são os grandes vilões da aprendizagem escolar. Além disso, o sistema educacional das instituições privadas, quando fundamentado apenas em avaliações somativas e promoção escolar, era instrumento de fidelização do aluno, considerado como cliente do serviço ofertado. No entanto, desde que assumimos, em 2020, o serviço público na Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (PMAR), Rio de Janeiro, também constatamos que a defasagem na leitura, estava aliada à falta de perspectiva quanto à ascensão ou mobilidade social. Tal fato tornava o aluno de Ilha Grande, especificamente da enseada de Araçatiba, menos propensos ao desenvolvimento da capacidade leitora em eventos de letramento escolar, em parte, devido ao imediatismo por qual passa a comunidade caiçara frente à expansão turística, à diminuição da atividade pesqueira e ao

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.416.875

crescimento da economia hoteleira e gastronômica. Intensificado na década de 1990, o turismo exigiu que o nativo reivindicasse seu papel muito cedo na economia insular e descartasse, em certa medida, "[...] valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego às coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser." (HARVEY 1992, p. 258). Ao dialogar com os jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental, aprendemos que se distanciam cada vez mais da tradição caiçara e ecologicamente correta (ADAMS 2002), pois eles estão inseridos nas complexas inter-relações da história global que exigem que o caiçara se adapte ao cenário econômico circundante e tão dependente do mercado externo (RAMUZ 1998, p. 118). É na Modernidade que, segundo Hall (2020, p. 18), as transformações a ela associadas, "[...] libertam o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas." Em contrapartida, os eventos de letramento em sala de aula anteriores a nossa prática docente frequentemente privilegiavam uma hipotética superioridade da versão dominante letramento escolar (STREET 2014, p. 121) e acabavam por se reduzir a pedagogização superficial da leitura literária. Essa escolarização inadequada da literatura, mormente feita com base nos textos fragmentados dos livros didáticos e instrumentalizados como exercícios gramaticais, estava apartada das práticas sociais de leitura, desenvolvendo-se, assim, uma resistência ou aversão ao texto literário (SOARES 2011, p. 8-9). Diante dessa conjuntura, que oscila entre as exigências econômicas para subsistência da comunidade caiçara e a separação letramento literário em ambiente escolar das práticas sociais dos estudantes, é preciso que nossas aulas propiciem mecanismos e ações que engendrem a apropriação da literatura como linguagem (COSSON 2021). Logo, a busca por um letramento literário em uma comunidade caiçara deve conjugar a tradição com a atualidade, contemporânea ou não do estudante, por ser mais interessante para o jovem (COSSON 2021, p. 34). Tradição compreendida tanto como valores e atitudes caiçaras frente ao desenvolvimento econômico em uma perspectiva histórica (ADAMS 2002, p. 11), quanto como tradição literária no que concerne ao resgate dos textos clássicos da literatura ocidental. Pois entendemos, conforme Calvino (2007, p. 17), que os clássicos nos ajudam a compreender quem realmente somos e aonde chegamos e que "[...] o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem." (CALVINO 2007, p. 16). Há uma lacuna de estudos que se concentrem nos letramentos locais e literários na realidade caiçara, mormente em Ilha Grande, posto que a pesquisa acadêmica tende a investigar a intocabilidade ou não do meio-ambiente em uma perspectiva mais voltada para economia sustentável ou a riqueza da fauna e flora da região. Desta forma, este projeto, enquanto inserido na linha de pesquisa de Linguagens e Letramentos no Ensino Básico, busca investigar procedimentos e horizontes pedagógicos que

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.416.875

ampliem a compreensão leitora do texto narrativo como prática social na comunidade caiçara, assim como produzir um material didático que auxilie professores no processo de letramento literário quando mediados por tecnologias da informação e metodologias ativas. Nesse sentido, o estudo do letramento literário, entendido como processo de escolarização da leitura com o intuito de fortalecer e ampliar a educação literária bem como a formação de uma comunidade leitora (COSSON 2021, p. 12), fundamentar-se-á na leitura do clássico a Odisseia de Homero. Trata-se de um texto considerado clássico, em princípio, por historicamente ter ganhado relevância educacional e cultural na formação cidadã na Grécia Clássica (V a.C.), mesmo que sua redação ou compilação remonte à Antiguidade Grega (VII a.C.). Por outro lado, a Odisseia é um clássico não só por sua atualidade, mas porque entendemos que os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes. (CALVINO 2007, p. 11) Conciliando a leitura compreensiva ao estudo dos elementos da narrativa, a epopeia homérica é uma expressão da mitologia grega que, conforme Detienne (2008, p. 31), "[...] está então por toda parte, impregna a gramática, invade a sintaxe, prolifera metáforas.". Não se trata de enfatizar a oposição simplificada entre mito e história (LEVY-STRAUSS 1989, p. 49), essa então compreendida como "[...] relatos "verdadeiros" do passado, depurado pelos interesses sociais particulares dos que os registram." (STREET 2014, p. 51). Almejamos, assim, definir um conceito de "letramento mítico", uma modalidade essencialmente oral e performativa de narrativa ontológica. Esta forma de contar histórias, embora circunscrita à época de sua produção ou compilação, resguarda valores e temas que ultrapassam a temporalidade e são imprescindíveis para formação literária e cidadã de alunos da Educação Básica. A fim de dar materialidade ao letramento mítico, como ramificação do letramento literário, acreditamos que a sequência didática (COSSON 2021) intermediada por metodologias ativas como sala de aula invertida e gamificação, centradas nas tecnologias informacionais, e por processos lúdicos, mormente a utilização e criação de jogos de tabuleiro, podem despertar o interesse para a prática leitora bem como para a produção textual.

HIPÓTESE:

Dada a natureza qualitativa da pesquisa, esse estudo não trabalhará com hipóteses, no entanto proporá as seguintes questões de estudo: 1. Como o aluno caiçara vivencia ou não os eventos de letramento em seu cotidiano, seja ele escolar ou comunitário? 2. De que maneira podemos falar de um Letramento Mítico que ultrapasse o contexto histórico de sua criação e resguarde valores

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.416.875

imprescindíveis para a formação literária e cidadã? 3. A partir do Letramento Mítico, é possível suscitar a fruição da leitura de adaptações do clássico homérico, a Odisseia, atualizando-o e contextualizando-o junto à comunidade caiçara? 4. Como os jogos de tabuleiro e outras atividades lúdicas podem materializar e expandir as narrativas míticas e facilitar a apreensão tanto de conteúdos linguísticos como também os socioculturais? 5. De que modo é possível construir uma prática fundamentada no Letramento Mítico e nos jogos de tabuleiro que seja uma ferramenta útil ao docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental para que ele possa melhorar o Letramento Literário de seus alunos?

METODOLOGIA PROPOSTA:

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa, pois se compromete com a interpretação das ações sociais em seu contexto e como determinados atores se percebem nesse ambiente, assim como entendemos que "[...] não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes." (BORTONI-RICARDO 2008, p. 32). Por isso, esse estudo pretende não a obtenção de dados mensuráveis, mas concentra-se nos dados descritivos, obtidos no contato direto do professor-pesquisador com a situação estudada, pois acreditamos que a ênfase deva ser mais no processo e refletir a perspectiva dos participantes (ANDRÉ; LÜKE 1986). Na esteira tanto da antropologia simbólica, que entende como as múltiplas formas simbólicas podem prover ao pesquisador uma visão lógica da cultura sob a ótica de seus membros; como também na etnografia da comunicação, que visa analisar os padrões do comportamento comunicativo em uma cultura (BORTONI-RICARDO 2008, p. 39), nosso estudo tipifica-se como pesquisa-ação. Na esfera do paradigma interpretativista, Thiollent (1985, p. 14) o define como "[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com a ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo". A fim de viabilizar o letramento literário, nosso trabalho adotará a sequência didática de Rildo Cosson (2021), nas qual haverá ajustes no que concerne ao público contemplado, visto que essa abordagem enfoca o Ensino Médio e não os Anos Finais do Ensino Fundamental. Interessa-nos permeá-las de atividades lúdicas, principalmente no que concerne à materialização da interpretação (COSSON 2021, p. 65), na qual o aluno deve vivenciar leitura literária por meio da produção escrita. Destarte, esse momento do letramento literário nos permitirá fugir à praxis dos gêneros textuais canônicos ao propor o remix ou elaboração conjunta de jogos de tabuleiro (LA CARRETA 2018) para que sedimentem não só os conteúdos, mas a compreensão e importância da literatura na comunidade caiçara.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.416.875

CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Todos os educandos da turma selecionada para a realização da pesquisa serão convidados a participar, todavia, serão selecionados apenas aqueles que concordarem em assinar o termo de assentimento e forem autorizados por seus pais e/ou responsáveis mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Todos os educandos da turma selecionada para a realização da pesquisa que não concordarem em assinar o termo de assentimento e não forem autorizados por seus pais e/ou responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador a pesquisa objetiva investigar as possibilidades de melhoria da capacidade leitora nos Anos Finais, especificamente em turmas de 7º ano em Língua Portuguesa, por meio do letramento literário no qual as narrativas míticas clássicas, quando mediadas por jogos, possam ampliar o patrimônio cultural do aluno e contribuir para formação da identidade caiçara. Como objetivos específicos o pesquisador visa: 1. descrever o perfil sociocultural do aluno caiçara dos Anos Finais, a fim de conhecer o contexto cultural no qual está inserido, bem como suas práticas letradas. 2. Delimitar, no âmbito do Letramento Literário, os pressupostos teóricos do Letramento Mítico e como aplicá-lo em sala de aula. 3. Observar o desenvolvimento das habilidades de leitura por meio do Letramento Mítico tendo como corpus a Odisseia de Homero em suas adaptações literárias, especificamente a de Rocha (2011). 4. Construir e adaptar jogos de tabuleiro e outras atividades lúdicas fundamentados na narrativa mítica homérica a fim de facilitar a assimilação de conteúdo e traçar símiles com o cotidiano caiçara de Ilha Grande (RJ). 5. Avaliar as atividades aplicadas, registrar e organizar como produto educacional: Mitologames – jogos e releituras míticas, um manual de leitura e elaboração de propostas lúdicas para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador por se tratar de uma pesquisa realizada durante as aulas de Língua Portuguesa e envolver ferramentas de papelaria para a eventual criação de jogos de tabuleiro ou outros processos lúdicos, é possível a ocorrência de algum acidente devido ao manejo dos

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.416.875

utensílios ou de natureza diversa. Não obstante, o pesquisador assevera o compromisso de planejar todas as atividades com antecedência resguardando a segurança e integridade física, moral e emocional de todos os envolvidos no estudo. O intuito desse estudo é não só contribuir para moldar um leitor-fruidor, aquele que entende a obra literária como objeto estético, que desvela a polissemia textual, reage e sofre seus impactos, como também auxiliar na melhoria das habilidades de leitura do texto literário. Para tal, a pesquisa intenta apresentar ao aluno as raízes canônicas da cultura ocidental, especificamente da Grécia em seus mitos, a fim de fazê-los se apropriar dos elementos culturais europeus e confrontá-los com o seu cotidiano notando similaridades e discrepâncias. Na esfera docente, almeja-se que essa pesquisa seja uma ferramenta útil para formação do leitor literário em que as atividades leitura e escrita engendrem ludicidade por meio de jogos de tabuleiro, visto que tanto a literatura quanto o ato de jogar instauram uma evasão do cotidiano através do inerente caráter narrativo de ambos. Desta forma, esse trabalho almeja apresentar, também, o caráter didático do jogo para além do simples passatempo, mas evidenciá-lo como ferramenta cultural que aliado à leitura pode melhorar as relações interpessoais, a socialização, a fixação de conteúdos e capacidade interpretativa. Por fim, no que concerne a instituição, motivar o corpo estudantil a utilizar melhor os espaços de leitura da escola, tais como a biblioteca e sala de leitura, e auxiliá-los a construir uma ludoteca com jogos educativos que facilitem os estudos como também os ajudem a conhecer e valorizar a cultura caíçara que os rodeia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma resposta ao parecer CEP no 6.280.571, datado de 04 de setembro de 2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

Recomendações:

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Quanto ao TCLE

1.1. **PENDÊNCIA:** Considerando que a resolução nº 510 em seu artigo 17 afirma que o registro do TCLE deve conter "esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa, incluindo: I a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa"; considerando também que na página 4 do pré-projeto autor afirma que há

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.416.875

uma defasagem na leitura e que os cidadãos de Ilha Grande são "menos propensos ao desenvolvimento da capacidade leitora em eventos de letramento escolar (...)", solicita-se adequação do TCLE transformando-o num texto mais direto e simples aos responsáveis dos estudantes.

RESPOSTA: Para sanar essa pendência e, assim, adequar o texto do projeto para o TCLE, criei dois tópicos: o de justificativa transformando em um texto mais acessível aos responsáveis que se trata de uma paráfrase do texto acima destacado pelo CEP; e o de gravação em áudio e vídeo, tornando mais transparente como esse tipo de dado será usado na pesquisa. Também adicionei o TCLE do responsável legal evidenciando e solicitando os detalhes da participação do aluno na pesquisa.

ANÁLISE: Pendência atendida.

2. Quanto ao projeto detalhado

2.1. PENDÊNCIA: o artigo 5 e parágrafos 1º e 2º da Resolução CNS 510/2016, o processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas. O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido deve ocorrer de maneira espontânea, clara e objetiva, e evitar modalidades excessivamente formais, num clima de mútua confiança, assegurando uma comunicação plena e interativa. No processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido, o participante deverá ter a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, bem como dispor do tempo que lhe for adequado para a tomada de uma decisão autônoma. Diante do exposto, não foi identificado como o processo de comunicação do TCLE e do TALE irá se dar, por isso, pede-se para que o pesquisador apresente claramente na seção "METODOLOGIA" como o processo de comunicação desses termos junto aos participantes irá se dar. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Para esta correção, fora criada uma subseção na "METODOLOGIA" projeto intitulada "ETAPAS DA PESQUISA" na qual explico em que etapa do projeto e por quais meios os participantes poderão se comunicar com o pesquisador a fim de ratificar sua adesão ao projeto e participar de sua construção.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.416.875

ANÁLISE: Pendência atendida.

2.2. PENDÊNCIA: Na seção "Metodologia" as etapas da pesquisa precisam ser devidamente apresentadas. Essas etapas só constam no TALE para estudantes, no seguinte trecho "Durante a pesquisa, você responderá questionários para nos conhecermos melhor e saber de sua relação com a leitura, lerá uma adaptação das aventuras de Ulisses no mar, a Odisseia, criará e jogará jogos de tabuleiros educativos sobre mitologia e sobre a vida caiçara, fará entrevistas e participará de trabalhos e rodas de conversas sobre sua leitura. Para isso, será usado caneta, lápis, borracha, papel, cartolina, materiais recicláveis, televisão, computador, celulares e tablets para aprender e registrar suas atividades de escrita e leitura." e no TCLE para responsáveis no seguinte trecho "a sua participação consistirá em responder a questionários, conceder entrevistas, realizar atividades de leitura e participar de oficinas de criação de jogos educativos. Nessas ocasiões faremos gravações em áudio, fotografias, vídeos que registrem como alunos e familiares interagem com a histórias narradas e como aprendem a ter prazer com a leitura por meio de jogos educativos construídos pelos próprios estudantes. Também serão registradas suas opiniões e sugestões para construir um ensino mais colaborativo e afetivo e que reflitam o respeito pelos hábitos da comunidade caiçara." Solicita-se que o pesquisador apresente detalhadamente na seção "Metodologia" o tipo de atuação de cada participante ao longo de sua trajetória, incluindo como cada estudante "fará entrevistas", já que ordinariamente em pesquisas essa é uma atribuição do pesquisador, mediante a apresentação prévia de um formulário de perguntas que serão feitas aos participantes.

RESPOSTA: Para retificar essa pendência, detalhei na subseção "ETAPAS DA PESQUISA" de que forma cada participante atuará na pesquisa e em que momento. Também foi suprimido o instrumento "realização de entrevista", visto que falhei em minha redação ao colocar como um dos recursos que serão utilizados na coleta de dados da pesquisa, pois confundi "responder questionários" com "conceder entrevistas".

ANÁLISE: Pendência atendida.

2.3. PENDÊNCIA: Apesar de no TCLE voltado aos responsáveis, o pesquisador informar na seção procedimentos que a participação dos responsáveis "consistirá em responder a questionários,

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.416.875

conceder entrevistas, realizar atividades de leitura e participar de oficinas de criação de jogos educativos. Nessas ocasiões faremos gravações em áudio, fotografias, vídeos que registrem como alunos e familiares interagem com a histórias narradas e como aprendem a ter prazer com a leitura por meio de jogos educativos construídos pelos próprios estudantes. Também serão registradas suas opiniões e sugestões para construir um ensino mais colaborativo e afetivo e que reflitam o respeito pelos hábitos da comunidade caçara.", em nenhum momento na seção "Metodologia" os responsáveis são mencionados enquanto participantes da pesquisa e qual seria a sua atuação na pesquisa. Solicita-se que nessa seção o pesquisador declare os responsáveis como participantes da pesquisa, assim como, apresente detalhadamente qual seria a inserção destes na pesquisa, com todas as suas atribuições enquanto participantes da pesquisa.

RESPOSTA: Para corrigir esse item, detalhei na subseção "ETAPAS DA PESQUISA" de que forma cada participante atuará na pesquisa e em que momento, visto que não havia deixado claro, principalmente, como os responsáveis atuariam na pesquisa.

ANÁLISE: Pendência atendida.

2.4. PENDÊNCIA: Considerando que no TCLE o pesquisador informa aos responsáveis que dentre suas atribuições na pesquisa haverá a necessidade de "conceder entrevistas", não foi identificada nenhum formulário de entrevista nos apêndices do projeto detalhado. Solicita-se acrescentar no apêndice do pré-projeto o formulário de entrevista.

RESPOSTA: O instrumento de pesquisa "entrevistas" foi excluído por eu ter confundido com o instrumento "responder questionário", logo não foi preciso a criação de roteiro de entrevista, bem como anexos, a esse respeito.

3. Quanto aos instrumentos de pesquisa

3.1. PENDÊNCIA: Considerando que no TCLE o pesquisador informa aos responsáveis que dentre suas atribuições na pesquisa haverá a necessidade de "conceder entrevistas", não foi identificado nenhum formulário de entrevista nos documentos apresentados. Solicita-se apensar ao processo o referido formulário.

RESPOSTA: O instrumento de pesquisa "entrevistas" foi, por mim, suprimido por eu ter confundido

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.416.875

com o instrumento "responder questionário", logo não foi preciso a criação de roteiro de entrevista, bem como anexos, a esse respeito.

ANÁLISE: Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado "1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso "copiar e colar".

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.416.875

melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2139995.pdf	19/09/2023 14:55:33		Aceito
Outros	Documento_de_resposta_pendencias.pdf	19/09/2023 14:54:27	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pre_projeto_de_pesquisa_Marco_Lima_CEP.pdf	19/09/2023 14:51:34	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_LEGAL.pdf	19/09/2023 14:50:48	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_de_idade_Participacao.pdf	19/09/2023 14:49:54	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	questionario_investigativo_responsaveis.pdf	07/08/2023 21:24:27	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	questionario_investigativo_alunos.pdf	07/08/2023 21:23:06	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	Modelo_TERMOS_DE_CONFIDENCIALIDADE assinado.pdf	07/08/2023 21:21:52	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pre_projeto_de_pesquisa_Marco_Lima_anexos.pdf	07/08/2023 21:18:13	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado_assinado.pdf	28/07/2023 13:47:15	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_assinada.jpeg	28/07/2023 13:46:05	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_de_orientacao_assinado.pdf	26/07/2023 23:00:23	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TALE_menores_de_idade_fev2019.pdf	26/07/2023 22:59:10	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Modelo_TCLE_MAIORES_de_idade.pdf	26/07/2023 22:58:52	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.416.875

Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_MAIORES_de_idade.pdf	26/07/2023 22:58:52	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
Outros	Modelo_DECLARACAO_ISENCAO_DE_CUSTOS assinado.pdf	26/07/2023 22:57:57	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento_Projetoassinado.pdf	26/07/2023 22:56:58	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Modelo_CRONOGRAMA_E_CURRICULO LATTES assinado.pdf	26/07/2023 22:56:36	MARCO ANTONIO LIMA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 09 de Outubro de 2023

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177**Bairro:** São Cristóvão**CEP:** 20.921-903**UF:** RJ**Município:** RIO DE JANEIRO**Telefone:** (21)2163-5730**E-mail:** cep@cp2.g12.br