

O GÊNERO ‘NARRATIVA PARA JOGOS DIGITAIS’ NO ENSINO DE INGLÊS EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM PROGRAMAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS

The genre ‘Narrative for digital games’ in the English teaching of an Integrated Technical course in Programming Digital Games

Christielen Dias da Silva TIBURCIO (PPGEL/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, Brasil)

Jennifer Sarah COOPER (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, Brasil)

Orlando VIAN JR. (Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP, Brasil/CNPq)

RESUMO: *Este artigo visa caracterizar o gênero Narrativa para Jogos Digitais, a partir do mapeamento da estrutura esquemática do jogo Life is Strange (2015). O estudo tem como arcabouço teórico-metodológico a Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney (MARTIN, ROSE, 2008), fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014), em diálogo com a Ludologia (FRASCA, 1999, entre outros). Propõe-se uma aplicação do programa Ler para Aprender (ROSE; MARTIN, 2012) no ensino e aprendizagem de língua inglesa em um curso Técnico Integrado em Programação de Jogos Digitais, com o auxílio deste mapeamento.*

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros; Ensino de língua inglesa; Narrativa; Jogos digitais

ABSTRACT: *This article aims to characterize the genre Narrative for Digital Games through the mapping of the schematic structure of the game, Life is Strange (2015). The study have as theoretical-methodological framework the Genre-based pedagogy of the Sydney School (MARTIN; ROSE, 2008), based on Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) dialoguing with Ludology (FRASCA, 1999, and others). Researchers also propose the application of the program Reading to Learn (ROSE; MARTIN, 2012) to the teaching and learning of English in an Integrated Technical course in Programming Digital Games with the help of this mapping.*

KEYWORDS: Genres; English teaching; Narrative; Digital games

INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa (doravante LI) está cada vez mais presente no nosso mundo contemporâneo globalizado. A ocorrência desta língua deve-se ao contexto histórico-econômico mundial, desde o Império Britânico ao início da globalização (MOITA LOPES, 2008), sendo considerada como língua internacional, ou ainda global, como afirma Crystal (2003). No Brasil, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a LI torna-se a língua estrangeira obrigatória a ser estudada nas escolas do país. Apesar de os documentos oficiais concebê-la como Língua Estrangeira, utilizaremos neste artigo o conceito de Língua Adicional (doravante LA), proposto por Leffa e Irala (2014), uma vez que a LI faz parte do nosso cotidiano de diferentes formas.

Este artigo¹, com base nesse cenário da língua inglesa, reporta alguns dados relacionados à pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo é caracterizar o gênero Narrativa para Jogos Digitais (NJD), a partir do mapeamento da estrutura esquemática dos jogos para computador pessoal, *Life is Strange* (2015) e *The Witcher 3: Wild Hunt* (2015). Porém, o foco aqui se restringe a questões não levantadas na tese, como o mapeamento da estrutura esquemática da narrativa no episódio 2 de *Life is Strange* (LIS), a partir dos diálogos das personagens e das imagens capturadas durante a realização do jogo.

Essa caracterização do gênero se realiza no intuito de usar esse jogo no ensino e aprendizagem da LI como LA no contexto pedagógico da pesquisa – durante as disciplinas de Inglês I e Inglês II, nos dois primeiros anos de um curso Técnico de Nível Médio Integrado em Programação de Jogos Digitais (doravante PJD) de um instituto federal do Nordeste brasileiro. Este curso possui um público formado por alunos entre 15 e 17 anos, com nível básico ou elementar de LI, o que equivale ao nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), visto que os aprendizes são capazes de compreender e utilizar expressões familiares e cotidianas, assim como comunicar-se oralmente de modo simples (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Em um curso Técnico Integrado em PJD, no qual a Educação Profissional é ofertada em articulação com a Educação Básica, espera-se que seus aprendizes conheçam e interpretem símbolos e códigos em diferentes linguagens (SOUZA *et al.*, 2014). Além disso, o Documento Base para Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) orienta, em relação à aprendizagem de LI, a observar tanto as exigências do mundo do trabalho, quanto às necessidades dos estudantes enquanto sujeitos sociais. Para tanto, deve-se pensar em um ensino que promova uma formação integral, observando os conteúdos relacionados à LI e considerando também a formação social e profissional dos discentes.

¹ Este artigo é derivado de tese de doutorado em andamento, intitulada “Narrativa para jogos digitais: uma caracterização pela perspectiva da Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney”, realizada pela primeira autora, sob a orientação da segunda e com a coorientação do terceiro autor, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Escolhemos analisar e usar o gênero NJD no ensino e aprendizagem de LI, pois além de ser um elemento relevante na construção dos jogos, existe uma disciplina do curso de PJD intitulada Construção de Personagens e Narrativas. Com a presença desta disciplina, conclui-se que analisar a NJD é de suma importância para o curso, assim como é uma forma de articular o ensino de LI como LA no contexto da área de Jogos Digitais, trazendo, assim, mais relevância para o ensino de LI no referido curso.

A pesquisa mais ampla se configura como qualitativa-interpretativista, com observação-participante como jogadora, realizada pela pesquisadora, primeira autora deste texto. O arcabouço teórico-metodológico deriva da Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney – PGES (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), que se fundamenta na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; EGGINS, 2004; GOUVEIA, 2009; FUZER; CABRAL, 2014), em diálogo com os conceitos de Jogos e da Narrativa de Jogos Digitais, a partir da Ludologia (FRASCA, 1999, BRANCO; PINHEIRO, 2006; JENKINS, 2003; BRAND; KNIGHT, 2005, entre outros).

A interface com os estudos citados complementa e enriquece a caracterização do gênero pela perspectiva da PGES, destacando seus elementos e estruturas de forma parecida, além das regras dos jogos. Branco e Pinheiro (2006), assim como outros autores, utilizam a estrutura definida por roteiristas de cinema, como Field (2001), na escrita da NJD, uma vez que, segundo os autores, há uma analogia estrutural entre as narrativas do roteiro e a NJD, pois expressam dramaticamente seus elementos dentro de uma estrutura de “início, meio e fim”.

Por meio da caracterização do gênero NJD, em etapas, fases e marcas linguísticas, propomos que os alunos do curso de PJD, a partir de atividades pedagógicas no processo de aprendizagem da LI como LA, tenham ferramentas para a produção escrita das suas próprias narrativas para jogos digitais, uma vez que serão programadores e/ou desenvolvedores de jogos.

Por fim, para a aplicação pedagógica, propomos uma possível adaptação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), em inglês *Teaching and Learning Cycle (TLC)*, da Pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE, MARTIN, 2012).

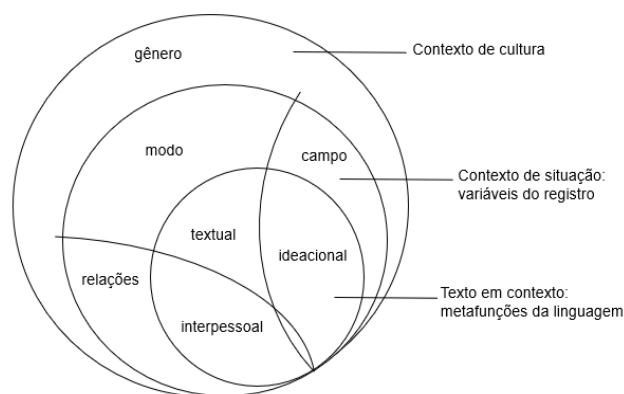
Para atingirmos esses objetivos, este texto está organizado, além desta introdução, em quatro seções: a primeira apresenta uma breve descrição do modelo da língua adotada aqui na base teórica-metodológica em PGES e LSF; a segunda apresenta estas teorias em diálogo com as teorias ludológicas; na terceira, apresentamos um exemplo do mapeamento do episódio 2 do jogo LIS com análise/discussão; e a quarta considera algumas adaptações que podem ser feitas para a aplicação do uso desse gênero com o CEA no ensino da LI como LA, seguido por nossas considerações finais, as referências utilizadas e os três anexos com exemplos de etapas do episódio de LIS analisado.

1. LÍNGUA POR UMA PERSPECTIVA SOCIOSSEMIÓTICA

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) foi desenvolvida pelo linguista britânico Michael Halliday, nos anos 1960. No âmbito da LSF, concebe-se a linguagem como um recurso para criação de significados, os quais “residem em padrões sistêmicos de escolha”² (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 23) e, a língua passa a ser estudada sob uma perspectiva sociossemiótica ao invés de ser vista como um mero sistema de regras (SANTOS, 2014). De acordo com Eggins (2004), o uso da língua é funcional, uma vez que os significados produzidos, a partir de escolhas, são influenciados pelos contextos social e cultural em que as interações comunicativas ocorrem.

Segundo Gouveia (2009), a língua contém um potencial de significação no qual os usuários fazem escolhas a partir do que desejam comunicar em situações particulares, produzindo, assim, textos – ou instanciações do sistema. A partir dos textos, podem-se observar os padrões da língua e as variáveis de registros que diferentes grupos de usuários podem ter. Deste modo, os textos são realizados a partir das interações orais ou escritas nos contextos de cultura e de situação. O primeiro contexto refere-se à cultura de uma comunidade e o segundo remete às instanciações em que pessoas específicas interagem em momentos específicos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Essa relação entre a língua e o contexto social está representada na Figura 1. Este modelo estratificado proposto por Martin e Rose (2008), apresenta a relação indissociável, e simultânea, de um texto e seus contextos.

Figura 1 – Relação entre língua e contexto social



Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado e traduzido de Martin e Rose (2008, p. 17).

O contexto de cultura refere-se tanto às práticas sociais de diferentes países/etnias quanto às convenções sociais de uma comunidade (FUZER; CABRAL, 2014). Este conceito está associado à noção de propósito social, uma vez que, segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 29) “grupos de pessoas que usam a linguagem para propósitos semelhantes desenvolvem tipos comuns de textos falados e escritos”. É a partir desses contextos que circulam os gêneros – padrões recorrentes reconhecidos por determinadas comunidades de fala (MARTIN; ROSE, 2008).

² Todas as traduções da língua inglesa são de responsabilidade dos autores, pois não há tradução oficial publicada. No original: “[...] meaning resides in systemic patterns of choice” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 23).

O contexto de situação, de acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 29), “apresenta variáveis e constitui-se do entorno mais imediato em que o texto se insere”, podendo ser identificado a partir de estruturas léxico-gramaticais específicas de determinados tipos de texto. O Registro é realizado no contexto de situação e possui três variáveis: Campo, Relações e Modo. Autores como Martin e Rose (2008) e Fuzer e Cabral (2014) afirmam que o Campo se refere ao assunto da comunicação, incluindo a atividade e a natureza da ação social que estão sendo realizadas. As Relações remetem aos participantes, no que concerne aos seus *status* e papéis sociais (FUZER; CABRAL, 2014). O Modo, por sua vez, remete ao papel que a língua exerce e ao canal utilizado naquela situação (FUZER; CABRAL, 2014).

Cada dimensão do contexto social é realizada por uma função da linguagem – ou metafunção – e são nomeadas Ideacional, Interpessoal ou Textual (EGGINS, 2004; MARTIN; ROSE, 2008). Cada uma das metafunções corresponde a uma das variáveis do Registro. A metafunção Ideacional, está relacionada à variável Campo, e apresenta os significados da experiência, ajudando a perceber o meio em que é realizada; a Interpessoal, corresponde à variável Relações, e demonstra os significados das interações entre os participantes; a Textual, está associada à variável Modo, e organiza a informação como mensagem (FUZER; CABRAL, 2014; MUNIZ DA SILVA, 2018).

Quando grupos de pessoas de uma mesma comunidade de fala utilizam a linguagem para objetivos semelhantes, acabam por produzir tipos comuns de textos, denominados de gêneros (FUZER; CABRAL, 2014). A partir dessa perspectiva, portanto, os gêneros são “[...] processos sociais que se desdobram em etapas e orientados para atingir metas”³ como preceituam Martin e Rose (2008, p. 6).

Esses autores, tomando por base pesquisas acerca dos gêneros mais recorrentes nos ensinos primário, secundário e terciário australiano (MUNIZ DA SILVA, 2018), observaram como os gêneros se relacionavam entre si e os agruparam em Famílias. Estas Famílias possuem três propósitos principais: engajar, informar e avaliar. Além disso, essas Famílias estão agrupadas em Estórias⁴, Histórias, Explicações, Procedimentos, Relatórios, Argumentos e Reações a textos (ROSE; MARTIN, 2012).

De acordo com Eggins (2004), pode-se analisar a realização dos gêneros tanto a partir de sua estrutura esquemática, ou seja, sua organização em etapas e fases, quanto a partir dos padrões de realização expressos através das escolhas linguísticas. Rose e Martin (2012, p. 54), em relação às etapas e fases em um texto, afirmam que cada uma delas tem “uma função especializada que contribui para o propósito social do gênero como um todo.

³ No original: “[...] staged, goal oriented social processes” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 6).

⁴ Apesar de “estória” e “história” serem utilizados de modo intercambiável em língua portuguesa, de acordo com Martin e Rose (2008), assim como em Rose e Martin (2012), os termos indicam Famílias de gêneros distintas. A estória (*story*) tem como propósito principal envolver ou entreter o leitor, enquanto a história (*history*) visa informar o leitor acerca de acontecimentos em uma sequência cronológica (FUZER, 2017).

E cada uma possui atributos linguísticos característicos projetadas para contribuir com o sentido do todo”⁵.

A partir desses conceitos de língua e de gênero, visamos caracterizar a estrutura esquemática da NJD. Para a realização dessa caracterização, traçamos uma relação entre os estudos da PGES e da Ludologia, na seção seguinte.

2. NARRATIVAS: UM DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS E A LUDOLOGIA

Em suas pesquisas acerca dos gêneros textuais no currículo escolar australiano, Martin e Rose (2008) os categorizaram em Famílias, de acordo com seus propósitos sociais. A Família das Estórias, cujo propósito social é engajar ou entreter, é formada por cinco tipos de gêneros: o relato, a narrativa, a anedota, o conto exemplar e a notícia. O relato registra eventos sem uma ruptura expressiva, a narrativa resolve uma complicação, o conto exemplar julga o caráter ou comportamento das pessoas, e a anedota compartilha um comentário pessoal sobre algum aspecto, seja positivo ou negativo (MUNIZ DA SILVA, 2015).

Neste texto, focamos apenas na narrativa, uma vez que visamos caracterizar a sua estrutura esquemática para jogos digitais. A estrutura esquemática de um gênero é observada a partir do seu mapeamento em etapas e fases. As etapas são sequências mais fixas, que podem ser opcionais ou obrigatórias, enquanto as fases são mais variáveis (MARTIN; ROSE, 2008). Segundo Muniz da Silva (2018, p. 317), as etapas “[...] organizam a estrutura global de cada texto, mas as fases organizam como o texto se desenvolve em sua estrutura local”.

Com relação à estrutura esquemática da narrativa⁶, Martin e Rose (2008) afirmam que esta se desdobra em:

Figura 2 – Estrutura esquemática da narrativa

(Orientação)^Complicação^Avaliação^Resolução^(Desfecho)

Fonte: Elaborado pelos autores.

As etapas são sempre representadas com a inicial maiúscula e o sinal ^ indica “seguido por”. A Orientação e o Desfecho⁷ são opcionais, sinalizadas pelos parênteses (). As etapas Complicação, Avaliação e Resolução, são obrigatórias para que a narrativa

⁵ No original: “Each stage and phase of a genre has a specialised function that contributes to the social purpose of the genre as a whole. And each has characteristic language features designed to contribute to the meaning of the whole” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 54).

⁶ A estrutura esquemática da narrativa, em inglês, seria: (Orientation) ^ Complication ^ Evaluation ^ Resolution ^ (Coda) (MARTIN; ROSE, 2008, p. 52).

⁷ Utilizamos o termo “Desfecho” para designar a etapa *Coda* para evitar desvios de interpretação, uma vez que esta palavra, em português, refere-se à “seção que encerra uma música” (VIAN JR., 2010, p. 89).

realize seu propósito social – resolver uma complicação. Importante ressaltar que a etapa Avaliação também ocorre de modo implícito.

A Orientação apresenta o cenário, o tempo e espaço, as atividades e as características das personagens, enquanto na Complicação os problemas surgem (FUZER, 2017). Na Avaliação, os eventos são avaliados, tanto os precedentes a esta etapa quanto os subsequentes que formarão a Resolução (MUNIZ DA SILVA, 2015). A Resolução, por sua vez, é a etapa em que os problemas são resolvidos (FUZER, 2017). O Desfecho caracteriza-se como um “retorno à situação inicial da estória, indicando o fim da narrativa e uma mudança da situação inicial” (FUZER, 2017, p. 43). Uma outra etapa opcional, anterior à Orientação, como preceitua Eggins (2004, p. 70-71), seria o Resumo⁸, no qual “funciona como um sinal para preparar os leitores para o texto que se segue, muitas vezes orientando-os sobre o tipo de estória que será contada ou seus temas”⁹.

Nesta estrutura esquemática de uma narrativa, dentro de cada etapa, podem ser realizadas fases, as quais, segundo Muniz da Silva (2015, p. 31), possuem funções “[...] para engajar leitores à medida que as estórias se desenrolam, construindo seu campo de atividades, pessoas, coisas e lugares, evocando respostas emocionais ou ligando as estórias a experiências e interpretação de vida”. As fases¹⁰ de Família das estórias e, conseqüentemente, de uma narrativa, podem ser: *cenário*, *descrição*, *eventos*, *efeito*, *reação*, *problema*, *solução*, *comentário* e *reflexão* (MARTIN; ROSE, 2008), como representado no Quadro 1.

Quadro 1 – Fases comuns da narrativa

Tipos de fases	Funções de engajamento
<i>cenário</i>	apresenta o contexto (identidades, atividades e locais).
<i>descrição</i>	cria o contexto (uma imagem sensorial).
<i>eventos</i>	eventos em série.
<i>efeito</i>	resultado material.
<i>reação</i>	resultado atitudinal/comportamental.
<i>problema</i>	algo inesperado cria a tensão.
<i>solução</i>	algo inesperado libera a tensão.
<i>comentário</i>	comentários intrusos do narrador.
<i>reflexão</i>	pensamentos intrusos dos participantes.

Fonte: Adaptado e traduzido de Martin e Rose (2008, p. 79).

De acordo com Martin e Rose (2008), o *cenário* apresenta as identidades, as atividades e os locais da estória, enquanto a *descrição* cria o contexto através de uma

⁸ Eggins (2004, p. 70) acrescenta uma etapa opcional à estrutura esquemática da narrativa, precedendo a Orientação. No original, em inglês: (*Abstract*) ^ *Orientation* ^ *Complication* ^ *Evaluation* ^ *Resolution* ^ (*Coda*).

⁹ No original: “[...] functions as a signal to prepare readers for the text that follows, often by orienting them to the kind of story that will be told or to the story’s themes” (EGGINS, 2004, p. 71).

¹⁰ As fases que se desdobram nas etapas de um gênero são indicadas, por Martin e Rose (2008), com a inicial minúscula. Neste artigo, faremos referência às fases com a inicial minúscula e em itálico.

imagem sensorial. Os *eventos*, por sua vez, referem-se aos sucessivos eventos que ocorrem na estória. O *efeito* e a *reação* são consequências de fases anteriores, portanto, o *efeito* seria um resultado material e a *reação* um resultado comportamental ou atitudinal das personagens. O *problema* e a *solução* são ações inesperadas, em que o primeiro provoca tensão, ao passo que a segunda libera a tensão provocada pelos *problemas*. O *comentário* suspende o fluxo da atividade ao inserir os comentários do narrador, enquanto a *reflexão* refere-se aos pensamentos intrusos das personagens. Na Figura 3, há uma representação da estrutura esquemática de uma narrativa com algumas fases possíveis.

Figura 3 – Etapas e fases da narrativa

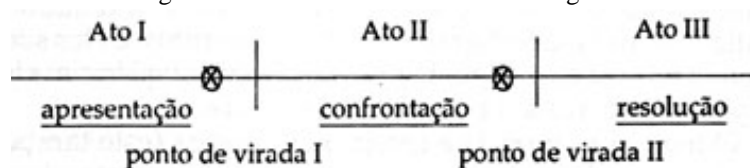
(Orientação)/cenário/descrição^Complicação/problema^Avaliação/reflexão^Resolução/
 solução^(Desfecho)/reflexão¹¹

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que diz respeito aos jogos digitais, a Ludologia é a área que estuda os elementos, as narrativas e as mecânicas dos jogos. A estrutura da narrativa dos jogos é definida a partir do roteiro cinematográfico. Branco e Pinheiro (2006) afirmam que há uma analogia estrutural entre o roteiro e a NJD, pois ambos expressam seus elementos dramaticamente em uma estrutura de “início, meio e fim”. A ação dramática é provocada pelo conflito e é a partir dele que a narrativa acontece, tanto nos filmes quanto nos jogos.

Field (2001) apresenta as características essenciais para um roteiro ser considerado apropriado por um produtor de Hollywood. O autor afirma que este deve se desenvolver em três atos, de modo linear, ainda que se faça uso de *flashbacks* (FIELD, 2001). No Ato I, ocorre a Apresentação, na qual as personagens e suas relações são apresentadas, criando, assim, o contexto. Neste primeiro momento também é introduzida a premissa dramática e iniciado o conflito central. O Ato II se configura como a metade da narrativa, e é quando ocorre a Confrontação. A narrativa se desenvolve expondo os obstáculos enfrentados pelas personagens com o objetivo de resolver o conflito. E, no Ato III, ocorre o clímax e o conflito é resolvido, ocorrendo, portanto, a Resolução. Essa estrutura proposta por Field (2001) pode ser observada na Figura 4.

Figura 4 – Estrutura do roteiro cinematográfico



Fonte: Field (2001, p. 88).

¹¹ As etapas são escritas com inicial maiúscula, seguidas por suas fases escritas com inicial minúscula e o sinal /. Entre cada etapa, há o sinal ^, que significa “seguido por”.

A estrutura proposta por Field (2001) se assemelha às três etapas da Narrativa propostos por Martin e Rose (2008). A Apresentação corresponde à Orientação, pois ambas descrevem a cena e as personagens. Apesar de haver diferença semântica nos termos Confrontação e Complicação, essas etapas também possuem similaridades. Em ambas, ocorrem problemas que o protagonista precisa enfrentar, ou seja, o propósito da narrativa e do roteiro é resolver um conflito. Entretanto, na perspectiva da Pedagogia com base em gêneros, a Avaliação é que sempre segue uma Complicação e motiva a Resolução, enquanto na Confrontação, na perspectiva ludológica, é o problema em si que provoca a ação e a subsequente Resolução.

De acordo com Field (2001), pontos de virada são criados para dar sequência de um ato para o outro, ocorrendo no final dos Atos I e II. Seriam incidentes ou eventos que suspendem a ação e a reverterem em outra direção, movendo a narrativa adiante. Martin e Rose (2008), por outro lado, afirmam que o elemento-chave na estrutura esquemática da narrativa é a expectativa. Essa expectativa é contrariada por algum problema ou comportamento negativo que acontece, criando uma tensão no leitor/ouvinte. Este padrão de expectativa é reproduzido em menor escala nas fases dentro de cada etapa, criando um engajamento com os leitores/ouvintes.

Essas duas visões, de como a estrutura da narrativa se configura, dialogam de uma forma útil para a caracterização da NJD, uma vez que há similaridades entre as etapas. Na seção seguinte, analisamos a estrutura esquemática da narrativa do episódio 2, do jogo LIS, observada a partir das capturas de tela realizadas durante o jogo.

3. A ESTRUTURA ESQUEMÁTICA DA NARRATIVA DO JOGO DIGITAL *LIFE IS STRANGE*

O jogo LIS¹² é uma premiada série de jogos *narrativos de aventura* (AUDI, 2012), na qual o primeiro jogo, homônimo, foi desenvolvido pelo estúdio francês *Dontnod Entertainment* e lançado pela *SquareEnix* em 2015, e será relançado em versão remasterizada em 2022. Está dividido em cinco episódios, podendo ser adquirido na plataforma de jogos para computador, *Steam*¹³, ou em outras plataformas, tais como *Xbox*, *Nintendo Switch* e *PlayStation*. Possui uma *narrativa ramificada*, ou seja, possui possibilidades de caminhos previamente elaborados pelo designer (BRAND; KNIGHT, 2005), com uma estrutura de diálogo por escolhas e duas possibilidades de final a ser escolhido pelo jogador.

O episódio 2, intitulado *Out of Time*, foi jogado pela primeira autora deste artigo, no dia 01 de setembro de 2020, com a duração de três horas. O *corpus* foi gerado através dos diálogos entre as personagens, das imagens e dos efeitos sonoros, além das capturas de tela dos momentos do jogo.

¹² Informações sobre o jogo *Life is Strange* podem ser acessadas em: <https://lifeisstrange.square-enix-games.com/pt-br/>.

¹³ A plataforma *Steam* pode ser acessada em: <https://store.steampowered.com/?l=portuguese>.

Para mapear a estrutura esquemática da narrativa do episódio 2 de LIS, foram identificados os padrões recorrentes de suas etapas e fases, baseados nos estudos da PGES (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). Segundo Eggins (2004, p. 69), algumas etapas podem ser realizadas de modo não-verbal. No caso de LIS, algumas fases *cenário* e *descrição* são realizadas por meio de sons e imagens, já que se trata de um jogo eletrônico e, portanto, um gênero multimodal¹⁴.

O episódio 2 de LIS inicia-se com a etapa opcional Resumo (EGGINS, 2004), na qual um *flashback* do episódio 1 é realizado, retomando o problema que causou à protagonista descobrir seu poder de voltar no tempo. Nesta etapa, é realizada a fase *cenário* de modo visual. A Orientação, se inicia com a *descrição* escrita acerca do jogo, assim como uma *descrição* sonora, em que um alarme é ouvido pelo jogador. É necessário que o jogador clique no botão *Snooze* (Soneca) para que ação inicie, e esta indicação para que se exerça uma ação, intitulamos de *comando*.

A fase *comando* pode ser explícita, ou seja, quando há uma única opção para que o jogador realize, como clicar no botão *Snooze*, ou implícita, quando é realizada pelas orações da protagonista ou de outras personagens. Em ambos os casos, o jogador precisa realizar aquela determinada ação para que o jogo continue. As etapas Resumo e Orientação, e suas respectivas fases estão representadas no Quadro 2¹⁵.

Quadro 2 – Etapas Resumo e Orientação do episódio 2 de LIS

TEXTO	ETAPAS	FASES
<i>Ocorre um flashback do episódio 1: Chloe e Nathan estão no banheiro da escola, e ele está com uma arma apontada para ela.</i> Chloe: Get that gun away from me, psycho! [Chloe: Tire essa arma de mim, psicopata!]	Resumo	<i>cenário/ reação</i>
<i>No momento em que Nathan irá atirar em Chloe, Max estica a sua mão para interromper a ação, e volta no tempo.</i>		<i>cenário</i>
<i>Aparece na tela a seguinte mensagem:</i> “Life is Strange is a story based game that features player choice, the consequences of all your in game actions and decisions will impact the past, present and future. Choose wisely...” [“ <i>Life is Strange</i> é um jogo baseado em uma história que apresenta escolha do jogador, as consequências de todas as suas ações e decisões no jogo terão impacto no passado, presente e futuro. Escolha sabiamente...”]	Orientação	<i>descrição</i>
<i>A tela fica preta e o som de um alarme é ouvido. O jogador deve clicar na palavra “Snooze” (Soneca) para iniciar o jogo.</i>		<i>descrição/ comando</i>
<i>Max está deitada em sua cama. Em seguida, ela se levanta.</i>		<i>cenário</i>

Fonte: Elaborado pelos autores. Parte dos dados gerados para a pesquisa.

¹⁴ Não abordaremos a questão multimodal neste artigo. Para mais informações acerca da Multimodalidade, ver Kress e Van Leeuwen (2001).

¹⁵ Todas as orações originais do jogo LIS estão em negrito e suas respectivas traduções se encontram entre colchetes []. Todas as traduções são de nossa responsabilidade. As fases não-verbais foram descritas em português pela pesquisadora, e escritas em itálico para diferenciar dos diálogos das personagens.

A Complicação 1 começa quando a personagem Victoria (que é uma NPC¹⁶) aborda Kate (outra NPC) acerca de um vídeo que pode lhe comprometer a reputação. A fase *problema* cria uma tensão que se desenrola até a outra fase *problema*, quando Victoria deixa o link do vídeo de Kate no espelho, para que outras pessoas tenham acesso.

Quadro 3 – Etapa Complicação do episódio 2 de LIS

TEXTO	ETAPAS	FASES
Victoria: That video of you clubbing didn't look like homework... [Aquele vídeo de você dançando não parecia com dever de casa...]	Complicação 1	<i>problema</i>
Kate: Victoria, that wasn't me... [Kate: Victoria, não era eu ...]		<i>reação</i>
Taylor: Oh, my God. Right. [Taylor: Oh, meu Deus. Certo.]		<i>reação</i>

Fonte: Elaborado pelos autores. Parte dos dados gerados para a pesquisa.

A Resolução 1 para as fases *problema* da Complicação 1 acontece quando Max tem a opção de apagar o que havia sido escrito no espelho. A possibilidade de escolha é interessante, porque não é algo obrigatório que os jogadores precisam fazer, porém, a escolha de não o fazer também impacta as consequências futuras.

Esta nova fase chamamos de *escolha*, por retratar a escolha do jogador, que é característica de jogos *ramificados*, pois causam uma maior imersão no jogo, já que cada decisão tomada pelo jogador afeta os acontecimentos no jogo (ANGELONI; SILVEIRA, 2016). A fase *escolha* pode ser realizada tanto durante o diálogo entre as personagens, no qual parece não haver tanto impacto futuro, ou quando é apresentada visualmente com uma imagem embaçada, em momentos decisivos, logo após o diálogo.

A Avaliação 1 ocorre quando a protagonista Max se aproxima do espelho e percebe o link escrito por Victoria. As fases de *reflexão* e *reação* movem para a Resolução 1. Há também a etapa Desfecho 1, em que há uma reflexão do ocorrido por parte da protagonista, como pode-se observar no Quadro 4.

Quadro 4 – Outras etapas da narrativa do episódio 2 de LIS

TEXTO	ETAPAS	FASES
<i>Max se aproxima do espelho para ver o que Victoria escreveu. O jogador tem a opção de apagá-lo.</i>	Complicação 1	<i>descrição/ escolha</i>
Max (thinking): Is that the link to Kate's video? Damn, Victoria is so fucking mean. [Max (pensando): Esse é o link para o vídeo de Kate? Droga, Victoria é tão maldosa.]	Avaliação 1	<i>reflexão/ reação</i>
<i>Max apaga o link escrito no espelho.</i>	Resolução 1	<i>efeito/ solução</i>
Max (thinking): Even if I can stop one person from watching it, it's worth it. [Max (pensando): Mesmo que eu possa impedir uma pessoa de assistir, valeu a pena.]	Desfecho 1	<i>reflexão</i>

Fonte: Elaborado pelos autores. Parte dos dados gerados para a pesquisa.

¹⁶ NPC é uma sigla em inglês para *Non-playable character*, que seria uma personagem não-jogável. Em LIS, a única personagem que o jogador pode mover e escolher suas ações é a protagonista Max, porém suas escolhas trazem consequências para o mundo retratado no jogo e outros personagens.

Pode-se concluir que a narrativa do episódio 2 de LIS possui as mesmas etapas da Narrativa proposta por Martin e Rose (2008), e por Eggins (2004), realizando tanto as opcionais quanto as obrigatórias. As fases *cenário* e *descrição* foram realizadas de forma não-verbal. Além disso, etapas e fases adicionais foram encontradas, principalmente ligadas ao caráter lúdico do jogo, tais como as fases *comando* e *escolha*, descritas neste artigo. Uma parte da estrutura esquemática do episódio 2 de LIS pode ser exposta da seguinte maneira:

Figura 5 – Estrutura esquemática do episódio 2 de LIS

Resumo/cenário/reação/cenário^Orientação/descrição/descrição/comando/cenário/cenário/quest1/escolha/reflexão/escolha/eventos/feito/eventos/feito/comando/evento/diálogoNPC/diálogoNPC/evento/feito/comando/cenário/escolha/diálogoNPC/diálogoNPC/diálogoNPC/diálogoNPC/diálogoNPC/quest2/diálogoNPC/eventos/diálogoNPC/diálogoNPC/diálogoNPC^Complicação1/problema/reação/reação/evento/reação/feito/reação/reação/reação/evento/reação/reação/reação/reação/reação/reação/problema/evento/evento/comando/descrição/escolha^Avaliação1/reflexão/reação^Resolução1/feito/solução^Desfecho1/reflexão.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim como em uma narrativa longa, há uma recorrência de etapas e de fases na narrativa do episódio 2 de LIS. Outras fases podem ser identificadas nesta estrutura esquemática, porém não serão abordadas no escopo deste texto.

A partir deste mapeamento da estrutura esquemática do episódio 2 de LIS, podemos utilizá-lo no ensino e aprendizagem de LI. Desta forma, discorreremos na seção seguinte a proposta de aplicabilidade do CEA com a NJD no contexto de ensino e aprendizagem de LI como LA em um curso Técnico Integrado em PJD.

4. PROPOSTA PARA A APLICABILIDADE DO CEA E DA NJD NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LI

O programa australiano Ler para Aprender (doravante, LPA, ROSE; MARTIN, 2012) se constitui como uma série de ferramentas que os professores podem aplicar em seus programas curriculares, em tarefas que envolvam tanto a leitura quanto a escrita. Há nove grupos de estratégias no programa, divididos em três níveis para dar suporte à leitura e à escrita, integradas ao currículo escolar, os quais correspondem ao CEA, representados na Figura 6.

Figura 6 - Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA)



Fonte: Muniz da Silva (2015, p. 23), adaptado e traduzido de Rose e Martin (2012, p. 149).

Pelos bons resultados das experiências da aplicação do CEA em contextos diversos ao redor do mundo todo, e também bem documentados no nosso estado, dentre os quais destacamos as pesquisas de Cavalcanti (2016), Tomás (2018), Silva (2019), Braga (2019), e em todo o Brasil, como os diversos textos no volume 46, número 86 da revista *Signo*¹⁷ com base no programa LPA, além de outras pesquisas em outros centros de pesquisa pelo país, a aplicação deste conjunto de estratégias desperta interesse. Portanto, após o mapeamento do gênero NJD que nos orienta na compreensão do gênero, podemos ajustar nosso foco para o seu uso no ensino e aprendizagem de LI como LA (LEFFA; IRLA, 2014) em um curso Técnico Integrado em PJD de um instituto federal do Nordeste brasileiro. Segue, nesta seção, uma breve descrição de uma possível aplicação e adaptação para o nosso contexto.

Como representado na Figura 6, os passos do CEA procedem da seguinte forma: em um primeiro momento, nos três elementos que compõem a parte externa da Figura 7, são desenvolvidas a Preparação para a leitura, isto é, a desconstrução do texto com os alunos, a Construção conjunta e a Escrita Autônoma. Em seguida, em momento posterior, nos elementos que compõem o segundo círculo, em cinza escuro na figura, desenvolvem-se a Leitura Detalhada, a Reescrita Conjunta e a Construção conjunta do texto e a Reescrita individual. Por fim, são desenvolvidas, em um terceiro momento, nos três elementos centrais, em cinza claro na figura, a Construção de Períodos, a Ortografia e a Escrita individual.

Importante sinalizar que algumas das estratégias indicadas são mais utilizadas para crianças na fase de alfabetização, como a Ortografia, ou até mesmo em contextos de LI como LA, porém, devido às restrições em termos de hora-aula (3 horas-aula de 45 minutos por semana, totalizando 90h anuais), estes passos não são abordados no âmbito do curso de PJD.

Outra adaptação necessária para o referido curso é a inclusão de uma etapa de Revisão pelos pares, em que os alunos trocam suas produções escritas para realizar

¹⁷ Volume temático da revista *Signo* disponível na página da revista: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/view/683>. Acesso em: 03 out. 2021.

comentários e, a partir destes, realizam o último passo, a Reescrita individual. Esta etapa foi adicionada conforme realizado em outras pesquisas exitosas no Rio Grande do Norte, como em Silva (2019). O Quadro 5, a seguir, apresenta as etapas em sequência, com a descrição da condução de cada passo nessa proposta.

Quadro 5 – Etapas do CEA

ETAPAS DO CEA	PROPOSTA
Preparação para leitura	Professora descreve o jogo – <i>Life is Strange</i> – e a ideia da narrativa dele, mostrando o transcrito de um trecho de um episódio, esclarecendo o vocabulário que os alunos podem achar difícil e explicando exatamente o que acontece no episódio.
Leitura detalhada	Professora e alunos leem juntos, parágrafo por parágrafo, destacando momentos importantes na narrativa – a complicação, os problemas, a avaliação, a resolução. Enquanto leem, um aluno escreve notas e tópicos principais em um quadro (que pode ser tanto presencial ou virtual).
Construção conjunta	Com as notas e os tópicos, os alunos constroem a mesma narrativa de forma mais curta, utilizando suas próprias palavras e combinações. Um aluno registra essa produção conjunta no quadro (pode ser virtual, compartilhado com todos). Nesta etapa, a intervenção da professora é mínima.
Reescrita conjunta	Alunos reescrevem a produção conjunta nos seus cadernos ou celulares e, coletivamente, fazem as correções necessárias.
Escrita autônoma	Alunos criam suas próprias Narrativas para jogos digitais.
Revisão por pares	Alunos trocam as Narrativas e oferecerem sugestões de melhoria, por meio de critérios bem delimitados e explicitados em um formulário, desenvolvido a partir da rubrica de avaliação para narrativas (ROSE; MARTIN, 2012), além das adaptações da nossa caracterização da narrativa para jogos digitais.
Reescrita individual	Conforme os comentários dos colegas, os alunos escrevem a versão final da narrativa para jogos digitais, para posterior uso no desenvolvimento do jogo.

Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado de Rose e Martin (2012).

Esta prática visa promover atividades de ensino que atingem os objetivos de aquisição de LI como LA e da disciplina da Criação de Personagens e Narrativas no curso Técnico Integrado em PJD. Por fim, além dos avanços na aquisição da LI, espera-se que o conhecimento de como se comporta o próprio gênero, que é central ao seu curso, auxiliará na própria programação de jogos digitais que se configurem em narrativas. Estes conceitos e conhecimentos não se restringem à LI, uma vez que essa concepção de gênero se observa uma macroestrutura que pode ser utilizada com qualquer língua. Portanto, esta proposta de aplicação pode ser realizada em outros contextos e em outras línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar elementos para fornecer subsídios para caracterizar o gênero NJD. O foco deste trabalho se restringiu a questões não levantadas na tese referida na Nota 1, como o mapeamento da estrutura esquemática da narrativa do episódio 2 de LIS, a partir dos diálogos das personagens e das imagens capturadas durante a realização do jogo. Observou-se que a narrativa do episódio 2 de LIS possui as mesmas etapas e fases da Narrativa proposta por Martin e Rose (2008), além de etapas e fases adicionais relacionadas às mecânicas do jogo e seu caráter lúdico, tais como a fase *Escolha*, descrita neste artigo.

A caracterização do gênero NJD, a partir do mapeamento de sua estrutura esquemática em diálogo com suas características lúdicas, visa auxiliar o ensino e aprendizagem de LI no contexto do curso Técnico Integrado em PJD de um instituto federal do Nordeste brasileiro.

A partir da adaptação do uso do CEA do programa LPA (ROSE; MARTIN, 2012), atividades de ensino que atinjam os objetivos de aquisição de LI como LA e da disciplina da Criação de Personagens e Narrativas no curso Técnico Integrado em PJD podem ser elaboradas e aplicadas no nosso contexto.

Além dos avanços na aquisição da LI, espera-se que o conhecimento de como se comporta o gênero NJD auxilie os alunos na criação de suas próprias narrativas e na programação de jogos digitais. Como referido neste texto, estes conceitos e conhecimentos não se restringem à LI, uma vez que a concepção de gênero na pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney pode ser aplicada em qualquer língua.

Podemos afirmar, por fim, que esta proposta de implementação do CEA pode ser realizada em contextos diversos. A utilização do CEA no nosso contexto pode favorecer a formação para professores da área de jogos digitais, além de professores de outras disciplinas que se interessem em utilizar a caracterização do gênero NJD em sala de aula, indicando, assim, para a relevância do papel da leitura e da escrita na formação educacional dos estudantes, como forma de suprir a lacuna comumente referida em relação às práticas de leitura e de escrita no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELONI, M. P. C.; SILVEIRA, R. H. P. 2016. Influência dos roteiros e sons nos jogos eletrônicos. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá/SC.
- AUDI, G. M. 2012. Jogos narrativos de videogame: criação e manutenção do estado de imersão. 148f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BRAGA, C. F. B. 2019. Produção escrita no ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira no contexto de uma escola particular de Natal, RN: uma pesquisa-ação em pedagogia do gênero. 194f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN.
- BRANCO, M. A.; PINHEIRO, C. M. P. 2006. Uma tipologia dos games. *UNIrevista*, 1. 3. São Leopoldo/RS.
- BRAND, J. E.; KNIGHT, S. J. 2005. The narrative and ludic nexus in computer games: diverse worlds II. In: *Proceedings of DiGRA 2005 conference: changing views – Worlds in Play*.
- BRASIL. 2007. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base*. Brasília: MEC/SETEC. Disponível online em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.
- _____. 2018. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SETEC.
- CAVALCANTI, B. 2016. A pedagogia de gêneros da escola de Sydney em aulas de inglês para fins específicos: um voo sistêmico-funcional. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN.
- CONSELHO da Europa. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- CRYSTAL, D. 2003. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- EGGINS, S. 2004. *An introduction to systemic functional linguistics*. 2. ed. London: Continuum.
- FIELD, S. 2001. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Trad. Álvaro Ramos. Rio de Janeiro: Objetiva.

FRASCA, G. 1999. *Ludology meets narratology: similitude and differences between (video)games and narrative*. Helsinki. Disponível online em: <https://ludology.typepad.com/weblog/articles/ludology.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. 2014. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras.

FUZER, C. 2017. *Ateliê de textos para ler e reinventar estórias: do contexto ao texto e vice-versa*. 1. ed. Santa Maria: Editora Pró-Reitoria de Extensão - UFSM.

GOUVEIA, C. A. M. 2009. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga*, **16**:24:13-47. Rio de Janeiro.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. 2014. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. ed. Routledge.

JENKINS, H. 2003. Game design as narrative architecture. In: WARDROP-FRUIIN, N.; HARRIGAN, P. (Ed.). 2003. *First person: new media as story, performance, and game*. Cambridge: MIT Press. pp. 118-130.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 2001. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publishers.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. 2014. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.), 2014, *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat. pp. 21-48.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. 2008. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
MOITA LOPES, L. P. de. 2008. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.*, **24**:2: 309-340.

MUNIZ DA SILVA, E. C. 2015. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. *Linguagem - Estudos e Pesquisas*, **19**:2:19-37. UFG/Regional Catalão, GO.

_____. 2018. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. *D.E.L.T.A.*, **34**:1: 305-330.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. 2012. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

SANTOS, Z. B. dos. 2014. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. *Revista SOLETRAS*, **28**: 164-181. São Gonçalo/RJ.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. 2013. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? *Revista da Anpoll*, **34**: 259-307. Florianópolis/SC.

SILVA, L. de F. M. 2019. Pedagogia de gênero no ensino da língua inglesa como língua estrangeira: pesquisa-ação no ensino fundamental da rede pública no RN. 2019. 179f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN.

SOUZA, A. J. de. *et al.* 2014. Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em programação de jogos digitais na forma integrada, presencial. In: IFRN. 2014. Técnico em jogos digitais. Disponível online em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado/tecnico-em-jogos-digitais>. Acesso em: 29 set. 2021.

TOMÁS, E. P. de O. 2018. O uso de fanfiction no ensino/aprendizagem de inglês como língua adicional: uma pesquisa-ação em pedagogia de gêneros. 85 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN.

VIAN JR., O. 2010. Gêneros do discurso, narrativas e avaliação nas mudanças sociais: a análise de discurso positiva. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, **11** (2):78-96.