



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
CURSO DE LETRAS/FRANCÊS**

RAIMUNDA NONATA SILVA ANDRADE

NARRATIVA, JOGO E LÍNGUA FRANCESA:
uma proposta de protótipo a partir de *L'odeur du café*

São Luís
2026

RAIMUNDA NONATA SILVA ANDRADE

NARRATIVA, JOGO E LÍNGUA FRANCESA:
uma proposta de protótipo a partir de *L'odeur du café*

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras Francês/Português.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tarcylene Ellen Santos Muniz

São Luís
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Andrade, Raimunda Nonata Silva.

NARRATIVA, JOGO E LÍNGUA FRANCESA: uma proposta de protótipo a partir de Lodeur du café / Raimunda Nonata Silva Andrade. - 2026.

90 p.

Orientador(a): Tarcyene Ellen Santos Muniz.

Curso de Letras - Francês, Universidade Federal do Maranhão, Google Meet, 2026.

1. Ensino de Francês. 2. Rpg. 3. Protótipo. I. Muniz, Tarcyene Ellen Santos. II. Título.

RAIMUNDA NONATA SILVA ANDRADE

NARRATIVA, JOGO E LÍNGUA FRANCESA:
uma proposta de protótipo a partir de *L'odeur du café*

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao
Curso de Letras da Universidade Federal do
Maranhão como requisito para a obtenção do título de
Licenciada em Letras Francês/Português.

Aprovado em 03/07/2026

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Tarcyene Ellen Santos Muniz
Universidade Federal do Maranhão
Orientadora

Profa. Rayanna Mendonça Martins Beckman
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Flamilla Pinheiro Costa
Universidade Federal do Maranhão

Este trabalho é dedicado à minha querida mãe, Rosalina (*in memoriam*), que sonhou há muito tempo com a minha formação. Dedico-o também à minha família, que sempre esteve ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me mantido na trilha certa durante a realização deste trabalho e ao longo da graduação, concedendo-me saúde e forças para chegar até o final.

Ao meu querido pai, Domingos Lindoso Andrade, que sempre me apoiou nos estudos, pelos abraços e incentivos; aos meus irmãos, Luís Paulo Silva, Paulo Henrique Silva Andrade e Nazaré Silva Andrade, que sempre me apoiaram, incentivaram e que são minhas inspirações de vida.

Ao meu sobrinho Gael, pelas risadas, abraços e conversas que sempre rendem bons momentos.

Agradeço à minha orientadora, Tarcyene Ellen Santos Muniz, por aceitar conduzir meu trabalho de pesquisa, por acreditar no meu projeto e por ter me proporcionado a oportunidade de desenvolver esta pesquisa.

Agradeço também aos amigos que fiz ao longo dessa caminhada, que me apoiaram e incentivaram.

A todos os meus professores do curso de Letras–Francês da Universidade Federal do Maranhão, pela excelência e qualidade técnica de cada um.

Por fim, agradeço a mim mesma por não ter desistido ao longo do percurso. Embora as dificuldades tenham surgido, escolhi perseverar mesmo quando tudo parecia difícil.

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.”

Albert Einstein

RESUMO

Com os avanços tecnológicos, aprender um idioma tornou-se cada vez mais atrativo, principalmente por meio de jogos digitais, como o aplicativo Duolingo ou a plataforma Kahoot, que possibilitam o consumo e a elaboração de jogos de forma “simplificada”. Gamificar promove uma maior facilidade de aprender uma Língua Estrangeira (L.E.), como numa espécie de desafio em que estímulos comportamentais acontecem frequentemente. Essa pesquisa surge com o objetivo de elaborar um protótipo de jogo de Roleplaying Game ou RPG — intitulado *Les mystères du café* — a partir do romance *L'odeur du café* (1991) do escritor haitiano-quebequense Dany Laferrière. O protótipo será criado na plataforma RPG Maker. Buscaremos mesclar elementos fantásticos do folclore haitiano presentes na obra, com uma sistematização dos desafios de RPG em língua francesa, e conhecimentos socioculturais em língua francesa, tendo em vista as características clássicas do RPG. A noção de ensino de língua francesa pretendida aqui está ancorada nas perspectivas comunicativa e *culturelle*. A metodologia adotada neste trabalho caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de natureza bibliográfica, com desenvolvimento de um protótipo didático.

Palavras-chave: Ensino de francês. RPG. Protótipo.

RESUMÉ

Avec les avancées technologiques, apprendre une langue est devenu de plus en plus attractif, principalement par le biais de jeux numériques, comme l'application Duolingo ou la plateforme Kahoot, qui permettent la consommation et l'élaboration de jeux de manière « simplifiée ». La gamification favorise une plus grande facilité d'apprentissage d'une Langue Étrangère (L.E.), comme une sorte de défi dans lequel des stimuli comportementaux se produisent fréquemment. Cette recherche apparaît avec l'objectif d'élaborer un prototype de jeu de Roleplaying Game ou RPG — intitulé *Les mystères du café* — à partir du roman *L'odeur du café* (1991) de l'écrivain haïtien-québécois Dany Laferrière. Le prototype sera créé sur la plateforme RPG Maker. Nous chercherons à mélanger des éléments fantastiques du folklore haïtien présents dans l'œuvre, avec une systématisation des défis de RPG en langue française, et des connaissances socioculturelles en langue française, en tenant compte des caractéristiques classiques du RPG. La notion d'enseignement de la langue française envisagée ici est ancrée dans les perspectives communicative et culturelle. La méthodologie adoptée dans ce travail se caractérise comme une recherche exploratoire de nature bibliographique, avec le développement d'un prototype didactique.

Mots-clés: Enseignement du français. RPG. Prototype.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Abordagens Metodológicas no Ensino de Francês.....	13
1.2 A Função da Literatura no Ensino de Língua Francesa.....	22
1.3 O Ensino de Língua Francesa através de Jogos.....	29
1.4 Apresentação do Livro <i>L'odeur du café</i>	36
1.5 Aplicações do Livro no Ensino de Francês	38
2 A PROPOSTA DE JOGO	42
2.1 Definição de RPG como Jogo.....	42
2.2 Estrutura do Jogo: Regras, Dinâmica e Recursos	45
2.3 Contribuições do Jogo para o Desenvolvimento das Habilidades Linguísticas	48
3 METODOLOGIA DO JOGO NO ENSINO DE FRANCÊS	51
3.1 Público-alvo e Metodologia.....	51
3.2 Etapas de Construção do Jogo	53
4 RESULTADOS ESPERADOS.....	66
4.1 Estímulo à Aprendizagem.....	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A – Roteiro do Protótipo	70

1 INTRODUÇÃO

A história das metodologias de ensino da língua francesa apresenta um percurso diversificado e relevante, cuja compreensão é fundamental para a análise das diferentes concepções pedagógicas, escolhas metodológicas e teorias que, ao longo dos anos, orientaram o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, conhecer os fundamentos metodológicos que alicerçam o ensino de línguas estrangeiras torna-se indispensável para o desenvolvimento de uma prática docente crítica, reflexiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

Os avanços tecnológicos têm promovido mudanças significativas no campo educacional, ampliando as possibilidades de aplicação de metodologias ativas e fortalecendo novas formas de interação entre literatura, ensino de línguas e recursos digitais. Entre essas possibilidades, destaca-se a aprendizagem baseada em jogos, estratégia pedagógica que integra elementos da gamificação e da ludicidade com o objetivo de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo (SZABÓ E KOPINSKI, 2023).

Nesse cenário, os jogos digitais, especialmente os do tipo RPG (*Role-Playing Game*), apresentam características narrativas que dialogam diretamente com a literatura, como a construção de enredo, o desenvolvimento de personagens, a ambientação e a progressão dos acontecimentos. Tais elementos tornam esse gênero de jogo uma ferramenta promissora para adaptações literárias com finalidades educacionais, possibilitando experiências de leitura interativas e imersivas.

Nessa perspectiva, este trabalho utiliza-se da obra *L'odeur du café*, do escritor Dany Laferrière, como objeto de estudo e inspiração para a criação de um protótipo digital do tipo RPG, intitulado *Les mystères du café*, desenvolvido por meio da ferramenta RPG Maker MV. A escolha dessa plataforma justifica-se por sua acessibilidade e pelos recursos que oferece para a criação de jogos narrativos sem a necessidade de conhecimentos avançados em programação, característica que favorece sua utilização pelo professor no planejamento e na produção de materiais didáticos digitais. A escolha da obra, por sua vez, fundamenta-se em sua narrativa centrada em memórias, espaços e personagens marcantes, aspectos que oferecem possibilidades significativas de adaptação para o ambiente digital, ampliando tanto a experiência de leitura quanto a interação com a cultura haitiana.

Diante disso, a pergunta norteadora desta pesquisa é: como se dá a adaptação da obra infantojuvenil *L'odeur du café* para um protótipo de RPG digital, com a possibilidade de

contribuir para o ensino-aprendizagem da língua francesa e da literatura? A partir dessa questão, estabelece-se como objetivo geral analisar as contribuições pedagógicas do uso da literatura ao longo das metodologias de ensino de língua francesa.

Como objetivos específicos, busca-se: discutir o uso da literatura no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE); conhecer as metodologias presentes no ensino de FLE seguindo os estudos de Puren (1998), Martinez (2009), Oliveira (2010) e Rechebois (2017); apresentar conceitos relacionados à gamificação, RPG e à aprendizagem baseada em jogos; verificar a existência de jogos com foco no ensino de FLE que integrem a literatura; descrever o processo de adaptação da obra literária para o RPG; e refletir sobre o potencial didático do jogo desenvolvido.

A relevância deste trabalho reside na proposta de integrar literatura, ensino de língua estrangeira e tecnologias digitais, contribuindo para reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE). Além disso, o estudo evidencia a possibilidade de criação de materiais didáticos digitais que favoreçam a aprendizagem linguística e literária por meio de experiências interativas e significativas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, de caráter exploratório e experimental, que envolve o desenvolvimento de um jogo digital baseado na adaptação de uma obra literária, bem como a análise de seu potencial pedagógico para o ensino de língua francesa e literatura.

Para tanto, este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em cinco seções. A **primeira seção** corresponde à introdução e contempla as abordagens metodológicas no ensino da língua francesa, a função da literatura nesse contexto, o ensino por meio de jogos, a apresentação da obra *L'odeur du café* e suas possibilidades de aplicação no ensino de francês. A **segunda seção** apresenta a proposta do jogo, abordando a definição do RPG como gênero de jogo, sua estrutura (composta por regras, dinâmica e recursos) e suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. A **terceira seção** descreve a metodologia adotada para a adaptação da obra *L'odeur du café* ao formato de RPG, detalhando o público-alvo, os procedimentos metodológicos e as etapas de construção do protótipo. A **quarta seção** apresenta os resultados esperados, discutindo as potencialidades do protótipo como ferramenta didática para estimular a aprendizagem da língua francesa. Por fim, a **quinta seção** reúne as considerações finais, nas quais são retomados os principais resultados da pesquisa, suas contribuições, limitações e sugestões para estudos futuros.

1.1 Abordagens Metodológicas no Ensino de Francês

A história das metodologias no ensino da língua francesa apresenta um percurso diversificado e relevante, estudá-la se torna essencial para quem se dedica a essa área. Por que estudar as metodologias? Porque ensinar uma língua estrangeira não se baseia somente na memorização de regras gramaticais ou de uma experiência em contexto de imersão cultural. Trata-se de um processo que engloba análises de concepções pedagógicas, escolhas metodológicas, e estudos sobre teorias estabelecidas ao longo dos anos. Nesse sentido, conhecer os fundamentos metodológicos que alicerçam o ensino de línguas é indispensável para uma prática docente crítica e reflexiva.

Refletir sobre a história também significa trabalhar com dois conceitos-chave: método e metodologia. O método pode ser definido como um conjunto de procedimentos planejados por um indivíduo ou grupo, organizados de maneira estruturada, com objetivos a serem executados, de modo a gerar resultados concretos na construção do conhecimento. Segundo Puren (1988)

“Os métodos constituem dados relativamente permanentes, porque eles se situam-se ao nível dos objetivos técnicos inerentes a todo ensino de LEV (línguas estrangeiras vivas) (fazendo acessar o sentido, perceber as regularidades, repetir, imitar, reutilizar...)”¹ (Puren, 1988, p.11_tradução nossa)

Desse modo, os métodos são relativamente estáveis não desaparecendo com o tempo, mas evoluindo ao longo dos séculos, pois funcionam como bússolas no ensino de línguas, utilizando-se de artifícios para garantir o aprendizado. Conforme observa Paquin (2020), o método é uma ferramenta composta por técnicas de aplicação e etapas que devem ser seguidas em sua execução, exigindo ou não um trabalho intelectual.

A metodologia, por sua vez, refere-se a um conjunto sistemático de procedimentos didáticos, que integra métodos, técnicas, recursos e a organização sequencial das atividades. Seu objetivo está em orientar a prática pedagógica de forma coerente aos objetivos de aprendizagem. É por meio da metodologia que se define como o método será aplicado, em que ordem e com quais instrumentos. Como observa Puren (1988)

As metodologias, por outro lado, são formações históricas relativamente diferentes entre umas das outras, porque elas se situam em um nível mais elevado, no qual são

¹ Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...). (Puren, 1988, p. 11)

levados em consideração elementos sujeitos a variações históricas determinantes, tais como: – os objetivos gerais, dos quais, no caso do ensino escolar, pode-se priorizar o objetivo prático ou, ao contrário, os objetivos culturais e formativos; – os conteúdos linguísticos e culturais, nos quais, por exemplo, pode-se privilegiar a língua falada ou escrita, a cultura artística ou a cultura no sentido antropológico; – as teorias de referência, especialmente as descrições linguísticas e culturais, a psicologia da aprendizagem e a pedagogia geral, que evoluem ao longo da história; – e as situações de ensino, como ritmos escolares, número de anos de curso, horas semanais de aula, número de alunos por turma, homogeneidade do nível, idade, necessidades e motivações dos alunos, formação dos professores etc., que podem variar significativamente de uma época para outra.² (Puren, 1988, p. 11, tradução nossa)

Essa observação de Christian Puren é fundamental para compreender que as metodologias de ensino não são neutras, mas refletem o contexto em que são concebidas e aplicadas. Nesse sentido, Martinez (2009) afirma que as metodologias constituem escolhas relacionadas aos contextos históricos, culturais e institucionais, bem como às diferentes perspectivas teóricas que orientam a prática pedagógica. Diferentemente dos métodos, que atuam em um nível mais técnico e operacional, as metodologias estão vinculadas a decisões de natureza mais ampla, evidenciando concepções ideológicas, objetivos educacionais e expectativas socioculturais que orientam sua elaboração, seleção e aplicação.

A Metodologia Tradicional (MT), também conhecida como Metodologia Clássica ou Método de Gramática e Tradução, foi predominante no ensino de línguas a partir do século XVII, especialmente com o ensino do latim e do grego. Fundamentada nos princípios clássicos da educação, essa abordagem valorizava a gramática normativa, a tradução e a leitura de textos literários antigos. Segundo Puren (1988)

No século XVII, a aplicação desse método, que mais tarde seria chamado de 'gramática/tradução' (na verdade, mais precisamente, de 'gramática/versão'), acabou por constituir o essencial da metodologia dos três primeiros anos do ensino escolar de latim [...].³ (Puren, 1988, p. 21, tradução nossa)

² Les méthodologies en revanche sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes tels que : – les objectifs généraux, parmi lesquels, dans le cas de l'Enseignement scolaire, priorité peut être donnée à l'objectif pratique, ou au contraire aux objectifs culturel et formatif ; – les contenus linguistiques et culturels, où l'on peut par exemple privilégier la langue parlée ou la langue écrite, la culture artistique ou la culture au sens anthropologique... ; – les théories de référence, en particulier les descriptions linguistique et culturelle, la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie générale, qui évoluent au cours de l'histoire ; – et les situations d'enseignement : les rythmes scolaires, le nombre d'années de cours, d'heures d'enseignement par semaine, d'élèves par classe et l'homogénéité de leur niveau, leur âge, leurs besoins et leurs motivations, la formation des professeurs, etc., qui peuvent varier considérablement d'une époque à l'autre. (Puren, 1988, p.11)

³ Au XVIIème siècle, l'application de cette méthode que l'on appellera plus tard de « grammaire/traduction » (en fait, plus exactement, de « grammaire/thème ») va finir par constituer l'essentiel de la méthodologie des trois premières années d'enseignement scolaire du latin [...](PUREN, 1988, p. 21).

Refletir sobre os fundamentos da MT é essencial para compreender seus objetivos pedagógicos e as estratégias utilizadas. De acordo com Oliveira (2014), tratava-se de um método centrado na leitura e na tradução de obras clássicas, visando à formação intelectual dos alunos. Os professores, atuando como tutores, orientavam o estudo da gramática e do vocabulário a partir de exercícios de tradução, com o intuito de desenvolver a capacidade de leitura e raciocínio lógico. Martinez (2009), ressalta que os objetivos principais desta metodologia eram o domínio da língua escrita e o desenvolvimento intelectual.

Essa metodologia dividia-se, segundo Puren (1988), em dois eixos principais: o da gramática/tradução, de caráter dedutivo, em que as regras eram explicadas antes de serem aplicadas; e o da gramática/tema, herdeiro das práticas do ensino de latim, com listas temáticas de palavras, diálogos artificiais e expressões idiomáticas. Puren (1988), também descreve as quatro dimensões centrais do ensino tradicional:

- o ensino teórico (ou "gramatical", isto é, o ensino explícito da gramática e a aplicação raciocinada de suas regras em exercícios de versão e tradução escrita),
 - o ensino prático (baseado na conversação, ou seja, em perguntas e respostas orais sobre as frases dos exercícios de tradução, listas de vocabulário, textos etc.),
 - o ensino lexical (estudo da etimologia, das raízes e dos processos de formação das palavras etc.),
 - e o ensino cultural (história literária, estilística, história, política).
- ⁴ (Puren, 1988, p. 36, tradução nossa)

No trecho citado, Puren descreve as diferentes etapas do ensino com base na Metodologia Clássica. Apesar de sua rigidez e do foco excessivo na gramática, essa abordagem exerceu forte influência sobre modelos subsequentes, como a Metodologia Direta (MD) e a Metodologia Audiovisual (MAV), atuando muitas vezes como contraponto ou referência histórica. Desse modo, a metodologia clássica mantém sua relevância não apenas pelo papel desempenhado no passado, mas também por sua influência duradoura nos paradigmas educacionais posteriores.

A MD surgiu em um período contemporâneo à MT, mas se diferencia fortemente desta em seus princípios e práticas. O termo “direta” refere-se justamente à abordagem de ensino que elimina o uso da tradução para a língua materna. Segundo Santos (2012), essa metodologia propõe um contato direto com a língua estrangeira, favorecendo a compreensão e a expressão

⁴ – l’enseignement théorique (ou « grammatical », à savoir l’enseignement explicite de la grammaire et l’application raisonnée de ses règles dans des exercices de thèmes et versions écrites), – l’enseignement pratique (à base de conversation, i.e. de questions/réponses orales sur les phrases des exercices de traduction, sur les listes lexicales, les textes,...), – l’enseignement lexical (étude de l’étymologie, des racines et procédés de formation des mots,...), – et l’enseignement culturel (histoire littéraire, stylistique, histoire, politique). (PUREN, 1988, p. 36).

oral, com atenção especial à pronúncia, à repetição e à assimilação natural das situações comunicativas.

As aulas são inteiramente conduzidas na língua-alvo, sem recorrer ao uso da língua materna em nenhum momento. O vocabulário é ensinado por meio de recursos visuais e concretos, como imagens, gestos e objetos que representam o significado das palavras. O principal objetivo da MD, de acordo com Oliveira (2014), é desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. Nesse sentido, ela não apenas rompe com o foco gramatical da MT, como também complementa essa metodologia ao enfatizar a prática oral e a imersão linguística.

Na MD, as regras gramaticais deixam de ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem. Também são abandonadas as listas de palavras para simples memorização e o vocabulário passa a ser adquirido de forma contextualizada e repetitiva, mas com sentido. A proibição da tradução representa, portanto, um marco de ruptura em relação à metodologia anterior. Como observa Puren (1988), trata-se de uma mudança profunda que reflete novos paradigmas no ensino de línguas.

A correção gramatical, por outro lado, não deve mais ser obtida pela aplicação raciocinada e reflexiva de regras teóricas, mas deve resultar de um instinto prático que a educação deve criar e cultivar no aluno.

Por todas essas razões, o método comparativo não pode conduzir à posse efetiva de uma língua viva.

É necessário, para alcançá-la, substituí-lo por outro método: o método direto.

⁵ (p. 468 apud Puren, 1988, p. 36, tradução nossa)

É importante destacar que, na MD, a gramática não deixa de ser ensinada. No entanto, ela é abordada de forma indireta, dedutiva e contextualizada, por meio de frases e situações comunicativas concretas. O objetivo é que os alunos construam o conhecimento gramatical a partir da observação, da prática e da assimilação, e não pela memorização de regras abstratas.

Outro recurso que se articula com a MD é o Método Ativo (MA), que dá consistência às práticas pedagógicas no ensino de línguas. O MA não funciona de forma isolada, mas organiza diferentes estratégias e procedimentos, como o método interrogativo. Nele, o professor recorre a perguntas orais frequentes com o intuito de manter a atenção dos alunos, estimular respostas e promover reflexões. Como afirma Puren (1988), o professor formula questões de

⁵ La correction grammaticale, d'autre part, ne doit plus être obtenue par l'application raisonnée et réfléchie de règles théoriques, mais résulter d'un instinct pratique que l'éducation doit créer et cultiver chez l'élève. Pour toutes ces raisons, la méthode comparative ne saurait conduire à la possession effective d'une langue vivante. Il est nécessaire, pour y parvenir, de lui substituer une autre méthode : la méthode directe. (p. 468 apud Puren 1988, p. 36)

maneira oral e espera que os estudantes também respondam oralmente, sempre na língua estrangeira.

Nesse contexto, o MA também passa a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da pedagogia linguística. Ele se fundamenta em três princípios essenciais: a motivação do aluno, a adaptação dos conteúdos ao seu nível e contexto, e a progressão gradual de aprendizagem. Esses pilares tornam-se alicerces para práticas mais dinâmicas e centradas no aprendiz.

Após a Primeira Guerra Mundial, o MA passa a substituir progressivamente a MD, trazendo consigo inovações importantes no campo didático. No entanto, como destaca o autor, essa transição não rompe com o núcleo essencial da MD. Pelo contrário, ela o preserva e apenas o amplia, incorporando três novos componentes fundamentais ao processo pedagógico:

- Flexibilização do método oral: o texto escrito como suporte didático durante os primeiros anos de ensino retoma um lugar que, teoricamente, havia perdido [...]
- Flexibilização do método direto: no ensino do vocabulário, embora o método intuitivo continue sendo o principal, o uso do francês como recurso explicativo não é mais totalmente proibido, mas recomendado apenas para palavras que são difíceis de explicar de outra forma. [...]
- Valorização do método ativo: os metodólogos ativos se empenham em multiplicar as propostas de procedimentos e técnicas com o objetivo de manter e desenvolver essa atividade do aluno [...] ⁶ (Puren, 1988, p. 148- 149, tradução nossa)

Com o tempo, surge a necessidade de um equilíbrio metodológico que atenda de maneira mais ampla às diferentes realidades e perfis dos aprendizes. Essa abertura marca o início de uma transição para uma abordagem mais eclética, que busca integrar elementos de diferentes métodos com o objetivo de promover uma aprendizagem mais flexível e adaptada às necessidades dos alunos.

Desse modo, o Método Eclético (ME) se caracteriza pelo uso de três componentes que não alteram o núcleo da MD, mas que trazem algumas inovações. Assim, o texto volta a ser um suporte didático, utilizado para leitura não oralizada. De acordo com Seara (2001), uma situação inicial que oferece uma primeira abordagem geral da língua sobre a qual se realiza um trabalho

⁶ - Assouplissement de la méthode orale : le texte écrit comme support didactique pendant les premières années d'enseignement retrouve une place qu'il avait théoriquement perdue.[...]

- Assouplissement de la méthode directe: – en enseignement du vocabulaire, si la méthode intuitive reste de rigueur, le recours au français comme procédé d'explication n'est plus strictement interdit, mais n'est recommandé que pour les mots qui se prêtent difficilement à une explication [...]

- Valorisation de la méthode active: [...] Les méthodologues actifs vont s'ingénier à multiplier les propositions de procédés et techniques visant à maintenir et développer cette activité de l'élève [...] (Puren, 1988, p. 148- 149).

de análise por meio de exercícios (geralmente estruturais), para finalizar com um trabalho de síntese e reintegração.

Houve uma flexibilização no uso da língua materna para explicar vocabulário, algo que era rigidamente proibido na MD. Além disso, a pronúncia recebeu maior valorização no ensino oral, com o uso do Método Imitativo, auxiliado por aparelhos que emitem sons.

Entre as principais características do método, destacam-se a adaptação do ensino à diversidade dos alunos, a atenção às necessidades individuais e aos diferentes estilos de aprendizagem, e a substituição da rigidez dos métodos anteriores por uma abordagem mais reflexiva e aberta. Segundo Seara (2001), o objetivo do método é alcançar um equilíbrio entre os três grandes propósitos do ensino-aprendizagem: o formativo, desenvolver a capacidade intelectual do aluno por meio da prática e participação; o cultural expor o aluno ao máximo à cultura associada à língua estrangeira; e o prático permitindo o uso real da língua em situações cotidianas. Como Martinez afirma (2009), a aula de línguas deve ser viva porque a língua é viva. Embora o MA não seja tão estudado, ele traz contribuições relevantes por romper com abordagens mecânicas de métodos anteriores.

Nesse contexto, a abordagem áudio-oral surgiu em 1958 com a criação do primeiro curso experimental *Voix et Images de France* (VIF 1), desenvolvido pelo *Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*. Essa foi a primeira metodologia baseada em estudos científicos. A Metodologia Audiovisual (MAV) surgiu em resposta às mudanças sociais e políticas da época, tendo como público-alvo adultos, como militares, diplomatas e imigrantes, que buscavam a aquisição rápida de um idioma.

Como método desenvolvido nos Estados Unidos para soldados, seu objetivo principal era apresentar a linguagem de forma dialogada por meio de uma exposição intensa e repetitiva. De acordo com Cuq e Gruca (2005)

Como indica sua denominação, essa metodologia dá prioridade à língua oral, e a pronúncia torna-se um objetivo maior; são numerosos os exercícios de repetição e de discriminação auditiva, e a pronúncia beneficia-se das vantagens das gravações de diferentes vozes de nativos.⁷ (Cuq e Gruca 2005, p. 259, Tradução nossa)

⁷ Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur: nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs. (Cuq e Gruca 2005, p. 268)

A MAV baseava-se na prioridade da oralidade e da escuta, com a repetição constante de exercícios e áudios. Nesse período, destacava-se a presença de pesquisadores da linguística estrutural e da psicologia comportamental, abrindo espaço para o desenvolvimento das teorias de aquisição da linguagem. Segundo Martinez (2009), a linguística estruturalista foi incorporada à metodologia por reconhecer a distribuição dos elementos linguísticos, considerando o eixo sintagmático e o eixo da transformação. Além disso, o modelo behaviorista de Skinner, fundamentado no estímulo-resposta-reforço, influenciava os exercícios de repetição e pronúncia, em que, diante de um erro, o reforço corretivo era necessário.

Dentro da MAV, diversos métodos coexistem. A MD, com base estrutural, é utilizada por meio da associação entre percepção visual e auditiva, buscando recriar as condições naturais de aquisição da língua. A MAV fundamenta-se na intuição e na repetição como processos de assimilação linguística, configurando um modelo mais naturalista que evita a tradução e as explicações gramaticais diretas.

O MA é retomado na MAV com foco no aluno, buscando sua motivação e adaptação aos conteúdos, além de promover sua evolução por meio de atividades repetitivas e constantes, de acordo com Puren (1988). Nessa perspectiva, o aluno atua, dramatiza e envolve-se emocionalmente com a língua. Somado a isso, Método Oral, por sua vez, reforça a oralidade integral, parcialmente abandonada no MA. Para isso, utiliza documentos dialogados da língua-alvo sem o suporte do texto escrito no início, a fim de evitar interferências gráficas e dúvidas na pronúncia.

Do mesmo modo, o Método Imitativo e repetitivo é intensificado na MAV, especialmente nas fases de correção fonética e memorização de diálogos para situações comunicativas específicas, valorizando a automatização dos mecanismos linguísticos. Tal qual, o Método Interrogativo utiliza perguntas e respostas sistemáticas para desenvolver estruturas gramaticais corretas, estimulando a participação ativa dos alunos. Essa abordagem se inspira na MD e nos primeiros experimentos de ensino baseados no diálogo.

Por fim, o Método Intuitivo, central na MAV, especialmente para o ensino de vocabulário e gramática, permite ao aluno compreender o sentido das palavras pelo contexto, sem tradução ou explicação gramatical direta, baseando-se em “situações psicologicamente significativas”.

Apesar desses avanços, a MAV apresenta limitações, como a rigidez em sua estrutura e processo, conforme ressalta Puren (1988), o que suscita reflexões críticas. Contudo, sua

influência permanece significativa, especialmente ao considerarmos documentos como o *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas - QECR), que valorizam a compreensão e expressão orais. Nesse sentido, compreender os princípios da MAV contribui não apenas para a reflexão sobre metodologias passadas, mas também para o repensar das abordagens subsequentes.

Assim, a MAV configura-se como uma abordagem centrada na comunicação oral e no uso dos materiais audiovisuais como imagens, gravações e filmes. Segundo Puren (1988)

O suporte sonoro é constituído nos cursos audiovisual por gravações magnéticas, e o suporte visual por imagens fixas (diapositivos ou filmes fixos) ou figurinhas em papele flocado para quadro de feltro. Mas a voz do professor pode substituir as gravações, e as imagens do livro do aluno nas projecções. Certos cursos propõem a escolha entre várias dessas possibilidades, ou as combinem. ⁸ (Puren, 1988, p. 192, tradução nossa)

Esses materiais de gravações e imagem serviam de suporte para que os alunos praticassem. Como a metodologia combina oralidade e imagem com fins educacionais, as atividades são construídas em torno dessas associações. Os materiais auxiliares audiovisuais utilizados incluíam cinema, rádio, fonógrafo (com gravações das lições para revisão em casa e gravador), este último sendo o mais empregado para a correção fonética das produções orais dos estudantes.

Martinez (2009) define um fundamento importante dessa metodologia como o modelo estruturo-global-audiovisual (SGAV), que contempla cinco princípios: a teoria estrutural da linguística com foco no conteúdo e progressão; a reserva de espaço para a fala; a utilização de fontes de conteúdo por meio dos meios audiovisuais; a presença de estímulos (recompensa e reforço); e a ideia de uma comunicação social pelo método. Esse modelo sintetiza uma nova lógica de ensino: apresentar a língua como um sistema, por meio de situações visuais padronizadas e controladas.

De acordo com Puren (1988), a MAV desenvolveu-se no ensino de línguas em três gerações, definidas segundo o grau de interação didática em torno do suporte audiovisual. A primeira geração, datada de 1960, foi inaugurada com o curso *Voix et Images de France* (VIF 1) e caracterizou-se pela forte centralidade do material audiovisual, tornando-se modelo para

⁸ Le support sonore est constitué dans les cours audiovisuels par des enregistrements magnétiques, et le support visuel par des vues fixes (diapositives ou films fixes) ou des figurines en papier floqué pour tableau de feutre. Mais la voix du professeur peut suppléer les enregistrements, et les images du livre de l'élève les projections. Certains cours proposent le choix entre plusieurs de ces possibilités, ou les combinent.

métodos integrados em diversas línguas. Esses cursos dividiam-se entre os de filiação SGAV e aqueles com tendência mais comportamentalista.

Na segunda geração, durante a década de 1970, observou-se um enfraquecimento dessa integração, com adaptações aos contextos escolares e esforços de correção metodológica, como nos cursos *De Vive Voix* e *Le Français et la Vie*.

Na terceira geração, nos anos 1980, buscou-se integrar abordagens didáticas mais recentes, como os modelos “*notional-fonctionnel*” e “*communication*”, que se refletem em métodos como *Archipel* e *Sans frontières*. Essa fase marca os limites da MAV enquanto tal, pois, a partir daí, a centralidade do suporte audiovisual deixa de ser o princípio organizador dos cursos. Puren (1988) ressalta que essa divisão em gerações, embora útil, é esquemática e não implica julgamento de valor, sendo baseada exclusivamente no critério da integração didática audiovisual.

A Metodologia Comunicativa no ensino de línguas estrangeiras trouxe mudanças significativas, tendo como objetivo claro fazer com que o aprendiz se comunique na língua-alvo. Segundo Martinez (2009), essa abordagem surgiu da necessidade do Conselho da Europa de fortalecer laços com a Comunidade Europeia. Diferente das metodologias anteriores, ela se apoia em uma acepção ampliada da comunicação, composta por quatro elementos principais, conforme Cuq e Gruca (2005): a competência linguística (gramática, fonética, vocabulário); a competência sociolinguística (uso apropriado segundo o contexto e intenção); a competência discursiva (coesão e coerência dos discursos); e a competência estratégica (uso de estratégias para manter a comunicação mesmo diante de falhas).

Essa perspectiva, segundo Martinez (2009) levou à valorização dos documentos autênticos, extraídos da realidade cultural dos falantes, como livros, jogos, menus de restaurantes, entre outros. O uso de atividades que integram gramática, vocabulário e interação real também passou a ser valorizado.

Na prática, essa abordagem defende o uso de situações autênticas de comunicação, promovendo o uso do implícito e a exploração de variações linguísticas legítimas para uma mesma intenção. Com isso, o ensino da língua incorpora também aspectos socioculturais e estratégias de interação. A oralidade ganha força com uma gramática voltada para o uso real, e a escrita, mesmo que inicialmente menos priorizada. Ainda que haja críticas ao ecletismo da abordagem, essa diversidade metodológica permite ajustes e avanços constantes.

O surgimento do *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Quadro Europeu Comum de Referência - QECR), representa um marco importante ao propor uma visão do aprendiz como ator social, capaz de realizar tarefas concretas em contextos específicos. A perspectiva racional, defendida pelo QECR, não rompe com a abordagem comunicativa, mas a aprofunda, ao integrar ainda mais as competências e estratégias necessárias para o uso real da língua. Assim, a evolução das metodologias revela um caminho coerente e progressivo, ainda que não linear, moldado tanto por teorias quanto pelas práticas pedagógicas.

1.2 A Função da Literatura no Ensino de Língua Francesa

O ensino de língua francesa associado à cultura torna-se uma ferramenta essencial para o aprendizado do idioma. Como afirma, Papadopoulou (2010) a cultura do outro, é aquela que refere-se as práticas sociais, modos de pensar, tradições e formas de vida das comunidades que falam a língua alvo, essa deve ser enriquecedora onde também permita que o aluno construa a sua própria cultura.

Para o QECR, a dimensão cultural é considerada um elemento fundamental no processo de aprendizagem de línguas. O documento ressalta que aprender uma língua vai além do domínio de seus aspectos linguísticos, abrangendo também o desenvolvimento da competência sociocultural. Essa competência pressupõe o conhecimento da sociedade, dos valores, dos costumes e das práticas culturais relacionados à língua-alvo, permitindo ao aprendiz compreender os diferentes contextos em que ela é utilizada.

Nessa perspectiva, busca-se evitar interpretações fundamentadas em estereótipos, favorecendo uma compreensão mais crítica, contextualizada e sensível à diversidade cultural. Para isso, o QECR destaca que o conhecimento sociocultural envolve aspectos da vida cotidiana, como alimentação, datas comemorativas, hábitos, condições de vida, relações interpessoais, valores, crenças, atitudes, linguagem corporal, convenções sociais e comportamentos rituais, entre outros.

Outro ponto é a motivação, conforme Confortin (2013), ao citar em seu artigo os três tipos de motivações que fazem um indivíduo aprender uma nova língua são elas: a extrínseca, que tem como objetivo incorporar o aprendiz na cultura do falante nativo do idioma que busca dominar; a intrínseca, na qual a um apoio nos aspectos particulares, incluído objetivos pessoais; e a motivação instrumental, voltada para as razões da carreira profissionais decorrente e garantida pela razão funcional de um exercício ou de uma carreira profissional.

Desse modo, tanto no contexto da sala de aula quanto em outros espaços de aprendizagem, a metodologia adotada exerce influência significativa na construção do conhecimento acerca da cultura da língua-alvo. As metodologias de ensino desempenham um papel fundamental na formação do aprendiz, uma vez que se estruturam em técnicas, estratégias e procedimentos organizados para atingir objetivos específicos de aprendizagem. Nesse contexto, torna-se pertinente questionar de que maneira a dimensão cultural é contemplada nas diferentes metodologias de ensino de línguas.

Outro aspecto abordado pelo QECR refere-se à competência intercultural. De acordo com Cuq (2010, apud Galli, 2015), a interculturalidade caracteriza-se como um processo de troca entre diferentes culturas, no qual ambas as partes são enriquecidas por meio da interação. Nessa perspectiva, aprender uma língua estrangeira não se limita à memorização de vocabulário e regras gramaticais, mas envolve também a compreensão da cultura da comunidade da língua-alvo e sua comparação com a cultura de origem do aprendiz. Esse processo favorece o reconhecimento das semelhanças e diferenças culturais, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura de respeito, compreensão e abertura diante da diversidade cultural. Os materiais didáticos que permitem a prática intercultural como afirma Boubakeur (2010), são os materiais autênticos, imagens, vídeos, a internet, materiais que favoreçam de certa forma a imersão do aprendiz para ele utilize esses conhecimentos para aplicarem especificidades como história, cinema, artes e literatura.

Na *Perspective actionnelle* surgida no começo dos anos 2000, com o advento do *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), privilegia-se uma concepção de ensino de línguas. Essa abordagem tem por objetivo integrar os cidadãos europeus, visando a promover a interculturalidade, fortalecer a união entre os países membros e facilitar a comunicação e a mobilidade no continente.

Os elementos culturais são agregados ao ensino como uma forma de imersão ao idioma que está sendo estudado. Nas abordagens atuais, a cultura torna-se sinônimo do modo de viver das pessoas em seu cotidiano, suas experiências e memórias segundo Kramsch (2017). Dessa forma, a imersão cultural é vista como um componente essencial no ensino de qualquer língua estrangeira, inclusive no ensino do francês. No decorrer da história, as metodologias de ensino passaram por diversas transformações, surge a questão: qual era o espaço ocupado pela cultura nesse processo? Pode-se afirmar que a cultura sempre esteve presente, de algum modo, no

ensino de línguas, mas é necessário investigar se, ao longo dessa evolução metodológica, ela ganhou maior relevância ou foi gradualmente perdendo espaço.

Ao discutir o espaço da cultura no processo de ensino-aprendizagem, é igualmente importante refletir sobre o papel da literatura como veículo de expressão cultural e instrumento pedagógico no ensino de francês.

Ao longo da história das metodologias de ensino de línguas, observa-se que a literatura esteve presente desde as primeiras abordagens pedagógicas. No método tradicional, por exemplo, textos literários, especialmente poemas, eram utilizados como material didático para o ensino da língua, conforme destaca Puren (1980). Dessa maneira, a literatura não é só uma forma de manifestação estética, mas pode ser associada ao ensino de línguas. Assim, a literatura configura-se como produção humanitária, sendo capaz de revelar aspectos da sociedade e a sua cultura.

No que se refere ao espaço ocupado pela cultura nas metodologias de ensino de línguas, a metodologia tradicional atribuía-lhe um caráter predominantemente erudito. Conforme Puren (1980), a leitura desempenhava papel central nas práticas de sala de aula, sendo utilizada principalmente para o desenvolvimento da escrita. Os materiais didáticos eram compostos por textos literários adaptados para o ensino do latim, abrangendo desde obras de autores clássicos, como Cícero, até textos de caráter religioso. Nessa perspectiva, privilegiava-se uma cultura essencialmente escrita, voltada para o estudo da história literária, da estilística e da história política. Embora esse método trouxesse a literatura como cultura, para muitos a interpretação dos textos latinos usados no aprendizado não extraia seu significado cultural, histórico e literário. Dessa forma, embora existisse a MT, a abordagem permaneceu presa na técnica (gramática, tradução mecânica e composição), negligenciando a dimensão cultural que poderia enriquecer a formação do aprendiz.

No contexto da MD, o texto literário passou a ocupar um espaço mais significativo no ensino de línguas. Conforme Gonçalves (2011), sua utilização era destinada a aprendizes que já possuíam um nível de proficiência suficiente para compreender textos mais complexos. Nesse período, além de obras integrais, também eram utilizados fragmentos literários, que passaram a compartilhar espaço com textos não literários. A literatura era concebida como um meio de acesso à Literatura e à Civilização da língua-alvo, sendo valorizada principalmente pela experiência estética proporcionada pela leitura, e não como um instrumento destinado à análise gramatical sistemática (Gonçalves, 2011).

De acordo com Puren (1980), o ensino de línguas passou a privilegiar textos literários e outros textos não literários. Nesse contexto, os textos literários eram utilizados como documentos que auxiliavam o desenvolvimento das competências linguísticas, literárias e culturais dos aprendizes, por apresentarem riqueza nesses diferentes aspectos. Nas aulas, esses textos eram empregados para atividades de leitura e eram particularmente adaptados ao MA, no qual o aluno era incentivado a construir o conhecimento a partir da observação e da interpretação dos textos, com a orientação do professor.

Para Puren (1980), a literatura constitui uma manifestação da cultura de diferentes povos. Nesse contexto, à medida que os alunos desenvolvem sua competência leitora, o ensino da língua falada e escrita permanece como objetivo central, enquanto a literatura assume um papel complementar no processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e cultural dos aprendizes. Para ser usada na sala de aula recomendava-se, conforme Puren (1980), o uso de atividades de leituras individuais e coletivas, apresentações, resumos, discussões, que para a MD tinha como objetivo a experimentação do estudante com a cultura estrangeira através das leituras de poemas, histórias, romances, relatos históricos. Sendo assim, o ensino da própria literatura deve estar ligado também aos estudos da língua, no qual a língua e a literatura não se separam, pois uma obra literária só pode ser plenamente compreendida e apreciada por meio da própria língua em que foi escrita.

Na Metodologia Áudio-Oral (MAO), embora a prioridade estivesse voltada ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral, aspectos culturais também passaram a integrar o ensino de línguas. A cultura era apresentada por meio de diálogos, gravações, imagens e outras situações comunicativas que buscavam aproximar o aprendiz do cotidiano dos falantes da língua-alvo. Nesse contexto, a literatura permaneceu em posição secundária, sendo utilizada apenas de forma complementar, sem ocupar um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Para Rochebois (2016), a cultura vinha inserida nos manuais produzidos por linguistas. Nesses materiais, eram apresentados elementos culturais do cotidiano do país, e documentos autênticos eram utilizados como recursos para a aprendizagem da língua. O ensino cultural era realizado por meio de materiais autênticos, entre os quais se incluíam obras literárias (Puren, 1988). Segundo Talbot (1959, apud Puren, 1988, p. 206), os alunos, além do livro didático, eram expostos também a textos literários de autores como Maupassant e La Fontaine.

Posterior à MAO, a MAV surgiu em um período marcado por significativos avanços tecnológicos, quando o mundo vivenciava a evolução dos recursos de imagem e som. Como o

ensino acompanhava essas transformações, a incorporação dessas inovações às salas de aula mostrava-se vantajosa. De acordo com Martinez (2009), o modelo *structuro-global-audiovisuel* (SGAV) é caracterizado por cinco princípios fundamentais: a teoria estrutural da linguística, com foco no conteúdo e progressão; a reserva de espaço, para a fala; a utilização de fontes de conteúdo por meio dos meios audiovisuais; a presença de estímulos (recompensa e reforço). De acordo com Puren (1988), essa metodologia demandava o uso de uma variedade de materiais autênticos para o ensino da cultura, como poemas, romances, artigos de jornal, fotografias, cartazes, filmes e gravações, a fim de proporcionar aos aprendizes uma aproximação com a realidade sociocultural da língua estudada.

Embora esse método tenha uma predominância na oralidade, no entendimento dos diálogos, os elementos culturais, como Rochebois (2016) retrata, estão presentes de forma explícita ou implícita, que refletem no aprendizado. Segundo Puren (2025), a MAV usava técnicas de vivências de acordo com unidade didática, o aluno era convidado a interpretar uma cena; ao preparar o aluno para se colocar no lugar de um personagem ele reproduz as entonações, expressões faciais e gestos. Nas etapas anteriores, eram voltadas para a explicação do diálogo, e as posteriores, o foco era a exploração desses diálogos. Nas unidades didáticas dos manuais comunicativos, observa-se que, ao final, há um retorno dessa dimensão vivencial, por meio de atividades como a simulação, o *jeux de rôle* (jogo de papéis). Assim, o estudante conhecia a cultura porque ela vivia a ação comunicativa através da imitação, o que favorece a compreensão e os costumes, expressões idiomáticas e comportamentos comunicativos típicos da cultura-alvo. Essa técnica permitia ajudar a formar a competência intercultural, permitindo que o estudante não apenas treine a comunicação oral, mas entenda o contexto cultural que a língua é usada.

Com as mudanças tecnológicas e a necessidade das pessoas se comunicarem com mais eficiência, com determinados setores de trabalho ou vida pessoal há uma demanda do aprendizado de línguas, a Metodologia Comunicativa ganha espaço no ensino de *Français Langue Étrangère* (Francês como Língua Estrangeira - FLE). Nesse cenário, as metodologias comunicativas e interculturais demandam que a cultura seja essencial e que ela seja entendida como experiência social e cotidiana sendo, também, central no ensino, no qual agrega o conhecimento de línguas.

Nesse percurso, podemos ver que a língua e cultura são inseparáveis, embora as metodologias mudem ao decorrer do século, a língua não é dissociada da cultura, assim como a própria literatura não é eliminada da sala de aula, mesmo que essa fique em segundo plano,

ainda é um elemento essencial para se aprender a cultura mesmo que o aprendiz absorva de forma imperceptível.

Embora a MT queira dissociar língua e cultura, onde o foco era somente aprender a língua sem uso da cultura, só com base em regras, leitura e escrita, a língua ainda se fazia presente, pois ela é portadora de valores, identidades e práticas sociais. Com a evolução das metodologias (incluindo a comunicativa), percebe-se que ensinar francês ou outras línguas sem a cultura é ensinar apenas estruturas que se replicam e que são vazias.

A Metodologia Comunicativa no ensino de línguas estrangeiras trouxe mudanças significativas, tendo como objetivo claro fazer com que o aprendiz se comunique na língua-alvo. Segundo Martinez (2009), diferente das metodologias anteriores, ela se apoia em uma acepção ampliada da comunicação, composta por quatro elementos principais. Cuq e Gruca (2005) definem esses quatro elementos como: a competência linguística (gramática, fonética, vocabulário); a competência sociolinguística (uso apropriado segundo o contexto e intenção); a competência discursiva (coesão e coerência dos discursos); e a competência estratégica (uso de estratégias para manter a comunicação mesmo diante de falhas). De acordo com Rochebois (2016), na abordagem comunicativa o conceito de cultura está ligado sobretudo ao cotidiano, incluindo também os aspectos não-verbais que acompanham a interação linguística. Segundo Gonçalves (2001), a literatura retornou aos livros didáticos de vertente comunicativa, inclusive nos níveis iniciantes, geralmente misturada a outros gêneros textuais. Entretanto, suas especificidades tendem a não ser valorizadas, e os textos literários recebem os mesmos tipos de leitura aplicados aos textos não literários, muitas vezes organizados por temas que orientam cada unidade didática.

Dessa forma, percebe-se que a literatura desempenha um papel importante no ensino de línguas, associada à cultura, sendo um instrumento de desenvolvimento das competências linguísticas. Embora sua presença nos livros didáticos comunicativos seja muitas vezes mesclada a outros gêneros textuais e orientada por critérios temáticos, ela continua a possibilitar o contato com diferentes estilos, universos culturais e formas de expressão. Assim, mesmo em níveis iniciais, o trabalho com textos literários contribui para o enriquecimento cultural dos aprendizes, estimulando a leitura crítica, a sensibilidade estética e a ampliação do repertório linguístico, preparando o terreno para abordagens mais avançadas e diversificadas.

A leitura de um texto em língua estrangeira favorece a tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem por parte do estudante. A literatura, nesse sentido, possibilita que o

aprendiz avalie seus conhecimentos na língua de forma autônoma, sem depender exclusivamente de notas ou do julgamento do professor e dos colegas. Ao se deparar com o texto literário, o aluno realiza uma espécie de autoavaliação objetiva de suas competências linguísticas, identificando rapidamente seus limites e reconhecendo, por si mesmo, a necessidade de desenvolver determinadas habilidades para alcançar uma compreensão mais ampla do sentido literário, como aponta Biales (2019). No contexto da aprendizagem de línguas, quando o aprendiz tem acesso a obras literárias não se amplia somente na competência compreensiva, mas na comunicativa, além de desenvolver uma sensibilidade para os diferentes universos culturais.

Além disso, a linguagem literária permite que as palavras ganhem uma nova interpretação e novos sentidos, de acordo com Ayala *et al* (2015) não sendo uma linguagem rígida voltada exclusivamente para regras gramaticais. No Quadro Comum de Referência (2001), os níveis de competências de leitura se estabelecem da seguinte forma: para o nível A1, o aprendiz é capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples que podem ser usadas em pequenos textos; já o nível A2, o aprendiz deve ser capaz de ler textos curtos e simples, com o objetivo de localizar informações básicas. Para Ayala *et al* (2015) quando se aprende a ler um texto não se espera que o aprendiz decodifique tudo, mas interprete aquele texto. Dessa maneira o uso de textos literários, devem ser usados no processo de ensino de línguas, porém para cada nível o texto pode ser escolhido, um dos tipos de textos que podem ser utilizados na sala de aula é a literatura infantojuvenil.

A escolha do texto a ser usado nas aulas não deve ser levado só em consideração o nível de proficiência do aprendiz, mas para além disso o seu interesse e experiências culturais. Os textos devem despertar a curiosidade e que estejam próximos do seu universo que pode gerar resultados de engajamentos e facilitar a compreensão linguístico cultural.

Nesse sentido, o uso da literatura em sala de aula deve ser pensado como um recurso pedagógico flexível, capaz de unir o desenvolvimento linguístico e cultural. A seleção adequada de textos, como defendem Collie e Slater (1987), deve levar em conta não apenas a proficiência, mas também os interesses e a bagagem cultural dos estudantes, de modo a despertar sua curiosidade e favorecer uma aprendizagem significativa. Além disso, a exploração literária pode ser realizada por meio de diferentes atividades, debates, dramatizações ou produções escritas que permitem integrar leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva, sem reduzir a literatura a um simples pretexto gramatical. Assim, o texto literário consolida-se como um espaço de encontro entre língua, cultura e sujeito-aprendiz.

Portanto, entender que a cultura é parte fundamental para o aprendizado de uma língua, é defender que a cultura sempre fez parte das metodologias, ela nunca sumiu dentro da sala, mas sempre foi um elemento que ajudou no ensino de francês e se manteve em sala de aula. O próximo tópico será tratado o ensino de língua francesa presente em jogos e aplicativos, para que se possa entender como a língua é ensinada através de tecnologias.

1.3 O Ensino de Língua Francesa através de Jogos

O desenvolvimento tecnológico impulsionou o acesso ao ensino de idiomas, sobretudo pela popularização dos dispositivos digitais. Nesse cenário, a aprendizagem de línguas tornou-se mais acessível por meio da internet, que oferece sites educacionais, aplicativos educativos e outros recursos voltados para o ensino de línguas (Denardi *et al.*, 2021). Esses recursos visam tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo.

Os jogos são, muitas vezes, utilizados como sinônimo de diversão ou distração, e de fato cumprem esse papel. Contudo, Gomes e Reis (2017) indicam que eles possuem uma dupla função: a lúdica e a educacional. Essas funções não se anulam, mas se complementam, pois à proporção que o aprendiz joga, ele se diverte e aprende. Os jogos ajudam a simular situações cotidianas, proporcionando diferentes abordagens de ensino. Gomes (2017), os compreende como aqueles utilizados para otimizar e aplicar elementos de jogabilidade voltados à educação, como metas, objetivos, conteúdos e recursos tecnológicos.

O conceito de gamificação aparece muito nos trabalhos realizados nessa área. O que seria gamificação? É um termo utilizado para outras áreas, para além da educação, Kapp (2012) define gamificação como um sistema que utiliza mecânicas, estética que engaja pessoas através da lógica dos jogos, incentivar ações e promover aprendizagem e resolver problemas. Para Murr e Ferrari (2020), a gamificação pode ser entendida como a utilização de elementos dos jogos, como narrativa, feedback, cooperação e pontuação, com o objetivo de motivar os indivíduos. Essa abordagem incorpora aspectos estéticos, estruturais e formas de raciocínio presentes nos games para promover a aprendizagem por meio de simulações. Dessa forma, o indivíduo tem a percepção de que está jogando, quando, na realidade, está aprendendo conceitos, desenvolvendo habilidades ou compreendendo regras que poderiam ser de difícil assimilação pelos métodos tradicionais de ensino.

Segundo Zichermann e Cunningham (2011), a gamificação pode ser utilizada para resolver problemas ou auxiliar na realização de tarefas de maneira dinâmica e envolvente, constituindo uma ferramenta simples, motivadora e potencialmente eficaz.

Por quais motivos usar a gamificação na sala de aula de língua francesa? O Quadro Comum de Referência, classifica o ensino de língua em níveis: A1 e A2, iniciante, com seus respectivos níveis elementares: B1 e B2, nível intermediário, C1 e C2, níveis avançados (QECR, 2001). Se os níveis do QECR descrevem as competências linguísticas que o aprendiz deve desenvolver em cada etapa, é pertinente associá-los às competências da gamificação, uma vez que o próprio quadro é estruturado em níveis, com descritores e objetivos que se aproximam da lógica dos jogos, fundamentada em desafios, missões e conquistas essenciais para a progressão entre as fases. Assim, por que não gamificar o ensino de língua francesa com materiais que permitam ao aluno ou a pessoas interessadas treinar e melhorar as competências previstas no quadro, tanto de maneira geral quanto em aspectos específicos?

Embora o QECR apresente orientações sobre o uso de atividades lúdicas no ensino de línguas, classificando diferentes tipos de jogos que podem ser empregados no contexto educativo, como jogos sociais de linguagem (histórias, verdade ou consequência e força), jogos audiovisuais (encontrar e relacionar imagens ou figuras), jogos de cartas e de tabuleiro, além de charadas, mímicas, adivinhas, enigmas, palavras cruzadas e trocadilhos, a abordagem dedicada a esse tema é bastante sucinta. Dessa forma, o documento oferece apenas exemplos pontuais, sem aprofundar a discussão sobre as diversas possibilidades de utilização de recursos lúdicos nas salas de aula contemporâneas.

Apesar de serem tradicionalmente relacionados ao lazer e à diversão, os jogos também possuem significativo potencial pedagógico quando utilizados no contexto educacional. Para Szabó e Kopinski (2023), os benefícios da gamificação no ensino de língua tem um impacto positivo no processo de aprendizagem/ensino, os autores também afirmam que a gamificação garante um engajamento e imersão em tarefas, sendo considerada a melhor forma de se aprender um idioma. Com o auxílio da repetição e desafios presentes nos jogos, ajuda os aprendizes a serem expostos em situações que requerem habilidades para aprimorarem o seu conhecimento. Para Kapp (2012), a gamificação é uma abordagem séria que possibilita acelerar a curva de experiência do aprendizado, ensinar assuntos complexos e o pensamento sistêmico.

Já para Kasdorf (2013), os jogos podem, inclusive, fazer conexão entre língua e cultura, sendo favorecida nas situações lúdicas; por meio de jogos populares, é possível revelar nuances

específicas da cultura da língua-alvo. Para ajudar o aluno a compreender melhor essas diferenças, podem ser criados jogos que reflitam o modo de pensar, sentir e agir dos falantes dessa língua.

Nos aplicativos voltados para o ensino de línguas, especificamente para a língua francesa, percebe-se o uso da gamificação nos recursos dos aplicativos. Para Zichermann e Cunningham (2011) e Bober (2010), os termos como níveis, placares, divisas, integração, fantasia, narrativa, objetivos do aprendizado são os pilares da gamificação. Dessa forma, a gamificação, associada ao ensino de francês, aumenta o engajamento e favorece estratégias de ensino diversificadas.

Entre os aplicativos utilizados no Brasil para a aprendizagem de um novo idioma, destaca-se o *Duolingo*, amplamente aceito para praticar essa nova língua. O *Duolingo* oferece o estudo de diversos idiomas, contemplam línguas de tronco latino e germânico. Sua lógica de ensino se baseia em pequenas seções de atividades voltadas para cada nível de proficiência. As atividades consistem em tradução direta, preenchimento de lacunas e colocar a frase na ordem gramatical correta. O aplicativo se baseia no Método Tradicional descrito por Puren (1988). Além disso, as inovações tecnológicas incluem o uso do microfone, em atividades em que o *Duolingo* exige que o aprendiz repita a frase apresentada na interface. O aplicativo corrige o usuário se a pronúncia estiver errada, além do uso constante da estrutura gramatical e do vocabulário.

No que se diz respeito à parte gamificada, é necessário lembrar que existem elementos que caracterizam a gamificação, definem-se como pontos, níveis, *rankings*⁹, desafios, missões, medalhas, conquistas, integração, loops de engajamento, personalização, *feedback*¹⁰, regras e narrativa (Murr; Ferrari, 2020, p. 9). Os autores afirmam que, para gamificar as atividades, é necessário estabelecer desafios e definir uma vitória. Também é importante oferecer recompensas, criar pontos e fornecer emblemas. Para Corrêa (2019), destacam-se os níveis de progressão, a estética com foco no design, a preocupação com os detalhes e, finalmente, as recompensas. No *Duolingo*, exemplifica-se o uso desses elementos: o usuário ganha pontos e recebe uma classificação dentro de um *ranking*. Segundo Honorato (2018), o aplicativo *Duolingo* favorece a ampliação do vocabulário e o aperfeiçoamento da pronúncia do usuário, funcionando tanto

⁹ *rankings* segundo Kaap(2010) classificações que indicam os níveis de desenvolvimento das pessoas na resolução de problemas, seja em grupo ou individualmente, de acordo com o desempenho alcançado nas pontuações.

¹⁰ *feedback* de acordo com Kapp (2010), o feedback consiste em respostas rápidas que avaliam o conhecimento adquirido.

como recurso para aprendizes autônomos quanto como apoio em sala de aula, embora muitas das frases apresentadas não correspondam a situações reais de comunicação no cotidiano.

Com base nessa proposta, o *Memrise* é focado em aprender vocabulário com base na repetição. Segundo Della Rosa e Chagas (2021), a primeira lição liberada para o usuário apresenta apenas vocabulário de saudações em francês. Na plataforma, a primeira lição de saudações e coisas básicas é apresentada em uma interface que pronuncia as saudações. Na segunda rodada, o usuário precisará ouvir e selecionar a palavra correta no idioma. Em seguida, deverá escolher a tradução correspondente. Por fim, a atividade consiste em reorganizar a frase correta a partir de alternativas embaralhadas, escutando o áudio e organizando a frase de acordo com a sequência adequada.

Já o aplicativo *Français Sans Fautes* promete melhorar o francês em cinco minutos por dia, com foco na escrita, gramática e ortografia. O método se baseia em um curso totalmente personalizado e monitoramento diário pela inteligência artificial, *Momo*, que corrige rapidamente os erros mais comuns de francês e aprimora o aprendizado. O aplicativo oferece testes com ditados, prometendo uma experiência agradável, assim como aprender a soletrar. Para tornar o aplicativo mais atrativo, há o uso da gamificação, de acordo com Murr e Ferrari (2020). O *Français Sans Fautes* oferece uma classificação no *ranking* mundial e, diferentemente do *Duolingo* e do *Memrise*, traz um pouco da cultura francesa no *design*, incluindo imagens de escritores franceses. Na prática, há minijogos que funcionam como no *Duolingo*: ouvir, colocar frases na ordem certa, verificar erros e, se errar, “perder a vida”.

Além dessas plataformas que permitem gamificação, existem jogos que não são direcionados para o ensino, mas permitem imersão na língua, favorecendo a lembrança do material autêntico. Segundo Timmermann e Silva (2023), embora superficial, o material autêntico é aquele elaborado não com o intuito de ensinar uma língua, mas para comunicação no dia a dia. Enquadram-se como autênticos textos escritos em outra língua, panfletos, jornais, receitas e outros materiais que circulam na esfera social, assim como músicas, filmes, séries e gravações, classificados conforme sua dificuldade.

Em vista disso, alguns jogos, embora não elaborados por profissionais da educação, fazem com que o aprendiz de uma língua use o idioma para imersão. Isso ocorre porque, na maioria dos jogos, é possível trocar o idioma. Muitos jogos famosos possuem interações com *NPCs*, que permitem fazer escolhas, participar de missões ou apenas dialogar. Exemplo disso é *The Witcher*, que possui essa característica. Outros jogos, além de trazer imersão na oralidade

e na escrita, apresentam contexto histórico e cultural, como *Assassin's Creed Unity*, ambientado na Paris da Revolução Francesa, com gráficos e cenários históricos, promovendo imersão cultural. A DLC *O Cerco de Paris*, de *Assassin's Creed Valhalla*, ambienta-se na Idade Média e apresenta cenários inspirados na França medieval, incluindo referências ao cristianismo, predominante na sociedade europeia da época.

O site da *TV5 Monde*, oferece o jogo *Datak*, é gratuito e feito pela RTS (Rede Francesa de Rádio e Televisão); com objetivo de conscientizar sobre proteção de dados e Big Data. Baseado em uma investigação jornalística de 18 meses conduzida pelo programa de rádio *On en Parle*, o jogador lê e-mails relacionados a dados e precisa tomar decisões que geram consequências. Nesse jogo, textos e produção sonora estão presentes, e tudo é em francês.

Existem duas pesquisas que se mostram relevantes para o presente estudo e que serão utilizadas como referência teórica no desenvolvimento deste trabalho, a primeira será a dissertação de Lorena Laís Mendes Cavalcante realizada em 2023, que criou um jogo chamado *L'arrivée*. Segundo Cavalcante (2023), ela classifica como um jogo de tabuleiro voltado para potencializar a competência oral dos professores em formação do curso de Letras com habilitação em língua francesa (Cavalcante, 2023, p. 55); o jogo é composto de carta com tarefas, carta de vocabulário, dado, ampulheta, tabuleiro, pinos e uma miniatura em papel do arco do triunfo marcando o local do término da partida e um *QRCode* para uma visita virtual ao Arco do Triunfo no site do Centro Nacional de Monumentos e Museus da França.

O outro trabalho de conclusão de curso em bacharel em Engenharia da Computação a ser citado se chama “*J’arrive: Um Aplicativo Android para o Ensino de Língua Francesa*”, de Gabriel Lima Chimifosk realizado em 2025, outro trabalho interessante se trata da tese de Doutorado em Linguística Aplicada, elaborada por Yáдини do Canto Winter dos Santos, que se chama “*J’arrive – Aventure-se em francês – desenvolvimento de um aplicativo gamificado para a aprendizagem de francês*”, como a autora afirma:

[...] um aplicativo educacional para a plataforma Android focado no ensino de francês de forma interativa e envolvente. Busca-se criar uma experiência que vá além da memorização tradicional, promovendo o aprendizado contextual e a motivação contínua [...] (Chimifosk, 2025, p. 9)

O aplicativo *J’arrive – Aventure-se em Français* foi desenvolvido por uma equipe multidisciplinar das áreas de computação, designer e da área de linguística, o trabalho tem como

objetivo promover o ensino de francês por meio de uma experiência interativa e gamificada, o aplicativo tem inspiração nas plataformas *Duolingo* e *Busuu*¹¹.

O aplicativo *J'arrive* ensina a língua francesa através de histórias interativas, atividades práticas e recompensas visuais. O projeto une tecnologia, gamificação e metodologia de ensino de línguas, que torna o aprendizado participativo, visual e motivador e que gera engajamento.

Segundo Chimifosk (2025), quando o usuário abre o aplicativo pela primeira vez, a tela inicial aparece um texto introdutório com o personagem Thomas, após há um tutorial interativo (feito com *react-native-copilot*), mostra onde clicar e como usar o chat, sendo que o chat funciona como uma introdução à interface e ao idioma francês. O usuário pode clicar nas palavras para ver suas traduções e fazer escolhas que se encaixam, o que influencia a conversa. Após essa introdução, o usuário chega à tela de *Cartão Postal*, onde começa a narrativa principal, Thomas encontrará cartões postais deixados pelo carteiro Issa, cada cartão traz selos colecionáveis e mensagens em francês, com vocabulário básico.

O usuário pode “virar o cartão”, ouvir o áudio da mensagem e acessar as abas; outro elemento importante são os Selos e as Mensagens que sinalizam as conquistas que o aprendiz já tinha conseguido, essa parte mistura história e aprendizado, tornando o conteúdo mais imersivo. Os selos são o sistema de recompensa do aplicativo, cada selo representa um tema de aprendizado (por exemplo, o verbo *Être*). O usuário precisa completar atividades para conquistar cada selo, eles funcionam como marcos de progresso, incentivando o avanço no curso.

As atividades práticas estão organizadas em abas: Aba *Exercices* o usuário pode arrastar e soltar palavras para completar frases. O aplicativo verifica as respostas em tempo real e dá o feedback imediato. No aplicativo há uma certa tolerância para pequenos erros de posição, tornando a interação fluida e acessível, se o usuário acertar tudo, aparece uma tela de sucesso comemorando o progresso. Na Aba *On Écoute Les Phrases*, o usuário escuta frases em francês. O app só permite avançar depois de ouvir todos os áudios reforçando a prática de compreensão auditiva. Depois de conquistar o primeiro selo, o usuário vê uma tela final com o selo obtido e uma mensagem de conquista, ele pode então criar uma conta ou fazer *login* para salvar o progresso e desbloquear novas lições. Em relação à literatura, existe algum jogo que ensina

¹¹ Trata-se de uma rede social para aprendizagem de línguas, criada em 2008, que provê espaços de interação em inglês, espanhol, francês, alemão, chinês, japonês, italiano, português, russo, polonês, turco e árabe, sendo considerado a maior rede social para aprendizagem de línguas. Esses cursos podem ser oferecidos gratuitamente ou mediante pagamento, conforme o interesse do aprendiz. (Sabota, Peixoto, 2015, p.179)

literatura e o idioma francês juntos? Não foram encontrados estudos que integrassem literatura e ensino de línguas; identificaram-se apenas aplicações que utilizam elementos de gamificação

A literatura está inserida no aprendizado de idiomas desde a metodologia clássica, embora muito conhecida pela gramática e tradução, se usavam muitos poemas dos clássicos (Puren, 1988), dessa maneira com a evolução das metodologias a literatura ainda prevaleceu nesse ensino e não seria diferente na língua francesa. No universo dos jogos digitais, é comum encontrar adaptações de obras literárias ou títulos inspirados em clássicos da literatura. Entre eles destacam-se *The Witcher* (2007); *Duna*, *Dante's Inferno* (2010), inspirado em *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri; *80 Days* (2014), baseado no romance *A Volta ao Mundo em 80 Dias*, de Júlio Verne; *Bloodborne* (2015), cuja ambientação e narrativa apresentam fortes influências das obras de H. P. Lovecraft; e *American McGee's Alice* (2000), uma releitura sombria do clássico *Alice no País das Maravilhas*, que oferece, entre as opções de idioma, o francês.

Explorar a literatura por meio de jogos não significa substituir o percurso de leitura, mas analisa-la através de uma atividade lúdica participativa e atrativa. De acordo com os critérios estabelecidos por Zamarian (2018), o jogo funciona como um convite para a literatura para aproximar o jogador/leitor, através da narrativa mencionada no jogo, possa despertar a curiosidade para este.

Nesse sentido, a obra literária deixa de ser um objeto de uma leitura passiva e vai se transformando em um espaço de aprendizado e descoberta, no qual o próprio leitor assume o papel de jogador. Essa experiência pode ocorrer através do RPG que permite aos participantes assumirem um papel de personagem dentro de uma história adaptada de um livro, nessa atividade que permite a gamificação o participante pode escolher um capítulo de um livro fazer uma adaptação com cenários, personagens, elementos próprios da narrativa que fazem sentido, se esses capítulos devem ser trabalhados em missões ou pequenos desafios, ou também para jogos de tabuleiro adaptados para jogos literários. No segundo critério estabelecido por Zamarian (2018), afirma-se que o RPG estimula a imaginação, permitindo que os participantes do jogo se teletransportem para cenários ou locais nunca visitados.

O uso do RPG pode aproximar determinados, empregando a literatura de forma dinâmica e integrando elementos característicos dos jogos, como as regras, os objetivos, os níveis, feedback e a cooperação definidos por Kaap (2012); esses recursos associados a leitura podem ser atuar em cooperação. Dessa forma, estabelecer as relações entre literatura e jogos, através

do RPG potencializa o aprendizado linguístico e a experiência da narrativa, pois o participante vivencia a história por meio da imaginação, guiado pelo enredo proposto.

A junção entre a literatura e jogos no ensino de línguas estrangeiras, ainda é um campo emergente, no qual se alia ao campo das narrativas a ludicidade que é pouco debatida no QE-CRL. Ao trazer essas adaptações de contos, romances ou poemas em formato de RPG ou de outros jogos digitais, até mesmo de jogos que sejam físicos, significa que há um processo e um movimento que pensa no ensino mais dinâmico e lúdico, nesse processo de aquisição de uma língua estrangeira.

1.4 Apresentação do Livro *L'odeur du café*

A obra *L'odeur du café*, edição ilustrada da editora Soulières éditeur, foi escrita por Dany Laferrière, um dos principais escritores da literatura haitiana, com vários prêmios e obras publicadas. Laferrière nasceu em 1953, em Porto Príncipe, no dia 13 de abril de 1953, filho do intelectual e político Windsor Klébert Laferrière e de Marie Nelson, arquivista na prefeitura de Porto Príncipe. Segundo Silva (2018), Vieux Os relata sua infância com a avó, Da, contando suas aventuras vividas em um mundo de adultos, vendo o mundo através da varanda em Petit-Goâve. Esses episódios felizes são contados em dois de seus romances: *L'odeur du café* e *Le charme des après-midi sans fin*.

A estrutura da obra *L'odeur du café* é composta por pequenos capítulos que funcionam como quadros de memórias, como se fossem flashbacks, contando com imagens breves e sensoriais que constroem relatos do tempo vivido por uma criança e de sua cultura, seu espaço geográfico e emocional. A narrativa reflete o modo como a memória funciona, não descrevendo todos os acontecimentos de forma perfeita, mas sim detalhando impressões, cheiros, sons, emoções, animais e sensações. A narrativa não se constrói a partir do olhar do mundo sobre a criança, mas do olhar da criança sobre o mundo.

O enredo tem início no verão de 1963 e é conduzido pelo narrador Vieux Os, alter ego de Dany Laferrière. Embora o nome do narrador não seja revelado ao leitor, pois o narrador acredita que nomes são segredos e só pessoas queridas podem saber, ele é representado como uma criança curiosa, sensível, observadora e atenta a tudo ao seu redor, descobrindo os mistérios da vida. A partir da galeria da casa de sua avó acolhedora, chamada Da, sábia e apreciadora do café de Palmes, Vieux Os observa o mundo, mesmo doente, e relembra aventuras. Essa galeria, onde o personagem central passa a maior parte do tempo, simboliza o lugar da infância,

representando a segurança e o afeto de um lar, com memórias afetivas das cinco tias que se vestiam para festas e do avô que gostava de rosas, mas era amargurado.

O menino passa seus dias ouvindo histórias, observando as pessoas da cidade de Petit-Goâve, vendo a chuva, ouvindo o som do mar, sentindo os cheiros, os animais e o movimento da natureza. Sua relação com Da é explorada ao longo da narrativa, trazendo uma personagem de forte relação afetiva, que cuida dele quando está doente, acolhe vizinhos e conversa com todos.

Ao longo do livro, o narrador revisita pequenas cenas do cotidiano que passam despercebidas, mas que marcam: o aroma do café de Palmes, o cachorro Marquis, a paixão pela bicicleta vermelha, o primeiro amor, o sentimento de ciúmes, o som da chuva de Jacmel, as histórias de fantasmas, as conversas com vizinhos e as despedidas realizadas por meio de ritos de passagem associados à morte. Tudo isso é narrado com a pureza e a intensidade do olhar de uma criança.

A escrita de Laferrière é marcada por frases curtas, poéticas, descritivas e carregadas de emoções, que traduzem o ritmo do pensamento infantil. A linguagem, embora acessível, é carregada de lirismo e imaginação, refletindo um francês haitiano que incorpora elementos da cultura local. Além disso, o autor combina o realismo cotidiano com toques de magia e mistério, lembrando o Realismo Mágico caribenho.

A obra não tem um final concluído. No capítulo trinta e sete, “Le monde”, narra-se o cotidiano: Vieux Os vê uma criança da sua idade, com dez anos, em um carro preto de uma família influente, mostrando uma diferença de classe social. No último capítulo do livro, “Le livre”, o autor fala das motivações para escrever a obra: louvar o café de Palmas, homenagear Da, não esquecer a libélula coberta de formigas, o cheiro da terra, a chuva, o mar, o amor por Vava, os amigos de infância Frantz e Rico, nem Didi (a prima), nem Zina, nem Sylphise (a jovem morta), nem mesmo o bom e velho Marquis. Mas uma das principais imagens que ele quer preservar é a de um garotinho sentado aos pés de sua avó, na varanda ensolarada de uma pequena cidade do interior.

L'odeur du café é mais do que uma lembrança de infância: é uma obra que faz com que o leitor embarque em uma viagem de memórias e aventuras. Muitas vezes, nos deparamos com cenas narradas que são comuns na infância: quem nunca teve um amor na infância, ou nunca perdeu alguém querido sem compreender plenamente o que aconteceu, por ser um sentimento difícil de explicar? O livro mostra que a memória não é apenas recordação, mas também

reconstrução, que faz parte das nossas vidas. Mostra que escrever é reviver, dar forma ao passado e transmitir uma cultura ameaçada pelo esquecimento.

A obra, embora com capítulos curtos, traz muitos elementos culturais relevantes. Essa produção literária é considerada infantojuvenil. Segundo Coelho (2000), a literatura infantojuvenil refere-se aos livros infantis voltados aos pré-leitores, leitores iniciantes ou leitores em processo, enquanto os infantojuvenis são destinados a leitores já fluentes, e os juvenis, a leitores mais críticos. Ao classificar a literatura infantojuvenil haitiana, Bispo (2004) define-a como uma “transmissora de memórias”; sendo assim, a literatura serve como base para repassar experiências da infância, permitindo que os autores entrem em contato com leitores de cada idade.

Os temas que aparecem na literatura infantojuvenil das Antilhas são questões relacionadas às ilhas, à língua crioula, à cultura, às músicas, à culinária e ao modo de vida cotidiano. Muitas obras podem falar do período escravocrata, de exílios ou de contextos de violência. Para Brissac (2004), os relatos de infância, que são geralmente autobiográficos, questionam o passado e a realidade por meio das lembranças da infância; nesses textos, homenageiam-se personagens importantes para os autores ou que desempenham um papel fundamental na sociedade, como os avós que substituem as mães, o que acontece na obra de Dany (a mãe é retratada, pois ele tem uma mãe ainda viva, mas que não está presente em todo o tempo). Na literatura haitiana, segundo Brissac (2004), as mães procuram trabalho ou cuidam dos filhos nas férias, e os avós têm o papel de transmitir histórias dos antepassados, as lendas e os mistérios da tradição.

A literatura das ilhas, inclusive no Haiti, segundo Hardwick (2023), desde a década de 1990, mostra que praticamente todos os escritores de destaque do Caribe francófono passaram a produzir memórias de infância, como relatos semiautobiográficos conhecidos como *récits d'enfance*. Com cada escritor relatando e compartilhando suas vivências, narrando contextos e temas semelhantes, resulta-se em um diálogo literário que envolve a literatura infantil e as memórias de infância, permitindo múltiplas camadas de leitura e interpretação.

1.5 Aplicações do Livro no Ensino de Francês

O livro *L'odeur du café*, segundo Bonnet (2017), coloca o autor em contato com o jovem leitor, pois a história do menino haitiano faz parte de uma escrita pessoal fortemente ligada ao imaginário da realidade. Dessa forma, estabelece-se o pressuposto para as possíveis aplicações de leitura dessa obra em sala de aula, considerando tanto a maneira como o livro é percebido pelos alunos quanto suas potencialidades no ensino de língua francesa. Para responder a essas

inquietações, realizou-se uma pesquisa sobre planos de aula que utilizavam *L'odeur du café* no contexto escolar.

O documento trazido para esta pesquisa é do *Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports* (Ministério da Educação Nacional, da Juventude e dos Esportes), uma sequência didática intitulada “Tornar-se: escrituras autobiográficas, proposta de sequência para um percurso de leitura em uma obra. Ficha nº 1: Apresentação geral”. No documento, o objetivo geral é “Tornar-se a si mesmo: escritas autobiográficas”. A primeira etapa é explorar a obra desde a capa até o final do primeiro título, “La galerie”. Nessa primeira parte, os alunos devem criar expectativas por meio da linguagem verbal e não verbal.

O documento apresenta um pequeno resumo sobre o conteúdo do livro, para quem a obra é dedicada e a epígrafe. Em seguida, traz o texto na íntegra da primeira parte do livro, “I. La galerie – L'Été 63”. O próximo passo foi a descrição para a realização de uma ilustração da obra. Para auxiliar nessa ilustração, o material conta com o link de uma revista e de um filme, *Dany Laferrière – O Cheiro do Café* e *O Charme das Tardes Sem Fim*, filmado por ocasião do Festival de Saint-Malo. A partir disso, propõem-se perguntas sobre compreensão oral e interesse, questionando qual recurso desperta mais interesse para a leitura do livro.

Na seção dois, é o momento de compartilhar experiências de leitor. Nessa parte, há a leitura de um texto de Laferrière sobre *Pedro Páramo*. A partir desse texto, o exercício consiste em fazer a identificação como leitor (comentar, relacionar com a vida, copiar trechos, desenhar). Em seguida, inicia-se o diário de leitura. Por meio do diário, os alunos podem listar os diferentes “gestos” identificados (ilustração, transcrição de um trecho favorito, comentário, reflexão pessoal), além de escrever observações sobre a capa de *L'odeur du café* e realizar o compartilhamento oral.

Na seção três, “Apropriar-se do universo do livro”, propõe-se a produção de uma exposição em grupos. Os grupos devem realizar uma representação mental dos elementos fornecidos pelo autor. A exposição se divide em cinco temas: a família do narrador e a “casa”; a casa de Da (interior e exterior); o ambiente imediato da casa de Da; a cidade e o distrito de Petit-Goâve e seus arredores; e a presença do vodu haitiano. Cada tema é atribuído a um grupo de alunos, com uma lista de atividades acompanhada de indicações de textos nos quais se basear. Os alunos ficam livres para produzir desenhos, mapas, retratos e legendas, garantindo, assim, a apropriação e a exploração do texto.

Na seção quatro, a seção “Le corps”, distribuem-se fragmentos fora de ordem para que os alunos reorganizem os textos. Para formular a ordem dos fragmentos, fazem-se perguntas sobre essas escolhas e compara-se com a ordem verdadeira. Em seguida, lê-se a seção “Le corps” tal como aparece no livro e escreve-se no caderno de leitura sobre si mesmo, encontrando um aspecto da própria pessoa ou personalidade sobre o qual se pensa de forma diferente ou até contraditória, e produzindo um texto que expresse sentimentos. Depois, trabalha-se em casa com a leitura das seções “Le sexe”, “L’amour fou”, “Destin”, “La fièvre” e “La vie”, mantendo o diário de leitura. Nas seções que contêm vários textos, o aluno deve escolher pelo menos três com base no título e explicar, em seu diário, por que foi atraído por esses títulos.

Nesse viés, o leitor observa que a estrutura fragmentária complica a leitura em relação ao desenvolvimento de uma narrativa linear. O narrador apresenta uma percepção complexa de seu próprio corpo, percebido ou tratado como frágil (em “Mon cœur”, “Les flamboyants”) e, ao mesmo tempo, percebido ou sofrido por outros como forte (em “Un clou”, “Fil de fer”). Para aprofundar, a leitura da seção “Le corps” pode levar o leitor a perceber a dificuldade de compreender que os corpos são diferentes.

Na quinta seção, “Texto resistente: Le poisson amoureux”, o foco é a leitura de um conto haitiano presente na obra, contado por Da ao narrador, e a formulação coletiva de hipóteses sobre o sentido desse conto. Essa parte do texto é considerada resistente, pois exige uma interpretação mais profunda, já que conjuga elementos simbólicos, culturais, ritualísticos e fantásticos. A leitura é feita coletivamente, com questionamentos e debates conduzidos pelo professor, mostrando como o imaginário haitiano, especialmente ligado à noite, aos medos e ao sobrenatural, convive com o cotidiano nas narrativas de Laferrière.

Na sexta seção, “Interpretação oral”, trabalha-se a preparação de uma leitura expressiva do trecho “La bicyclette”. Nessa etapa, os alunos realizam a leitura em voz alta, levando em conta entonação, ritmo da voz e emoções. O documento traz orientações sobre como preparar os alunos para essa atividade.

Por fim, a sétima seção conclui o percurso de leitura, intitulada “Bilan de lecture”. Nessa fase, os alunos retomam tudo o que registraram no diário e refletem sobre a obra e seus impactos, como, por exemplo, de que forma a escrita de Dany Laferrière os fez pensar sobre si mesmos. O próximo passo é a produção de um texto autobiográfico inspirado no último fragmento de *L’odeur du café* e a criação da capa do próprio livro. Nessa etapa, combinam-se escrita e

expressão visual, reforçando a relação entre memória e identidade, fio condutor de toda a sequência didática.

Em síntese, *Parcours de lecture – L’odeur du café* é um guia pedagógico abrangente que articula leitura literária, oralidade, interpretação, descoberta e escrita, mesmo que o produto final não seja perfeito. Com esse material, é possível observar como o livro pode ser utilizado na prática em sala de aula. O material transforma o romance de Laferrière em um percurso no qual aluno e professor podem explorar não apenas o universo sensível da obra, mas também suas próprias histórias e vivências, fazendo da literatura uma viagem de autoconhecimento.

2 A PROPOSTA DE JOGO

2.1 Definição de RPG como Jogo

O RPG, popularmente conhecido no Brasil, é uma abreviação de *Role-playing game*, é um jogo onde se cria narrativas interativas, os jogadores assumem o papel de personagens e vão interagindo com um mundo imaginário do jogo. Ricon no seu livro *Mini Gurps* defini RPG como:

O RPG (Role Playing Game) é um jogo de criar e contar histórias, onde cada ouvinte faz o papel de um personagem. O narrador dessa história (chamado de Mestre do Jogo) descreve as situações, mas são os ouvintes que decidem o que seus personagens vão fazer. O Mestre do Jogo (GM) é quem conduz a partida, criando o enredo da história, atuando como árbitro e fazendo o papel de todos os personagens que os jogadores encontrarão durante suas aventuras. O RPG não necessita de tabuleiro ou peças de jogo. Ele é como uma conversa, na qual os jogadores rolam dados, fazem anotações e "interpretam" seus papéis, imaginando o cenário onde se passa a história, enquanto pensam e falam como seus personagens. (Ricon, 1999, p.6)

O RPG consiste basicamente na “criação de uma narrativa, na qual os jogadores criam e interpretam personagens” (Parreiras et al., 2017, p. 906). De acordo com a definição de D’Amato (2019) o RPG é um jogo que usa a interpretação de papéis (RPG) é um tipo de jogo em que os jogadores criam suas histórias através da imaginação compartilhada. Podendo ser da imaginação ou uma continuação de uma história já existente, até mesmo situações de continuções que não foram abordadas pelo autor de um livro.

Para Amaral et al. (2020), os RPGs são narrativas coletivas construídas em conjunto, guiadas por regras que auxiliam em situações de dúvida. Além do caráter lúdico, demandam aprendizado, já que a progressão no jogo exige interação comunicativa e interpretação de acontecimentos que levam à tomada de decisões e ao enfrentamento de suas consequências.

De acordo com Peixoto Filho e Albuquerque (2021), o RPG surgiu na década de 1970, com a criação do RPG de mesa. Nessa modalidade, os participantes utilizam dados, papel para anotações e livros para seguir as regras. Gary Gygax e Dave Arneson foram os pioneiros nesse gênero, responsáveis pela criação do famoso *Dungeons & Dragons*, lançado pela empresa TSR nos Estados Unidos. O jogo combina fantasia com aventuras élficas, permitindo aos jogadores criar personagens únicos, explorar masmorras e encontrar tesouros, proposta que rapidamente ganhou grande popularidade.

Outros jogos marcantes desse período incluem *Vampiro: A Máscara*, com ambientação sombria centrada no terror e na figura dos vampiros, e *Shadowrun*, baseado em fantasia

científica em um universo futurista distópico, no qual cibernética e criaturas mágicas coexistem. *Shadowrun* combina elementos de *cyberpunk*, fantasia urbana e criminalidade, além de trazer aspectos de conspiração, horror e espionagem.

No Brasil, o RPG começou a se popularizar em 1991, com o primeiro RPG criado por brasileiros, o *Tagmar*. Embora não seja o mais famoso no mercado, marcou o início do gênero no país como afirma Peixoto e Albuquerque (2021). Ao longo do tempo, diversos sistemas foram surgindo e, conseqüentemente, alguns desses gêneros tornaram-se particularmente populares no Brasil como super-heróis, terror, misticismo, ficção científica e *cyberpunk*.

O RPG pode ser dividido em duas modalidades principais: RPG de mesa e RPG de videogame. O RPG de mesa faz referência à forma original do jogo, nessa versão os jogadores interagem em grupo para alcançar objetivos comuns. Antes de começar, é necessário escolher um sistema de regras, que pode ser retirado de livros específicos ou criado pelos próprios jogadores; essas regras envolvem, por exemplo, como funcionam lesões, ataques, uso de armaduras, entre outras mecânicas básicas.

Vale ressaltar que classificar RPG, tanto o de mesa quanto o eletrônico, é um trabalho complexo. De acordo com Starosta et al. (2024) em 1980, durante a pressão econômica dos jogos, estes começaram a ser categorizados em um grupo de gêneros que compartilhavam uma estrutura narrativa, mecânica de jogos¹², dinâmicas e esquemas. Uma das primeiras classificações do gênero videogame foi criado por Crawford, que incluía jogos de habilidade e ação, nesse grupo se encontravam jogos de combate, corridas e labirintos, jogos de estratégias, que incluem RPG, aventuras e jogos educacionais; outra classificação que Starosta et al. (2024) traz é a de Wolf que lista 42 categorias de videogame que não se encaixam em gêneros de jogos como *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game* (MMORPG) ou *Multiplayer Online Battle Arena* (MOBA). Uma outra questão é que esses jogos não podem ser classificados, pois existem simulações que mesclam diferentes gêneros como *Minecraft*. Assim, muitos jogos ainda não possuem uma classificação exata.

Embora as classificações de RPG sejam abrangentes do ponto de vista dos jogadores e, por vezes, difíceis de categorizar, a maior parte das informações encontra-se em blogs, sites e comunidades que discutem essas classificações. Para Schmit (2008), o RPG pode ser dividido

¹² A mecânica de jogos é o termo dado ao conjunto de a regra ou o sistema que vão definir o que o jogador pode ou não fazer dentro de um jogo e como o jogo reage a essas ações.

em cinco diferentes tipos: RPG de mesa, *live action*, aventuras solo, RPG eletrônico solo e os *multiplayers online role-playing games* (MMORPG).

O RPG de mesa refere-se à forma original do jogo. Nessa versão, os jogadores interagem em grupo para alcançar objetivos comuns. Antes de começar, é necessário escolher um sistema de regras, que pode ser retirado de livros específicos ou criado pelos próprios jogadores. Essas regras envolvem, por exemplo, como funcionam lesões, ataques e uso de armaduras.

O *live action* caracteriza-se por ser completamente imersivo: o jogador se caracteriza fisicamente como o personagem, com roupas e cenários reais Schmit (2008). Os locais de reunião são montados de acordo com a história do grupo.

A aventura solo, ou *livro-jogo*, possui elementos do RPG de mesa em formato narrativo. Deve conter apresentação do cenário, situação-problema e escolhas que levam a finais diferentes, de acordo com as decisões tomadas (Schmit, 2008).

O RPG eletrônico solo surge como uma evolução da adaptação do RPG de mesa para o computador. Inicialmente semelhante ao *livro-jogo* (texto interativo), ganhou complexidade com o avanço dos videogames, que passaram a oferecer gráficos e sistemas mais elaborados. Nesse tipo, um jogador controla um personagem ou grupo em ambiente simulado, com escolhas narrativas, minijogos e desenvolvimento de heróis, segundo Schmit (2008).

Por fim, o MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*) envolve muitos jogadores conectados via internet em ambiente persistente. É uma evolução dos MUDs (*Multi User Dungeons*), que antes possuíam apenas interface em texto e que hoje contam com ambientes gráficos e interação massiva. Há também formas relacionadas: *Play by Mail* (por carta), *Play by e-Mail* (via internet), *Play by Chat* e *Play by Forum* (bate-papos ou fóruns), além do uso de ferramentas digitais, como dados virtuais, fichas e mapas em tempo real, de acordo Schmit (2008).

Diante dessas definições e classificações, percebe-se que o RPG é multifacetado, cuja compreensão e classificação não se limitam a um sistema de regras, mas envolvem modos de interação, narrativas coletivas e suas diversidades de formato, que vão desde o RPG de mesa tradicional até os mais complexos, inseridos no universo digital dos MMORPGs. Essas variações de gênero demonstram que o RPG se adapta às diferentes épocas, às tecnologias e, sobretudo, às comunidades que o praticam.

2.2 Estrutura do Jogo: Regras, Dinâmica e Recursos

A estrutura de um jogo de RPG é composta por um conjunto de elementos que se interligam e se organizam entre si e orientam os jogadores e a experiência em cada partida. Esses elementos incluem as regras, os personagens e os recursos materiais, que vão ajudar ou não na execução da dinâmica, que surge ao longo das interações durante a partida entre os jogadores, além dos personagens e dos ambientes ficcionais. Entender como essa dinâmica funciona é fundamental para compreender o funcionamento interno de um jogo do estilo RPG e como esses efeitos transpassam para a narrativa. Assim, é de grande importância discutir o papel da narrativa, das regras, do mestre do jogo, das mecânicas e, principalmente, dos sistemas que sustentam a coerência e o equilíbrio da experiência.

Primeiramente, falemos das regras, que também têm a função de garantir a imparcialidade e a segurança entre os participantes, evitando trapaças e favorecendo um ambiente de jogo justo. Segundo Andrade e Ventura (2020), “as regras ajudam o Mestre de Jogo a decidir o resultado de ações incertas, como ataques ou manobras arriscadas, evitando decisões arbitrárias. As regras servem para auxiliar o Mestre de Jogo na responsabilidade sobre o resultado das ações e deixar para o jogador a escolha da melhor ação a ser tomada” (Andrade E Ventura, 2020, p. 8). Além disso, as regras contribuem para o equilíbrio entre os personagens, estabelecendo limites e assegurando que todos tenham chances de participar ativamente da aventura.

A narrativa é um dos elementos mais importantes do RPG de mesa, pois é nela que os jogadores liberam a imaginação e constroem, de forma colaborativa, uma história criativa. O cenário também é definido nesse momento, podendo ser, por exemplo, um bosque, uma caverna ou um planeta com características medievais ou futuristas.

O mestre do jogo é uma peça fundamental. Cabe a ele orientar os jogadores, narrar os acontecimentos e oferecer segurança para que, com o tempo, os participantes desenvolvam autonomia dentro do jogo. Conforme afirmam Andrade e Ventura (2020, p. 6), “o Mestre de Jogo será responsável por contar a história, propor desafios e controlar a aventura”. Assim, o papel do mestre é indispensável para a construção da narrativa e o andamento das aventuras.

As regras também têm a função de garantir a imparcialidade e a segurança entre os participantes, evitando trapaças e favorecendo um ambiente de jogo justo. Segundo Andrade e Ventura (2020, p. 8), “as regras ajudam o Mestre de Jogo a decidir o resultado de ações incertas, como ataques ou manobras arriscadas, evitando decisões arbitrárias. As regras servem para auxiliar o Mestre de Jogo na responsabilidade sobre o resultado das ações e deixar para o jogador

a escolha da melhor ação a ser tomada”. Além disso, as regras contribuem para o equilíbrio entre os personagens, estabelecendo limites e assegurando que todos tenham chances de participar ativamente da aventura.

A narrativa é um dos elementos mais importantes do RPG de mesa, pois é nela que os jogadores liberam a imaginação e constroem, de forma colaborativa, uma história criativa. O cenário também é definido nesse momento, podendo ser, por exemplo, um bosque, uma caverna ou um planeta com características medievais ou futuristas.

Após a apresentação desse elemento, têm-se os sistemas de RPG, que correspondem ao conjunto de regras específicas que estruturam determinados jogos com ambientação e personagens próprios. *Dungeons & Dragons* é um jogo popular, conhecido por seu sistema de RPG de mesa. Segundo o manual do *Livro do Jogador*, o RPG *Dungeons & Dragons* é um jogo sobre contar histórias em mundos de espadas e magia, compartilhando elementos de jogos infantis e de faz de conta. Nesse sistema, na parte de criação de personagens, existem as raças: elfos, anões, pequeninos, humanos, draconatos, gnomos, meio-elfos, meio-orcs e tieflings. Essas raças podem ter sub-raças. Quando o jogador escolhe sua raça, ele escolhe também traços raciais, magias, roupas, armas e ferramentas. Também existem as classes que o personagem pode escolher; a classe ajuda a descrever qual é o trabalho ou habilidade do personagem e seus talentos especiais, como explorar masmorras, fazer feitiços e combater monstros. Os níveis também são importantes.

Os sistemas de GURPS (*Generic Universal RolePlaying System*), ou Sistema Genérico Universal de Jogos de Interpretação, são um dos sistemas mais usados no RPG, principalmente por principiantes. O GURPS, embora seja usado por iniciantes, ainda assim é muito complexo, mas, por sua flexibilidade, pode ser utilizado para construir mundos. Segundo Jackson (1990), “GURPS é um sistema de RPG, um conjunto de regras para criar personagens e aventuras em qualquer época e ambiente” (Jackson, 1990, p. 3). Além disso, o jogador pode assumir um personagem já existente dentro do jogo, como, por exemplo, adaptar alguma aventura de *Harry Potter*.

No GURPS, a descrição dos personagens é um dos pontos mais importantes e é feita por meio de uma planilha na qual são descritas diversas características. As características básicas dos personagens são força, destreza ou habilidade, inteligência e vitalidade. Os valores vão de zero a dez, sendo dez o valor considerado normal, e valores maiores indicam que o personagem é muito forte. Existem os combates, que são divididos em turnos; o jogador deve escolher as

manobras e realizá-las completamente, com ataques com armas, defesas, bloqueios e, depois, realizar uma avaliação de danos, podendo ou não utilizar cura ou primeiros socorros.

A magia consome uma energia chamada Mana, cuja origem não é explicada. Para aprender a fazer magia, é preciso encontrar o tempo de operação; o personagem precisa realizar um teste para saber se pode ou não adquirir essa habilidade. Os tipos de magia que o personagem pode possuir são: comum, de projétil (aparece na mão do personagem), resistíveis (o alvo pode oferecer resistência) e de área (afeta apenas uma área). No geral, os poderes variam entre atear fogo, conceder força, vitalidade, escudo, luz, entre outros.

Os GURPS são extremamente completos, modulares e realistas; por isso, existem muitos passos para se adaptar. Funcionam em adaptações de jogos em aplicativos e podem ser utilizados no ensino de física, artes, história e idiomas. São jogos narrativos de aprendizagem com foco em precisão e simulação.

Storyteller, ou Contador de Histórias, é um sistema de RPG que apresenta um cenário sombrio, com seres fantásticos, como lobisomens e vampiros. O jogo mais famoso que utiliza o Storyteller é *Vampiro: A Máscara*. Segundo Barros e Batista (2018), no sistema Storyteller, a fantasia urbana se baseia na imaginação dos próprios jogadores, que criam narrativas que promovem uma imersão em um mundo semelhante ao nosso; porém, nesse mundo, seres sobrenaturais como vampiros, lobisomens, magos, múmias e muitos outros são reais e perigosos.

Nas pesquisas realizadas, não foi possível encontrar um livro que tivesse como base as regras e fundamentos desse sistema. Contudo, foi encontrada a 3ª edição de *Vampiro: A Máscara*, cuja estrutura se mostrou interessante. O livro é dividido em seções, apresenta um prólogo e é composto por nove capítulos, com a apresentação do mundo, onde os mortais convivem com humanos.

O chamado de Cthulhu (*Call of Cthulhu*) é um jogo de horror e mistério, onde os jogadores ficam no papel de investigador, segundo Petersen (2018). O sistema de RPG de horror cósmico baseado nas obras de Howard Phillips Lovecraft, principalmente a obra *Mythos* de Cthulhu que inspira diretamente esse sistema. De acordo com Petersen (2018) este jogo se diferencia pois não chama de mestre quem vai narrar a história, mas de Guardião do Conhecimento Arcano, cabendo a ele o papel de narrar uma história ou cenário no jogo e o outros participantes assumem os papéis de investigadores tentando desvendar os mistérios de *Mythos* de Cthulhu, taxistas, ocultista ou pessoas comuns. O jogo também possui fichas que precisam ser preenchidas, cada ficha são divididas em: Atributos- onde se encontra as perícias de cada

investigador e Antecedentes- serve para descrever cada pessoa investigada e as habilidades do investigador. Dessa forma, observa-se que o RPG é um gênero amplo e em constante expansão, com sistemas inspirados tanto em obras literárias quanto em criações originais, o que evidencia sua flexibilidade e potencial para diferentes usos narrativos e esferas.

2.3 Contribuições do Jogo para o Desenvolvimento das Habilidades Linguísticas

Os jogos de RPG são experiências envolventes que imergem os participantes em um mundo imaginário. Segundo Giménez (2024), os jogos de RPG são imersivos e interativos, proporcionando práticas linguísticas que se configuram como uma nova forma de ensinar vocabulário em sala de aula. Para Zhang et al. (2017), os RPGs, especialmente em interações como os MMORPGs, geram retornos positivos para aprendizes de línguas estrangeiras, tornando-se ferramentas facilitadoras no processo de aprendizagem.

Considerando que os jogos de RPG contemplam diferentes perfis de jogadores¹, esses jogos podem ser utilizados não apenas no ensino de línguas, mas também em diversas áreas do conhecimento, contribuindo tanto para a interação social quanto para a aprendizagem individual. Quando associados a elementos como leitura, interpretação de textos, expressão oral e conteúdos culturais, os RPGs tendem a apresentar resultados pedagógicos significativos. Segundo Lima e Santos (2025), os jogos mobilizam a imaginação e elementos lúdicos que motivam os alunos, despertando maior interesse no desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Os jogos favorecem a ampliação do vocabulário, uma vez que exigem que o aprendiz utilize palavras novas para avançar nas etapas, interpretar pistas ou interagir com outros participantes. De acordo com Araújo (2023), os jogos de RPG funcionam como recursos capazes de estimular a atenção e potencializar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nesse sentido, os RPGs ampliam as oportunidades de exposição ao uso significativo da língua, promovendo uma fixação natural do vocabulário e o fortalecimento da memória lexical.

O uso do RPG no ensino de francês, especialmente no desenvolvimento da habilidade oral, mostra-se relevante quando associado a ambientes motivadores, interativos e significativos para o aluno. Ao considerar tanto os RPGs de mesa quanto os digitais, Silva (2021) afirma que as simulações presentes nesses jogos permitem a prática da oralidade em contextos próximos da realidade, favorecendo a imersão e o engajamento dos jogadores.

Jogos de simulação possibilitam que o professor ou os próprios estudantes revisem conteúdos por meio de situações encenadas, como, por exemplo, uma ida ao supermercado,

utilizando verbos e estruturas linguísticas adequadas a esse contexto. É importante que não se criem barreiras quanto ao nível de proficiência para o uso do RPG, como exigir apenas níveis avançados (B2, por exemplo), pois tal limitação pode restringir o processo de aprendizagem. Conforme Silva et al. (2016), os sujeitos apresentam diferentes estilos de aprendizagem, e o ensino deve considerar essa diversidade.

No que se refere à compreensão oral, os jogos de RPG, tanto de mesa quanto digitais, favorecem a prática de diálogos, a compreensão de comandos e a ampliação do repertório linguístico, desenvolvendo a capacidade de interpretar diferentes enunciados presentes no jogo. Para Berkling et al. (2022), a escuta é uma habilidade de processamento e absorção de informações, e, diferentemente de áudios estáticos de materiais didáticos tradicionais, os jogos oferecem pistas visuais e interativas que auxiliam na compreensão do que é ouvido.

A produção oral também pode ser amplamente trabalhada por meio dos RPGs, uma vez que a dinâmica do jogo exige que os participantes interajam, formulem estratégias, expressem opiniões, negociem e façam questionamentos, utilizando o vocabulário aprendido em sala de aula de maneira significativa.

Quanto à compreensão escrita, os jogos contribuem para o desenvolvimento da interpretação de enunciados, leitura de instruções, resolução de desafios e análise de pistas textuais. Aïda (2013) apresenta níveis de compreensão, entre eles *la compréhension passive*, *la compréhension de l'écrit* e *la compréhension autodirigée*, sendo esta última especialmente relevante para aplicação em jogos de RPG. Segundo a autora, esse tipo de leitura é orientado por elementos relevantes do texto, identificação de palavras-chave e compreensão de informações essenciais a partir de instruções e objetivos claros.

A leitura em contextos comunicativos permite que o aprendiz desempenhe um papel funcional, deixando de ser uma atividade meramente obrigatória para se tornar significativa. Conforme Aïda (2013), atividades lúdicas possibilitam que os aprendizes explorem conhecimentos linguísticos e culturais, identifiquem e memorizem palavras, construam seu próprio conhecimento e desenvolvam interesse pela leitura.

A produção escrita também deve ser estimulada, especialmente em jogos que exigem a elaboração de respostas, organização de ideias, planejamento de estratégias e criação de textos ou descrições de personagens. No RPG de mesa, por exemplo, o jogador precisa preencher fichas com características físicas e psicológicas de seu personagem, além de registrar decisões, justificativas de ações e relações de coerência narrativa por meio da escrita. Segundo Gomes

(2017), a aprendizagem de uma língua exige necessariamente a prática da escrita, pois é por meio dela que os sujeitos ampliam seus conhecimentos linguísticos.

Além das competências linguísticas, os RPGs também possibilitam o desenvolvimento de habilidades transversais, como a resolução de problemas. Alrabadi (2011) destaca vantagens do uso de jogos em sala de aula, como o aumento da motivação, uma vez que os alunos jogam pelo prazer, a redução da ansiedade, a quebra da monotonia e do estresse das aulas, o estímulo ao trabalho em equipe, o fortalecimento da confiança, a facilitação da comunicação e o desenvolvimento da criatividade e da autonomia, permitindo expressões livres sem a limitação estrita de conteúdos de manuais didáticos.

Dessa forma, observa-se que os jogos de RPG contribuem para uma aprendizagem mais dinâmica e consistente, favorecendo o desenvolvimento das quatro habilidades previstas no QECR. O trabalho dessas habilidades por meio do RPG proporciona um ambiente de prática real e interativa, colocando o aluno no centro da construção do conhecimento.

3 METODOLOGIA DO JOGO NO ENSINO DE FRANCÊS

3.1 Público-alvo e Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e experimental, uma vez que o objetivo consiste na elaboração de um protótipo de jogo educativo baseado na metodologia comunicativa e *culturelle*., sem a etapa de aplicação ou testagem com alunos ou com um grupo específico.

O protótipo desenvolvido tem como objetivo adaptar obra literária *L'odeur du café*, e simultaneamente, servir como ferramenta para o aprendizado de língua estrangeira, tem como nome , e é baseado no sistema *GURPS*. Conforme discutido por Martínez (2009), Puren (1988) e Oliveira (2014), o ensino de língua e literatura passou por transformações ao longo do tempo, de modo que as metodologias atuais não são mais estanques, permitindo abordagens integradas entre linguagem, literatura e práticas pedagógicas inovadoras.

Antes do início da criação do jogo, fez-se necessário compreender as etapas de desenvolvimento de um jogo digital. Segundo Novak (2010), esse processo envolve diferentes fases essenciais. A primeira é a **concepção (conceito)**, etapa inicial em que a ideia do jogo é concebida, definindo-se seus objetivos e o público-alvo, sendo também conhecida como pré-fase. Em seguida, ocorre a **pré-produção**, que compreende a apresentação do projeto, a definição do estilo artístico, a elaboração do guia de estilo, o planejamento da produção e a criação do Documento de Design do Game (DDG). Posteriormente, desenvolve-se o **protótipo**, fase responsável por captar a essência do jogo. Inicialmente, recomenda-se a elaboração de protótipos de baixa fidelidade, geralmente em papel, utilizando cartões, miniaturas ou painéis, com o objetivo de testar internamente as mecânicas e o nível de diversão, sem preocupação com aspectos gráficos ou programação. Na sequência, desenvolve-se o protótipo digital, utilizado para apresentar a proposta do jogo a investidores ou editoras. Por fim, o protótipo final confirma a visão do jogo, demonstra a viabilidade do plano de produção e contribui para a concretização da ideia (Novak, 2010, p. 341).

Novak (2010) também descreve fases mais avançadas do desenvolvimento, como alfa, beta, fase ouro e distribuição. Contudo, para o presente projeto, o foco concentrou-se exclusivamente nas etapas iniciais de conceito, pré-produção e prototipagem.

Para a definição do conteúdo lexical do protótipo, realizou-se inicialmente a leitura da obra *L'odeur du café*, identificando os elementos narrativos passíveis de adaptação. Em

seguida, foi conduzida uma pesquisa para selecionar a plataforma mais adequada ao desenvolvimento do jogo. Após a análise de sites, vídeos e trabalhos acadêmicos relacionados a jogos digitais e RPGs eletrônicos, optou-se pelo RPG Maker MV, escolhendo-se a versão paga por oferecer maior segurança, confiabilidade e recursos adicionais para a construção de cenários.

Durante o desenvolvimento do protótipo, foram aprendidos os comandos básicos do RPG Maker MV por meio de pesquisas e aprendizado autodidata. O software utiliza a linguagem de programação JavaScript, e, visando otimizar o desempenho do jogo e minimizar a ocorrência de bugs, optou-se pela inserção de comandos de forma individual em cada evento.

No que se refere à especificação do jogo voltada ao aprendizado da língua, utilizou-se como referência o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), que orienta os objetivos de aprendizagem para os níveis A1 e A2, correspondentes aos níveis de iniciação e elementar. No nível A1, o aprendiz deve ser capaz de reconhecer palavras e expressões simples, compreendendo nomes, frases básicas e textos curtos, como avisos ou folhetos. Já no nível A2, espera-se que o aprendiz compreenda expressões relacionadas a interesses pessoais, compras e seja capaz de ler textos simples e curtos. Para o nível A1, em especial, o foco recaiu sobre saudações, expressões de cortesia e despedidas, garantindo uma base sólida para o início da aprendizagem da língua.

No que diz respeito ao trabalho lexical do jogo, embora houvesse a intenção de desenvolver atividades para diferentes competências linguísticas, foi possível apenas a implementação de atividades voltadas à compreensão escrita, em razão das limitações da plataforma, que permitia a inserção exclusivamente de textos. Para tornar a experiência mais lúdica e motivadora, foram criadas pequenas missões, nas quais o jogador adquire vocabulário de acordo com o progresso ao longo da partida.

No nível A1, o foco concentrou-se em conteúdos: como saudações, listas de compras e pequenas mensagens, promovendo a interação com base na abordagem comunicativa. No jogo, o aprendiz constrói significados por meio da interação com o ambiente e com os personagens não jogáveis (NPCs). Embora o protótipo não inclua recursos de áudio, ele permite que o jogador escolha respostas por meio de pequenos textos, simulando situações reais de comunicação que podem gerar diferentes consequências narrativas. O erro, nesse contexto, não possui caráter punitivo, sendo tratado como uma oportunidade de nova tentativa, reforçando a lógica do “tente novamente”.

Para o nível A2, o foco avançou para expressões relacionadas a interesses pessoais e tomadas de decisão, as quais influenciam o desfecho das interações com os NPCs. O conteúdo lexical foi trabalhado a partir de situações cotidianas simples, estimulando o aprendiz a compreender textos curtos, frases mais longas e vocabulário ampliado. As missões foram planejadas para permitir que o jogador leia, interprete e selecione respostas adequadas, promovendo o desenvolvimento da compreensão escrita e da capacidade de interação em contextos comunicativos mais complexos.

Em ambos os níveis, as missões e tarefas se complementam, tendo como objetivo integrar a aprendizagem linguística ao processo lúdico. Busca-se estimular o aprendiz a concentrar-se não apenas na forma linguística ou na gramática, mas no próprio processo de aprendizagem, no qual o erro é compreendido como parte do desenvolvimento. Essa abordagem contribui para o fortalecimento da autonomia, do engajamento e da prática contextualizada da língua estrangeira.

Dessa forma, o protótipo transforma a leitura da obra literária em uma experiência interativa e educativa por meio do RPG, permitindo que o aluno pratique e amplie o vocabulário, desenvolva a compreensão escrita e interaja com a narrativa de maneira significativa, combinando elementos lúdicos e pedagógicos de forma efetiva.

3.2 Etapas de Construção do Jogo

Primeiramente, adaptar as obras escolhidas para este trabalho, que estão sob direitos autorais vigentes, é um desafio. Dessa forma, o protótipo do jogo é baseado na obra original de Dany Laferrière e não tem, de forma alguma, fins lucrativos, sendo utilizado somente para meios acadêmicos.

Como utilizar uma obra literária para ser adaptada em um jogo? Segundo Stoddard (2016), adaptar uma narrativa para que ela não entre em conflito com a obra original possui alguns caminhos. O primeiro é focar em diferentes personagens secundários; o jogo pode se passar em um local que já existe na obra, mas que foi apenas visitado e pouco explorado, ou até mesmo manter a localização principal, escolhendo um evento-chave e, a partir desse ponto, recriar cenários ficcionais.

Outra alternativa seria recriar a história original e moldar a narrativa, mudando-a, mas preservando a situação essencial. De acordo com Stoddard (2016), ainda há a reinvenção por

meio da paródia, que é uma imitação de uma fonte com alterações que a tornam engraçada ou absurda, o que pode gerar um descompasso com a obra e os personagens.

O segundo passo desta pesquisa foi conhecer a obra *L'odeur du café* da editora Typo de 2010. O primeiro contato com essa produção literária se deu na disciplina de Interação Comunicativa VI, ministrada pela professora Tarcyene Ellen Santos Muniz, na qual a tarefa era escrever um *journal* a cada semana e, ao final da disciplina, escolher um recorte do livro para ser apresentado.

Ao decorrer da leitura, a narrativa despertou a possibilidades para a elaboração de uma pesquisa para uma possível adaptação para um jogo, além disso, por ser uma leitura acessível para brasileiros aprendizes de francês. A motivação para adaptar a obra para um jogo de RPG parte de uma curiosidade em expandir as formas de aprendizagem de idiomas, além de compreender como seria esse processo experimental de adaptar uma obra que não é de língua portuguesa.

A partir desse pressuposto, a etapa seguinte foi pesquisar programas ou aplicativos na qual pudessem ser úteis nesse processo. Elaborou-se uma lista de diversos programas e aplicativos que permitissem criar mundos ou adaptá-los conforme o que se pretendia. Dois softwares foram avaliados para a escolha final: o primeiro sendo o RPG Maker, com suas várias versões, e o segundo, o Unity, pela praticidade e usabilidade da ferramenta, preferiu-se escolher o RPG Maker, pois os outros programas dependiam de conhecimentos aprofundados para executar códigos em JavaScript, também extrapolaria o cronograma da pesquisa para que se pudesse desenhar cenários e personagens do zero, além de corrigir códigos e testá-los.

O RPG Maker MV, por ser a versão mais atual do RPG Maker, foi a escolha que permitiu um maior número de modificações e funcionalidades distintas. O protótipo poderia ser concebido em uma versão gratuita do programa, porém não haveria como salvar o material ao final; por esse motivo, optou-se por comprar a versão na Steam e tê-la disponível no computador pessoal.

Depois de instalado, a fase seguinte foi aprender um pouco mais sobre a ferramenta. Como era um recurso novo para a pesquisa, foi necessário assistir tutoriais disponíveis gratuitamente para aprender a manuseá-la corretamente, como salvar o desenvolvimento do jogo, utilizar o banco de dados, criar personagens e montar ou reagrupar os *tilesets*¹³ para serem colocados um a um no cenário.

¹³ Tilesets são pequenos blocos de imagem quando reagrupados pode ao final se transformar em móveis, objetos

Nessa primeira etapa, notou-se que o banco de dados do programa ainda era muito limitado; para ampliá-lo, seria necessário produzir conteúdo do zero ou adquiri-los. Quanto aos personagens, os formatos de rosto e cabelos seguem um estilo que remete ao mangá, não havendo diversidade para construir outros fenótipos. Há mais rostos com formato adulto e apenas duas variações para rostos infantis, o que me impossibilitou em criar personagens infantis, visto que o livro a maioria dos personagens são crianças. Existem, sim, variações de cores de cabelo, pele e olhos, porém as vestimentas também apresentam poucas opções.

Sobre o programa em si, ocorrem alguns erros em determinados comandos; às vezes, os projetos não são salvos, o que acabou prejudicando o andamento do trabalho. Assim como, por não ser utilizado o JavaScript, preferindo-se trabalhar manualmente com os comandos com os eventos, por se tratar de um jogo com mecânica simplificada, possibilita que outras pessoas tentem desenvolver projetos semelhantes, ainda sim houveram muitos entraves.

A próxima etapa foi construir um roteiro do que poderia ser adaptado da obra para o protótipo. Decidiu-se pela adaptação de alguns capítulos, porém não de forma linear, mas sim a partir do conjunto da essência original, moldando a narrativa, preservando situações essenciais e alguns eventos narrados no livro.

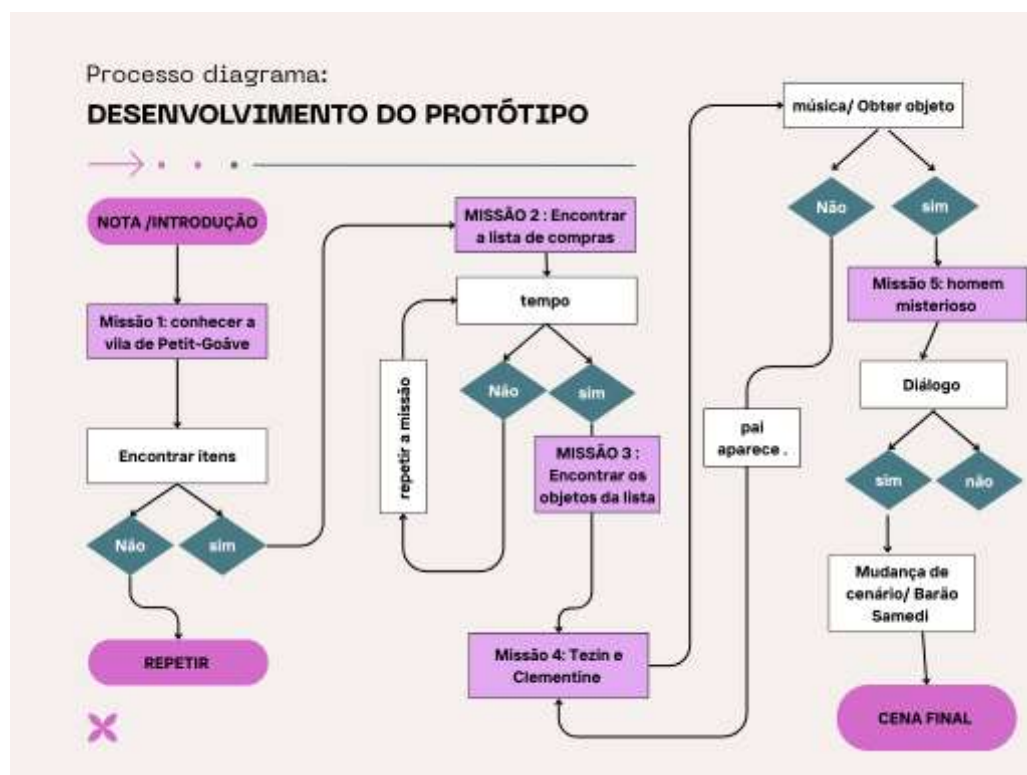
O protótipo tem como base a história original e também se inicia no verão de 1963. O personagem protagonista do jogo começa chegando à vila e vai descobrindo um pouco de como é aquele lugar; depois, retorna para Galaria (*Galarie*), onde mora com sua avó Da, já à noite. Em seguida, ele tem um sonho com Erzulie, que lhe pede alguns objetos, e ele precisa ir atrás deles. Na manhã seguinte, o protagonista conversa com sua avó e pede permissão para fazer compras no mercado da vila, momento em que conhece outra parte do local. Em seguida, encontra seus amigos e conversa sobre o sonho; eles lhe desejam sorte. A noite chega, e ele começa a procura pelos objetos. O primeiro lugar que visita é o porto, onde encontra Love Léger e tem uma interação com ele. No porto, o protagonista encontra uma pequena caixinha com vozes dentro, simbolizando as histórias orais.

Em seguida, parte para a floresta, onde encontra Clémentine e Tèzin. Nessa parte, o jogador precisa ajudar nas decisões: se forem positivas, ele leva o objeto, a água sagrada, que simboliza a vida; caso contrário, ambos encontram a morte. Em seguida, há outra história, a da cobra, na qual o garoto precisa conquistar o coração puro da donzela em perigo. Ao final, depois

de reunir os três itens, o protagonista precisa ir ao cemitério da vila e entregá-los diretamente ao Barão Samedi. Feito isso, ele retorna para casa e descobre que tudo não passava de um sonho.

O protótipo segue uma lógica básica, com começo, meio e fim como representado na figura 1, e, ao longo do desenvolvimento, o jogador vai conhecendo a vila, realizando missões, recebendo recompensas, subindo de nível e ganhando moedas, ou *gourdes* haitianos e conhecendo um pouco da história da obra e do mundo de Laferrière.

Figura 1 – Diagrama do protótipo



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

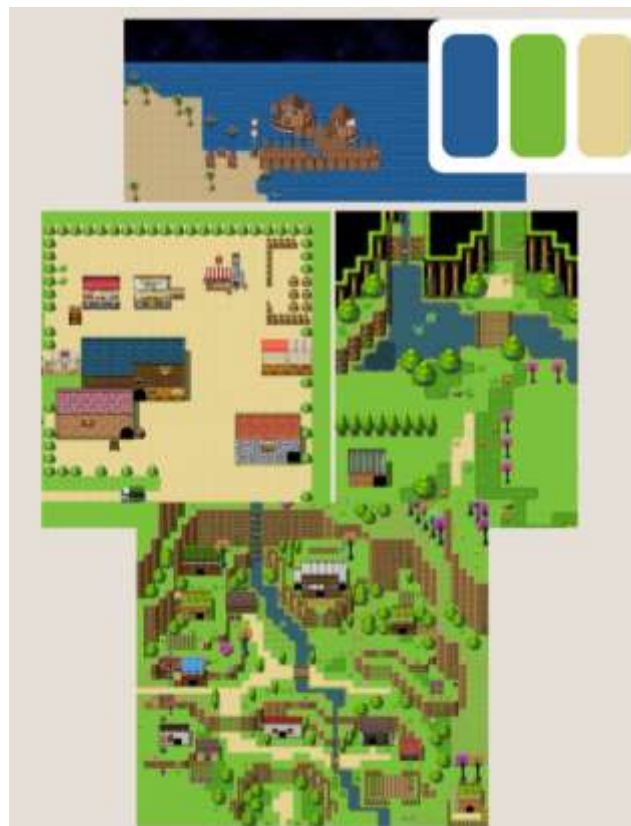
Ao longo do jogo, os erros foram uma questão de difícil resolução, por exemplo: caso o jogador utilizasse respostas incorretas, o que aconteceria? A solução encontrada foi não penalizar o jogador, mas promover a repetição, seja por meio de refazer as perguntas ou por expressar a resposta incorreta com um *emoji* diferente. Porém, embora se utilizasse condições¹⁴ que geravam respostas de “sim” ou “não” no momento dos testes, alguns comandos não

¹⁴ Condições são regras lógicas que decidem se uma ação pode ou não ocorrer, no RPG Marker MV elas são determinadas por "sim e não", ajudando na tomada de decisão e no fluxo do jogo.

funcionavam; mesmo quando o primeiro teste apresentava resultado positivo, outros tinham grande possibilidade de apresentarem erros pela questão da lógica o pela complexidade.

Os cenários criados e adaptados foram os da vila, cemitério, mercado com lojas, galeria de Da e o porto. Esses cenários foram escolhidos para que a história tivesse uma narrativa coerente. Alguns cenários foram duplicados com a intenção de se repetirem para dar a ideia de transição entre dia e noite.

Figura 2 – Colagem dos cenários da vila de Petite-Gauve



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para a inspiração dos cenários em que cada ação acontece, utilizou-se algumas imagens das edições de *L'odeur du café*, como inspirações de cores, cenários e estilos. Embora não fosse possível adicionar texturas, mudar as cores dos *tilesets* ou alterar suas posições, mas cumpriu-se com o objetivo de deixar adaptados os cenários descritos na obra. Outro ponto relevante foi a escolha do estilo em *pixel art*, por ser um estilo que remete à nostalgia, uma vez que o livro relata eventos da infância.

Outra fonte de inspiração foram jogos de RPG com estética harmoniosa, que transmitem essa sensação de nostalgia e apresentam uma organização visual que evita que o jogador se sintá perdido ou sobrecarregado com muitas informações, como *Stardew Valley*.

Figura 3 – Vista panorâmica de Stardew Valley



Fonte: Stardew Valley Wiki (2026).

Sobre os personagens do protótipo, as inspirações foram o Velho Ossos (*Vieux Os*), Da, Frantz, Vava, Barão Samedi, Absalom, a deusa Erzulie, Barão Samedi, divindades do vodu, Love Léger, além de outros personagens que aparecem em momentos específicos, como a tia de Velho Ossos, Clémentine, personagens que são retratados em *Couleuvre*, alguns personagens que interagem com Velho Ossos, todos oriundos do conhecimento cultural apresentado na obra.

Para preservar a essência da produção literária, decidiu-se manter, na medida do possível, as características dos personagens dentro das limitações do RPG Maker MV. Para isso, buscou-se referências dos personagens nos livros ilustrados de Dany, a fim de utilizá-las como base para a construção visual.

Figura 4 – Personagens do protótipo



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na Figura 4, foram adicionados somente os personagens principais, porém ainda há Tèzin, Love Léger, ao total foram elaborados quinze NPCs, entre eles o pai de Clémentine, vendedores, entre outros. A estética dos personagens foi baseada em suas personalidades; seria de grande apreço se o RPG Maker permitisse alterar traços e cabelos dos personagens, no entanto, atualmente essa função não está disponível, o que acabou limitando a construção visual dos personagens.

Ademais, ao adentrarmos ao jogo, para iniciar uma partida, o jogador deve clicar em *play*, na qual s apresenta-se uma nota sobre direitos autorais, depois o jogo começa com uma pequena introdução, para que o usuário saiba do que se trata, ajudando a situá-lo no espaço.

O jogo apresenta pequenas missões, por meio das quais são trabalhados alguns aspectos da língua francesa de forma lúdica. Um ponto a se destacar nesse aspecto é que a adaptação ocorreu visando que os elementos linguísticos não parecessem inseridos de forma artificial ou sem sentido, mas sim por meio de diálogos produtivos e culturais, de acordo com a metodologia comunicativa.

Em seguida, surge a primeira missão, cujo objetivo é permitir que o jogador conheça a vila. O jogador interage com o primeiro NPC, que o alerta de que, para conhecer melhor a vila, será necessário encontrar alguns objetos para os moradores. Nessa primeira parte, o jogador

entra em contato com as saudações em francês; os diálogos são curtos e foram elaborados para o nível A1 da língua francesa e que fossem imersivos não só na língua, mas na narrativa, o nível tem como base nas especificações do Quadro Comum Europeu de Referência.

Figura 5 – Missão 1: Descubra a Vila



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

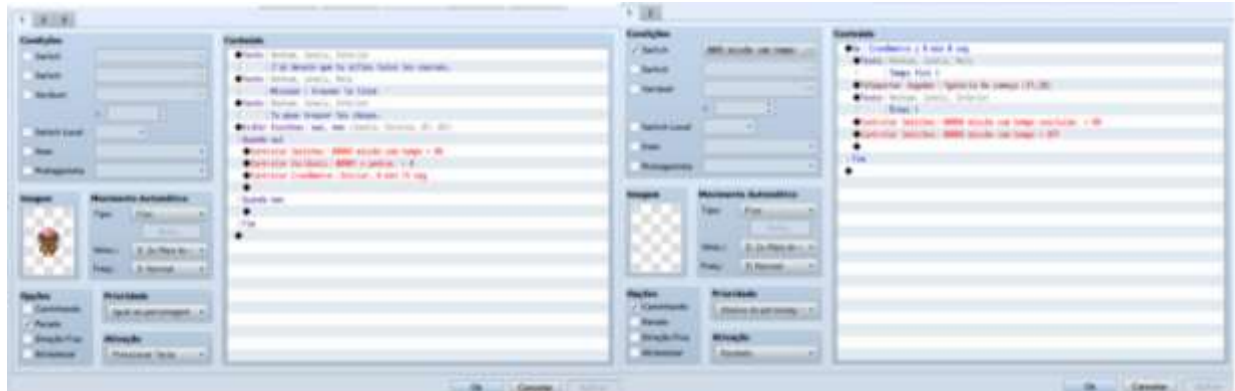
Ao se trabalhar nesse cenário foi possível refletir como realizar a adaptação de diálogos simples em francês sem que parecessem um manual e que tivessem, não apenas um objetivo linguístico, mas sim comunicativo, com a finalidade de obter algo e gerar motivação. O personagem principal interage com os moradores e cada um pede um objeto simbólico, o primeiro uma carta, o segundo uma xícara de café de Palmes e o terceiro um galo de briga, cada um desses elementos está diretamente associado a uma parte específica do livro. O objetivo linguístico é trabalhar: artigos definidos, proposições básicas e verbos simples.

Após essa etapa, realizou-se uma cena com o intuito do jogo seguir a narrativa, sem explorar a galeria. Nesta cena, o jogador retorna para Galarie, e vai diretamente dormir e, nesse momento, a cena do sonho, Erzulie, loa do vodu, aparece no sonho lhe pede que traga os objetos: uma água, um coração puro, e um osso. Após o jogador aceitar, o cenário muda para manhã. Após esse encontro fantástico, ele comenta com Da; o diálogo é bem calmo e envolve a interpretação do sonho. No livro, é comum a aparição dessa *loa* em sonhos, e esse aspecto da religião vodu, presente na cultura haitiana, foi incorporado ao jogo.

Depois com essa interação do sonho com Da, aparece a segunda missão, o principal objetivo é encontrar a lista de mercado que Da fez. Ao pensar nessa missão, além de trabalhar quantidades e medidas, ela precisava estar ligada à terceira missão: ir ao mercado. Para a segunda missão, adicionou-se um tempo na tela para que o jogador tivesse um prazo para

encontrar a lista, que estava escondida em algum canto da Galarie. Depois que o jogador consegue encontrar a lista, ele ganha dinheiro ao final para ir ao mercado realizar as compras.

Figura 6 – Evento: Missão 2

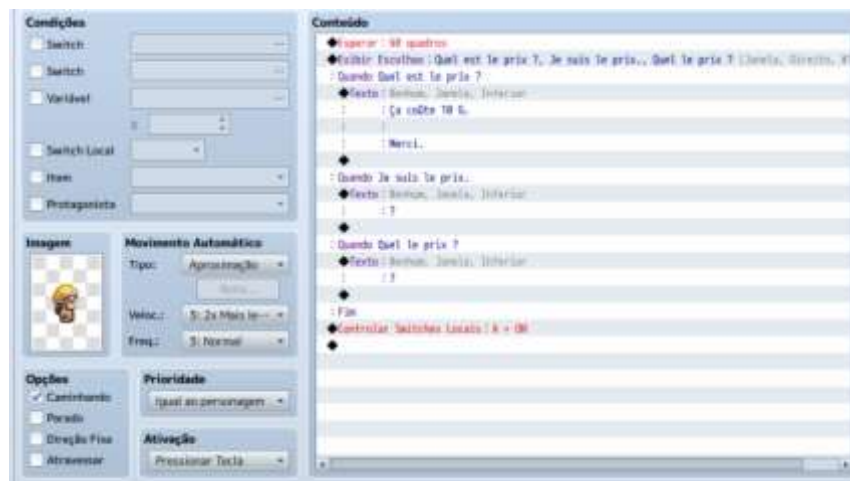


Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para essa missão, foi inserida a ativação de dois eventos. Os eventos servem para programar o que vai acontecer durante a partida e, no RPG Maker MV, são os elementos em que costumam ocorrer mais bugs. Os eventos foram testados por meio de múltiplas execuções consecutivas. Caso o evento funcionasse corretamente em duas execuções seguidas, avançava-se para a testagem do próximo evento. Quando ocorriam falhas, o evento era reavaliado, repetindo-se o teste até a identificação do erro. Em alguns casos, o defeito não estava no evento em si, sendo necessária a reconstrução completa.

A terceira missão é uma extensão direta da segunda; para o jogador avançar e se teletransportar para o mercado, é necessário concluir a missão anterior. Nesta etapa, o jogador precisa explorar as bancas, interagir com os comerciantes e localizar frutas e outros produtos no mercado, disponível na lista encontrada na missão anterior.

Figura 7 – Evento: Missão 3



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Do ponto de vista pedagógico, esta missão, tem como foco exercitar através de situações comunicativas próprias do ambiente de mercado, especialmente as estruturas linguísticas que utilizadas para questionar preços durante uma compra. Neste momento são mobilizados: expressões interrogativas, vocabulário referente a alimentos e frutas, assim como utilizado quantidades e cortesias.

Ao se integrar essa missão na progressão narrativa do jogo ao uso da língua, a missão busca através dessa fase estimular a interação e a aprendizagem contextualizadas, onde permite que o jogador pratique de forma significativa e próxima de uma situação real de uso.

A quarta missão, trata-se de um evento interativo com foco narrativo, que é ativado por meio do jogador ao pressionar uma tecla. Inicialmente, o evento apresenta um diálogo narrativo simples em francês, porém optou-se por trabalhar com enigmas nessa parte; quem formula as perguntas é Love Léger. Esse diálogo tem como função estimular a curiosidade e, ao mesmo tempo, promover o contato com estruturas linguísticas simples, além disso tem um trecho de uma canção do presente na obra *L'odeur du café*, que é cita colocando a referência do livro. Nesse evento, as estruturas linguísticas trabalhadas foram as perguntas diretas e os pronomes interrogativos.

Na interação entre Velho Ossos e Love Léger, a dinâmica é baseada em variáveis numéricas, solicitando que o jogador informe sua idade. Essa informação é armazenada em uma variável do sistema e utilizada para gerar uma resposta automática em francês, permitindo o trabalho com números e idade (*dix ans*), além de reforçar a compreensão de estruturas básicas da língua-alvo. O uso de variáveis nesse momento evidencia a articulação entre mecânica de jogo e conteúdo linguístico.

Posteriormente, o NPC apresenta um enigma ao jogador, que deve decidir se deseja participar por meio de um sistema de escolhas (“Sim” ou “Não”). Ao aceitar o desafio, o jogador se depara com uma pergunta formulada em francês, cujo enunciado exige interpretação semântica e associação de vocabulário relacionado às cores e aos elementos da natureza. As alternativas apresentadas (*le feu*, *l’eau* e *le soleil*) conduzem a diferentes desfechos, sendo apenas uma considerada correta. A escolha correta resulta em uma recompensa em ouro dentro do jogo, funcionando como mecanismo de reforço positivo, enquanto as respostas incorretas não geram benefícios. Essa dinâmica reforça princípios de gamificação, ao associar o acerto linguístico à progressão e à recompensa, incentivando o engajamento do jogador-aprendiz.

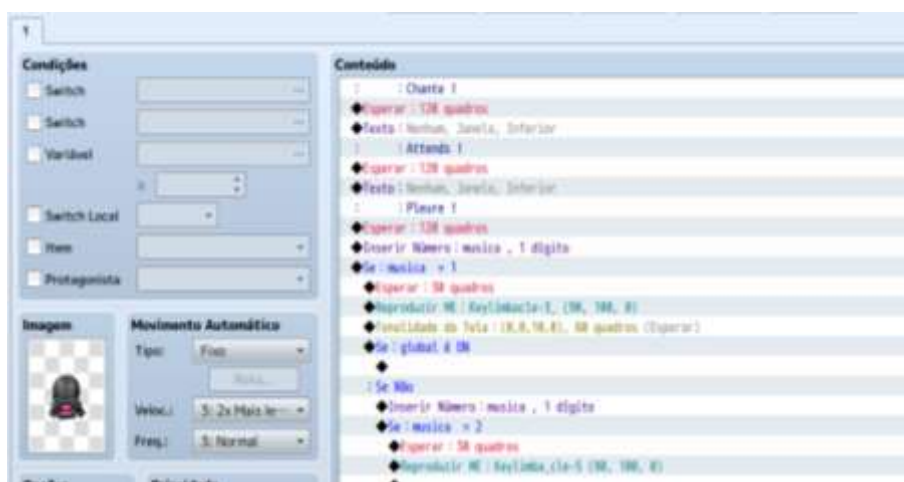
Por fim, o evento culmina no teletransporte do jogador para outro espaço do mapa, sinalizando avanço narrativo e estrutural dentro do jogo. Dessa forma, o evento não se limita a uma interação isolada, mas atua como elemento de progressão, integrando aprendizagem linguística, narrativa e mecânicas próprias dos jogos digitais.

A quinta e a sexta missões foram duas adaptações de contos de origem haitiana: *O peixe apaixonado* (*Le poisson amoureux*) e *A cobra* (*couleuvre*), o objetivo de se trabalhar esses dois contos é justamente trazer o Folclore haitiano para protótipo. No conto *O peixe apaixonado*, trata-se de uma história que Clémentine canta para que o peixe interaja com ela. O desafio foi construir todo o código do evento e adicionar uma canção. A canção foi composta e gravada pelo celular, nota por nota, utilizando o aplicativo *Keylimba*. Para ser adicionada ao RPG Maker, foi necessário converter o áudio de MP3 para OGG.

Após esse procedimento, foi preciso pensar na estrutura do evento, na forma como ocorreria a interação entre os personagens e o jogador. A estrutura final do evento consistiu em: indicação de que há uma missão, narração da cena já com linguagem de nível A2 e, em seguida, a aproximação do protagonista de Clémentine, iniciando o evento. Em vez de apresentar apenas uma cena com esse conto, optou-se por permitir que a história fosse vivenciada pelo jogador.

Nesse nível, utilizam-se verbos no imperativo para que o jogador atente aos comandos. Feito isso, aparece o primeiro comando de inserção numérica, e a música é executada, repetindo-se por cinco vezes até que o objetivo seja alcançado, que consiste em obter a água mágica, símbolo da vida. Caso o jogador erre alguma nota, a sequência é repetida como forma de dica da ordem dos números, sem gerar consequências negativas.

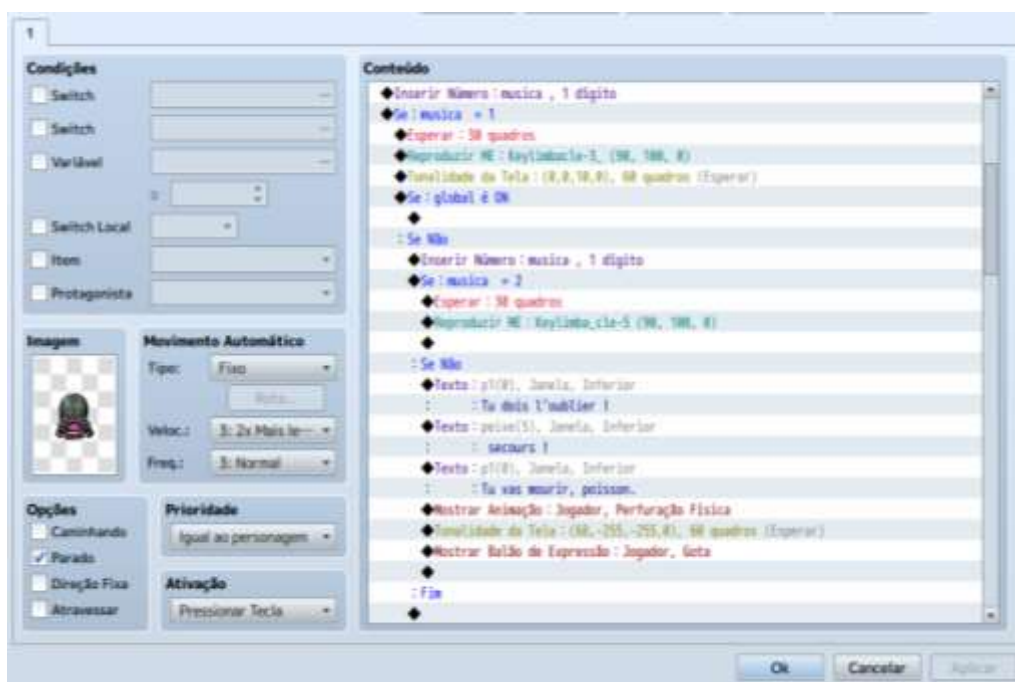
Figura 8 – Missão 6 - Primeira Tentativa



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A primeira versão se resumia a essa estrutura, sem consequências; para a segunda versão, a dica foi retirada e adicionou-se uma consequência. Na história narrada em *L'odeur du café*, o pai de Clémentine a segue e descobre o que a filha está fazendo; com isso, ele arma uma emboscada, captura Tèzin, mata-o e depois o serve no almoço. No jogo, a partir da nota dois, há a consequência: o pai de Clémentine aparece e mata o peixe.

Figura 9 – Missão 6 - Reelaborado



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Esse acréscimo deixou a história mais próxima da que é narrada no livro, embora não tenha sido adicionada ao protótipo. Poder-se-ia complementar com a cena final do pai levando o peixe para casa e o consumindo, resultando em um desfecho triste. No desfecho final do jogo, caso o jogador acerte todas as notas, ambos têm um desfecho feliz e Tèzin permanece vivo, assim o jogador ganha a recompensa de “água” e passa para a próxima etapa.

Para a história da cobra (*couleuvre*), também narrada no livro *L'odeur du café*, optou-se por uma estrutura mais simples. Nessa fase, foi criado um ambiente de suspense, no qual alguns NPCs fornecem pistas ao jogador por meio de frases curtas, contribuindo para a construção da narrativa. O personagem Velho Ossos também interage ao longo dessa etapa, havendo ramificações nas respostas, o que permite diferentes percursos discursivos.

Em determinado momento, Velho Ossos entra na casa, dando início a uma nova cena que marca um ponto de virada na missão. O foco pedagógico dessa fase consiste na inserção de elementos da história original e de diálogos breves, com o objetivo de trabalhar a compreensão escrita do jogador. Nesse conto, a adaptação mostrou-se mais complexa, pois há uma cena em que a cobra tenta engolir a moça, o que torna quase impossível transpor esse momento diretamente para o jogo. Para manter a equivalência narrativa, optou-se por apresentar os acontecimentos por meio da narração dos diálogos.

Após a escolha das alternativas apresentadas, o jogador recebe o item denominado “coração puro” e, em seguida, é transportado para o cemitério, onde entrega todos os itens coletados ao personagem Barão Samedi, ambos têm um diálogo bem pequeno para interagir e posteriormente, o jogador é conduzido à etapa final do jogo, na qual ocorre a cena de encerramento com Velho Ossos e Da. Nesse diálogo final, buscou-se transmitir a essência da figura da avó, ao mesmo tempo em que se promove uma quebra de expectativa, reforçando o caráter narrativo e simbólico da experiência. Apesar das limitações encontradas durante o processo de adaptação e desenvolvimento no protótipo, o jogo desenvolvido é jogável, possuindo começo, meio e fim. Embora, o protótipo pode apresentar alguns defeitos ou falhas em razão da programação dos eventos, os quais não representam empecilhos para dar continuidade ao projeto.

4 RESULTADOS ESPERADOS

4.1 Estímulo à Aprendizagem

Os resultados observados a partir da implementação dos eventos indicam que há uma integração entre narrativa, interação e conteúdo linguístico, contribuindo para o engajamento do jogador-aprendiz. A presença de diálogos, embora simples em francês, associados a escolhas e consequências, favorece uma simulação do uso da língua, ainda que em nível de jogo, mas que, ainda assim, contribui para a compreensão das estruturas da língua-alvo.

As missões foram programadas de forma diversificada, possibilitando ao jogador uma evolução nos aspectos cultural, linguístico e narrativo. No que diz respeito à cultura, são incorporados elementos do livro, como as histórias fantásticas narradas por Da, que também fazem parte dos mitos culturais, a representação das *loas* do vodu, além de referências como a citação do café de palmas, a presença da chuva, o tempo calmo, a representação do mar e das montanhas, que remetem a uma profundidade cultural específica. Esse olhar, embora apresentado a partir de um protagonista de dez anos, ainda consegue transmitir essa riqueza cultural.

Quanto à questão linguística, o jogo aborda pontos gramaticais não de forma tradicional, mas por meio de diálogos que não tornam os conteúdos visíveis de maneira explícita ou normativa, e sim contextualizada e orientada por objetivos reais dentro do jogo. Isso evidencia que a aprendizagem linguística pode ocorrer de forma significativa quando integrada às mecânicas próprias dos jogos digitais.

Os elementos dos jogos definidos por Murr e Ferrari (2020) narrativa, *feedback*, cooperação e pontuação, com o objetivo de motivar, estão presentes no protótipo. A narrativa segue

uma lógica coerente; o *feedback* das respostas escolhidas pelo jogador é visível tanto nas opções selecionadas quanto nas respostas recebidas; a pontuação ocorre por meio do recebimento de dinheiro e progressão de nível; e a motivação é reforçada pela busca e descoberta de objetos ao longo do jogo.

O protótipo apresenta um potencial significativo, uma vez que integra elementos lúdicos e narrativos ao ensino de idiomas, promovendo uma aprendizagem ativa e contextualizada. Segundo Franco et al. (2018), os jogos incentivam a aprendizagem, pois o aprendiz/jogador é constantemente convidado a ler, interpretar e tomar decisões, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e compreensão escrita. O protótipo também se mostra flexível, podendo ser adaptado a diferentes conteúdos e níveis de ensino, funcionando como recurso complementar às práticas pedagógicas do professor.

O protótipo pode ser utilizado por alunos e professores para revisão em sala de aula ou fora dela, para atividades avaliativas, como material complementar às aulas ou como ponto de partida para o trabalho com cultura, debates, dinâmicas e projetos educacionais ou acadêmicos no ensino de francês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo retomar as principais teorias relacionadas às questões da pesquisa. Procurou-se alinhar as teorias de gamificação, ensino literário e os aportes teóricos das metodologias, buscando integrar teoria e prática por meio do desenvolvimento do protótipo, bem como refletir sobre os resultados obtidos a partir da criação e da aplicação de um protótipo digital elaborado no RPG Maker MV, utilizado como recurso pedagógico para o ensino da língua francesa.

Ao longo do processo, foi possível compreender como a gamificação funciona na prática em plataformas digitais e como a aprendizagem baseada em jogos se constitui como um aspecto relevante, uma vez que busca promover o engajamento, a motivação e a participação ativa dos aprendizes no processo de aquisição da língua francesa. A construção do protótipo permitiu integrar elementos narrativos, desafios e missões baseadas no livro *L'odeur du café*, possibilitando ao aprendiz utilizar seus conhecimentos ou aprimorá-los de forma contextualizada e significativa.

Do ponto de vista metodológico, o processo de criação do jogo no RPG Maker MV evidenciou a importância de testagens constantes para a identificação de erros ou possíveis falhas, bem como da reformulação das ações programadas. Embora a ferramenta seja considerada acessível e possua uma interface intuitiva para usuários iniciantes, sua utilização demanda planejamento, organização lógica e persistência, características que se aproximam de princípios básicos da programação, mesmo sem envolver diretamente linguagens de código. Dessa forma, o desenvolvimento do jogo contribuiu não apenas para a construção de um material didático, mas também para o aprimoramento de competências relacionadas à resolução de problemas e ao pensamento lógico.

No que tange aos aspectos pedagógicos, o protótipo demonstrou potencial para promover a aprendizagem, ainda que em nível básico, da língua francesa de maneira mais dinâmica, lúdica e contextualizada, em consonância com a abordagem comunicativa, que defende o aprendizado por meio da ação, da interação e da cultura.

Apesar dos resultados positivos, reconhece-se que este trabalho apresenta limitações, sobretudo no que diz respeito ao nível dos eventos e da narrativa. Assim, sugere-se que pesquisas futuras ampliem a aplicação do material, realizem correções de *bugs*, explorem outros conteúdos linguísticos e avaliem de forma mais sistemática os impactos do uso de jogos digitais no ensino de línguas, especialmente por meio de testagens reais para a obtenção de dados concretos.

Por fim, este trabalho buscou demonstrar que é possível, mesmo sem formação técnica em programação, desenvolver recursos pedagógicos digitais significativos na área de Letras – Francês. Espera-se que esta pesquisa contribua não apenas para estudos acadêmicos, mas que o produto resultante possa ser utilizado na aprendizagem da língua francesa, incentivando outros professores a explorarem práticas pedagógicas inovadoras e aprendizes de francês a aprenderem a língua de forma lúdica e criativa.

REFERÊNCIAS

- AIALA, Renata; MELLO, Renato de. Le texte littéraire en classe de français langue étrangère (FLE). **Revista Letras Raras**, v. 4, n. 1, 2015.
- ALRABADI, Elie. Le Rôle Des Jeux Dans L’enseignement/Apprentissage Des Langues Etrangères. **The Arab Journal For Arts**, [s. l.], v. 8, n. 2C, p. 1149-1167, 2011.
- _____. Quelle méthodologie faut-il adopter pour l’enseignement/apprentissage de l’oral? **Didáctica. Lengua y Literatura**, Madrid, v. 23, p. 15-34, 2011.
- AMARAL, L. B. O.; MARTINS, E. S.; SILVA, G. M. M. da. Metodologias ativas de aprendizagem: questionamentos sobre a utilização do RPG no ensino de línguas estrangeiras. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 9, p. 31-43, 2020.
- ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz de. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 20, n. 31, p. 1–29, jul./ago. 2017.
- ARAÚJO, Yann Vasconcelos de. **Role Playing Game na educação: um estudo etnográfico**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídia e Educação) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2023.
- BARBALHO, Lucas Mamede. **Narrativas literárias adaptadas para jogos digitais: análise da obra The ABC Murders**. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.
- BARROS, Thiago Pires; BATISTA, Rony Ferto. A resignificação do mito do vampiro no jogo de RPG Vampiro: A Máscara. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 70, p. 770-781, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO24/70/066.pdf>.
- BERKLING, Kay; GUERRERO, Roger Gilabert; SCHAEFFER-LACROIX, Eva. An Overview to Games and Gaming for Native and Foreign Language Learning. **Alsic**, [S. l.], v. 25, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/alsic.6160>. Acesso em: 07 dez. 2025.
- BERKLING, Kay; REISOĞLU, İlknur. A systematic review of L2 listening in the context of game-based learning. **Computer Assisted Language Learning**, Abingdon, p. 1-36, 16 jun. 2022. Published online. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2085068>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- BOBER, M. Games-based experiences for learning. **Futurelab, innovation in education**, 2010. Disponível em: <https://www.nfer.ac.uk/media/1775/futl11.pdf>.

BONNET, Véronique, “La littérature de la Caraïbe pour la jeunesse: des histoires à part ou l’histoire à part entière?”, *Amnis* [Online], 16 | 2017, Online since 10 July 2017.

BOUBAKOUR, Samira. **L’enseignement des langues-cultures: (dimensions et perspectives)**. Algérie: Synergies, n° 9, 2010, pp. 13-26.

BRISSAC, Nicole. La littérature d’enfance et de jeunesse de la Caraïbe francophone. Takam Tikou: le bulletin de La Joie par les livres, **Dossier: La Caraïbe et le livre de jeunesse**. n. 11, p. 26–30, out. 2004.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited**. 2. ed. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21832/BYRAM0244>.

CAPARELLI, Naiade. O livro-jogo interativo e sua relação histórica com o RPG eletrônico. **Revista Temática**, João Pessoa, v. XIV, n. 3, p. 187-205, mar. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CAVALCANTE, Lorena Laís Mendes. **L’Arrivée: jogo sério para potencializar o ensino do francês**. Trabalho de Conclusão de Curso, UFPA, 2023.

CHAMIÉ, Rim; ABOU ALAROUS, Mohammad. Le rôle des activités de l’expression orale dans l’enseignement/apprentissage de la culture Française. **Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies – Arts and Humanities Series**, v. 46, n. 4, 2024.

CHIMIFOSK, Gabriel Lima. **J’arrive: um aplicativo Android para o ensino de língua francesa**. Monografia (Graduação em Letras – Francês) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

COELHO, Novaes Nelly. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CONFORTIN, Helena. O aprendizado de língua estrangeira por adultos: reflexões necessárias. **Perspectiva**, Erechim, v. 37, n. 140, p. 7–18, dez. 2013.

CORRÊA, Cláudio Ricardo. A gamificação e o ensino/aprendizagem de segunda língua: um olhar investigativo sobre o Duolingo. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 4, p. 1020-1039, out.-dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v22i4.16471>.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

D’AMATO, James. **The Ultimate RPG Gameplay Guide: Role-Play the Best Campaign Ever—No Matter the Game!** Nova York: Adams Media, 2019.

DELLA ROSA, Stefanie Fernanda Pistoni; CHAGAS, Danielle dos Santos. Análise e comparação dos aplicativos Duolingo, Babbel e Memrise para aprendizagem de língua inglesa. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 1235, jul./set. 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23. n. 3.60488.

DENARDI, Didiê Ana Ceni; MARCOS, Raquel Amoroginski; STANKOSKI, Camila Ribas. Impactos da pandemia da COVID-19 nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 113-143, set./dez. 2021. DOI: 10.5007/2175-8026.2021. e80733.

Duolingo e o aprendizado de francês (e de outras línguas!) https://www.ecole-potpourri.com.br/post/duolingo-e-o-aprendizado-de-francês-e-de-outras-línguas?srs1-tid=AfmBOooxdjjT17_O5SGxdvRgG5zbVwtzIHDFK3CR0ILZ96HyWCaTBCy8.

DUTRA, Gabriela Maria Lima Machado. **Manual de estudos: jogos educacionais no ensino de inglês. 2023.** Manual (Mestrado Profissional em Ensino) — Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2023.

FERNANDES, Mônica Luiza Socio; ROMERO, Caio Steffano. **Role-playing game (RPG): o lúdico como estímulo às questões literárias e textuais.** Todas as Letras, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 251–262, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v18n2p251-262>.

GALLI, Joice Armani. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. **Revista EntreLínguas**. Araraquara, v.1, n.1, p.111-129, jan./jun. 2015

GIMÉNEZ, Andrés. The effects of role-playing games in second language acquisition. ÑEMI-TÿRÄ – **Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación, Assunção**, v. 6, n. 3, p. 34-55, dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240603c-A4>. Acesso em: 7 ago. 2025.

GOMES, Leonardo Miguel dos Santos. **A produção escrita em língua inglesa na perspectiva de alunos do ensino médio.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

GOMES, Adilson Fernandes; REIS, Susana Cristina dos. Games e Gamification na prática de ensino de línguas: avaliando uma proposta de disciplina complementar de graduação. **Revista Tecnologias na Educação**, São Luís do Maranhão, v. 22, p. 1–13, 2017.

_____. (2019). Jogos digitais e o ensino de línguas: orientações práticas para a produção de material didático digital complementar. **The ESpecialist**, 40(2). <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i2a6>.

HANGHØJ, T.; KABEL, K.; JENSEN, S. H. Digital games, literacy and language learning in L1 and L2: a comparative systematic review. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, v. 22, p. 1-44, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.2.363>.

HARDWICK, Louise. Children's literature and the theme of childhood in the Francophone Caribbean: An overview. In: NIES, Betsy; GARCÍA VEGA, Melissa (Orgs.). **Caribbean Children's Literature, Volume 1: History, Pedagogy, and Publishing**. Jackson: University Press of Mississippi, 2023. p. 53-71.

HONORATO, Andanei Aparecida. **Duolingo no ensino-aprendizagem de inglês com foco no vocabulário: potencialidades e limitações**. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São José do Rio Preto, 2018.

HUVER, Emmanuelle; MACAIRE, Dominique. Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme. **Recherches en didactique des langues et des cultures**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rdlc/9673>.

JACKSON, Steve. **GURPS Basic**. Set. 3. ed. Austin: Steve Jackson Games, 1990.

JACKSON, Steve; REIS, Douglas Quinta. **GURPS: regras básicas para jogar RPG**. São Paulo: Devir, 1999.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2012.

KASDORF, Luiza. **Jogos no ensino de línguas estrangeiras**. 2013. Monografia. Instituição de Ensino, Curitiba, 2013.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>. Acesso em: 24 set. 2025.

LAFERRIÈRE, D. **L'odeur du café**. Montreal: Éditions TYPO, 2010.

LAROU, R'kia. L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignantes au secondaire dans le Bas-Saint-Laurent. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 33, n. 2, 2007.

LIMA, Juliana Rodrigues de; SANTOS, Ricardo Yamashita. O uso do role-playing game (RPG) no ensino de inglês: uma abordagem interativa para o aprendizado de L2. **LínguaTec**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 10, n.1, p.134-151, jun.2025.

LIMA, Stephanie Silva; SANTOS, Raimunda Sousa dos et al. Uso da gamificação no ensino de língua portuguesa como estratégia de inclusão e desenvolvimento de habilidades. In: **XI Congresso Nacional De Educação (Conedu)**, 2025, João Pessoa. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2025.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel Neves. **Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios**. Florianópolis: UFSC/UAB, 2020. Recurso eletrônico.

NOVAK, Jeannie. **Desenvolvimento de games**. Tradução de Pedro Cesar de Conti; revisão técnica de Paulo Marcos Figueiredo de Andrade. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

_____. **Desenvolvimento de games**. Tradução de Mônica Rosemberg. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **Metodologias de ensino de língua estrangeira: fundamentos, práticas e perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PADOPOULOU, Eleni. La place de la culture dans l'enseignement du FLE. In: **Congrès Pan-Hellénique Et International Des Professeurs De Français**, 7., 2010. Communiquez, échangez, collaborez en français dans l'espace méditerranéen et balkanique. Atenas: [Instituição], 2010. p. 345-350.

PARREIRAS, Fernanda Amaral; NUNES, Jermaine da Silva Souza. **RPG e a construção de narrativas: explorando a fantasia**. Orientadora: Renata Amaral de Matos Rocha. Coorientador: Lauro Barbuda Matos Ferreira de Conceição. Belo Horizonte: Escola de Educação Básica e Profissional – Centro Pedagógico, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

PAQUIN, Louis-Claude. **La question de la méthode de la méthodologie en recherche et en recherche-crédation**. Montréal: École des médias, Université du Québec à Montréal, 2020. Disponível em: <https://www.uqam.ca>. Acesso em: 15 de novembro de 2024. Licença: Creative Commons 4.0 – Atribuição – Uso não comercial – Sem derivações.

PEIXOTO FILHO, Cláudio Baixo; ALBUQUERQUE, Rafael Marques de. Notas sobre a história dos RPGs (roleplaying games) de mesa brasileiros. **Projética**, Londrina, v. 12, n. 3, p. 300-324, 2021.

_____. Uma análise da história dos RPGs (RolePlaying Games) de mesa brasileiros. **Projética**, Londrina, v. 12, n. 3, p. 300-324, 2021.

PETERSEN, Sandy. **Chamado de Cthulhu – Livro do Guardiã**; tradução Renan Barcellos - 1.ed. - Rio de Janeiro: New Order, 2018.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Clé International, 1988.

RAISSI, Aïda. **L'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit par le jeu de rôle: cas des apprenants de 4ème année primaire**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Didática das Línguas-Culturas) – Université Mohamed Khider, Biskra, 2013. Disponível em: <http://thesis.univ-biskra.dz/1138/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

RICON, Luiz Eduardo. **Mini Gurps: O descobrimento do Brasil**. São Paulo: DEVIR, 1999.

RICHER, Jean-Jacques. Quelques observations sur l'éclectisme dans la didactique du FLE. In: SEMUJANGA, Josias (Org.). **Panorama des littératures francophones**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2006. p. 27-34.

RODRIGUES, Daniela Silveira. O uso de jogos no ensino da língua inglesa. **Revista Artigos.Com**, v. 1, 2019. ISSN 2596-0253. Disponível em: <https://artigos.com>.

RODRÍGUEZ SEARA, Ana. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. **Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades**, n. 1, p. 139-161, 2001. ISSN 1579-4806.

SANTOS, Milena Meira Ramos dos. Ensino de língua estrangeira: os métodos. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249–265, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i2.13072>.

SANTOS, Yádini do Canto Winter dos. **J’arrive – Aventure-se em francês: desenvolvimento de um aplicativo gamificado para a aprendizagem de francês**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Francês) — URFG, 2023.

SANTOS, Edson Paulo. Desafios do ensino-aprendizagem da fonética da língua inglesa: o uso do método direto. **Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n. 14, p. 219-225, out. 2012. ISSN 1980-1785 (impresso), ISSN 2316-3143 (eletrônico).

SANTOS, S. L. Dos; Baima, G. M.; Bottentuit Júnior, J. B. Aplicativos Móveis Para Aprendizagem De Língua Inglesa: Busuu, Duolingo E Memrise. **Boletim De Conjuntura (Boca)**, Boa Vista, V. 15, N. 45, P. 632–662, 2023. Doi: 10.5281/zenodo.8371380. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2165>. Acesso em: 15 out. 2025.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2008.

SIGNIFICADOS. **RPG – o que é, significado e conceito**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/rpg>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SILVA, Fernando Wagner da Costa; TOASSI, Pâmela Freitas Pereira. O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 259–283, 2020.

SILVA, Marcos Gabriel Cardoso; TIMMERMAN, Rafael de Souza. Materiais autênticos e ensino de língua inglesa: conceitos e desdobramentos. **Revista de Letras Juçara**, Caxias, v. 7, n. 1, p. 314-331, jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18817/rlj.v7i1.3233>.

_____. Materiais autênticos e ensino de língua inglesa: conceitos e desdobramentos. **Revista Letras Jurídicas**, v. 7, n. 1, 2023.

SILVA, Cristiane Lucia da; SANTOS, Jobson Alves dos; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Estilos de aprendizagem: a evolução epistêmica de seu conceito. In: **III Congresso Nacional De Educação (Conedu)**, 2016, Natal. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20562>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SILVA, Tarcyene Ellen Santos da. **O imaginário cultural haitiano em Pays Sans Chapeau (1997) de Dany Laferrière: entre o fantástico e o maravilhoso**. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Gabriela Prates da. **O Role Playing Game (RPG) na Ciência da Informação: uma aventura épica entre dois mundos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SILVA, Kedman Jesus; NEUENFELDT, Derli Juliano. Uso de aplicativos móveis no ensino de língua inglesa. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e 15911, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15911>. Acesso em: 10 set. 2025.

SOUZA, Tiago Barbosa; MOURÃO, Maria Iara Zilda Navea da Silva. Ensinar francês por dispositivos móveis: uma experiência com Duolingo e WhatsApp. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 206–219, jul./dez. 2017.

STAROSTA, J. et al. The tangled ways to classify games: a systematic review of how games are classified in psychological research. **PLoS ONE**, v. 19, n. 6, p. e0299819, 2024.

STODDARD, William H. **GURPS Adaptations**. Edited by Nikola Vrtis. Illustrated by Paul Daly et al. Austin, TX: Steve Jackson Games, 2016.

STURGE, Moore Olivier. Le rôle de la culture dans l'enseignement des langues de spécialité. In: **Les Cahiers de l'APLIUT**, volume 17, numéro 1, 1997. pp. 15-27.

SZABÓ, Fruzsina; KOPINSKA, Marta. Gamification in foreign language teaching: a conceptual introduction. **Hungarian Educational Research Journal**, v. 13, n. 3, p. 418–428, 10 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2023.00202>.

ZAMARIAM, Franciela. Literatura em jogo: ensino de leitura por meio do RPG. In: ENCONTRO SOBRE ENSINO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: A SUBJETIVIDADE EM JOGO, 1., 2018, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/f2e3df89-2b01-4508-85df-970790965d93>. Acesso em: 19 set. 2025.

_____. Literatura em jogo: ensino de leitura por meio do RPG. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 4., 2016, Goiânia. **Anais [...]**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 302–316. DOI: <https://doi.org/10.5151/edupro-clafpl2016-025>.

ZHANG, Yongjun et al. Language Learning Enhanced by Massive Multiple Online Role-Playing Games (MMORPGs) and the Underlying Behavioral and Neural Mechanisms. **Frontiers in Human Neuroscience**, [S. l.], v. 11, art. 95, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00095>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design**. 1. ed. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

WIKIP. Vila Pelicanos. **Stardew Valley Wiki**, 12 jan. 2026. Disponível em: https://pt.stardewvalleywiki.com/Vila_Pelicanos. Acesso em: 12 jan. 2026.

APÊNDICE A – Roteiro do Protótipo - *Les mystères du café*

NOTA DE AVISO:

*Este projeto constitui uma adaptação acadêmica desenvolvida exclusivamente para fins de conclusão de curso. Todos os direitos referentes ao universo original pertencem ao autor da obra literária *L'odeur du café*, de Dany Laferrière. As artes, os cenários e a implementação técnica apresentados neste trabalho foram elaborados pelos autores do projeto, sem fins comerciais.*

Teleportar Jogador: Introdução

PERSONAGENS:

O VELHO OSSO: um menino com aparência de doente, mas muito curioso, observador que vive atrás de uma aventura com seus amigos.

DA: avó de velho ossos, ela é simpática, conselheira, ama o café de palmas.

Frantz: amigo de velho ossos, gosta de uma aventura, é um pouco namorador.

Vava: uma moça doce que gosta dos amigos que tem.

Barão Samedi: é uma entidade do Vudu, se encontra no cemitério

Absalom: Mora perto do cemitério

Deusa Erzulie: é uma das loas da religião vodu, reconhecida como a divindade associada ao amor, à beleza, à feminilidade, à paixão e à proteção das mulheres.

Love Léger: fica no mar

Clementine: A apaixonada pelo peixe

Pai de Clementine: vai sempre atrás da filha para saber o que está acontecendo

O peixe: um ser místico que conversa com Clementine

A cobra: Personagem que ninguém sabe o nome e tem uma aparência sombria

CENÁRIOS:

- a) A vila (Petit-Goâve);
- b) O cemitério;
- c) O mercado;
- d) Lojas;
- e) Casa de DA;
- f) O Porto.

INTRODUÇÃO

Texto(s): Velocidade 2

Vieux Os passait la plupart de son temps avec sa grand-mère, Da, à Petit-Goâve. Bien qu'il soit malade, il demeurerait curieux de découvrir le quotidien du village et les éléments qui l'entouraient, comme l'odeur du café de Palmas (Laferrière, 2010).

Teleportar Jogador: Petite Gauve

Missão 1: CONHECER A VILA

Reproduzir BGM: Town1

Reproduzir BGM: Town2

Texto: Nenhum, Escurecer, Meio

Nouvelle mission! Allons-y! Découvre le village. Parle avec les gens. Découvre des choses.

Reproduzir BGM: Town2

Esperar: 10 quadros

Definir Rota de Movimento: Jogador (Esperar)

◇ Mover para Baixo

◇ Mover para Baixo

◇ Mover para Baixo

◇ Mover para Baixo

Controlar Switches Locais: A = ON

Aparecerá na tela: conhecer a vila, não entre na casa de Da. Fale com as pessoas e descubra algumas coisas.

Pontos brilhantes: pequenos tesouros, se achar todos ganham grana

Dialogo com NPC1-

Texto: Bonjour, petit, comment ça va?

Exibir Escolhas: Ça va bien, merci, Ça ne va pas. (Janela, Direito, -, -)

Quando Ça va bien, merci

Mostrar Balão de Expressão Jogador, Coração

Quando Ça ne va pas.

Mostrar Balão de Expressão: Jogador, Gota

Texto: Pour explorer le village, cherche quelques trésors et reçois des récompenses Pendant ces explorations, tu vas découvrir certaines choses.

1 tesouro: carta + artigos definidos

Texto: Nenhum, Janela, Inferior

Bonjour! Salut?

Exibir Escolhas: Bonjour, Ça va? Enchanté (Janela, Direito, #1, #2)

Quando Bonjour

Mostrar Balão de Expressão: Jogador, Coração

Quando Ça va?

Mostrar Balão de Expressão: Jogador, Silêncio

Quando Enchanté

Mostrar Balão de Expressão: Jogador, Silêncio

Texto: NPC

Trouver le lettre pour moi.

Texto: protagonista1:

Le lettre?

Exibir Escolhas: le, une, un (Janela, Direito, #2, #1)

Quando le

Mostrar Balão de Expressão: Jogador, Confusão

Quando une

Texto: Nenhum, Janela, Inferior

Pardon, je suis très erronée

Texto: Nenhum, Janela, Inferior

trouver une lettre pour moi.

Encontrar parte das árvores a carta.

2 Tesouro: xícara velha: proposições básicas.

Texto: Nenhum, Janela, Inferior

Apporte-moi la tasse que j'ai perdue.

Suis les instructions pour ne pas te perdre:

Va vers l'escalier devant toi et monte les marches.

Va jusqu'à la dernière maison.

3 Encontrar um galo de briga: verbos simples

Texto: C'est un beau jour.

Texto: Salut!

Texto: Cherche le coq de combat.

Ir para o próximo ponto que brilha (cena)

Texto: Avance et regarde devant la maison.

Definir Rota de Movimento: Jogador (Esperar)

◇ Mover para Baixo

◇ Mover para Esquerda 4x

◇ Mover para Cima 2x

Texto: Marche jusqu'à l'arbre et écoute.

Texto: Cours vers la grange et cherche le coq.

Definir Rota de Movimento: Virar para Direita, Mover para Baixo, Mover para Baixo

Mensagem: Le coq est derrière la maison, près de la porte.

Texto: Bravo! Tu as trouvé le coq!

Esperar: 60 quadros

Texto: Il est tard

Texto: Il vaut mieux rentrer à la maison.

Teleportar Jogador: Petite Gave-

4 No último mudar a tonalidade da tela e enviar o jogador para casa

Conversas com npcs

4.1.1 OBJETIVOS COMUNICATIVOS

4.1.2 A1

- a) Expressões do cotidiano
- b) Verbos simples de rotina
- c) Artigos definidos e indefinidos
- d) Marcadores temporais simples: *le matin, l'après-midi, la nuit, un jour*

MUDAR O CENÁRIO PARA A NOITE DEPOIS QUE ELE ENCONTRAR OS TESOUROS

IR PARA GALERIA, fica no centro a de telhado branco

TEXTO: Va te coucher.

Cena: SONHO

Texto(s) : Velocidade 2 : *Une nuit, plongé dans un profond sommeil, il a rêvé.*

Tout autour était doré, comme la soie claire de la robe de Vava. Une voix l'a appelé. Elle n'était ni douce ni dure — juste inévitable.

Texto Erzulie: Tu es venu.

Texto protagonista: Qui parle?

Texto Erzulie: Ce n'est pas important. J'ai besoin que tu trouves un mystère pour moi.

Texto: protagonista: Quel mystère?

Texto Erzulie: Rassemble les choses qui montrent la vie. C'est tout.

Teleportar Jogador: galeria Da

AMANHECE

Conversa com Da

Texto Da: Bonjour!

Exibir Escolhas: Bonjour, Salut, Bonne Nuit (Janela, Direito, #1, #2)

Texto protagonista: Da, j'ai fait un rêve étrange

Texto Da: Étrange comment?

Texto protagonista: Tout était doré, et une voix m'appelait.

- C'était comme si la chambre était vide,

- mais la voix remplissait tout.

Texto Da: C'est probablement un dieu qui t'appelle

Mini jogo: Achar a lista de compras que Da pediu

5 segundos para achar.

caso não achar, tentar de novo

lista: Café de palmas, sisal, pão, água, Peixe fresco, Madan Fransik, Cachiman,
Pomelo et Mamoncillo

A lista precisa aparecer para o jogador.

- **Ir ao mercado**

Texto: J'ai besoin que tu ailles faire les courses.

Texto: Mission: trouver la liste

Texto: Tu peux trouver les choses.

Exibir Escolhas: oui, non: Quando oui

Controlar Cronômetro: Iniciar, 0 min 15 seg

SAINDO DA GALERIA

V.O ENCONTRA VAVA E FRANTZ no parque

Texto Frantz: bonjour

Texto Vava: Tout va bien?

Texto protagonista rosto: J'ai fait un rêve étrange

Texto Vava: Comment ça?

Texto protagonista: Je dois trouver les objets qui représentent la vie

Texto Frantz: Tu vas faire comment?

Texto protagonista: L'esprit qui m'a parlé a dit que je saurais ce que c'est.

Texto Frantz: Tu vas faire quoi?

Texto protagonista: Je vais chercher.

Texto Vava: Bonne chance!

MISSÃO: IR AO MERCADO

1. No Mercado da vila (Vocabulário de Mercado – A1)

Contexto: Da pede para Velho Osso comprar café, frutas e pão no mercado.

Texto: Va faire les courses! Au magasin d'objets !1kg Café de palmes, 3 Sisal, 1 Pain, 2 Poisson frais 4 Madan Fransik, 1 Cachiman, 1 Pomelo.

Ir em cada barraca para encontrar os alimentos

Texto: vendedor: Bonjour, ça va?

Exibir Escolhas: Je vais au marché., Bonne nuit., Une pomme, Ça va, et vous?

Texto vendedor: Comment va votre grand-mère?

Texto protagonista: Bonjour, elle va bien, merci.

Texto vendendor: Qu'est-ce que vous voulez aujourd'hui?

Texto vendedor: Tu peux choisir.

Jogador procura os produtos com brilho indicando onde estão

Esperar: 60 quadros

Exibir Escolhas: Quel est le prix?, Je suis le prix., Quel le prix ? (Janela, Direito, #1, #2)

Quando Quel est le prix?

Texto Verdedor: Ça coûte 10 G.

- Merci.

Repetir com outros vendedores

Terminado a missão teletransporta para galeria

Objetivo linguístico: vocabulário de alimentos, números (quantidades), expressões simples (“Je voudrais...”, “Combien ça coûte?”).

TROCA DE CENÁRIO

“ La nuit, le pays se retourne.

Tout ce qui était en haut va en bas,

et tout ce qui était en bas va en haut.” (Laferrière, 2010, p.125)

TELETRANSPORTE

No Porto (Frases Básicas – A1/A1+)

Contexto: Velho Osso precisa responder às perguntas do **Love Léger**

Texto protagonista: Ici, c’est très différent de ce matin

Texto Love Léger: "Sou lanmè mouin rélé Agoué Nan Zilé mal rélé Agoué..." (Laferrière, 2010, p.125)

Mostrar Balão de Expressão: Jogador, Nota Musical

Texto Love Léger: Comment tu t’appelles?

Texto protagonista: Je ne peux pas dire mon nom, les noms sont précieux.

Texto Love Léger: Pourquoi?

Texto protagonista: Mon nom est un secret.

Texto Love Léger: Tu as quel âge?

Inserir Número: idade, 2 dígitos

Se idade = 10

Texto Love Léger: dix ans

Texto Love Léger: J'ai une énigme pour toi.

Exibir Escolhas: OUI, NON (Janela, Direito, #1, #2)

- Quando Sim

Texto Love Léger: Je suis bleu, je bois la lumière du ciel. Qui suis-je?

Exibir Escolhas: Le feu, L'eau, Le soleil (Janela, Direito, #2, #1)

Texto Love Léger: Oui

Teleportar Jogador: Casa de Aldeia

Objetivo linguístico: cumprimentos, identidade.

OBJETIVO: Encontrar osso -primeiro item

Texto Le Vieux Os: — Bonsoir.

Texto NPC: Bonsoir. Il y a quelque chose de différent en toi.

Exibir Escolhas: Oui, je le sens aussi. C'est étrange, Différent? :

Quando- Oui, je le sens aussi. C'est étrange

Quando- Différent?: Quelque chose t'appelle. Tu le sens?

Exibir Escolhas – Protagonista: Oui... j'entends une voix., Non... mais je sens quelque chose bizarre

Quando Oui... j'entends une voix.

Quando Non... mais je sens quelque chose bizarre

Texto NPC: Pour trouver l'objet, tu dois plonger près du récif.

Exibir Escolhas D'accord, je vais plonger., (Janela, Direito, #1, #2)

Quando D'accord, je vais plonger.

Quando

Texto NPC: Ne t'inquiète pas. Prends cette corde

Exibir Escolhas - Protagonista : Merci. Une corde ? Pourquoi faire? (Janela, Direito, #1, #2)

Quando Merci.

Quando Une corde? Pourquoi faire?

Texto NPC: Quand tu vois une lumière dans l'eau, appuie sur et pour nager vers elle.

Texto: Tu as gagné une corde!

Ir para fora e ver o e pegar o osso

teletransporte para a floresta.

MISSÃO – LE POISSON AMOUREUX

Personagens: Clementine (jovem), Tezin (peixe), Pai de Clementine.

Cena Inicial: Clementine na beira da lagoa, olhando a água turva.

Narrador: Tous les après-midis, Clémentine venait chanter à l'étang. Et l'eau, trouble et lourde.

CHEGAR PERTO DE CLEMENTINE

Mini-jogo Musical

Mecânica: usar setas/teclas para repetir a melodia.

“Chante!”→jogador deve apertar “1”

“Attends!”→ jogador deve esperar 2 segundos

“Pleure!”→ botão “2”

Cada acerto: lagoa vai ficando azul clara.

Se errar uma nota→ água volta a ficar turva e Tezin não aparece, e o pai mata o peixe

Se acertar → aparece **cutscene:** Tezin (sprite de peixe) salta e fala com Clementine.

“Je t’aime, Tezin!”

Tela fica rosa representando o amor deles

Caso não acerte a música Conflito

Pai descobre o romance → cena na lagoa.

Pai (furioso): *“Tu dois l’oublier!”*

Tezin aparece, pedindo ajuda.

(cena do pai de clementine matando tezin, tela fica vermelha e o narrador conta o triste fim de clementine)

No final pegar se for feliz: pegar uma alga

Objetivo: o mini-jogo usar o **imperativo** em francês em uma situação comunicativa

No final pegar: pegar uma alga

Missão: COULEUVRE

CENÁRIO: FLORESTA E CASA

NPC- criam um ambiente de suspense.

NPC1: Il n’a pas de famille.

NPC2: Il porte toujours du noir.

NPC3: Il vient seulement la nuit.

CANVERSA COM O ESTRANHO: Exibir Escolhas: Bonsoir. Qui êtes-vous?, Bonne nuit, poisson., Je chante. (Janela, Direito, #1, #2)

COLOCAR EXPRESSÕES

COMEÇA O DIÁLOGO

Texto: J'ai peur...

Texto: protagonista: Pourquoi as-tu peur?

Exibir Escolhas: Parce que j'ai peur est grande., Parce que l'homme est étrange. (Janela, Direito)

Texto: Maman, il y a une couleuvre dans mon lit!

Exibir Escolhas: Dormir de nouveau, Se lever et aller voir (Janela, Direito, #1, #2)

Texto Moça: Maman, maman! La couleuvre m'engloutit!

Exibir Escolhas: Rester dans le lit, Prendre un objet (Janela, Direito, -, #2)

Quando Rester dans le lit

Quando Prendre un objet

Texto: Prends le machette

Se: escolhas

Texto: Tue la couleuvre

DEPOIS DISSO:

Texto: Bravo! Tu as gagné un cœur!

Objetivo linguístico: treinar a leitura.

Missão Final – Reunir os Elementos da Vida e entregar para o Barão samedi no cemitério

Texto Barão Samedi: Hé, petit! Tu as trouvé mes trésors?

Mostrar Balão de Expressão: Jogador, Silêncio

Texto protagonista: Oui, Baron Samedi. Voilà: le cœur, l'eau et les os.

Texto Barão Samedi: Ha! Magnifique! Tu as bien travaillé.

Texto: la mémoire revient de ta enfance!

Texto Barão Samedi: Va, petit. Garde la mémoire dans ton cœur... et danse avec la vie! Ha ha ha!

Tonalidade da Tela:

Teleportar Jogador: galeria Da final

CENA FINAL:

Vieux Os: *Tout tourne... je sens une forte odeur dU café...*

Texto Da: Réveille-toi! Tu as trop de fièvre.

Vieux Os: *Da... comment suis-je arrivé ici*

Da: *Tu n'es jamais sorti d'ici...*

Vieux Os: *«J'ai eu... des aventures... L'esprit de la Loa Erzulie m'a demandé de l'aide! »*

Da: *Ta fièvre empire... je vais appeler le docteur. Cayemitte.*