

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Ana Paula Quarantani**

**Crítica de *Games*: da caracterização do gênero  
à leitura e produção em sala de aula**

**Taubaté - SP**

**2017**

**Ana Paula Quarantani**

**Crítica de *Games*: da caracterização do gênero  
à leitura e produção em sala de aula**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

**Taubaté - SP**

**2017**

**Ana Paula Quarantani**

**Crítica de Games: da caracterização do gênero à leitura e produção em sala de aula**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

Data: 19/06/2017

Resultado: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr<sup>a</sup>.: Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Miriam Bauab Puzzo Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor Dr.: Luciano Magnoni Tocaia Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: \_\_\_\_\_

A São Miguel pelos (im)prováveis (des)encontros  
(in)explicáveis da minha vida. *Blessed Be.*

## AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, minha linda orientadora, um verdadeiro anjo, pela (santa) paciência, apoio, disponibilidade, atenção, por ler meus extensos e-mails e *zaps* aos domingos, feriados, férias e por sempre me atender e nunca tomar café (quando você precisava). Parceira das horas mais improváveis!!! Por sempre dizer que eu nunca tinha problemas, pelos conselhos, por escutar os longos detalhes de minhas aulas e por compreender que eu vivo ligada no 220! Como você é inteligente, humilde e extremamente organizada! Roteiro para tudo! Uma estudiosa e pesquisadora nata que conversa com os alunos com tanto carinho e sempre com um sorriso no rosto. Você é uma inspiração! Quero ser igual a você quando eu crescer! Muito obrigada é pouco, muito pouco pelo tanto que tenho a agradecer!

Ao Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia, por apresentar o mundo bakhtiniano, por ler meus primeiros escritos e por sempre responder as minhas mensagens inbox (mesmo com sua falta de tempo, sempre me ajudou quando precisei). Obrigada por ter um coração tão imenso e carinhoso e fazer questão de ser parte da minha banca examinadora! Muito obrigada por estar tão longe e ao mesmo tempo tão perto!

A Diego Assis, editor chefe do Uol Entretenimento, por todo apoio, pelas dicas, por colocar “lenha na fogueira”. Obrigada de verdade por abrir os caminhos da minha jornada.

A Pablo Miyazawa, editor chefe do IGN BR, o expert em *games*. Você é “o cara”. Atencioso, prestativo, uma enciclopédia do assunto. *Game* é coisa séria e a profissionalização dos críticos é extremamente importante e urgente! Obrigada mesmo!

A professora Tânia da Berlitz. Linda! Inteligente! Educada! Mal nos conhecíamos e você sempre tão disposta a me ajudar e a me ouvir. Aproveito para agradecer todos que conheci na Berlitz! *You are really, really kind!*

À equipe da escola de *games* RedZero: Sandra Santos, gerente, pela disponibilidade em me atender. Prestativa, atenciosa, obrigada por abrir as portas da escola e responder meus *zaps* em horários inapropriados; Paulo Ferreira, pela overdose de videogame! Cara, você não respira! Muito obrigada por me ensinar o que é, realmente, a geração “W”, “X”, “Y”, “Z”; Raphael Braga, diretor de produtos, super ocupado, mas que sempre arranjou tempo para falar comigo e convencer a equipe a fazer o mesmo; Lucas, *game* designer; Henrique, programador; Guilherme, “o artista”. Meninos vocês sempre foram muito amáveis e gentis comigo! Sempre responderam a tudo que perguntei sem reclamar! Muito obrigada!

Ao Vereador Ricardo Teixeira, chefe, amigo e parceiro, que soube compreender que eu precisava estudar, por sempre me apoiar e acreditar em mim! Muito obrigada!

A Eli, Emilia, Lili, Felipe, Regina e Jacira que escutaram por horas a fio minhas leituras de Bakhtin e minhas explicações sobre gênero (coisa chata), minhas dúvidas, minhas reclamações, minhas descobertas sobre os *games* e leram meus longos artigos. Eli, você é um amor e seu filho Gui, uma graça! Valeu por me ajudar

a “morrer” no *game*! Emilia você é um doce, um apoio e uma ouvinte sem igual; Lili, você é a mais companheira, amiga, confidente de todas as horas! Felipe você é o Pequeno Príncipe das madrugadas! Regina, a roda girou, não é?! Jacira, você é uma batalhadora! Muito obrigada a todos vocês!

As minhas amigas Jana e Priscila, que mesmo de longe, torciam para eu ganhar mais este *game*! Priscila obrigada pela epígrafe! Jana, você é um coração! Muito obrigada pelo apoio e por me ajudar sempre (muito obrigada pelo *Abstract*)!

À equipe da escola municipal EMEF Arquiteto Luis Saia. Desde o pessoal da administração, inspetores, todos os funcionários, sempre muito educados e disponíveis para me ajudar! Time campeão!

A Tânia Maranezi, diretora do Arquiteto. Você é uma educadora maravilhosa, uma profissional extremamente competente; A Aurea, coordenadora pedagógica. Linda, atenciosa e comprometida com o trabalho; A Marta, auxiliar de direção. Gentil, inteligente, não tenho como agradecer a sua ajuda; A Tereza, auxiliar de direção. Educada, com aquela boa prosa que só quem é do interior tem! Esse time joga junto pela educação! Joias raras que qualquer prefeito e secretário deveriam guardar em uma caixinha e cuidar!

As minhas alunas e meus alunos: Aderval, Allan, Amanda Gabrielle, Anderson, Bruno, Cleo, Erick, Luiz Henrique e Washington (Amanda Karoliny, Camilla, José e Ryan que, tristemente, tiveram de sair do projeto no final). Eu acredito em cada um de vocês! Vocês são vencedores! Eu desejo, do fundo do meu coração, que vocês continuem ganhando todos os *games* da vida! Muito obrigada por apoiarem esse projeto *louco*!

Ao meu amigo Flavio. Inteligente, educado, uma pessoa simples, de família. A minha amiga Carol. Alto astral, inteligente, sempre animando a turma! Aproveito para agradecer ao time “Os iluminados”: Muito obrigada!

A minha família. Vocês são as estrelas da minha vida! Muito obrigada por me deixarem voar pelo mundo e sempre estarem de braços abertos para me receber de volta!

Um último agradecimento a Bakhtin, Medvedev e Voloshinov. Muito obrigada por enfrentarem o sistema. A Brait, Faraco, Fiorin, Marcuschi, Sobral, a fofíssima Miriam Bauab Puzzo, e tantos outros companheiros das minhas longas viagens de trem e das minhas madrugadas.

Muito obrigada.

*Press start.*

One hundred and fifty years ago it was impossible to take a course in the novel. Novels were softheaded, not suitable for serious study. Fifty years ago you couldn't take a course in film.

Movies, as they were called, were softheaded, not suitable for serious study. Ten years ago you couldn't study the comic books. Last year you couldn't major in videogames. But today you can.

Steve Tomasula

## RESUMO

O tema desta pesquisa é o trabalho com gêneros discursivos com enfoque no desenvolvimento da leitura e produção escrita, especificamente a leitura e produção de crítica de *games* por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal na Zona Leste da cidade de São Paulo. A indústria de *games* no Brasil é uma das mais promissoras, com arrecadação de U\$ 1,28 bilhão somente em 2014 (segundo dados da empresa Newzoo). No entanto, a crítica dos jogos eletrônicos não tem recebido a devida atenção dos meios de comunicação e nos estudos linguísticos sobre gêneros discursivos. Essa lacuna tem consequências diretas na sala de aula, já que o professor não dispõe de material de apoio suficiente para introduzir o tema aos alunos, apesar de esse ser um gênero com muito potencial para o trabalho com habilidades linguísticas diversas. A partir do exposto, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. Especificamente, visou-se: caracterizar o gênero discursivo crítica de *games*; elaborar sequências de atividades que contemplem a leitura e escrita do gênero; desenvolver uma pesquisa-ação com enfoque na leitura e produção escrita de críticas de *games* em uma sala de aula de 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal da Zona Leste da cidade de São Paulo. Esta pesquisa fundamentou-se em pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos, sequências didáticas e habilidades de leitura e de produção escrita. Metodologicamente, dividiu-se em duas etapas. A primeira, qualitativa, referiu-se à caracterização da crítica de *games* a partir de um *corpus* de 20 críticas coletadas dos *sites Omelete, Uol Entretê, Plano Crítico e IGNBR* e à elaboração de sequências de atividades para leitura e produção de crítica de *games*. A segunda etapa consistiu em uma pesquisa-ação em uma sala de 7º ano do Ensino Fundamental, nos meses de agosto e outubro de 2016. Como resultados foram determinadas as características da crítica de *games* em suas dimensões sociocomunicativas, estilísticas e composicionais verbais e não verbais; desenvolveu-se uma sequência de atividades para o trabalho didático com leitura e produção escrita do gênero; observou-se uma melhor postura crítica dos alunos a respeito dos textos lidos ao longo da pesquisa e a efetiva produção de 17 críticas que foram organizadas e publicadas em um livro doado aos estudantes. Além dos resultados imediatos para sala de aula participante, produziu-se uma reflexão teórica que pode ser útil a profissionais de comunicação que se interessarem pelo assunto e que contribuiu para o conjunto de conhecimentos sobre gêneros discursivos produzido pelos estudos linguísticos contemporâneos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crítica de *games*. Gêneros Discursivos. Leitura. Produção Escrita. Ensino Fundamental II.

## ABSTRACT

The aim of this research is to work with discursive genres focusing on the development of reading and written production, specifically the reading and production of critical *games* by students of the 7th grade of Elementary School II, of a municipal public school in the East Zone of the city of São Paulo. The *Game* Industry in Brazil is one of the most promising with revenues of US \$ 1.28 billion only in 2014 (according to Newzoo data). However, the criticism of electronic *games* has not received due attention from the mass media, neither in the linguistic studies on discursive genres. This omission has direct consequences in the classroom, since the teacher does not have enough support material to introduce the subject to the students, in spite of the fact that this is a genre with a lot of potential when it comes to work with different language skills. From the foregoing, it was established that the general objective of this research is to contribute to reading and writing capacity of 7th grade students. Specifically, it aimed to: characterize the critical discursive genre of *games*; elaborate activities' sequences that contemplate the reading and writing of the genre; develop an action research focused on the reading and written production of *game* criticism in a 7th grade classroom of Elementary School II, from a municipal public school in the East Zone of the city of São Paulo. This research was based on theoretical assumptions about discursive genres, didactic sequences and reading and writing skills. Methodologically, it was divided into two stages. The first, qualitative, referred to the characterization of *game* criticism from a corpus of 20 critics collected from the sites *Omelete*, *Uol Entretê*, *Plano Crítico* and *IGNBR*, and to the elaboration of activities' sequences for reading and criticism of *games*. The second stage consisted of an action research in a room of 7th year of Elementary School, in the months of August and October of 2016. As results were determined the characteristics of *game* criticism in its sociocommunicative, stylistic and compositional verbal and nonverbal dimensions; an activity's sequence was developed for didactic work with reading and written production of the genre; the reading and writing skills of the students participating in the research were broadened and the production of 17 reviews organized in a book and given to the students. In addition to the immediate results for the participating classroom, a theoretical reflection was made that may be useful to communication professionals interested in the subject and that contributed to the set of knowledge about discursive genres produced by contemporary linguistic studies.

**KEYWORDS:** *Games* criticism. Discursive Genres. Reading. Written production. Elementary School II.

## LISTA DE VOCÁBULOS MAIS UTILIZADOS EM VIDEOGAME

*press start*: aperte para começar

*bug*: falha de programação do software que o faz funcionar incorretamente.

*game*: jogo.

*gamer*: jogador de *games*.

*game over*: fim do jogo.

*gameplay*: a experiência/interatividade do jogo.

*joystick*: dispositivo utilizado pelo jogador para direcionar o jogo.

*level*: nível

*reset*: ato de reiniciar o jogo.

*review*: resenha.

*single player*: um jogador

*multiplayer*: mais de um jogador

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Exemplo de conteúdo temático - LDB. Fonte: Fonte:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>

FIGURA 2: Exemplo de discurso objetivado. Fonte: Fonte: <

<<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/04/30/reformas-geram-incompreensoes-mas-sao-tipicas-da-democracia-plena-diz-temer.htm>>

FIGURA 3: Exemplo de discurso bivocal. Fonte: Fonte:

<<http://www.aceca.com.br/OnLine/10AvDS136/10avDS136.htm>>

FIGURA 4: Exemplo de ficha técnica de um jogo. Fonte:

<<http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/tom-clancys-the-division.htm>>

FIGURA 5: Exemplo de avaliação do *site* UOL. Fonte:

<http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/plants-vs-zombies-garden-warfare-2.htm>

FIGURA 6: Exemplo de avaliação do *site* Plano Crítico. Fonte:

<<http://www.planocritico.com/critica-far-cry-primal/>>

FIGURA 7: Exemplo de avaliação do *site* IGN BR. Fonte: <<http://br.ign.com/unravel-1/16843/review/review-unravel>>

FIGURA 8: Exemplo de crítica de games com inferências. Fonte:

<<http://br.ign.com/plants-vs-zombies-garden-warfare-2/17555/review/review-plants-vs-zombies-garden-warfare-2>>

FIGURA 9: Sugestão dos discentes. Fonte: <<http://www.planocritico.com/critica-street-fighter-v/>>

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO  | 14 |
| 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA   |    |
| 1.1 O conceito bakhtiniano de gênero discursivo.....                                      | 18 |
| 1.2 Leitura como construção de sentidos.....  | 29 |
| 1.3 O conceito de sequência didática.....   | 39 |
| 1.4 A produção escrita.....   | 42 |
| 1.5 O processo de reescrita e revisão.....  | 45 |
| 2 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO DISCURSIVO CRÍTICA DE <i>GAMES</i>                            |    |
| 2.1 Procedimentos para análise do gênero discursivo crítica de <i>games</i> .....         | 48 |
| 2.2 Análise de corpus.....  | 50 |
| 2.3 Caracterização do gênero: aspectos discursivos e sociais.....                         | 51 |
| 2.4 Caracterização do gênero: organização composicional.....                              | 53 |
| 2.5 Caracterização do gênero: linguagem, estilo composicional e movimentos retóricos..... | 58 |
| 2.6 O que é a crítica de <i>games</i> ? .....   | 61 |
| 2.7 Sequência de atividades para leitura e escrita de crítica de <i>games</i> .....       | 67 |
| 3 A PESQUISA-AÇÃO: CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS                                 |    |
| 3.1 A escola.....   | 71 |
| 3.2 Os participantes da pesquisa e o projeto extracurricular Expandindo Horizontes.....   | 71 |
| 3.3 O cronograma das atividades de leitura e produção escrita.....                        | 73 |

|  |     |
|--|-----|
| 4 RESULTADOS   |     |
| 4.1 O desenvolvimento da sequência de atividades de leitura de crítica de <i>games</i> ..... | 76  |
| 4.1.1 O primeiro contato com o gênero crítica de <i>games</i> .....                          | 77  |
| 4.1.2 Da leitura da segunda à quinta crítica.....  | 79  |
| 4.1.3 Última parte: da leitura da sexta à décima crítica.....                                | 81  |
| 4.1.4 A proposta dos alunos.....   | 82  |
| 4.2 A produção escrita das críticas de <i>games</i> .....                                    | 87  |
| 4.2.1 A revisão e a reescrita das críticas de <i>games</i> .....                             | 89  |
| 4.2.2 A estrutura da crítica de <i>games</i> .....   | 92  |
| CONCLUSÃO.....   | 96  |
| REFERÊNCIAS.....   | 100 |
| ANEXO.....   | 105 |

## INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é o trabalho com gêneros discursivos com enfoque no desenvolvimento da leitura e produção escrita, especificamente a leitura e produção de crítica de *games* por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal da Zona Leste da cidade de São Paulo.

A indústria de *games* é um dos mercados que mais cresce a cada ano. Segundo dados da empresa Newzoo, as receitas de *games* no Brasil chegaram a U\$ 1,28 bilhão em 2014. No entanto, a crítica dos jogos eletrônicos não tem recebido a devida atenção dos meios de comunicação de massa ao comparar-se com a crítica de música ou a de cinema (ASSIS, 2007). Ao mesmo tempo, ao conversar com profissionais da grande imprensa, foi verificada a diversidade de características das críticas de *games* com duas tendências distintas: a crítica (com aspectos relacionados ao debate sobre a relevância do *game* na vida do jogador), e a *review* (apenas com descrição da “jogabilidade” do *game*). Além disso, de acordo com levantamentos bibliográficos, o gênero discursivo crítica de *games* ainda não foi objeto de estudo detalhado na área de Letras e Linguística. Assim, o professor que queira trabalhar com seus alunos a leitura e a produção escrita de críticas de *games* pode ter dificuldades de encontrar materiais sobre o assunto ou, diante das escassas informações sobre o gênero, não dispor de material de apoio suficiente para caracterizar o gênero crítica de *games* para os alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN – (BRASIL, 1998) estabelecem que o professor deve promover o trabalho com diferentes gêneros discursivos em sala de aula. De acordo os PCN, o ensino de Língua Portuguesa deve promover situações didáticas para o estudante perceber que a produção de discursos não acontece no vazio e todo texto é organizado dentro de gêneros, ou seja, situações comunicativas com características relativamente estáveis interconectadas com a vida social. Também a Proposta Curricular de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) recomenda o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, por meio de gêneros discursivos diversos e da articulação de saberes os mais variados. Em situações de ensino e aprendizagem em que os

alunos se envolvam, com temas com os quais se identifiquem, a mobilização de saberes será melhor sucedida.

Os jogos eletrônicos fazem parte do dia a dia do estudante. Recentemente a Associação Brasileira de *Games* (ABRAGAMES) divulgou a pesquisa “*Game Brasil 2016*”, em que traça o perfil do *gamer* brasileiro. A idade predominante dos entrevistados está entre 16 e 34 anos, com 66,3%, e o público, no momento de adquirir um jogo, avalia o preço, a franquia, as *reviews* da imprensa, dublagem e a popularidade entre os amigos. Levantamento inicial com os alunos sujeitos desta pesquisa revelou que a quase totalidade dos alunos e alunas jogam vídeo *game* e se interessam por detalhes dos jogos. Portanto, ao levar para dentro da sala de aula o gênero crítica de *games*, o professor poderá motivar os alunos pela curiosidade sobre um tema que já faz parte do convívio social deles. Além do aspecto motivacional, o trabalho com leitura e produção escrita desse gênero tem o potencial de mobilizar uma gama de conhecimentos gerais, linguísticos e textuais necessários para a competência leitora e escritora dos estudantes.

A pesquisa pretendeu, então, responder às seguintes perguntas: Quais as características do gênero discursivo crítica de *games*? Como podem ser organizadas sequências didáticas atividades de leitura e produção escrita de crítica de *games*, que contribuam para a formação de um leitor e escritor crítico? Quais são os resultados do desenvolvimento de uma pesquisa-ação visando à leitura e produção de crítica de *games* por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal da Zona Leste da cidade de São Paulo?

A partir do exposto, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos estudantes para o gênero crítica de *games*. Especificamente, visou-se: caracterizar o gênero discursivo crítica de *games*; elaborar sequências de atividades que contemplem a leitura e escrita do gênero; desenvolver uma pesquisa-ação com enfoque na leitura e produção escrita de críticas de *games* em uma sala de aula de 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal da Zona Leste da cidade de São Paulo.

Metodologicamente, a pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira consistiu na caracterização do gênero discursivo crítica de *games* por meio da realização de pesquisa e coleta de um *corpus* de 20 críticas de *games* dos sites *Omelete*, *Uol Entretê*, *Plano Crítico* e *IGNBR*, entre os meses de fevereiro e abril de 2016, e na elaboração de sequências de atividades para leitura e produção de crítica de *games*. A análise desse *corpus* foi realizada de modo qualitativo, a partir da fundamentação teórica sobre gênero discursivo e sua caracterização. A elaboração das sequências de atividades foi inspirada a partir do conceito de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004), no que se refere ao modelo didático do gênero construído a partir de sua caracterização e da transposição didática de suas características ensináveis. Já a organização das sequências de atividades de leitura e de produção escrita baseou-se em Lopes-Rossi (2002; 2006; 2011; 2015).

A segunda etapa da pesquisa consistiu no desenvolvimento de uma pesquisa-ação com alunos de uma sala de 7º ano, entre os meses de agosto e outubro de 2016. Entende-se por pesquisa-ação, de acordo com Moita-Lopes (1996) e Franco (2005), uma intervenção em sala de aula em que o pesquisador participa como professor e/ou coordenador de atividades didáticas que visam a contribuir para a construção de determinado conhecimento e para a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem. Esse tipo de pesquisa tem sido bastante defendido na área dos estudos em Linguística Aplicada com foco no ensino de línguas pelo grande benefício que traz a todos os envolvidos no processo – alunos, professor-pesquisador ou professor e pesquisador. Essa etapa da pesquisa se encerrou com o relato escrito das atividades e reflexão crítica dos resultados apresentados no capítulo 4 desta Dissertação de Mestrado.

As situações de comunicação apresentadas foram planejadas para aproximar o aluno das condições de produção em sua própria esfera, já que o objetivo final foi a escrita de críticas de *games* para serem publicadas em um livro. Os estudantes estariam, então, atuando como profissionais da área.

Esta pesquisa buscou contribuir, em um primeiro momento, para a formação do aluno com habilidades de leitura crítica e escrita proficiente. O trabalho proposto na etapa da pesquisa-ação e a reflexão sobre esse tipo de trabalho em sala de aula representam apenas um passo na formação dos alunos sujeitos desta pesquisa, mas também podem mostrar os caminhos de outros trabalhos da mesma natureza,

com outros gêneros discursivos que, somados, produzirão um efeito muito mais amplo na formação dos alunos, como será demonstrado no capítulo 4 sobre os resultados dessa pesquisa.

Em uma segunda instância, os resultados da caracterização do gênero permitiram a definição do gênero crítica de *games*, que não foi encontrada em referências bibliográficas, com a explicitação dos movimentos retóricos do gênero, relativamente estáveis, que contribuíram, para a produção escrita do gênero.

Em um terceiro momento, a pesquisa buscou contribuir para a descrição mais detalhada do gênero discursivo crítica de *games* não apenas para o trabalho do professor em sala de aula, mas também para o conjunto de conhecimentos teóricos sobre gêneros discursivos e para profissionais de comunicação que se interessarem pelo assunto.

Essa dissertação divide-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre o conceito bakhtiano de gênero do discurso, a leitura como produção de sentidos, os pressupostos de uma sequência de atividades para a produção escrita de gêneros discursivos e o processo de reescrita e revisão. O segundo capítulo apresenta a caracterização da crítica de *games* e a sequência proposta para leitura e escrita do gênero. O terceiro capítulo apresenta o contexto da escola e o perfil dos alunos participantes e, ainda, a síntese do trabalho com leitura e produção escrita desenvolvido no projeto. No quarto capítulo, os resultados do desenvolvimento dessa pesquisa-ação. Em seguida, são apresentadas a Conclusão da pesquisa e as Referências.

A presente pesquisa obteve parecer liberado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em 19 de junho de 2016, sob o CAAE: 56509116.0.0000.5501.

## **CAPÍTULO 1**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo apresenta o conceito bakhtiniano de gênero do discurso, o conceito de leitura a partir de uma perspectiva sociocognitiva, o conceito de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004), da Universidade de Genebra, e fundamentos para um trabalho didático com a produção escrita de gêneros discursivos, incluindo os processos de reescrita e revisão do texto. A partir desses fundamentos será caracterizado o gênero discursivo crítica de *games* e organizadas as sequências de atividades de leitura e de produção escrita, inspiradas na proposta dos autores genebrinos, utilizadas para guiar as atividades da pesquisa-ação.

#### **1.1 O conceito bakhtiniano de gênero discursivo**

Para conceituar o pensamento bakhtiniano, é necessário compreender o momento histórico-social-cultural em que viviam os estudiosos do chamado “Círculo de Bakhtin”, entre as décadas de 1920 e 1930, na Rússia, e como eles dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais.

Bakhtin, o filósofo mais conhecido do grupo, viveu em uma colônia governada por russos, Vilnius, e cresceu rodeado pelo pluralismo linguístico e cultural – temas que se tornariam muito importantes em sua pesquisa, como “polifonia, heteroglossia, plurilinguismo e dialogismo” (BRAIT, 2009, p. 19).

Nos idos de 1917/18, a Revolução Russa, por meio dos bolcheviques, trouxe à tona pensadores como Marx e Engels e é nesse ambiente com grande variedade cultural e linguística que nasce o Círculo. De acordo com Brait (2009), os estudiosos do Círculo procuravam enfrentar os formalistas/estruturalistas da época e construir uma nova filosofia da linguagem.

Bakhtin (2011) contrariava a ideia do estruturalismo linguístico (teoria sobre a língua predominante no início do século XX, advinda, principalmente, do curso de linguística geral de Saussure), que concebia o falante como indivíduo que participava do processo de produção de linguagem de forma ativa e o ouvinte

(receptor) como alguém com uma atitude passiva perante o discurso, sem interação. Essa teoria se ocupava das unidades da língua, desconsiderando o papel ativo dos sujeitos do discurso. Já para o filósofo russo, o enunciado como unidade real da comunicação discursiva é o objeto de estudo, de forma que o ouvinte tem um papel responsivo diante da fala do outro:

[...] ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Ainda segundo o autor, os enunciados, apesar de se mostrarem individuais, em seu campo de utilização produzem relativas estabilidades que os identificam como exemplares de determinados gêneros do discurso (discursivo). Esses estão relacionados a todos os campos da atividade humana, de forma que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis, os quais denominamos gêneros dos discursos. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Os gêneros do discurso orais e escritos são bastante diversificados. É possível citar exemplos de gêneros orais como, o diálogo do dia a dia, uma palestra em um congresso ou uma piada. Com relação aos gêneros do discurso escritos, pode-se verificar sua existência em inúmeros materiais manuscritos ou impressos e, mais recentemente, na mídia digital. Isso porque são “inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Já a relatividade dos gêneros, discutida por Bakhtin (2011), se faz presente na medida em que os gêneros do discurso são uma forma de compreender a

realidade, pois “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Historicamente, portanto, o homem molda seu discurso de acordo com o gênero escolhido, em função de sua situação social e relações interpessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Essa dinamicidade social se desenvolve e torna-se cada vez mais complexa, determinando a criação ou extinção dos gêneros: alguns aparecem, como as mensagens de texto na *web* e os relatos de viagem em *blogs*; enquanto outros passam a ter uso muito restrito, ou estão praticamente extintos, como as fotonovelas e os telegramas. Dessa maneira, cada novo gênero pode ampliar os gêneros já existentes ou extinguir algum deles, conforme as situações comunicativas.

Marcuschi (2008) corrobora esse pensamento e afirma que o estudo dos gêneros é uma área fértil de conhecimento e que não é possível conceber “gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social [...] temos de ver gêneros como entidades dinâmicas” (p. 156).

Bakhtin (2011) classifica os gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários estão ligados às atividades imediatas, cotidianas, como um bate-papo, um bilhete, um rápido diálogo em um elevador ou uma carta familiar. Atualmente é possível acrescentar aos exemplos do autor novos gêneros surgidos a partir das novas mídias, como mensagens *whats app*. Os gêneros secundários abarcam as esferas jornalística, jurídica, acadêmica, religiosa, entre outras, surgindo nas “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Podem-se citar alguns exemplos de gêneros discursivos secundários: as reportagens, os sermões e os romances. É interessante notar, também, que os gêneros secundários absorvem os primários e os transformam. Uma comunicação cotidiana – gênero primário – pode se tornar complexa – gênero secundário – ao discutir questões filosóficas. Nesse caso é possível citar uma troca de cartas entre amigos que, organizados em uma obra, se transformaram em um livro de romance.

De acordo com Bakhtin (2011), a necessidade, a vontade discursiva dos falantes, sua intenção, individualidade e subjetividade começam a partir da escolha

de um gênero de discurso, incluindo as múltiplas formas orais de comunicação humana, das mais familiares e mais íntimas. Segundo o autor, aprendemos gêneros a partir do momento que começamos a falar, já que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Para o autor, o domínio da língua inclui não apenas o domínio do vocabulário e das estruturas linguísticas, mas a capacidade de se comunicar nas diferentes esferas sociais, nas várias situações comunicativas:

Quanto melhor dominamos os gêneros tantos mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Dessa forma, a atitude locutor/enunciador está vinculada a seu projeto de discurso e à resposta do destinatário/co-enunciador. Isso significa que também constituem os enunciados as concepções sociais, históricas, culturais e ideológicas dos participantes na construção da “cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Sobral (2009) reforça essa ideia da “arquitetônica” individual e subjetiva do gênero em que o “locutor realiza seu papel de mediador entre os sentidos socialmente possíveis e os sentidos que efetivamente realiza, sempre relacionalmente e, portanto, em termos valorativos” (p. 89). Desse modo, ao utilizar a língua, molda-se o discurso, dialogicamente, de acordo com o conteúdo semântico e o objeto, em suas características estilísticas-composicionais, esferas sociais e valores ideológicos.

À vista disso, segundo Bakhtin (2011), não é possível construir enunciados sem levar em conta o destinatário, se esse está familiarizado com o tema e seu entendimento responsivo-ativo no momento da comunicação. Segundo o autor, todo falante está inserido em um contexto dentro do espaço e tempo e seus enunciados são caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses elementos são determinados por condições específicas interconectadas com a vida social e as escolhas semânticas atendem a uma finalidade, uma intenção discursiva ou propósito comunicativo. Compreende-se que:

[...] o propósito comunicativo tem a ver exatamente com aquilo que os gêneros realizam na sociedade, admitindo-se, porém, que o propósito de um gênero não é necessariamente único e predeterminado. No conjunto de propósitos comunicativos realizados por um gênero, haverá propósitos específicos ou “intenções particulares” de certos atores sociais, sejam eles os produtores do gênero ou os controladores de sua produção e circulação [...] (BEZERRA, 2009, p. 466).

O conteúdo temático é o tema central do texto: seu objetivo, finalidade e o “domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2006, p. 62). Pode-se citar como exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é formada por diversos artigos dentro do mesmo tema, legislação, conforme figura a seguir.

FIGURA 1: Exemplo de conteúdo temático – LDB

Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu:

Da Educação

ange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações pedagógicas, que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Art 1º A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II  
Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Legislação

Artigos

Artigos

Fonte: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>

A construção composicional é a organização e a estrutura do texto, e está ligada diretamente ao tempo e espaço. É possível citar o gênero ofício administrativo oriundo de uma repartição pública, em que estão indicados a data, local, quem escreve, qual o destinatário. Em seguida apresenta-se uma saudação inicial, o texto, a saudação final, a assinatura e a indicação do cargo do emissor da carta.

Nessa perspectiva de estrutura composicional, é interessante pensar, também, em uma abordagem sociorretórica do estudo dos gêneros. Swales (2009) propõe observar os movimentos retóricos de desenvolvimento dos gêneros que se caracterizam por uma estrutura mais estável. Cada movimento demonstra a forma organizacional esperada para o gênero e como ele pode ser desenvolvido. Por exemplo, em uma carta para entrevista de emprego. O candidato à vaga pode começar o texto falando de seus objetivos e, em seguida, explicar sobre sua formação e suas experiências anteriores. Um modelo de construção composicional, por conseguinte, para Swales (2009), deve levar os leitores a “certo senso de revelação”, possibilitando uma “visão do todo” do texto.

É possível também analisar o gênero por suas características composicionais não verbais. No caso de gêneros escritos, imagens, ilustrações, textos, diagramação, cores, juntamente com os elementos verbais, compõem a chamada multimodalidade dos gêneros. Ao analisar textos da *internet*, por exemplo, o aspecto visual chama muito mais a atenção do leitor, pois:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, em como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. (DIONISIO, 2011, p. 138).

O estilo de um gênero discursivo é composto pelas escolhas lexicais e gramaticais do enunciador que “definem a especificidade de um enunciado e, por isso, criam um efeito de sentido de individualidade” (FIORIN, 2006, p. 46). Para Bakhtin (2011), é no estilo que se encontra a posição valorativa e ideológica do falante em função do contexto em que está dialogando. Segundo o autor, “um enunciado neutro é absolutamente impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 289). A escolha gramatical, postula Bakhtin (2011), é um ato estilístico. Os membros de uma comunidade reconhecem-se concretamente em um gênero, devido ao conjunto das escolhas estilístico composicionais. Pode-se citar o exemplo de uma conversa descontraída entre amigos em um bar em que a linguagem informal é bem comum.

Seria estranho pensar em uma construção semântica-lexical em que pronomes de tratamento formais, como Senhor ou Senhora, fariam parte da situação demonstrada. Ao mesmo tempo em uma reunião comercial, o comportamento enunciativo muda de posição e o uso de gírias seria, por vezes, ofensivo.

Sobral (2009) também descreve a relação do estilo individual entre o autor e o enunciativo a quem se dirige o discurso. Para o autor, o discurso é dirigido a alguém e possui juízos de valor, por conseguinte, o estilo envolve a “simpatia, concordância com os ouvintes ou a discordância com relação a eles e remete igualmente à avaliação que o autor faz do herói e julga que o ouvinte faz” (SOBRAL, 2009, p. 64).

Já Rodrigues (2005, p. 168) faz uma análise dos gêneros do ponto de vista do estilo e diz que “eles se constituem como uma das grandes forças sociais de estratificação e diversificação (uma das forças centrífugas) da língua”, isto é, por meio do estilo percebe-se a dinamização e a heterogeneidade dos gêneros do discurso.

Assim, todo enunciado é dialogicamente construído a partir do enunciado do outro. Para Bakhtin (2011), não há um “Adão bíblico”, isto é, alguém que produz enunciados inéditos. Existem, na verdade, múltiplos olhares, vozes e conhecimentos prévios sociais e históricos dos indivíduos frente aos textos, que são inseridos na resposta ao discurso eu-tu.

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade, de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p. 294-295).

Os sujeitos bakhtinianos, completa Fiorin (2006, p. 58) “[..], nunca são expressão de uma consciência individual, descolada da realidade social [...]”. Desse modo, cada enunciado é “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 299), pois reflete um enunciado dentro do outro formando uma relação dialógica e gerando uma atitude responsiva ativa.

O conceito de dialogismo, sendo assim, é a espinha dorsal do pensamento bakhtiniano e pode ser estudado por meio de três conceitos de dialogismo, como explica Fiorin (2006). O primeiro conceito de dialogismo refere-se a todo enunciado

constituir-se a partir de outro e, por conseguinte, expressar a relação entre sujeitos, a inter-relação entre os enunciados de um eu e um tu.

Ao construir o enunciado, o sujeito procura antecipar-se à resposta do outro. A relação não é, necessariamente, de consenso. Pode ser polêmica, de divergências e desavenças. Fiorin (2006) cita o exemplo da luta de grupos sociais em que há interesses divergentes e, portanto, contradições nas vozes sociais. No entanto, o discurso mantém relação dialógica entre os sujeitos, no sentido em que ao construir o enunciado o falante sempre leva em conta a percepção pelo destinatário.

Há ainda, casos em que a atitude responsiva é mais ampla. Fiorin (2006) define como um “superdestinatário”, o outro a que o discurso responde, que incorpora grupos sociais e os enunciados são no âmbito social.

Numa formação social determinada, operam o presente, ou seja, os múltiplos enunciados em circulação sobre todos os temas; o passado, isto é, os enunciados legados pela tradição de que a atualidade é depositária, e o futuro, os enunciados que falam das utopias dessa contemporaneidade. (FIORIN, 2006, p. 30).

O segundo conceito de dialogismo refere-se ao fato de o enunciador incorporar as vozes do outro em seu enunciado.

Segundo Bakhtin (2011), os enunciados são repletos de “tonalidades dialógicas”, ou seja, em todo discurso é expresso o pensamento do outro e sua relação com nosso próprio pensamento, seja passado ou futuro. Pode-se citar o exemplo desta dissertação de mestrado. O tema, os objetivos, a fundamentação teórica, as perguntas de pesquisa foram permeadas de vozes de outros enunciados para a construção das considerações da própria pesquisadora.

Fiorin (2006, p. 33) descreve duas formas de inserir o discurso do outro no enunciado:

- a) uma, em que o discurso alheio é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, é o que Bakhtin chama discurso objetivado;
- b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado.

Para Bakhtin (2011), no discurso objetivado há a expressão clara do outro, isto é, uma forma de discurso direto: “tudo isso se verifica, antes de tudo, onde o discurso do outro [...] é citado textualmente e destacado com nitidez (entre aspas)” (p. 299). Um exemplo é o gênero jornalístico reportagem. O repórter, ao destacar a fala de alguém, a coloca entre aspas para demarcar o discurso do falante, como demonstra a figura a seguir:

FIGURA 2: Exemplo de discurso objetivado

O presidente Michel Temer (PMDB) falou brevemente neste domingo (30), durante o lançamento do centro cultural Japan House, em São Paulo, e defendeu as reformas idealizadas pelo governo federal, citando a reforma trabalhista, alvo de protestos e de uma greve geral no Brasil na última sexta.

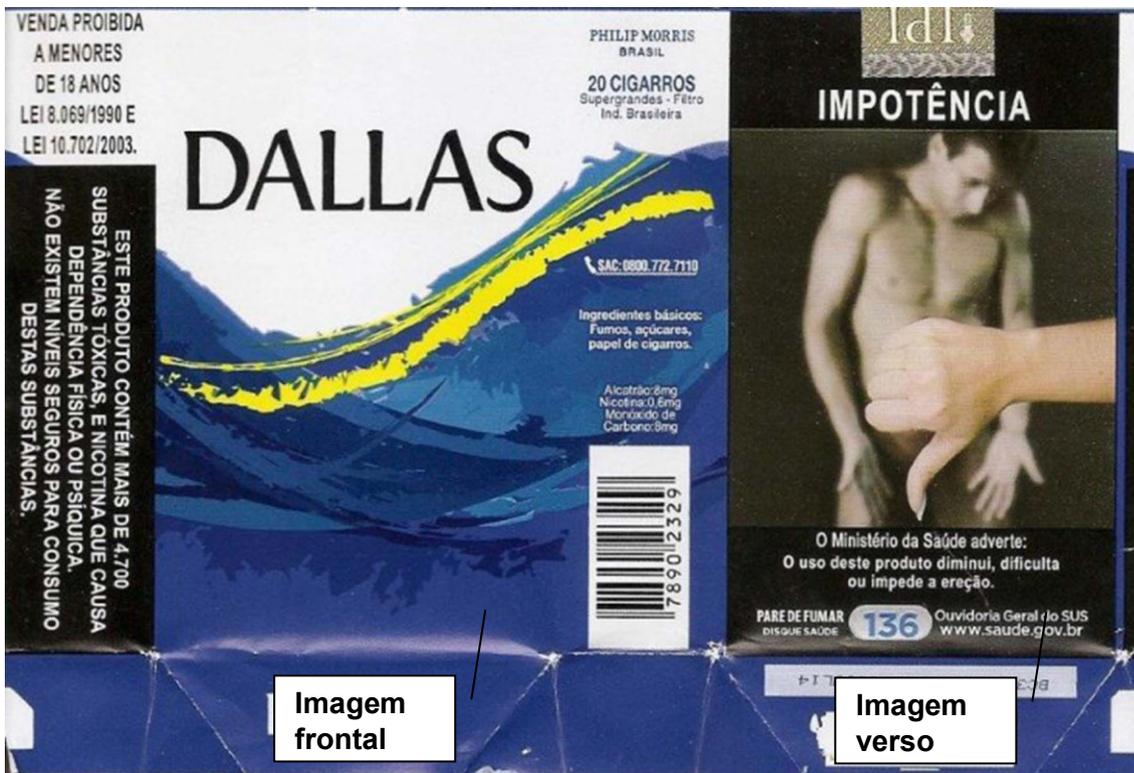
“Acabei de transmitir ao vice-primeiro-ministro [do Japão, Taro Aso] as reformas fundamentais que nós estamos fazendo no Estado brasileiro --entre elas a reforma trabalhista-- que gera, num primeiro momento, incompreensões, contestações, mas que são típicas da democracia plena que nós vivemos no nosso país”, disse Temer, se dirigindo a autoridades japonesas.

**Aspas  
demarcando  
fala**

Fonte: < <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/04/30/reformas-geram-incompreensoes-mas-sao-tipicas-da-democracia-plena-diz-temer.htm> >

Já no discurso bivocal, segundo Fiorin (2006), as vozes se misturam e não há marcações nitidamente expressas, porém, a diferença entre elas é clara. É possível perceber esse tipo de enunciado, por exemplo, nas embalagens de cigarro: cores suaves ou chamativas na frente, para incentivar o uso; no verso, imagens de problemas causados pelo fumo. Da mesma forma em que sugere o hábito de fumar, o degenera, consoante à figura a seguir.

FIGURA 3: Exemplo de discurso bivocal



Fonte: < <http://www.aceca.com.br/OnLine/10AvDS136/10avDS136.htm> >

O terceiro conceito de dialogismo refere-se ao fato de o indivíduo se constituir na sociedade, apreendendo as vozes sociais.

Na concepção dialógica bakhtiniana, o indivíduo se constitui a partir do outro e seu discurso é contruído no contexto sócio-histórico-cultural em que está imerso. O sujeito bakhtiniano elabora seu enunciado a partir dos valores sociais em que está inserido, e sua “consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao logo de sua vida” (FIORIN, 2007, p. 35). Nesse sentido, a escolha do enunciado, do gênero do discurso, vai ao encontro da réplica do outro dentro das relações coletivas em que está inserido.

Esse encontro não necessita, obrigatoriamente, a concordância. As vozes podem ser discordantes e conflitantes. Pode-se citar o exemplo da bebida alcoólica e direção. Os indivíduos têm acesso aos malefícios causados por beber e depois dirigir, estão situados historicamente em campanhas de conscientização, contudo, as vozes internas divergem das manifestações sociais e o que se vê nas notícias

dos jornais é o grande número de acidentes de trânsito causados pela combinação álcool e direção.

É interessante notar, ainda, que o filósofo Bakhtin (2011) discute a ideia das relações dialógicas dentro do discurso, na medida em que todo discurso prevê a alternância entre os sujeitos e são transpassados textos dentro dos textos.

Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele. [...] o enunciado é um elo na cadeia discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2011, p. 300)

Um exemplo de dialogismo entre discursos pode ser encontrado em programas humorísticos estilo *stand-up*. O autor da piada remete a um assunto amplamente conhecido, normalmente de cunho político, e cria um outro texto parodiando o primeiro, com imitações dos personagens. A relação dialógica, nesse caso, aparece na compreensão responsivo-ativa do sujeito que associou o discurso político ao enunciado da piada proposta pelo falante.

Conclui-se, portanto, que os gêneros discursivos são partes integrantes das atividades humanas. São constituídos por dimensão sociocomunicativa, temática, estilo, e se organizam por sua composição verbal e não verbal. Esses enunciados mantêm as relações dialógicas com outros discursos. Assim, cada momento histórico reflete a concepção da época e a escolha do gênero é formulada pelo falante de acordo com a atitude responsiva do outro espelhada na percepção do destinatário.

Dessa forma, o gênero discursivo crítica de *games* pode ser discutido dentro da perspectiva bakhtiniana de gêneros, no que se refere às suas características discursivas (sociocomunicativas), composicionais, de temática e estilo. O trabalho de leitura e produção do gênero deve possibilitar que os alunos percebam também que as críticas de *games* retratam o contexto sócio-histórico-social de uma determinada época e permitem uma atitude responsiva-ativa, dialógica, de seus leitores.

Essas características constitutivas de um gênero discursivo serão retomadas mais adiante nesta pesquisa para a caracterização do gênero discursivo crítica de *games* e para a organização da sequência de atividades de leitura e produção do gênero.

## 1.2 Leitura como construção de sentidos

Os estudos linguísticos envolvendo o processo de leitura foram sendo modificados no decorrer da história. Dentro desses estudos podem ser destacadas três concepções teóricas: a leitura como decodificação, leitura como ação interativa ou cognitiva e a leitura na concepção sociocognitiva-interacional. Essas abordagens decorrem da “concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote” (KOCH, 2013, p. 9).

A primeira concepção, decodificação, é baseada na noção de língua como código, centrada no “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2013, p. 9). Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade de captação das ideias do autor do texto em uma “perspectiva de uma semântica lexicalista, uma noção de referência extensionalista na relação linguagem-mundo e uma concepção de texto como continente” (MARCUSCHI, 2008, p. 237). O leitor, portanto, precisaria saber somente o código para decodificar o texto codificado, reconhecendo, somente, as estruturas do texto.

Na decodificação o processo de leitura pode ser chamado de *bottom up*, ou modelo ascendente, centrado no texto. O leitor, neste caso, “faz pouca leitura nas entrelinhas [...] tem dificuldade de sintetizar ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante” (KATO, 1985, p. 40-41). Infelizmente, segundo Marcuschi (2008), essa teoria serviu de base para muitos dos livros didáticos até a década de 90. Os exercícios de compreensão supunham que os textos eram produtos acabados, que a linguagem era “transmissora de informação” e que compreender equivalia a decodificar.

A leitura que preconiza somente a decodificação, portanto, ignora os conhecimentos de mundo que o leitor possa vir a ter e não permite a compreensão do texto, já que todos os sentidos possíveis não estão explicitados na materialidade textual, pois:

É um modelo centrado no texto e que não pode explicar os fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Outro processo, contrário ao *bottom up*, é o chamado de *top down*, ou modelo descendente. Nesse modelo o leitor ativa seus conhecimentos prévios e conforme Kato (1985, p. 40):

[...] leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excesso de adivinhações, sem procurar confirma-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente [...] faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto.

Segundo Solé (1998, p. 24), esse processo enfatiza “o reconhecimento global das palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz”. O leitor, assim, faz uso de esquemas (KATO, 1985) para realizar a leitura, em que recorre proximidade do léxico mental previamente conhecido sem prestar atenção ao que está lendo.

O modelo *top down*, dessa forma, também não atinge o objetivo da percepção de todos os sentidos do texto, já que o leitor trabalha com seu conhecimento enciclopédico e chega apressadamente às conclusões, desconsiderando as possíveis inferências que a materialidade textual possa trazer.

Uma outra concepção teórica, ação interativa ou cognitiva, seria a união dos dois processos, *bottom up* e *top down*, conforme explicam Kato (1985) e Solé (1998), em que o leitor traz seus conhecimentos de mundo atrelados ao conhecimento do código para compreender o texto.

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis [...] de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para um nível seguinte; [...] através de um processo ascendente, a informação se propaga [...] simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em

nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior [...] através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Na abordagem cognitiva de leitura, desenvolvida principalmente nos anos 80 do século XX, entende-se que esse processo de compreensão envolvia os conhecimentos linguístico, enciclopédicos (de mundo) e textual. Os conhecimentos linguísticos estão relacionados ao léxico, à morfologia e à gramática da língua. O segundo tipo de conhecimento, o enciclopédico, envolve as vivências de mundo do leitor e tudo o que ele sabe em decorrência de estudos, leitura, filmes, TV. O conhecimento textual, nessa abordagem cognitiva, era mencionado pelos autores, principalmente como o conhecimento da estrutura textual, de acordo com as tipologias narrativa, descritiva, dissertativa, argumentativa. Eventualmente os autores citavam o reconhecimento do texto como uma carta, um conto, embora na época do desenvolvimento da abordagem cognitiva de leitura o conceito de gênero discursivo não fosse ainda utilizado nos estudos sobre leitura.

Nessa perspectiva, para que se compreenda um texto, portanto, é necessário que os vários tipos de conhecimentos estejam atrelados a estratégias de leitura para promover a construção de seu significado por parte do leitor, conforme Solé (1998, p. 23) explica:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar aos textos nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferência antes mencionadas.

As estratégias de leitura podem ser divididas em cognitiva e metacognitiva (KATO, 1985). Na primeira, os processos são realizados de forma inconsciente e automática, ou seja, o indivíduo realiza a interpretação do texto ativando inconscientemente, automaticamente, seus conhecimentos linguísticos e relacionando-os aos outros conhecimentos necessários à compreensão. Um leitor proficiente faz isso de forma rápida e natural. Um leitor pouco proficiente pode não saber relacionar adequadamente seus conhecimentos prévios com as informações

do texto, bem como pode não saber identificar por que tem dificuldades para compreender determinado texto. Os estudos cognitivos de leitura mostraram que é possível ajudar esses leitores com estratégias metacognitivas de leitura.

As estratégias metacognitivas são procedimentos conscientes e podem ser ensinados, para melhorar a compreensão. Kato (1985, p. 108) propõe dois subtipos:

- a) Estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura;
- b) Monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.

Ainda, de acordo com Solé (1998, p. 70):

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos para com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores.

Marcuschi (1996) também comenta que a compreensão de um texto vai muito mais além do que a decodificação: “compreender é inferir, criar, representar e propor sentidos [...] é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (p. 77).

A abordagem cognitiva (interativa) de leitura ressalta, ainda, que os sentidos do texto, portanto, não estão no texto, nem no leitor; resultam de inferências que decorrem da interação desses elementos. O conceito de inferência ganhou destaque a partir dessa perspectiva de leitura.

Coscarelli (2002, p. 2) explica que “as inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. As inferências, ainda segundo a autora, vêm sendo utilizadas desde “a identificação do referente de elementos anafóricos e exofóricos até a construção da organização temática do texto” (p. 2).

Para Coscarelli (2003, p. 31), a geração de inferências é um primordial na leitura, pois:

Nenhum texto traz todas as informações de que o leitor precisa para compreendê-lo. É preciso que o leitor o complete com informações que não estão explícitas nele. Sendo assim, o bom leitor é aquele capaz de construir uma representação mental do significado do texto, estabelecendo as relações entre as partes deste, e de relacioná-lo com os conhecimentos previamente adquiridos. Isto é, o bom leitor é capaz de fazer inferências de diversos tipos de graus e complexidades.

Desse modo, de acordo com Vargas (2015), o processo da leitura é construído interativamente enquanto se lê um texto, e fundamental, na medida em que o leitor é um sujeito ativo na composição de seus significados:

[...] a geração de inferências é um processo cognitivo básico de significação, desenvolvendo-se naturalmente ao longo de qualquer leitura, uma vez que, quando se encontra diante de um texto escrito, o leitor, na busca de construir significados; procura pistas tanto linguisticamente expressas como em seu conhecimento prévio para alcançar seus objetivos. (VARGAS, 2015, P. 317).

Segundo Coscarelli (2002), há dois tipos de inferências: conectivas e elaborativas. As inferências conectivas dizem respeito ao uso de elementos que trazem coerência ao texto. Por exemplo: *Fui à feira e voltei com a sacola cheia de frutas*. Para entender essa frase é necessário inferir que a palavra *frutas* está relacionada à palavra *feira*, ou seja, uma feira livre geralmente vende frutas. Já as inferências elaborativas não estão associadas à coerência. Pode-se citar como exemplo um texto bem atual: *O novo aplicativo para games foi baixado no celular. Agora vou jogar a tarde toda*. A inferência elaborativa, possível, está no fato de que o proprietário do aparelho celular fez o *download* do jogo. Uma informação desse tipo, segundo Coscarelli (2002, p. 5) “se não for adicionada ao texto, não causa problemas para a compreensão dele”.

Outra propriedade das inferências, segundo Coscarelli (2003), permite classificá-las em locais ou globais e intratextuais ou extratextuais.

As inferências globais, como o próprio nome diz, referem-se aos elementos conectivos que estabelecem a coerência em um texto de forma geral. Como por exemplo, ao ler um conto policial-investigativo, há informações e pistas pelo texto

que levam a inferir um culpado. As inferências locais, constituem-se de elementos conectivos próximos uns dos outros, e “são feitas para enriquecer as informações restritas do texto” (COSCARELLI, 2003, p. 60). Pode-se citar o exemplo do livro de romance em que há elementos anafóricos e coesivos que estabelecem conexões no texto.

Já as intratextuais contam com as informações no texto; as extratextuais, com informações fora do texto, “como o contexto situacional, o contexto cultural e os conhecimentos prévios do leitor” (COSCARELLI, 2003, p. 58). Como por exemplo, a frase, *A porta está fechada*. Pode-se inferir como uma ordem para abrir a porta ou pedido para que o interlocutor fique onde está.

Portanto, ao inferir sobre um texto, o leitor realiza um processo de formação de conceitos consoante à “integração conceptual entre dois inputs de informação: o conhecimento prévio do leitor e a informação visual apresentada no texto” (VARGAS, 2015, p. 322).

Os vários tipos de conhecimentos para a compreensão de um texto e a produção de inferências, dessa forma, vão muito além da materialidade linguística. O processo inferencial:

[...] depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que permite, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou, por vezes, nem mesmo desejados pelo produtor. (KOCH, 2005, p. 97).

A passagem para uma concepção teórica mais atual sobre leitura – perspectiva sociocognitiva-interacional – ocorreu a partir do início da década de 90, em que diferentes áreas da ciência passaram a estudar a relação entre os processos cognitivos e sua ação social no mundo, em uma abordagem sócio histórica (KOCH, 2005a). Os conceitos de estratégias de leitura e inferências mantiveram-se e foram acrescidos da ampliação do conceito de conhecimento prévios, a partir de novos estudos das ciências cognitivas (KOCH, 2005a; 2005b), e dos conceitos sobre língua, texto, contexto, entre outros, a partir das mais recentes abordagens linguísticas (MARCUSCHI, 2008).

Nesse panorama, o texto “passa a ser visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2005a, p. 101).

Koch e Elias (2013, p. 10-11) comentam, também, que essa concepção interacional da língua prevê que a leitura exige não apenas o conhecimento do código, mas também as experiências pessoais do leitor.

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais [...]. Desse modo, há lugar, no texto para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Desse modo, as inferências produzidas pelo leitor em um determinado cenário comunicativo estão ligadas aos saberes temporais deste, “tais como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização” (MARCUSCHI, 2008, p. 249), contribuindo para o processo de coerência e assimilação das informações presentes no texto.

Em uma perspectiva sociocognitiva de leitura o conceito de conhecimentos prévios do leitor foi ampliado, conforme Marcuschi (2008, p. 239), para:

- (1) Conhecimentos linguísticos;
- (2) Conhecimentos factuais (enciclopédicos);
- (3) Conhecimentos específicos (pessoais);
- (4) Conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais)
- (5) Conhecimentos lógicos (processos).

Marcuschi (2008) explica, ainda, que a compreensão da leitura ocorre de forma coletiva e não individual. Pode-se citar por exemplo a palavra lápis. Há um conceito historicamente conhecido do que é o objeto lápis. Cada pessoa pode enxergar uma imagem diferente, no entanto, em geral, sabe-se que um lápis é uma ferramenta utilizada para auxiliar na escrita. Assim:

Compreender não é uma ação apenas linguística e cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

À vista disso, é interessante perceber que as ciências cognitivas ampliaram os estudos relativos aos conhecimentos adquiridos, e entenderam que cultura e vida social deviam fazer parte do processo mental de compreensão da leitura (KOCH, 2005a). Nesse sentido, “a língua é tida como principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo social” (KOCH, 2005b, p. 6).

Koch e Elias (2013), então, explicam que a expansão dos estudos cognitivos para uma abordagem sociocognitiva demonstrou que, além dos conhecimentos linguístico e enciclopédico, havia o conhecimento interacional, que ocorre mediante a interação língua, mundo e leitor. No conhecimento interacional, a relação entre linguagem e indivíduo ocorre por meio dos conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O primeiro, ilocucional, refere-se a reconhecer os propósitos pretendidos pelo autor. Por exemplo, ao se deparar com uma porta aberta e a placa “entre”, quer dizer que qualquer pessoa pode entrar sem ser anunciado.

O segundo, comunicacional, é relativo às escolhas lexicais de acordo com a situação comunicativa. Ao escrever uma carta para um amigo, podem-se utilizar gírias, porém, ao enviar um e-mail para um diretor de uma empresa a linguagem deve ser mais formal. O metacomunicativo, segundo Koch (2013, p. 52):

[...] permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para tanto, utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual [...]

Em um texto, a palavra “não” escrita com todas as letras maiúsculas, por exemplo, significa que o enunciador está falando em um tom mais alto que o natural.

Por fim, o superestrutural envolve o conhecimento sobre gêneros discursivos. O leitor reconhece um texto de acordo com sua estrutura composicional, estilo e tema, considerando que ele tenha conhecimento do gênero. Por exemplo, uma receita é, normalmente, percebida pelo modo como se apresenta: lista de ingredientes e modo de fazer.

Seguindo essa linha de pensamento, portanto, Marcuschi (2008) explica que, ao compreender um texto, o indivíduo reflete seu modo de agir no mundo dentro de uma sociedade específica, ou seja, “o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente” (p, 231).

O contexto, nessa visão, passa a ser um local de construção e reconstrução de significados, não neutros, representados por ações coletivas da sociedade. A produção de linguagem, portanto, constitui uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2005b, p. 5). Dessa forma, ainda, segundo Koch (2005b, p. 6), a leitura:

[...] se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal.

De forma clara, o ponto de vista da concepção sociocognitiva-interacional vai ao encontro das teorias bakhtinianas, em que o enunciado é “pleno de tonalidades dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 298), isto é, se forma a partir da interação entre o sujeito-criador e o outro. Por esse motivo, os conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional são compartilhados e, no momento da comunicação “esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente” (KOCH, 2013, p. 61).

Logo, é pertinente notar que a leitura dos textos, na abordagem sociocognitiva interacional, deve estar situada dentro do contexto sócio-histórico-cultural ao que o enunciado foi produzido e está sendo recebido e, conseqüentemente, deve ser realizada de acordo com as características dos gêneros discursivos correspondentes àquela situação comunicativa. A leitura de uma reportagem difere da leitura de uma receita culinária, por exemplo.

Ao mesmo tempo, é relevante constatar as vozes existentes nos enunciados. A voz do leitor, do autor e outras evocadas pelo texto estabelecem relações dialógicas que se completam ou se distanciam, dentro do fenômeno da linguagem. Essa concepção sociocognitiva de leitura possibilita ao estudante reconhecer as atividades discursivas presentes nos enunciados e se posicionar criticamente.

Assim, “a leitura é uma atividade social marcada pela historicidade dos sujeitos, as vozes que os constituem e sua situação material de vida” (SANTOS, 2014, p. 85).

O aspecto interacional, por conseguinte, compreende que o outro não é um ser passivo e tem uma atitude responsivo-ativa frente à leitura, orientada para uma ação comunicativa (OLIVEIRA, 2002), em que compreender significa reconhecer o outro.

[...] Compreender significa orientar-se para a consciência do outro e de seu universo, interpretar a consciência alheia, em todos os seus matizes, para além de uma percepção psico-física do signo, do reconhecimento do significado em língua, alcançando a compreensão dialógica e ativa, que implica em ações entre interlocutores, atravessada que é por juízos de valor. (OLIVEIRA, 2002, p. 130).

Sendo assim, ao ler um texto, para a perspectiva sociocognitiva interacional, é importante analisar as condições de produção, seu momento histórico, propósito comunicativo, os aspectos linguísticos que, atrelados aos conhecimentos prévios do leitor, dentro de um conjunto de fatores, permitem estabelecer a compreensão e as inferências possíveis a partir do enunciado.

Para uma leitura, em última instância, o que se espera é a formação de um leitor crítico em sala de aula. Para Fiorin (2009), os mecanismos de produção de sentido ocorrem na relação entre os textos e nas possíveis respostas que os discursos podem provocar. Segundo o autor, “[...] sem perceber as relações dialógicas, não se chega a compreensão, isto é, que essa operação não se completa sem a apreensão das relações dialógicas do texto” (FIORIN, 2009, p. 53).

Esta pesquisa propõe a leitura de crítica de *games* baseada na abordagem sociocognitiva interacional, por entender que a leitura é um processo interativo em que o leitor integra seus conhecimentos prévios aos elementos textuais, e é capaz de realizar inferências das mais simples às mais complexas. Da concepção de leitura exposta, devem ser considerados os conceitos de objetivo de leitura, ativação de conhecimentos prévios sobre o gênero e sobre o tema do texto, conceito de inferência e posicionamento crítico do leitor.

No próximo tópico tratar-se-á do conceito de sequência didática sugerido pela Escola de Genebra, que inspirou esta pesquisa como um modo de organizar as atividades didáticas de leitura e de produção do gênero crítica de *games*.

Com isso, espera-se que a leitura das críticas de *games* possa ser trabalhada de modo significativo e motivador para os alunos e, ainda, permita a eles se apropriarem de características do gênero de modo que possam também produzi-lo.

### 1.3 O conceito de sequência didática

A partir da proposta de considerar o conceito de gênero discursivo como objeto privilegiado de ensino, como proposto por pesquisadores da Universidade de Genebra, nos anos 90 do século XX, é possível verificar a necessidade da leitura e da produção escrita na escola de diferentes textos – exemplares de gêneros discursivos – considerando o máximo possível os fatores que constituem a enunciação. As propostas dos autores genebrinos sobre como trabalhar os gêneros discursivos em sala de aula, em grande parte traduzidas para o português em Schneuwly e Dolz (2004), baseiam-se na necessidade de uma organização de atividades e de exercícios que permita ao estudante o seu desenvolvimento e sua progressão no conhecimento do gênero discursivo alvo.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros atuam como articuladores entre as práticas sociais e os objetos de ensino e seriam considerados um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (p. 75).

Esse conceito, portanto, vai ao encontro da linha baktiniana de gênero discursivo, pois ao dominar diferentes gêneros o aluno é capaz de participar de diversas práticas de linguagem e comunicação a que é submetido. Desse modo, cabe ao professor verificar os aspectos ensináveis do gênero para que se possa definir quais elementos serão estudados a fim de promover o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos. Os pesquisadores genebrinos chamam essa ação de construção de modelo didático, que apresenta duas características:

1. constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 82).

A partir do modelo didático, o docente construirá o que os autores chamaram de atividades de *sequência didática*, ou seja, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97), com o objetivo de auxiliar o estudante no reconhecimento e na apropriação do gênero trabalhado, para que possa falar ou escrever de forma mais adequada dentro do contexto de comunicação. As sequências didáticas “servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

De acordo com esses autores, os procedimentos didáticos para o trabalho pedagógico com produção escrita de gêneros são:

- a) Apresentação da situação: descrição da tarefa a ser realizada;
- b) Produção Inicial: também chamada de primeira produção, consiste na elaboração de um texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero a ser trabalhado;
- c) Módulos: atividades e exercícios para a construção do gênero;
- d) Produção final: a produção do texto, oral ou escrito, segundo o gênero estudado durante os módulos.

No conceito de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a apresentação da situação é uma etapa que visa à construção de “uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (p. 99). Os autores recomendam a discussão das características e o conteúdo do gênero a ser produzido e a leitura de um exemplo. A etapa seguinte consiste em uma produção inicial para que se revelem as representações que o estudante tem do gênero. Os autores comentam que o professor pode esperar um sucesso parcial dos discentes. A partir das dificuldades observadas, o docente poderá definir quais intervenções serão necessárias para o aluno atingir o domínio do gênero.

Em seguida, a sequência didática, nessa perspectiva, deve tratar “[...] de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103). Por fim, o estudante realiza uma produção final.

Para a realização do projeto de produção de crítica de *games* exposto nesta dissertação, a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não foi reproduzida na íntegra. Ela inspirou o trabalho realizado, porém, passou por adaptações a partir da experiência desta pesquisadora em outros projetos de produção escrita com alunos do ensino fundamental, da sua trajetória como jornalista e da proposta de sequência de atividades de Lopes-Rossi (2002; 2011; 2015), reproduzida no quadro a seguir.

Quadro 1: Sequências de atividades para produção escrita

| <b>Módulos didáticos</b>   | <b>Sequências didáticas elaboradas visando a...</b>   |
|--|---|
| <b>Módulo 1</b><br>Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo   | Leitura detalhada de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e visuais), de sua organização retórica e de seu estilo.  |
| <b>Módulo 2</b><br>Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas | Reprodução, tanto quanto possível, do modo de produção do gênero nas situações não escolares: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários)</li> <li>· Coleta de informações</li> <li>· Produção da primeira versão de acordo com movimentos retóricos típicos do gênero (ou possíveis, caso não haja um padrão).</li> <li>· Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados.</li> <li>· Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção.</li> <li>· Revisão final do texto.</li> <li>· Digitação e diagramação da versão final, de acordo com o suporte para Circulação.</li> </ul> |
| <b>Módulo 3</b><br>Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero | Providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.   |

Fonte: Lopes-Rossi (2011, p. 72)

Nesta pesquisa, o procedimento “Apresentação da situação” proposto pela sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi substituído por uma sequência de atividades de leitura de 10 exemplares do gênero crítica de *games*. Assim, espera-se que o professor construa um modelo didático mais detalhado do gênero, que leve ao aluno a refletir sobre as dimensões constitutivas: aspectos sociocomunicativos, estrutura composicional, temática e estilo. O quadro 3, exposto na seção 2.6 apresenta essa sequência de atividades utilizada.

Seguindo com essa adaptação, não foi proposta uma “Produção inicial” para diagnóstico das dificuldades dos alunos porque se espera que, com o módulo de leitura, os discentes estejam mais preparados para a produção da primeira versão

do texto escrito, especialmente se receberem algumas instruções específicas que retomem as características composicionais do gênero, já observadas na leitura. Para isso, foi elaborada uma sequência de atividades de produção escrita que retoma a organização composicional do gênero, já observada na leitura, e inclui atividades de correção, reescrita e escrita final do gênero, como detalha o quadro 4, exposto na seção 2.6.

O aluno, assim, passa por um processo de apropriação das características do gênero e de produção, vivenciando, tanto quanto possível, as etapas de realização do gênero como enunciado concreto na sociedade. Essas atividades contribuem para o desenvolvimento das habilidades comunicativas cruciais para seu letramento.

No tópico seguinte, a escrita será abordada considerando-se o contexto de produção de escrita de um gênero discursivo.

#### **1.4 A produção escrita**

O filósofo Bakhtin, já na década de 30, criticava a forma de estudar o texto. Para o autor, os formalistas excluíaam a dialogicidade do discurso, pois:

Estudava-se o diálogo tão somente como uma forma composicional de construção do discurso, mas quase se ignorava a dialogicidade interna do discurso (tanto na réplica como na enunciação monológica) que penetra toda a sua estrutura, todas as camadas dos seus sentidos e de sua expressão. (BAKHTIN, 2015, p. 52)

Dessa forma, discutiam-se as produções textuais em seu aspecto linguístico, levando em conta a palavra isolada. Para Marcuschi (2008), essa perspectiva não seria suficiente “[...] pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social” (p. 60).

No Brasil, até a década de 80, o ensino de escrita baseou-se nessa concepção estruturalista da língua com a tradicional redação enfocando os tipos textuais: narração, descrição e dissertação, sem considerar os aspectos sócio-comunicativos dos textos, como explica Lopes-Rossi (2002; 2015). Assim, os discentes apenas reproduziam discursos prontos e descaracterizados; a produção de redações era inadequada, pois havia:

- artificialidade das situações de redação, pois o texto produzido na escola (a redação) não é um texto autêntico, não existe na nossa vida social, não tem finalidade a não ser cumprir uma exigência do professor ou do programa;
  - descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem. Ele procura reproduzir em certo “discurso da escola” ou, pelo menos, aquilo que lhe fica como uma imagem do que a escola privilegia, do que o professor “gosta que ele escreva”, do que lhe parece “bonito” numa redação;
  - artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse dos alunos nesses temas;
  - falta de objetivos de escrita por parte do aluno, a não ser tirar nota ou cumprir uma exigência do professor;
  - falta de um real leitor (exceto o professor) para o texto a ser produzido;
  - falta de acompanhamento do professor nas várias etapas de elaboração do texto, ou – não raro – não existência de etapas de planejamento, organização das idéias, revisão do texto por parte dos alunos;
  - atitude bastante comum do professor de comportar-se como “corretor do texto do aluno” e não como “leitor participativo na construção do texto”;
  - falta de ânimo do próprio professor em relação à correção de um exercício cuja eficácia ele próprio talvez questione.
- (LOPES-ROSSI, 2002, p. 135).

No entanto, a partir do começo da década de 90, segundo Rojo (2008), ocorre nos estudos linguísticos a chamada “virada discursiva”, em que não se estuda a gramática pela gramática, mas amparada em análises discursivas. O texto, então, passa a ser tratado como algo interativo, histórico e social:

[...] multiplicando as propostas de tratamento do texto na escola (como estrutura e forma; como acontecimento; como singularidade; como significação; como exemplar de gênero; como veículo de ideologias; como instrumento de constituição de identidades, alteridades e subjetividades; como instrumento de luta contra-homogênea). (ROJO, 2008, p. 12).

Marcuschi (2008, p.217) corrobora esse pensamento e observa que:

[...] considera-se que a produção textual é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos são produzidos para alguém com algum objetivo. Supera-se aquela velha ideia de que a redação escolar é a única forma de tratar a realidade linguística.

Nessa época surge, também, uma proposta de pesquisadores da Universidade de Genebra que visava trabalhar o sentido sócio-interativo da língua ao didatizar os gêneros do discurso bakhtinianos e discutir situações de comunicação próximas à realidade do discente. Para Dolz, Gagnon e Decândio, a prática de produção escrita deve ocorrer no plural (2010, p. 14):

[...] os alunos têm de se apropriar e produzir diversos textos: uma carta, um conto, uma história de vida, uma explicação, um poema, uma instrução para fabricar um objeto etc. Essas diversas práticas textuais (leitura, escrita, comunicação oral e suas interações) estão no centro de todos os novos planos de estudo para o ensino de línguas. Produzir e compreender uma diversidade de textos orais e escritos é considerado como objetivo central do ensino de línguas.

Os PCN, no fim da década de 90, influenciados pelos estudos genebrinos, também ressaltavam a importância do texto escrito para a discussão dialógica da linguagem, pois “por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro” (BRASIL, 1998, p. 77).

Por esse ângulo, a escrita ocorre de acordo com o contexto de produção do gênero escolhido, ou seja, em “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*” (MARCUSCHI, 2008, p.159).

Diante disso, é interessante notar que somente a materialidade linguística não é suficiente para produzir textos, porque é inevitável compreender a relação entre os interlocutores e o contexto de produção. Conforme Bakhtin (2013, p. 42), “é necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva”.

Por esse motivo, de acordo com Brait e Pistori (2012), para que a produção escrita seja bem sucedida, é primordial que o estudante conheça as características do gênero:

De maneira simplificada, pode-se dizer que, diante de um gênero, e dos textos que o constituem, é necessário considerar suas dimensões (interna/externa), de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas/axiológicas) que o caracterizam

enquanto possibilidade de entender a vida, a sociedade, e a elas responder. (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378).

Desse modo, a leitura e a escrita como processos discursivos tornar-se-ão menos artificiais e muito mais adequados aos enunciados concretos da atividade humana.

Para completar, é importante perceber que a revisão e a reescrita são tarefas relevantes para a produção escrita de gêneros discursivos. A seguir serão tratados os aspectos dialógicos da reescrita e revisão textuais.

### **1.5 O processo de reescrita e revisão**

A concepção de linguagem para o Círculo de Bakhtin é essencialmente dialógica, ou seja, há uma interação entre quem fala e para quem se fala. Segundo Faraco (2009, p. 126), “o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos”.

A produção escrita segue esse mesmo pensamento. Para Bakhtin (2001), há uma interação entre o autor do texto e o seu possível leitor, dentro das condições sócio-histórico-culturais, realizadas por meio de enunciados, quaisquer que sejam suas manifestações.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2014, p. 127).

Dessa maneira, há uma atitude responsiva-ativa por parte do indivíduo que considera um interlocutor e escreve para ele, já que, de acordo com Bakhtin (2015, p. 55), “[...] o falante procura orientar sua palavra – e o horizonte que a determina – para o horizonte do outro que a interpreta, e entra em relações dialógicas com elementos deste horizonte”.

Menegassi (2013) observa que, na sala de aula, o interlocutor é o professor “que lê, revisa e avalia os textos dos alunos para que ocorra a reescrita” (p. 219).

Ainda, é interessante que o docente opte por estratégias para comentar a produção escrita de seus estudantes para:

1. Oferecer sugestões por meio de comentários objetivos, os quais apontam o problema encontrado e o identificam; 2. ou apresentar sugestões por meio de comentários curtos que apenas citam a existência do problema, mas não o identificam. (MENEGASSI, 1998, p. 22, apud GAFFURI, MENEGASSI, 2010, p. 110)

Esses tipos de revisão textual-interativa “dialogam com o texto e com o seu autor, podendo aparecer não só no espaço pós-texto, mas no corpo e na margem do texto” (MOTERANI; MENEGASSI, 2013, p. 225).

Portanto, segundo Gehrke (1993), ao revisar e reescrever o texto, o discente poderá pesquisar, reformular, repensar as ideias apresentadas e, por fim, desenvolver a melhor escrita.

Quando um revisor lê um texto para revisá-lo, sua tarefa não se limita a construir uma representação do significado do texto (compreensão). Na revisão, o revisor constrói uma representação da resposta do leitor e uma representação dos problemas do texto. (GEHRKE, 1993, p. 123, apud MOTERANI, MENEGASSI, 2013, p. 223).

A competência escritora do estudante, assim sendo, será trabalhada a partir do enunciado dialogicamente construído pela assimilação do outro, uma vez que:

[...] todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Lopes-Rossi (2002) também comenta que a revisão do texto é significativa porque nessa etapa “o professor pode inserir nas aulas de língua portuguesa exercícios de análise linguística (gramatical) e de aspectos específicos da gramática normativa a partir das dificuldades dos alunos na elaboração do gênero escolhido” (p.145).

Os pesquisadores Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 37) sugerem que os erros são “fontes de informações importante para situarmos, interpretarmos e hierarquizarmos os erros, tendo em vista uma nova intervenção didática”.

Com isso, a reescrita pode contribuir para a compreensão das características do gênero escolhido, bem como auxiliar na eficaz construção do texto e na dialogicidade ativa-responsiva dos estudantes. Assim, por meio dessa atividade, o estudante:

[...] vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, conseqüentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos. (MENEGOLO, 2005, p. 3, apud LEITE, 2012, p. 143).

A priori a produção escrita na escola, com esse conceito de reescrita e revisão, pode parecer dispendiosa. Na pesquisa-ação relatada nesta dissertação, a etapa de revisão foi bastante valorizada, de forma que os alunos pudessem vivenciar o fato de que “escrever deve ser encarado como uma atividade concreta, aquela que se faz para contemplar aspectos sociais” (MOTERANI, MENEGASSI, 2013, p. 221). No contexto jornalístico de produção de críticas de *games*, há preocupação com a revisão dos textos e sua adequação ao veículo de comunicação e seu público-alvo.

Pela fundamentação teórica apresentada neste capítulo, o trabalho do professor deve partir do conhecimento do gênero discursivo escolhido. No entanto, verificou-se, a partir de pesquisas bibliográficas, a falta de caracterização do gênero discursivo crítica de *games* que possa auxiliar na atividade docente. No capítulo seguinte, visando a suprir essa lacuna, serão apresentados os procedimentos para caracterização do gênero, o *corpus* analisado nesta pesquisa e os resultados da análise qualitativa desse *corpus*.

## CAPÍTULO 2

### Características do gênero discursivo crítica de *games*

Neste capítulo, inicialmente, serão apresentados os procedimentos para a caracterização do gênero discursivo crítica de *games* a partir de suas características sociocomunicativas, composicionais e de estilo relativamente estáveis e os movimentos retóricos representativos do gênero, a partir da análise de um *corpus* de 20 críticas de *games* (coletadas dos sites *Omelete*, *Uol Entretê*, *Plano Crítico* e *IGNBR*, entre os meses de fevereiro e abril de 2016). Assim, responde-se, à primeira pergunta desta pesquisa: “Quais são as características do gênero crítica de *games*?”. Por consequência, atende-se ao primeiro objetivo que é caracterizar o gênero discursivo crítica de *games*. Na sequência, são detalhados os procedimentos para leitura e produção escrita desse gênero propostos nesta pesquisa. Com isso, responde-se à seguinte pergunta: “Como podem ser organizadas sequências de atividades de leitura e produção escrita de crítica de *games*, que contribuam para a formação de um leitor e escritor crítico? e responde-se ao objetivo específico “elaborar sequências de atividades que contemplem a leitura e escrita do gênero”.

#### 2.1 Procedimentos para análise do gênero discursivo crítica de *games*

Lopes-Rossi (2006) propõe uma série de procedimentos necessários para a caracterização de um gênero discursivo. O primeiro é verificar os aspectos sociocomunicativos do gênero, como as condições de produção e de circulação, o propósito comunicativo, a temática possível de ser abordada no gênero, o estilo típico. Na sequência, propõe a observação dos elementos verbais e não-verbais típicos, identificando os que são fixos, obrigatórios e os que são opcionais. Para completar a descrição dos elementos composicionais de um gênero, a autora propõe a observação da organização retórica do texto verbal, ou seja, nos termos de Swales (2009), dos passos ou movimentos pelos quais o texto se inicia, se desenvolve e se conclui. Por fim, devem ser observadas e descritas as características linguísticas

típicas do gênero, que contribuem para seu estilo, como nível de formalidade e vocabulário empregados, marcas enunciativas, relações dialógicas mais evidentes.

Na análise desses aspectos de um gênero, é interessante observar que gêneros e comunidades discursivas estão intimamente relacionadas, isto é, a produção de textos revela a intenção dos membros do grupo. Assim, a fim de atingir suas metas discursivas (funções retóricas adequadas à situação de comunicação), as comunidades podem desenvolver um léxico próprio. (BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009).

Para a caracterização de um gênero, de acordo com Lopes-Rossi (2006), deve-se fazer uma seleção de um *corpus* para análise, ou seja, de uma série de textos produzidos por autores diferentes que possam retratar o gênero. É necessário consultar estudos sobre o gênero, se houver, e profissionais que o produzem e que possam descrevê-lo da perspectiva da comunidade discursiva em que ele surge.

Nessa pesquisa houve a entrevista com jornalistas de *sites* especializados que atuam no mercado de *games* há, pelo menos, duas décadas, com professores de escolas que ensinam sobre como produzir *games* e a leitura detalhada do *corpus* de 20 críticas.

Seguindo a mesma linha de proposta de procedimentos para caracterização de um gênero, encontra-se Sobral (2009). O autor afirma que é necessário considerar os princípios macrogenéricos (esfera de produção e circulação do gênero, elementos de discursividade e textualidade) e microgenéricos (elementos específicos de interações locutor-interlocutor) para análise dos gêneros, ou seja, o que o texto apresenta de características que podem ser analisadas.

No macronível, segundo Sobral (2009, p. 89), deve-se:

1. Determinar em que esfera(s) de atividade se situa o gênero que mobiliza o texto a ser analisado, a fim de descrever sua forma específica de realização de atos discursivos num dado momento histórico;
2. Desvendar o que confere, no âmbito da esfera, certas características ao gênero, reconhecendo com isso que esfera e gênero se constituem mutuamente;
3. Examinar, à luz desses elementos, as discursividades que se manifestam e as textualidades mais ou menos típicas do gênero em análise, levando em conta as discursividades e textualidades que se fazem presentes em diferentes gêneros;

4. Partir ao mesmo tempo do particular (o texto dado) para o geral (o postulado a ser descoberto no plano do discurso do ponto de vista do gênero), ou seja, das marcas que a enunciação deixa nos enunciados, e do geral (o contexto em sentido amplo) para o particular (a inserção do texto num dado contexto), a fim de dar conta do fato de que o extradiscursivo só existe no discurso intradiscursivizado, mas nem por isso é menos extradiscursivo (e vice-versa).

Já no micronível, de acordo com Sobral (2009, p. 92), é necessário:

1. Analisar qualitativamente elementos que permitam caracterizar os textos como membros de um gênero, e revelar suas especificidades como gênero em termos da esfera de produção, circulação e recepção;
2. Analisar as estratégias de inter-auto-formação dos textos a partir do gênero;
3. Analisar os modos específicos de esse gênero criar interação(ões) locutor-interlocutor, ou seja, as formas de autoatribuição de competência enunciativa pelo autor objetivado;
4. Analisar os modos específicos de o locutor buscar levar o interlocutor a aceitar as “teses” defendidas em seu projeto enunciativo o âmbito do gênero.

Pode-se concluir que as propostas dos autores buscam contemplar todas as dimensões constitutivas de um gênero discursivo, e não apenas suas características linguísticas. Para esta pesquisa, optou-se pelos procedimentos de caracterização de um gênero propostos por Lopes-Rossi (2006) pelo fato de apresentarem categorias mais específicas e mais didáticas para os propósitos desta pesquisa. Assim, o *corpus* descrito a seguir será analisado com relação a: condições de produção e circulação do gênero; temática; propósito comunicativo; estilo; organização composicional verbal; organização composicional não verbal; características linguísticas típicas; relações dialógicas mais evidentes.

## 2.2 Análise do corpus

O *corpus* utilizado nesta pesquisa constitui-se de 20 críticas de *games* coletadas em quatro *sites* diferentes: *UOL Entretê*, *Plano Crítico*, *IGNBR* e *Omelete*, com cinco exemplares de cada local. As críticas foram publicadas entre os meses de fevereiro e abril de 2016. Os títulos das cinco críticas selecionadas do *Uol Entretê*

foram os seguintes: Tom Clancy's The Division; Plants vs. Zombies: Garden Warfare 2; Far Cry Primal; Street Fighter V; LEGO Marvel's Avengers. Os títulos das cinco críticas selecionadas do *Plano Crítico* foram as seguintes: Hitman; Far Cry Primal; Unravel; Street Fighter V; Pokemon Stadium. Já do *site IGNBR* foram as seguintes: Review Quantum of Break – Senhor do Tempo, Review Tom Clancy – A cidade que nunca dorme, Review Plants – O inimigo agora é outro, Review Far Cry Primal – É pau, é pedra e Review Unravel – Desatando os nós. No *site Omelete* as cinco analisadas foram: Quantum Break, The Division, Plants vs. Zombies Garden Warfare 2, Unravel, Street Fighter V.

### 2.3 Caracterização do gênero: aspectos discursivos e sociais

Conforme Assis (2007), a história dos *games* começa em 1972 quando a empresa Atari produz o primeiro jogo: um modelo de pingue-pongue. Na mesma data, ainda de acordo com o autor, fez-se necessária a criação de revistas com o objetivo de trazer as novidades do mundo dos *games* e dicas para os jogadores.

Daquela época até hoje, muitas empresas surgiram e os avanços tecnológicos trouxeram uma nova geração de *games* com padrões de imagens e sons de alta definição – muito mais parecidos com produções hollywoodianas de cinema.

Sobre condições de produção e circulação do gênero, contexto, propósito comunicativo e aspectos discursivos e sociais, pode-se dizer que o contexto enunciativo do gênero crítica de *games* é a *internet*. Essas críticas são escritas por colaboradores e jornalistas dos *sites* e as informações são obtidas por meio de releases das desenvolvedoras dos jogos. O gênero é lido por pessoas que querem conhecer o *game* e buscam informações sobre o jogo. Dependendo da avaliação, o leitor pode adquirir ou não o jogo.

Com a chegada da *internet*, houve um *boom* do jornalismo de *games* com a proliferação de *blogs* e páginas produzidas por fãs. Segundo Assis (2007), as editoras de revistas especializadas começaram a criticar a má-qualidade dos textos e, no início de 2007, a *International Game Journalists Association* e o *site Game Press* publicaram o *The Videogame Style Guide and Reference Manual*, uma cartilha com regras de estilo e padronização para os jornalistas de *games*.

O guia se preocupa com as escolhas lexicais, já que “journalism is about clear; concise communication” <sup>1</sup> (THOMAS; ORLAND; STEINBERG, 2007, p.8).

Em uma tentativa de padronizar a escrita das críticas, o manual lista uma série de regras a seguir no momento da redação do texto crítico: “avoid first and second-person references in your reviews [...] avoid using the frase “hours of *gameplay*” to describe the longevity of a *game* [...] avoid cleverness and word *games* [...]” <sup>2</sup> (THOMAS, ORLAND, STEINBERG, 2007, p.77).

Ao mesmo tempo, procura explicar a diferença entre *review* (resenha) e crítica.

[...] A review might encourage players to check out World of Warcraft by describing what it is, championing this feature or that and giving it a place in the world of massively multiplayer online *games*. A critical piece might explore what it means when so many adults spend so much of their leisure time pretending to be winsome elves (THOMAS; ORLAND; STEINBERG, 2007, p. 97) <sup>3</sup>

Em outras palavras, as resenhas descrevem o instrumental do jogo, enquanto as críticas respondem a grandes questões envolvendo comportamentos.

Nessa linha de análise, Klosterman (2006, apud ASSIS, 2007, p.57), crê que o jornalismo crítico de *games* está mais preocupado em instruir os jogadores e não em ir além:

Eu reconheço que muitas pessoas escrevem resenhas de videogame e que há revistas inteiras e uma miríade de *sites* dedicados ao assunto. Mas o que essas pessoas estão escrevendo não é realmente crítica. Quase sem exceção, trata-se de dicas para consumidores; dizem a você que jogos antigos e novos se parecem, e que tipo de experiência de jogo eles proporcionam, e se ele terá sucesso comercial. É informação expositiva. Até onde eu saiba, não há nenhum grande crítico especializado em explicar que tipo de sentimento se tem ao jogar determinado jogo, bem há ninguém analisando o que jogos específicos significam em qualquer contexto externo ao jogo em si. Não existe uma Pauline Kael da escrita de videogames. Não existe um Lester Bangs da escrita de videogames. Estou começando a suspeitar de que nunca haverá uma voz crítica

<sup>1</sup> Jornalismo é sobre comunicação clara, concisa. Em tradução livre da pesquisadora.

<sup>2</sup> Evite referências de primeira e segunda pessoa em suas resenhas [...] evite o uso da frase "horas de *gameplay*" para descrever a longevidade de um jogo [...] evite (usar) vocabulário de *games* e habilidade. Em tradução livre da pesquisadora.

<sup>3</sup> Uma resenha pode encorajar os jogadores a testar o *game World of Warcraft* por descrever sua jogabilidade, como passar de fases e demonstrando como o jogo funciona em ambientes com vários jogadores on-line. A crítica pode explorar o que significa para muitos adultos gastarem o seu tempo de lazer mergulhados em um mundo de fantasia. Em tradução livre da pesquisadora

com autoridade dentro do mundo dos *games*, o que é interessante por diversas razões.

O editor chefe de entretenimento da UOL, Diego Assis, em conversas com essa pesquisadora, concorda com a tese de Klosterman (2006) de que é necessário situar o *videogame* em um contexto cultural maior do que está inserido. Segundo o jornalista, as críticas de *videogames* são pobres porque “não falam da cultura, da história, dos valores, ficando apenas no instrumental”. Essa afirmação foi corroborada pelo jornalista André Forastieri, que relatou as dificuldades atuais no jornalismo crítico cultural. De acordo com Forastieri (2012, p. 1):

As perguntas que o jornalista cultural têm de responder são só duas: primeiro, o objetivo da obra tem algum mérito? Segundo, o objetivo foi alcançado? Só. O resto é perfumaria. Vale para o impresso, vale mais ainda para a Web. Até porque na rede, não é preciso descrever a música; qualquer um baixa. Não é preciso listar a filmografia do diretor, ou sua história etc. Basta clicar para as melhores fontes de informação. E contribuir com o que interessa: uma visão pessoal, única, e implacável. Jornalismo crítico do século XXI: sem fronteiras, sem piedade.

O professor de *games* da RedZero, Paulo Ferreira, em diálogos com essa pesquisadora, discorda das teses defendidas pelos jornalistas. Para o instrutor, as pessoas procuram as informações críticas em comunidades e confiam nas recomendações de amigos, pois “a experiência pessoal e a sensação, quantas horas isso vai me render, é a informação que o *gamer* quer saber”.

Conclui-se, portanto, que, apesar das tentativas de profissionais da comunicação, dos inúmeros *sites* e publicações sobre o assunto, seja na *internet*, seja na mídia especializada, não há um consenso de como deveria ser caracterizada idealmente a crítica de *games*.

Nas seções a seguir, analisaremos o *corpus* coletado para saber como são as críticas disponíveis.

## **2.4 Caracterização do gênero: organização composicional**

Com relação à organização composicional verbal e organização composicional não verbal do *corpus*, observou-se o que segue.

Todas as críticas apresentam data (dia, mês e ano) disposta antes ou depois do título, junto com o nome do autor do texto. Já com relação às características verbais e não verbais dos textos, percebeu-se em dois *sites* um *box* informativo à parte, com dados (ficha técnica) sobre a Desenvolvedora do *Game*, a Distribuidora, a data do lançamento, o Gênero e as plataformas disponíveis. A figura 4 a seguir exemplifica essas características.

FIGURA 4: Exemplo de ficha técnica de um jogo

Tom Clancy's The Division

Novo jogo inspirado pela obra de Tom Clancy é RPG massivo online com jogabilidade de tiro em terceira pessoa.

Desenvolvedora: Massive Entertainment  
Lançamento: 08/03/2016  
Distribuidora: Ubisoft  
Suporte: Multiplayer online  
Gênero: MMO

PS4 XBO PC

8  
Ótimo

TUDO SOBRE O JOGO ANÁLISE GALERIA VÍDEOS

Fonte: <http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/tom-clancys-the-division.htm>

Com relação aos recursos gráficos, todas as críticas apresentam imagens de partes do *game* para ilustrar as informações descritas, como novos personagens ou cenários de ação. O *site IGNBR* coloca legenda nas imagens. De acordo com o Manual de redação da Folha de São Paulo (2013, p. 78), a legenda “[...] deve ser atraente e conquistar a atenção. [...] deve dar informação adicional sobre o contexto em que a foto foi tirada [...] deve atender a curiosidade do leitor [...]”. No caso citado, a legenda contribuiu para trazer mais humor para a imagem.

Outro ponto em comum nas críticas analisadas é que o título utilizado na crítica é o nome do jogo, acompanhado da palavra “análise”. No *site IGNBR*, além do nome do *game*, a crítica tem um título próprio. O jornalista Diego Assis, em conversas com essa pesquisadora, faz ressalvas quanto a escolha gramatical dos três *sites* e lembra que o propósito do título é “provocar uma reação e atrair o leitor”.

Todas as críticas são assinadas. O nome do responsável pelo texto está logo abaixo do título. O *site Plano Crítico*, ao final, disponibiliza um resumo estilo “quem é” o escritor da crítica.

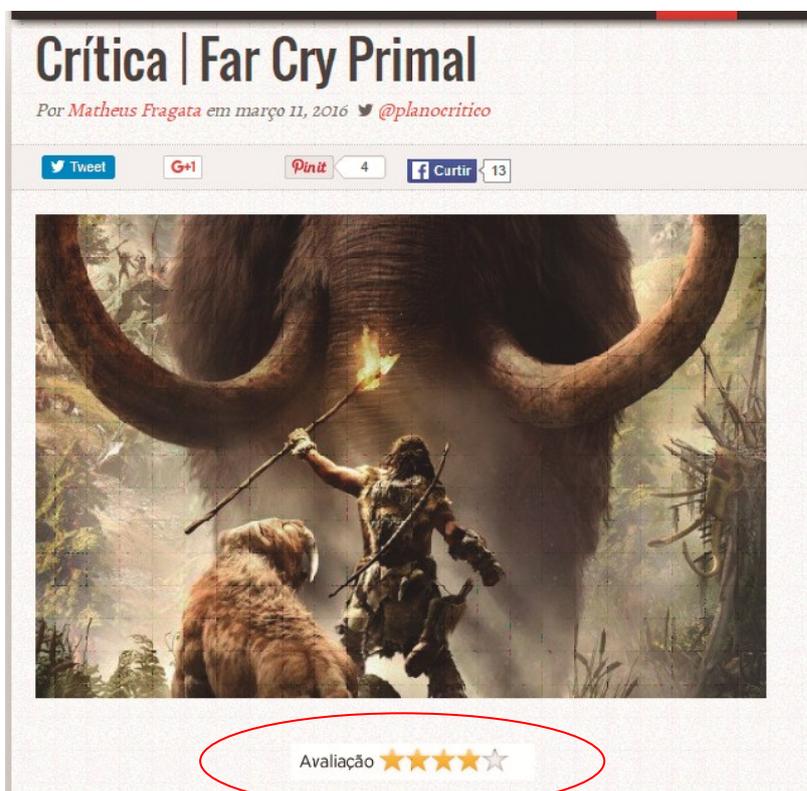
As críticas possuem marcadores de avaliação. Os sites *Uol Entretê* e *IGNBR*, concedem nota em forma de números e escala – ruim, bom ou ótimo; o *Plano Crítico* em forma de “estrelas” – de 1 a 5, sendo de ruim a ótimo, gradativamente; o *Omelete*, em forma de “ovinhos estalados” – de 1 a 5, da mesma forma citada. As figuras cinco, seis e sete exemplificam os marcadores de avaliação.

FIGURA 5: Exemplo de avaliação do site UOL



Fonte: <<http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/plants-vs-zombies-garden-warfare-2.htm>>

FIGURA 6: Exemplo de avaliação do site Plano Crítico



Fonte: <<http://www.planocritico.com/critica-far-cry-primal/>>

FIGURA 7: Exemplo de avaliação do site IGN BR



Fonte: <<http://br.ign.com/unravel-1/16843/review/review-unravel>>

Já com relação ao tamanho, os textos das críticas, em geral, são longos, com no mínimo sete parágrafos. As críticas dos jogos com maior repercussão podem passar de 20 parágrafos.

Referente aos questionamentos apontados pelos jornalistas entrevistados sobre o jornalismo crítico de *games*, verificou-se que a maioria das críticas coletadas pode ser considerada *review*, pois descreve, em boa parte do texto, a experiência pessoal do jogador, dá dicas de como passar de fase e faz a comparação com outros jogos. Em apenas três exemplos, percebeu-se uma ligeira inclinação para a crítica, no sentido de o autor questionar aspectos existenciais da vida. Para os profissionais da comunicação, seria interessante que os textos deixassem de ser apenas “instrutores de jogos” e mantivessem uma relação dialógica com o momento sócio-histórico-cultural atual. Dessa forma, seriam mais críticos – como deveriam se apresentar – e menos revisores, ou seja, focados em se os botões de comando realmente funcionam. Nos exemplos a seguir, com destaques acrescentados por esta pesquisadora, percebeu-se o diálogo entre o *game* e a vivência do indivíduo, o que, de acordo com os jornalistas entrevistados, tornaria o texto ideal para o consumo.

***Há muitas coisas básicas na vida que tomamos como certas. Coisas que fazem parte de nossa existência de forma tão intrínseca que paramos de dar valor -- água, energia elétrica, o ar que respiramos e de uns tempos para cá até mesmo a internet. Mas***

e se algo invisível e não tangível, mas ainda assim muito importante, deixar de existir? E se o tempo deixasse de existir e tudo fosse congelado para sempre? <<http://br.ign.com/quantum-break/20242/review/review-quantum-break>>.

Um vírus extremamente letal foi espalhado por Nova York através de notas de dólar contaminadas, em um ato terrorista executado durante a Black Friday -- maior feriado consumista do país mais consumista do mundo. Logo, o vírus se alastrou pela cidade, devastando a população e gerando uma situação de calamidade pública e caos social. Apesar das iniciativas do governo e exército norte-americanos para conter a epidemia e manter a ordem, Manhattan se torna um cenário de guerra repleta de criminosos oportunistas, gangues organizadas e facções fanáticas tentando resolver a situação de maneira drástica e violenta. **Poderia ser a manchete de um plantão da Rede Globo**, mas é a sinopse de *The Division*, <<http://br.ign.com/tom-clancys-the-division/19015/review/review-tom-clancys-the-division>>.

De vez em quando, somos lembrados de que **as mensagens simples podem ser as mais poderosas**. A de *Unravel*, o jogo com alma de independente e dinheiro da Electronic Arts que roubou a cena na E3 2015, é uma dessas: a de que os laços que nos unem são poderosos, capazes de resistir às intempéries e a distância. <<http://omelete.uol.com.br/games/unravel/criticas/?key=105688>>.

A pesquisadora, ao observar os textos críticos nos canais de comunicação, percebeu que o termo resenha é amplamente utilizado pela imprensa para descrever livros, enquanto a palavra crítica está relacionada às outras formas de arte, como música ou cinema, por exemplo. No jornalismo brasileiro, observa-se que esse é um aspecto bastante distinto do que os manuais americanos definem como *review* (resenha) e *criticism* (crítica). Assim, no *corpus* estudado, a maior parte dos textos apresentava mais características voltadas à *review* e menos à crítica.

Por fim, após realizada a análise do *corpus*, é possível elencar a organização composicional básica da crítica de *games*:

- a) Ficha técnica: Pode estar acima ou ao final do texto, e deve conter: o nome da Desenvolvedora do *Game*, da Distribuidora, Data do Lançamento, o Gênero e Plataformas disponíveis. São opcionais, o país e a censura.
- b) Título: O próprio nome do *game*. Opcionalmente alguma referência à opinião do autor da crítica.
- c) Imagem: Sempre presente; mostra cenas do *game*. A legenda é opcional.

d) Texto: Obrigatoriamente: 1) resumo do enredo; 2) experiência pessoal, *gameplay*; 3) dicas de como passar de fase; 4) comparação com outros jogos; 5) informações sobre a desenvolvedora e/ou produtora; 6) plataforma; 7) avaliação geral do jogo. Opcionalmente, pode conter informações sobre: 1) cenário/gráficos; 2) trilha sonora; 3) dublagem; 4) personagens; 5) pontos positivos e negativos.

e) Principais critérios de apreciação: a jogabilidade (fácil, difícil); se é repetitivo; horas de jogo; acessibilidade; se houve melhoras na programação (ao comparar jogos da franquia).

f) Tamanho do texto: longo, mínimo de sete parágrafos. Os jogos de maior repercussão podem conter até 20 parágrafos.

g) Autor: Todas as críticas são assinadas. Opcionalmente, ao final, escreve-se um resumo sobre o autor do texto.

h) Marcadores de avaliação: Notas de (0 a 10) ou símbolos (estrelinhas, carinhas).

## 2.5 Caracterização do gênero: linguagem, estilo composicional e movimentos retóricos

Retomando Bakhtin (2011) é interessante notar que a escolha vocabular constitui elemento importante para o estilo do gênero. Com relação às características linguísticas dos textos e estilo composicional, percebeu-se a linguagem informal, o uso de gírias e vocabulário específico de *games*. Um exemplo, com destaques acrescentados por esta pesquisadora, é:

Tirando esse **escancarado** inacabamento do **game**, também é uma **palhaçada** não haver uma campanha *árcade* clássica.  
<<http://www.planocritico.com/critica-street-fighter-v/>>.

A palavra *game* é sempre utilizada para designar jogo; *gameplay*, para falar da experiência ao jogar; *platformer*, para falar da plataforma; *multiplayer*, para mais de um jogador; *singleplayer*, para jogador solitário. Vocábulos em inglês, como *reset*, tornam-se verbos em português, como *resetar*, para informar ao jogador que ele precisa recomeçar o *game*.

Notou-se, também, o uso do pronome pessoal “você”, sempre que o crítico dá alguma dica sobre o jogo:

**Você** pode até mesmo importar os personagens do jogo anterior, já com os itens cosméticos e nível de evolução adquiridos em dezenas (centenas?)  
<<http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/plants-vs-zombies-garden-warfare-2.htm>>.

Nas primeiras publicações sobre *videogame*, a utilização do pronome “você” era, basicamente, para instruir os jogadores sobre os *games*. Atualmente, percebe-se que o pronome é utilizado por sua função retórica, isto é, como uma forma de estabelecer uma interlocução informal com o leitor. Pelo fato de a crítica de *games* tratar de um tema descontraído e ser direcionada a um público jovem, menos convencional e mais despojado, os autores buscam a linguagem coloquial – sem deixar de indicar a seriedade do assunto no que diz respeito aos comentários técnicos dos jogos. Percebeu-se também o uso do verbo na primeira pessoa do singular, “eu”, ou do plural, “nós”, quando o crítico faz referência a sua experiência com o jogo, como mostra o destaque no excerto abaixo. O autor do texto, necessariamente, vivencia o *game*, pois precisa analisar e descrever os comentários a respeito do jogo.

É aqui que **separamos** os diversos tipos jogadores de “Street Fighter V”: os que querem jogar com os amigos e os que querem ter uma experiência mais completa e diversificada.  
<<http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/street-fighter-v.htm>>.

Outra característica marcante é o uso de substantivos abstratos, adjetivos e advérbios para manifestação da opinião do autor sobre o *game*. O escritor evita a explicitação do “eu acho” ou “eu penso” e insere sutilmente seu ponto de vista, como no exemplo a seguir, que poderia ter como sinônimo “**Eu acho que tem** espaço para personalizar o avatar.”:

**A personalização do seu avatar** tem espaço para crescer bastante  
[.]<<http://omelete.uol.com.br/games/the-division-1/criticas/?key=106854>>.

É interessante notar que, nas críticas de *games*, a presença da relação dialógica que traz referência enciclopédica ao jogador (leitor da crítica) é constante. A compreensão dessas referências depende de o leitor ter conhecimentos prévios sobre os textos ou discursos com os quais a crítica dialoga. De acordo com Fiorin (2006), os textos e seus enunciados estão conectados, portanto, há relações dialógicas materializadas e que podem ser intertextuais.

Para citar um exemplo dessa relação dialógica presente em uma crítica, o título do texto sobre o *game Plants*, do *site IGNBR*, é “O Inimigo agora é outro” (<<http://br.ign.com/plants-vs-zombies-garden-warfare-2/17555/review/review-plants-vs-zombies-garden-warfare-2>>), em uma referência ao filme brasileiro “Tropa de Elite 2”.

Outro exemplo pode ser verificado no *game Tom Clancy*, do *site IGNBR*. A seguinte oração “O crime, muitas vezes, não compensa” (<<http://br.ign.com/tom-clancys-the-division/19015/review/review-tom-clancys-the-division>>) é uma possível referência ao ditado popularmente pronunciado em outras vozes discursivas.

O *corpus* desta pesquisa foi analisado também com relação aos movimentos retóricos do texto verbal, ou seja, com relação à ordem de apresentação e à natureza das informações. Esse conceito de “movimentos retóricos”, desenvolvido por Swales (2009), especifica com mais detalhes que tipo de informação é requerida em cada parte do gênero. De acordo com o autor, no caso de gêneros com uma organização relativamente estável, essa especificação é muito útil para guiar a produção de um exemplar do gênero, de acordo com as expectativas da comunidade onde o gênero circula.

Foi interessante notar que os 20 textos que compõem o *corpus* desta pesquisa apresentam basicamente os mesmos movimentos retóricos, mas não necessariamente na mesma ordem. Cada movimento retórico apresenta características relativamente estáveis quanto à informação que veicula, como mostra o quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Movimentos retóricos da crítica de *games*

| <b>Movimentos retóricos da crítica de <i>games</i></b>             | <b>Informações esperadas</b>  |
|--|---|
| Resumo do enredo   | O que é o jogo e sua narrativa.   |
| Informação se o jogo pode ser compartilhado com mais jogadores     | Os termos <i>singleplayer</i> , para um único jogador e <i>multiplayer</i> , para dois ou mais.                       |
| Experiência pessoal do crítico ao testar o jogo, <i>gameplay</i> ; | Se ficou ansioso, surpreso, decepcionado, se o jogo chamou a atenção, enfim, o que foi observado na <i>gameplay</i> . |
| Tempo de jogo  | O tempo de cada fase ou quanto tempo leva para finalizar o <i>game</i> .  |
| Dicas do jogo (como passar de fase)                                | Instruções sobre o que fazer para ultrapassar os obstáculos impostos pelo jogo.                                       |
| Comparação com outros jogos (da franquia ou concorrentes)          | A diferença entre os <i>games</i> da franquia e os aspectos positivos e relativos em comparação a outros jogos.       |
| Cenários (os chamados “gráficos”)                                  | Se os gráficos são coloridos; apresentam maior semelhança com a realidade; mudam de acordo com o personagem.          |
| Sons e trilha sonora   | Se jogo possui música e qual tipo.  |
| Dublagem   | Se há dublagem para a o português.  |
| Características dos personagens                                    | Características físicas dos personagens e o que fazem.  |
| Informações sobre a Desenvolvedora e/ou Produtora                  | Quantidade de <i>games</i> que a produtora lançou nos últimos anos e comparação entre os produtos.                    |
| Plataforma (Xbox, PC, PS4)   | As plataformas em que é possível jogar;   |
| Avaliação geral do jogo  | Pontos fortes e fracos do <i>game</i> .   |

Essas características do gênero crítica de *games* constatadas na análise do *corpus* desta pesquisa e a fundamentação teórica sobre leitura e produção de gêneros discursivos expostos no capítulo 1 possibilitaram compreender o que é uma crítica de *games* e criar uma proposta de sequências de atividades para a leitura e produção escrita de *games*, como exposto a seguir.

## 2.6 O que é uma Crítica de Games?

Em consoante ao que foi discutido nas seções anteriores sobre as características do gênero crítica de *games*, é possível descrever quais são seus aspectos discursivos, sua organização composicional, de linguagem, estilo e seus

movimentos retóricos. A crítica de *games* é um texto longo, disponibilizado nas mídias digitais especializadas sobre o tema e anteriormente divulgado ao lançamento de um novo jogo. O texto apresenta imagens do *game*, o dia, mês e ano da publicação e o nome do crítico. Ao final de cada crítica, há uma nota avaliativa do jogo, o que demonstra que o autor teve de vivenciar o *game* para escrever sobre ele. A crítica, normalmente, é iniciada com o resumo do enredo, comparações com outros jogos (da mesma franquia ou de empresas diferentes). As experiências pessoais – *gameplays* – são aspectos relevantes, pois determinam se o *game* é vantajoso para o leitor adquiri-lo ou não. O texto também pode conter instruções sobre o que fazer para passar as fases do jogo. A linguagem da crítica é, primordialmente, informal, com o uso de gírias e vocabulário com diversas expressões em língua inglesa. Os termos aproximam o público-alvo do autor do texto, assim como a utilização dos verbos na primeira pessoa do singular ou do plural ao descrever a *gameplay*. Além disso, o crítico utiliza adjetivos, advérbios, substantivos abstratos ou gírias para expor a opinião pessoal sobre o *game*, o que pode, de certa forma, mascarar sua posição individual e transmite uma sensação de verdade sobre o que está escrevendo. O texto contém, também, informações sobre os cenários (gráficos), as personagens, a trilha sonora, a plataforma e, por fim, a avaliação geral, com pontos positivos e negativos. Em todos os aspectos descritos, é possível inferir a opinião do crítico por meio da linguagem utilizada. Nas críticas há pouco espaço para discussões sobre as “vivências de mundo” do jogador e muito mais abordagens sobre a jogabilidade. A seguir um exemplo de crítica de *games* com as respectivas características.

Figura 8: Exemplo de crítica de *games* com inferências

Fonte: < <http://br.ign.com/plants-vs-zombies-garden-warfare-2/17555/review/review-plants-vs-zombies-garden-warfare-2>>



**PLANTS VS. ZOMBIES: GARDEN WARFARE 2 REVIEW**

## O INIMIGO AGORA É OUTRO

**Nome do crítico e data**

POR BRUNA PENILHAS → 1 DE MARÇO DE 2016 A ideia da PopCap Games de levar sua franquia mobile Plants vs. Zombies para os consoles parece ter dado certo. Após transformar a guerra entre vegetais e mortos-vivos em um jogo de tiro em terceira pessoa com Garden Warfare, em 2014, o estúdio retorna com uma continuação ainda mais carismática e rica em conteúdo. Dessa vez, [Plants vs. Zombies: Garden Warfare 2 foi lançado simultaneamente para PlayStation 4, Xbox One e PC](#) -- o primeiro foi exclusivo temporário do console da Microsoft.

**Enredo, comparações, plataforma**

[simultaneamente para PlayStation 4, Xbox One e PC](#) -- o primeiro foi exclusivo temporário do console da Microsoft.

**Cenários**

A primeira novidade notável é a adição do Gramado de Batalha, uma espécie de lobby aberto que reúne áreas interativas que dão acesso aos modos e atividades do game. O espaço é separado entre o quintal das plantas, o cemitério dos zumbis e uma zona neutra onde os dois lados entram em confronto. É uma maneira inteligente e recreativa de juntar todo conteúdo do jogo em um único ambiente.

**Linguagem: "maneira recreativa e inteligente"**



**Personagens**

Além das oito classes do primeiro game, Garden Warfare 2 adiciona seis novatos na lista de personagens jogáveis, oferecendo ainda mais opções para as estratégias de batalha. No lado das plantas, temos a chegada de Rosa, Citrinador e Coronel Milho. No time dos zumbis, Supermioloz, Capitão Barbamorta e Zumbinho completam o catálogo. No total, o shooter inclui 14 classes (sete para cada equipe) muito bem balanceadas. Com a estreia da Rosa, por exemplo, os jogadores podem optar pelo uso de habilidades com uma pegada mais arcana. Já

**Linguagem: "shooter"**

optar pelo uso de habilidades com uma pegada mais arcana. Já Supermioloz adiciona uma jogabilidade baseada no combate corpo a corpo. É importante também ressaltar o valor que a série Garden Warfare dá para os curandeiros -- aqui, representados pelos veteranos Girassol e Cientista.

**Jogabilidade**

Para acompanhar os combatentes, Plants vs. Zombies oferece uma quantidade surpreendente de itens personalizáveis e personagens variantes, aspecto que compõe grande parte da graça do game -- basta dizer que você pode controlar uma planta carnívora vestida de unicórnio. Todo este conteúdo pode ser desbloqueado na loja de figurinhas, com a compra de pacotes por meio de moedas do jogo. Assim como antes, coletar dinheiro não é uma tarefa complicada -- uma rodada de Mata Mata pode render entre 2 mil a 3,5 mil moedas. A dica é tentar se controlar e não gastar tudo nos conjuntos mais baratos -- os mais caros oferecem itens raros e desbloqueia personagens. Assim como na vida real, abrir pacotes de figurinhas pode se tornar uma atividade viciante em Plants vs. Zombies 2.

**Dicas do jogo**

No quesito de experiência single-player, Garden Warfare 2 evoluiu consideravelmente. Além de agora ser possível aproveitar todos os modos jogo de maneira solo ou em cooperativo local, os jogadores podem completar missões em uma campanha single-player -- algo que ajuda bastante na coleta de moedas. Embora o incentivo de atividades para um único jogador seja uma boa pedida para a franquia, as tarefas oferecidas pelo game são repetitivas e de curta duração.

**Linguagem:  
"singleplayer"**

**Gameplay -  
experiência**



**Imagens do  
game**

*Rosa, Coronel Milho e Capitão Barbamorta são alguns dos novos personagens.*

Entre os modos multiplayer disponíveis, está o retorno de modalidades familiares de jogos shooter -- Derrubadas em Equipe é o famoso Mata Mata, enquanto Dominação Territorial lembra o clássico Capture a Bandeira. Embora o game ofereça o modo Capacho, em que os jogadores não podem usar variantes e customizáveis, o matchmaking de GW2 pode ser frustrante para os iniciantes, uma vez que mistura jogadores de vários níveis em uma única partida.

**Jogabilidade**

Com tantos modos, habilidades e classes, Garden Warfare 2 peca em não oferecer um tutorial mais complexo. O game começa colocando o jogador no controle do Girassol, mas sem explicar muitos detalhes de jogabilidade. Aqueles que conhecem o primeiro jogo terão maior facilidade para lidar com as novidades e controle dos personagens, que permanece o mesmo. No entanto, entender como funciona as

**Dicas e  
comparações**

facilidade para lidar com as novidades e controle dos personagens, que permanece o mesmo. No entanto, entender como funciona as habilidades de cada um dos 14 personagens poderá ser uma tarefa complicada para os novatos.



Imagens do game

Gráficos bonitos não é uma novidade para Garden Warfare e o segundo game da série conseguiu evoluir bastante os aspectos visuais, mesmo que usando o mesmo motor gráfico que seu antecessor. As animações dos personagens colaboram imensamente para deixar o shooter mais divertido, bem como os sons que cada um dos personagens emitem -- destaque para o barulho fofo que o Girassol faz quando pula. Embora os cenários sejam ricos em detalhes, tudo, com exceção das luzes e personagens, é estático -- não há movimentação no céu, árvores ou até mesmo na água.

Cenários/Gráficos

#### Quem deve jogar este game?

Assim como no primeiro título da série, a maioria dos jogadores que encontrei nas partidas online de Plants vs. Zombies: Garden Warfare 2 eram crianças (todas elas conversam fervorosamente por meio do chat do jogo). Mesmo com uma temática totalmente diferente dos shooters tradicionais e um visual cartunesco, GW2 é carismático o suficiente para proporcionar boas experiências para jogadores adultos. Mas, se você não curte personagens fofos e seu real interesse envolve enfrentar soldados com exoesqueletos radicais, Garden Warfare não é o lugar certo para você. Só não deixe que o visual divertido enfatize seu preconceito antes mesmo de experimentar uma jogatina com estas plantas determinadas e zumbis vegetarianos.

Opinião Pessoal:  
“a maioria dos jogadores que encontrei”

Linguagem:  
“personagens fofos”,  
“exoesqueletos radicais”



## O VEREDICTO

Mais uma vez, a PopCap consegue impressionar ao não abandonar a fidelidade com suas origens. Incrementando boas novidades no modo single-player e aumentando a variedade de classes jogáveis, Plants vs. Zombies: Garden Warfare 2 é uma boa sequência para os fãs da série. Mais do que antes, o visual cartunescos e cheio de detalhes combinam com seus personagens, enquanto os itens customizáveis e as habilidades vestem bem em seus portadores. Um matchmaking desequilibrado e a ausência de um tutorial mais complexo podem dificultar a vida dos jogadores nas primeiras horas de jogatina, mas o balanceamento entre as classes consegue acertar o ecossistema de jogo. Um shooter comicamente desafiador, capaz de reunir pessoas de todas as idades e que não bate sempre na mesma tecla. No fim das contas, Garden Warfare 2 é o retorno de uma franquia muito bem-vinda para o gênero de jogos de tiro.

Avaliação Geral

Dicas

Plants vs. Zombies: Garden Warfare 2

**8.5**

**ÓTIMO**

O retorno de Plants vs. Zombies: Garden Warfare 2 é um sopro de carisma e diversão no gênero de jogos de tiro. 🐣

BRUNA PENILHAS 1 DE MARÇO DE 2016

- + Variedade de itens customizáveis
- + Animação dos personagens
- + Loja de figurinhas
- + Balanceamento entre classes
- Cenário estático
- Matchmaking desequilibrado
- Ausência de tutorial

Nota

Pontos positivos e negativos

## 2.7 Sequências de atividades para leitura e escrita de crítica de games

A produção escrita requer que o estudante conheça o gênero a ser produzido, o que pode ser feito com uma série de atividades de leitura para a apreensão das características discursivas, temáticas e composicionais do gênero, o que inclui seus aspectos verbais e não verbais, como já exposto no quadro 1 apresentado na p. 39.

De acordo com Lopes-Rossi (2011, p. 75), essa etapa – ou primeiro módulo de um projeto de produção escrita – é elementar para o leitor tornar-se proficiente:

A sequência de atividades desse primeiro módulo contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos (um projeto, isoladamente, não vai transformar o aluno num leitor proficiente da noite para o dia, mas é um passo à frente e o prepara para a produção escrita no sentido de dotá-lo dos conhecimentos, ainda que básicos, sobre o gênero.

O quadro 3 a seguir apresenta a sequência de atividades para leitura de crítica de *games* proposta a partir dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 1 e das características das críticas de *games* que se consideram ensináveis e necessárias para o conhecimento dos alunos.

Quadro 3: Sequência de atividades para leitura do gênero Crítica de *games* prototípica

| Procedimentos de leitura para os vários exemplares do gênero selecionados  | Dimensões constitutivas da crítica de <i>games</i> a serem conhecidas e compreendidas  |
|--|--|
| 1. Questionamentos sobre conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero e comentários para ampliação desse conhecimento, se for necessário.<br>a) Você conhece crítica de <i>games</i> ?<br>b) Onde são publicadas as críticas de <i>games</i> ?<br>c) Você já leu alguma crítica?<br>d) Qual é o propósito da crítica de <i>games</i> ?<br>e) Por que você ou as pessoas leem críticas?<br>f) O que pode ser abordado em uma crítica?  | Aspectos sociocomunicativos do gênero.   |
| 2. Leitura global da crítica e objetivos de leitura.<br>a) O título já demonstra que o texto se trata de uma crítica?<br>b) Quem é o autor do texto?<br>c) O objetivo da crítica é falar negativamente ou positivamente do <i>game</i> ? Vamos ler para verificar nossa hipótese?  | Proposições básicas da crítica selecionada.  |
| 3. Leitura detalhada da crítica.<br>a) Qual a parte da crítica em que se apresenta o resumo do enredo do <i>game</i> ? (Indique o início e o final desse resumo.)<br>b) Grife as palavras e/ou frases que expressam a opinião do autor da crítica ou que permitem perceber se ele gostou ou não do <i>game</i> .<br>c) Que aspectos do <i>game</i> o autor destacou em sua crítica? Por que ele gostou ou não gostou desses aspectos?<br>d) De todos os comentários, qual parece ser a principal qualidade ou o principal defeito do <i>game</i> , na opinião do autor da crítica?<br>e) A linguagem da crítica é para um público mais jovem ou mais velho?<br>f) Você acredita que a linguagem mais informal foi utilizada só porque está na <i>internet</i> ?<br>g) Se fosse em um jornal, a linguagem seria diferente?  | Movimentos retóricos da crítica, especialmente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enredo</li> <li>• Comparação entre jogos</li> <li>• Dicas do jogo</li> <li>• Avaliação geral</li> <li>• Pontos positivos e negativos</li> </ul> |
| 4. Posicionamento crítico do leitor<br>a) Com essa crítica, você se sentiu bem informado sobre o <i>game</i> ?<br>b) Você acha que os leitores ficarão com vontade de jogar o <i>game</i> ? Por quê?<br>c) (Se a crítica foi desfavorável ao <i>game</i> ). Você acha que os leitores não devem jogar o <i>game</i> por causa da apreciação negativa apresentada nessa crítica?<br>d) Em sua opinião, a crítica deve ser escrita para qual público? Jogadores de <i>games</i> ? Não jogadores de <i>games</i> ? <i>Gamers</i> ? Pais de <i>gamers</i> ?<br>e) Você acredita que a crítica tem de ser escrita somente para a <i>internet</i> ?<br>f) Quais aspectos você considera importantes em uma crítica e por quê?<br>g) A partir da sua observação das críticas, qual seria uma estrutura ideal para a crítica de <i>games</i> ?<br>h) O que falta falar nessa crítica lida? | O conteúdo temático da crítica em diálogo com o conhecimento de mundo do leitor.   |

Alguns aspectos apontados na seção 2.5, como por exemplo as informações sobre a Desenvolvedora e/ou Produtora e a plataforma do jogo não foram discutidos

no estudo com os alunos, pois não foram considerados, por essa pesquisadora, quesitos de julgamento analítico variáveis, ou seja, o *game* não se comporta de forma diferente seja na plataforma *X-Box*, seja no PC, por exemplo. Os dados apresentados no quadro 2 são relevantes e figuram nas críticas, no entanto, não necessariamente são passíveis de extensas avaliações.

Após essa etapa de leitura e conhecimento das características do gênero crítica de *games*, o segundo módulo didático desta pesquisa trata da produção escrita. De acordo com a fundamentação teórica exposta no capítulo 1 a respeito de sequência de atividades de produção escrita, é interessante que o professor realize um planejamento do que será produzido e exponha aos discentes as tarefas que serão necessárias para a escrita do gênero.

Na crítica de *games*, objeto desta dissertação, o primeiro passo foi escolher os jogos, de acordo com a faixa etária dos alunos, que seriam alvos das críticas a serem produzidas. Em seguida, foi proposto que os alunos testassem os jogos com olhar indagador e profissional – sem o intuito de lazer ou apenas como jogadores amadores. Após, os estudantes escreveram os textos observando os seguintes aspectos dialógicos: público leitor (público-alvo) e seu suposto perfil, a partir das discussões realizadas em sala de aula.

O quadro 4 a seguir apresenta a sequência de atividades para escrita de crítica de *games*, considerando as etapas do planejamento que o aluno tem que fazer para elaborar a sua crítica e as informações típicas do gênero.

Quadro 4: Sequência de atividades para escrita de *games*

|  |   |
|--|---|
| 1. Objetivo da produção escrita: analisar um <i>game</i> , anotar informações para escrever uma crítica para ser publicada em um <i>site</i> . A crítica deve conter as seguintes informações. |   |
| Parte inicial do texto   | Apresentação do jogo, informações sobre desenvolvedora, plataforma e comparação com outros jogos.                                 |
| Desenvolvimento do texto   | Informações sobre <i>gameplay</i> , tempo de jogo, cenários, personagens, trilha sonora, dublagem e dicas de como passar de fase. |
| Finalização do texto   | Opinião sobre o jogo com pontos positivos e negativos. Avaliação geral.   |
| 2. Escrita da primeira versão.   |   |
| 3. Leitura da primeira versão pelo docente e sugestões para reescrita.   |   |
| 4. Reescrita observando os aspectos composicionais do gênero e aspectos gramaticais, de acordo com a norma padrão da língua.   |   |
| 5. Escrita final.  |   |
| 6. Diagramação da crítica para ser publicada em um <i>site</i> , com inserção de imagens (cenas do jogo, obrigatoriamente, e foto do autor, opcionalmente).                                    |   |
| 7. Publicação das críticas.  |   |

Observa-se que a sequência de atividades de produção escrita prevê o processo de reescrita e revisão. Aqui a intervenção do professor se faz oportuna, pois, segundo Lopes-Rossi (2011, p. 77):

[...] essa etapa de correção dos textos pode permitir ao professor selecionar dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise linguística, em outros momentos de aula. Certas dificuldades decorrentes de características específicas do gênero discursivo a ser produzido podem ser previstas e abordadas em exercícios específicos paralelamente às atividades de produção escrita.

Por ser um texto longo de forma opinativa todos os aspectos gramaticais estão envolvidos: crase, pontuação, concordância, uso de pronomes relativos, classes de palavras etc. São aspectos linguísticos que sempre trazem dúvidas aos alunos. A sugestão é que o professor avalie os casos em que é preciso realizar uma revisão da gramática normativa para auxiliar na produção escrita. Perceber em quais aspectos da redação há mais dificuldades, selecionar os trechos e discutir em sala.

Outro aspecto mais específico é o uso de substantivos abstratos, adjetivos e advérbios para a explicitação da opinião do autor. Os discentes podem ter uma tendência a expressar a opinião com as frases “eu acho” ou “penso que”. Seria interessante o docente indicar que o uso de determinados termos nas críticas de *games* demonstra as opiniões pessoais de forma mais sutil e mais elegante para o estilo jornalístico. Para citar um exemplo, no texto do Far Cry, do *site* Plano Crítico, uma opinião como “**Eu acho** que o ambiente visual e a trilha sonora...” foi manifestada por:

A ambientação visual e sonora do jogo, é o que ele tem de melhor  
[...] <<http://www.planocritico.com/critica-far-cry-primal/>>.

A etapa final de todo esse processo de produção é a divulgação das produções dos discentes.

No capítulo seguinte serão apresentados o contexto da pesquisa e os módulos de leitura e escrita desenvolvidos em sala de aula.

## CAPÍTULO 3

### A pesquisa-ação: contexto e procedimentos metodológicos

Neste capítulo, inicialmente, apresentam-se a escola, objeto da ação desta pesquisa, e o perfil dos alunos participantes. Em seguida, são expostos os procedimentos adotados para o desenvolvimento dos módulos de leitura e produção escrita da crítica de *games*.

#### 3.1 A escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Arquiteto Luis Saia, localizada à Rua Américo Gomes da Costa, nº 93, Vila Americana – São Paulo-SP foi o local de realização desta pesquisa-ação. A unidade escolar está situada na região central de São Miguel Paulista (Zona Leste), próximo ao Mercado Municipal Américo Sugai, a grandes lojas de departamentos como “Casas Bahia” e “Magazine Luiza”, à estação de trem e ao terminal rodoviário. Portanto, é uma área que atende a todas as necessidades da população. Por conta disso, frequentam a escola estudantes do próprio bairro e de locais vizinhos. As famílias dos alunos são de classe média a média baixa.

A unidade funciona das 7h00 às 23h00. Os horários são divididos da seguinte forma: 7h00 às 12h00, para Ensino Fundamental I (1º a 5º anos); 13h30 às 18h20, para Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos); e 19h00 às 23h00, para EJA.

A escola possui 1.218 alunos matriculados, sendo 389 no período da manhã, 456 no período da tarde e 283 no período noturno. Há ainda 90 alunos, no período integral.

#### 3.2 Os participantes da pesquisa e o projeto extracurricular *Expandindo Horizontes*

A pesquisa foi desenvolvida com 13 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, no segundo semestre de 2016. A faixa etária dos alunos é de 13 anos, sendo quatro meninas e nove meninos participantes das aulas.

A pesquisadora é docente-voluntária de Língua Portuguesa e Literatura na escola desde 2014. A cada ano, a pesquisadora apresenta um projeto para a direção da unidade e o desenvolve em sala de aula uma vez por semana, nas aulas de Língua Portuguesa. No caso desta pesquisa para a dissertação de mestrado, não foi possível inserir o projeto *Expandindo Horizontes* em aulas regulares do 7º ano devido a compromissos profissionais assumidos pela pesquisadora. Dessa forma, foi sugerido à equipe da escola que as atividades do projeto fossem desenvolvidas em aulas fora do horário regular, já que a unidade faz parte do Programa Escola Integral da Prefeitura da cidade de São Paulo. As aulas foram ministradas às segundas-feiras, das 12h às 13h30.

Os estudantes – que já conheciam a pesquisadora do ano anterior – participaram do projeto extracurricular por adesão. Os alunos poderiam frequentar vários projetos em dias da semana diferentes, pois havia outras programações para as disciplinas de Ciências, Geografia, Informática e Educação Física.

Por conhecer os discentes de aulas anteriores, a pesquisadora iniciou o projeto sabendo que alguns estudantes apresentavam dificuldades de escrita, enquanto outros poderiam ser considerados excelentes alunos pelos professores da unidade escolar.

A direção da escola era informada, semanalmente, por meio de diálogos, sobre o andamento do projeto. A avaliação final do projeto foi realizada com a entrega dos exemplares das críticas.

A pesquisadora criou uma página no *Facebook* e um grupo no aplicativo *Whatsapp* chamado *Críticas de Games*, para esclarecer as dúvidas a respeito das leituras dos textos das críticas. Os estudantes e a coordenação pedagógica da escola foram adicionados aos grupos e, ao surgir algum questionamento, era respondido.

Além disso, às terças-feiras eram realizadas sessões via *Skype* para os discentes que não compareciam as aulas às segundas. Assim, os estudantes poderiam conversar com a pesquisadora e com outros colegas de sala sobre as críticas, analisar os textos, opinar e solucionar as questões que apareciam.

A seguir será apresentada a síntese e o cronograma das atividades de leitura e escrita realizadas na pesquisa-ação.

### 3.3 O cronograma das atividades de leitura e de produção escrita

O período de desenvolvimento da pesquisa-ação ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2016. O propósito da pesquisa ação, segundo Franco (2005), é formar sujeitos críticos e reflexivos que reconheçam a relação entre teoria e prática, em que “cada sujeito vá se apropriando das mudanças que se operam em suas significações de mundo, que implicam essencialmente mudanças em sua perspectiva como sujeito” (p. 500). Além disso, os sujeitos devem adquirir “a capacidade de criar novas visões, de entender os problemas de outras formas, para além de seu repertório atual” (p. 500).

Para o primeiro módulo do projeto – a leitura e a apropriação das características do gênero crítica de *games*, foram selecionadas 10 críticas de *games* que foram lidas e analisadas conforme a sequência didática apresentada na seção 2.7. A pesquisadora escolheu os textos com base na faixa etária dos estudantes e na popularidade dos jogos.

As atividades de leitura e escrita desenvolvidas foram sintetizadas nos quadros a seguir. O primeiro, o quadro 5, é referente à sequência de atividades de leitura.

Quadro 5 – Sequência de atividades de leitura

| <b>Data</b> | <b>Texto</b>  | <b>Autor</b>              | <b>Síntese</b>  |
|-------------|---|---------------------------|---|
| 08/08/2016  | Diálogo sobre crítica de <i>games</i>   |                           | Questionamentos sobre conhecimentos prévios do gênero. Aspectos socio-comunicativos.  |
| 15/08/2016  | Crítica Unravel.<br><a href="http://br.ign.com/unravel-1/16843/review/review-unravel">http://br.ign.com/unravel-1/16843/review/review-unravel</a>   | Site IGN BR               | Leitura em conjunto da crítica. Leitura detalhada com movimentos retóricos apresentados no item 2.5, inserindo a análise dos aspectos gramaticas e linguísticos. O adjetivo e o advérbio com valor opinativo. Posicionamento crítico. |
| 22/08/2016  | Crítica Unravel<br><a href="http://omelete.uol.com.br/games/unravel/criticas/?key=105688">http://omelete.uol.com.br/games/unravel/criticas/?key=105688</a>                                    | Site Omelete              | Leitura em conjunto da crítica. Comparação com a crítica anterior. Elementos em comum nas críticas. Posicionamento do leitor e do escritor.   |
| 29/08/2016  | Crítica Street Fighter<br><a href="http://www.planocritico.com/critica-street-fighter-v/">http://www.planocritico.com/critica-street-fighter-v/</a><br><br>Críticas Street Fighter - Lição de | Sites Plano Crítico e Uol | Leitura em conjunto da crítica. Proposições básicas. Movimentos retóricos. Aspectos da linguagem. Elementos visuais que compõem a crítica.  |

|            |   |                                  |   |
|------------|---|----------------------------------|---|
|            | <p>casa:<br/> <a href="http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/street-fighter-v.htm">http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/street-fighter-v.htm</a></p>   |                                  | Comparativos para lição de casa. Tamanho do texto.  |
| 05/09/2016 | <p>Crítica Lego-Marvel Vingadores<br/> <a href="http://omelete.uol.com.br/games/lego-marvel-vingadores/criticas/?key=105243">http://omelete.uol.com.br/games/lego-marvel-vingadores/criticas/?key=105243</a></p> <p>Crítica Pokemon – Lição de Casa:<br/> <a href="http://www.planocritico.com/critica-pokemon-stadium-e-pokemon-stadium-2/">http://www.planocritico.com/critica-pokemon-stadium-e-pokemon-stadium-2/</a></p> | Sites<br>Omelete e Plano Crítico | Leitura em conjunto da crítica. Proposições básicas. Movimentos retóricos. Elementos que compõem a crítica. Análises verbais e visuais.   |
| 12/09/2016 | <p>Crítica Far Cry<br/> <a href="http://br.ign.com/far-cry-primal/17036/review/review-far-cry-primal">http://br.ign.com/far-cry-primal/17036/review/review-far-cry-primal</a></p> <p>Crítica Far Cry - Lição de casa:<br/> <a href="http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/far-cry-primal.htm">http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/far-cry-primal.htm</a></p>  | Site IGN BR e Uol                | Leitura em conjunto da crítica. Leitura global e detalhada. Classe de palavras. Pronomes, adjetivos, substantivos com valor opinativo. Conhecimentos enciclopédicos e relações dialógicas. O conteúdo temático da crítica em diálogo com o conhecimento de mundo do leitor. Lição de casa: Comparativos. Linguagem utilizada. Aspectos verbais e não verbais. Pontos positivos e negativos. |
| 19/09/2016 | <p>Crítica Guitar Hero<br/> <a href="http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/guitar-hero-live.htm">http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/guitar-hero-live.htm</a></p>   | Site Uol                         | Leitura em conjunto da crítica. Movimentos retóricos. Elementos que compõem a crítica. Trilha sonora, ambientação, dublagem.  |
| 26/09/2016 | <p>Crítica Mighty No. 9<br/> <a href="https://omelete.uol.com.br/games/mighty-no-9/criticas/?key=110801">https://omelete.uol.com.br/games/mighty-no-9/criticas/?key=110801</a></p>  | Site Uol                         | Leitura em conjunto da crítica. Movimentos retóricos. Conteúdo temático. Tópicos que compõem a crítica.   |

O quadro 6 refere-se à produção escrita dos alunos.

Quadro 6 – Sequência de atividades de escrita

| Data       | Atividade  | Síntese   |
|------------|--|---|
| 03/10/2016 | Análise dos jogos escolhidos pela pesquisadora: Fifa Manager 12, Minecraft e Lego Batman. Início da produção escrita | Leitura para identificação de:<br>- Proposições básicas;<br>- Movimentos retóricos;<br>- Elementos que compõem a crítica;<br>- Conteúdo temático em diálogo com o mundo do leitor;<br>- Estrutura da crítica. |
| 17/10/2016 | Primeira entrega da crítica  | Aspectos linguísticos e estruturais da crítica. Revisão e reescrita.  |
| 24/10/2016 | Segunda entrega da crítica   | Elementos que compõem a crítica. Conteúdo temático em diálogo com o mundo do leitor. Revisão e reescrita.   |
| 31/10/2016 | Terceira entrega da crítica  | Movimentos retóricos. Aspectos linguísticos. Revisão e reescrita.   |
| 07/11/2016 | Entrega da versão final  | Crítica.  |

As discussões em sala de aula foram anotadas pela pesquisadora e os alunos também responderam a questionários sobre os aspectos estudados em sala, que foram digitalizados e guardados. As lições de casa entregues também serviram como base de dados para descrição e análise dos resultados apresentados no Capítulo 4 .

Na revisão, os textos eram lidos pela pesquisadora e depois devolvidos aos discentes com comentários que remetiam aos aspectos estudados e discutidos em aula. Os estudantes, ao entregarem as críticas, muitas vezes, já apontavam os elementos em desacordo com a sequência de leitura discutida.

Após a descrição da sequência de atividades, é necessário realizar uma reflexão crítica sobre o que foi proposto. Ao observar a sugestão de leitura de dez críticas, verificou-se que não houve atividades variadas, isto é, a pesquisadora não atentou ao fato de que há diferentes formas de aprendizagem e seria interessante intercalar a leitura dos textos com outros módulos.

Pode-se sugerir três atividades diversas: a primeira, pintar com cores diferentes palavras que indiquem a apreciação do autor; a segunda, circular os movimentos retóricos do gênero; e a terceira, substituir a linguagem característica da internet por termos da mídia impressa.

Dessa forma, poderia ter sido realizada outra avaliação da aprendizagem, além da apresentada nos resultados do Capítulo 4.

No capítulo seguinte serão apresentados e comentados os resultados do desenvolvimento da leitura e produção escrita do *Projeto Expandindo Horizontes*.

## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS DA PESQUISA-AÇÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados do projeto de leitura e produção de crítica de *games*. Com isso, responde-se à seguinte pergunta: “Quais são os resultados do desenvolvimento de uma pesquisa-ação visando à leitura e produção de crítica de *games* por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal da Zona Leste da cidade de São Paulo?”, e responde-se ao objetivo específico que é “desenvolver uma pesquisa-ação com enfoque na leitura e produção escrita de críticas de *games* em uma sala de aula de 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal da Zona Leste da cidade de São Paulo.

#### **4.1 O desenvolvimento da sequência de atividades de leitura de críticas de *games***

As atividades de leitura e produção escrita foram desenvolvidas conforme sequência apresentada nas páginas 68 e 69, durante 13 encontros com os estudantes.

Para efeito de apresentação e comentários, é interessante dividir os resultados em três partes:

- 1) Contexto inicial: da apresentação do gênero à leitura da primeira crítica. Nos dois encontros já foi possível observar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero crítica de *games*.
- 2) Da leitura da segunda até a quinta crítica, em três encontros, com o objetivo de proporcionar aos alunos o conhecimento das características do gênero.
- 3) A última parte, da leitura da sexta à décima crítica, com mais três encontros, em que os alunos estavam mais dispersos, ansiosos para escrever as críticas.

#### 4.1.1 O primeiro contato com o gênero crítica de *games*

As atividades de leitura e produção de críticas de *games* foram iniciadas com a discussão sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Os estudantes comentaram que crítica significava algo negativo. Dessa forma, ao entrar em contato com os textos sobre os jogos na *internet*, não tinham um posicionamento de leitor-crítico e não compreendiam que uma crítica poderia conter aspectos positivos sobre o assunto.

Os discentes foram estimulados a refletir sobre o tema. O aluno G, realizou pesquisas e observou:

Crítica é a atitude de fazer *juízo* a partir de um conhecimento mais aprofundado sobre qualquer debate, ou discussão. A crítica pode ser construtiva ou não. Algumas pessoas podem fazer para se sentir valorizado diante do criticado. Para julgar alguém temos de analisar o contexto a ser discutido para depois criticá-lo de uma maneira bem coerente e clara para que o indivíduo não se sinta ofendido.

Já a aluna J verificou que a crítica pode auxiliar os usuários que não estão habituados ao jogo:

Também essa crítica ajuda bastante para quem é iniciante, porque ela descreve as “dificuldades” e também “ajuda” você passar [...] Isso é bem interessante porque já vi outras leituras que fala só das coisas boas, e não coloca alguns “defeitos” do jogo [...]

Em seguida, foram iniciados os procedimentos de leitura para o desenvolvimento das habilidades leitoras, conforme sequência didática demonstrada na seção 2.7. Foram escolhidas 10 críticas. Os estudantes liam em conjunto com a pesquisadora em sala de aula e, em três casos, responderam a perguntas de inferências em casa. Durante as leituras, os alunos observaram os aspectos linguístico-discursivos das críticas, o posicionamento dialógico e as condições sócio-históricas dos temas tratados, em um processo de leitura interativa, construindo os significados para se tornarem sujeitos-ativos.

Os discentes foram incentivados a buscar as diferenças entre os textos e se posicionar sobre o assunto. O aluno D, descreveu o que constatou ao ler a crítica:

Na crítica do *game* Unravel eu achei muito interessante o jeito que ele critica o jogo, pois os adjetivos que ele coloca trazem muita curiosidade para jogar (confesso que já vi uma imagem do jogo em um vídeo do *youtube*, mas fiquei com muito medo, pois o *Yarni* é meio bizarro, parece um gato “demônio”) [...] O título ficou estranho para quem não sabe sobre o que é o jogo.

Em outro caso, a estudante L, procurou o significativo denotativo das palavras que não conhecia e percebeu o uso dos pronomes pessoais: “[...] Bucólico: esse termo é utilizado para designar uma poesia pastoral. [...] A crítica é escrita na 3ª pessoa, de modo que fica evidente a neutralidade”. Com relação ao aspecto de neutralidade descrito pela aluna, a pesquisadora, durante a leitura das críticas com os discentes, comentou o fato de que há uma aparente neutralidade no uso da terceira pessoa no processo argumentativo. Dessa forma, o autor pretensamente torna o texto menos individual e melhor persuasivo, já que o uso do pronome “eu” pode demonstrar um aspecto mais pessoal da opinião.

Já o discente I discordou dos aspectos positivos apontados pelo jornalista na crítica – inclusive com relação à nota atribuída - e se posicionou sobre o tema:

Para mim o jogo Unravel não transmite uma mensagem suficiente para experiências marcantes em um sentido divertido que permita que seus jogadores tenham vontade de continuar a aventura. Minha nota para Unravel é 5,00.

Ao estudar o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo – as escolhas lexicais utilizadas – os discentes verificaram que a função dos adjetivos é “definir as qualidades e os defeitos do jogo e fazer a cabeça do leitor” (aluno I). Já com relação ao tempo verbal, o uso dos verbos no modo presente do indicativo foi visto como uma “sensação de verdade, que dá confiança ao leitor” (aluno I).

Sobre o público-alvo das críticas, os estudantes definiram como “aqueles que se identificam com o assunto” (alunos A, C, D, G, H e I). De certa forma, por estar localizada em um ambiente virtual, todas as pessoas teriam acesso aos textos, portanto, deveria conter vocabulário acessível a todos os públicos. Por isso a estudante J sugeriu a criação de um glossário ao final de cada texto para explicar termos que alguns leitores possam não compreender. A proposta foi acatada por todos os alunos.

#### 4.1.2 Da leitura da segunda à quinta crítica

Nessa segunda etapa, os alunos já começaram a discutir os aspectos verbais, visuais, os movimentos retóricos, comparativos, pontos positivos e negativos e posicionamento do escritor das críticas de *games*.

Com relação ao tamanho das críticas, os discentes divergiram sobre a extensão adotada em alguns *sites*. Para o estudante E, os “textos são longos e detalhados demais e poderiam resumir boa parte do que estava escrito”. A estudante J concorda, e disse que “a crítica deveria estar dividida em tópicos. Isso facilitaria a leitura e o entendimento”.

Os aspectos visuais nas críticas foram pouco explorados. Apesar de estarem localizadas em *sites*, as imagens dos textos se referiam a partes do jogo. Os alunos criticaram a falta de figuras. A estudante L comentou sobre o assunto: “O que eu mais gostei da segunda crítica, é que tem mais imagens, diferente da primeira. Eu gosto disso porque um texto com poucas imagens não é tão legal.”.

Já com referência ao padrão de notas adotado, os alunos desaprovaram as palavras “bom” ou “ótimo”. O discente D, descreveu o seguinte: “Ele classifica o jogo por “*bom*” e não por nota de números, o que dependendo do leitor pode ser melhor ou ruim”. Na mesma linha de pensamento, a estudante J falou sobre os aspectos confusos da crítica:

As duas notas na minha opinião condizem sim com o texto. A primeira pode gerar uma confusão pelo fato de o crítico ser muito indeciso de relatar se é bom ou ruim, e como essa nota não é algarismo fica complicado de entendermos se bom é 7,0 ou 7,5.

O aluno N compartilhou da mesma opinião:

Ele acaba dizendo que foi uma palhaçada não ter uma campanha arcade clássica. Agora fiquei completamente em dúvida sobre sua nota, usando uma palavra como palhaçada, creio que ele ficou totalmente com raiva para falar isso.

A cada nova análise, os estudantes começaram a perceber o posicionamento dos autores dos textos e a criticar as apreciações antiprofissionais de alguns deles, como é o caso do aluno M: “nesta crítica fala bem pouco do jogo. A nota que o

crítico deu é de acordo com o que ele fala, não parece um *gamer*. Fala mais como se fosse uma pessoa que jogou pela primeira vez o jogo [...]”.

Já a discente J reclamou do uso em demasia do pronome pessoal “eu”. Segundo a estudante: “[...] o crítico fala muito eu no texto. Na minha opinião isso sai um pouco do profissionalismo. Já na segunda não tem eu, apenas concorda com o que está escrito, isso é a opinião”.

O aluno D também assinalou o amadorismo de alguns críticos e queixou-se: “eu não me senti informado ao ler esta crítica porque ele deu mais a opinião dele do que falou do *game*. Ele só falou mal do *game* sem esconder e isso desconcentra quem apenas quer saber o que tem no jogo”. O estudante A também concordou com os colegas: “Ele fala que achou o jogo ruim, mas no final ele começa a falar bem, e para mim ele errou”.

Com isso, observou-se que as críticas não cumpriram seu propósito comunicativo que é o de emitir opiniões e informar sobre os jogos de forma impessoal.

O estudante E questionou o uso do pronome “você”. Para o aluno, parece que o autor da crítica “está dando uma ordem para o jogador, e eu não gosto de ninguém mandando em mim”. O que difere da aparente perspectiva informal que o pronome transmite.

É relevante notar que os termos linguísticos, como gírias, por exemplo, foram definidos como linguagem para a *internet*. Para os alunos, se a crítica estivesse escrita em um jornal diário, as escolhas lexicais seriam formais, o que denota o aspecto supradestinatório do gênero ao delimitar que o público mais jovem acessa as redes sociais, enquanto os “adultos” leem os periódicos impressos. Já com relação à pontuação, o uso das reticências para os discentes foi positivo, pois criou um “clima de suspense” (alunos A, C, E, G e I).

O uso dos adjetivos e advérbios também foi destacado nessa fase. A estudante J lembrou do valor opinativo do uso dos adjetivos nos textos das críticas: “no primeiro texto, a forma que são usados os adjetivos, o autor convence você que, o que ele escreveu, tem razão. Já na segunda, o escritor utiliza os adjetivos para emocionar”. O aluno I ressaltou, também, que os adjetivos no texto foram utilizados para “valorizar ou criticar de forma negativa”.

Os marcadores de avaliação geraram descontentamento aos estudantes participantes desta pesquisa, pois, em alguns, casos, eles não concordavam com a nota atribuída ao jogo pelo crítico. Ao analisar esse aspecto, percebeu-se a possibilidade de dependência da publicidade nos *sites* pesquisados que induziram a melhores avaliações, apesar do perfil negativo do jogo.

#### 4.1.3 Última parte: da leitura da sexta à décima crítica

Nesta etapa a pesquisadora percebeu que os estudantes já haviam apreendido as características do gênero crítica de *games* e estavam perdendo o interesse em realizar a leitura e análise de novos textos.

No entanto, ainda era necessário discutir os aspectos das relações dialógicas presentes nas críticas. Na sexta crítica, esses tópicos ficaram aparentes e deixaram os alunos em dúvida. A pesquisadora interveio explicando o significado dos termos.

Para citar dois exemplos: o primeiro, o título da crítica de *game* estudada era “É pau, é pedra”. Para algumas pessoas, o entendimento ocorre de forma rápida e remete à música do compositor Tom Jobim. No entanto, a pesquisadora apresentou a canção aos estudantes e, somente a partir daí, houve a compreensão do texto.

O segundo, refere-se à legenda “Eu nasci há dez mil anos atrás”. O trecho é atribuído à música do compositor Raul Seixas, que os alunos não conheciam. Identificou-se, desse modo, que, pela faixa etária dos estudantes, não houve a atitude responsiva-ativa entre o autor e o leitor e o entendimento da relação dialógica pretendida pelo autor ao incorporar as vozes do outro no discurso. Neste caso, esta pesquisadora exibiu o *videoclipe* da canção, de que os alunos gostaram e, assim, compreenderam a intertextualidade do texto da crítica.

Já com referência à chamada da crítica, a aluna L questionou a falta de um título específico, pois o texto demonstrava somente o nome do *game*. Para a estudante seria interessante escrever: “Mamute no meio da sala!?”, pois chamaria a atenção do leitor”.

A ironia nas críticas de *games* também foi sublinhada por alguns discentes, como por exemplo, o aluno I em dois momentos: “[...] também a frase onde encontra-se uma suposta ironia, é mais explicativo” e “[...] uso da ironia para a gente comparar o jogo com a vida real (de forma que não fique chato)”.

No decorrer dos encontros, a pesquisadora entendeu que 10 textos para o conhecimento do gênero transformou o ambiente de aula em algo metódico, cansativo e repetitivo. Após estudo do tema, seria interessante aplicar somente cinco críticas, já que na primeira amostragem os estudantes já demonstraram familiaridade com o assunto e na terceira aula já discutiam os elementos composicionais das críticas com facilidade.

#### 4.1.4 A proposta dos alunos

Ao longo das aulas, os discentes questionaram o que deveria conter uma crítica e, junto com a pesquisadora, criaram um roteiro do que poderia ser abordado com no texto. A inferência da aluna C resumiu o sentimento dos alunos: “há algumas curiosidades sobre o crítico, tipo um currículo, desnecessário? Depende! Se for muito informação sim, se não tudo bem. Imagem do crítico, desnecessário também”.

Ao mesmo tempo, os discentes concordaram que a crítica é melhor do que a *review*, porque “descreve as experiências pessoais do jogador e junta as informações do nosso mundo com a do vídeo *game*” (alunos D, G e I).

A seguir, os tópicos que devem ser tratados em uma crítica, de acordo com as inferências e sugestões dos estudantes:

- 1) A crítica tem que ter um título que junte as informações do nosso mundo com o videogame, como uma música ou um ditado (fala) popular, por exemplo;
- 2) Nome do autor da crítica e data;
- 3) Linguagem formal, mas colocar a linguagem popular para as pessoas se identificarem
- 4) Comparar os jogos, mas não pode ser tão longo;
- 5) Pegar as pessoas de surpresa usando a pontuação;
- 6) Colocar imagem do *game* com legenda;
- 7) Comparar o *game* com informações do nosso mundo, mas resumido para não ficar chato;
- 8) Usar os adjetivos para valorizar ou criticar de forma negativa;
- 9) Dicionário: de palavras ou jogos desconhecidos;
- 10) Usar a ironia para a gente comparar o jogo com a vida real;
- 11) Explicar o jogo sem utilizar o pronome “você”, para não parecer uma ordem;

- 12) Resumir a jogabilidade para não ficar cansativo;
- 13) Falar do ambiente do jogo;
- 14) Não colocar quem deve jogar este *game*;
- 15) Ao final não fazer resumo da crítica inteira;
- 16) Colocar nota numérica no jogo;
- 17) Falar dos pontos fortes e fracos do *game* em questão;
- 18) Não deixar explícito sua opinião na crítica;
- 19) Falar sobre trilha sonora, controles, tipo do *game* e gráficos;
- 20) Colocar faixa etária do *game* e data do lançamento;
- 21) Falar personagem que controlamos durante a história do *game*;
- 22) Deixar perguntas que foram feitas no anúncio e depois dizer a “resposta”;
- 23) Falar de todos que são amigos ou estão do lado do personagem principal e falar o objetivo do grupo como um todo, ou, o objetivo de cada personagem (Dependendo da ocasião);
- 24) Dizer recursos e itens que são possíveis de achar no caminho;
- 25) Modo de se atacar inimigos ou obstáculos;
- 26) Falar de que franquia o *game* é (Dependendo se ele já tiver uma franquia);
- 27) Falar a desenvolvedora do *game*;
- 28) Sempre comparar (discretamente) a outro *game* da franquia;
- 29) Colocar plataformas em que há para o *game*;
- 30) Falar sobre o anúncio do *game* no começo da crítica.

A figura 9 a seguir, demonstra os tópicos a serem tratados, de acordo com as inferências dos alunos.

FIGURA 9: Sugestão dos discentes

Fonte: <<http://www.planocritico.com/critica-street-fighter-v/>>

## Crítica | Street Fighter V

por *Antonio Delbon* em 29 de fevereiro de 2016




Avaliação ★★★★★

O antecessor de *Street Fighter V* chegou às lojas há quase oito anos. De lá para cá, a mercenária *Capcom* lançou suas famigeradas versões *Super*, *Arcade* e *Ultra*, faturou o devido dinheiro e popularizou novamente uma das franquias mais memoráveis dos games e certamente a mais famosa do gênero de luta. Todavia, de 2008 para cá muito mudou, por incrível que pareça, no modo do jogador encarar games desse tipo. A expectativa foi grande para um jogo inédito da série, e pode-se afirmar que *V* cumpre com o prometido, dando amostras de um futuro distinto do já visto para *Ryu*, *Ken* e companhia. Isso não significa que seja excelente e que não há deslizes em pontos essenciais.

O primeiro aspecto que chama atenção nesse game é seu visual. Se *IV* modernizou o design de vários personagens e resgatou o espírito clássico de *Street Fighter II*, *V* faz o favor de polir e

**De acordo: O crítico falou sobre o anúncio do game no início do texto**

**Desacordo: O título não poderia ser o nome do game, mas algo que trouxesse os conhecimentos enciclopédicos. Sugestão da pesquisadora: “Falta luta, sobra música”**

vários personagens e resgatou o espírito clássico de *Street Fighter II*, V faz o favor de polir e melhorar tais gráficos, dando um ar um pouco menos cartunesco e trazendo estilos pouco usuais aos lutadores conhecidos, não agredindo os *gamers* mais clássicos. Dos poucos cenários – e o do Rio de Janeiro é um resumo da imagem do Brasil no exterior – ao *gameplay* em si, este é um jogo para se colocar na vitrine em lojas de venda de televisões. Poucos também, infelizmente, são os personagens. São 16 no total, com apenas 8 dos clássicos conhecidos pelo mundo todo, oriundos do segundo game da série. A justificativa de que a história se passa entre *Street Fighter III* e *IV*, ou de que será possível fazer o download de Guile, Blanka, E.Honda, Sagat e Fei-Long em um futuro próximo, confesso, serão ignoradas nessa crítica. Chame-me de saudosista, de nostálgico ou de ranzinza: quando eu compro *Street Fighter*, eu quero pelo menos metade dos personagens que citei para jogar logo de cara.

**De acordo:  
Descreveu o ambiente, os personagens, cenários e fez comparações curtas**

Tirando esse escancarado inacabamento do game, também é uma palhaçada não haver uma campanha *arcade* clássica. E de que adianta haver um *story mode* que conta apenas com *prequels* dos personagens? É pedir muito um game completo? Enfim, o off-line não é o forte da obra como um todo, mas entrando nas lutas em qualquer modo disponível, é fácil ver o porquê de *SF V* manter o nível da franquia. A mecânica de *gameplay* continua fluída e traz mais acessibilidade, principalmente com as novidades *V-Skill* e *V-Trigger*, golpes realizados ao se apertar soco e chute médios e fortes, respectivamente, dando ao jogador habilidades especiais peculiares de cada personagem, o que aumenta a gama de possibilidade e o interesse pelo estudo das técnicas e do tempo correto de execução – não que jogadores clássicos precisem dessas novidades para terem curiosidade no menu de golpes. Tais mecânicas substituem o *Focus Attack*, tão esgotado depois de tanto tempo de uso. Já os novos lutadores, F.A.N.G., Necalli, Rashid e a brasileira Laura também abrem bem os estilos de luta, principalmente com o veneno introduzido pelo primeiro. Certamente são personagens estreados mais marcantes do que os de *Street Fighter IV*.

**Desacordo: O crítico não poderia deixar de forma tão clara sua opinião sobre o jogo**

**De acordo:  
Dicas do jogo**



**De acordo:  
Imagens do game**

Evidentemente, não estando o foco do game no versus off-line, serão as lutas ranqueadas e a comunidade online as flores dos olhos da *Capcom*. Se por um lado a empresa japonesa cria o *Street Fighter* mais acessível já visto, por outro ela equilibra bem a intensa competição dos "profissionais" do game, nessa onda de *e-sports* que parece não parar. Com a *Capcom Fighters Network*, *Street Fighter* centraliza a ação de todos os jogadores online, dando muito mais estabilidade para que a comunidade se desenvolva, principalmente se comparado com o modo online pobre introduzido no seu antecessor. Com categorias de nível já determinadas para não causar desequilíbrio nas lutas novatas, além da bem-vinda possibilidade de luta entre um jogador de console e um jogador de PC e da abertura para se seguir jogadores com o intuito de se divertir ou aprender o manejo do joystick, há um capricho nesse modo online e um intenso objetivo de se aumentar a importância dos amigos virtuais – e ressalto aqui meu eterno ceticismo quanto a isso. É, todavia, um trabalho cuidadoso e que pode render frutos para quem não gosta de reunir a galera ao vivo com salgadinhos e campeonatos.

**Desacordo:  
Comparações muito longas**

Outra novidade a ser ressaltada é o *Fight Money*, que promete substituir o dinheiro real na compra das *DLCs*, já programas para os meses pós-lançamento. Jogando em partidas ranqueadas online ou abusando do modo sobrevivência off-line, é possível obter essa grana virtual e acumulá-la para comprar os novos personagens a serem lançados. É a *Capcom* deixando um pouco de maltratar sua base fiel de fãs.

Por fim, não poderia faltar uma análise musical, já que *Street Fighter* possui uma das melhores trilhas sonoras da história – não só dos games, que fique claro. A música do menu é mediana, já

trilhas sonoras da história – não só dos games, que fique claro. A música do menu é mediana, já que não consegue decidir o que quer ser na mistura de diversos instrumentos e estilos que traz. Felizmente, os temas clássicos de Ryu, Ken, Chun-Li e Vega, continuam a trazer lágrimas aos olhos, principalmente se você sabe reconhecer o poder de uma guitarra a mais. Todos temas melhores do que em *Street Fighter IV* – no caso de Vega, isso é notório! O clássico som de Cammy deixa um pouco a desejar, mas ainda assim mantém a tradição. Já em Zangief o ritmo é um pouco mais lento e mais épico, o que apenas lembra o tão querido original. Dos novos participantes, a música de Necalli parece uma cópia malfeita da de Akuma, a de Rashid promete no início, mas logo se torna um Techno genérico, a de F.A.N.G. é tão esquecível quanto as outras, ainda que seja a menos pior, enquanto a de Laura tenta ser tipicamente brasileira, mas só consegue lembrar aqueles temas enjoativos dos menus de *Winning Elevens* modificados na era *Playstation 2*. Só posso lamentar a ausência de Guile e Fei-Long... e imaginar os temas novos se eles estivessem na mão de um Ronald Jenkees.

**De acordo:  
Descreveu  
sobre a trilha  
sonora**

*SFV* cumpre com o modelo de novidades que um game estreante desse gênero deve trazer, torna-se mais acessível aos novos jogadores sem perder muito do público clássico e traz boas promessas como o *Fight Money*, tudo isso com esmero visual de brilhar os olhos. Mas diminuir chegar incompleto e aderir ao sistema cada vez mais utilizado de *DLCs* me parece um erro, ainda que diminuído pelo *Fight Money*, que aumenta o prazer de jogar off-line, o mesmo tirado pela própria Capcom que preferiu dar a jogatina online o foco de sua atenção. Isso faz do novo jogo de Ryu uma obra de seu tempo, o que me traz desconfiança. Nenhuma entrevista da desenvolvedora vai me convencer de que não será lançado uma versão *HYPHER* com todos os *DLCs* daqui um tempo. Um game deveria se manter de pé pela sua obra completa, inacabável e incansável, do parâmetro que o próprio *Street Fighter* ajudou a estabelecer há mais de vinte anos. É lamentável, no lançamento de um game, já saber que será preciso se manter antenado às novidades da produção para conseguir ter a experiência completa. Estou falando de *Street Fighter*, oras!

**De acordo:  
Descreveu  
sobre a  
desenvolvedora**

#### **Street Fighter V**

**Desenvolvedor:** Capcom

**Lançamento:** 18 de fevereiro de 2016

**Gênero:** Luta

**Disponível para:** PC e PS4



*ANTHONIO DELBON . . Pupilo de Goku, aprendiz de Charles Xavier e padawan nas horas vagas, gosto mesmo é de bons passeios, seja por Gotham, Westeros, Los Santos ou pelo reino de Lemuria. Sinto-me em casa aonde me aventuro e gosto de viajar sem sair do lugar. No dia-a-dia, nada melhor do que ouvir Gorillaz para lembrar porque estudo e amo filosofia - por mais que o Dr. Matthew Murdock tenha insistido em me fazer cursar Direito há alguns anos.*

**Desacordo:  
Curriculum do  
autor do texto**

## 4.2 A produção escrita das críticas de *games*

Após a sequência didática de leitura das críticas de *games*, os estudantes iniciaram a produção escrita do gênero. Primeiro, a pesquisadora, em comum acordo com os alunos, estabeleceu a análise de três *games*: *Fifa Manager 12*, *Lego-Batman* e *Minecraft*. Os *games* originais foram distribuídos gratuitamente aos discentes.

A partir da compreensão das características comunicativas do gênero, os alunos tiveram duas semanas para jogar os *games* e realizar a primeira produção escrita da crítica.

Percebeu-se que os estudantes apreenderam os aspectos discursivos do gênero crítica de *games*. O vocábulo jogabilidade, por exemplo, aparece em todos os textos para descrever a experiência do jogo. As palavras gráfico e ambiente, também são amplamente empregadas para descrever as cores do *game*.

Além disso, a pontuação foi utilizada para criar um clima de suspense no leitor, como por exemplo, no texto do aluno I: “O que está pensando sobre o jogo? Pensa que é um simples jogo de futebol? Ou acha que é a mesma coisa das versões anteriores? A resposta é...Nenhuma das alternativas!!!”.

O uso dos substantivos abstratos, adjetivos e advérbios no lugar das frases “eu acho”, “eu penso” para expressar a opinião sobre o jogo também foi assimilado pelos discentes. O estudante D utilizou a oração: “A jogabilidade é bem inovadora, para todas suas versões”, ao invés de, por exemplo, “Eu penso que o *game* é inovador”.

Já no trecho a seguir, da aluna F, observou-se uma construção bastante reflexiva sobre o jogo: “Minecraft tem um excelente desenvolvimento psicológico, sobre montar coisas em blocos que desenvolve a cabeça dos jogadores [...]”.

Em todas as críticas foi possível encontrar imagens dos *games*, uma deficiência encontrada nos textos analisados pelos alunos. Simultaneamente, as notas numéricas condiziam com os pontos fortes e fracos apontados nas críticas de *games*. Para citar o exemplo, o aluno B criticou o fato de o jogo *Minecraft* ser quadrado em demasia, mas elogiou a jogabilidade e o ambiente do *game*. A nota final foi 8.

Já com relação aos aspectos da relação dialógica apontados na leitura dos textos, os estudantes absorveram a informação e utilizaram nas críticas. O exemplo de dialogismo vem da discente C, que escreveu sobre o *game Minecraft*: “[..] Ele deve ser apreciado com moderação”. A frase remete aos textos dos anúncios de cerveja amplamente divulgados na mídia.

Outro exemplo de relação dialógica pode ser encontrado no texto do aluno D. Na crítica sobre o jogo *Star Wars*, a legenda da imagem diz: “Eu sou Rebelde”, para sinalizar o fato de que o protagonista jovem tem atitudes consideradas imprudentes da sociedade. O discurso remete às vozes incorporadas de que juventude está ligada a atos de rebeldia e inconsequentes.

Ao mesmo tempo, constatou-se que alguns discentes que tinham mais dificuldades em escrever nas atividades escolares, conseguiram apreender o gênero crítica de *games* e desenvolver os tópicos discutidos na seção 4.1.4, como por exemplo, o aluno H. O estudante foi capaz de realizar comparações entre os jogos, elogiar e criticar os *games* de forma impessoal: “Os gráficos são ruins, mas tem um motivo: o jogo ser totalmente quadrado. Isso simplesmente deixa a desejar. A culpa é dos produtores do *game* porque já poderiam ter melhorado o gráfico”.

Já o discente A, com bastantes problemas, foi capaz de inferir sobre os gráficos de forma ponderada, utilizando termos específicos do jogo, como no exemplo: “[...] Gráficos Pixelados para mim é muito raro e bem bonito”.

Assim, é relevante evidenciar que houve, na maioria dos casos, a incorporação das características do gênero apontadas no Capítulo 2 e o uso da construção discursiva apontada na seção 4.1.4.

A seguir a lista dos títulos das produções finais dos alunos:

- 1) Jogo sem história
- 2) Tudo é tão quadrado
- 3) Aventura quadrada!!!
- 4) Mais do que Gotham!
- 5) Venha para o Lado Negro da Força! Temos Nutella!
- 6) Estou mais solitário do que um lobo...
- 7) Limite e imaginação
- 8) Psicologia pura
- 9) O jogo popular

- 10)O que há em Gotham?
- 11)O jogo tático
- 12)Vou ser o melhor jogador de todos
- 13)Lego Batman 3: defendendo o universo
- 14)Uma aventura quadrada
- 15)O mundo ao quadrado. Literalmente
- 16)Sem muitas opções
- 17)O vilarejo

#### 4.2.1 A revisão e a reescrita das críticas de *games*

Ao longo do processo de escrita das críticas de *games*, houve a revisão e a reescrita semanal. A pesquisadora coletava os textos e realizava considerações a respeito das características do gênero e de aspectos linguísticos.

Percebeu-se avanços a cada intervenção. A seguir, o comparativo entre a primeira e a segunda versão da crítica do aluno G (os aspectos linguísticos foram mantidos, segundo o original):

##### 1º versão Minecraft

O jogo é muito conhecido, existem várias pessoas que jogam. O jogo pode ser jogado em *single play*. De noite aparecem criaturas, como aranhas, esqueletos, zumbis e etc. andando pelo mapa pode ser encontrado casas com aldeões. No mundo *single play*, o jogador pode minera e construir vários tipos de objetos, como espada, armaduras etc.

Na versão apresentada notou-se que não há título ou comparativo com os outros jogos. O estudante escreveu apenas um parágrafo sobre o *game*. Os tópicos listados em sala de aula não foram objeto da escrita. Após a intervenção da pesquisadora no sentido de apontar os elementos que faltavam na crítica, o aluno realizou a reescrita:

##### 2º versão Minecraft

Minecraft – O jogo popular

Quando se fala em Minecraft, todas as crianças e jovens ficam animados. Bom, mas o que é esse jogo? Basicamente é um jogo feito de blocos, tendo as paisagens e a maioria de seus objetos compostos por ele.

Os blocos poder ser removidos e recolocados em outros para criarem novas construções. O jogo pode ser jogado por um jogador (*single play*) ou por vários (*multiplay*).

No mundo virtual, a noite mostram criaturas no qual tentam matar seu hacter, o jogador tem que matá-los antes deles chegarem perto.

Andando pelo mapa pode ser encontrado casas com aldeões. O jogador também pode construir vários objetos como armaduras, espadas, entre outros, utilizado o minério.

O jogo é ótimo. O jogador entra na vila e acaba conquistando as suas coisas aos poucos. O jogo virtual parece uma realidade enfrentada pelo cotidiano, só com fantasia.

No cotidiano vivemos em uma casa, comemos e passeamos, estudamos e etc. no jogo a mesma forma, você “mata” a vaca ou o boi para adquirir seu alimento e você precisa minerar para construir objetos.

O jogo também é comparado com os *mundes mines*, que tem o mesmo estilo visual e tem jogadores nas versões *on line*.

O minecraft é um jogo com a mistura de sobrevivência e exploração.

É notório na segunda crítica o avanço da reescrita. Para começar, o título da crítica já está respondido no primeiro parágrafo. Logo após, o aluno descreve o enredo e o que o *gamer* poderá encontrar durante o jogo. Além disso, há comparativos com o conhecimento de mundo do jogador e com outros *games*.

Já o aluno H, que tinha dificuldades para escrita, produziu as três críticas de forma satisfatória. Na primeira versão, o estudante descreveu em poucas linhas o *game*:

Bem o *game* é bem mais ou menos por que demora muito agente começar a jogar jogabilidade boa você como treinador do time que você quiser você pode fazer o melhor time do mundo bem esse lente vamos dizer história gostei do *game* vale muito apena jogar doto dia faça sua história e faça o melhor time do mundo com messi,c.ronaldo.etc... cada um tem seu jeito de jogar o meu e jogar até ganhar todas as ligas do *game* depois e só ficar ganhando ganhando mais ligas

Já na reescrita, a progressão foi relevante, demonstrando que a relação dialógica entre o tema afeto ao estudante e as aulas de língua materna podem orientar e transformar o aluno em um cidadão crítico.

Vou ser o melhor jogador de todos



Bem, para começar o jogo não é muito bom. O início demora demais para entrar no *game* e, assim, danifica todo o enredo do jogo. Além disso, a gente precisa passar muito tempo na melhor escolha do time.

Não há futebol, porém, o divertido é definir as carreiras dos jogadores. Isso faz com que a gente se distraia e passe horas e horas tentando ser o melhor de todo mundo.

Comparando com o PES 2013...



PES 2013 é uma das melhores franquias de jogos de futebol no modo campanha. Humilha o FIFA! (Claro ao meu ver). Há pessoas que discordam da minha opinião, mas assim como cada um joga do seu jeito, cada um tem uma opinião.

Quando zerar o *game*: se você não zerou, não forme o time agora porque você não sabe o que o jogo ainda tem ao oferecer. Pense como eu! Zere o *game* em um ou dois dias.

Dica: tenha muita paciência porque sem paciência você não vai conseguir jogar o *game*

O *game* é livre para todos os públicos.



Nota  
7 (não gostei muito do *game*)

Pontos Fortes e Fracos

+ Jogabilidade, gráficos, modo campanha  
- Tempo de espera para entrar no *game*, muitos bugs de personagens ficar gigantes, os jogadores dos times são meio burros (eles ficam meio doidos é isso que faz os *bugs*)

Percebeu-se, pelo exemplo, que o discente foi capaz de realizar inferências sobre o jogo, comparando e explicando os pontos fortes e fracos do *game*.

Para finalizar, as 17 críticas de *games* foram organizadas em um livro, doado aos estudantes que participaram do projeto e disponibilizado na biblioteca da escola. Outra sugestão, seria a produção de um *blog* para a publicação dos textos.

A seguir serão demonstradas duas produções dos alunos e comentados os aspectos característicos do gênero em cada uma delas.

#### 4.2.2 A estrutura da crítica de *games*

A seguir, é reproduzida uma crítica de um aluno com indicações de elementos da estrutura de uma crítica de *games*, mostrando que as características do gênero foram incorporadas na produção do aluno, de acordo com a sequência de atividades para escrita de críticas de *games*, quadro 4, página 69, Capítulo 2, seção 2.7.



O Horizonte infinito....

Hoje é a vez de MINECRAFT! Um dos maiores games do mundo e quase infinito! Este game com certeza todo mundo já jogou para ver se era bom ou não. Bom Vai começar! O Show do Minecraft!

Lembrando que para deixar essa crítica mais fácil de

**Enredo, jogabilidade, plataformas, comparações**

Tem uma música bem genérica e calma, mas ao iniciar o game não tem nada além do som do pé do personagem andando e fazendo suas ações. Ela deveria ser melhor aproveitada, pois se o jogador pegar um Jukebox:



(Tocador de discos)

e colocar uma música vai ver que dá para deixar a gameplay mais legal e menos cansativa. Porém, como ela não é aproveitada, então se o jogador estiver impaciente vai acabar jogando Street Fighter 2\* do Super Nintendo\* com suas músicas clássicas (Além de poder descontar sua raiva nos oponentes).

**Gráficos**

(Aqui falarei dos cenários também, já que não dá para diferenciar gráficos de cenários). Claro que seus gráficos não são realistas, mas preparado para a jogabilidade de quebrar os blocos (porque seus gráficos não são quadrados e sim CÚBICOS!!! ><). Eles são criativos e bem arquitetados.

Seu (não seu, mas do jogo) cenário é bem colocado, infinito, podendo quase ser comparado a No Mans Sky \*. Ele é só quase comparado ao outro game, pois a uma hora que se o jogador ir infinitamente para frente há duas possibilidades: ou ter um mar infinito, ou ficar tudo bugado no seu mundo (chamada de Far Lands).

**trilha sonora, imagens**



**Trilha Sonora**

De começo a música da Tela inicial:

Colocando Mods o jogo fica ainda mais divertido (muito mais divertido que a Peppa Pig\*) com melhoramentos às vezes na sua Gameplay.

**Jogabilidade**  
Sua Jogabilidade é bem inovadora, para todas suas versões, sendo um pouco difícil para aqueles que estão acostumados a jogar no teclado e depois tenta jogar a versão de celular.

Nas versões de PC, a jogabilidade está quase ficando igual à versão de celular, sendo meio ruim para quem não está acostumado a ter um pulo automático.

No Minecraft de Xbox (One ou 360) e Playstation (3 ou 4) realmente são idênticas, apenas mudando o nome dos botões (Ex: Na versão de Xbox o que pula é o botão "A" e na versão de Playstation é com o "X" que se localizam no mesmo lugar.

ler e entende-la ela está separada em: Jogabilidade, Trilha sonora, Gráficos (sim vamos analisar isso também) e Nota.

**Obs:** Caso você não entenda alguma referência, ou alguma palavra no final vai ter um tipo de dicionário sobre essas palavras que estiver com esse símbolo: \*.

## Críticas de Games

34

**Nota:** 7,5**Pontos Fortes e Fracos**

- + Game bem Criativo
- + Mods incríveis
- Trilha Snora que não é usado
- Bugs muito ruins

**Nota, pontos fortes e fracos**

A próxima crítica de *game* reproduzida, com indicação de sua estrutura, mostra que esse aluno incorporou poucas características do gênero na sua produção. Ressalta-se o mérito de o aluno, com muita dificuldade de escrita, ter se empenhado e conseguido realizar a tarefa.



Bem eu não gosto muito de Minecraft, também não odeio muito. Escreverei os motivos:

**História:**

Minecraft é um mundo totalmente aberto, portanto não tem história.

**Jogabilidade:**

A Jogabilidade quando eu joguei era meio confusa, mas depois peguei a

prática.

**Músicas:**

Eu, sinceramente, não curto muito as músicas do jogo.

**Gráficos:**

Para mim esse é o ponto forte do jogo. Gráficos Pixelados para mim é muito raro e é bem bonito. Minha conclusão é de que não gosto muito de Minecraft, mas admiro os criadores do jogo.

**Nota:** 8

**Não há informações sobre a plataforma; Não há dicas do jogo; Não há avaliação geral. No entanto, há opinião do crítico**

Dessa forma, os resultados evidenciam que o gênero crítica de *games* pode ser estudado em sala de aula. Apesar dos aspectos negativos ressaltados, a pesquisa-ação demonstrou que houve a incorporação das características do gênero por parte dos alunos.

Para finalizar, será apresentada a Conclusão desta dissertação de mestrado, seguida das referências bibliográficas desta pesquisa e anexo, a cópia do livro, produzido pelos alunos, digitalizada.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa relatou o trabalho com gêneros discursivos com enfoque no desenvolvimento da leitura e produção escrita, especificamente a leitura e produção de crítica de *games* por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública municipal da Zona Leste da cidade de São Paulo, de acordo com os pressupostos teóricos expostos no Capítulo 1.

O mercado de *games* tem crescido vertiginosamente nos últimos anos. Os cursos específicos para as áreas de desenvolvimento, design e criação de *games* têm sido estimulados em cursos livres e nas Universidades. O público-alvo, jovens em idade escolar, ávidos por informações, muitas vezes, se deparam com críticas não especializadas e sem relação dialógica com seus leitores. Os docentes, nas aulas de língua materna, têm dificuldade para encontrar materiais disponíveis para estudo com seus discentes que contemplem a realidade do aluno. Enquanto os profissionais de comunicação se deparam com contratempos para escrever os textos.

Ao refletir sobre esses pontos, a presente pesquisa teve três objetivos específicos: caracterizar o gênero crítica de *games*; elaborar sequências de atividades de leitura e escrita do gênero e desenvolver uma pesquisa-ação com enfoque na leitura e produção escrita de críticas de *games* para alunos do 7º ano.

Com relação ao primeiro ponto, para se caracterizar a crítica de *games*, foi necessário conversar com profissionais da área e analisar um *corpus* de 20 textos de *sites* diferentes. Percebeu-se, após diálogos com especialistas da comunicação, que o jornalismo crítico de *games* é pouco explorado no Brasil. Apesar de o país estar em 4º lugar no *ranking* de número de jogadores (segundo dados da empresa *NewZoo*), a crítica de *games* pode ser considerada uma mídia menor e menos importante, se comparamos com cinema, música ou livros, por exemplo.

Isso afetou diretamente esta pesquisa, pois foi preciso observar as características relativamente estáveis dos textos e seus movimentos retóricos para conseguir discutir o que poderia conter uma crítica de *games*. Durante a análise, os termos *review* e *criticism* eram recorrentes. Constatou-se, então, que a maioria dos *sites* focavam nos aspectos mecânicos dos jogos: dicas de jogo, experiência, custo-

benefício, o que, segundo os manuais americanos, caracterizaria uma resenha simples. Já as questões de cunho psicológico, atributos do *criticism* (para a mídia americana), foram deixados à parte. Para o jornalismo brasileiro, o termo resenha é amplamente utilizado pela imprensa para descrever livros, enquanto a palavra crítica está relacionada às outras formas de arte, como o cinema, por exemplo. Dessa forma, no *corpus* estudado, a maior parte dos textos apresentava mais características voltadas à *review* e menos à crítica.

Além disso, a partir do estudo do *corpus* pôde-se caracterizar os aspectos discursivos, a organização composicional e a linguagem, estilo composicional e movimentos retóricos do gênero crítica de *games*, discutidos no Capítulo 2. Com isso, na seção 2.6, foi possível inferir o que seria uma crítica de *games*: texto longo, disponibilizado, principalmente em mídias digitais, com data da publicação e assinadas pelo autor do texto. Em todas as críticas há uma nota avaliativa do jogo e as experiências pessoais com dicas de como ultrapassar as fases do game. É interessante notar, também, que a linguagem é informal, com o uso de expressões voltadas ao público-alvo e pouco espaço para discussões sobre as “vivências de mundo” do jogador e muito mais abordagens sobre a jogabilidade.

Em seguida, como segundo objetivo, e com base nas características do gênero crítica de *games*, elaboraram-se sequências de atividades de leitura de produção escrita do gênero, conforme discutido na seção 2.7.

Segundo as experiências profissionais desta pesquisadora, como jornalista, seria necessária a leitura de mais exemplares do gênero para o conhecimento de seus aspectos composicionais, de tema e estilo. Por conta disso, a pesquisa adotou o modelo de atividades proposto por Lopes-Rossi (2002; 2006; 2011; 2015), que considera diversos módulos de leitura, desde os aspectos sociocomunicativos (conhecimentos do gênero), passando pela leitura detalhada (destacando os movimentos retóricos) até o posicionamento crítico do leitor (o conteúdo temático em diálogo com o conhecimento de mundo). Dessa forma, o estudante estaria melhor preparado para escrever sobre um gênero pouco conhecido e o professor poderia, na reescrita e na revisão, organizar uma gama maior de atividades de acordo com as deficiências encontradas.

Já para a sequência escrita, de acordo com a seção 2.7, esta pesquisa se inspirou na sequência didática para produção escrita proposta por pesquisadores da

chamada “Escola de Genebra” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). No entanto, fez adaptações no que se refere a apresentar uma quantidade maior de exemplos do gênero para os alunos lerem e analisarem e no que se refere a iniciar a produção escrita com um modelo didático do gênero a partir de seus movimentos retóricos. Essas adaptações se mostraram eficientes para que os alunos pudessem se apropriar das características do gênero e tivessem condições de planejar sua própria crítica e de produzi-la numa primeira versão já mais próxima do que se espera para esse gênero.

Já o terceiro objetivo específico, o desenvolvimento da pesquisa-ação na sala de aula ocorreu no período de agosto a outubro de 2016, com 13 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II. A faixa etária dos alunos é de 13 anos, sendo quatro meninas e nove meninos participantes das aulas. Os estudantes participaram do projeto por adesão, fora do horário normal de aula, o que demonstrou curiosidade e interesse pelo tema. Para o primeiro módulo da pesquisa-ação – a leitura e a apropriação das características do gênero crítica de *games* - foram selecionadas 10 críticas de *games* que foram lidas e analisadas conforme a sequência de atividades apresentada na seção 2.7 e quadros 5 e 6 (p. 73-74). A pesquisadora escolheu os textos com base na faixa etária dos estudantes e na popularidade dos jogos.

As atividades de leitura e produção de críticas de *games* foram iniciadas com a discussão sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Em seguida, os discentes passaram a analisar os aspectos composicionais, linguagem, estilo, características verbais e não verbais e os movimentos retóricos do gênero.

Nesse ponto, cabe, mais uma vez, uma reflexão crítica: por conta da insuficiente experiência didática, esta pesquisadora não promoveu diferentes exercícios de aprendizagem na etapa de leitura. Após a leitura de cinco críticas, seguindo o mesmo roteiro de observação das características dos textos, os estudantes já demonstravam cansaço por ter de realizar as mesmas atividades. Teria sido interessante, e fica aqui como sugestão para outros trabalhos didáticos semelhantes a este, realizar dinâmicas variadas de leitura do gênero. Conclui-se que não é necessário incluir todas as características do gênero em todas as leituras detalhadas dos textos selecionados. Após a leitura detalhada completa de alguns exemplares, pode-se deter, na leitura dos demais textos, em uma ou outra característica específica.

A partir da leitura das críticas, os alunos elaboraram uma lista de 30 tópicos sobre o que deve ser tratado em uma crítica e, de acordo com as inferências e sugestões dos estudantes, foram produzidos 17 textos. Nesse segundo módulo da pesquisa-ação, a produção escrita, os alunos se mostraram interessados para realizar as atividades de revisão solicitadas. Portanto, os resultados demonstraram que os alunos avançaram: na compreensão do gênero crítica de *games*; nas habilidades de leitor-crítico e na competência para realizar procedimentos inferenciais a partir dos enunciados apresentados e no desenvolvimento da capacidade escritora.

As críticas de *games* produzidas foram diagramadas e publicadas em um livro, doado aos estudantes. A produção da obra já era esperada pelos discentes, pois em um projeto anterior esta pesquisadora também publicou um livro com artigos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da mesma unidade escolar. No entanto, é possível sugerir, também, a criação de um *blog* para realizar a publicação das críticas em mídia digital.

O tópico importante a ser destacado é a divulgação dos textos em um meio de comunicação. Assim, o professor proporciona ao aluno um ambiente próximo do profissional e trabalha um ponto relevante da crítica de *games*, que é o público-leitor. O estudante deixa de escrever para o docente – como uma atividade avaliativa – e redige um texto para ser lido e analisado de acordo com seu destinatário, em uma eficiente relação dialógica bakhtiniana. Essa aproximação, tanto quanto possível, de uma situação real de produção do gênero motivou muito os alunos participantes desta pesquisa.

Para finalizar, destaca-se que a crítica de *games* é um gênero discursivo em constante diálogo com diferentes discursos e valores do contexto sócio-histórico-cultural dos tempos atuais. Ao trabalhar com o esse gênero, os alunos ficaram mais motivados a estudar, pois a Língua Portuguesa foi considerada no seu uso, com diversas características e possibilidades, incorporando as práticas sociais dos discentes.

Pode-se concluir, portanto, que esta pesquisa é um exemplo de que, por meio de uma perspectiva sócio-histórica-discursiva de estudo da língua, é possível promover as condições necessárias para o posicionamento crítico do leitor e, ainda,

motivá-lo a escrever e a desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, necessárias ao exercício da cidadania, como propõem os PCN (BRASIL, 1998).

*Game over?*

*Press start...*

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Diego. O. *Perspectivas para o jornalismo crítico de games*. 2007. 76 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

BAKHTIN, Mikail. M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação de Beth Brait. Organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvli. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BEZERRA, Benedito G. Gêneros introdutórios em ambiente virtual: uma (re) análise dos propósitos comunicativos. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 463-487, set./dez. 2009.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto 2009.

\_\_\_\_\_; PISTORI, Maria H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Revista Alfa*. São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5531/4343>>. Acesso em: 17. dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais; terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSCARELLI, Carla V. *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VI CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, p.1-15, 2002.

\_\_\_\_\_. *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>>. Acesso em: 07. ago. 2016.

DIONISIO, Angela P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio. Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, Carlos A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José.L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M.K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.

FRANCO, Maria A. S. *A pedagogia da pesquisa-ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set/dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>> Acesso em: 04. abr.2016.

GAFFURI, Priscila; MENEGASSI, Renilson J. Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos. *TODAS AS LETRAS P*, v. 12, n. 2, 2010.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore G.V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N.S.; NAME, M.C. (org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005a. p. 95-107.

\_\_\_\_\_. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Investigações*, v.18, n.2. Recife, p. 9-38, 2005b.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, V.M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LEITE, Evandro G. A produção de textos em sala de aula: correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, Regina C. M (org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino aprendizagem da escrita*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 17. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 141-177.

LOPES-ROSSI, Maria A.G. A produção de texto escrito na escola a partir de gêneros discursivos. In: SILVA, Elizabeth R. (org.). *Texto & Ensino*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p.133-148.

\_\_\_\_\_. Procedimentos para estudos de gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v.15, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

\_\_\_\_\_. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. *Letras & Letras (Online)*, v. 31, p. 132-157, 2015.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de Compreensão ou cópia nos manuais de Ensino de Língua. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 63-82, jan./mar.1996.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MANUAL da redação: Folha de S.Paulo. 18.ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

MOITA-LOPES, Luiz P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTERANI, Natalia G.; MENEGASSI, Renilson J. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual interativa. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (52.2): 2017-237, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Maria B.F. Contribuições do Círculo de Bakhtin ao ensino de língua materna. *Revista do GELNE*, Rio Grande do Norte, v.4, n.1/2, p. 129-131, 2002.

RODRIGUES, Bernardete B.; ARAÚJO, Júlio C.; SOUSA, Socorro C.T. (org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SANTOS, Juliana O.C. Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura: entre Bakhtin e Vygotsky. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.32, n.62, p.75-86, jun.2014.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular de São Paulo: Língua Portuguesa*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOBRAL, Adail. *Do dialigismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n.1, p. 85-103, 1º sem. 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SWALES, John M. Sobre modelos de análise do discurso. In: RODRIGUES, Bernardete B.; ARAÚJO, Júlio C.; SOUSA, Socorro C.T. (org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33-46.

TOMASULA, Steve. Bytes and Zeitgeist. Digitizing the cultural landscape. *Leonardo. Journal of the international society for the arts, sciences and technology*, v.31, n.5, p. 337-334, 1998. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/1576592>>. Acesso em 26. dez. 2016.

THOMAS, David; ORLAND, Kyle; STEINBERG, Scott. *The videogame style guide and referente manual*. PowerPlay Publishing, 2007.

VARGAS, Diego S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. *Ciências&Cognição*, Rio de Janeiro, v.20(2), p. 313-330, 2015. Disponível em: <<http://www.cienciaecognicao.org.br>>. Acesso em: 07. ago. 2016.

### **Entrevistas**

ASSIS, Diego O.: depoimento [abril, 2016]. Entrevistadora: QUARANTANI, A.P. São Paulo, 2016

FERREIRA, Paulo: depoimento [abril, 2016]. Entrevistadora: QUARANTANI, A.P. São Paulo, 2016

### **Sites**

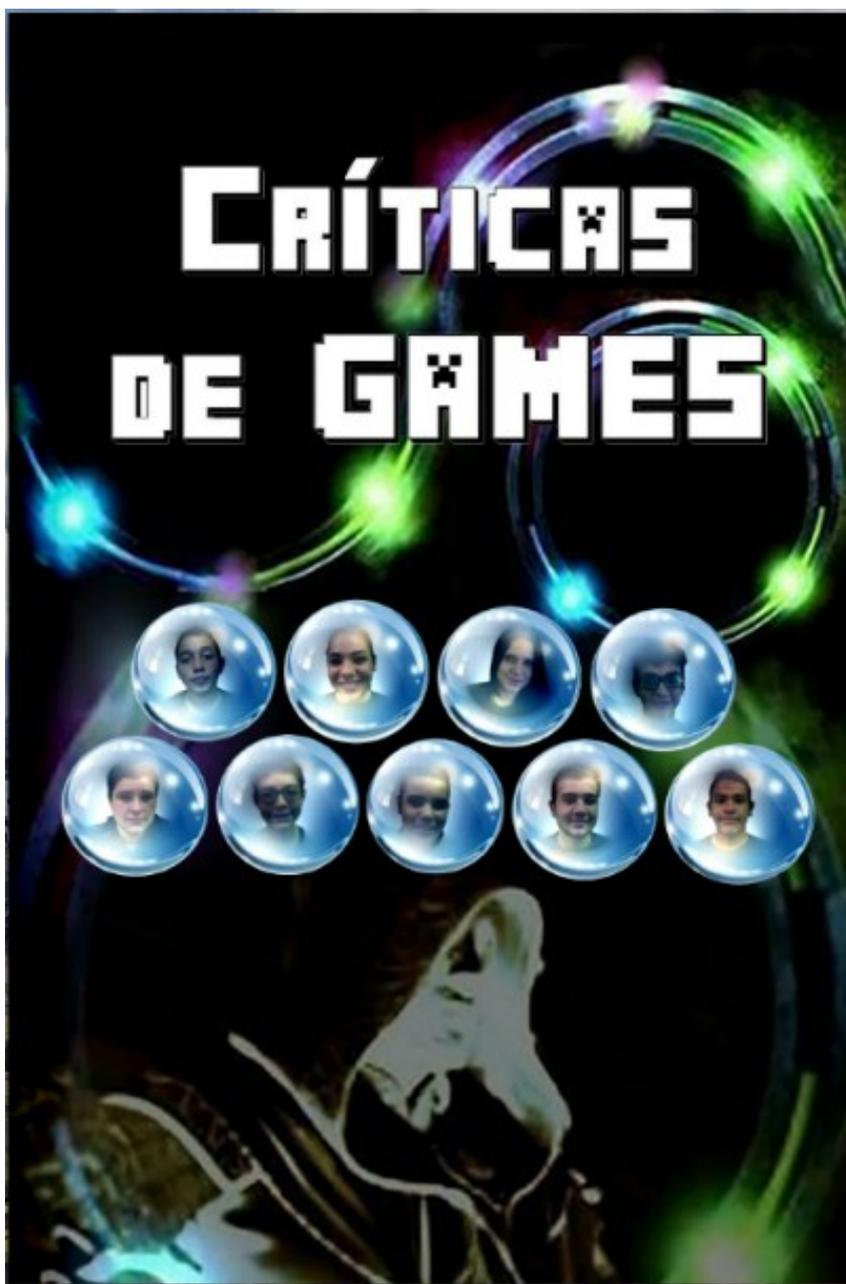
ABRAGAMES. Pesquisa *Game* Brasil 2016. Disponível em: <<http://www.pesquisagamebrasil.com.br/#!pesquisa-2016/i7cep>> Acesso em 23. abr. 2016.

R7. Por um jornalismo mais crítico, Andre Forastieri. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/blogs/andre-forastieri/2012/03/27/por-um-jornalismo-mais-critico/>> Acesso em 23. abr. 2016.

UOL. Brasil é 11º maior mercado de *games* no mundo em faturamento, diz pesquisa. Disponível em: <<http://jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2015/07/31/estudo-indica-que-brasil-e-11-maior-mercado-de-games-no-mundo.htm>> Acesso em 21. abr. 2016.

## ANEXO

A seguir a cópia digitalizada do livro produzido pelos alunos, contendo as 17 críticas de games.





Essa coletânea de críticas de games é a atividade final da pesquisa ação do Mestrado em Linguística Aplicada realizado na Universidade Taubaté – UNITAU – e implantado na Escola Municipal (EMEF) Arquiteto Luis Saia, para alunos do 7º anos do Ensino Fundamental II.

A indústria de games é um dos mercados que mais cresce a cada ano e os estudantes gostam de falar sobre os jogos. Portanto, ao levar para dentro da sala de aula propostas para a escrita de críticas de games, o professor poderá motivar os alunos pela curiosidade sobre um tema que já faz parte do convívio social deles. Além do aspecto motivacional, o trabalho com leitura e produção escrita tem o potencial de mobilizar uma gama de conhecimentos gerais, linguísticos e textuais necessários para a competência leitora e escritora dos estudantes.

Os resultados da produção escrita – 17 críticas - demonstraram: a compreensão do que é uma crítica de games; o desenvolvimento da

# CRÍTICAS DE GAMES

Estudantes EMEF  
Arquiteto Luis Saia

1ª edição - 2017



[www.fenixprojetoeditorial.com](http://www.fenixprojetoeditorial.com)

## SUMÁRIO

### Agradecimentos

**Apresentação:** Ana Paula Quarantani, pesquisadora  
e organizadora .....11

### Críticas de games

|                        |          |
|------------------------|----------|
| Aderval Junior .....   | 13       |
| Allan Scopelitte ..... | 14       |
| Amanda Gabrielle.....  | 17       |
| Anderson Bertino.....  | 19/27/33 |
| Bruno Lima.....        | 37       |
| Cleo Pires.....        | 39       |
| Erick Medeiros.....    | 41/43/45 |
| Luiz Henrique.....     | 47/50/52 |
| Washington Santos..... | 55/58/60 |

Há um século e meio atrás, era impossível fazer um curso sobre romance. Os romances eram considerados uma estupidez e não se prestavam a estudos sérios. Há cinquenta anos atrás era impossível fazer um curso de cinema. O filme era uma estupidez e não se prestava a um estudo sério. Dez anos atrás não se podia estudar HQs. No ano passado, era impossível estudar vídeo games. Mas hoje é possível. (TOMASULA, 1998, p. 342)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> TOMASULA, Steve. Bytes and Zeitgeist. Digitizing the cultural landscape. Leonardo. Journal of the international society for the arts, sciences and technology, v.31, n.5, p. 337-334, 1998. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1576592>>. Acesso em 26. dez. 2016.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de dizer MUITO OBRIGADA a todos que contribuíram para que este projeto se tornasse realidade!

São Miguel, Deus, Deusa, Universo, enfim, todos que conspiraram a meu favor. Muito obrigada pelas janelas sempre abertas.

Minhas alunas e alunos que fizeram parte desse projeto. Muito obrigada pela paciência e pela dedicação. Isso só é realidade por causa de cada um de vocês! Vocês são vencedores!

Equipe da EMEF Arquiteto Luis Saia. Mais uma vez vocês foram essenciais para a conclusão dessa pesquisa. Tânia, diretora; Aurea, CP; Tereza e Marta, auxiliares; professores e funcionários da escola. Time nota 10! A educação precisa de mais gente como vocês!

Minha orientadora Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi que me ajudou a encontrar o caminho.

Aos jornalistas Diego e Pablo que defendem a profissionalização do gênero crítica de games. Há esperança para o jornalismo de games meninos!

Minha família. Vocês são as estrelas da minha vida!

Todas as pessoas que moram em meu coração e que, sem dúvida, fazem parte dessa jornada!

*Ana Paula Quarantani*

## APRESENTAÇÃO

### Críticas de games

Essa coletânea de críticas de games é a atividade final da pesquisa ação do Mestrado em Linguística Aplicada realizado na Universidade Taubaté – UNITAU – e implantado na Escola Municipal (EMEF) Arquiteto Luis Saia, para alunos do 7º anos do Ensino Fundamen-tal II.

O projeto surgiu ao acaso enquanto eu pesquisava um tema para minha dissertação. Depois de estudar o assunto eu me apaixonei pela ideia e percebi que o processo de ensino-aprendizagem de língua materna pode ser muito mais interessante e rico se levamos os conhecimentos enciclopédicos para a sala de aula e aliar com as questões discursivas. Além disso, observei a falta de profissionais no mercado para atuar como críticos de games.

Os estudantes gostaram da proposta e se mostraram bastante motivados a escrever as críticas. Ao mesmo tempo, compreenderam o uso linguísticos dos adjetivos, substantivos, pontuação e do processo argumentativo para defender os pontos de vista de determinada ideia.

Durante os meses de agosto e outubro os alunos estudaram 10 críticas. Em seguida, observando as características do gênero e analisando os jogos partiram para a produção escrita. O resultado, 17 críticas.

Certamente é um passo para compreender a língua portuguesa em sua prática social e, sem dúvida, as leituras de críticas, feitas pelos estudantes, não serão mais as mesmas.

Quanto a mim...bom, ainda estou tentando passar as fases dos games...  
Press Start!

*Ana Paula Quarantani,  
pesquisadora e organizadora dessa obra*

## JOGO SEM HISTÓRIA



*Por Aderval Junior, 20 de novembro de 2016*



Bem eu não gosto muito de Minecraft, também não odeio muito. Escreverei os motivos:

**História:**  
Minecraft é um mundo totalmente aberto, portanto não tem história.

**Jogabilidade:**  
A Jogabilidade quando eu joguei era meio confusa, mas depois peguei a

prática.

**Músicas:**  
Eu, sinceramente, não curto muito as músicas do jogo.

**Gráficos:**  
Para mim esse é o ponto forte do jogo. Gráficos Pixelados para mim é muito raro e é bem bonito. Minha conclusão é de que não gosto muito de Minecraft, mas admiro os criadores do jogo.

**Nota:** 8

**TUDO É TÃO QUADRADO**

Por Allan Lucca de Jesus Scopelitte,  
07 de novembro de 2016



chato.

Agora vou falar sobre os jogos que competem com o Minecraft: Call Of Duty, Fifa, Pes, Battlefield são melhores, mas o quadrado é um dos games mais jogados e com canais no YouTube.

O Mine não tem nada a ver com o mundo real, por quê? Porque você não sai por aí dando soco em árvore para quebra-la... você junta quatro madeiras e faz uma mesa de trabalho que faz tudo.... Sério acaba sendo bizarro e engraçado.

Agora se você acha que o Mine tem a ver com a vida

Então, para fazer essa crítica vou começar falando sobre o erro do jogo: só tem quadrado... Beleza é um jogo top, é um jogo épico, mas até o redondo do jogo é quadrado e acaba sendo

o Herobrine, que supostamente, morreu afogado e desde então ele se tornou seu maior inimigo e um dos maiores vilões do jogo. No entanto, ele foi removido do jogo.

Alguns falam que não existe história, mas todos sabem que o objetivo principal do game é matar o Ender Dragon. O que é isso? Ender Dragon é um Dragão que é o chefe do jogo. Se você o mata-lo o jogo está zerado. Zerar o jogo é concluir tudo. Para matar o chefe do jogo você tem que ir melhorando, senão é impossível.

O Minecraf tem dois modos: o survival que você tem que sobreviver; e o criativo que você pode fazer o que você quiser.

O Steve pode ter um amigo. Quem seria esse amigo? Por incrível que parece é um lobo. Você pode domar um lobo para ele caçar ao seu lado; também pode domesticar uma jaguatirica (que virará um gato sinistro, né?!), mas a jaguatirica não te ajuda em nada.

E o último item da crítica é o como você atacar: no Minecraft pode usar tudo como a mão, desde espada, bloco, até alimentos.

Dicionário da crítica:

**NOTA:** 8

**Pontos Fracos**

- Tudo é quadrado

**Dicionário:**

CALL OF DUTY -> Jogo de tiro

BEATTLEFIELD -> Jogo de tiro

PES -> Jogo de futebol

FIFA -> Jogo de futebol

MESA FAZ TUDO -> Mesa de trabalho do minecraft

CRAFTING -> Construção ou montagem de algum item na linguagem minecraft

real, vamos lá: você está sobrevivendo em uma Ilha enorme: se você ficar sem comer você passa fome, se você cair na água está perdido, já que você está no meio do nada e não tem como trocar de roupa.



Crafting de mesa faz tudo

A jogabilidade é legal. Todos gostam, os controles são fáceis e tem como você personalizar o controle. Por exemplo, a movimentação do personagem: pode deixar em primeira, segunda ou terceira pessoa. Se eu falar de tudo daria mais de mil páginas!

A ambientação do jogo é extremamente boa, parece muito real. O ruim é que tudo é quadrado e acaba sendo enjoativo.

Os seus inimigos do jogo são esqueletos, fantasmas sem pernas, animais verdes que explodem, porcos, vacas, ovelhas... Até que são reais mais os inimigos não são nada reais.

O Mine pode ser jogado on-line com seus amigos, dá para baixar mods, e mais milhares de coisas boas do jogo. A trilha sonora do jogo é sempre a mesma e é bem chata. A única coisa que muda são os discos de som, mas até isso sempre tem as mesmas músicas e é irritante.

O personagem que controlamos é o Steve. Não há uma história certa sobre ele, alguns falam que o irmão dele

**AVENTURA QUADRADA!!!!**

Amanda Gabrielle, 20 de novembro de 2016



Minecraft é um sandbox, o que significa que, essencialmente, pode fazer o que quiser no jogo. Na verdade, Minecraft é ainda mais aberto que outros sandboxes, como GTA IV e Skyrim porque literalmente não existe nenhum tipo de missão ou objetivo. Você é jogado nesse mundo de blocos e tem que sobreviver.

Então você começa batendo em um tronco e pegando um pedaço de madeira. Da madeira, faz tábuas, das tábuas varas, das varas faz um jogo de ferramentas com um machado, uma pá, uma picareta e uma espada (você vai precisar). Se começar a cavar, talvez, encontre carvão.

De repente começa a anoitecer e é aí que você irá precisar da espada quando os monstros estão à solta no mundo quadrado. Você pode rapidamente cavar um buraco e se esconder e fazer algumas tochas.

Quando cavar mais e achar mais coisas e sobreviver, quando menos espera vai ter quatro minas, três casas, um

observatório, entre outras coisas legais.

Enfim, a questão é que Minecraft é um jogo incrivelmente expansivo, há muito a ser feito. O jogo não para de ser atualizado com coisas incríveis. É possível criar mecanismos pseudos-elétricos com a Redstones ou mapear toda a área do mundo quadrado.

Mas atenção!!! Ele deve ser apreciado com moderação. 😊

**Nota:** 8

**Pontos fortes e fracos:**

- Trilha sonora não é muito aventureira e muito menos inspiradora

+ Vicia! Ótimo para quando se está no tédio, pode-se fazer no jogo algo que talvez ainda não podemos fazer no mundo real.

Boa tarde! Boa Noite! Bom Dia! Aqui você lerá minha crítica sobre o Batman Lego 3 Beyond Gotham (Além de Gotham). Para deixar essa crítica mais fácil de ler e entendê-la, ela está separada em: História, Jogabilidade, Trilha sonora, Gráficos, Cenário, Personagens e Nota.

**Obs:** Caso você não entenda alguma referência ou alguma palavra no final vai ter um tipo de dicionário sobre essas palavras que estiver com esse símbolo: \*

### História

Batman e Robin estão em mais um dia normal caçando o Crocodilo Assassino\* nos esgotos da cidade (não especificada no game qual é a cidade). Durante a caçada alá *Far Cry Prima\** (#SQN) os heróis conversavam sobre emoções... se elas atrapalham ou não na hora de combater o crime (Não esqueça desse detalhe **EMOÇÕES**). Quando eles acham e encurralam o crocodilo, Robin com seu orgulho vai para tentar derrubá-lo e acaba ficando com medo. Depois, e mais uma vez, Batman salva Robin com seu poderoso Batranguê (Ou Bataranguê em Português se preferir), derrubando Robin para desviar do golpe que o Crocodilo iria dar. Crocodilo consegue fugir e Batman dá uma bronca no Robin sobre emoções (lembre-se o Robin sentiu medo do crocodilo. Para ele não sentir medo ele devia pensar nessa frase)

O que os olhos não veem o coração não sente...



(Claro que a bronca não foi assim)

## CRÍTICA DE BATMAN LEGO 3 BEYOND GOTHAM

Mais do que Gotham!



Por Anderson Bertino da Fonseca, 06 de outubro de 2016  
(Game lançado em 11 de novembro de 2014)



Aqui estou eu em mais um game de Batman... Lego com muitos perigos, mas com o objetivo de derrotar o novo e mais recente inimigo alienígena poderoso... Brainiac!

Logo depois o jogador vê uma cutscene\* onde mostra que Crocodilo estava com o resto do seu grupo do Asilo Arkham\* (Esquadrão Suicida? Infelizmente, não!) sendo eles: Coringa, Vagalume, Lex Luthor, Grundy\* e Cheeta\*.

Mas, afinal, o que raios o Crocodilo roubou? Água sanitária para ele tomar banho? Refeição? A resposta é..... os mapas do esgoto. E por que raios ele roubou os mapas do esgoto? Porque eles queriam invadir a Sala da Justiça\* para usar um novo portal que levava até a Torre de observação e usar uma tecnologia que não consigo explicar aqui (pois nem eu entendi essa tecnologia) para fazer todos votarem no Lex. A liga consegue bater a ameaça, só para depois descobrir que tem outra....

Antes de continuarmos tenho que falar que antes de tudo isso: alguém tinha convidado os outros lanternas (com exceção do Verde) sendo eles: Sinestro (Lanternas Amarelas, emoção: Medo), Santo Andarilho (Lanterna Azul, emoção: Esperança), Safira Estrela (Lanterna Violeta, emoção: Amor), Atrocitus (Lanterna Vermelho, emoção: Raiva), Larfleeze (Lanterna Laranja, emoção: Avareza) e Índigo-1 (Lanterna Roxa, emoção: compaixão) e esse alguém os capturou... Esse era Brainiac\* que queria o poder dos anéis para colecionar planetas em garrafas de vidro. Por causa disso, (O velho clichê) heróis se juntam aos vilões para salvar a terra (Inspiração de Lego Marvel Super Heroes? Pois no game acontece a mesma coisa.... Será uma cópia?).

Por conta disso temos de ir para os planetas dos lanternas para poder conseguir poder suficiente para derrotá-lo. A história é clichê, mas inovadora para os Dcnautas\* que gostam de algumas coisas infantis, já que isso nunca aconteceu nos jogos Lego da DC\*, principalmente para uma criança que não pegou Lego Marvel Super Heroes. Além de ter o bom humor ao estilo Lego. História muito boa apesar de infantil.

**Jogabilidade**

A jogabilidade é ótima e fácil de acostumar. Para quem jogou Lego desde o Playstaion 2 não sente muita diferença durante a Gameplay\*. Só sente diferença na arte que falarei melhor depois.

Comparado a Lego Batman 2 DC Super Heroes, ele tem uma forma melhor de se voar, já que no game tínhamos que colocar a mira onde queríamos ir e daí ficar seguraando o botão A (Ou X para Playstation), mas isso não ajudava às vezes, pois quando queríamos subir não dava, porque a câmera não ajudava a guiar direito.

Como inovada essa jogabilidade em Lego Marvel agora temos esse novo jeito sem mira e mais fácil de controlar. Além do que, quando criávamos um personagem - coisa que os fãs de Lego amam em seus jogos - dava apenas para criar ou com habilidade de Superman ou do Batman. Inovado pelo próprio game agora para criar personagens dá para abrir uma tela para escolher o tipo de braço, perna etc...



Gamplay tirada do Vídeo: *Lego Batman 3 | Criando Personagens | RazuchiTV* | Desde o Atari do canal: *Desde o Atari*  
 Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=pQ7r4oV5Cc>  
 Link para o canal: <https://www.youtube.com/channel/UCMKt56ZzQB5cwhWICmcnw>

Novamente inovado no Lego Marvel dá para criar com mais poderes o que deixa a experiência de Gameplay bem mais divertida. Com poderes de flash, Lanterna que o jogador quiser entre outros.

**Trilha Sonora**

Trilha Sonora é a melhor parte do game. Além de colocar várias músicas do primeiro game, a trilha tem canções que a todo momento combinam, ou seja, se o jogador estiver em lugar escuro vai tocar um tipo de música que combine com ambiente. Além de ter várias músicas que acabem em algumas playlists de celular. Para muitos, por exemplo, a música da sala de controle, da torre de observação, é a melhor do game (Particularmente eu baixei essa música ☺). Também tem o detalhe de quando o jogador está voando com a Mulher Maravilha ou Super Man toca as músicas temas dos personagens o que deixa mais divertido para termos vontade de ouvir alguma música do game (Woonder Womaaaaannnn).

**Gráficos**

Claro que aqui não vou falar que ele é realista, mas além de aparência Batman mudou de brilho. O Homem-Morcego desse jogo tem muito mais brilho e luz se comparado com seu game antecessor:



Batman Lego 2



Batman Lego 3

Além de que seus "chifrinhos" diminuíram como no desenho Batman dos Bravos e dos Temidos.

**Cenário**

Os cenários são ótimos para quem gosta de explorar, principalmente porque depois de uma determinada parte do game você desbloqueia alguns planetas dos Lanternas sendo eles: Odyem (Lanterna Azul) Oaaa (Tive colocar assim, pois o Word está sempre corrigindo as palavras que ele não conhece, mas o nome do planeta se lê desse jeito mesmo, ele é o planeta do Lanterna verde), Qward (lanterna amarela), Yasmaut (lanterna vermelha), Nok (Lanterna Roxa), Zamaron (Lanterna rosa) e Okaara (ó o cara... tá parei Planeta do Lanterna Laranja). Além de explorar (como sempre) a Batcaerna, Torre de Observação, a Sala da justiça\* e Base Lunar (onde ficam os portais para os planetas dos lanternas e a lua onde da para explora-la também). Com muitos blocos de ouro para pegar, corridas e muitas mais coisas extras!

**Personagens**

Existem mais de 150 personagens para desbloquear, além de muitos com uma variedade de roupas especiais como o traje elétrico, espacial entre outros.

Batman possui várias roupas fazendo menções a filmes séries, desenhos e até de algumas Hqs (o Capitão América desbloqueou todas as roupas só para pegar as referências, porque: Temos que pegar!).

O jogo está disponível para Xbox 360, Playstaion 3, Playstaion 4 e Xbox One, PC é livre para todos os públicos.

**Nota:** 10

**Pontos Fortes e Fracos**

- + História Bem-feita para todas as idades
- + Personagens bem adaptados
- + Universo para explorar várias vezes
- + Fator Replay imenso
- + Trilha Sonora bem colocada

**Dicionário**

- Crocodilo Assassino: em outros games é conhecido apenas de Crocodilo. Ele é um vilão com força, pele blindada, fator de cura e assassino profissional.
- Far Cry Primal: Um jogo onde o jogador é um caçador, pois ele é um homem das cavernas que quer dominar uma terra boa e fértil
- Cutscene: quando passa uma cena da história.
- Asilo Arkhan: onde loucos e assassinos psicóticos são presos e tratados.
- Grundy: Grundy foi assassinado em Gotham City e jogado num pântano que ao congelar no inverno fez com que as plantas crescessem ao redor de seu corpo, fazendo o milagre de ele voltar dos mortos como um zumbi, só que enorme e forte. Tem capacidade de voltar dos mortos, força sobre humana.
- Cheeta: Também conhecida como Mulher Leopardo tem habilidades de: Aparência de Leopardo, Presas Afiladas, Super-Força, Super-Agilidade, Super-Dura-

bilidade, Super-Velocidade, Visão Noturna, Garras Afiadas, Cauda Preênsil e Sentidos Aguçados.

- Sala da justiça: Onde eles ficam fazendo reuniões importantes sobre o destino da terra. A sala fica aqui na terra, onde os super amigos do desenho se encontravam.
- Gameplay: É o nome em inglês quando o jogador está tendo uma jogatina...pode ser boa ou ruim dependendo do game.

## CRÍTICA DE STAR WARS THE FORCE UNLEASHED (PS2)

Venha para o Lado negro da força! Temos Nutella!



Por Anderson Bertino da Fonseca, 06 de outubro de 2016  
(Game lançado em 16 de setembro de 2008)



*Eu sou Rebelde!*

Lucasarts?! Ahhh que alegre muita gente por seus filmes, HQs, animações.... e é claro.... Games! Star Wars the Force Unleashed é um clássico game do querido e amado Playstation 2.... Este game abriu as portas para uma franquia que pode ser comparada ao game do Shadow the hedgehog\*.

Para deixar essa crítica mais fácil de ler e entendê-la ela está separada em: História, Jogabilidade, Trilha sonora, Gráficos, Cenário, Personagens e Nota.

**Obs:** Caso você não entenda alguma referência, ou alguma palavra no final vai ter um tipo de dicionário sobre essas palavras que estiver com esse símbolo: \*.

### História

De começo o jogador inicia controlando Darth Vader (esse game se passa na época em que Darth Vader está matando os cavaleiros Jedis restantes depois da batalha dele com Obi Wan Kenobi\*\*). Ele está em Kashyyyk, o planeta dos Wookies\*, para caçar um dos últimos Jedis da galáxia. Ao achá-lo o jogador deve enfrenta-lo e vencer. Quando o Lord do mal está prestes a mata-lo, surge o filho do cavaleiro que toma o Sabre de Luz de Darth Vader. Ele percebe que a força tinha estado no garoto assustado, ao ver a quase morte de seu pai. Vader então desmaia o cavaleiro Jedi com sua mão que enforca qualquer oponente à vista.

Alguns Stormtroopers ameaçam o garoto achando que ele estava atrapalhando Vader. O Lord do lado sombrio mata os soldados na frente do garoto e o leva para treiná-lo como seu jovem aprendiz\*. Dali para a frente o jogador controla o Starkiller (Matador de estrelas, Destruidor de Estrelas) que era o garoto que teve seu nome renomeado. Então, depois do treinamento completo ele caça todos os Jedis que Vader ainda não tinha matado. Mas ao matar seu próprio pai ele descobre que isso não era o certo e vai para destruir Vader e si vingando de todo mal lhe causado.

A história é comovente já que pode ser comparado a God of War com quase o mesmo enredo, e anseio de vingança do personagem principal para com o vilão. Muitos gostaram dessa história, pois além de boa, ela complementa a franquia de filmes - se for parar para ver.

### Jogabilidade

A jogabilidade é ótima e inovadora para a época, melhor até do que a do game Star Wars A vingança dos Siths (Playstation 2, Xbox Clássico, Game Boy Advanced, Nintendo DS) e até a The Legends Of Zelda Ocarina of Time (Nintendo 64), pois é possível focar em inimigos Boss para não perde-lo de vista. Sua jogabilidade também é como de God of War já que é um Rack In Slash\*, e além de podermos usar todos os poderes da força! Sendo até mais interessante do que de God of War para alguns Gamers\*. Além de sua Gameplay não ser tão entediante, pois não há nenhum puzzle\* para o jogador não perder a paciência.

### Trilha Sonora

A trilha não tem muito do que falar, já que é a mesma da dos filmes tirando sua música tema que é bem comovente mostrando que o game não é só para mostrar os rebeldes (na escola)\* vs Império. São muito usadas as músicas dos filmes. (Bom pelo menos as músicas não são ruins... ☺)

### Gráficos

Seus gráficos nas cutscenes\*, mas na hora da Gameplay, suas imagens não são tudo do console sendo um pouco inferior aos gráficos de God of War e até a Star Wars Battlefront 1 (Playstation 2, Xbox Clássico, Xbox 360, PSP e Pc).



*Star Wars: The Force Unleashed (PS2).*



Star Wars Battlefront 2



God of War

Claro que em suas outras versões para PS3 ou outros da mesma geração são uma das melhores, mas a versão de Playstation 2 realmente poderiam ser melhores.

#### Cenários

Seus cenários são bem diferentes do que vemos nos filmes, além de mostrar planetas que não foram vistos nos filmes. Com os mesmos casos dos gráficos, que não são os melhores, mas realmente são bem feitos se comparado a alguns outros jogos. (Ex: Spider Man 3 the movie). O legal mesmo é ficar na nave Rogue Shadow e ver Extras, escolher cores do sabre de Luz, fazer upgrades na força e escolher uma roupa diferente antes de entrar na fase.

+ ou - Trilha sonora bem usada, apesar de ser mais dos filmes  
- Gráficos que poderiam ser melhores

#### Dicionário

- Lucasarts: a produtora dos games e filmes e mais da franquia Star Wars e Indiana Jones.
- Shadow the hedgehog: Game para Playstation 2 protagonizado pelo rival do Sonic: Shadow, ele foi citado, pois ele também é estilo vilão que pode se tornar bom. Na época em que Darth Vader está matando os cavaleiros Jedis restantes. No 3º filme da franquia o jovem Anakin se torna mal e vira Dath Vader para matar todos os Jedis da gáxia (ou além).
- Obi Wan Kenobi: ele quase impediu Anakin com seus terríveis planos, mas Palpatine (O Imperador do mal) fez a armadura do Darth Vader depois de Anakin ser queimado vivo na lava após ser derrotado por Kenobi. Kenobi que fez Luke Skywalker virar um Jedi antes de Yoda.
- Wookies: São a mesma espécie que o Cweebaca do Han Solo. Eles vivem em Kashyyyke.
- Rack In Slash: Games onde o jogador usa espadas ou coisas afiadas para derrotar seus inimigos. Sem outros tipos de armas.
- Gamers: São jogadores de Vídeo game que dedicam um pouco de sua vida para saber tudo sobre os jogos. Um tipo de nerd de games.
- Rebeldes na escola: referência a novela Rebelde, que fala sobre adolescentes com vidas difíceis.... Basicamente isso.
- Cutscenes: cenas parecidas de filmes, as cenas em que contam a história do game.
- Androide 17: Referência a um robô humanoide de Dragon Ball Z que era chamado de: Androide 17.

#### Personagens

O único que o jogador irá usar depois do prólogo, será Starkiller, mas não devemos deixar de falar dos outros da história. Juno Eclipse é a copiloto (se não a piloto) da sua nave a: Rogue Shadow! Ela é bem carismática e ela é a que no "Final" (meio do jogo) leva o Starkiller ao caminho certo. Starkiller é um aprendiz secreto que não deve ser percebido pelo Imperador Palpatine, pois senão ele mata Vader. Capitão Kota é o primeiro Jedi que o jogador quase mata. Porém, depois ele te ajuda com o objetivo de vingança do personagem principal. O PROXY um robô androide (17\*) que pode se "transformar" em outra pessoa. No game ele se transforma no Darth Vader várias vezes para mandar mensagens para o nosso personagem. Ele é um bom amigo e antes de entrar nas fases, enquanto o jogador se encontra na sua nave dá para escolher uma roupa diferente para seu personagem.

O primeiro jogo da franquia está disponível para: PS2, PS3, DS, Wii, Xbox 360, PC e PSP.



Nota: 8,5

#### Pontos Forte e Fracos

- + História comovente e original
- + Personagens Carismáticos
- + Complementação dos filmes

## CRÍTICA DE MINECRAFT

Estou mais Solitário do que um lobo...



Por Anderson Bertino da Fonseca, 06 de outubro de 2016  
(Game Lançado em 7 de outubro de 2011)



O Horizonte infinito....

Hoje é a vez de MINECRAFT! Um dos maiores games do mundo e quase infinito! Este game com certeza todo mundo já jogou para ver se era bom ou não. Bom Vai começar! O Show do Minecraft!

Lembrando que para deixar essa crítica mais fácil de

ler e entende-la ela está separada em: Jogabilidade, Trilha sonora, Gráficos (sim vamos analisar isso também) e Nota.

**Obs:** Caso você não entenda alguma referência, ou alguma palavra no final vai ter um tipo de dicionário sobre essas palavras que estiver com esse símbolo: \*.

#### Jogabilidade

Sua Jogabilidade é bem inovadora, para todas suas versões, sendo um pouco difícil para aqueles que estão acostumados a jogar no teclado e depois tenta jogar a versão de celular.

Nas versões de PC, a jogabilidade está quase ficando igual à versão de celular, sendo meio ruim para quem não está acostumado a ter um pulo automático.

No Minecraft de Xbox (One ou 360) e Playstation (3 ou 4) realmente são idênticas, apenas mudando o nome dos botões (Ex: Na versão de Xbox o que pula é o botão "A" e na versão de Playstation é com o "X" que se localizam no mesmo lugar.

Colocando Mods o jogo fica ainda mais divertido (muito mais divertido que a Peppa Pig\*) com melhoramentos às vezes na sua Gameplay.

#### Trilha Sonora

De começo a música da Tela inicial:



**Nota:** 7,5

#### Pontos Fortes e Fracos

- + Game bem Criativo
- + Mods incríveis
- Trilha Snora que não é usado
- Bugs muito ruins

Tem uma música bem genérica e calma, mas ao iniciar o game não tem nada além do som do pé do personagem andando e fazendo suas ações. Ela deveria ser melhor aproveitada, pois se o jogador pegar um Jukebox:



(Tocador de discos)

e colocar uma música vai ver que dá para deixar a gameplay mais legal e menos cansativa. Porém, como ela não é aproveitada, então se o jogador estiver impaciente vai acabar jogando Street Fighter 2\* do Super Nintendo\* com suas músicas clássicas (Além de poder descontar sua raiva nos oponentes).

#### Gráficos

(Aqui falarei dos cenários também, já que não dá para diferenciar gráficos de cenários). Claro que seus gráficos não são realistas, mas preparado para a jogabilidade de quebrar os blocos (porque seus gráficos não são quadrados e sim CÚBICOS!!! ><). Eles são criativos e bem arquitetados.

Seu (não seu, mas do jogo) cenário é bem colocado, infinito, podendo quase ser comparado a No Mans Sky\*. Ele é só quase comparado ao outro game, pois a uma hora que se o jogador ir infinitamente para frente há duas possibilidades: ou ter um mar infinito, ou ficar tudo bugado no seu mundo (chamada de Far Lands).

## CRÍTICA MINECRAFT



Bruno Lima, 12 de novembro de 2016



#### Limite e Imaginação

Você já viu esse jogo super famoso. Estou falando de Minecraft. O jogo quadrado que vicia.

O game é cheio de conteúdo: como fazer casas, domesticar animais e muito mais.

O jogo não é só brincadeira não! Há muitas criaturas como zumbi, aranha, crepes, endermes, etc. O objetivo do game é matar um dragão que não fica em uma caverna, fica

na dimensão do fim onde tudo acaba.

A dimensão que dá mais medo! Ela pode ser destruída se matar o ender-dragon o mal de todo jogo.

**Nota:** 10

## CRÍTICA MINECRAFT



Cleo Pires, 12 de novembro de 2016



### Psicologia pura

Minecraft é um jogo eletrônico tipo sandbox e independente de mundo aberto que permite a construção usando blocos (cubos) dos quais o mundo é feito. Foi criado por Markus "Notch" Persson.

A jogabilidade foi baseada no jogo , Dungeon Keeper que é um jogo de estratégia em tempo real lançado para o PC no qual o jogador deve tentar construir e manter uma

masmorra (era como chamava no passado um tipo de prisão), enquanto protege ela de "heróis", inimigos controlados pelo computador que tem como intenção roubar as riquezas acumuladas do jogador e matar seus vários monstros.

Minecraft tem um excelente desenvolvimento psicológico, sobre montar coisas em blocos que desenvolve a cabeça dos jogadores, em montar casas, pessoas etc.

No entanto, há alguns problemas no jogo, como seu gráfico ser muito escuro e muito quadrado. Durante à noite nascem criaturas, como aranha, zumbis, esqueletos, creepers, endermans entre outros, que matar o herói.

Aaldeões são NPCs/máquinas que vivem em suas próprias vilas e elas são geradas sozinha. Você pode criar suas casas, viver normalmente como se fosse a vida real. Mas, lembrando que não há nenhuma semelhança entre real e virtual.

Para jogar, é preciso compra-lo, ou jogar o falso, que muitos chamam de Mineshafter.

O bom de Minecraft é que ele não tem fases, só tem o nível de dificuldade ou o nível fácil. Ao mesmo tempo você joga livre, é quem manda no jogo e isso faz com que o jogador não enjoje do jogo e deixe a pessoa mais interessada.

**Nota:** 7,9

#### Pontos Fortes e Fracos

- +Jogo ser livre
- +Fazer a própria vida no jogo
- Gráfico muito escuro e quadrado

O seu lado bom, como seus pontos fortes que são: o jogo ser livre você monta o que quiser, você que faz sua própria vida no jogo.

## CRÍTICA MINECRAFT



Por Erick Medeiros Nogueira, 12 de novembro de 2016



### O jogo popular

Quando se fala em Minecraft, todas as crianças e jovens ficam animados. Bom, mas o que é esse jogo? Basicamente é feito de blocos e com paisagens e objetos compostos por eles.

Os blocos podem ser removidos e recolocados em outros para criarem novas construções. O game pode

ser jogado por um jogador (singleplayer) ou por vários (multiplayer).

No mundo virtual, durante a noite há várias criaturas que tentam matar seu hacker. O jogador tem que mata-los antes deles chegarem perto.

Andando pelo mapa podem ser encontradas casas com aldeões. O jogador também pode construir diversos objetos, como armaduras e espadas utilizando minério.

O jogo é ótimo! O jogador entra na vila e acaba conquistando as suas coisas aos poucos. O jogo virtual parece uma realidade enfrentada pelo cotidiano. Só que com fantasia.

No cotidiano vivemos em uma casa, comemos e passeamos, estudamos, etc. No jogo, da mesma forma que se mata um boi ou a vaca para adquirir seu alimento, precisa-se mineirar para construir objetos.

O jogo também é comparado com o mundar mines, que tem o mesmo estilo visual e o jogador na versão on-line.

Enfim, o Minecraft é um jogo que mistura sobrevivência e exploração.

**Nota:** 7,5

(não me interessa muito pelo jogo, mas as habilidades são notáveis)

**Pontos Fortes**

- + Habilidades para criar casas
- + Trata o mundo com a liberdade que se estende fora do jogo

**Dicionário**

Munder mines: outro jogo que tem o mesmo estilo visual que o Minecraft

A grande ameaça capaz de reunir todos os vilões e heróis é Brainiac, vilão do Superman, que é capaz de reduzir todas as cidades do planeta. Para impedir o alienígena, Batman se junta ao Flash, Super Homem, Lex Luthor, entre outros.

Infelizmente, esse jogo traz poucas transformações, mas o interessante é que os vilões e os heróis se juntam para combater Brainiac.

Há, também, a mistura de ações, plataforma, quebra-cabeça, que envolvem a quebra de outros objetos. Essas misturas de ações vêm sendo utilizadas em Star Wars Lego.

Outra novidade é a escolha de roupas que você pode trocar a qualquer momento. O jogador também pode trocar de personagem sem parar o jogo.

Vale a pena esse jogo, pois apresenta algumas melhoras em relação aos jogos anteriores.

O jogo tem uma surpresa no final que vocês terão de descobrir.

**Nota:** 10

(todos os heróis e vilões se juntam para combater o mal)

**Pontos fortes**

- + Divertido, colorido
- + Cheio de piadas do Batman
- + Há toda Liga da Justiça e Vilões

## CRÍTICA BATMAN 3 – BEYOND GOTHAM



Por Erick Medeiros Nogueira, 12 de novembro de 2016



### O que há em Gotham?

Bom, o título do jogo já deixa claro que levará os jogadores ao Universo mais escuro de Gotham, com dezenas de planetas e locais consagrados.

O jogo segue a mesma forma que os outros. Nesse jogo a história é bem mais engraçada que as tradicionais. O jogo se passa no espaço e o Batman é o protagonista desse roteiro.

## CRÍTICA FIFA MANAGER 12



Por Erick Medeiros Nogueira, 12 de novembro de 2016



### O jogo tático

Gostei de analisar esse jogo, pois traz a figura do manager. O manager é um ser com poderes mágicos que administra toda a rotina de um jogador. Nos jogos anteriores aparecia somente a rotina dentro de campo. Nessa versão, o manager cuida até da vida pessoal do jogador. Acredito que isso não acrescente em nada o jogo, mas apresenta o outro lado da profissão de técnico e dos jogadores.

Um recurso importante é que nesta edição os estádios podem ser construídos e ampliados.

No início do jogo o técnico vai iniciar sua carreira, o time vai levar muita pancada e goleada, mas após adquirirem experiência, os jogadores aprendem e melhoram no campo.

O game só é ruim, pois não tem clubes brasileiros.

Temos de jogar com os times da Europa.

O Manager 12 é bom e vai se tornando interessante ao decorrer da jornada. Com a equipe treinada, os managers se fortalecem e ganham vários títulos importantes.

**Nota:** 9,9

(o jogo vai sendo interessante no decorrer das partidas)

**Pontos Fortes**

+ Ao construir os estádios, o jogador cresce e passa de fase

#### Comparando com o PES 2013...



PES 2013 é uma das melhores franquias de jogos de futebol no modo campanha. Humilha o FIFA! (Claro ao meu ver). Há pessoas que discordam da minha opinião, mas assim como cada um joga do seu jeito, cada um tem uma opinião.

Quando zerar o game: se você não zerou, não forme o time agora porque você não sabe o que o jogo ainda tem ao oferecer. Pense como eu! Zere o game em um ou dois dias.

Dica: tenha muita paciência porque sem paciência você não vai conseguir jogar o game

O game é livre para todos os públicos.



#### Crítica Fifa Manager 2012



Por Luiz Henrique, 01 de novembro de 2016



#### Vou ser o melhor jogador de todos

Bem, para começar o jogo não é muito bom. O início demora demais para entrar no game e, assim, danifica todo o enredo do jogo. Além disso, a gente precisa passar muito tempo na melhor escolha do time.

Não há futebol, porém, o divertido é definir as carreiras dos jogadores. Isso faz com que a gente se distraia e passe horas e horas tentando ser o melhor de todo mundo.

**Nota:** 7

(não gostei muito do game)

**Pontos Fortes e Fracos**

+ Jogabilidade, gráficos, modo campanha

- Tempo de espera para entrar no game, muitos bugs de personagens ficar gigantes, os jogadores dos times são meio burros (eles ficam meio doidos é isso que faz os bugs)

### Crítica Lego Batman 3



Por Luiz Henrique, 01 de novembro de 2016

Bem, o game é excelente! Sua jogabilidade e seu gráfico excelentes, com uma história perfeita. Não havia história melhor para o game, comparando com Lego Batman 1 e 2.



#### Lego Batman 3 defendendo o universo

No de PC, onde eu joguei, não foi tão bom, mas como já zerei no Xbox 360 já sabia que todos os três games eram incríveis. Infelizmente, não pude jogar outros Legos, mas já vi vídeos sobre outros games como Jurassic World, Vingadores, Harry Potter, Star Wars, Movie, Hobbit, entre outros.



Lego Batma 3, foi e será o melhor jogo da franquia com seu mundo totalmente aberto! Você pode ir até os planetas dos Lanternas (mundo bizarro, claro).

Para ir ao mundo bizarro tem que comprar a expansão do game, é caro, por isso nunca joguei (fazer o quê, não sou rico).

Dica: não desespere se não conseguir passar de uma fase normal. Pare de jogar um pouco, jogue outro jogo, e quando voltar a jogar, vai passar de todas as fases, como se soubesse todos os movimentos do inimigo. Falo isso por experiência própria, não nesse jogo, mas sim em outros jogos.

**Nota:** 8

#### Pontos Fortes e Fracos

+ gráficos, enredo, personagens que são muito bem feitos .  
- bugs na hora de usar poderes, fases que certo vilão esconde e você tem que quebrar tudo para achar.

### CRÍTICA MINECRAFT



Por Luiz Henrique, 01 de novembro de 2016



#### Uma aventura quadrada

Minecraft: o que falar, um dos melhores do mundo (claro na minha opinião!).

Os gráficos são ruins, mas tem um motivo: o jogo ser totalmente quadrado. Isso simplesmente deixa a desejar. A culpa é dos produtores do game porque já poderiam ter melhorado o gráfico.

A jogabilidade é perfeita no PC, Xbox, Playstation.

Claro que estou acostumado a jogar o Xbox, bem melhor que o PC. Esse jogo trouxe muitas felicidades com meus primos...



A história: o personagem chama-se Steve e ele tem que mineirar, matar certos tipos de animais para comer, fazer armaduras, espadas para se proteger até achar o portal final para enfrentar o boss do game que é um dragão? Como assim um dragão?? Eles poderiam ter homem gigante, mas NÃO UM DRAGAO MEU DEUS! Pensem um pouco: até um bebê faz melhor!

Tirando o boss escroto, o game é sensacional! Fora de série. Tem uma fama muito grande no youtube.

Imagina o Minecraft com gráficos do Far Cry Prime? Um sonho, mas nunca vai acontecer, pois os desenvolvedores não querem! Um bando de relaxados, né?! Poderiam melhorar o game, mas não eles só querem ganhar dinheiro...

#### Dicas para os jogadores

Não tenham medo, pois são raros os aparecimentos dos monstros, mas se um deles aparecer, vou falar para você: Tu vai tomar muitos sustos! Isso é normal!

Também temos a lenda do Null. Ele fala no chat com você e diz que o aprisionaram. Em muito fóruns discute-se sobre eles, como podemos tirá-los do game. É fácil: deleta o mundo!

**Nota 10****Pontos fortes e fracos**

+ Jogabilidade, enredo, diversão com pessoas de outros países ao jogar online.

- Bugs, lendas urbanas que aterrorizam os jogadores do game tipo Herobrine, Lick, the miner, Entidade 303 são só algumas que acabei de citar tem muito mais.

Acha que Exploration é fácil para construir ou que só pode ser fácil para "viciados"? A resposta é...Nenhuma das alternativas! Exploration tem uma técnica fácil, mas um grande transtorno para realizar suas obras, pois nem os jogadores mais antigos poderão adiantar as horas de jogo.

A jogabilidade é um pouco cansativa, mas não difícil.

O ambiente é limpo, verde, deserto, arborizado, com muitas árvores, ilhas, montanhas, mares, etc; e sem muitas poluições visuais.

Gráficos deixaram o game popular, mas com realidades 3D em gráficos o game ficaria bem mais real e melhor.

Não há itens para encontrar no caminho.

Não há inimigos, pois como disse o único ser vivo racional é seu personagem no jogo; e se houver obstáculos, como por exemplo, montanhas e/ou muros altos para escalar ou pular, destrua eles.

O game Minecraft Exploration Lite é um jogo muito bem feito que baseia-se na construção de um mundo quadrado; Nele  você  pode construir o que quiser, o que vir na cabeça! Mas para isso terá muito trabalho. A instalação do jogo é bem rápida e nele  você  tem um mundo construído por  você  mesmo!, montes/montanhas, mares/oceanos, ilhas e praias; sua missão é o que  você  quiser, pois não tem um objetivo claro, só tem que construir e construir e depois construir de novo. Pena que depois de muito trabalho (horas)  você  tem uma maravilhosa cidade, um país, reino, vila, forte, etc; que se sem querer  você  sair do jogo perderá tudo☹, porque nesse game não tem como salvar nada.

\*Seguem informações de acordo com o roteiro (+ ou -):

01-O game é todo em Inglês, mas podemos entendê-lo pelas imagens. As críticas no site onde baixei o game celular (Play Store) usavam/possuíam linguagens formais e informais principalmente, mas não usavam nenhum ditado ou frase (metáfora) conhecida.

02-Não há comparações com jogos anteriores ou sucessores.

**CRÍTICA MINECRAFT- Exploration Lite**

Por Washington Santos, 24 de outubro de 2016

**O mundo ao quadrado. Literalmente**

Minecraft é um jogo que conquistou muitos por onde chegou, mas *Exploration Lite* é "pisado" e "chutado" pelos jogadores. Por quê? Porque apesar dos "milagres" nas construções arquitetônicas, Exploration não salva absolutamente nada.

O esplendido Exploration Lite quando fechado (o aplicativo) pode virar o "Feiticeiro da Escuridão" um verdadeiro desastre como Hiroshima e Nagasaki!!!!!! Não sobra nada!



03-Ambiente do jogo:(arborizado, verde, e deserto). Disponível para PC, celulares com android desenvolvido e cel. avançados, vídeo game como por exemplo X-Box360.

**Nota: 6**

(melhor do que nada) - Não tem amigos, inimigos, animais ou obstáculos durante o jogo, e principalmente por não salvar nada. Mas pelo menos podemos construir o que quisermos.

**Pontos Fortes e Fracos**

+Construa o que quiser.

+Controles bons.

-Única pessoa no jogo é seu personagem, sem animais; não salva absolutamente nada.

-Personagem sem características.

+ou- Não possui trilha sonora, ou qualquer som (+ ou -).

**Dicionário**

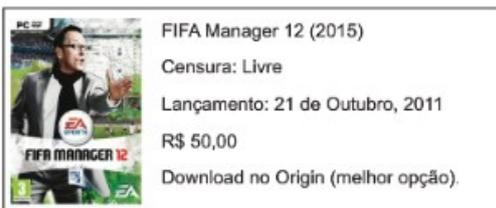
Hiroshima e Nagasaki

Cidades japonesas destruídas por bomba atômica nuclear pelos EUA durante a 2ª Guerra Mundial.

## CRÍTICA FIFA MANAGER 12



Por Washington Santos, 24 de outubro de 2016



## Sem muitas opções

A maioria dos jogos tem um anúncio irritante no começo do jogo, porém esse não. (Obs: o jogo não tem muito anúncio. Somente propaganda de abertura quando você entra para jogar).

O game FIFA Manager 12, da EA sports é um jogo com o gráfico muito bom, mas apesar de ser muito bem feito, é possível observar que corpos atravessam uns aos outros

## CRÍTICA MINECRAFT MOJANG



Por Washington Santos, 24 de outubro de 2016



## O Vilarejo

O anúncio do game não é tão extensivo (grande), praticamente não existe.

Em Minecraft Mojang, seu personagem constrói tudo

(em alguns momentos).

O que está pensando sobre o jogo? Pensa que é um simples jogo de futebol? Ou acha que é a mesma coisa das versões anteriores? A resposta é... Nenhuma das alternativas!!! Desta vez nesse game você não é um jogador de meio de campo, "zaga" ou sequer goleiro; Seu (a) personagem é um, ou melhor o técnico.

Seu objetivo é treinar(+ ou - controlar) seu time, mesmo que isso leve horas!

De início é como se estivesse assistindo a uma partida de futebol na televisão só que pelo computador. Eu não gostei do jogo, mas pelo trabalho que a empresa desenvolvedora deve ter tido, o jogo "vale a pena". (veja a nota de observações no fim do artigo).

Jogo criativo, porém, sem história. A jogabilidade é boa, apesar de ser demorada e cansativa. O ambiente do jogo "até que é legal" e/ou bom.

Sobre a trilha sonora do jogo, muito boa. Não há exatamente um inimigo, mas todos os times com quem você joga são seus rivais, podendo assim serem considerados seus inimigos de campo.

Sem muitas opções porque é só jogo, jogo e jogo; há muitas opções? Sim, mas muito difíceis de entender. (Disse que não gostei, mas é porque não é meu tipo de jogo, mas tenho certeza que outras pessoas gostariam muito).

## Nota: 9

-Pelo trabalho que a empresa desenvolvedora deve ter tido, a trilha sonora do jogo, muito boa e mesmo como eu já tinha dito esse não é meu tipo de jogo, mas tenho certeza que outras pessoas gostariam muito.

## Nota de observações:

"Vale a pena"

-Para mim não vale a pena porque esse não é meu tipo de jogo, mas tenho certeza que outras pessoas gostariam muito, portanto "vale a pena".

com produtos extraídos da natureza por ele mesmo, como por exemplo pedras, terra, grama, se matar animais terá carne, se derrubar portas do vilarejo terá portas, mas "perai"!!! Portas?!?! Pois é, portas! Portas não são da natureza, mas ao extrair objetos da natureza, seu personagem ganha por exemplo uma foice para lhe ajudar nas tarefas. Mas onde entram as portas?!?

No meio da floresta, que por sinal é uma maravilhosa floresta, com porcos, ovelhas, águas vivas nos rios e mares, e ainda vacas, bois, galinhas, etc; mas nessa floresta seu personagem tem inimigos: aranhas gigantes assassinas, pessoas que te atacam com murros, socos e flechadas, etc; e tudo na maioria das vezes é de noite pois de noite não é possível enxergar ou ver quase nada. Mas, voltando ao rumo da prosa, no meio da floresta, você encontra um vilarejo oriental (chinês ou japonês), mais provavelmente japonês, onde se encontram belas casinhas simples no estilo camponês, ao lado das casas, tanques de concreto, onde tem plantações de arroz (provavelmente), pois está nascendo na água, e o arroz é muito cultivado pelos orientais, na pequena vila também tem galinhas, que ficam soltas apesar de provavelmente serem das pessoas que moram no vilarejo.

O jogo é basicamente isso, na minha opinião, é um ótimo game, um dos melhores games que já joguei, pena que quando seu personagem morre, ou melhor, é morto, tudo o que você tinha extraído é perdido, dá para dizer que é latrocínio: roubo seguido de morte, só que invertido: morte seguida de roubo.

Minecraft mojang é muito melhor que *Exploration Life*, é quase Mojang nota 10 e *Exploration* nota 10.

A jogabilidade é ótima, o ambiente e/ou cenário do jogo também é ótimo, mesmo com inimigos, pois os mesmos riscos que corremos no jogo corremos na vida real (+ ou -), mas os pontos fortes, dá para dizer que são todos ou quase todos, pois quando você morre você perde seus utensílios; ao acordar (recomeçar/quase ressuscitar) seu personagem

está sem nada, somente com a roupa do corpo, isso é um ponto fraco.

A trilha sonora é ótima, até parece que estou em uma fazenda, sons de galinhas, bodes, ovelhas, vacas, bois, porcos, etc. Controles: (bons) você não controla seu personagem pelas teclas normais de setas, mais sim pelas teclas W, A, S, D e ESPAÇO; apesar de para onde apontar o mouse, o seu personagem virar; para sair do lugar é preciso apertar a tecla W; Espaço pula, mas também voa. O gráfico mesmo quadrado é ótimo; essa é a graça do jogo.

Para matar animais, pessoas, destruir árvores, pedras, blocos de terra, e inimigos, é só bater neles clicando com o mouse apontando neles, clique e segure de preferência, pois só o clique rápido só os machuca (nem assusta direito).

**Nota:** (Muito bom).

**9,5**, pois o game é muito bom e podemos construir o que quisermos

**Dicionário**

Prosa=Conversa

capacidade leitora e escritora dos alunos; avanços nas habilidades de leitor-crítico e competência para realizar procedimentos inferenciais a partir dos discursos ideológicos apresentados.

Por meio de uma perspectiva sócio-histórica-discursiva de estudo da língua, portanto, é possível incentivar a leitura de críticas de games, promover as conclusões necessárias para o posicionamento crítico do leitor e, ainda, motivá-lo a escrever.

Ana Paula Quarantani, pesquisadora e organizadora.

Sobre: Ana Paula Quarantani é jornalista, professora de língua portuguesa, mestranda em Linguística Aplicada na Universidade Taubaté.

### CRÍTICAS DE GAMES Estudantes EMEF Arquiteto Luis Saia



O projeto Crítica de Games é uma coletânea de 17 textos realizados por alunos do 7º do Ensino Fundamental II, da EMEF Arquiteto Luis Saia, na Zona Leste de São Paulo. Os estudantes leram e refletiram sobre críticas de games, analisaram os jogos e escreveram os textos.

O resultado demonstrou que a atividade mobilizou os conhecimentos gerais, linguísticos e textuais necessários para a competência leitora e escritora dos estudantes.

