

# JOGOS DIGITAIS COMO POSSIBILIDADE DE PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS\*

Digital games as a possibility for the promotion of literary literacy: an application of the pedagogy of multiliteracies

**Rodrigo Alves dos Santos**

Doutor em Educação pela FaE-UFMG

E-mail: rodrigo.alves@cefetmg.br

**Maria Júlia Silva Bechelane**

Aluna do Curso Técnico em Informática (Cefet-MG).

**Orlando Enrico Liz Silvério Silva**

Aluno do Curso Técnico em Informática (Cefet-MG).

\* Trabalho desenvolvido a partir de investigações que contaram com o apoio da FAPESMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais); do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); da Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação e da Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário, ambas do CEFET-MG.

**Resumo:** Este texto vem demonstrar como os jogos digitais podem se constituir como alternativa para a promoção de letramento literário na formação de leitores críticos e reflexivos no ensino médio. Nele, parte-se de uma síntese da mudança de perspectiva na abordagem do texto literário demandada pelo discurso oficial vigente no país desde os anos 1990, para apresentar um modelo de jogo digital desenvolvido de forma a aplicar a perspectiva dos multiletramentos na formação do leitor de literatura. Tem-se, ainda, uma sumarização das teorias do letramento, destacando seu impacto na abordagem do texto na sala de aula de língua portuguesa do ensino médio nacional.

**Palavras-chave:** Formação de Leitores. Letramento Literário. Multiletramentos. Jogos Digitais.

Artigo recebido e aprovado em Abril de 2018.

**Abstract:** This text shows how digital games can be an alternative for the promotion of literary literacy in the formation of critical and reflective readers in high school. It starts from a synthesis of the change of perspective in the approach of the literary text demanded by the official discourse in force in the country since the 1990s, to present a digital game model developed in order to apply the perspective of the multiliteracies in the formation of the reader of literature. There is also a summarization of the theories of literacy, highlighting its impact on the approach of the text in the Portuguese language classroom of the national high school.

**Keywords:** Formation of Readers. Literary Literacy. Multiliteracies. Digital Games.

## INTRODUÇÃO

Desenvolver estratégias que permitam a aproximação entre os jovens estudantes dos anos finais da educação básica brasileira e os textos e autores clássicos das literaturas de expressão portuguesa tem sido um dos grandes desafios dos professores de língua materna que atuam no ensino médio. Muitas e de diversas ordens são as razões que tornam essa aproximação algo complexo, sobretudo nesses tempos em que, ao menos no que tange aos argumentos hegemônicos, a literatura tem como principal concorrente os dispositivos tecnológicos desenvolvidos no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação.

O presente texto, inscrevendo-se na contramão dessa corrente de pensamento que vê a literatura canônica e os dispositivos inventados pelas TIC em lados opostos na conquista pelo público jovem (com a primeira em larga desvantagem, diriam alguns!), vem apresentar um exemplo de como é possível aproximar a cultura literária e a cultura digital em favor de uma formação escolar mais alinhada com as demandas contemporâneas para o público potencial dos anos finais da educação básica brasileira.

Para isso, em um primeiro momento, faz-se uma rápida síntese do que se espera do professor de Língua Portuguesa na abordagem do texto literário do ensino médio. Posteriormente, também em uma breve apresentação, busca-se explicar como a perspectiva dos letramentos, em particular o que se convencionou chamar de *pedagogia dos multiletramentos*, amplia as possibilidades de trabalho desse professor, permitindo a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação à abordagem da cultura literária em contexto escolar. Finalmente, em uma última parte do corpo deste texto, apresentam-se, a partir de exemplos de dispositivos desenvolvidos com a execução de pesquisas realizadas em um campus do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, possibilidades de aproximação entre a cultura literária e a cultura digital.

Nestes termos, o teor do presente trabalho se justifica pela incontestada demanda por registros de possibilidades pedagógicas de promoção de um letramento literário que consiga a efetiva superação do distanciamento entre o público jovem frequentador do ensino médio e a cultura literária neste século XXI.

## O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: FORMADOR DE LEITORES CRÍTICOS DE TEXTOS LITERÁRIOS

Quando se trata da abordagem da cultura literária nos anos finais da educação básica brasileira hoje, qual o papel a ser desempenhado pelo professor de língua materna? Foi nos documentos reguladores dos anos finais da educação básica no Brasil publicados entre meados da última década dos anos 1990 e segunda metade da primeira década deste século XXI – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio (1999), PCN + de Língua Portuguesa do mesmo nível de ensino (2002) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio de Língua Portuguesa (2006) — que se deu a configuração da resposta a essa pergunta.

Conforme defendido por Santos (2009), no discurso veiculado nesses documentos, deu-se uma espécie de *gestação* (a perspectiva foucaultiana adotada pelo autor permitiria falar em *fabricação*) de um *novo* sujeito docente demandado pela *nova* disciplina de Língua Portuguesa. Nesse movimento de *reinvenção* do sujeito docente de Língua Portuguesa para atuação no ensino médio, cada traço do professor então demandado foi objeto de uma modificação em algum aspecto dessa disciplina escolar, implicando, nos documentos publicados entre o final dos anos 1990 e a primeira década dos anos 2000, uma busca por uma revisão de seus fundamentos, de seus objetivos e da (re/de)marcação das fronteiras das *verdades* que lhe dariam existência (SANTOS, 2009).

Nesse sentido, a disciplina escolar de Língua Portuguesa consiste, ainda de acordo com a argumentação de Santos (2009), numa confirmação das reflexões do filósofo Michel Foucault sobre as *disciplinas*, quando o mesmo afirma que elas, ao reconhecerem no interior dos seus limites proposições verdadeiras e falsas, fundamentam-se na “possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (FOUCAULT, 1996, p. 30), implicando uma “reatualização permanente das regras” (*id, ibd.*, p. 36).

Na “reatualização das regras” que dão sustentação à atual configuração da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio, especificamente no que se referem à abordagem do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Língua Portuguesa (BRASIL, 1999), os PNC+ de Língua

Portuguesa (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNEM de Língua Portuguesa (BRASIL, 2006) alicerçaram a emergência do *formador de leitores críticos de textos literários*. Esta é, portanto, a posição de sujeito a ser ocupada hoje por qualquer professor de língua materna que queira estar em consonância com as demandas atuais para o projeto educacional de formação de nível médio no Brasil (SANTOS, 2009), seja em escolas propedêuticas, seja em instituições de formação técnica de nível médio.

Nesse movimento, o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, quando da abordagem do texto literário, deve abandonar velhas práticas e convicções assentadas nos entendimentos que fundamentavam a ação deste docente no antigo Segundo Grau, quando:

- 1) o que se pretendia, no trato com o texto literário na disciplina de Língua Portuguesa de então era a transmissão de um saber legitimado sobre uma literatura canônica; 2) um foco seria dado à literatura como sinônimo de identidade nacional e como modelo de emprego da língua materna; 3) em termos de método - uma fidelidade à historiografia literária seria manifestada, assim como demonstrar-se-ia uma preferência por abordagens estruturalistas; e, principalmente, 4) a compreensão de aluno era a de mero receptor do saber “superior” que era a literatura. (SANTOS, 2009, p.160)

38

Afastando-se de tudo isso, ocupar a posição de *formador de leitores críticos de textos literários*, passa a exigir, conforme argumentação oficial, que o professor de Língua Portuguesa seja, no que se refere ao trabalho com a leitura literária, “mais consciente sobre o público para o qual leciona – os jovens –, mais bem informado, atualizado, usuário competente das tecnologias, leitor não preconceituoso [...]” (SANTOS, 2014, p.436). Nesse deslocamento, o professor passa, ainda, à condição de *mediador de leitura*: “alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário” (BERTUCCI BARBOSA, J.; VIEIRA BARBOSA, M., 2013, p.11).

Passa-se, com isso, a demandar um ajustamento entre as posições de professor e de aluno convencionadas pela estrutura escolar, colocando ambos, nas aulas de Língua Portuguesa, quando leitores de um texto literário, numa situação que exigiria minimizar o distanciamento tão cristalizado entre docente e discente. Isso, contudo, sem desconsiderar o *potencial* do docente para ser um *leitor mais experiente* e, por isso, conduzir os processos de negociação dos sentidos de um texto (KOCH, 2009, p.17), reconhecendo que esse texto tem seus direitos e impõe limites à interpretação (ECO, 2008).

Nesse movimento de reinvenção do professor de Língua Portuguesa dos anos finais da educação básica engendrado pelo discurso veiculado nos documentos já referidos ganha centralidade, entre os fundamentos teóricos

e metodológicos a serem dominados pelo *formador de leitores críticos de textos literários*, a perspectiva dos letramentos. Trata-se de uma abordagem que, dadas as inevitáveis alterações ocorridas nos desenhos sociais em que se inscrevem os sujeitos usuários de uma língua, sofre constantes alterações e ressignificações, como se verá na sumarização feita no tópico seguinte.

## A PERSPECTIVA DOS (MULTI)LETRAMENTOS: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O substantivo *letramento* se popularizou no Brasil sobretudo a partir dos trabalhos das professoras e pesquisadoras Magda Soares e Ângela Kleiman. Tais trabalhos tiveram ampla divulgação no país principalmente a partir de meados dos anos 1980, exercendo grande influência, inclusive, sobre o discurso regulador do ensino de língua portuguesa nas escolas, como o veiculado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e documentos dele derivados (SANTOS, 2009).

Nesse movimento de capilarização do termo, o substantivo *letramento* passou, principalmente nas primeira década do século XX, a receber diversas adjetivações que procuraram se referir a diferentes práticas sociais de leitura e escrita, ora levando em consideração o suporte textual (p.ex. *letramento digital*), ora a esfera de circulação dos textos (p.ex. *letramento literário*), ora a intencionalidade dos autores (p. ex. *letramento político*), ora o alcance social proporcionado pelo domínio de certos artefatos produzidos em torno da cultura e das formas de materialização da linguagem (p.ex. *letramento cultural*).

Para aqueles mais ambientados com os discursos acadêmico e regulador oficial que toma como objeto a escolarização da literatura, tornou-se, assim, comum o contato com a expressão *letramento literário*. Expressão esta usada, no Brasil, para se referir às finalidades do trabalho com a leitura literária em espaços escolares e não escolares e recorrente sobretudo nas pesquisas e publicações realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG. *Letramento literário* é, então, das (assim chamadas) muitas facetas do *letramento*, termo que, segundo Soares (2004, p.17) “trata-se, sem dúvida, da versão, para o Português da palavra inglesa *literacy*”.

Com relação ao termo *letramento*, Kleiman (1995a,b), afirma que ele teria sido cunhado, em português, por Mary Khato, na obra *No mundo da escrita*, publicada pela editora Ática, em 1986. Já a expressão *letramento literário* vem se naturalizando no país a partir, principalmente, dos trabalhos de Graça Paulino e Rildo Cosson, ambos pertencentes ao grupo

Gpell/CEALE FaE/UFMG a que já nos referimos acima. Nestes termos, segundo Paulino (1998), *letramento literário* assim “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (1998, p.16). Nesse sentido, a leitura de textos literários, assim como a leitura de outros textos que circulam socialmente, deve ser compreendida como algo que “estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2004, p. 69)”.

Avançando nas reflexões sobre a concepção *letramento literário* que ele mesmo tem ajudado a fixar nos estudos sobre a abordagem do texto literário em contexto escolar, Rildo Cosson, mais recentemente, explica que:

Aqui o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção dos sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção dos sentidos. [...] Pensado dessa maneira, o letramento literário não se restringe ao campo escolar, embora se reconheça o impacto da escola e da academia como instituição central na manutenção e reprodução de protocolos de leitura, sendo de sua responsabilidade o desenvolvimento sistemático da competência literária (COSSON, 2015, p. 182).

Mais recentemente, no início desta segunda década do século XXI, grande visibilidade veio sendo dada ao termo *multiletramentos*, bastante popularizado entre pesquisadores e professores do universo das Letras e da Educação brasileiros a partir dos trabalhos de Roxane Rojo, pesquisadora brasileira com vasta experiência em ensino de língua portuguesa, doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Nesse âmbito, entre as inúmeras produções desta autora e de grupos de estudiosos com os quais ela trabalha, a obra *Multiletramentos na escola* (ROJO, MOURA 2012) tem repercutido bastante nos cursos de formação inicial e continuada de professores do país.

Nessa obra, um breve histórico sobre a pedagogia dos *multiletramentos* aponta que ela surgiu em um grupo de pesquisadores americanos

do tema – o *New London Group* – que, como resultado de um Colóquio, em 1996, publicou um manifesto intitulado *Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais*. Tratava-se de um texto que, em linhas gerais, defendia a demanda para que a instituição escolar passasse a se dedicar à promoção dos *novos letramentos* característicos da sociedade atual, grande parte deles mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Sob essa perspectiva, conforme elucidam Rojo e Moura (2012), o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores.

Ainda em conformidade com Rojo e Moura (2012), nos *multiletramentos*, os textos se pautam em algumas características importantes: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23). Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados. Ou seja, o processo de produção textual não é mais exclusivamente centrado na palavra, passando a integrar imagem, som, movimento. Além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização. Portanto, esses objetos discursivos (hipermodais polifônicos) desafiam a repensar-se as concepções enunciativas de produção e, como não poderia ser diferente, de leitura de enunciados.

É nesse âmbito que surge, segundo o ponto de vista que aqui se defende, uma abertura para o desenvolvimento de jogos digitais como estratégia de promoção do letramento literário e de formação do leitor crítico de textos literários demandado pelo discurso oficial regulador do ensino médio brasileiro. Sendo dispositivos multimodais por natureza (BURN, 2007), o que se defende aqui é que os jogos devem ser tomados não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas também como uma forma de incorporar, à tradição pedagógica, novas formas de cognição (VAGHETTI *et al*, 2011) às quais o público jovem frequentador dos anos finais da educação básica encontra-se comumente ambientado. Nestes termos, considerando que a potencialidade dos jogos para proporcionar processos de

aprendizagem mais dinâmicos e condizentes com o contexto no qual o jovem está inserido, incorporar os games na abordagem escolar da cultura literária constitui uma oportunidade para que ela seja “tomada tanto em sua dimensão comunicativo-interativa, dialógica e estética, quanto em sua dimensão histórica, social e ideológica. (CEREJA, 2005, p.198)”.

## **UM EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR RÍTICO DE TEXTOS LITERÁRIOS POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS**

Tanto o desenvolvimento de jogos para trabalhar a literatura em contexto escolar quanto o uso dos poucos dispositivos dessa natureza já disponíveis no ensino de língua materna dos anos finais da educação básica é algo ainda raro no Brasil. Basta que se façam pesquisas nas bases de dados que concentram informações sobre teses e dissertações defendidas no país recentemente (Cf. <http://bdtd.ibict.br/vufind/>) ou naquelas que compilam artigos e resultados de pesquisa (Cf. <http://www.scielo.br/?lng=pt>) para se constatar que, apesar de avanços significativos, ainda é vasto o espaço a ser explorado no âmbito da produção de jogos voltados para o ensino médio.

**42** Almejando contribuir para a superação desta lacuna vários são os projetos de pesquisa que vêm sendo desenvolvidos com alunos de cursos técnicos de nível médio e superior do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFET-MG Campus Divinópolis, em particular no âmbito do LAPED - Laboratório de Atividades de Pesquisa e de Desenvolvimento Profissional Docente do CEFET-MG naquela unidade, todas elas apoiadas pela FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais) e pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Logo, trata-se de projetos de pesquisa e desenvolvimento tecnológico que buscam integrar o uso de jogos digitais às práticas pedagógicas de abordagem do texto literários no ensino médio.

Como premissa para o desenvolvimento dessas investigações, considera-se que os autores de textos literários (e não só eles) produzem toda uma rede cultural que recorre a diferentes campos do conhecimento e ativa diferentes tecnologias inventadas pelo homem. Desse modo, com o desenvolvimento de um jogo para operacionalização de um trabalho com a leitura literária como proposto por SANTOS (2017), poder-se-ão acionar imagens que coloquem o aluno/jogador em contato com locais importantes da vida do autor, com trechos de seus textos ou capas de suas obras algumas de suas principais obras, com recursos de áudio ou vídeo que remetam aos principais temas explorados por um ou mais autores, com os prêmios que determinados autores receberam e até com as obras que se inspiraram



na produção do autor (como filmes, músicas e artistas citados nas dicas e imagens). Tem-se, portanto, com o desenvolvimento de jogos para o trabalho com a leitura literária, uma possibilidade incontestável de, a um só tempo, aplicar as proposições da pedagogia dos multiletramentos à promoção do letramento literário, de modo a alinhar a abordagem do texto literário e a atuação do professor de língua portuguesa do ensino médio com o que se espera do formador de leitores críticos de textos literários demandado pelo discurso oficial mencionado anteriormente no presente texto. Tem-se, assim, uma possibilidade de integração entre a cultura digital tão presente na vida do jovem deste século XXI à cultura literária necessária para a formação do cidadão crítico reflexivo que os atuais desenhos sociais cada vez mais exigem.

Como isso seria materializado? Apresenta-se, a seguir, um exemplo.

No âmbito dos projetos já mencionados, optou-se, pelo desenvolvimento de jogos que se distanciassem ao máximo possível dos exercícios convencionais recorrentes nos livros didáticos de Português do ensino médio quando tratam das literaturas de expressão portuguesa. Esses jogos foram agrupados em um *site* que pudesse ser acessado pelo aluno (jogador) durante as aulas de Língua Portuguesa que tivessem como objetivo a abordagem do texto literário. A “**Fig. 01**” apresenta a página inicial do *site* desenvolvido:

**Figura 1** – Página inicial do site



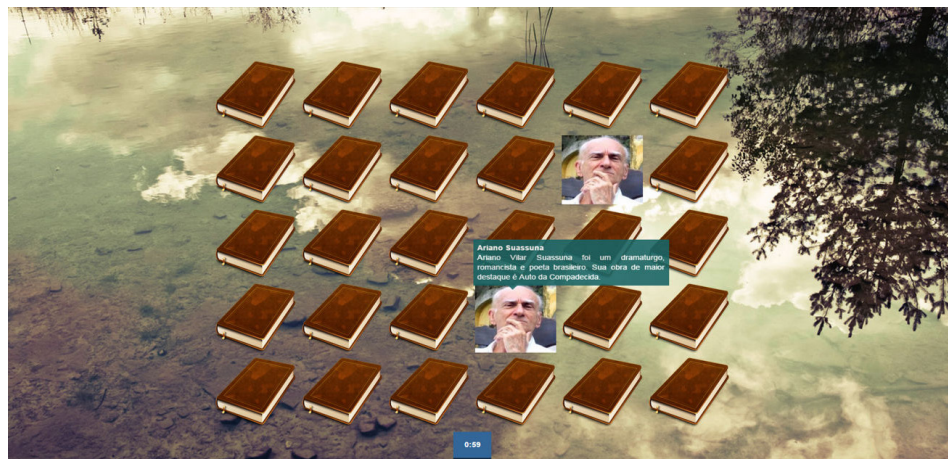
Conforme se pode notar na imagem acima, as seções que não são de jogos, como a página inicial, a página de sugestões de livros e o *Sobre* têm o layout construído com figuras que remetem a diferentes estilos de

desenhos, explorando imagens antigas de locais como a cidade do Rio de Janeiro ou a cidade mineira de Ouro Preto, a depender do autor com o qual se opta por trabalhar. Espera-se, assim, que já no acesso ao *site*, o jogador – orientado pelo professor – faça um exercício refinado de leitura de textos verbais e não-verbais, discutindo, por exemplo, os traços e técnicas de composição das imagens. A depender o autor com o qual se trabalha (Vide, na imagem acima, que as opções disponibilizadas são Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Clarice Lispector, o jogador, ao clicar na representação do escritor, verá a imagem de fundo se alterar e entrará em contato com um áudio que pode ser uma música da época em que o autor viveu, um áudio do próprio autor lendo um dos seus consagrados textos ou com um outro artista lendo um trecho do autor em questão. Tem-se, assim, uma forma de ambientar o jogador com recursos imagéticos e auditivos que poderão ser explorados, sempre por meio da mediação do professor, na construção do conhecimento acerca do assunto do universo literário explorado.

Entre os jogos desenvolvidos para a composição do referido *site*, destacamos, como exemplificação das possibilidades que os games abrem para o trabalho com a leitura literária fundamentado na perspectiva dos multiletramentos um jogo inspirado no tradicional Jogo da Memória Figura 2. Nesta versão, o jogador deverá encontrar todos os pares de cartas respeitando um limite de tempo imposto automaticamente a ele.

44

**Figura 02** – Jogo da Memória



Nesse caso, as 30 cartas disponíveis apresentam os rostos de grandes escritores das literaturas de expressão portuguesa, com ênfase na literatura brasileira. Como se nota na Figura 2, ao passar o cursor sobre uma carta (rosto de um/a autor/a), o usuário recebe uma breve informação sobre ele/

ela, destacando informações relevantes da vida do/a escritor/a ou sobre alguma de suas principais obras. Nesse jogo, se o jogador conseguir completá-lo, será redirecionado para uma página contendo todas essas informações “Fig.03”, para que o estudante possa ler sem um limite de tempo.

**Figura 03** – Página com as informações dos autores



Nessa página, por exemplo, a intervenção do professor poderá permitir que o aluno compare informações, aproxime autores por diversos critérios contidos na informação (local de nascimento; contexto em que viveu; tipo de tema que abordou; aspectos linguísticos discursivos, formais ou temáticos que abordou; afaste autores de um mesmo período literário mas com propostas distintas...) contribuindo, assim, para uma formação crítica do leitor.

O jogador poderá, ainda, explorar o hiperlink existente em cada Dica sobre o autor, que o remeterá aos mais diversos tipos de textos associados a sua obra (trecho de um áudio ou filme inspirado na obra do/a autor/a; trecho de alguma de suas principais obras, imagens do autor mais jovem ou mais velho, curiosidades sobre a recepção de uma ou mais obras do autor. No caso do romancista José de Alencar, de quem se tem a imagem em destaque na Figura 3, por exemplo, um hiperlink levará o jogador ou a trechos de suas obras a partir dos quais o professor poderá explorar as especificidades do fazer literário; ou a imagens das diversas estaturas de Iracema que povoam praças e ruas da cidade de Fortaleza, Ceará (permitindo uma discussão sobre os modos de representação do índio brasileiro); ou a ouvir um trecho da abertura da ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes.

Tem-se, assim, um amplo espectro de possibilidade de exploração da leitura dos mais diversos “textos” que compõem a cultura literária pro-

duzida em torno do autor ou do tema abordado pelo professor que, por sua vez, poderá solicitar, por exemplo, que o aluno reflita, oralmente ou por escrito, individual ou coletivamente, sobre a conversão de uma personagem em uma estátua (caso de *Iracema*) ou sobre a adequação de uma cena inspirada em um romance para a tela (caso de *Senhora* ou de *Macunaima*, por exemplo)

Nota-se, assim, que o exemplo de jogo apresentado acima e sua exploração em contexto de escolarização da literatura (ou mesmo fora do espaço formal da escola, pelo que se percebe) permite que o aluno (então tratado como jogador) se transforme, como defendido por Rojo (in. ROJO; MOURA, 2012) em um *produtor de significações* a partir do lugar de *analistas críticos* e não mais de meros receptores das informações do professor, como nos velhos paradigmas pedagógicas hoje em declínio por todo o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No título deste texto já se buscou expressar a finalidade central destes escritos: apresentar possibilidades de promoção do letramento literário a partir de jogos desenvolvidos tendo como fundamento a perspectiva dos multiletramentos. Optou-se, como se percebe, por uma exposição centrada no que se espera de um professor de Língua Portuguesa alinhado com as demandas contemporâneas de formação de um leitor crítico de textos literários tal qual veiculado nos documentos oficiais que regulam a formação escolar em língua materna dos anos finais da educação básica nacional. Exatamente por isso, durante a apresentação do jogo eleito como modelo descrito aqui e do *site* que o abriga, uma ênfase considerável foi dada na atuação docente, buscando reiterar a importância do professor na condução dos processos de formação literária do leitor jovem em contexto escolar.

Não se tratou de uma opção que corrobora com a visão tradicional que aposta na unilateralidade de perspectiva docente na construção dos sentidos do texto literário. Tratou-se sim de uma forma de destacar que é possível, fundamentando-se em uma perspectiva hoje cara ao ensino de língua materna, promover uma aproximação entre a cultura literária e a cultura digital, visando uma formação adequada do estudante de ensino médio por meio da mediação docente.

Acredita-se que, com isso, o presente texto poderá servir como propulsor do desenvolvimento de pesquisas e ações que resultem em jogos digitais que, como o mencionado aqui, confirme que as aproximações e proposições pedagógicas aqui feitas – inimagináveis em outros tempos e contextos – são possíveis.

## REFERÊNCIAS

- BERTUCCI BARBOSA, J.; VIEIRA BARBOSA, M. (Orgs). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ ensino médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BURN, A. The Case of Rebellion: Researching Multimodal Texts. In: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.; LEU, D. J. **Handbook of research on new literacies**. New York: Laurence Erlbaum, 2007.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Revista Letras e Letras**. v. 31, n. 13 (jul/dez 2015). p. 173-187.
- ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. 2.ed. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. **O que é letramento** : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995a.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995b.
- KOCH, Igedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PAULINO, Graça. **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, Rodrigo Alves dos. Elementos para começar uma conversa sobre a formação de formadores de leitores críticos de textos literários para

atuação no Ensino Médio. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 19, n. 26, p. -34-52, set. 2017.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. **Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários**: um estudo sobre a (re)invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio. 199f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (MG), 2009.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. O caráter continuísta do discurso oficial sobre configuração de um sujeito docente para o trabalho com a leitura literária no ensino médio do século XXI. **Revista Remate de Males** (34-2), Jul/Dez (2014). Campinas, SP. p.421-441.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 8.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VAGHETTI, C.A.O.; MUSTARO, S.S.C.; BOTELHO, P.N. EXERGAMES NO CIBERESPAÇO: uma possibilidade para educação física. *Revista Tecnologia Educacional*. Ano 40, nº 192, jan-mar, 2011. Disponível em [www.abt-br.org.br](http://www.abt-br.org.br). Acesso em: 30 set. 2017.