



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DAYANE PRISCILA DE SOUZA SILVA

**ELABORAÇÃO DE JOGO DE TABULEIRO
COMO ATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
HISPÂNICA**

Londrina
2018

DAYANE PRISCILA DE SOUZA SILVA

**ELABORAÇÃO DE JOGO DE TABULEIRO COMO
ATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
HISPÂNICA**

Artigo apresentado ao de Letras Programa de
Estrangeiras Modernas da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito final à
obtenção do título de Mestre em Letras
Estrangeiras Modernas.

Orientador: Profa. Dra Samantha Gonçalves
Mancini Ramos.

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

SILVA , DAYANE PRISCILA DE SOUZA .
ELABORAÇÃO DE JOGO DE TABULEIRO COMO ATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA HISPÂNICA / DAYANE PRISCILA DE SOUZA SILVA . - Londrina, 2018.
69 f.

Orientador: Profa. Dra Samantha Gonçalves Mancini Ramos.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Letramento Crítico - Tese. 2. Letramento Literário - Tese. 3. Jogos - Tese. 4. Língua Espanhola. - Tese. I. Ramos, Profa. Dra Samantha Gonçalves Mancini . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

DAYANE PRISCILA DE SOUZA SILVA

**ELABORAÇÃO DE JOGO DE TABULEIRO COMO ATIVIDADE
NO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA HISPÂNICA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Letras de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra Samantha Gonçalves
Mancini Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra Denise Ismênia Bossa Grassano
Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof Dr. Adilson dos Santos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 18 de dezembro de 2018

Dedico este trabalho a todos os professores de língua espanhola que resistem diariamente ao continuar ensinando-a, mesmo com todas as adversidades que o atual cenário educacional encontra-se.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e minha família por lutar comigo e me apoiar em todas minhas escolhas.

Agradeço a minha orientadora não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela paciência, compreensão e pela amizade. Tê-la como orientadora foi primordial para o desenvolvimento deste trabalho.

A professora Amanda Pérez Montañéz que me apresentou o conto que foi base deste projeto e pela pessoa e profissional que é, inspiradora.

Aos professores do Departamento de Línguas Estrangeiras pelo incentivo e reconhecimento.

Aos colegas do mestrado que estiveram ao meu lado neste momento compartilhando seus conhecimentos, suas angústias, seus planos etc.

Gostaria de agradecer também algumas pessoas que contribuíram para o desenvolvimento deste projeto que surgiu em 2013 e teve uma repercussão muito importante em minha vida:

A minha ex-pedagoga e amiga Márcia Roberta que sempre acreditou em mim e em minhas ideias para as aulas de espanhol.

A meus amigos professores de língua espanhola que continuam lutando para que a língua tenha espaço na educação brasileira.

Aos meus alunos que me ensinam muito com sua forma de ser e com toda a troca que acontece dentro e fora de sala de aula.

Aos meus amigos mais próximos, Natália Fonseca, Márcia Crispim, Neto Bueno, Talita Xavier, Mariane Marcondes, Letícia Pettinari, Thaís Pettinari, Alan Sodré, Rodrigo Rodriguez, Vanessa Bonfim, Jefferson Saraiva, Mariana Campanhã, Guilherme Gomes, Flávio Ranucci, Hugo Ribeiro, Mayara Melo, Ana Paula Anunciação, Ticiane Rafaela, Alamzeb Khan, Micael Rosa, Renata Passone, Gilson Woginski, Marisa Silva, que me ajudaram em tantos momentos segurando minha “barra” e me apoiando.

Ao grupo Semente de Angola e todos seus componentes por tanto fundamento e resistência.

E um agradecimento muito especial a Vercauterren Sena que me ensinou, com todo seu amor e ternura, a ver o próximo de maneira integral e que muitas de nossas escolhas estão carregadas de perdas, e mesmo assim nunca devemos desistir de nossos sonhos.

**Siempre fuiste mi espejo, quiero decir que
para verme tenía que mirarte.**

Júlio Cortázar

SILVA, Dayane Priscila de Souza. **Elaboração de jogo de tabuleiro como atividade no ensino de Língua e Literatura Hispânica**. 2018. 69 f. Artigo (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a criação de um jogo pedagógico em formato de tabuleiro, como parte de uma sequência didática de leitura. É uma ferramenta no ensino de Língua Espanhola e suas Literaturas destinada aos alunos do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Londrina. Tal produto educacional foi desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual de Londrina e foi criado sob os princípios de Letramento Crítico Literário, Gamificação, bem como apresentado a partir do sistema da Taxinomia de Bloom, que estabelece níveis de aprendizagem cognitiva. O objetivo é apresentar um jogo de tabuleiro baseado em literatura para ser utilizado no ensino da Língua Espanhola, detalhando sua fundamentação teórica e seu processo de elaboração. O propósito do jogo de tabuleiro é o de estimular os alunos à análise crítica literária, de desenvolver as estratégias e reconhecer as dinâmicas do jogo, à resolução de desafios, além de impulsionar a oralidade, a interação e a socialização frente a aprendizagem de uma LEM. Neste artigo, apresento o processo de elaboração e o produto final, tendo como base as teorias de Kleiman (2008), Soares (1999), Souza e Cosson (2011) e Zappone (2008) que abordam letramento crítico e letramento literário. Kishimoto e Gallo (2007) salientam como os jogos são importantes para o processo de desenvolvimento da educação e da experiência humana. Com base no produto educacional, o jogo de tabuleiro pode ser utilizado para o ensino de uma LEM, por meio da relação e do uso de textos literários.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Letramento Literário. Literatura. Jogos. Língua Espanhola.

SILVA, Dayane Priscila de Souza. **Elaboration of board game as an activity in the teaching of Hispanic Language and Literature.** 2018. 69 p. Article (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

The present work has as objective the creation of a pedagogical board game, as part of a didactic sequence of reading. It is a tool in the teaching of Spanish Language and its Literatures destined to the students of the High School of the state public schools of Londrina. This educational product was developed during the Professional Master's Degree in Foreign Language Teaching at the State University of Londrina and was created under the principles of Critical Literary Literacy, Gamification, as well as presented from the Bloom Taxonomy system, which establishes levels of cognitive learning . The objective is to present a board game based on literature to be used in the teaching of the Spanish Language, detailing its theoretical foundation and its elaboration process. The purpose of the board game, is to stimulate students to literary critical analysis, to develop strategies and recognize the dynamics of the game, to solve challenges, as well as to promote orality, interaction and socialization in the face of learning a LEM . In this article, I present the elaboration process and the final product, based on theories of Kleiman (2008), Soares (1999), Souza and Cosson (2011) and Zappone (2008) that deal with critical literacy and literary literacy. Kishimoto and Gallo (2007) point out how games are important for the process of developing education and human experience. Based on the educational product, board game can be used to teach a LEM, through the relationship and use of literary texts.

Key words: Critical Literature. Literary Literacy. Literature. Games. Spanish Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Ilustrações dos elementos dos games	29
Figura 2 -	Jogo de tabuleiro “A casa de Asterión”	36
Figura 3 -	Cartas perguntas (frente e verso)	37
Figura 4 -	Categorias do domínio cognitivo	40
Figura 5 -	Cartas especiais (frente e verso)	43
Figura 6 -	Manual de instruções	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Definições de Letramento, Letramento crítico e Letramento crítico e literário.....	22
Tabela 2 -	Os elementos da gamificação para o produto Educacional	32
Tabela 3 -	Representação das categorias	38

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.2	O PROCESSO DE CONCEPÇÃO E ESCOLHA DA OBRA	15
2	REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E OS LETRAMENTOS	18
2.2	USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LE	26
2.3	O USO DO LÚDICO E JOGOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS	27
3	O PROCESSO DE CONCEPÇÃO / PRODUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA ESPANHOLA	33
3.1	A ESTRUTURA DE JOGOS	33
3.2	ELABORAÇÃO DO TABULEIRO E SEUS COMPONENTES	35
3.2.1	O Tabuleiro	35
3.2.2	As Cartas do jogo	36
3.2.3	Manual de Instruções	43
3.2.4	Guia do professor	45
4	O JOGO DE TABULEIRO E SUAS PROPOSTAS DE LETRAMENTO CRÍTICO E LITERÁRIO, DE USO DE JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICOS E GAMIFICAÇÃO	46
4.1	COM RELAÇÃO AO LETRAMENTO CRÍTICO	46
4.2	COM RELAÇÃO AO USO DO LÚDICO E JOGOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS	47
4.3	COM RELAÇÃO ÀS CARACTERÍSTICAS DAS MECÂNICAS DE JOGOS E GAMIFICAÇÃO	48
5	RESULTADOS ESPERADOS	50
	REFERÊNCIAS	51
	ANEXOS	55

1 INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Espanhola na Educação Básica brasileira e discente do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da UEL, tenho constatado que há novas práticas de acesso à informação, imagens, textos curtos e vídeos resumidos, que podem ser utilizados como base para a elaboração e uso dentro de sala de aula. Nós, professores de Línguas Estrangeiras, nos questionamos sobre em que momento a interpretação e o esmiuçar de um texto literário deve fazer parte da vida dos estudantes e quais estratégias/ metodologias devemos nos embasar para a realização deste trabalho.

Para tanto, a inserção de textos literários em sala de aula produz um novo olhar para o ensino aprendizagem de uma nova língua, uma vez que este oferece ao aluno acesso a informações literárias que poderão ser utilizadas dentro e fora da sala de aula.

Assim, a partir dessa reflexão, surgiu a necessidade de identificar como os textos literários podem ser utilizados em sala de aula e como estes podem ser inseridos de forma que atraiam os estudantes e que propiciem a aprendizagem da língua alvo. Referente a isto, Moço (2011) aponta que os “textos literários e o uso estético que apresentam da língua são um importante estímulo ao diálogo intercultural, uma vez que permitem a construção de pontes entre universos distintos, plurais” (MOÇO, 2011, p.2).

Para tanto, foi necessário compreender como a nova geração lê textos literários e como estes textos tem influenciado na percepção dos estudantes referentes às questões acerca da sociedade. Alguns autores apresentam sobre a nova geração e como esta tem utilizado este tipo de leitura para expandir seus ideais de mundo, cultura, dentre outras questões que circundam o leitor que busca por textos variados. Atualmente, na nova geração, “leem-se vídeos, sites, textos, imagens, chat, em que as crianças e jovens são modelos para a sociedade do que atualmente é prática de leitura, em vários media e simultaneamente” (FURTADO; OLIVEIRA, 2011, p.73). Percebe-se que as leituras realizadas pela geração atual, estão voltadas ao que a internet disponibiliza pelo fácil e rápido acesso.

As autoras Furtado e Oliveira (2011, p.73) também salientam que

As tecnologias sociais, por valorizarem o contributo coletivo, oportunizam aos leitores a leitura interativa e capacidade de expressão, sendo assim instrumentos relevantes para aquisição de informações sobre o texto literário, interação entre leitores, livros e autores e, conseqüentemente, conduzem ao estímulo da prática da leitura e escrita. A web 2.0 oferece ainda maior motivação para a literatura devido à convergência de múltiplas linguagens e oportunidade de espaço para criação em torno do texto literário

Os textos presentes na internet favorecem a prática de leitura, em que se podem adquirir informações sobre textos literários, e compartilhá-los com sua rede de amigos.

A vista disto, abordar estas questões traz a reflexão de que os textos literários devem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo e que devem ser abordados também em aulas de Línguas Estrangeiras (doravante LE).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica abordam sobre a importância de se utilizar textos no processo de ensino, e discorrem que,

O trabalho pedagógico com o texto trará uma problematização e a busca por sua solução deverá despertar o interesse dos alunos para que desenvolvam uma prática analítica e crítica, ampliem seus conhecimentos linguístico-culturais e percebam as implicações sociais, históricas e ideológicas presentes num discurso – no qual se revele o respeito às diferenças culturais, crenças e valores (PARANÁ, 2008, p.64).

O uso de textos possibilita que os sujeitos dialoguem sobre a cultura do outro em relação a sua, e se estabelece um diálogo em que se permite conhecer as diferenças do outro e respeitá-las. Este texto pode ser suporte para levantar discussões acerca de determinados assuntos e que possam a partir dele construir conhecimentos relacionados ao que se quer alcançar. Cabe ao professor disponibilizar estes materiais, para que os indivíduos possam ter acesso aos textos e as leituras discursivas, para construir juntamente com os estudantes o processo de aprendizagem.

Com a geração atual em uma aula de LE, tratar sobre literatura pode ser uma atividade diferente e que pode estimular discussões

sobre assuntos atuais levando-os a debater e a relacionar com o seu cotidiano.

O professor deve abordar as obras literárias por meio de atividades dinâmicas e que sejam motivadoras para os alunos e que ao aprender uma LE possa se apropriar do que está sendo apresentado a ele. Diante disto, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p.64) apontam que “a aula de LEM deve ser um espaço em que se desenvolvam atividades significativas, as quais explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que o aluno vincule o que é estudado com o que o cerca”.

Estas atividades significativas apresentadas nas Diretrizes são aquelas em que os sujeitos correlacionam aquilo que estão aprendendo com o seu entorno, e, ao escolher as obras literárias, os educadores podem se remeter ao cotidiano dos estudantes e relacionar com a obra na língua estrangeira.

A aula de literatura é um campo fértil para o letramento crítico, que consiste em

engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade (MOTTA, 2008, p.14).

O professor pode explorar toda a obra, por meio de atividades em que os alunos possam expor suas opiniões e associá-las com as informações e as vivências que eles possuem.

Além do letramento crítico, pode-se utilizar em sala, o letramento literário que tem como foco,

contribuir na construção de uma sociedade mais crítica, como também, pode elevar o nível de aprendizado dentro e fora das escolas. Ao se pensar nessas inquietações, percebe-se que, a formação de um cidadão começa dentro de casa, e a escola pode aproveitar essa vivência social, e contextualizar de forma individual ao aprendizado dos alunos. (BORGES; PAES, 2017, p.245).

Assim, a leitura de obras literárias desenvolve e potencializa o processo de ensino dentro do ambiente escolar, e, ao escolher textos

literários, o educador precisa estar atento ao contexto em que estes estão inseridos em virtude da necessidade de se contextualizar aquela obra e de fazer com que esta seja significativa. Ao abordar obras na língua alvo, é preciso que esta seja explorada pelos participantes, com o objetivo de apresentar um texto que os estudantes tenham vontade de estudar e aprender em outra língua.

O uso do letramento crítico na aula de LE denota que

[...] a abordagem do letramento crítico é o melhor caminho para se expandir o horizonte dos jovens, bem como suas habilidades linguísticas para negociação de significados possíveis em diferentes situações de comunicação e também possibilitando uma ação de intervenção e transformação da realidade (MOTTA, 2008, p.14).

Portanto, ao utilizar os textos literários nas aulas de LE, pode-se propor que o aluno pense e se desenvolva utilizando metodologias que incentivem sua criticidade de acordo com sua faixa etária.

Diante deste cenário, foi criado um produto educacional com o intuito de ser uma ferramenta em conjunto com o texto literário em sala de aula de Língua Espanhola e promover o engajamento dos alunos em processos de letramento crítico literário. No formato de jogo de tabuleiro, o produto foi elaborado baseando-se na mitologia grega, mais precisamente no mito “O Minotauro” e no conto de Jorge Luís Borges (1974) “A casa de Asterión”, de forma a auxiliar os alunos no aprendizado da língua espanhola. O processo de criação de tal produto educacional foi mediado pela busca de situações-desafio que incitassem à criatividade, à estratégia, à resolução de problemas e a descoberta da riqueza das obras literárias.

Partindo da premissa de que “jogo é toda e qualquer atividade humana”, conforme declara o historiador Irlandês Johan Huizinga (2000), em sua obra “*Homo Ludens*”, estes podem ser abordados dentro da sala de aula e fazer parte do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Outro estímulo para a elaboração deste jogo é o fato de que estes tendem a promover interação social na sala de aula, uma vez que são realizados em grupos de trabalho. Acredito que com o uso de jogos, é

possível interligar as práticas sociais (argumentar/ discutir pontos de vista), pois, partindo do princípio de que todo jogo tem regras que devem ser seguidas e respeitadas, os conhecimentos podem ser assimilados através da mecânica dos jogos.

Kishimoto (1994) desenvolveu estudos sobre a importância dos jogos pedagógicos e aponta que as atividades lúdicas têm valor social, visto que estas contribuem para que os aprendizes aprimorem suas vivências em sociedade, pois os jogos usam os pressupostos das relações sociais. Sobre a mesma temática, Dohme (2004) afirma que as atividades com jogos pedagógicos podem ampliar as capacidades de criatividade, imaginação e descobertas de potencialidades do indivíduo. Relacionando as duas preposições apontadas por Kishimoto e Dohme, pode-se evidenciar que os jogos são atividades lúdicas utilizadas como base de ensino, a fim de que estas possam levar ao desenvolvimento a partir das relações vivenciadas durante um jogo.

1.2 O PROCESSO DE CONCEPÇÃO E ESCOLHA DA OBRA

O produto educacional, o jogo de tabuleiro se configura como parte de uma unidade didática de leitura de Língua Espanhola. Inicialmente, este produto foi idealizado durante minha experiência profissional no Colégio Sesi em Londrina, no ano de 2013 no qual desenvolvi atividades de literatura nas oficinas de aprendizagem da escola conforme sua metodologia.

Em uma das oficinas desenvolvidas, os alunos de 8 e 9 anos demonstraram interesse pela mitologia grega, mais especificamente o mito do Minotauro. Desta forma, considerando o interesse dos alunos, desenvolvi um trabalho com a obra de Jorge Luis Borges, escritor argentino renomado e que criou um estilo próprio de literatura, intitulada “A casa de Asterión” (1974),

Na mitologia grega, a lenda “O labirinto do Minotauro” apresenta um “monstro”, parte homem e parte touro, que é aprisionado no labirinto da cidade de Creta na Grécia, como forma de punição devido a sua anormalidade e à conduta de seus pais, o Rei Minos e sua esposa Pasífae.

Este personagem provoca medo nos cidadãos atenienses que, de tempos em tempos, são levados para o labirinto e sacrificados, pois Atenas pertencia a Creta e sacrificar jovens atenienses era a forma de pagar os tributos. Muitos morrem nessa empreitada, porém um jovem chamado Teseu consegue matar o Minotauro com a ajuda de sua namorada Ariadne, princesa de Creta e irmã do Minotauro, que numa estratégia lhe entrega um novelo de lã para guiar o herói dentro do labirinto. De acordo com o Dicionário Etimológico da Mitologia Grega, o Minotauro é um “monstro com o corpo de homem e a cabeça de touro, cujo verdadeiro nome era Astério ou Astérion; era filho de Pasífae e de um touro” (DICIONÁRIO MITOLÓGICO, 2017. p. 223).

Por sua vez, o autor argentino Jorge Luis Borges faz uma releitura desse mito através do conto “A casa de Asterión” e desconstrói a imagem do Minotauro, transformando o labirinto em uma prisão cujo “monstro” prisioneiro sofre com a solidão, anseia por amigos e por ser salvo daquele tédio e quietude. Além disso, Borges apresenta traços de sentimentos humanos no personagem como a ingenuidade e a angústia.

Com tais sentimentos o “ser” grotesco e impiedoso é visto como alguém que tem sentimentos e que não sabe os motivos que levam às pessoas a fugirem dele nas ruas e que, apesar de se sentir o dono de sua casa (labirinto), anseia para que seu redentor o leve dali para um lugar melhor. O conto traz um texto onde não é possível saber quem é o personagem que narra à história, porém sua vida é baseada em aspectos sociais e psicológicos que podemos relacionar com os dias de hoje.

Esta experiência no Colégio Sesi proporcionou analisar as potencialidades do material constatou-se que este abria amplas possibilidades para explorar os personagens, o espaço e o tempo que não foram exploradas no momento que este material foi trabalhado.

A iniciativa também demonstrou que o trabalho poderia considerar questões sociais pertinentes tais como: pertencimento; padrão de beleza e comportamento; nossa mente/vida como labirinto; a moral e o pecado; a dualidade monstro X homem, entre outras temáticas.

Ao iniciar meus estudos no Mestrado Profissional, surgiu a possibilidade de levar esta proposta ao um nível mais reflexivo, um produto

educacional estruturado para explorar as potencialidades de relação e interpretação dos alunos. Assim, foi proposto um jogo a partir de um texto literário, neste caso o conto, a fim de propiciar o desenvolvimento dos estudantes por meio deste jogo, o letramento crítico. Este produto educacional teve como princípio a gamificação, onde os estudantes por intermédio do jogo poderiam ter acesso ao texto literário e assim, ao jogar pudessem por meio dos seus pares, explorarem o letramento crítico.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é apresentar um jogo de tabuleiro baseado em literatura para ser utilizado no ensino da Língua Espanhola, detalhando sua fundamentação teórica e seu processo de elaboração.

Em busca de alcançar o objetivo do estudo, este artigo primeiramente apresenta o referencial teórico com foco nos conceitos de letramento crítico, letramento literário, uso do texto literário nas aulas de LE, o uso do lúdico e os jogos como recursos pedagógicos. A seguir será apresentado o processo de elaboração do produto educacional e seus elementos. Na terceira parte, o produto educacional será analisado a partir dos preceitos explorados na revisão de literatura. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e a contribuição esperada do produto educacional nas aulas de língua espanhola.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Como mencionado anteriormente, o jogo de tabuleiro foi produzido com o objetivo de incluir o texto literário na sala de aula de Língua Espanhola e promover o engajamento dos alunos em processos de letramento crítico literário. Para a concepção e elaboração deste produto educacional, as seguintes referências teóricas foram consideradas: letramentos em LE (Soares, 1999; Street, 1984), letramento crítico (Pinheiro, 2014/2015 e Motta, 2008), letramento crítico literário (Zappone, 2008), os textos literários nas aulas de LE (Souza e Cosson, 2006), ludicidade, jogos e gamificação em processos de aprendizagem (Dohme, 2004; Navarro, 2013 e Menezes, 2016).

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E OS LETRAMENTOS

O ensino da Língua Espanhola tem se efetivado nas escolas por meio de recursos didáticos e metodológicos e se modificam dependendo da instituição e da oferta de seus currículos. Ao abordar a concepção de letramentos dentro do contexto de ensino de uma LE, cabe verificar como está sendo trabalhada dentro de sala de aula e como as atividades propostas tem dado oportunidades, para os estudantes refletirem e discursarem sobre assuntos diversos dentro das aulas de LE.

Para Kleimam (1995) pode-se definir letramento como conjunto de práticas sociais, que utilizam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnológico em contexto e objetivos específicos.

Rajo (2006, p. 56) aponta que falar da escrita “seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantém relações complexas com as orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações.” Assim, a escrita e a oralidade são habilidades complexas, que necessitam de uma base sólida para que a comunicação seja efetiva nas práticas sociais.

Toda essa multiplicidade de escritos que circulam em diversas esferas são produtos da cultura e da sociedade, por isso as práticas de letramento estão em constante transformação acompanhando as

mudanças da sociedade. Estas ideias nos levam a refletir sobre a forma que o indivíduo desenvolveu o processo de alfabetização e leitura, para que auxiliem na compreensão crítica.

Soares (1999, p.18) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Assim sendo, todo e qualquer indivíduo que se apropriou da escrita está na condição de saber usá-la no mundo, desta forma, o letramento proporciona ao indivíduo meios de se comunicar a partir das suas perspectivas de mundo, em que deixa de ler e escrever e passa a pensar criticamente no que está escrevendo e lendo.

A vista disto,

Só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. [...] pessoas que evidenciam não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, pessoas que não incorporam os usos da escrita, não se apropriam plenamente das práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1999, p. 20)

Para Street (1984, p. 20) “todas as práticas de letramento são consequências da cultura e das estruturas de poder de uma sociedade onde o indivíduo se situa”. Por isso, as práticas de letramento mudam segundo o contexto em que se desenvolvem. É possível concluir que o professor deve acompanhar tais mudanças e adaptá-las ao seu contexto de trabalho conforme mencionado por Street.

Como as práticas de letramento mudam conforme o contexto em que se está inserido, o professor pode trabalhar este conceito atrelando-o ao uso de estratégias que vão ao encontro com as necessidades dos alunos. Acompanhar estas mudanças e modificá-las quando necessário, oferece ao professor uma gama de oportunidades para o ensino, no qual pode abordar questões de várias esferas, utilizando como, por exemplo, um jogo.

Ao conceituar a proposta do produto educacional, consideramos também as propostas de Letramento Crítico, uma vez que, ao

propor um produto educacional, este pode ser utilizado com outros tipos de textos, e que também poderão abordar questões relacionadas à criticidade.

Pinheiro (2014) apresenta alguns autores que conceituam letramento crítico:

Segundo Duboc e Ferraz (2011), o letramento crítico nasceu das contribuições da teoria crítica da educação, oriunda da pedagogia de Paulo Freire, que vislumbrava o empoderamento social dos indivíduos. Já Cassany e Castellá (2010) explicitam que as origens do letramento crítico advém das seguintes teorias: Pedagogia Crítica de Freire, Macedo e Giroux; Teoria Crítica da Escola de Frankfurt de Horkheimer, Adorno e Habermas; Análise do Discurso Crítica de van Dijk, Fairclough e Wodak; novos estudos de letramento de Gee, Barton, Zavala e Ames; Pós-estruturalismo de Derrida e Foucault; estudos linguísticos e literários de Halliday e Bakhtin; e estudos culturais e políticos contemporâneos.

É necessário salientar que os estudos sobre o letramento crítico iniciaram-se no século XX pelos teóricos citados e estes estudos estão em um processo contínuo de transformação. Pinheiro (2014) ressalta que

o letramento crítico discutido nos dias de hoje diferencia-se dos preceitos iniciais de Freire, devido a estes se fundamentarem na problematização de questões sociais, em detrimento de um projeto emancipatório. Ou seja, adota uma postura crítica diante de um texto com o intuito de compreender os privilégios e os apagamentos nas práticas sociais (PINHEIRO, 2014, p. 7).

Sob o olhar de Newfield (2011), o letramento crítico deve ser desenvolvido nos alunos com a estratégia pedagógica de ler não somente “com” o texto, mas “contra” o texto, associando-o ao contexto sociocultural e histórico, a fim de que os alunos assumam, criticamente, posicionamentos acerca dos textos (NEWFIELD, 2011). Da mesma forma, Janks (2012, p. 152) aponta que:

[...] o letramento crítico abrange as desigualdades de gênero, raça, etnia, linguagem, habilidades, sexualidade, nacionalidade e classe social, em decorrência, principalmente, das discrepantes relações de poder existentes na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a autora defende que as relações de poder devem ser pensadas em sala de aula de modo crítico-reflexivo, pois o

poder está expresso, implícita ou explicitamente nos textos verbais e imagéticos. Dessa forma, o letramento crítico se configura como uma necessidade para a educação e proporciona um diálogo direto com o contexto social, histórico e econômico na construção de significados principalmente nas obras literárias.

Sendo assim, ao utilizar textos devem-se buscar instigar as reflexões dos alunos acerca das questões sociais e integrar com o contexto em que eles estão inseridos, para que possam na prática discutir e dialogar sobre todos os assuntos.

Motta (2008) concentra-se no papel do docente em relação às atividades críticas por meio do uso da linguagem em sala de aula. O trabalho de Motta (2008) sobre o letramento crítico contribui diretamente com o objetivo deste trabalho, através da proposta em abordar estratégias que levam o aluno a pensar, a questionar o porquê das afirmações e quando coloca o outro para contrapor a partir das afirmações propostas.

Motta (2008, p.14) apresenta que

[...] a abordagem do letramento crítico é o melhor caminho para se expandir o horizonte dos jovens, bem como suas habilidades lingüísticas para negociação de significados possíveis em diferentes situações de comunicação e também possibilitando uma ação de intervenção e transformação da realidade.

Partindo do conceito citado acima, engajar alunos para a prática da leitura crítica em língua espanhola é um trabalho minucioso e processual, pois, além de conhecer a língua estrangeira, as estruturas lingüísticas, o reconhecimento dos códigos da LE, o aluno pode conhecer a cultura do país e o contexto em que os textos foram escritos. Para Pinheiro (2014):

[...] a aprendizagem de língua estrangeira deve abranger uma dimensão significativa que contribua para a integração dos alunos na construção do seu conhecimento sobre o mundo, a sociedade, os discursos presentes nos mais variados textos e contextos. Tal dimensão educacional se relaciona, diretamente, ao letramento crítico, pois situa a língua espanhola e os alunos nos âmbitos social, cultural, histórico e político. [...] Por meio de uma leitura crítica e reflexiva, (os alunos) poderão situar-se como sujeitos, frente as ideologias existentes nas práticas discursivas [...].

Ao aprender uma língua estrangeira, a pessoa pode utilizar seu entorno como base para relacionar o que aprende, a fim de que estes elementos auxiliem neste processo de aprendizagem. Na leitura de um material autêntico da LE, nos deparamos com muitas das questões citadas anteriormente: contexto histórico, político, social, cultural etc. Ao ler uma obra literária, o aluno está diante de todos estes aspectos, além da linguagem apresentada e contextos diferentes de outros gêneros das esferas sociais. Para entender um pouco sobre o letramento literário serão apresentados autores, que explicitam sobre o letramento e como este pode ser desenvolvido nas aulas de Língua Estrangeira.

Ao revisarmos o conceito de letramento como um aglomerado de práticas sociais, que se apropriam da tecnologia adquirida através da escrita e o letramento crítico, como uma leitura do texto “contra” o texto levando em consideração sua origem de produção, os autores Pinheiro e Araújo (2016, p. 3) apontam que esta é “uma interação permanente que se (re)constrói ao longo das práticas de leitura. [...] cada evento literário do qual participamos, proporciona que revisitemos o universo literário e criemos novas interpretações e reflexões.”

Já para Souza e Cosson (2011, p. 17) o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Zappone em sua pesquisa sobre os Modelos de Letramento Literário e ensino da literatura discorre sobre estes modelos e acrescenta que:

O letramento literário pode ser compreendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade. [...] Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, series, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc. (ZAPPONE, 2008).

Além disso, o aprendizado significativo que se têm com o

conhecimento dos estilos literários, suas características, o recorte histórico, fornecem uma relação interdisciplinar e uma rede de conexões como os alunos estão acostumados a vivenciar. Souza e Cosson (2011, p.103) ainda complementam:

é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Além disso, há muitas vantagens em desenvolver o letramento literário em sala de aula, onde os entendimentos que se adquirem através da leitura de obras literárias resultam na construção do conhecimento. Para Jouve (2012, p. 136), “a vantagem é que a informação transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não pode ter: ela é ‘sentida’ antes de ser entendida, portanto, sem ser compreendida.”

Sendo assim, além de proporcionar as vantagens citadas acima, “o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma (JOUVE, 2012, p. 150).”

Isto é, o repertório de saberes que o aluno amplia ao desenvolver o letramento literário na escola, implicará em sua postura, questionamento, análise de outros textos presentes nas esferas sociais (SOUZA; COSSON, 2011, p.102)

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (SOUZA; COSSON, 2011, p.102)

Souza e Cosson (2011, p. 102) ressaltam que “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” e completam:

o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive, posto que “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos” (SOUZA; COSSON, 2011, p.106).

Sendo assim, através do texto literário, é possível desenvolver saberes que poderão auxiliar no processo de letramento crítico, pois a literatura é rica e permite múltiplas interpretações e reflexões que, muitas vezes, ajudam na compreensão dos gêneros e práticas sociais já citadas anteriormente. Portanto, a leitura na escola permite que se façam relações, trocas e questionamentos, construindo juntamente com o professor.

A tabela abaixo exemplifica as definições de letramento, letramento crítico, e letramento crítico literário e como estes auxiliaram no desenvolvimento e na elaboração do produto educacional.

Tabela 1 – Definições de Letramento, Letramento crítico e Letramento crítico e literário.

	LETRAMENTO	LETRAMENTO CRÍTICO	LETRAMENTO CRÍTICO LITERÁRIO
DEFINIÇÕES	O letramento está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura escrita, e as habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados em uma sociedade letrada (MORTATTI, 2004).	O letramento crítico visa à inclusão do indivíduo no mundo. No entanto, para efetivamente fazer parte da sociedade contemporânea globalizada e atuar dentro e sobre ela, o aprendiz deve ter acesso às diferentes modalidades e dimensões da linguagem [...] (MATTOS, 2010, p. 146).	O Letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade (ZAPPONE, 2008, p.53). o letramento crítico-literário pode promover nos aprendizes uma crítica aos discursos eurocêntricos e das classes hegemônicas (SANTOS; MENESES, 2010, p.25).
COMO CONTRIBUÍRAM PARA A CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	Este conceito contribui para conhecer a fundo como o letramento vem sendo abordado diante da sociedade e como o produto poderia ser desenvolvido em consonância com as habilidades e conhecimentos dos alunos.	O conceito de letramento crítico contribui no momento da reflexão de qual produto criar, pois a partir das modalidades diferentes que os alunos poderiam desenvolver o letramento crítico.	E o letramento crítico literário, no momento de desenvolver o produto que seria trabalhado, no caso o conto, em que se pode abordar as práticas sociais por meio deste tipo de texto.

Fonte: próprio autor.

Na seção seguinte, será versado sobre a importância de utilizar os textos literários nas aulas de LE e como este contribui para o desenvolvimento da língua em questão.

2.2 USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LE

A utilização de textos literários no ensino de LE proporciona uma dinâmica de leitura e interação leitor-texto-leitor. Através deles é possível discutir sobre temas que são considerados tabus. Garcia (2004) ressalta que “os temas universais como amor, morte, amizade, velhice que são comuns em todas as culturas e faz com que a obra literária mesmo que escrita em outro idioma se aproxime ao mundo do estudante [...]” (GARCIA, 2004, p.6).

Deste modo, é possível através do texto literário abordar diversos temas e relacioná-los com o cotidiano dos alunos, conforme seu contexto e propor atividades nas quais os aprendizes façam uma releitura de outras realidades, inclusive as suas. Flory (1997) apresenta que

A leitura, como um processo dinâmico relacional, produz a diversidade de acessos ao texto, possibilitando vários enfoques ou perspectivas que desenham, ao final, para o leitor, uma situação global do texto. Essa relação se desdobra enquanto processo de constantes realizações de significados, a cada vez produzidos e modificados pelo leitor (FLORY, 1997).

Um dos pontos relevantes na utilização do texto literário nas aulas de LE é o fato de que os textos são autênticos e “não são feitos com o propósito específico de ensinar a língua, e, portanto, o aluno tem que enfrentar amostras de língua voltada aos nativos” (GARCIA, 2004).

O contato inicial com textos literários pode parecer um obstáculo, porém é uma maneira de apresentar aos alunos diferentes usos da língua. Além disso, o texto literário tem um imenso valor cultural “cujo uso pode ser benéfico na transmissão dos códigos sociais e conduta da sociedade da língua meta”. Pois, através dos textos, é possível conhecer os aspectos sociais, políticos, arquitetônicos, entre outros da cultura, cidade ou região que a obra representa (GARCIA, 2004).

Outro aspecto importante na utilização do texto literário é o aumento de vocabulário, “estruturas sintáticas, variações estilísticas e formas de conectar ideias que normalmente não se encontram na linguagem oral.” (GARCIA, 2004).

Jouve (2012) afirma que cabe ao docente se perguntar: 1) de que maneira o texto literário pode chamar a atenção do aluno e, ao mesmo tempo, não ser tratado como algo utilitário? 2) como manter a essência do texto literário e ser transcendente ao utilizá-lo na aprendizagem de língua e cultura estrangeira e 3) qual o papel do professor e seus desafios diante do texto literário em sala de aula?

Segundo o autor:

O professor não pode se limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis (fornecendo todas as informações necessárias sobre elas) as obras cuja linguagem se tornou opaca para nós. O desafio dos estudos literários é, portanto, identificar nos planos culturais e antropológicos - o que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje. [...] Não existe nada inefável em uma obra literária, apenas conteúdos à espera de identificação. (JOUVE, 2012).

A partir desse pensamento é possível aproximar o texto literário para os alunos de maneira que contribua com o seu desenvolvimento pessoal, ou seja, que o aluno perceba o texto literário como parte de um todo, de um universo cultural gigantesco, que pode contribuir para a reflexão sobre temas relevantes como o conto de Jorge Luís Borges, “A Casa de Asterión” que apresenta uma nova visão do Minotauro, humanizando-o.

Apesar de o texto literário estar presente em muitos livros didáticos, no processo de busca por trabalho com esta temática, percebeu-se a falta de pesquisas sobre unir a literatura com jogos de tabuleiros¹. Foram encontradas teses, dissertações entre outras publicações sobre jogos de tabuleiro no ensino de matemática, física e outras disciplinas, porém, jogos baseados em textos literários com o foco no ensino da língua espanhola não foram encontrados.

2.3 O USO DO LÚDICO E JOGOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

¹Estas pesquisas foram realizadas em bases de dados e periódicos nos últimos dez anos, no qual se utilizou as palavras chave “tabuleiro e ensino de Língua Espanhola”, “textos literários e jogos de tabuleiros para o ensino de Língua espanhola”, “textos literários e jogos no ensino de Língua Espanhola”. Sendo assim, a partir dessas buscas pode-se constatar que faltam pesquisas voltadas para esta área, no caso da Língua Espanhola.

No âmbito educacional, é sabido que o uso de elementos lúdicos favorece um desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem. Para Kishimoto (1994, p. 117):

[...] no contexto cultural e biológico as atividades lúdicas são livres, alegres e envolvem uma significação. São de grande valor social oferecendo possibilidades educacionais, pois favorecem o desenvolvimento corporal, estimulam a vida psíquica e a inteligência, contribuem para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais.

Luckesi (2000, p. 6) complementa a citação anterior dizendo que “a ludicidade deve ser tratada como algo mais intenso e integral, algo intrínseco de quem vivencia a experiência [...] no desenvolvimento humano, nos processos de ensino-aprendizagem, nos processos terapêuticos, na recreação, no divertimento, no lazer.”

Além disso, através da atividade lúdica, reinventar o percurso é uma das opções que se pode utilizar quando se está jogando. O processo do início ao fim do jogo pode ser modificado, assim como seus objetivos, pois “a pessoa, além de explorar, também inventa. Assim, quando a criança se vê diante destes caminhos, treina sua capacidade de observar, investigar, analisar, escolher.” (BRUNER, 1976 apud ASSIS, 2014, p.6).

Este modo de analisar criticamente e escolher o melhor caminho é uma simulação de como a vida adulta é. As decisões tomadas durante o jogo não interferem no mundo real, mas servem de aprendizado em situações futuras:

Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época. Em certas culturas indígenas, o “brincar” com arcos e flechas não é uma brincadeira, mas preparo para a arte da caça e da pesca. Se em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria, depois do romantismo, a partir do século XVII, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Outros aspectos relacionados ao trabalho, à inutilidade ou à educação da criança emergem nas várias sociedades em diferentes tempos históricos. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus

valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem (KISHIMOTO, 1994, p.108).

Deste modo, a linguagem é utilizada para expressar as escolhas e atitudes durante o jogo. Para Dohme (2004, p.2), “os jogos são importantes instrumentos de desenvolvimento de crianças e jovens. Longe de servirem apenas como fonte de diversão, o que já seria importante, eles propiciam situações que podem ser exploradas de diversas maneiras educativas.”

Já para o professor Gallo (2007, p.6), a comunicação e o jogo estão intrinsecamente ligados, sendo que um faz parte do outro e que “por vezes, se confundem: o jogo é parte da comunicação e a comunicação é parte do jogo.”

Além disso, o jogo proporciona uma separação da vida cotidiana. Os jogadores criam um espaço hermético estabelecendo suas próprias regras, porém mutáveis, “onde os participantes atuam de forma descompromissada em uma espécie de bolha lúdica, que, durante o jogo, não tem consequências no mundo exterior” e essa experiência enriquecedora é absorvida pelos participantes e podem refletir no mundo exterior de maneira muito positiva. (PEREIRA; FUSINATO; NEVES, 2009, p.14)

Todo esse conhecimento e interação desenvolvidos durante o jogo repercutem em vários momentos da vida dos participantes. Pensando nisso, ao elaborar um jogo pedagógico, deve-se atentar à diversão que o jogo proporcionará e quais habilidades serão desenvolvidas:

Quando se entende que o conhecimento é resultante de trocas, da interação entre sujeito e meio, o jogo passa a ser uma ferramenta importante nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. [...] O jogo educativo deve proporcionar um ambiente crítico, fazendo com que o aluno se sensibilize para a construção de seu conhecimento com oportunidades prazerosas para o desenvolvimento de suas cognições (PEREIRA, FUSINATO; NEVES, 2009, p.14).

Portanto, o aprendizado poderá ser por meio de jogos, pois “o jogo em si, possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção

dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar.” (LOPES, 1995).

O jogo pedagógico ou educativo pode ser denominado atualmente como *Serious Game* (jogos sérios) e podem ser introduzidos dentro do contexto escolar a partir do conceito de gamificação. Estes jogos despertam para o conhecimento das estratégias e mecanismos e em se tratando do *serious game*, este tem como objeto o desenvolvimento da aprendizagem.

Em relação aos jogos sérios, Lopes e Oliveira (2013, p.12) salientam que

A nova geração de serious games tem como base um conjunto diversificado de teorias educativas, tais como, as teorias cognitivas, construtivistas, construcionistas e as teorias experimentais da aprendizagem. Os princípios da aprendizagem situada passam, também, a ser pilares dos novos serious games, em que a informação utilizada num contexto que tenta simular a realidade, pode posteriormente ser transferida para essa mesma realidade.

Já com relação às características dos jogos e os mecanismos, as estratégias etc, existe um conceito conhecido como gamificação, que surgiu recentemente no Brasil e que também é chamado de *gamification*, *gamefication* e gameficação, e apresenta aspectos das mecânicas dos jogos utilizados nas empresas:

O *gamification* começou a acontecer há muito tempo quando no ano de 1912, a marca americana Cracker Jack, de biscoitos e *snacks*, começou a introduzir brinquedos surpresa em suas embalagens. É claro que naquela época, tal prática não teve o intuito, mas foi se disseminando ao longo das décadas. [...] Com o passar do tempo, começaram a surgir pesquisas sobre o assunto que já investigavam quais os fatores que tornam as coisas mais divertidas de serem aprendidas. [...] (ALVES, 2015).

Muito estudiosos tem proposto utilizar a gamificação do ambiente corporativo e levar para a sala de aula, “assim como as empresas têm usado os games para motivar e fidelizar os clientes, também as escolas poderiam usar esses mesmos recursos para aumentar o interesse dos alunos na aprendizagem.” (LEFFA, 2014).

Navarro (2013, p.17) destaque que

Assim como o jogo, a gamificação ainda não tem um conceito definitivo e exato, mas vem sendo compreendida por teóricos e desenvolvedores de jogos como a aplicação de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos no contexto fora do jogo.

Sendo assim, gamificar não significa usar apenas jogos prontos, mas utilizar os elementos dos jogos para promover a aprendizagem. Através da dinâmica dos jogos é possível adaptá-lo aos diferentes ambientes e utilizá-los para resolver problemas. Alves (2015) relata como criar experiências de aprendizagem engajadoras, por meio do uso de jogos e propõe que o jogo pode ser usado para relacionar com atividades do cotidiano, em que se deve pensar em estratégias rápidas para a resolução de problemas. Assim,

O pensamento de jogos consiste em pensar sobre um problema ou atividade do dia a dia e convertê-la em uma atividade que contenha elementos do jogo (competição, cooperação, exploração, premiação, *storytelling*) (ALVES, 2015).

Os modelos utilizados para estudos da gamificação se baseiam no tripé: dinâmicas, mecânicas e componentes. A **dinâmica** é constituída por elementos responsáveis por atribuir coerência e padrões regulares à experiência. A **mecânica** é onde estão os elementos que podem ser considerados “os verbos”, pois são eles que promovem a ação que movimentam às peças adiante. Na base, **os componentes** são formas específicas de fazer o que a dinâmica e mecânica representam. Werbach (2014 apud ALVES, 2015) apresenta um quadro com os elementos dos games para, em seguida, conceituar cada um destes elementos.

Figura 1 – Ilustrações dos elementos dos games



Fonte: Werbach (2014 apud ALVES, 2015)

Desta forma, é possível unir a teoria da gamificação no jogo de tabuleiro e o produto educacional deste trabalho, seguindo seus princípios conforme o tripé apresentado acima.

A seguir apresento o contexto de produção e o processo de elaboração do jogo, explico como foram elencados os procedimentos desde a escolha das obras, o local de aplicação da proposta, a elaboração do tabuleiro e os componentes que fazem parte do jogo, o tabuleiro pronto, as cartas para jogar no tabuleiro e, por fim, as regras para jogá-lo.

3 O PROCESSO DE CONCEPÇÃO / PRODUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA ESPANHOLA

Nesta seção, serão descritas a estrutura do jogo e a elaboração do produto educacional, o jogo de tabuleiro. Também será apresentada a estrutura do jogo, seus componentes e os elementos que fazem parte dele, o tabuleiro e as cartas do jogo.

3.1 A ESTRUTURA DOS JOGOS

Os princípios da gamificação dão base a este produto educacional. Retomando as ideias de Werbach (2014) sobre os elementos para gamificação, este produto educacional foi elaborado considerando os objetivos, dinâmicas, mecânicas e componentes.

No que se refere aos objetivos, os jogadores precisam desenvolver as quatro habilidades, sendo elas, compreensão, leitura, produção escrita e oral. Outro ponto a ser observado dentro dos objetivos é os conhecimentos de literatura hispânica, através do conto de Borges. E, por fim, o letramento crítico literário, com questões voltadas para o desenvolvimento da criticidade durante o jogo.

Dentro do âmbito das dinâmicas, os jogadores poderão desenvolver as emoções, narrativa, progressão e os relacionamentos, que estão ligados às habilidades de conhecer as estratégias para se chegar ao centro do labirinto, o andar pelo labirinto, o acúmulo de cartas a partir das respostas das perguntas que valem pontos, e a relação entre os jogadores competindo entre si, e decidindo se as respostas das perguntas estão corretas ou não.

Na categoria das mecânicas, pode-se observar a aquisição de recursos na habilidade de usar as cartas especiais e na recompensa quanto aos acertos e pontos durante o jogo, e as transações, para observar o melhor caminho, as estratégias e o auxílio dos outros jogadores como competidores ou por meio da cooperação.

No que se refere aos componentes do jogo, as ações estão voltadas para a conquista de pontos, a partir do momento em que seu avatar

responde às perguntas corretamente. Além disto, estes componentes são necessários para a dinâmica e mecânica do jogo, pois correspondem aos desafios a serem respondidos, no caso as perguntas, para ganhar pontos e atingir o objetivo específico que é chegar ao centro do tabuleiro.

Estes elementos servem de base para que os jogadores possam dominar ou avançar no conteúdo estudado, que neste caso, é o estudo da Língua Espanhola.

Tabela 2 - Os elementos da gamificação para o produto educacional.

Características	Ações	Aprendizagens
Objetivos	Desenvolver as 4 habilidades	Compreensão, leitura e produção escrita e oral.
	Aprofundar conhecimentos de literatura hispânica	Conto de Borges (material autêntico)
	Letramento crítico literário	Questões voltadas ao letramento crítico.
Dinâmicas	Emoções	Estratégias para chegar ao centro do labirinto.
	Narrativa	Andar pelo labirinto
	Progressão	Acumulo de cartas perguntas que valem pontos.
	Relacionamentos	Jogadores competem entre si Juízes (decidem se está correto ou não)
Mecânicas	Aquisição de recursos	Uso das cartas especiais
	Recompensa	Pontos/ acertos
	Transações	Escolha do melhor caminho/ Auxílio aos colegas etc.
Componentes (avatar, recompensa, transações e pontos).	Pontos	Responder corretamente às questões
	Avatar	Cada jogador pode criar seu avatar conforme suas características.

Fonte: próprio autor.

Estes quatro elementos objetivo, dinâmicas, mecânicas e componentes configuram os objetivos propostos pelo jogo de tabuleiro produzido, que objetiva desenvolver as habilidades de leitura, oralidade e interpretação na língua alvo, no caso, Espanhola, com o foco em

desenvolver o letramento crítico a partir das escolhas das obras literárias.

A dinâmica do jogo envolve as percepções dos estudantes acerca do andamento do jogo, em que estes podem demonstrar emoções, seguir as regras apresentadas e interagir entre si para alcançar o objetivo. O jogo visa estimular para que os alunos possam ser recompensados quando responderem as perguntas corretamente e que tenham elementos para dar continuidade ao jogo. Diante desses elementos, será exposto, a seguir, como o jogo foi elaborado, e como os componentes foram definidos.

3.2 ELABORAÇÃO DO TABULEIRO E SEUS COMPONENTES

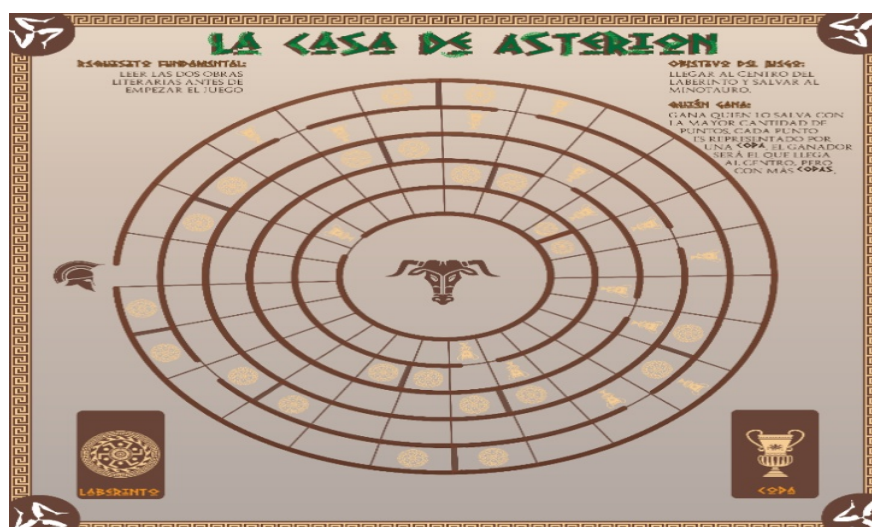
O jogo de tabuleiro foi idealizado por mim e, posteriormente, foi solicitado a um profissional de design para desenvolver as ilustrações. Como já foi citado, a motivação partiu da minha experiência profissional com o objetivo de aprimorar o jogo e que, após esses novos temas para discussão, o público que melhor atenderia aos conceitos de letramento crítico literário seria aquele formado por alunos do Ensino Médio e/ou Superior, uma vez que, é necessário ter um conhecimento intermediário e/ou avançado da língua espanhola, para compreender a obra e participar do jogo. (O que não impediria que o professor do ensino fundamental pudesse adaptá-lo para seu contexto).

Os materiais do jogo de tabuleiro são os seguintes: o tabuleiro (no qual os jogadores deverão acompanhar e percorrer todo o caminho) e as cartas do jogo (sendo estas de perguntas, que estão representadas por taças ou labirinto).

3.2.1 O Tabuleiro

Com o intuito de relacionar o design do jogo com o cenário mitológico, pensou-se em um tabuleiro em forma de labirinto como o principal elemento do jogo, sendo este o caminho que os jogadores percorrerão, com o objetivo de chegar ao centro do labirinto e salvar o Minotauro, como pode ser visualizado a seguir:

Figura 2 - Jogo de Tabuleiro “A casa de Asterión”



Fonte: O próprio autor(2017)

Considerando o enredo da lenda e o do conto em questão, a aparência do tabuleiro tem características que remetem aos símbolos gregos e uma coloração que remete aos pergaminhos e a documentos antigos. No tabuleiro, também são encontradas informações referentes ao objetivo do jogo, requisitos principais, premiações e locais onde colocar as cartas de perguntas e cartas especiais.

O jogador, ao lançar os dados, deve andar pelo caminho que desejar. É importante que escolha caminhos com os símbolos das cartas marcadas no tabuleiro. Ao parar em uma casa com o símbolo de taça, deve virar uma carta do monte e responder ao que se pede. Diante da resposta do aluno, o professor ou os colegas jogadores decidirão, por meio da análise da resposta, se o jogador ganhará a carta com a taça correspondente e se este ficará com a carta. Respondendo corretamente as perguntas, o jogador acumula pontos e, ao chegar ao centro do tabuleiro, calcula a quantidade de taças em cada carta que ganhou ao responder corretamente.

3.2.2 As Cartas do jogo

As cartas estão divididas em dois tipos. Primeiramente temos as **cartas perguntas**, representadas por taças, nas quais haverá indagações referentes às obras, que deverão ser respondidas pelos participantes em língua espanhola e de forma correta. Cada carta tem uma

pontuação representada por taças no verso, ou seja, cada pergunta, se respondida corretamente, terá uma taça ou mais como premiação.

Figura 3 - Cartas perguntas frente e verso



Fonte: o próprio autor (2017)

As **cartas perguntas** foram elaboradas com base na Taxonomia de Bloom, que é um sistema que estabelece níveis de conhecimento no processo cognitivo.

Segundo Bloom (1972, p.30) as características do sistema criado podem ser resumidas em:

Processo cognitivo: relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias estão apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação.

Estas categorias podem ser aplicadas a partir da relação de novos conhecimentos, em que os estudantes desenvolverão habilidades que envolvem o processo cognitivo. As características representadas por Bloom e seu estudiosos perpassam outros domínios, sendo eles: o cognitivo, afetivo e psicomotor.

Bloom apresenta características relacionadas ao cognitivo, afetivo e psicomotor, mais conhecidos como domínio. Ferraz e Belhot (2010, p.423) avaliam que

Embora todos os três domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor) tenham sido amplamente discutidos e divulgados, em momentos diferentes e por pesquisadores diferentes, o domínio cognitivo é o mais conhecido e utilizado. Muitos educadores se apoiam nos pressupostos teóricos desse domínio para definir, em seus planejamentos educacionais, objetivos, estratégias e sistemas de avaliação.

A categoria do domínio cognitivo é a mais utilizada em pesquisas, pois avalia cada questão com o mesmo objetivo de aprendizagem, assim, necessariamente, uma categoria mais simples é pré-requisito para uma mais complexa (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Desta forma, na elaboração deste trabalho e no desenvolvimento do produto educacional, foram elaboradas questões baseadas e apoiadas nesta categoria do domínio cognitivo, em virtude deste domínio abordar as estratégias, objetivos e sistema de avaliação coerente para o desenvolvimento do jogo.

As categorias estão representadas e divididas em conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. No primeiro nível, o conhecimento, as cartas foram elaboradas a partir do que os alunos estudaram sobre o conto, e dos conhecimentos adquiridos deles, durante as aulas, em que foram extraídas informações do conto. Estas perguntas abordavam as questões sobre os personagens, as características deles, qual o período e o tempo que aconteceu a história e onde estes viveram.

No segundo nível, compreensão, as cartas foram desenvolvidas por meio da habilidade de demonstrar a compreensão da informação do conto, e que fossem capazes de reproduzir as ideias com suas próprias percepções e palavras.

A aplicação, o terceiro nível das categorias, as cartas foram criadas com o objetivo de desenvolver as habilidades de recolher e aplicar as informações, ou situações, através de resoluções concretas. Estas

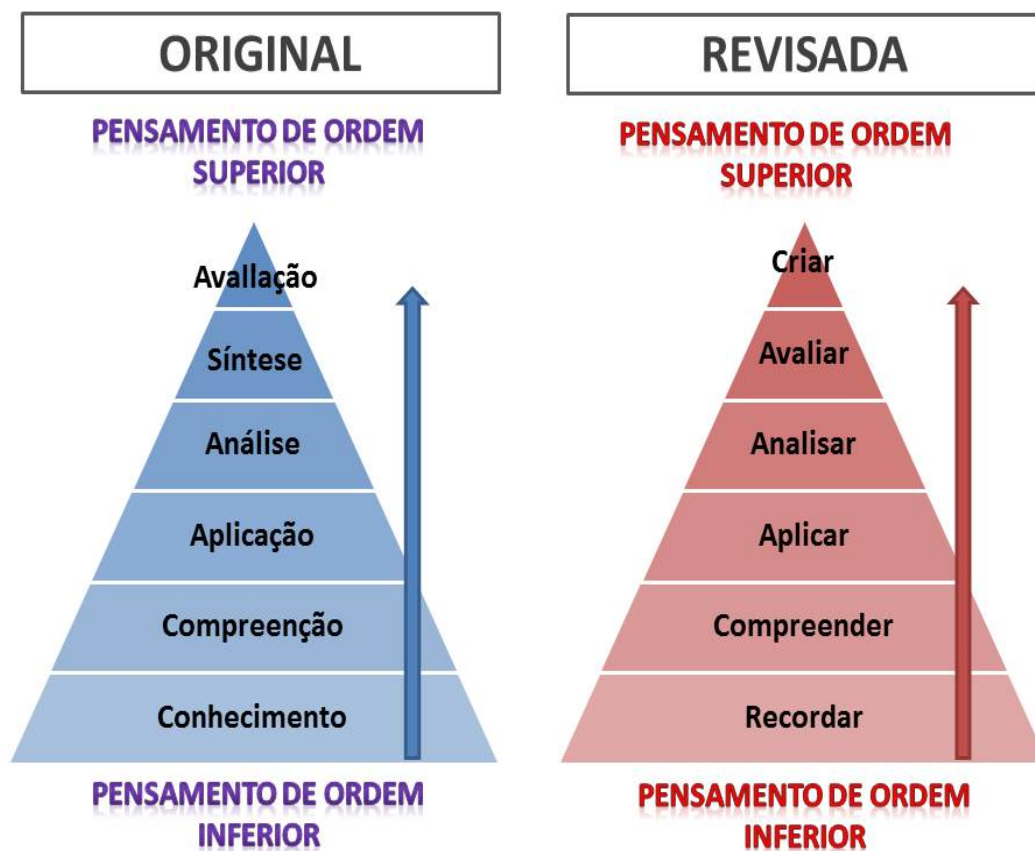
perguntas exploravam como os estudantes poderiam contar o conto do ponto de vista de algum personagem, refletindo todo o contexto evidenciado.

No nível quarto de análise, as cartas foram produzidas de acordo com a habilidade de estruturação de uma informação, partindo da separação das matérias aprendidas e estabelecendo relações com outras em virtude de explicá-las. As questões permeavam a relação do conto com a história grega, as diferenças entre uma obra e outra e as informações que os textos continham.

A síntese é o quinto nível, e as cartas elaboradas tinham como proposta desenvolver as capacidades de recolher e relacionar as informações, pesquisando em fontes variadas, e a partir delas produzindo novos produtos.

E o sexto e último nível é a avaliação, onde as cartas produzidas tinham o objetivo de expandir os julgamentos sobre o valor de algo, em que consistia em considerar os critérios dos conhecimentos adquiridos na leitura do conto. Estas categorias estão representadas na figura abaixo, relacionadas com a taxonomia de Bloom.

Figura 4 – Categorias do domínio cognitivo



Fonte: Bloom (1956).

Desta forma, a relação entre a Taxonomia de Bloom e o letramento crítico está em criar, avaliar, desenvolver, aplicar e compreender aquilo que está lendo, relacionando com os meios sociais a que está inserido.

Tabela 3 – Representação das categorias

<p>Conhecimento: Refere-se à habilidade de recordar, definir, reconhecer, ou identificar uma informação específica, a partir de situações de aprendizagem anteriores.</p>	<p>Compreensão: Refere-se à habilidade de demonstrar compreensão pela informação, sendo capaz de reproduzir a mesma por ideias e palavras próprias.</p>	<p>Aplicação: Refere-se à habilidade de recolher e aplicar uma informação em situações ou problemas concretos.</p>	<p>Análise: Refere-se à habilidade de estruturar uma informação, separando as partes das matérias de aprendizagem e estabelecer relações, explicando-as, entre as partes constituintes.</p>	<p>Síntese: Refere-se à habilidade de recolher e relacionar informações de fontes variadas, formando um produto novo.</p>	<p>Avaliação: Refere-se à habilidade de realizar julgamentos sobre o valor de algo tendo em consideração critérios conhecidos.</p>
<p>¿Dónde vive Asterion y como es su hogar?</p> <p>¿Quiénes son los personajes de la historia?</p> <p>¿Qué características el personaje Asterion presenta?</p> <p>¿En qué tiempo transcurre la historia?</p>	<p>¿Cómo las personas reaccionaban cuando Asterion salía a la calle?</p>	<p>¿Cómo contarías el cuento desde el punto de vista de Teseo?</p> <p>¿Y de Aryadne?</p> <p>¿Y del punto de vista de los ciudadanos de Creta?</p>	<p>¿Hay relación con el cuento de Borges y el mito griego?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias entre una obra u otra?</p> <p>¿Cuáles informaciones en común hay en los dos textos?</p>	<p>¿Por qué Teseo llama de Minotauro y no de “Asterión” al personaje?</p>	<p>¿Quién es Asterión por fin?</p> <p>¿Por qué Asterión se considera un prisionero en una casa que no tiene puertas?</p> <p>¿Cuál es la importancia del redentor para Asterión? Para ti, ¿cuál es la relación del laberinto con nuestra vida?</p> <p>¿Cuáles son nuestros pasatiempos</p>

					dentro de nuestro laberinto? ¿Crees que el minotauro presenta los patrones de comportamiento, o, belleza para aquella sociedad? ¿Por qué?
--	--	--	--	--	--

Fonte: O próprio autor (2017).

Além das cartas representadas por taças, há também cartas representadas pelo símbolo do labirinto. Essas são chamadas de **cartas especiais** que habilitam os jogadores a: 1) pular de casa caso se encontrem sem saída, 2) pedir ajuda ao amigo para responder as perguntas, 3) ajudar o amigo a responder perguntas ou ainda 4) pesquisar em dicionários ou outras fontes como a própria obra. A ideia é que exista uma troca e colaboração para chegar ao centro do labirinto e “salvar” o personagem.

Figura 5 -Cartas especiais frente e verso



Fonte: o próprio autor (2017)

3.2.3 Manual de Instruções

As regras estão escritas atrás do tabuleiro e também vão impressas no manual do jogo. O item fundamental para a aplicação do jogo é apresentar a obra antes da execução da atividade, ou seja, realizar a leitura e a discussão do conto. O objetivo do jogo é chegar ao centro do labirinto e salvar o Minotauro tendo a maior quantidade de pontos e (cada ponto é representado por uma taça e o ganhador é o que chegar ao centro com mais taças).

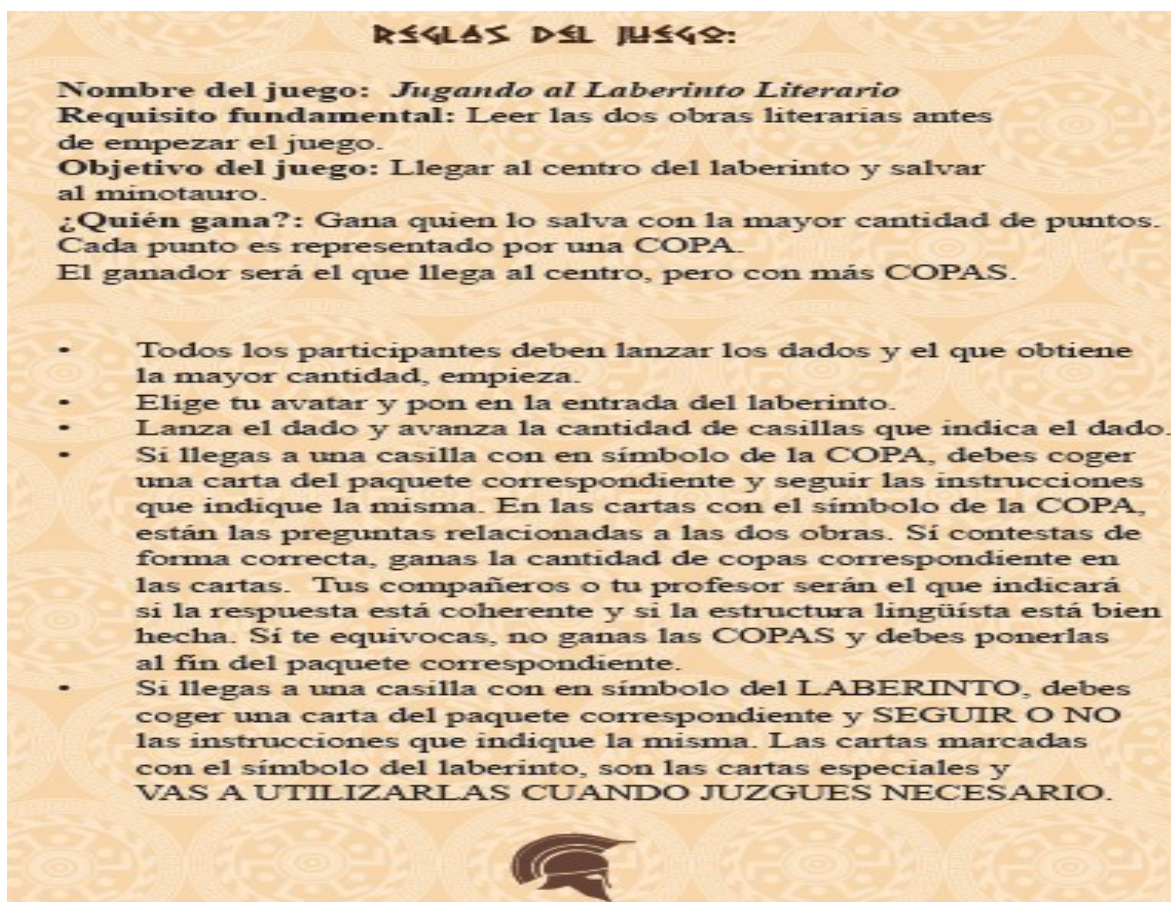
Para a realização da atividade, os participantes devem seguir as regras

- lançar os dados (quem obtiver a maior quantidade, começa o jogo);
- Escolher um avatar e colocar na entrada do labirinto.

- Lançar o dado e avançar a quantidade de caixas indicada pelo dado;
- Em caso de uma caixinha com um símbolo de taça, escolher uma carta do pacote correspondente e seguir as instruções indicadas;
- Nas cartas com o símbolo de taça, estão as perguntas relacionadas às obras. Se você responder de forma correta, ganhará a quantidade de taças correspondentes da carta;
- Seus colegas e professor serão aqueles que indicarão se a resposta está correta. Se estiver equivocada, não ganhará as taças e deverá colocá-las no final do pacote correspondente;
- Se chegar a uma caixinha com um símbolo de labirinto deverá escolher uma carta do pacote correspondente e seguir novas instruções que indicam a mesma.
- As cartas marcadas com o símbolo do labirinto são as cartas especiais e você vai utilizá-las quando julgar necessário.

Estas instruções estão representadas na figura abaixo na Língua Espanhola.

Figura 6 - Manual de instruções.



Fonte: o próprio autor (2017).

3.2.4 Guia do professor

Acompanhando o tabuleiro e cartas, também foi elaborado um guia para o professor (anexo A), com o passo a passo de como utilizar o tabuleiro, as leituras prévias, os links para textos e documentários que podem ser usados como complementos nas atividades de pré-leitura ou pós-leitura, como o professor desejar. Este guia será o norteador das atividades, pois o tabuleiro é o instrumento mediador do letramento crítico literário. Em outras palavras, o guia se configura em um suporte para desenvolver as habilidades de um leitor crítico e oferece ao professor meios de avaliar seus alunos conforme seu objetivo.

4.0 JOGO DE TABULEIRO E SUAS PROPOSTAS DE LETRAMENTO CRÍTICO E LITERÁRIO, DE USO DE JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICOS E GAMIFICAÇÃO

Como mencionado anteriormente, o produto educacional, jogo de tabuleiro, foi idealizado como uma ferramenta a ser utilizada dentro de uma unidade didática, que prevê desenvolver o ensino de literatura em língua espanhola para além da análise meramente estrutural. As sugestões de perguntas do jogo remetem a uma reflexão e estão separadas por níveis do processo cognitivo baseadas na Taxonomia de Bloom, conforme citado anteriormente. O professor e os alunos poderão criar suas próprias perguntas além das sugeridas, apoiando-se em outras fontes, em outras interpretações e tornando a atividade colaborativa.

4.1 COM RELAÇÃO AO LETRAMENTO CRÍTICO:

O jogo atende ao conceito do letramento crítico literário, pois, é sabido que, através da leitura das obras apresentadas, os alunos/jogadores poderão se beneficiar de um mundo de escrita e leitura um pouco mais complexo, que exige uma compreensão que vai além da mera decodificação e tradução de palavras. Para Pinheiro (2015), quanto mais o leitor vai lendo um texto, mais ele fará inferências e criará novas hipóteses, reformulações e criações.

No jogo proposto, evidencia-se que os alunos poderão relacionar o conto lido com as perguntas que foram apresentadas em forma de cartas, em que deverão reformular as respostas, com o objetivo de respondê-las de forma correta. A cada rodada mais cartas serão lidas e, assim, os jogadores deverão se atentar às perguntas e às respostas dos demais jogadores, a fim de analisar se estão de acordo com o conto base.

Como reforça Souza e Cosson (2014) o conhecimento prévio serve de estratégia ou como um “guarda-chuva”, pois a todo o momento o leitor ativa os conhecimentos acerca do assunto. Neste caso, o jogo desenvolverá a língua e o conhecimento que se tem do conto estudado, no qual os estudantes poderão a todo o momento retomar aquilo que já

leram e do que sabem sobre a língua.

Além disso, é possível atrair os estudantes através do jogo, para que transcendam os limites do texto, ou seja, que reflitam, questionem, fiquem inquietos com a história do personagem, que analisem de forma crítica os padrões da sociedade da época, os padrões de comportamento e conduta dos cidadãos gregos, que relacionem com os dias de hoje, que comparem com suas posturas e com as da sociedade etc.

Ou seja, todos estes aspectos citados fazem parte da teoria do letramento crítico literário, e através das leituras prévias, da contextualização, da leitura das obras e às questões do jogo dão o suporte necessário para desenvolver os conceitos citados.

4.2 COM RELAÇÃO AO USO DO LÚDICO E JOGOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS:

Como citado no referencial teórico, o jogo faz parte da vida do ser humano em vários aspectos da sociedade, seja com os amigos, a família, o trabalho, etc. Desde uma partida de futebol e até atingir as metas no trabalho, o jogo está intrinsecamente vinculado ao nosso dia a dia.

Como aponta Dohme (2004), os jogos são uma manifestação de ludicidade e podem ser abordados como recursos didáticos, atrelando o uso de histórias, dramatizações, músicas, danças e artes. Em uma aula de literatura e estudando uma segunda língua, estes recursos servem de estímulo e torna o aprendizado prazeroso. Estes elementos elencados por Dohme são instrumentos de desenvolvimento, em que este aprende relacionando as situações apresentadas na literatura com o seu cotidiano, permeando os princípios do pensamento crítico, quando questiona, discute e cria.

Navarro (2013) aponta que os elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas dos jogos desenvolvem a noção do cumprimento de regras, desafios, metas, efeito surpresa, dentre outros princípios, que ampara no desenvolvimento e no aprendizado. As situações diferentes que envolvem fora do jogo podem ser apresentadas de forma lúdica e retomadas através do jogo, realizando as relações apresentadas na literatura.

Sendo assim, a proposta do tabuleiro, além de atender a

teoria de jogos como recursos pedagógicos, tenta aproximar ainda mais os estudantes para que interajam entre si. Por meio do jogo de tabuleiro, os estudantes desenvolveram os fundamentos das regras do jogo e as relações diante do conto.

4.3 COM RELAÇÃO ÀS CARACTERÍSTICAS DAS MECÂNICAS DE JOGOS E GAMIFICAÇÃO

As características das mecânicas do jogo e da gamificação estão relacionadas com os objetivos, dinâmicas, mecânicas e componentes. Dentro dos **objetivos**, temos o desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão, leitura, produção escrita e oral; o aprofundamento dos conhecimentos de literatura hispânica por meio do conto de Borges e o letramento crítico literário com as questões voltadas ao letramento.

Dentro da categoria **dinâmica**, as emoções, a narrativa, a progressão e os relacionamentos estão sendo apresentados com relação às estratégias a andar e se chegar ao centro do labirinto, o acúmulo de cartas perguntas que valem pontos e competição entre os jogadores e os juízes que decidem se as respostas estão corretas ou não.

Dentro da **mecânica**, pode-se perceber a aquisição de recursos, como as cartas especiais, a recompensa relacionada a acertos e pontos e as transações, analisar o melhor caminho e/ou auxílio dos colegas.

E por fim, os **componentes** que fazem parte do jogo como os pontos ao responder corretamente as perguntas e o avatar que cada jogador pode criar conforme suas características.

Portanto, relacionando aos níveis de aprendizado, as cartas foram elaboradas para serem respondidas em língua espanhola, e que os alunos/jogadores tenham domínio nesta língua alvo, como alunos do ensino médio e/ou universitários.

Com relação à pontuação, evidenciada na característica da mecânica, ela é feita através da recompensa conforme os jogadores forem acertando e ganhando as taças. Respostas incompletas ou equivocadas não são aceitas pelos jogadores, portanto, não haverá acúmulo de pontos.

Os objetivos do jogo e o desafio são o de chegar ao centro

do labirinto evitando ficar preso nele, competências estas que estão relacionados com as decisões que precisam ser tomadas durante o jogo. Neste caso, a escolha do caminho e as estratégias para se chegar ao centro, auxiliaram na mecânica do jogo e no andamento deste.

Já o item “sorte” também faz parte do jogo, pois o tabuleiro contará com um dado que estabelecerá quantas casas o jogador deverá andar por turno. A investigação ou exploração será feita através das cartas especiais. Os turnos ocorrem quando os jogadores alternam as jogadas.

Dentro da categoria da dinâmica do jogo, a cooperação e a competição ocorrem com o uso das cartas de ajuda e análise da resposta do adversário. Com relação ao *feedback*, acontece quando o jogador reconhece o erro, tenta novamente e o assimila com o aprendizado. O relacionamento e interação ocorrem entre os jogadores/alunos/aprendizes desde o início do jogo, pois estes deverão a todo o momento, elaborar estratégias para escolher o adversário e pensar e refletir nas respostas das questões e quais os caminhos para se alcançar o objetivo final.

5 RESULTADOS ESPERADOS

Este artigo tem como propósito criar debates sobre os temas que surgiram através da leitura destas duas obras. Quer instigar os professores para que criem seus jogos pedagógicos e utilizem dessa prática com seus alunos. Pretende difundir o ensino do espanhol no Brasil, haja vista que estamos num momento de cortes e marginalização dessa língua.

Este também pretende levar ao professor, que existem várias formas de se ensinar uma língua e esta pode ser dinamizada por meio de jogos e brincadeiras. A proposta apresentada pode ser utilizada nas aulas de uma língua estrangeira, em que os conteúdos de outras disciplinas possam perpassar por estes caminhos. Ao se propor um jogo, vários elementos estão sendo abordados e cada ponto pode ser tratado de acordo com as especificidades da aula e o seu objetivo.

Como apresentado nesta proposta, ao atrelar o ensino da língua espanhola, o conto e o interesse dos estudantes e ao apresentar o produto educacional, os estudantes podem participar e produzir fundamentados no texto trabalhado em sala de aula.

Na elaboração das regras, nas dúvidas apresentadas durante o jogo e a participação entre os jogadores, evidenciam-se as trocas e as relações que são construídas com base no jogo e no texto. Cada qual com sua bagagem e sua interpretação do que está sendo apresentado, constrói elementos para que a aprendizagem seja prazerosa e que estes internalizem as discussões acarretadas pelas dúvidas e proposições dos participantes.

Neste caso, fomentar a elaboração de um jogo com os alunos permite que estes possam adentrar no campo das regras, do fazer, pensar qual o próximo passo, dentre outros elementos, que são concernentes a pessoa, e que faz seres pensantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**: um guia completo do conceito a pratica. 2 ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ASSIS, C. F. **Jogos de Tabuleiro como Recurso Metodológico para Aulas de Matemática no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental**. Salvador. 2014. 76f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://w3.impa.br/~tertu/archives/dissertacoes/Dissertacao_Cleber.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.
- BORGES, J.L. **La casa de Asterión**. In: El Aleph. Buenos Aires; Emecé Editores. 1974.
- BORGES, Igor Alexandre B. G.; PAES, Fábio de S.. Leitura e literatura: o letramento literário como possibilidade de intelectualização. **Aedos**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p.244-264, dez. 2017.
- BLOOM, B. S. Innocence in education. **The School Review**, v. 80, n. 3, p. 333-352, 1972.
- DEMGOL. **Dicionário Etimológico da Mitologia Grega**. 2017. Disponível em:< https://demgol.units.it/pdf/demgol_pt.pdf>. Acesso em: 1 ago.2018.
- DOHME, V. D. Atividades lúdicas na educação: o Caminho de tijolos amarelos do aprendizado. In: Encontro Regional de História – O lugar da História, 17.,2004. Campinas.**Anais...**Campinas: ANPUH/SP-UNICAMP. 1Cd-rom. Disponível em <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20VIII/Vania%20DAngelo%20Dohme.pdf>>. Acesso em: 05 mai 2017.
- FERRAZ, Ana P. do C. M.; BELHOT, Renato V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2>>. Acesso em: 01 fev. 2018.
- FLORY, Suely F. V. **O leitor e o labirinto**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.
- FURTADO, Cassia Cordeiro; OLIVEIRA, Lidia. BIBLO: plataforma de incentivo a leitura literária para crianças. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, jan./jun. p. 68-85 , 2011. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/download/1340/1341>>. Acesso em: 20 out.2018.
- GARCIA, Maria Dolores A. Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico em La clase de E/LE.**Revista Instituto Cervantes de Estambul**. N.7, set. de 2004. Tradução nossa.

GALLO, S.N. **Jogo como elemento da cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar.** Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica. 2007. 203 f. São Paulo. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp032117.pdf>>. Acesso em: 20 set 2017.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** Tradução: João Paulo Monteiro; 4 edição. São Paulo. Editora Perspectiva S.A. 2000. Disponível em <http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. **English Teaching: Practice and Critique**, v.11, n.1, p. 150-163, may, 2012. Disponível em:<<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>>. Acesso em: 12 ago 2017.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Vincent Jouve; Marcos Bagno; Marcos Marcionilo.. - São Paulo: Parábola, 2012.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a educação infantil. **Revista Perspectiva.** Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>>. Acesso em: 04 set 2017.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LEFFA, V. J. **Gamificação adaptativa para o ensino de línguas.** In: Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. 2014. Buenos Aires. **Anais...**, Buenos Aires. 2014. p. 1-12.

LOPES, Nuno; OLIVEIRA, Isolina. Videojogos, Serious Games e Simuladores na Educação: usar, criar e modificar. **Educação, Formação & Tecnologias**, v.6, n.1, p.04-20, julho, 2013. Disponível em:<<http://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/346/176>>. Acesso em: 1 ago.2018.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar.** 2º Edição revista, São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, Ludicidade e Prevenção de Neuroses Futuras: Uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese.** 2000. Disponível em:< <http://principo.org/educaco-ludicidade-e-prevenco->

das-neuroses-futuras-uma-propost.html>. Acesso em: 1 ago.2018.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em:<
http://www.redalyc.org/html/3398/339829612008/>. Acesso em: 13 set.2018.

MOÇO, Mafalda Gaspar Dias Mendes. **O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa), Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2011.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. 2008. 22f. Artigo final (Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná – Língua inglesa). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>.
Acesso em: 27 out. 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004, 134 p. Coleção Paradidáticos, Educação series. Disponível em:> https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=M30EAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=artigos+sobre+letramento&ots=OW7mlq1AVq&sig=kPWuBZz3wLxcoPeXcTssVJPs0j4#v=onepage&q=artigos%20sobre%20letramento&f=false>. Acesso em: 13 set. 2018.

NAVARRO, Gabrielle. **Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade**. 2013. Monografia (Especialização em Mídia, Informação e Cultura), Universidade de São Paulo, USP, CELACC/ECA, 2013.

NEWFIELD, DENISE. From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. **English Teaching: Practice and Critique**, may, v.10, n.1, p.81-94, may, 2011. Disponível em:<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n1art5.pdf pp>. Acesso em: 12 ago 2017.

NUNES, Tiago Alves, et al. **Letramentos e ensino de Espanhol: análise das práticas letradas e eventos de letramento de alunos do ensino médio público**. 2015. Disponível em:<
http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA5_ID1822_08092015133529.pdf>. Acesso em: 15 set.2018.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. 2008. Disponível em:<
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf >. Acesso em: 17 set.2018.

PEREIRA, R.F; FUSINATO, P.A; NEVES, M.C. Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física. In: Enpec, 6., 2009,

Florianópolis. **Anais...** Florianópolis Abrapec. 2009. Disponível em: <www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1033.pdf>. Acesso em: 12 ago 2017.

PINHEIRO, Michele S. Letramento crítico: perspectivas do ensino-aprendizagem em língua espanhola para idosos. **Interletras**, v.3, n. 20, out. 2014/Mar. 2015. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_antteriores/n20/artigos/13.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

PINHEIRO, M.; ARAUJO, A. O Letramento crítico literário a partir da obra El Tunel de Ernesto Sabato nas aulas de espanhol como língua estrangeira. **Interletras**, v.5, n. 23, mar./ set. 2016. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_antteriores/n23/conteudo/artigos/15.pdf>. Acesso em 12 nov. 2017.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso? In: SIGNORINI, I (org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. 2006. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 51-76.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2017.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: CUP, 1984.

ZAPPONE, Mirian H.Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p.49-60, jan/abril.2008.

ANEXOS

ESTIMADO(A) PROFESOR(A),

Es un placer presentarle el juego de mesa llamado **“Jugando al Laberinto Literario”** basado en el cuento del mismo nombre del escritor argentino Jorge Luis Borges. Es un cuento que tiene una relación intertextual con el mito del Minotauro. El objetivo del juego es unir la literatura y las estrategias de juego para crear una actividad de lectura más dinámica. Para ello, sugiero una cantidad de lectura previa o complementar para que la interpretación y análisis sean más profundos. Además, es posible que usted adapte la actividad a su propio contexto de trabajo y pueda crear sus propias preguntas. Es un juego abierto cuyos alumnos podrán elaborar sus preguntas y reflexiones.

A continuación presento una sugerencia de lecturas previas o complementares para dinamizar el juego y el análisis crítico. Después le presento un apartado con el cuento original en español y traducido, el mito en lengua española, las reglas del juego y las preguntas como sugerencias de interpretación que ya están en las cartas y usted podrá recortárselas y utilizarlas con el tablero.

P.S Lea todo el manual del profesor antes de aplicar la actividad con el grupo.



LECTURAS Y VIDEOS PREVIOS O COMPLEMENTARES:

- **Documental Batalla de Los Dioses [MinoTauro]** - Creado por History Channel.
¿Cómo puede ayudar? Está lleno de relatos de científicos e historiadores que pueden ayudar a comprender el contexto de la creación del mito. Además presenta un minotauro como lo conocemos, o sea, un monstruo terrible y sin piedad.

Habilidades desarrolladas: Comprensión oral con muchos acentos distintos.

Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=kXCWcacU7k8>>.

- **Creta, el descubrimiento de Cnosos** - (la restauración del palacio de Cnosos)
¿Cómo puede ayudar? El alumno podrá conocer la isla de Creta y las ruinas del Palacio de Cnosos. Historiadores creen que en ese Palacio fue construido el laberinto del minotauro.

Habilidades desarrolladas: Comprensión lectora.

Disponible en: <http://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/creta-el-descubrimiento-de-cnosos_6466/1>

- **Biografía de Borges**

¿Cómo puede ayudar? Breve biografía para comprender la importancia de Jorge Luis Borges en la Literatura.

Habilidades desarrolladas: Comprensión lectora.

Disponible en: <<https://www.escriitores.org/biografias/439-jorge-luis-borges>>.

- **Análisis del cuento La casa de Asterión de Borges por Margarita Carrera.**

¿Cómo puede ayudar? La autora hace un recorrido histórico sobre el mito y complementa con su opinión acerca del cuento La Casa de Asterión.

Habilidades desarrolladas: Comprensión lectora.

Disponible en: <<http://www.prensalibre.com/opinion/la-casa-de-asterion-de-borges>>.

- **El enigma borgeano en "La casa de Asterión"- Artículo de Santo Gabriel Vaccaro de la UFSC**

¿Cómo puede ayudar? Un análisis crítico sobre el aspecto borgeano en el cuento. Es ideal para el profesor complementar con más preguntas para el juego.

Material para el profesor

Disponible en: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/22751/20770>>.

- **Mitología y literatura - La Leyenda del Minotauro.**

¿Cómo puede ayudar? Otro análisis sobre el cuento. Es ideal para el profesor complementar con más preguntas para el juego.

Material para el profesor

Disponible en: <<http://www.almargen.com.ar/sitio/seccion/cultura/minotauro/index.html>>.

- **Borges y sus laberintos - La gaceta literaria**

¿Cómo puede ayudar? Análisis sobre los laberintos en las obras de Borges. Es bueno para el profesor comprender un poco más del mundo borgeano.

Material para el profesor

Disponible en: <<https://www.lagaceta.com.ar/nota/340492/la-gaceta-literaria/borges-sus-laberintos.html>>.

- **Secuencia didáctica de una actividad de análisis de una narración del cuento**

¿Cómo puede ayudar? Material con otras ideas de actividades para complementar la clase.

Material para el profesor

Disponible en: <<https://www.educ.ar/recursos/14808/la-casa-de-asterion-de-jorge-luis-borges>>

- **Prueba de literatura sobre el cuento y el mito**

¿Cómo puede ayudar? Material con otras ideas de actividades para complementar la clase.

Material para el profesor

Disponible en: <<http://csfm.cl/wp-content/uploads/2014/06/GPS-II-Medio-Lenguaje.pdf>>.

REGLAS DEL JUEGO:

Nombre del juego: *Jugando al Laberinto Literario*

Requisito fundamental: Leer las dos obras literarias antes de empezar el juego.

Objetivo del juego: Llegar al centro del laberinto y salvar al minotauro.

¿Quién gana?: Gana quien lo salva con la mayor cantidad de puntos. Cada punto es representado por una COPA.

El ganador será el que llega al centro, pero con más COPAS.

- Todos los participantes deben lanzar los dados y el que obtiene la mayor cantidad, empieza.
- Elige tu avatar y pon en la entrada del laberinto.
- Lanza el dado y avanza la cantidad de casillas que indica el dado.
- Si llegas a una casilla con en símbolo de la COPA, debes coger una carta del paquete correspondiente y seguir las instrucciones que indique la misma. En las cartas con el símbolo de la COPA, están las preguntas relacionadas a las dos obras. Si contestas de forma correcta, ganas la cantidad de copas correspondiente en las cartas. Tus compañeros o tu profesor serán el que indicará si la respuesta está coherente y si la estructura lingüística está bien hecha. Si te equivocas, no ganas las COPAS y debes ponerlas al fin del paquete correspondiente.
- Si llegas a una casilla con en símbolo del LABERINTO, debes coger una carta del paquete correspondiente y SEGUIR O NO las instrucciones que indique la misma. Las cartas marcadas con el símbolo del laberinto, son las cartas especiales y VAS A UTILIZARLAS CUANDO JUZGUES NECESARIO.



EL MINOTAURO: LA LEYENDA. - POR KARINA DONANGELO

En Creta reinaba el poderoso Rey Minos. Su capital era célebre en el mundo por el laberinto, lleno de intrincados corredores, de los cuales era casi imposible encontrar la salida. En el interior vivía el terrible Minotauro, un monstruo con cabeza de toro y cuerpo de hombre, fruto de los amores de Pasifae, la esposa de Minos, con un toro que Poseidón, dios de los mares, hizo surgir de las aguas. En cada novilunio había que sacrificar un hombre al Minotauro, pues cuando el monstruo no satisfacía su apetito, se precipitaba fuera para sembrar la muerte y desolación de los habitantes de la comarca.

Un día, el Rey Minos recibió una trágica noticia: su hijo acababa de morir asesinado en Atenas. Minos clamó venganza, reunió a su ejército y lo envió a Atenas para iniciar el ataque. Atenas, al no estar preparada, no pudo ofrecer resistencia y solicitó la paz. Minos, con severidad dijo: "Os ofrezco la paz, pero con una condición: cada nueve años, Atenas enviará siete muchachos y siete doncellas a Creta para que paguen con su vida la muerte de mi hijo". Aquellos jóvenes serían arrojados al Minotauro para que los devorara. Los atenienses no tuvieron más remedio que aceptar aunque con una única reserva: que si uno de los jóvenes conseguía matar al Minotauro y salir del laberinto (cosa poco menos que imposible) no sólo salvaría su vida, sino también la de sus compañeros, y Atenas sería eximida de dicha condena.

Dos veces pagaron los atenienses el trágico tributo. Se acercaban ya el día en que por tercera vez la nave de velas negras, signo de luto, iba a surcar la mar. Entonces, Teseo, hijo único del rey de Atenas, Egeo, ofreció su vida por la salvación de la ciudad. El Rey y su hijo convinieron en que si a Teseo le favorecía la suerte, el navío que los volviera al país enarbolaría velas blancas.

La prisión en Creta, donde Teseo y los otros jóvenes fueron alojados como prisioneros lindaba con el parque por donde las hijas del Rey Minos, Ariadna y Fedra, solían pasear. Un día el carcelero avisó a Teseo que alguien quería hablarle. Al salir, el joven se encontró con Ariadna, quien subyugada por la belleza y la valentía del joven decidió ayudarle a matar al Minotauro a escondidas de su padre. "Toma este ovillo de hilo y cuando entres en el Laberinto ata el extremo del hilo a la entrada y ve deshaciendo el ovillo poco a poco. Así tendrás una guía que te permitirá encontrar la salida". Le dio también una espada mágica. A la mañana siguiente, el príncipe fue conducido al Laberinto, tomó el ovillo, ató el extremo del hilo al muro y fue desenrollándolo, a medida que avanzaba por los corredores. Tras mucho caminar, penetró en una gran sala y se encontró frente al temible Minotauro, que bramaba de furor se lanzó contra el joven. El Minotauro era tan espantoso, que Teseo estuvo a punto de desfallecer, pero consiguió vencerle con la espada mágica.

A la mañana siguiente, el príncipe fue conducido al Laberinto, tomó el ovillo, ató el extremo del hilo al muro y fue desenrollándolo, a medida que avanzaba por los corredores. Tras mucho caminar, penetró en una gran sala y se encontró frente al temible Minotauro, que bramaba de furor se lanzó contra el joven. El Minotauro era tan espantoso, que Teseo estuvo a punto de desfallecer, pero consiguió vencerle con la espada mágica. Le bastó luego seguir el hilo de Ariadna en sentido inverso y pronto pudo atravesar la puerta de salida.

Teseo salvó su vida, la de sus compañeros y liberó a su ciudad de tan horrible condena. Dispuestos ya a reembarcar, Teseo llevó a bordo en secreto a Ariadna y también a Fedra, quien no quiso abandonar a su hermana mayor. Durante el viaje y tras una feroz tormenta tuvieron que refugiarse en la isla de Naxos. Vuelta la calma, emprendieron el retorno. Pero Ariadna no aparecía, la buscaron, la llamaron, pero fue en vano. Finalmente abandonaron la su búsqueda y se hicieron a la mar. Habían zarpado cuando Ariadna despertó en el bosque, después de caer extenuada por el cansancio. De pronto, y rodeada por monumental ceremonia se le apareció el joven más bello que nunca antes haya visto. Era Dionisios, dios del vino, quien le ofreció casamiento y hacerla inmortal. La joven aceptó y después de un viaje triunfal por la Tierra, el dios la llevó a su morada eterna.

En tanto, en Atenas cundía la tristeza. El anciano Rey iba todos los días a la orilla del mar, esperando ver a su hijo retornar. Al fin, el barco apareció en el horizonte. Pero traía las velas negras y el anciano desesperó. Es que Teseo, abatido por la desaparición de Ariadna había olvidado izar las velas blancas, signo de su victoria. Loco de dolor, el rey Egeo se arrojó al mar que desde entonces lleva su nombre. Pasó el tiempo y los atenienses reunidos en asamblea ofrecieron la corona a Teseo, quien se casó luego con Fedra y reinó por largos años.

Disponible en: <http://www.almargen.com.ar/sitio/seccion/cultura/minotauro/index.html>
Acceso: 25 jan.2018

LA CASA DE ASTERIÓN

A Marta Mosquera Eastman

Y la reina dio a luz un hijo que se llamó Asterión.

Apolodoro: Biblioteca, iii, I.

Sé que me acusan de soberbia, y tal vez de misantropía, y tal vez de locura. Tales acusaciones (que yo castigaré a su debido tiempo) son irrisorias. Es verdad que no salgo de mi casa, pero también es verdad que sus puertas (cuyo número es infinito) [1] están abiertas día y noche a los hombres y también a los animales. Que entre el que quiera. No hallará pompas femeninas aquí ni el bizarro aparato de los palacios pero sí la quietud y la soledad. Asimismo hallará una casa como no hay otra en la faz de la tierra. (Mienten los que declaran que en Egipto hay una parecida). Hasta mis detractores admiten que no hay un solo mueble en la casa. Otra especie ridícula es que yo, Asterión, soy un prisionero. ¿Repetiré que no hay una puerta cerrada, añadiré que no hay una cerradura? Por lo demás, algún atardecer he pisado la calle; si antes de la noche volví, lo hice por el temor que me infundieron las caras de la plebe, caras descoloridas y aplanadas, como la mano abierta. Ya se había puesto el sol, pero el desvalido llanto de un niño y las toscas plegarias de la grey dijeron que me habían reconocido. La gente oraba, huía, se prosternaba; unos se encaramaban al estilóbato del templo de las Hachas, otros juntaban piedras. Alguno, creo, se ocultó en el mar. No en vano fue una reina mi madre; no puedo confundirme con el vulgo, aunque mi modestia lo quiera.

El hecho es que soy único. No me interesa lo que un hombre pueda transmitir a otros hombres; como el filósofo, pienso que nada es comunicable por el arte de la escritura. Las enojosas y triviales minucias no tienen cabida en mi espíritu, que está capacitado para lo grande; jamás he retenido la diferencia entre una letra y otra. Cierta impaciencia generosa no ha consentido que yo aprendiera a leer. A veces lo deploro, porque las noches y los días son largos.

Claro que no me faltan distracciones. Semejante al carnero que va a embestir, corro por las galerías de piedra hasta rodar al suelo, mareado. Me agazapo a la sombra de un aljibe o a la vuelta de un corredor y juego a que me buscan. Hay azoteas desde las que me dejen caer, hasta ensangrentarme. A cualquier hora puedo jugar a estar dormido, con los ojos cerrados y la respiración poderosa. (A veces me duermo realmente, a veces ha cambiado el color del día cuando he abierto los ojos). Pero de tantos juegos el que prefiero es el de otro Asterión. Finjo que viene a visitarme y que yo le muestro la casa. Con grandes reverencias le digo: “Ahora volvemos a la encrucijada anterior” o “Ahora desembocaremos en otro patio o bien decía yo que te gustaría la canaleta” o “Ahora verás una cisterna que se llenó de arena” o “Ya verás como el sótano se bifurca”. A veces me equivoco y nos reímos buenamente los dos.

No sólo he imaginado esos juegos; también he meditado sobre la casa. Todas las partes de la casa están muchas veces, cualquier lugar es otro lugar. No hay un aljibe, un patio, un abrevadero, un pesebre; son catorce [son infinitos] los pesebres, abrevaderos, patios, aljibes. La casa es del tamaño del mundo; mejor dicho, es el mundo. Sin embargo, a fuerza de fatigar patios con un aljibe y polvorientas galerías de piedra gris he alcanzado la calle y he visto el templo de las Hachas y el mar. Eso no lo entendí hasta que una visión de la noche me reveló que también son catorce [son infinitos] los mares y los templos. Todo está muchas veces, catorce veces, pero dos cosas hay en el mundo que parecen estar una sola vez: arriba, el intrincado sol; abajo, Asterión. Quizá yo he creado las estrellas y el sol la enorme casa, pero ya no me acuerdo.

Cada nueve años entran en la casa nueve hombres para que yo los libere de todo mal. Oigo sus pasos o su voz en el fondo de las galerías de piedra y corro alegremente a buscarlos. La ceremonia dura pocos minutos. Uno tras otro caen sin que yo me ensangrienté las manos. Donde cayeron, quedan, y los cadáveres ayudan a distinguir una galería de las otras. Ignoro quiénes son, pero sé que uno de ellos profetizó, en la hora de su muerte, que alguna vez llegaría mi redentor. Desde entonces no me duele la soledad, porque sé que vive mi redentor y al fin se levantará sobre el polvo. Si mi oído alcanza todos los rumores del mundo, yo percibiría sus pasos. Ojalá me lleve a un lugar con menos galerías y menos puertas. ¿Cómo será mi redentor?, me pregunto. ¿Será un toro o un hombre? ¿Será tal vez un toro con cara de hombre? ¿O será como yo?

El sol de la mañana reverberó en la espada de bronce. Ya no quedaba ni un vestigio de sangre.

— ¿Lo crearás, Ariadna? —Dijo Teseo—. El minotauro apenas se defendió.

[1] El original dice catorce, pero sobran motivos para creer inferir que, en boca de Asterión, el número catorce vale por infinitos.

A CASA DE ASTÉRIÓN

E a rainha deu à luz um filho
Que se chamou Astérion.

APOLODORO: Biblioteca, III, I

Sei que me acusam de soberba, e talvez de misantropia, e talvez de loucura. Tais acusações (que castigarei a seu devido tempo) são irrisórias. É verdade que não saio de minha casa, mas também é verdade que suas portas (cujo número é infinito*) estão abertas dia e noite aos homens e também aos animais. Que entre quem quiser. Não encontrará aqui pompas feminis nem o bizarro aparato dos palácios, mas sim a quietude e a solidão. Assim, encontrará uma casa como não há outra na face da Terra. (Mentem os que declaram que no Egito existe uma parecida). Até meus detratores admitem que não há um só móvel na casa. Outra história ridícula é que eu, Astérion, sou um prisioneiro. Repetirei que não há uma porta fechada, acrescentarei que não há uma fechadura? Além disso, num entardecer pisei a rua; se antes da noite voltei, fiz isso pelo temor que me infundiram os rostos da plebe, rostos descoloridos e achatados, como a mão aberta. Já havia se posto o sol, mas o desvalido choro de uma criança e as toscas preces da grei disseram que me haviam reconhecido. O povo orava, fugia, prosternava-se; alguns trepavam no estilóbata do templo dos Machados, outros juntavam pedras. Algum, creio, ocultou-se sob o mar. Não em vão foi uma rainha minha mãe; não posso confundir-me com o vulgo, ainda que minha modéstia o queira.

O fato é que sou único. Não me interessa o que um homem possa transmitir a outros homens; como o filósofo, penso que nada é comunicável pela arte da escritura. As maçantes e triviais minúcias não têm espaço em meu espírito, que está capacitado para o grande; jamais guardei a diferença entre uma letra e outra. Certa impaciência generosa não consentiu que eu aprendesse a ler. Às vezes o deploro, porque as noites e os dias são longos.

Claro que não me faltam distrações. Igual ao carneiro que vai investir, corro pelas galerias de pedra até rolar ao chão, nauseado. Escondo-me à sombra de uma cisterna ou à volta de um corredor e finjo que me procuram. Existem terraços de onde me deixo cair até me ensanguentar. A qualquer hora posso fingir que estou adormecido, com os olhos fechados e a respiração poderosa. (Às vezes durmo realmente, às vezes está mudada a cor do dia quando abro os olhos.) Mas, de tantas brincadeiras, a que prefiro é a do outro Astérion. Finjo que vem visitar-me e que lhe mostro a casa. Com grandes reverências digo-lhe: “Agora voltamos à encruzilhada anterior” ou “Agora desembocamos em outro pátio” ou “Bem dizia eu que te agradaria a canaleta” ou “Agora verás uma cisterna que se encheu de areia” ou “Já verás como o porão se bifurca”. Às vezes me confundo e nos rimos agradavelmente os dois.

Não só tenho imaginado esses jogos; também tenho meditado sobre a casa. Todas as partes da casa existem muitas vezes, qualquer lugar é outro lugar. Não há uma cisterna, um pátio, um bebedouro, uma manjedoura; são quatorze [são infinitos] as manjedouras, bebedouros, pátios, cisternas. A casa é do tamanho do mundo; ou melhor, é o mundo. Contudo, por força de esgotar pátios com uma cisterna e poeirentas galerias de pedra cinza, alcancei a rua e vi o templo dos Machados e o mar. Não entendi isso até que uma visão da noite me revelou que também são quatorze [são infinitos] os mares e os templos. Tudo existe muitas vezes, quatorze vezes, mas duas coisas há no mundo que parecem existir uma só vez: acima, o intrincado Sol; abaixo, Astérion. Talvez eu tenha criado as estrelas e o Sol e a enorme casa, mas já não me recordo.

A cada nove anos entram na casa nove homens para que eu os liberte de todo mal. Ouço seus passos e sua voz no fundo das galerias de pedra e corro alegremente a procurá-los. A cerimônia dura poucos minutos. Um após outro caem sem que eu ensanguente as mãos. Onde caíram ficam, e os cadáveres ajudam a distinguir uma galeria das outras. Ignoro quem são, mas sei que um deles profetizou, na hora de sua morte, que algum dia chegaria o meu redentor. Desde então não me dói a solidão, porque sei que vive meu redentor e no fim se levantará sobre o pó. Se meu ouvido alcançasse todos os rumores do mundo, eu perceberia seus passos. Tomara que me leve a um lugar com menos galerias e menos portas. Como será meu redentor? pergunto-me. Será um touro ou um homem? Será talvez um touro com rosto de homem? Ou será como eu?

O sol da manhã reverberou na espada de bronze. Já não havia nenhum vestígio de sangue.

– Acreditarás, Ariadne? – disse Teseu –. O minotauro mal se defendeu.

À Marta Mosquera Eastman

*O original diz catorze, mas sobram motivos para inferir que, na boca de Astérion, esse adjetivo numeral vale por infinitos. (N. do A.)

Fonte: <http://www.arquivors.com/borges2.htm>
(Tradução de Marcelo Bueno de Paula)



1 $COPA$

¿Por qué Asterión se considera un prisionero en una casa que no tiene puertas?



1 $COPA$

¿Cuál es la importancia del redentor para Asterión?



1 $COPA$

¿Estamos aprisionados en un laberinto?



1 $COPA$

¿Cuáles son nuestros laberintos?





1 $COPA$

Si estamos en un laberinto, ¿cómo salir de él conforme Asterión cree?



1 $COPA$

Para ti, ¿cuál es la relación del laberinto con nuestra vida?



1 $COPA$

¿Cuáles son nuestros pasatiempos dentro de nuestro laberinto?



1 $COPA$

¿Crees que somos prisioneros de nosotros mismos? ¿Por qué?





1 COPA

¿Por qué Asterión dice que su casa es su mundo?



1 COPA

Cuando el minotauro sale a la calle, ¿por qué las personas huyen de él?



1 COPA

¿Crees que el minotauro presenta los patrones de comportamiento, belleza para aquella sociedad? ¿Por qué?



1 COPA

¿Cuáles son los patrones en nuestra sociedad? (comportamiento, belleza etc)





1 COP

¿Por qué Asterión
tiene una postura
ingenua ante su
realidad?



1 COP

¿Crees que Asterión
se reconoce como
alguien diferente
de los demás?
¿Por qué?



1 COP

¿Cuáles son
los miedos de
Asterión?



1 COP

En este cuento,
¿qué representa Teseo?
¿Él es el héroe
o el villano?
¿Por qué?



LABERINTO

JUGANDO AL LABERINTO LITERARIO

REQUISITO FUNDAMENTAL:

LEER LAS DOS OBRAS LITERARIAS ANTES DE EMPEZAR EL JUEGO

OBJETIVO DEL JUEGO:

LLEGAR AL CENTRO DEL LABERINTO Y SALVAR AL MINOTAURO.

¿CÓMO GANA?

GANA QUIEN LO SALVA CON LA MAYOR CANTIDAD DE PUNTOS. CADA PUNTO ES REPRESENTADO POR UNA **COPA**. EL GANADOR SERÁ EL QUE LLEGA AL CENTRO, PERO CON MÁS **COPAS**.

