UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) - UNIDADE DE ITABAIANA

ROBERTA MARIA SANTANA

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Itabaiana - SE

2024

ROBERTA MARIA SANTANA

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Dissertação de Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede – (PROFLETRAS) - Unidade de Itabaiana, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito necessário para a obtenção de título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva.

Itabaiana - SE

2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S232g Santana, Roberta Maria.
Gamificação como estratégia pedagógica para a compreensão leitora / Roberta Maria Santana; orientação: Denson André Pereira da Silva. – Itabaiana, 2024.
130 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2024.

1. Gamificação. 2. Jogos. 3. Compreensão na leitura. 4. Textos. I. Silva, Denson André Pereira da. (orient.). II. Título.

CDU 37.091.39

CRB5/1882

Roberta Maria Santana

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Trabalho Final apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Sergipe, Unidade de Itabaiana, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

Data de aprovação: 30/10/2024

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva – Presidente

_____

Prof.ª Dr.ª Roseane Santana Santos – Membro Externo

_____

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes – Membro Interno

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela força e renovação que me permitiram chegar aqui, por me conduzir e me fazer prosseguir diante dos percalços. A Ele sou eternamente grata;

À minha família, em especial à minha querida mãe, pela dedicação e esforço para manter a mim e meus irmãos na escola, por cada ensinamento e, principalmente pela paciência e pelo tão grande amor. Ao meu amado pai, que faleceu no período do mestrado, deixando uma saudade infinita em meu coração. Ele sempre me apoiou e vibrou com minhas conquistas, por isso dedico esta vitória a ele e sei que está vibrando lá no céu.

Aos meus irmãos pelo incentivo diário;

Ao meu esposo Deivison pelo apoio incondicional, por acreditar em mim, pelo zelo com que cuidou de nosso filho para que eu pudesse me dedicar a esse trabalho, pelo companheirismo e pela compreensão em todos os momentos;

Ao meu lindo filho Talles pelos carinhos e abraços renovadores, o maior presente de Deus em minha vida, o meu grande amor, ele que me ensinou a ver o mundo com outros olhos e que me deu forças para não desistir, mesmo sendo tão pequeno;

Aos meus amigos comadres, compadres, cunhadas, colaboradores por me encorajarem diante das dificuldades;

Ao meu ex-professor José Batista, atualmente colega de profissão, pelo incentivo e orientação para o ingresso no mestrado;

Aos meus professores do Mestrado Profissional em Letras – Profletras pelos valiosos ensinamentos, em especial, o professor Carlos Magno Gomes, por todo o profissionalismo e dedicação a esse programa;

Ao meu orientador Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva pela pareceria e paciência, por acreditar em meu potencial e por dar espaço para eu exercitar minha autonomia enquanto mestranda;

À Secretaria Municipal de Educação, a toda equipe da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães e do Colégio Estadual Santo Antônio por tornar possível a realização desta pesquisa;

Aos meus queridos alunos pela participação, protagonismo e empenho na realização deste projeto;

Aos queridos colegas da Turma VIII do Profletras de Itabaiana pela troca de experiências, em especial Cícera, Graça, Ana Paula e Mari que sempre estavam dispostas a me ouvir e a me aconselhar;

Às instituições que proporcionaram os recursos necessários para a realização desta pesquisa, especialmente a (CAPES);

Enfim, quero expressar minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste curso. Cada palavra de incentivo e gestos de apoio foram essenciais para a concretização desta conquista.

RESUMO

A presente pesquisa utiliza-se da gamificação como processo que usa a mecânica e os elementos de jogos em contextos externos a eles e como metodologia de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. O objetivo é analisar as contribuições da gamificação para a melhoria da compreensão leitora de textos narrativos no ensino fundamental, ciclo II. Há evidências no contexto escolar, apontadas pelos resultados obtidos por meio de avaliações externas e internas, que o nível de compreensão leitora dos alunos não está atingindo o patamar desejado. Outro fator determinante para o trabalho significativo com a leitura está relacionado à defasagem de aprendizagem ocasionada no período da pandemia de COVID-19 instaurada no final de 2019, que impossibilitou uma intervenção mais direta e presencial do professor, potencializando os problemas de leitura nas escolas, que já eram muitos. Desse modo, a gamificação foi pensada com a finalidade de possibilitar um ambiente favorável ao envolvimento dos alunos nas atividades de leitura, em uma turma de 8º ano. A fundamentação teórica sobre compreensão textual, estratégias de leitura e concepções teórico-metodológicas que embasam o ensino da leitura no ambiente escolar está pautada nos estudos de Kleiman (2002), Marcuschi (2008), Leffa (1996), Smith (1989), Solé (1998), Coscarelli (2002), Koch e Elias (2017). Os aportes teóricos para a compreensão do fenômeno da gamificação, e suas potencialidades como estratégia metodológica estão alicerçados segundo Mattar (2010), Werbach e Hunter (2012), Fardo (2013), Busarello (2016), Alves (2014) e Pimentel (2018). Pautando-se na metodologia pesquisa-ação, foi desenvolvida uma proposta didática denominada de Itinerário Gamificado de Leitura (IGL), que compõe um conjunto de atividades de leitura a partir da metodologia da gamificação. Com efeito, pretende-se contribuir com o ensino de Língua Portuguesa, no tocante à formação leitora dos alunos, possibilitando o protagonismo dos alunos por meio da promoção da prática de leitura gamificada.

Palavras-chave: gamificação; textos narrativos; compreensão leitora.

ABSTRACT

The present research employs gamification, a process that uses the mechanics and elements of games in non-gaming contexts, as a teaching methodology in Portuguese language classes. The objective is to analyze the contributions of gamification to improving narrative text reading comprehension among elementary school students in Cycle II. There is evidence within the school context, highlighted by the results obtained from both external and internal assessments, indicating that students' reading comprehension levels are not reaching the desired standard. Another significant factor affecting reading is the learning gap caused by the COVID-19 pandemic, which began in late 2019. The pandemic hindered more direct, in-person teacher interventions, exacerbating pre-existing reading issues in schools. Therefore, gamification was integrated into this research to foster a more engaging environment for reading activities among 8th-grade students. The theoretical foundation on textual comprehension, reading strategies, and theoretical-methodological conceptions that underpin the teaching of reading in the school environment is based on the studies of Kleiman (2002), Marcuschi (2008), Leffa (1996), Smith (1989), Solé (1998), Coscarelli (2002), Koch and Elias (2017). The theoretical contributions to understanding the phenomenon of gamification and its potential as a methodological strategy are grounded in the works of Mattar (2010), Werbach and Hunter (2012), Fardo (2013), Busarello (2016), Alves (2014), and Pimentel (2018). Based on the action research methodology, a didactic proposal called the Gamified Reading Itinerary (IGL) was developed, comprising a set of reading activities using the methodology of gamification. In effect, the aim is to contribute to the teaching of Portuguese Language regarding students' reading development, enabling student protagonism through the promotion of gamified reading practices.

Keywords: gamification; narrative texts; reading comprehension.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Habilidades Metacognitivas 24
Quadro 2 - Elementos da Dinâmica 39
Quadro 3 - Elementos da Mecânica 40
Quadro 4 - Elementos dos Componentes do Jogo 41
Quadro 5 - Respostas das questões referentes à vivência leitora 65
Quadro 6 - Experiência Gamificada - total de respostas 72

FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da Gamificação 37
Figura 2 - Elementos que compõem os jogos 38
Figura 3 - Painel para acompanhar o processo das Missões 56

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Níveis de Proficiência Escala de Pontuação 67
Gráfico 2 - Números de acertos por aluno 69

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGL	Itinerário Gamificado de Leitura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SABE	Sistema de Avaliação Baiana de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **13**
1 LEITURA E ENSINO **18**
1.1 COMPREENSÃO DE TEXTOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA 18
1.2 A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR 28
2 GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO **36**
2.1 CATEGORIAS E ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO 36
2.2 GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR 42
3 METODOLOGIA **48**
3.1 TIPO DE PESQUISA 48
3.2 LOCAL E PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA 49
3.3 OS SUJEITOS 51
3.3.1 Critérios de Inclusão 51
3.3.2 Critérios de Exclusão 52
3.4 COLETA DE DADOS 52
3.5 PLANEJAMENTO DA GAMIFICAÇÃO 52
3.5.1 Proposta Pedagógica: Itinerário Gamificado de Leitura **53**
3.6 DESENVOLVIMENTO DA GAMIFICAÇÃO 54
3.7. MISSÕES E DESAFIOS 55
3.7.1 "Nem sempre o que parece é"! Fase da excursão: Embarque para a leitura do *Conto de Mistério*, de Stanislaw Ponte Preta **56**
3.7.2 "Saber muito não evita que nos enganemos um pouco"! Fase de encontro com a essência da narrativa **59**
3.7.3 "O talento vence jogos, mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos! Fase irresistível: parada na estação da compreensão leitora **61**
3.7.4 - "A união faz a força"! Fase imperiosa: reconhecendo os elementos e mecanismos linguísticos e compreendendo os efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos **62**
4 ANÁLISE DE DADOS **63**
4.1 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO A PARTIR DOS ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO 70
4.2 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO COM BASE NA TEORIA DO ENSINO DE LEITURA E A PROPOSTA GAMIFICADA 73
4.2.1 Primeira Missão **73**
4.2.2 Segunda Missão **75**
4.2.3 Terceira Missão **77**
CONSIDERAÇÕES FINAIS **79**
REFERÊNCIAS **81**
APÊNDICES **84**

APÊNDICE A – Questionário 85
APÊNDICE B - Experiência Gamificada - Total de Respostas 88
APÊNDICE C – Atividade Diagnóstica de Entrada – Procedimentos de Leitura 89
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre Esclarecido 101
APÊNDICE E - Termo de Compromisso para Coleta de Dados em Arquivos 102
APÊNDICE F - Termo de Confidencialidade 103
APÊNDICE G - Fotos da Intervenção: Desafio da Experiência Gamificada 104
ANEXOS 112
ANEXO A – Conto de Mistério 112
ANEXO B – *A Velha Contrabandista* 114
ANEXO C - *Segurança* 115
ANEXO D – *O Assalto* 117
ANEXO E – *O Homem Trocado* 120
ANEXO F - *O Rico, o Pobre e a Galinha* 121
ANEXO G - *As Formigas* 125

INTRODUÇÃO

A escolha pela temática surgiu em 2023, quando eu já estava cursando o segundo ano do Mestrado Profissional em Letras, mesmo período em que estava lecionando em uma turma de 8º ano na qual os alunos demostravam apatia à escola, desmotivação e desinteresse pelas aulas de Língua Portuguesa, além de apresentarem níveis baixos de proficiência em leitura. Nas atividades diagnósticas propostas no início do ano letivo, foi possível observar entraves no processo de compreensão leitora dos estudantes, a exemplo de limitações em identificar informações explícitas e implícitas no texto, dificuldade em realizar inferências e de estabelecer relações entre as ideias do autor.

Além disso, a motivação para a elaboração da proposta educacional desta pesquisa surgiu mediante uma situação muito recorrente na unidade de ensino, a reclamação por parte dos professores do fato de muitos alunos apresentarem sérias dificuldades para compreender textos e da falta de interesse no tocante ao ato de ler. O problema é que quase sempre a tarefa de trabalhar com práticas de leitura é atribuída, exclusivamente, ao professor de Língua Portuguesa. Mesmo assim, busquei, como profissional da área de Letras, fazer uma reflexão sobre minhas práticas, de maneira a compreender a razão dos estudantes não se sentirem motivados pelas aulas de leitura.

É preciso salientar, também, que diante dessa realidade, ingressar no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) proporcionou uma imensa e significativa mudança na minha prática educacional, em razão de promover desconstrução e reconstrução das teorias vivenciadas na Graduação e daquelas não vivenciadas, bem como a construção de novos paradigmas de ensino. O Mestrado Profissional é um programa que revigora o professor em sua missão que vai além de lecionar. Através do Programa é possível continuar acreditando no poder da educação e ajudar a diminuir as dificuldades escolares dos alunos. Assim, tornou-se necessário pensar em uma proposta metodológica para inovar o trabalho com a leitura.

Nessa circunstância, surge a expectativa de usar a gamificação que, de acordo com Fardo (2013), pode colaborar para a transformação do contexto de desmotivação e desinteresse evidenciados no cotidiano escolar. O tema gamificação chegou a mim por meio de curso *on-line* promovido pela Universidade

Federal do Maranhão. Dessa forma, cheguei à conclusão de desenvolver uma pesquisa para usar a gamificação como uma estratégia pedagógica para aproximar os alunos da leitura, de maneira desafiante e divertida, objetivando o desenvolvimento da compreensão leitora.

O incentivo à leitura é um desafio constante dos professores de Língua Portuguesa, sendo uma temática amplamente discutida em programas de formação de professores. Nesses espaços de formação continuada, observa-se que existe uma enorme preocupação em assegurar que os alunos se tornem leitores proficientes, requisito imprescindível para agir com autonomia na sociedade letrada, marcada pelo impacto das tecnologias digitais de comunicação e de informação, que fez surgir novas mídias e meios de interação.

A gama de informações apresentadas pela indústria digital, bem como a velocidade com que circulam na sociedade atual, ampliaram a exigência da proficiência leitora, uma vez que a ausência da competência leitora impossibilita a formação de leitores aptos a acessar, a compreender e a utilizar as informações amplamente difundidas para produzir e agregar o conhecimento necessário à participação efetiva em todas as práticas sociais à disposição dos indivíduos.

Depreende-se que a prática de leitura é substancial à formação do cidadão, uma vez que promove a compreensão de mundo, desenvolve e intensifica a reflexão para a tomada de decisões no que se refere às demandas do contexto social, possibilitando contínuo aprendizado ao longo da vida. De acordo com Solé (1988), o domínio da leitura possibilita agir com autonomia nas sociedades letradas, e a ausência ou a insuficiência desse domínio pode gerar uma enorme desvantagem nas pessoas que não conseguiram alcançá-la.

A leitura vai além do ato de decodificar palavras ou enunciados, visto que é uma atividade de produção de sentido, de criação e de recriação de conceitos, que possibilita a interação entre o texto e o leitor, exigindo a utilização de processos mentais, o que a configura como uma atividade complexa. Nesse sentido, o desenvolvimento da prática leitora em sala de aula requer o trabalho com estratégias específicas, capazes de ir além da pura decodificação, para que se promova condições propícias à formação de efetivos leitores ativos e experientes.

A despeito dessa necessidade na formação de um leitor proficiente, há evidências notórias no contexto escolar, apontadas pelos resultados obtidos por meio de avaliações externas e internas, que o nível de compreensão leitora dos alunos não

está atingindo o patamar desejado. Comprovam essa conjuntura os resultados de avaliações externas e internas, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE), que indicam níveis baixos e insuficientes referentes à proficiência em leitura dos alunos.[1]

Outro fator determinante para o trabalho significativo com a leitura está relacionado à defasagem de aprendizagem ocasionada no período da pandemia de Covid-19. O ensino remoto exigiu a combinação de tecnologias digitais, no entanto, esse novo formato de ensino trouxe à tona algumas dificuldades, principalmente pela falta de recursos, tanto das escolas quanto dos alunos, bem como na formação docente. No tocante aos problemas enfrentados pelos estudantes, pode-se evidenciar que a qualidade de ensino para muitos não foi das melhores, devido à ausência de recursos tecnológicos digitais adequados, à ausência física do professor, à falta de material didático apropriado, dificuldades de interação entre docentes e discentes, dentre outros fatores que contribuíram para que o ensino e a aprendizagem não ocorressem a contento.

Muitos estudantes durante o isolamento não tiveram condições de acompanhar aulas *on-line*, ou não possuíam habilidades e predisposição para fazer as atividades disponibilizadas e de prosseguir com as atividades de leituras e escrita. Desse modo, é possível constatar que o caos pandêmico intensificou algumas lacunas e problemas já existentes no processo de ensino e aprendizagem, fazendo surgir novos desafios.

No contexto pandêmico, observei nas unidades de ensino nas quais leciono que a realização de atividades de leitura sem a intervenção direta e presencial do professor, a falta de rotina doméstica no que se refere ao ato de ler e a ausência de adultos que sejam modelos leitores ocasionaram grandes dificuldades no processo de aprendizagem da leitura, devido à especificidade de seu ensino. Assim, este trabalho manifesta-se pelas inquietações no que concerne aos problemas de leitura vivenciados pelos estudantes do 8º ano nas aulas de Língua Portuguesa, bem como da perspectiva de que é necessário ensinar leitura na escola em razão das explícitas dificuldades de compreensão que esses alunos apresentam ao lerem textos.

---

[1]Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil
https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados
https://avaliacaoemonitoramentobahia.caeddigital.net/#!/pagina-inicial Acesso em: 16 maio 2024.

Na prática escolar, a abordagem equivocada dada às atividades de leitura, a exemplo de tratar a sua aprendizagem como um processo que ocorre de maneira natural, assim como de promover leituras apenas para a cobrança de longas atividades ou somente para avaliar aspectos da leitura em voz alta, contribui para a dificuldade de compreensão dos alunos. Diante do exposto, este trabalho tem como base a premissa de envolver os alunos do 8º ano com a leitura, tornando-a algo prazeroso e significativo no sentido de desenvolver a interação ativa dos estudantes com o texto a partir da ativação de conhecimentos prévios e da elaboração de hipóteses para promover a compreensão, com base na proposta de gamificação como recurso que propicia e potencializa o desenvolvimento de habilidades linguísticas, emocionais, cognitivas e sociais. De acordo com Alves (2014, p.83), "[...] a gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem", não se trata apenas da inserção do jogo na sala aula, é uma metodologia que pode estimular, empolgar e engajar os alunos na produção do conhecimento, de maneira interativa.

O interesse em pesquisar o tema relativo à leitura em sala de aula se legitima pelo contexto observado durante as aulas de Língua Portuguesa no 8º ano, visto que muitos alunos apresentam dificuldades para ler e compreender o que leem. Assim, a hipótese estabelecida, nesta pesquisa, é que a gamificação possibilitaria um cenário favorável para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Diante desse cenário, define-se como objeto de estudo a utilização da gamificação como uma estratégia para o desenvolvimento da compreensão leitora de textos narrativos, com ênfase nos gêneros *conto de mistério/suspense* e *crônica humorística*, mediante uma proposta de atividades de leitura gamificadas desenvolvidas em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Coronel João Sá, na Bahia. Assim, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da gamificação para a melhoria da compreensão leitora de textos narrativos no ensino fundamental, ciclo II. Os objetivos específicos pretendidos são: a- identificar estratégias de gamificação mais eficazes para o ensino da compreensão de narrativas; b- verificar a motivação dos alunos em relação à leitura de textos narrativos quando a gamificação é aplicada; c- criar um produto educacional gamificado de compreensão leitora.

O texto está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo contempla as considerações iniciais acerca da contextualização da pesquisa. No segundo, são

apresentados os pressupostos teóricos sobre compreensão textual e estratégias de leitura e concepções teórico-metodológicas que embasam o ensino da leitura no ambiente escolar, amparadas nos estudos de autores como Kleiman (2002), Marcuschi (2008), Leffa (1996), Smith (1989), Solé (1998), Coscarelli (2002), Koch e Elias (2017), Kleiman (2002), entre outros.

No terceiro capítulo, apresentam-se os aportes teóricos para a compreensão do fenômeno da gamificação e ainda são delineadas perspectivas sobre a gamificação no contexto escolar e suas potencialidades como estratégia metodológica, conforme as considerações de Mattar (2010), Werbach e Hunter (2012), Fardo (2013), Busarello (2016), Alves (2014) e Pimentel (2018).

O quarto capítulo trata dos procedimentos metodológicos, da apresentação do espaço e dos sujeitos da pesquisa, bem como de elementos que compreendem o universo pesquisado e planejamento da proposta didática, que corresponde a um recurso didático denominado de Itinerário Gamificado de Leitura (IGL). O quinto capítulo constitui-se da análise de dados com base em instrumentos que permitem identificar a contribuição da gamificação no desenvolvimento e no aprimoramento da compreensão leitora dos alunos.

Assim, espera-se que o presente estudo contribua para o desenvolvimento de atividades de leitura em conjunto com ferramentas tecnológicas e com recursos didáticos tradicionais, a fim de dinamizar e tornar as aulas de Língua Portuguesa envolventes e engajadoras, através da participação ativa e do protagonismo dos alunos. Além disso, visa colaborar para a proficiência leitora dos estudantes e para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola.

1 LEITURA E ENSINO

Este capítulo apresenta o suporte teórico referente à leitura, promovendo discussões sobre a compreensão textual e seus pressupostos cognitivos, destacando a leitura como um processo que se realiza mediante a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas. Ainda, discorre sobre as concepções de leitura na prática escolar e suas implicações na formação de leitores.

1.1 COMPREENSÃO DE TEXTOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Compreender textos é uma competência que implica diferentes níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo que, juntos, auxiliam na construção/atribuição de sentido nas leituras realizadas, é "[...] um exercício de convivência sociocultural" (Marcuschi, 2008, p.230). Desse modo, a compreensão textual é uma maneira de se inserir socialmente, é "[...] uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade" (Marcuschi, 2008, p.230), visto que não envolve somente questões cognitivas e linguísticas, associadas à vida escolar e/ou acadêmica, mas também está interligada com inúmeras práticas sociais e culturais vivenciadas no cotidiano.

Sendo assim, é preciso destacar o conceito de compreensão de texto adotada neste trabalho. Fundamentada em Marcuschi (2008, p. 248), considera-se que "[...] compreender é inferir", o que evidencia a língua "como atividade sociointerativa e cognitiva, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento, sendo o sentido sempre situado". Nessa concepção, para a compreensão textual, deve-se levar em consideração não só a estrutura textual, bem como o contexto em que a leitura é realizada, os interesses, os conhecimentos e as expectativas dos leitores. A produção de inferências ocupa um lugar de destaque no processo de produção de sentidos, posto que elas viabilizam um entrelaçamento entre as informações expostas no texto com as conexões as quais os leitores podem produzir mediante seus conhecimentos e suas experiências prévias. Assim sendo, entende-se que o desenvolvimento da compreensão leitora demanda

“atividades cooperativas e inferenciais” por meio de um trabalho “construtivo, criativo e sociointerativo” (Marcuschi, 2008, p. 248).

Nesse âmbito, é preciso destacar que a compreensão não deve ser delimitada como uma operação estável. Como afirma Leffa (1996, p. 15), “A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada”. Ela se desenvolve conforme o texto é lido, de acordo com as estratégias de leitura e com experiência do leitor, de forma que esse manifeste sua própria compreensão a respeito do que leu. No tocante a esse processo, é relevante evidenciar ainda que “[...] a compreensão só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes” (Leffa, 1996, p. 15), assim, decorre da interação entre quem lê e o que se lê, bem como do objetivo e da intenção de se realizar a leitura para a consequente compreensão.

Coscarelli (2002, p. 2) aponta a necessidade de conhecer a noção de inferência para o entendimento do processo da compreensão, já que as inferências “[...] são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que encontrou no texto”. Logo, as inferências são fundamentais no processo de construção de sentido, visto que elas podem estabelecer uma ligação entre as informações dadas no texto com as articulações que o leitor pode construir mediante seus conhecimentos e suas experiências prévias.

Ler é compreender, quando não há compreensão, não há leitura, conforme Marcuschi (2008), ler e compreender são equivalentes. Solé (1998) ratifica que compreender é um processo de construção de significados sobre o texto, isto é, na medida em que o leitor compreende o que lê, ele aprende e vê sentido na prática leitora. Nesse âmbito, uma prática em que o leitor saiba o que vai ler e por qual motivo fará isso, bem como seja motivado para que seu interesse se mantenha no decorrer da leitura pode favorecer a apropriação e produção de sentido do que é lido.

Marcuschi (2008) destaca aspectos concernentes à compreensão, tais como: a compreensão de texto é um processo cognitivo, pois envolve faculdades mentais; nesse processo, são desenvolvidas atividades inferenciais; os conhecimentos prévios são fundamentais para a compreensão; compreender não é decodificar, não é somente depreender elementos dispostos no texto. Nesse contexto, é necessário ressaltar as seguintes proposições do autor, de que,

> No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [Com esta posição admitimos que compreender é partir dos

> conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.] 4) Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. [São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão. Destes conhecimentos fazem parte os seguintes: (l) Conhecimentos lingüísticos; (2) Conhecimentos factuais (enciclopédicos); (3) Conhecimentos específicos (pessoais); (4) Conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais) (5) Conhecimentos lógicos (processos) (Marcuschi, 2008, p.239).

Destarte, sendo a compreensão de textos uma atividade complexa e que implica múltiplos processos cognitivos**,** não é possível ensinar a compreensão nem os aspectos cognitivos exigidos nesse processo. Todavia, é função do docente criar situações oportunas que possibilitem o desenvolvimento do processo de compreensão mediante um conjunto de atividades, recursos e estratégias, as quais estimulem diferentes processos cognitivos, tais como: o reconhecimento e a atribuição do significado e do sentido das palavras utilizadas nos textos, a capacidade de fazer inferências, a aplicação de habilidades linguísticas, utilização de habilidades de memória, ativação de conhecimentos prévios e de conhecimento de mundo.

Nesse panorama, um trabalho pedagógico no qual se apliquem estratégias de leitura capazes de promover efetivamente aos estudantes as possibilidades de compreensão e significação de um texto pode contribuir para a aprendizagem e a formação do leitor proficiente. Segundo Solé (1998), a aprendizagem de estratégias apropriadas para a compreensão de textos demanda uma intervenção claramente direcionada para esse objetivo, visto que o aluno necessita da informação, do suporte, do incentivo e dos desafios que o professor deve disponibilizar. Kleiman (2002) faz referência às estratégias de leitura como operações regulares para a abordagem de um texto. Em outras palavras, Moreira (2019) define estratégias leitoras como procedimentos mentais que os sujeitos usam quando realizam uma leitura. Segundo as autoras citadas, nessa perspectiva, as estratégias são classificadas como estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

Conforme Kleiman (2002), as estratégias cognitivas são definidas como operações inconscientes realizadas pelo leitor no momento que ele processa o texto, estabelecidas de forma automática sem uma reflexão consciente dos procedimentos utilizados: do reconhecimento da organização da frase, da ordenação dos parágrafos,

do significado das palavras, da estrutura sintática. Conforme Kleiman (2002), são operações que se constituem a partir do conhecimento da gramática internalizada e no conhecimento do vocabulário assimilado ao longo do desenvolvimento. Moreira (2019) evidencia estratégias cognitivas de leitura apresentadas por Goodman, que o leitor usa para a compreensão de um texto.

> A) Iniciação ou reconhecimento da tarefa: consiste na decisão de ativar estratégias e esquemas apropriados para iniciar uma leitura, estabelecendo uma intenção geral para aquela leitura específica;
>
> B) Seleção: é considerada uma estratégia fundamental, pois diz respeito ao ato inconsciente realizado pelo leitor, de centrar sua atenção nos aspectos do texto que devem ser essenciais para a sua compreensão;
>
> C) Inferência: definida como “uma estratégia de adivinhação”, consiste na busca do sentido não explicitado pelo autor, o qual deverá ser deduzido das entrelinhas do que foi dito. Para fazer inferências, o leitor geralmente lança mão dos seus conhecimentos anteriores à leitura feita;
>
> D) Predição diz respeito ao uso de habilidades de prever e antecipar o que está escrito. Essa previsão pode se dar em níveis diversos – ortográficos, morfológicos, sintáticos etc. – por exemplo, ao se deparar com o uso da conjunção “embora”, o leitor já se prepara para processar uma informação que abre uma concessão ou opõe-se ao que foi dito antes;
>
> E) Confirmação ou desconfirmação: como o próprio nome já diz, consiste na habilidade de retornar ao que foi lido para atestar se a inferência feita está condizente com o esperado ou não.
>
> F) Correção: após retornar ao elemento lido, se o leitor se der conta de que utilizou uma estratégia inadequada, ele poderá reconstruir o que foi lido, nisto consiste a estratégia de correção. e
>
> G) Finalização: diz respeito à decisão deliberada de concluir a leitura (Goodman *apud* Moreira, 2019, p. 58).

No processo de compreensão leitora, algumas informações se manifestam de maneira explícita no texto. Entretanto, muitas informações são apresentadas, implicitamente, o que demanda do leitor a ativação do conhecimento prévio e o reconhecimento das pistas textuais. Essa habilidade é denominada de inferência ou habilidade inferencial. Na visão de Coscarelli (2002), a geração de inferências é um processo essencial na leitura, pois nenhum texto traz todas as informações de que o leitor necessita para compreendê-lo, assim, é necessário completar as informações que não estão explícitas.

Coscarelli (2002, p. 2) aponta a necessidade de conhecer a noção de inferência para o entendimento do processo da compreensão, já que as inferências “[...] são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que encontrou no texto”. Logo, as inferências são fundamentais no processo de construção de sentido, visto que elas podem estabelecer uma ligação entre as informações dadas no texto com as articulações que o leitor pode construir mediante seus conhecimentos e suas experiências prévias.

Coscarelli (1999) e Marcuschi (2008) abordam as inferências como operações cognitivas. Marcuschi (2008, p.249) destaca as inferências na compreensão como processos por meio dos quais os leitores, “[...] partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. E Coscarelli (1999, p. 104) acrescenta que “[...] essas operações ocorrem quando o leitor relaciona as palavras, organizando redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca informações em suas experiências para com elas recuperar os elementos faltosos no texto”.

Os tipos de inferências ocorrem de acordo com finalidades distintas. As inferências conectivas são realizadas para estabelecer a coerência, estabelecendo relações espaciais, temporais, causais, lógicas, entre diferentes partes dos textos. Já as inferências elaborativas são feitas para acrescentar informações que podem ser úteis à compreensão do texto.

> Durante a leitura, o leitor aciona informações relacionadas ao assunto que está sendo tratado e faz previsões sobre o que espera encontrar no texto. Para isso, representações com informações que podem ser relevantes para a leitura do texto são constantemente ativadas e desativadas de acordo com as exigências do texto e as necessidades do leitor. Muitas dessas informações serão usadas para fazer inferências necessárias à compreensão do texto, outras tornam-se inferências elaborativas e ainda há aquelas previsões que, por não serem compatíveis com o que foi encontrado no texto, são descartadas (Coscarelli, 2002, p.12).

Diante disso, destaca-se que o processo inferencial possibilita a construção de sentidos do texto, cabendo ao leitor a tarefa de organizar as ideias assimiladas de maneira coerente, de acordo com a relação estabelecida entre partes do texto e o contexto, fazendo uso do conhecimento prévio e do resgate de informações retidas na memória de longo prazo, dispostas em esquemas mentais cognitivos. Dentro desse processo, também, são necessárias a reconstrução do percurso trilhado pelo autor e o reconhecimento das pistas linguísticas colocadas por ele no texto. Kato (2007, p.

72) afirma que o texto é “[...] um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar aos seus objetivos”. Assim, para que a compreensão seja adequada, é preciso que as inferências realizadas pelo leitor estejam apoiadas na materialidade do texto.

Em outra perspectiva, as estratégias metacognitivas são definidas como operações conscientes que podem ser monitoradas e realizadas pelo leitor durante o ato da leitura, são realizadas com algum objetivo em mente, sobre o qual o) leitor tem controle consciente (Kleiman, 2002). Nas palavras de Moreira (2019), essas estratégias são caracterizadas como um conhecimento declarativo e determinadas pelo estabelecimento dos objetivos e pela percepção da compreensão. Assim, nesse tipo de processamento, o leitor tem consciência sobre seu próprio nível de compreensão no momento da leitura e consegue gerenciar suas ações cognitivas através de atos capazes de ajudar no entendimento de um texto ou de uma tarefa a ser executada. Nesse prisma, Kleiman (2002, p.50) afirma que:

> As atividades em que o leitor poderá se engajar quando ele não entender o texto são diversificadas flexíveis, constituem o indício do funcionamento de uma estratégia para conseguir mais eficiência na leitura: por exemplo, se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão.

Diante dessa afirmação, as estratégias metacognitivas são ativadas como uma forma de regular o processo de leitura, permitindo que o leitor tenha uma conduta de atenção em relação às operações mentais que realiza. Em vista disso, é possível concluir que a metacognição no que se refere à prática da leitura possibilita ao leitor ponderar quais estratégias são mais efetivas para a realização de determinados objetivos e/ou demandas. Assim sendo, o leitor monitora a sua própria compreensão no decorrer da leitura, podendo concentrar-se não no conteúdo do que está lendo, mas nos mecanismos que usa para chegar ao conteúdo. De acordo Leffa (1996, p. 40), a metacognição envolve habilidades (Quadro 1):

Quadro 1 - Habilidades Metacognitivas

(a) a habilidade para monitorar a própria compreensão	**(b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha**
Exemplos:	Exemplos:
"Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo",	"Vou ter que reler este parágrafo"
"Esta parte está mais difícil, mas dá para pegar a ideia principal."	"Essa aí parece ser uma palavra-chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário"

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante do exposto, depreende-se que, a partir da metacognição, o leitor possui a capacidade, de forma consciente, de perceber que está compreendendo o que o autor pretendeu expressar; pode verificar que é mais complicado para o entendimento, mas é possível reconhecer a ideia central; concluir que é preciso ler novamente um parágrafo; constatar uma palavra-chave que necessita consultar seu significado no dicionário, entre outras operações com propósitos de regular a leitura.

Leffa (1996) destaca ações praticadas pelo leitor, de maneira consciente, para a regulação da leitura: definir o objetivo de uma determinada leitura; identificar os segmentos mais ou menos importantes de um texto; avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura; verificar se os objetivos da leitura estão sendo alcançados; tomar medidas corretivas ao perceber falhas de compreensão textual; corrigir a direção da leitura no momento de distrações ou interrupções. Isso posto, é possível evidenciar que as estratégias metacognitivas podem favorecer a uma leitura compreensiva e uma aprendizagem efetiva, na medida em que se verifica a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão. O leitor deve saber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não faz sentido. Para Leffa (1996, p. 19),

> Ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas. Se for perguntado durante a leitura, o leitor deverá ser capaz de dizer se está compreendendo o texto, de identificar os problemas encontrados e especificar as estratégias que devem ser usadas para melhor sua compreensão. O leitor proficiente sabe também que há estratégias

> adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura.

Assim, é possível observar a relevância das estratégias de leitura na formação de leitores autônomos, aptos a construir relações entre o que se lê e os conhecimentos adquiridos durante sua vida. Por isso, nesse processo, existe a necessidade de definir objetivos claros e verificar se os propósitos foram atingidos, ponderando que, caso não sejam alcançados, é preciso uma reformulação das estratégias, das atividades e dos procedimentos aplicados.

Em face do exposto, convém ressaltar, também, que as estratégias metacognitivas de leitura não representam, absolutamente, fórmulas ou métodos para a garantia de uma leitura proficiente, ainda assim objetivam viabilizar ao leitor determinado controle no tocante ao processo da leitura, de forma que, caso apareçam obstáculos que o dificultam ou inviabilizam de atingir os objetivos estabelecidos, ele esteja apto a mudar a direção à procura de soluções.

É possível constatar, então, que na perspectiva metacognitiva de leitura, o leitor adquire a proficiência à medida que tem total consciência de suas dificuldades no que se refere à compreensão do texto, analisa e reflete o motivo do problema e usa estratégias adequadas para estabelecer a compreensão leitora que se propõe alcançar. De acordo com os objetivos da leitura, o leitor proficiente terá a capacidade de formular e responder perguntas sobre o texto, assim controlar seu próprio processo de leitura. Smith (1989) afirma que fazer previsões é uma estratégia de compreensão leitora. Segundo o autor:

> A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes. Assim somos capazes de gerar uma experiência abrangente das imagens inertes da compreensão (Smith, 1989, p. 34).

Logo, sem a previsão, não é possível a compreensão, visto que, por meio dela, podem ser estabelecidas expectativas acerca do que será revelado no transcorrer da leitura, eliminando possibilidades improváveis. A realização de conexões, questionamentos e utilização de conhecimentos prévios contribuem para que o leitor não fique preso apenas ao escrito, isto é, demanda o uso de estratégias de leitura e não somente a decodificação ou oralização do texto.

No tocante às estratégias de leitura, Solé (1998) preconiza três etapas para o desenvolvimento da atividade de compreensão leitora. Algumas considerações no que se refere à primeira etapa, **antes da leitura** são: motivação para a leitura, suscitar desafios para causar interesse e atenção nos estudantes, deixá-los seguros diante da leitura para que se sintam capazes de realizá-la; identificação e apresentação dos objetivos da leitura, os quais são variados, a depender da situação e da circunstância, "ler para obter uma informação precisa", "ler para apreender" e "ler por prazer"; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, identificar o que os estudantes já sabem a respeito do texto a ser lido e, diante deles, intermediar as informações que poderão servir de base à leitura do texto e à atribuição de sentido; trazer explicação geral no tocante ao que será lido, incentivá-los a prestar atenção a certos aspectos do texto, buscando ideias que já conhecem ou para exposição de um tema novo; direcionar o aluno para que ele crie condições para desenvolver a sua predição; o estabelecimento de previsões sobre o texto pode ser realizado utilizando-se de indicadores como título, ilustração, conhecimento a respeito do autor, personagens, cenário; à formulação de perguntas sobre o texto, não se refere somente os questionamentos feitos pelo professor, mas também as indagações feitas pelos próprios estudantes. Tais estratégias podem favorecer a compreensão leitora, visto que viabilizam colocar o leitor, relativamente preparado, perante à leitura, direcionando-o a exercer uma atuação ativa na prática leitora.

Em relação à segunda etapa, **durante a leitura,** busca-se alcançar maior compreensão sobre o texto, sendo preciso um esforço maior no ato da leitura para conseguir êxito na atividade e para que os estudantes desenvolvam a autonomia nas leituras realizadas. Dessa maneira, a quantidade de estratégias usadas é ampliada, destacando-se as seguintes: a leitura compartilhada, a leitura independente e a análise dos erros e das lacunas que ficaram da compreensão do texto lido. Na atividade de leitura compartilhada, devem ser consideradas o melhor contexto para os alunos utilizarem estratégias úteis para compreender os textos. Os estudantes e o professor podem realizar uma leitura de um trecho em silêncio e, depois o professor utiliza quatro estratégias: resumo das ideias do texto; esclarecimentos sobre dúvidas que apareceram do decorrer da leitura; perguntas a respeito o texto, para asseverar o entendimento para a continuação da leitura, finalizando com a formulação de novas previsões.

Logo, as atividades de leitura devem assegurar que o leitor compreenda os variados textos que se propõe a ler. É um processo interior, no entanto, deve ser ensinado, assim, é fundamental disponibilizar aos estudantes materiais correspondentes a diferentes objetivos de leitura, mas que podem levar a utilização autônoma das estratégias (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever). Ainda, para assimilar as estratégias adequadas para solucionar erros ou lacunas, devem ser articuladas situações de ensino da leitura em que se garanta a aprendizagem significativa, o professor precisa mostrar o que faz quando ele mesmo se depara com dificuldades de leitura. Ensinar os alunos a inferir, a realizar conjecturas, a buscar verificação para suas hipóteses; ensinar a usar o contexto para identificar uma palavra desconhecida, expor sua maneira de agir para deduzir o significado de uma palavra, expondo uma situação para que o discente tenha a oportunidade de praticar o procedimento.

Na última etapa, **depois da leitura**, a fase de materialização prática do que foi lido, são destacadas as seguintes perspectivas: identificação da ideia principal, o resumo e a formulação de perguntas e respostas. Para que os estudantes sejam capazes de realizar uma leitura autônoma, crítica, e para que sejam capazes de aprender a partir dos textos lidos, é preciso identificar a ideia principal, entendendo qual o tema (sobre o que trata o texto?), que se distingue da ideia principal (qual é a ideia mais importante que o autor busca explicar em relação ao tema?). Assim, usar estratégias para estabelecer o tema de um texto, identificar ou gerar a ideia principal, como também as informações secundárias, pode contribuir para a concretização dos objetivos da leitura. Nessa perspectiva, é preciso que os alunos sejam ensinados a encontrar o tema do parágrafo, a ignorar informações repetidas, a juntar ideias dos parágrafos para reuni-las e, por fim, identificar a frase-resumo ou ainda realizar a sua elaboração. Salienta-se, também, que, ao formular perguntas sobre o texto lido, os estudantes são capazes de regular o processo de leitura, tornando-a mais eficaz. Os questionamentos devem ser feitos, buscando o que é essencial no texto, de acordo com os objetivos da leitura.

Solé (1998), ainda, ressalta que muitas das estratégias citadas são passíveis de mudança/substituição, ao passo que outras estarão presentes no decorrer de toda a atividade de leitura. As estratégias não se apresentam como um modelo acabado e infalível a ser seguido, mas como um exemplo de uma proposta que pode ser adequada pelos docentes, tendo potencial de possibilitar a formação leitora. Compete,

então, ao professor determinar a maneira mais adequada de incluir tais estratégias em seu planejamento pedagógico, tendo a possibilidade de utilizar ferramentas e recursos para envolver os estudantes em todo processo da atividade leitora. Inclui-se, nesse processo, também, a escolha das temáticas, dos gêneros discursivos e das dinâmicas que podem estimular engajamento de todos envolvidos.

1.2 A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

O ato de ler não é considerado nenhum privilégio, a leitura é uma necessidade coletiva. Nas palavras de Freire (1989, p.7), "[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto". É um processo presente no exercício da cidadania para aquisição de conhecimento, necessário ao atendimento das demandas da vida moderna. Ainda, na perspectiva freiriana, o ato de ler é uma prática que direciona o leitor ao conhecimento, à construção de seu saber diante da realidade social da qual ele está inserido. Lajolo (2004, p. 7) assevera:

> Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, enquanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

Nesse viés, essa prática inicia com a aprendizagem da leitura na escola, expandindo-se com as vivências do estudante. A prática de leitura e de compreensão de textos possibilita a autonomia dos indivíduos, visto que o leitor precisa ser um sujeito ativo que processa o texto, usando suas experiências, conhecimentos, e esquemas prévios e conferindo significado e sentido ao que é lido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçam que

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras

> estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (Brasil, 1997, p. 41).

Segundo Solé (1998), a leitura é um processo que implica a presença de um leitor ativo capaz de processar e examinar o texto, de acordo com diferentes finalidades: ler para preencher um momento de lazer e desfrutar; ler para procurar uma informação; ler para seguir instruções para realizar uma determinada atividade; ler para se informar sobre um determinado fato; ler para confirmar ou refutar um conhecimento prévio levantado; ler para aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, dentre outras. Nessa perspectiva, o eixo *leitura* no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Através dessa concepção de leitura apontada na BNCC (Brasil, 2018), concebendo-a como um processo de interlocução entre autor-texto-leitor, é possível inferir que ela não deve ser tratada como como um processo de decodificação de palavras e um processo mecânico de buscar respostas para perguntas prontas, sem considerar todo o contexto de produção e de recepção. Logo, a leitura deve ser abordada seguindo a perspectiva de construção dos sentidos, diante de variados gêneros e da utilização de recursos linguísticos e, também, de recursos multissemióticos.

Na BNCC (Brasil, 2018), a leitura é anunciada em um sentido mais amplo, não está restrita apenas ao texto escrito, mas também a imagens, estáticas ou em movimento e ao som. Ainda, pondera que as habilidades de leitura devem ser desenvolvidas e aprofundadas em consonância com os gêneros textuais que circulam nos diferentes campos da atividade humana. Para a BNCC (Brasil, 2018), o tratamento das práticas leitoras deve contemplar várias dimensões, inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, a saber:

> - Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
> - Dialogia e relação entre os textos;
> - Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;
> - Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;
> - Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
> - Estratégias e procedimentos de leitura;
> - Adesão às práticas de leitura (Brasil, 2018, p.72-74).

Diante dessa acepção, é preciso destacar a leitura como um processo de interação, por meio do qual os sujeitos envolvidos se constroem e são construídos mediante a um procedimento dialógico com texto. Na perspectiva de Soares (2000, p.18), "[...] leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados; o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros". Logo, o leitor ativo se constrói alicerçado em seus conhecimentos de mundo, apoderando-se dos sentidos do texto, observando as pistas textuais expostas pelo autor e respondendo por inferência ao sentido que atribui ao texto. Nas palavras de Koch e Elias (2017, p. 12):

> O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto, cujo sentido não está lá, mas é construído, considerando-se, para tanto, as 'sinalizações' textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude 'responsiva ativa'. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc.

O ato de ler se constitui como um processo cognitivo, no qual os sujeitos envolvidos fazem usos de seus conhecimentos prévios, de suas experiências, de seus valores de e suas relações com o outro para a construção de sentidos. Segundo Marcuschi (2008, p. 228), "[...] ler não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentidos", ler é uma prática de produção de sentidos que nunca é definitiva ou completa, pois demanda a produção e a renovação de significados, além dos aspectos linguísticos. No processo de compreensão leitora, são considerados os seguintes elementos: um texto – objeto linguístico e sociocultural; um leitor – com conhecimentos, habilidades e vivências; em um contexto comunicativo de interação

entre leitor e autor por intermédio de um texto; a reflexão em torno desses elementos é importante para indicar o que e como se compreende. Atrelado a esses três componentes, surge um quarto elemento, a forma como a atividade de leitura é desenvolvida, composta de estratégias, objetivos e propósitos determinados.

Ainda, consoante Marcuschi (2008, p. 233), a compreensão "[...] não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais". Nesse viés, compreender é inferir, assim, na atividade de leitura, é necessário levar em consideração a noção de inferência. Inferir implica que o leitor exceda o que está explícito no texto e, mediante a sua experiência e ao contexto sociocultural, depreenda e produza novo sentido a partir do que está implícito, considerando que não existe uma compressão única e definitiva. Acompanhando a ponderação de Marcuschi (2008), a leitura concebida como prática social, atividade interativa e complexa para produção de sentidos exige a mobilização de um amplo e diversificado conjunto de conhecimentos: linguísticos, enciclopédicos, pessoais, conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais) e conhecimentos lógicos.

Nesse contexto, aparecem as estratégias de leitura como metodologia para desenvolver a competência leitora dos alunos, visto que a questão da aprendizagem da compreensão leitora, ainda, é tratada por muitos como algo que acontece, naturalmente, sem que necessite ser ensinada. Diante das ponderações expostas, entende-se que a escola é o espaço apropriado para promover as habilidades leitoras dos indivíduos, e, principalmente, desenvolver o gosto pela leitura. Contudo, ainda existem algumas lacunas e entraves no contexto escolar, que não têm permitido a concretização dessa concepção. As instituições escolares, em muitas situações, não têm conseguido alcançar o propósito de formar leitores proficientes e de desenvolver com sucesso o hábito e o prazer pela leitura. Em decorrência disso, muitos estudantes atravessam e finalizam as etapas de ensino apresentando grandes dificuldades de compreensão e atribuição de sentido nos textos lidos. O ato de ler vai muito além da mera decodificação de sinais gráficos e implica diversas habilidades, como pondera Lajolo (1993, p. 54):

> Ler não é decifrar como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir de o texto ser capaz de atribui-lhes significados, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia, e dono

> da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela propondo outra prevista.

Logo, compreende-se que a leitura é um processo interativo e dinâmico que acontece entre o autor e o leitor (Kleiman, 2002, p.49), “[...] uma vez que a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor”. O ato de ler ultrapassa as superfícies do texto escrito, é uma atividade complexa, que vai muito além da decodificação de símbolos e não se resume a sua decifração, posto que envolve a produção das possibilidades de sentidos dos textos, decorrente da interação do leitor com ele e com o autor. Em sua teoria, Solé (1998, p. 18) afirma: “[...] poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada”. Em decorrência disso, é evidente a necessidade de desenvolver propostas que ampliem o trabalho com a leitura em todos os níveis escolares, dando ênfase ao objetivo de aprender a ler ao objetivo de ler para aprender, tendo em vista o desenvolvimento da competência de compreender e de interpretar textos como uma ferramenta indispensável à vivência no contexto social. De acordo Sobral (2018, p.187)

> [...] há pouca instrução formal da leitura nas aulas de língua portuguesa. Os docentes ensinam pouco sobre leitura, acreditando que os alunos aprenderão a ler por osmose, sem instrução formal. São poucas as intervenções pedagógicas adotadas pelos professores pesquisados quando realizam leitura de textos em suas aulas, uma vez que acreditam que os alunos aprenderão a ler proficientemente sozinhos, sem instrução explícita, apenas lendo os textos aos quais são expostos.

Muitos fatores contribuem para o insucesso na formação de leitores na escola, e nesse contexto, destaca-se a maneira com que o ensino da leitura vem sendo realizado no âmago do processo educacional, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. Muitas práticas chamadas de aulas de leitura nas escolas ainda estão distantes de promover nos estudantes o prazer pelo ato de ler e a competência leitora necessária para a vida em sociedade. Em muitos casos, acontece o contrário, a leitura é planejada e associada a atividades com pressupostos que mais contribuem para o distanciamento dos discentes da prática de leitura do que como estímulo à exposição e à inserção nesse processo.

Segundo Kleiman (2002, p.16), “[...] ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para a grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido”. Isso ocorre na medida em que a leitura é utilizada, exclusivamente, como ferramenta para o ensino de aspectos gramaticais, apenas como objeto de avaliação: ler em voz alta ou responder a um questionário no qual se deve identificar e copiar informações do texto, procedimento focalizado exclusivamente nos aspectos linguísticos, desconsiderando outras capacidades mentais de leitura, simplesmente para avaliar a compreensão de maneira superficial, sem foco na formação do leitor. Essa metodologia de trabalho destinada à leitura não direciona o leitor como sujeito ativo e participativo do processo ensino e aprendizagem e, portanto, não amplia a capacidade de compreensão leitora dos estudantes. Em outros termos, essas atividades não promovem a formação proficiente do leitor.

Kleiman (2002) revela três concepções de práticas de leitura, ainda bastante usadas em salas de aula: a prática de leitura como decodificação, avaliação e concepção autoritária. Essas práticas, de acordo com a autora, revelam-se ineficientes ao desenvolvimento e à formação de leitores proficientes. No tocante à prática de leitura como decodificação, a autora considera que é uma prática muito empobrecedora, já que não contribui para mudar a visão de mundo do aluno. Para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa procurar trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. Kleiman (2002, p.20), ainda, expõe que “[...] a verificação da compreensão, também chamada, no livro didático, de ’interpretação‘, exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informação que está expressa no texto”. Nesse caso, não leva em consideração as relações de sentido que se estabelecem no texto e entre o autor e leitor, e, portanto, não propicia a compreensão aprofundada do que é lido. O ponto crucial dessa ponderação é entender que a decodificação é importante no processo de leitura, contudo, a atividade leitora não deve restringir-se unicamente à decodificação realizada pelo leitor, é fundamental que haja compreensão, reflexão e que o leitor seja capaz de ultrapassar a decodificação, considerando a voz do autor no texto e compreendendo a maneira como o tema é desenvolvido para apresentar seu ponto de vista a respeito do que leu.

Em relação à prática de leitura como avaliação, Kleiman (2002) argumenta tratar-se de outro tipo de prática que não contribui para a formação de leitores, uma vez que é caracterizada pela preocupação em medir a capacidade de leitura, considerando apenas a oralidade, sem incluir a compreensão e sem conceber a interação com o texto. A preocupação, nessa prática, é se o estudante leu bem e se conseguiu pronunciar corretamente as palavras. Além disso, a autora trata da leitura como avaliação, destacando a leitura solicitada somente para cobrar resumos, relatórios e preenchimentos de fichas, constituindo-se uma prática desmotivadora, que não contribui para despertar o prazer pela leitura. Ainda, tratando dessa concepção, a pesquisadora menciona a leitura que é avaliada pelo número de páginas lidas, sem engajamento cognitivo e afetivo. “O aluno lê sem objetivos, lê apenas porque o professor mandou e será cobrado, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura” (Kleiman, 2002, p. 23).

A última concepção sobre prática de leitura abordada por Kleiman (2002) é a concepção autoritária de leitura que parte do pressuposto que só existe uma forma de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada. Essa concepção considera a interpretação absoluta do professor, e, em consequência disso, dispensa a contribuição do aluno e sua experiência. A leitura se transforma em uma avaliação do grau de proximidade ou distância entre a leitura do aluno e a interpretação autorizada pelo professor.

> A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor (Kleiman, 2002, p. 23).

Permite-se, então, concluir que nessa prática autoritária de leitura não é proporcionado ao aluno um trabalho de leitura significativa, que possibilite ao leitor desenvolver a competência leitora de forma crítica e responsiva. Ainda, nessa concepção, não são propiciadas situações para a produção dos múltiplos sentidos que uma leitura pode e deve provocar, posto que o professor tem o poder absoluto no processo de compreensão.

Nessa perspectiva, incentivar a leitura é possibilitar a formação do leitor, e isso demanda pesquisa e planejamento das atividades por parte do docente. A formação de um leitor proficiente, de acordo com Solé (2006, p. 157), exige considerar três

dimensões: “ensinar e aprender a ler; a desfrutar da leitura e a ler para aprender”. O ensino da leitura é responsabilidade da escola e do professor, de modo que as atividades de leitura não sejam apenas ações pontuais, como para apresentação de um trabalho ou como ler somente para fazer exercícios e avaliações. Ainda que essas sejam práticas relevantes no contexto escolar, a realização de propostas de leitura, desvinculadas das práticas obrigatórias, pode contribuir, sobremaneira, para que os alunos a concebam como um ato prazeroso e satisfatório. Na concepção de Freire (1989, p. 27-38):

> Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

Por isso, a implementação de propostas no programa curricular da escola que visem a construção de um ambiente de estímulo à prática leitora, a diversificação e o dinamismo nas propostas didáticas no trabalho com a leitura podem contribuir para que os estudantes se sintam motivados e interessados no processo de aprendizagem e compreensão da leitura, para que, de fato, ocorra desenvolvimento da proficiência leitora.

2 GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Este capítulo discorre sobre o conceito e as características da gamificação, apresentando esse fenômeno como uma ferramenta metodológica no processo de ensino e aprendizagem, concebendo-a com uma das possíveis alternativas para envolver e motivar os alunos com foco no desenvolvimento da aprendizagem.

2.1 CATEGORIAS E ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO

A gamificação é uma palavra de origem inglesa. O termo é uma adaptação do vocábulo original *gamification,* que pode ser compreendido como a implementação de elementos de *games* em situações de não *games*. Alves (2014) apresenta um breve resumo acerca da conjuntura que abrange a gamificação. A primeira manifestação a respeito da gamificação, mesmo que não seja exatamente na perspectiva do contexto atual, aconteceu em 1912, na ocasião em que a empresa de pipoca caramelizada *Craker Jack* inseriu brinquedos em sua embalagem com o objetivo de expandir suas vendas. Ainda que, nessa idealização, não estivesse usando todos os elementos dos jogos, a existência de uma recompensa associada à diversão prevê algumas características da gamificação

Kapp (2012) define a gamificação como um processo que utiliza a mecânica, a estética e o pensamento de jogos para envolver, motivar, promover a aprendizagem e resolver problemas. Para o autor, gamificar não é somente atribuir pontos e recompensas, é um processo que requer planejamento para ser usado de maneira apropriada à situação.

A gamificação se apresenta como uma estratégia que utiliza elementos de jogos, tais como narrativa, sistema de pontos e recompensas, competição, cooperação, interação, diversão, dentre outros, em contextos que não estão diretamente ligados aos jogos. O objetivo principal é tentar alcançar o grau de envolvimento e dedicação análogos aos que, geralmente, são vistos nos jogadores quando interagem com os games (Fardo, 2013).

De acordo com Busarello (2016), a gamificação abrange cinco tópicos estruturais: narrativa, aprendizagem, motivação e engajamento, que devem ser

considerados de forma interdependente para o êxito de um sistema gamificado, ilustrados na Figura 1:

Figura 1 - Estrutura da Gamificação

Fonte: Busarello (2016).

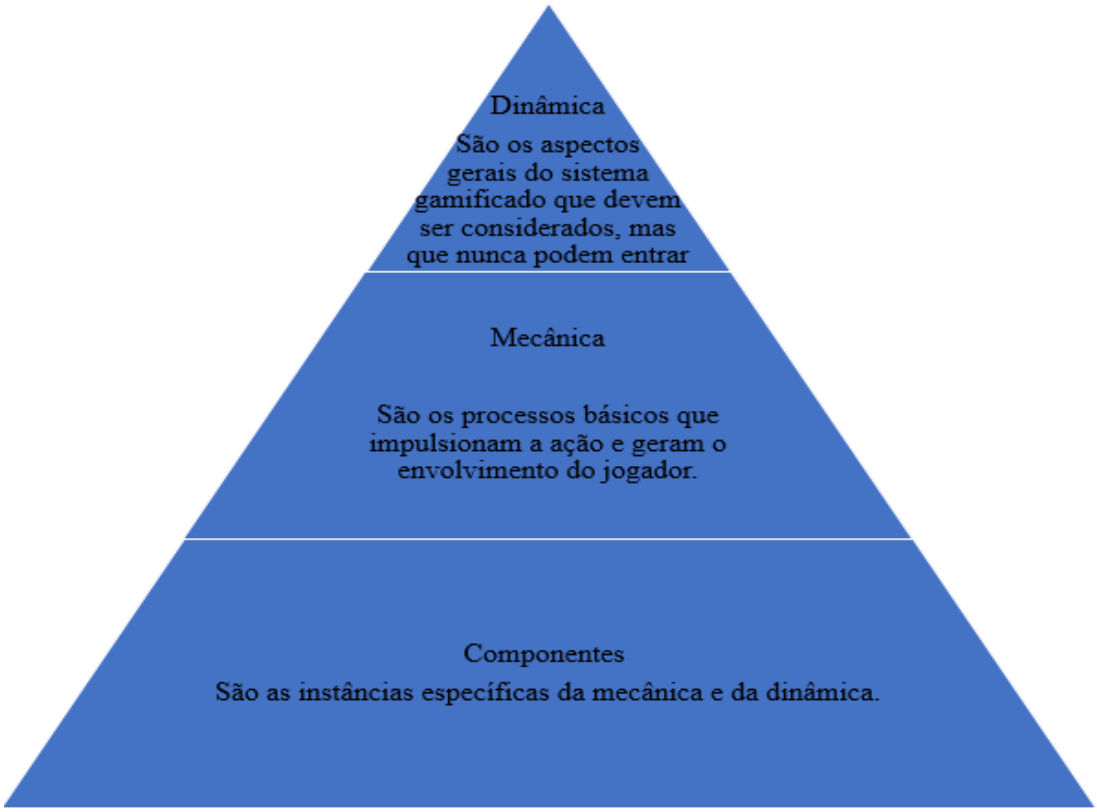
Na visão de Busarello (2016), por meio da gamificação, é possível adaptar um conteúdo específico a diferentes perfis de alunos para a construção da aprendizagem, tendo em vista seu poder de elevar os níveis motivacionais e de engajamento no processo. Logo, utilizar a gamificação como estratégia de aprendizagem pode incentivar a interação entre os participantes, tornando-a uma atividade considerada cansativa e desinteressante em algo divertido.

Fazer uso de projetos gamificados na educação é transferir e aplicar elementos da gamificação no contexto de ensino e aprendizagem. Tais elementos possuem categorias específicas e podem ser articuladas entre si para atingir os objetivos pretendidos. De acordo com Alves (2014), os elementos dos jogos correspondem a uma caixa de ferramentas, sendo necessário usá-la para criar uma solução de aprendizagem gamificada.

Nesse sentido, a compreensão dos elementos que compõem os jogos é uma das primeiras ações no processo de planejamento de uma prática gamificada, visto que é preciso organizar as atividades, empregando os elementos mais adequados a

cada situação e aos que se pretende alcançar. Werbach e Hunter (2015) demonstram as categorias de elementos da gamificação em três aspectos por meio de uma estrutura piramidal. Na Figura 2, são apresentados os elementos com base em Werbach e Hunter (2012).

Figura 2 - Elementos que compõem os jogos



Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Werbach e Hunter (2012).

Segundo a interpretação de Alves (2014), na **Dinâmica,** encontram-se os elementos que atribuem coerência e padrões regulares à experiência de gamificação. Na **Mecânica,** encontram-se os elementos que podem ser considerados “os verbos”, pois promovem a ação que movimenta um sistema gamificado. Nos **Componentes**, tem-se as formas específicas de como se caracterizam a dinâmica e a mecânica do jogo.

De acordo com Alves (2014), são cincos os elementos mais importantes da Dinâmica (Quadro 2):

Quadro 2 - Elementos da Dinâmica

ELEMENTOS DA DINÂMICA
Constrições : responsáveis por restringir o alcance do objetivo pelo caminho mais óbvio e assim incentivar o pensamento criativo e estratégico. São as constrições que criam no jogo escolhas que o jogador considera significativas. As constrições são as responsáveis por estimular o pensamento estratégico, pois são elas que impedem a solução do problema pelo caminho mais óbvio.
Emoções: um *game* pode provocar uma grande diversidade de emoções, desde a alegria até a tristeza e tudo o que você pode imaginar entre uma e outra. Com o *Gamification* não acontece o mesmo, pois de alguma forma estamos conectados à realidade, uma vez que, que nosso objetivo é promover a aprendizagem, mas mesmo assim a emoção de alcançar um objetivo, ser motivado por *feedback* e recompensado pelo alcance de um resultado são essenciais.
Narrativa (*Storytelling*): é a estrutura que de alguma forma une os elementos do sistema *gamificado* e faz com que haja um sentimento de coerência, um sentimento de todo. A narrativa pode ser explícita, e neste caso é *storytelling*, mas diferente do contexto dos *games* não é necessário que haja uma história. O essencial é que a narrativa do sistema *gamificado* permita aos jogadores estabelecer uma correlação com o seu contexto, criando conexão e sentido para que o sistema *gamificado* não se torne um amontoado de elementos abstratos.
Progressão: diz respeito ao oferecimento de mecanismos para que o jogador sinta que está progredindo de um ponto a outro, para que de alguma forma verifique que vale a pena prosseguir.
Relacionamento: pessoas interagindo, amigos, colegas de time, oponentes, são os elementos da dinâmica social que são também essenciais para o ambiente do *game.*

Fonte: Elaborado pela autora (2024), adaptado de Alves (2014).

Esses elementos que constituem a **Dinâmica,** na acepção de Werbach e Hunter (2012) e Alves (2014), são responsáveis por atribuir coerência e padrões regulares ao sistema gamificado. Não se trata de regras, são estruturas implícitas que representam os aspectos gerais que precisam ser considerados e conduzidos, mas não aparecem diretamente explícitos na proposta gamificada.

Já os elementos que integram a mecânica são os que promovem a ação, possibilitando o progresso dos participantes na gamificação. Alves (2014) apresenta os mecanismos que podem ser usados para movimentar um sistema gamificado (Quadro 3):

Quadro 3 - Elementos da Mecânica

ELEMENTOS DA MECÂNICA
Desafios: podem ser descritos como os objetivos que são propostos para os jogadores alcançarem durante o jogo. São eles que mobilizam o jogador a buscar o estado de vitória
Sorte: a possibilidade de envolver algum elemento no sistema *gamificado* que dê ao jogador a sensação que há alguma aleatoriedade ou sorte envolvida, como por exemplos cartas de “sorte ou revés”.
Cooperação e competição: apesar de opostas, ambas promovem no jogador o desejo de estar com outras pessoas engajados em uma mesma atividade, seja para que juntos construam alguma coisa ou para que um supere o outro em seus resultados, alcançando o estado de vitória.
***Feedback*:** o papel do *feedback* é fundamental pois ele faz com que o jogador perceba que o objetivo proposto é alcançável e consiga acompanhar o seu progresso escolhendo estratégias diferentes quando aplicável.
Aquisição de recursos: muitos *games* utilizam recursos que você deve adquirir ao longo do jogo para que consiga algo maior. Quando você jogou a primeira fase de “*Plants vx. Zombies”, no* início deste livro, precisou acumular o recurso “sol” para poder plantar mais ervilhas e se defender da onda de zumbis.
Recompensas: são os benefícios que você, como jogador, conquista e que podem ser representados por distintivos, vidas e direito a jogar - novamente.
Transações: as mais comuns encontradas são as transações de compra, venda e troca. Muitos sistemas *gamificados* utilizam essas transações como mecanismos para a movimentação para uma fase seguinte de maior complexidade.
Turnos: é a simples existência de jogadas alternadas entre um jogador e outro presente até em *games* simples como o “jogo da velha”.
Estados de vitória: pode ser representado de diversas formas como um time ou jogador vitorioso, quem alcança o maior número de pontos, quem conquista o território maior, quem elimina o maior número de invasores, entre outros.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), adaptado de Alves (2014).

Em face do exposto, a representação dos elementos da **Mecânica** se constitui como fator principal para a realização de uma proposta gamificada engajadora e motivadora, já que corresponde a elementos que promovem a movimentação dos participantes dentro da atividade, de maneira competitiva e interativa. Além de despertar sentimentos para a permanência na atividade e o alcance dos objetivos propostos.

Na sequência, os componentes, segundo Werbach e Hunter (2012) e Alves (2014), são os substantivos de um jogo - os elementos que podem provocar a imersão do participante, pois estão vinculados aos elementos da **Dinâmica** e da **Mecânica**, representando a forma concreta daquilo que é realizado no jogo.

Quadro 4 - Elementos dos Componentes do Jogo

ELEMENTOS DOS COMPONENTES DO JOGO
Realizações: diferentes dos desafios, são o mecanismo de recompensar o jogador por cumprir um desafio.
Avatares: mostram ao jogador alguma representação visual de seu personagem ou papel no sistema *gamificado.*
Badges: são as representações visuais das realizações ou resultados alcançados.
"Boss Fights": é algo familiar para você se você é um jogador habitual. Consiste em um desafio grande como travar uma batalha muito difícil para que você consiga passar de uma fase ou nível a outro.
Coleções: significa coletar e colecionar coisas ao longo do *game* como por exemplo ir conquistando peças de um quebra-cabeças que deverá ser montado no final do jogo, ou colecionar distintivos que atestam as realizações que você alcançou.
Combate: a própria palavra o define. Trata-se de uma luta que deve ser travada.
Desbloqueio de conteúdos: é o destravamento de conteúdo. Significa que você precisa fazer algo para que possa ganhar acesso a um conteúdo do sistema *gamificado.*
Doar: o altruísmo ou as doações compõe um mecanismo que pode ser muito interessante e que faz com que o jogador deseje permanecer no *game* ou sistema *gamificado.*
Placar ou "leaderbord": é provavelmente algo bastante familiar a você e consiste no ranqueamento dos jogadores, permitindo que o jogador veja sua posição em relação a seus colegas ou outros jogadores.
Níveis: são graus diferentes de dificuldade que vão sendo apresentados ao jogador no decorrer do sistema *gamificado,* de forma que ele desenvolve suas habilidades enquanto avança de um nível ao outro.
Pontos: dizem respeito ao *score*, à contagem de pontos acumulados no decorrer, decorrer do game ou sistema gamificado
Investigação ou exploração: é o alcance de resultados implícito no contexto do *game* ou sistema *gamificado,* que implica em buscar algo, fazer algo ou ainda explorar e investigar para alcançar um resultado.
Gráfico social: consiste em fazer com que o *game* ou sistema *gamificado* seja uma extensão de seu círculo social a exemplo do *Foursquare*.

Bens virtuais: são coisas virtuais pelas quais os jogadores estão dispostos a pagar com moeda virtual ou até real, como por exemplo uma nova propriedade ou até mesmo um conjunto de cores diferentes para utilizar em desenhos durante o *game* ou sistema *gamificado.*
Investigação ou exploração: é o alcance de resultados implícito no contexto do *game* ou sistema *gamificado,* que implica em buscar algo, fazer algo ou ainda explorar e investigar para alcançar um resultado.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), adaptado de Alves (2014) e Werbach e Hunter (2012).

Conforme fundamentos de Werbach e Hunter (2012), os elementos explicitados em uma estrutura gamificada podem ser agrupados e planejados, tendo em vista diversas combinações, critérios e seleções, levando em consideração os objetivos que se deseja atingir, promovendo as adequações necessárias em consonância com o contexto. Adequar as dinâmicas, as mecânicas e os componentes, de modo que sejam eficazes na consolidação dos objetivos pretendidos é a missão principal de uma proposta gamificada, considerando que não é obrigatório a inclusão de todos os elementos, mas daqueles que se alinham à finalidade estabelecida no planejamento. Por isso, considera-se necessário conhecer tais elementos para que a gamificação seja satisfatória na função que se pretende desempenhar.

Alves (2014, p. 40) destaca os elementos dos jogos como uma “[...] caixa de ferramentas que você utilizará para criar a sua solução de aprendizagem gamificada”, isto é, a escolha e a junção assertiva de tais elementos, de maneira digital ou analógica, em um projeto gamificado, pode criar possibilidades de desenvolver experiências motivadoras e engajadoras. Portanto, é possível constatar que a gamificação planejada para processos de aprendizagem é eficaz quando instiga a curiosidade e a vontade de participar dos desafios apresentados mediante a utilização dos elementos dos jogos e, como finalidade principal, favorece a construção da aprendizagem.

2.2 GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Conforme Chou (2015), a gamificação é um fenômeno quem vem se destacando em vários setores da sociedade, ganhando notoriedade, principalmente, do âmbito educacional. Fardo (2013, p. 63) destaca que “[...] gamificação também se dispõe a transpor os métodos de ensino e aprendizagem presentes nos games para

a educação formal", atestando que um sistema gamificado pode ser utilizado como uma estratégia propícia ao processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar e em outras esferas de aprendizagem, aplicando elementos de jogos, com objetivo de promover o envolvimento e a dedicação no percurso do processo.

Alves (2014) menciona o uso de elementos de designer de *games* em contextos que não são de *games* como uma maneira de melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real. Nas palavras de Chou (2015, p.12), "[...] gamificação é a arte de derivar elementos divertidos e envolventes encontrados tipicamente em jogos e aplicá-los de forma cuidadosa a atividades produtivas ou do mundo real".

Em vista disso, gamificar atividades no ambiente escolar não significa simplesmente usar jogos e brincadeiras para incentivar os alunos, a gamificação é uma metodologia que introduz elementos dos jogos, de modo físico ou digital, associados a atividades com objetivos pedagógicos determinados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, como uma estratégia para estimular o comprometimento e o engajamento dos alunos, tornando o processo educativo mais divertido e agradável. Alves (2014) assevera que a gamificação pode ser algo bem simples, com ou sem uso de tecnologia, podendo ser usada estratégia de aprendizagem, caracterizando como um processo que usa elementos dos *games* em espaços da vida real. Fardo (2013, p.3) destaca que

> Atualmente, a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação, pois lá ela encontra os indivíduos que carregam consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os games. Encontra também uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas.

No contexto educacional, a gamificação pode ser utilizada como um instrumento para favorecer a aprendizagem. Segundo a concepção de Pimentel (2018, p. 78),

> [...] a gamificação é o processo de utilização da mecânica, estilo e o pensamento de games, em contexto não game, como meio para engajar e motivar pessoas, objetivando a aprendizagem por meio das interações entre pessoas, com as tecnologias e com o meio.

O autor ressalta que, na esfera educacional, a gamificação requer uma aplicação que não vise somente o engajamento e a motivação, mas que possibilite a interação entre os alunos, com os recursos tecnológicos e com o meio,

estabelecendo como objetivo principal o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse panorama, a gamificação no espaço escolar pode colaborar para estimular o aluno a procurar informações, a estudar, a se envolver no processo de ensino e aprendizagem. Ela é uma atividade que pode possibilitar o engajamento, o empenho e a participação ativa dos envolvidos em tarefas, desafios e metas a serem alcançadas. Em outras palavras, a gamificação como um recurso metodológico direcionado ao contexto escolar tem como característica particular a utilização de elementos dos jogos como mecanismo de estímulo ao pensamento para gerar e aumentar motivação e engajamento com foco na construção da aprendizagem.

Nessa ótica, ao usar as estratégias de gamificação com a premissa de integração de elementos do jogo no espaço escolar, deve-se, também, estabelecer objetivos a serem alcançados. E é mediante os objetivos que o aluno se envolve na experiência para a solução dos desafios exigidos nas tarefas e, de maneira divertida, torna-se o protagonista de sua aprendizagem. O objetivo da gamificação não é tornar o ambiente escolar um clube de jogos e de diversões, todavia, ao incluir elementos de *games*, nesse ambiente, pode-se desenvolver uma aprendizagem mais prazerosa, visto que, segundo Alves (2014), é um processo que ajuda alcançar os objetivos estabelecidos de maneira engajadora e divertida. Para isso, o docente, primeiro, deve observar e reconhecer a necessidade pedagógica presente no ambiente de ensino, para, posteriormente, planejar atividades de gamificação em conformidade com a necessidade identificada. Para Alves *et al.* (2014, p. 83):

> A gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de rankeamento e fornecimento de recompensas. Mas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se estes elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos.

Diante disso, introduzir mecânicas de jogo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pode motivar os alunos a se envolverem nas atividades escolares, fazendo com que eles adquiram habilidades e conhecimento de forma eficaz em espaços pequenos de tempo. Segundo Fardo (2013), o trabalho com a gamificação é justificado diante do atual momento histórico, contexto social e cultura, pois a aplicação dessa abordagem em uma esfera de aprendizagem, para fortalecer o ensino e a aprendizagem, torna-se uma opção possível, levando em conta a organização cognitiva dos sujeitos pertencentes a essa cultura. Nessa conjuntura, composta por

uma indústria digital cheia de atrativos, elaborar atividades necessárias para o aprendizado dos estudantes e fazer com eles se interessem pela realização dessas atividades é uma missão que requer muito empenho no planejamento.

Nesse viés, ainda que, de início, a gamificação possa remeter somente a mais um jogo pedagógico, é fundamental asseverar que a gamificação não é criar um jogo ou encaixar uma atividade em modelos de jogos, na verdade, é, efetivamente, introduzir elementos de *games* nas atividades propostas. Isso significa que não é simplesmente transformar uma atividade em jogo, é, de fato, utilizar mecanismos dos jogos em atividades didáticas, conforme ressalta Pimentel (2018), ao afirmar que propor a utilização de atividades gamificadas vai muito além da inserção de jogos educacionais, é planejar a utilização de elementos desse processo para promover o engajamento e a motivação, visando a aprendizagem dos envolvidos. Ainda, nas palavras do autor "[...] a escolha dos elementos chaves dependerá dos objetivos, ou seja, a finalidade com que a gamificação será empregada" (Pimentel, 2018, p.78). Ainda, de acordo com os estudos de Fardo (2013, p.65):

> A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável.

Por conseguinte, a gamificação, quando aplicada no contexto escolar, ao extrair, adaptar e incorporar os elementos e estratégias dos jogos à metodologia de ensino, pode favorecer o engajamento dos estudantes, mediante a motivação pessoal e o envolvimento emocional, e, em consequência disso, alcançar os objetivos de aprendizagem elencados no planejamento pedagógico.

Nessa direção, é interessante ressaltar que a gamificação, através da motivação intrínseca a ela, envolve áreas cognitivas, emocionais e sociais do jogador. Assim, o processo de conquistas para evoluir no *game* é a condição para começar uma nova fase. A área social é acionada, na medida em que os jogos demandam a cooperação entre os jogadores para a finalização de uma fase do *game*. Para Busarello (2016, p. 54-55),

> Um projeto com base em gamification deve despertar a motivação intrínseca dos indivíduos, sendo a atividade gratificante em si e por si. Nesse sentido, compreende-se que apesar de recompensas em sistemas gamificados serem formas de motivação fora do indivíduo, são utilizadas como mecanismos para envolver o sujeito, e tem a capacidade de promover a motivação intrínseca. Assim, a realização da própria atividade torna-se uma forma de recompensa. Em um contexto educacional, quando os alunos estão intrinsecamente motivados, os mesmos são engajados e acabam por reter o conteúdo de aprendizagem de forma efetiva.

Nesse sentido, a utilização da gamificação como estratégia didática na promoção de conteúdos e atividades escolares pode criar um ambiente interativo que mantenha os alunos interessados e ativos em seu processo de aprendizagem, ao contrário de abordagens tradicionais que podem não gerar o interesse por parte dos alunos. As práticas gamificadas, em oposição às aulas expositivas convencionais, "[...] não colocam o aluno em posição passiva na aquisição de conhecimentos e em seus processos de aprendizagem. Pelo contrário, a gamificação da aula preza pela participação ativa do aluno" (Alves; Coutinho, 2016, p. 222).

Desse modo, a participação ativa dos alunos na execução de uma atividade promove o empenho deles, uma vez que a cada novo conhecimento ou habilidade alcançada mediante um desafio vencido, os estudantes terão motivação e engajamento para se envolver e superar outros desafios e, assim, desenvolver novas aprendizagens. Cabe ressaltar, também, que conforme Fardo (2013) e Alves (2014), os elementos dos jogos não precisam ser todos usados nas atividades sugeridas, mas é essencial determinar quais deles serão usados no contexto de cada atividade planejada. A gamificação no ambiente educacional não estabelece como obrigatório a utilização de tecnologias, pois um ambiente gamificado pode ser criado a partir de materiais físicos, nos quais são inseridos os mecanismos de *games*. O desafio, nesse caso, é empregar uma metodologia adequada.

Nesse sentido, utilizar a metodologia da gamificação no ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de forma mais lúdica. Fardo (2013, p. 81) aponta que "[...] os objetivos educacionais de qualquer instituição não precisam ser mudados, o que muda com a introdução da gamificação é apenas o caminho percorrido para alcançá-los", ou seja, é uma metodologia que pode ser usada para os diversos objetivos pedagógicos, com diferentes formas e recursos de aplicação.

Diante de tal perspectiva, as atividades gamificadas aplicadas de maneira planejada são capazes de motivar o interesse pela leitura e estimular o emprego de estratégias cognitivas. Levando em consideração que gamificação promove a competição, esta pode ser um componente importante diante dos desafios propostos de acordo com a leitura de textos. Os sujeitos envolvidos terão que formular previsões, confirmá-las ou refutá-las; usar conhecimentos prévios; observar as pistas linguísticas que revelam aquilo que está nas entrelinhas do texto para finalizar com êxito os desafios. Nesse contexto, desenvolve- se um ambiente de interação entre os participantes e ainda se cria um clima de curiosidade e expectativa para vencer os desafios e compartilhar as experiências.

Em vista disso, é possível desenvolver uma proposta gamificada para formação de leitores, despertando e estimulando a vontade de ler, através de uma leitura interativa, desafiadora e descontraída, proporcionando o interesse em interpretar informações implícitas, compreender os efeitos de sentido das palavras, realizar inferências e atribuir, de acordo com seus conhecimentos, novos sentidos ao texto.

3 METODOLOGIA

> O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32-33).

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento da gamificação nas aulas de língua portuguesa no tocante à leitura, demonstrando as etapas de todo processo desta pesquisa sobre a utilização da gamificação para o desenvolvimento da compreensão leitora. Apresenta-se, ainda, a análise de aplicação do produto final criado como proposta para intervenção junto aos alunos, relatando as experiências vivenciadas. Inicialmente, destaca-se a tipificação da pesquisa, em seguida, o contexto de aplicação, os critérios e os instrumentos utilizados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem com predominância qualitativa, porque esboça um tratamento de interpretação, de compreensão e de descrição do contexto pesquisado, mas também apresenta uma análise quantitativa referentes aos dados obtidos. A quantidade e a qualidade não devem ser tratadas como posições antagônicas, mas como partes que podem se completar, mutuamente, sendo a quantidade o seguimento palpável de uma realidade, em contrapartida, a qualidade incorpora a compressão e a reflexão de um todo investigado no processo de análise, o que resulta na produção do conhecimento.

Ainda, em relação à abordagem qualitativa, nas ponderações de Bortoni-Ricardo (2008, p.34), “[...] a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Assim, objetivou-se a compreensão dos aspectos interacionais e contextuais da realidade da sala de aula como propósito de contribuir para a melhoria dos resultados nesse espaço de aprendizagem.

A pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009, p. 16), “[...] está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão do estudo”. Diante disso, nesta pesquisa, fez-se

necessário a posição de professora-pesquisadora, mesmo diante da imensa dificuldade que existe para conciliar o trabalho em sala de aula com a pesquisa, uma vez que ambos demandam muita dedicação e disponibilidade de tempo para estudos e reflexões.

A escolha da metodologia está alicerçada nos moldes do Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, cuja instrução normativa estabelece um trabalho de pesquisa que preconize uma intervenção pedagógica, diante de problemas identificados nas aulas de Língua Portuguesa, como objetivo de minimizá-los e promover o aumento dos níveis de aprendizagem. Segundo Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação é "[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos seus alunos". Posto isso, considerando as dificuldades encontradas para auxiliar a solução de um problema comum a um grupo, recorre-se à pesquisa-ação por se tratar de uma "[...] pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação" (Thiollent, 2011, p.14).

Para Thiollent (2011), os pesquisadores em educação, seguindo a orientação metodológica da pesquisa-ação, desenvolvem condições de produzir informações e conhecimentos de grande eficácia no nível pedagógico, uma vez que possibilita a participação no contexto escolar na busca de possíveis soluções aos seus problemas diagnosticados, que se tornam objeto de estudo. Nessa concepção, a utilização da pesquisa-ação reflete um caráter ilustrativo e reflexivo à prática, considerando que a aplicação da pesquisa ocorre em uma situação concreta com o propósito de transformar o contexto encontrado. Nesse caso, trata-se de uma pesquisa cuja ênfase será uma contribuição para a formação de sujeitos na condição de leitores proficientes, por meio de uma intervenção, mediante propostas de atividades gamificadas que possibilitem o desenvolvimento da compreensão leitora.

3.2 LOCAL E PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa é um colégio pertencente à rede pública de ensino do município de Coronel João Sá, Estado da Bahia, localizado na zona urbana, que oferta regularmente o ensino fundamental anos finais, no turno matutino, e o ensino de jovens e adultos, etapa ensino fundamental anos finais no turno noturno. Um dos

motivos da escolha por esse local foi o fato da pesquisadora estar inserida no quadro dos professores efetivos em pleno exercício do componente curricular Língua Portuguesa à referida instituição de ensino, podendo, assim, desenvolver de maneira efetiva o planejamento e execução deste trabalho.

O colégio possui uma estrutura considerada regular para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, o prédio está em boas condições físicas, possui uma quadra esportiva ampla; uma pequena biblioteca, porém, sem funcionário, o professor deve se responsabilizar ao utilizá-la; há, também, uma sala de vídeo com um projetor multimídia conectado a um notebook e uma caixa amplificadora de som; não há internet liberada para os alunos, somente os professores podem solicitar a senha de acesso. Em relação ao corpo docente, a maioria dos professores atua em suas áreas de formação, o que é um fator positivo da instituição pesquisada.

Apesar de ser o segundo maior colégio do município, após a pandemia, houve uma redução no número de alunos. Atualmente, atende a um público de aproximadamente 500 alunos. A maior parte do público é da zona rural, proveniente de um ensino multisseriado, tanto da educação infantil, quanto do ensino fundamental anos iniciais. Alguns aspectos sociais dos alunos culminam em problemáticas no processo de ensino e aprendizagem. Dentre esses aspectos sociais, é possível destacar a falta de acompanhamento dos pais/responsáveis na rotina educacional dos estudantes, a defasagem na aprendizagem, a falta de interesse e de perspectiva dos alunos em relação aos estudos.

Na escola, são desenvolvidos poucos projetos. Atualmente, o único projeto que ocorre, anualmente, é o Projeto Junino, que une aspectos culturais aos conteúdos curriculares. E na última unidade letiva do ano de 2023, foi criado um novo projeto na referida instituição de ensino, o projeto Gincana Escolar. Outros projetos, que porventura são realizados, são propostas pontuais de alguns professores, desenvolvidas em suas respectivas turmas de ensino, como visitas técnicas ou algumas apresentações em alusão a eventos comemorativos. Constata-se, também, uma carência no tocante a ações que promovam o engajamento dos alunos em práticas leitoras, tendo em vista a falta de um projeto de leitura que envolva toda a comunidade escolar.

O período de realização da pesquisa abrangeu parte da última unidade didática escolar, tendo início no dia 25 de outubro de 2023, e o final dia 29 de novembro do mesmo ano.

3.3 OS SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa, inicialmente, eram 26 alunos do 8º ano do ensino fundamental da escola anteriormente descrita, mas dois alunos foram transferidos. Por isso, a pesquisa foi desenvolvida com 24 estudantes, matriculados no 8º ano D do turno matutino, e que apresentavam dificuldades na interpretação e na compreensão leitora. A faixa etária dos sujeitos concentrou-se entre 12 a 16 anos, a maioria moradores da zona rural da cidade. Boa parte dos alunos com defasagem escolar, distantes do nível de conhecimento adequado para o 8º ano, precisando melhorar bastante a capacidade de leitura para avançar ao ano escolar seguinte.

Também, há um problema sério, nesse contexto, a pandemia. Em 2020, quando ainda estavam no 5º ano, foram paralisadas as atividades escolares devido ao contexto pandêmico. E os agravantes principais: o ensino remoto só foi introduzido em meados do mês de outubro e somente por meio de atividades impressas, recolhidas pelos pais na escola e entregues aos filhos para responderem. As aulas só retornaram em maio de 2021, em um sistema de rodízio, metade dos alunos frequentavam durante uma semana e outra metade na semana seguinte, ou seja, os alunos permaneciam uma semana em casa sem estudar. As aulas voltaram ao sistema normal somente em outubro do mesmo ano. Dessa forma, esses alunos tiveram enormes prejuízos no 5º e no 6º ano. Tudo isso justifica a defasagem escolar desses estudantes do 8º ano.

Os sujeitos foram convidados a participar do processo a partir de um convite e uma explanação verbal sobre os procedimentos para a realização da pesquisa. Os alunos concordaram com a pesquisa e, juntos aos seus pais ou responsáveis, preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), firmando a participação nesta pesquisa.

3.3.1 Critérios de Inclusão

Os critérios de inclusão usados estiveram ligados à necessidade de abranger uma turma de 8º ano de uma escola da rede pública de ensino do município de Coronel João Sá, no Estado da Bahia. Também, como critério para participar da pesquisa, os sujeitos, juntos com seus responsáveis legais, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, estando de acordo com as informações

apresentadas, firmando, desse modo, a participação no desenvolvimento da pesquisa.

3.3.2 Critérios de Exclusão

Os critérios de exclusão dos participantes estavam associados ao não preenchimento ou não aceitação do estudante e seu responsável legal das informações presentes no TCLE, bem como no não preenchimento dos questionários aplicados como instrumento de obtenção de informações para análise e discussão dos resultados.

3.4 COLETA DE DADOS

Sobre os instrumentos utilizados, o primeiro deles foi um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de conhecer sobre a vivência leitora dos estudantes, o hábito e o gosto pela leitura, bem como fatores que dificultam, desmotivam ou impossibilitam a prática de leitura dos participantes da pesquisa.

A coleta dos dados foi realizada com base nos seguintes instrumentos:

- questionários para todos os participantes;
- observação direta durante o desenvolvimento das missões;
- identificação do cumprimento das tarefas exigidas durante o desenvolvimento da gamificação, a partir do acompanhamento direto em sala de aula.

3.5 PLANEJAMENTO DA GAMIFICAÇÃO

Após os estudos realizados sobre leitura e a metodologia da gamificação, iniciou-se a elaboração do projeto gamificado em consonância com o contexto pesquisado: alunos apresentando níveis de compreensão não condizentes com a etapa escolar que se encontravam, bem como demonstrando desinteresse e desmotivação no processo educacional.

Diante disso, foi criada uma proposta pedagógica de atividades gamificadas de leitura para estimular o interesse, a motivação e o engajamento dos alunos, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento da competência leitora. Essa proposta foi

intitulada como Itinerário Gamificado de Leitura, o qual não diz respeito apenas à realização de atividades de leitura, mas à abordagem inovadora, por meio de um percurso diversificado de atividades, visando tornar o ensino de leitura mais envolvente e eficiente.

3.5.1 Proposta Pedagógica: Itinerário Gamificado de Leitura

A proposta pedagógica do referido trabalho centra-se na elaboração de um de um conjunto de atividades de leitura desenvolvidas a partir da metodologia da gamificação. Essa proposta corresponde a uma estrutura didática denominada de Itinerário Gamificado de Leitura. Conforme Dolz; Lima e Zani (2020), os itinerários são uma das maneiras cabíveis de se sequenciar uma prática de ensino, objetivando o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, particularizando-se por incluir etapas de avaliação entre os pares, atividades metacognitivas e produções intermediárias entre as produções inicial e final. Nessa acepção, propõe-se no presente trabalho uma adequação nos moldes dos itinerários didáticos por Dolz; Lima; Zani (2020), para a sequenciação das etapas relacionadas às atividades de leitura com base no conceito de gamificação.

O IGL proposto está estruturado em quatro missões, que se dividem em desafios e ações relacionadas a cada missão. As missões são nomeadas a partir de provérbios, ditados populares e frases de efeitos, juntamente com um pequeno enunciado que remete aos objetivos propostos nos desafios e que possibilite a criação de uma narrativa para envolver os participantes, servindo de base impulsionadora para o desenvolvimento de todo o trabalho.

A cada desafio cumprido dentro das missões, são atribuídos pontos fictícios para montagem do *ranking*, de acordo com a pontuação final das equipes envolvidas na missão.

Além da finalidade principal deste trabalho, que é o ensino de Língua Portuguesa voltado para as práticas de leitura, a diversão, a motivação, a cooperação, a competição e também a interação social se encontram presentes nesse itinerário gamificado por meio da satisfação em cumprir e superar os desafios apresentados e de um trabalho em equipe presente durante todo o percurso gamificado.

Em um segundo momento, foi previamente analisado o tempo destinado a cada fase do desenvolvimento. Desse modo, foram criadas quatro missões, sendo que

cada uma delas apresentou desafios, pensados para serem executadas no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, e algumas tarefas planejadas para serem desenvolvidas de forma extraclasse.

As missões e as metas foram desenvolvidas por meio de uma sequência de desafios elaborados a partir de situações que envolvessem a compreensão leitora e pensada para que os estudantes tivessem contato com diversas tecnologias, tanto analógicas quanto digitais. E também que envolvessem o trabalho em equipe, interação e cooperação, visto que para aplicação do itinerário, a turma foi dividida em cinco grupos, compostos por cinco alunos, com exceção de um grupo que ficou com um integrante a menos. Na concepção de Vygotsky (1939), o desenvolvimento cognitivo do aluno ocorre mediante a interação social, logo, atividades em grupos e a utilização de estratégias para motivar e facilitar a aprendizagem possibilita que os estudantes construam o conhecimento de forma ativa e cooperativa.

3.6 DESENVOLVIMENTO DA GAMIFICAÇÃO

Antes de iniciar o Itinerário Gamificado de Leitura, foi feita uma atividade de sensibilização com o objetivo de estimular os estudantes para participar das atividades gamificadas. Essa sensibilização, também, teve o objetivo de instigar conhecimentos prévios, para que eles se disponibilizassem na busca de novos conhecimentos nessa caminhada. Os estudantes receberam as informações de como seria todo o processo que iriam percorrer, como seriam as atividades sobre os elementos da gamifcação e algumas atitudes imprescindíveis nessa jornada, como motivação, empenho, cooperação, respeito e a importância do trabalho em equipe.

Uma questão relevante nesse processo diz respeito a algumas alterações feitas na estrutura do Itinerário gamificação no decorrer de sua aplicação, sendo que fatores internos e externos contribuíram para essa mudança no percurso. Dentre os fatores internos, estão a falta de computadores para os alunos desenvolverem as atividades, visto que depois da desativação do laboratório de informática, os computadores não receberam assistência técnica, o que culminou na impossibilidade de usá-los. A internet da escola, também, não alcança uma boa velocidade em todos os pontos, dificultando algumas etapas do processo. Dentre os fatores externos, destaca-se a falta de acesso dos alunos a uma internet de boa qualidade, visto que a maioria reside na zona rural e utiliza somente internet móvel.

Ainda para o prosseguimento da aplicação, a pesquisadora fez uso do *notebook*, celular e internet móvel particular, ainda emprestou esse material particular para alunos usarem no em algumas missões e desafios.

3.7. MISSÕES E DESAFIOS

As etapas do processo gamificado compreenderam quatro missões, divididas em desafios a serem cumpridas durante as aulas de Língua Portuguesa. A cada desafio cumprido, foi atribuída uma determinada pontuação, sendo que após a finalização de cada missão, era apresentada aos alunos uma tabela no formato de um *ranking*, com a finalidade de informar aos participantes a desenvoltura deles no percurso do Itinerário Gamificado de Leitura. Os participantes receberam um painel (Figura 3) para acompanhar o desempenho das equipes em todo processo do cumprimento das missões e seus respectivos desafios. Ao fim de cada desafio, as equipes receberam insígnias referentes ao desafio concluído. Também, ao término de cada missão, a equipe com a maior pontuação recebeu insígnia de vencedora da missão e doces como premiação. E para finalizar, a equipe que adquiriu o maior número de pontos, ao fim do Itinerário, recebeu o troféu de campeão e as medalhas de honras pela efetiva participação.

O sistema de pontuações foi distribuído da seguinte forma: 100 pontos para todas as equipes que cumprissem os desafios de cada missão; 50 pontos bônus para a equipe vencedora de cada desafio; 0 pontos para as equipes que não finalizassem os desafios. Entretanto na última missão a pontuação foi estabelecida de maneira diferente: 50 pontos para todas as equipes que cumprissem os desafios de cada missão; 100 pontos bônus para a equipe vencedora de cada desafio.

Figura 3 - Painel para acompanhar o processo das Missões

Fonte: A autora (2023).

3.7.1 “Nem sempre o que parece é”! Fase da excursão: Embarque para a leitura do *Conto de Mistério*, de Stanislaw Ponte Preta

A primeira missão tem como objetivo estimular a utilização de procedimentos e estratégias de leitura: antecipação (hipóteses, previsões, suposições), inferência e verificação, através de uma sequência de quatro desafios que culminam em várias ações até o momento da consolidação da leitura. Incialmente, turma será dividida em equipes compostas por quatro ou cinco alunos.

- No primeiro desafio planejado para duas aulas de cinquenta minutos, os integrantes de cada equipe irão se unir para montar um quebra-cabeça de imagens. Em seguida, baseando-se somente no título *Conto de Mistério* e observando as imagens reveladas no quebra-cabeça, cada equipe deverá escrever no cartão-videogame (cartão respostas do desafio) hipóteses/previsões sobre o que o texto irá abordar, o gênero e sua tipologia. As equipes, também, terão a tarefa de pintar o cartão videogame. Ao final desse primeiro desafio, as equipes podem trocar suas respostas e realizar a leitura em voz alta. A pontuação pode ser distribuída da seguinte forma:100 pontos para todas as equipes que cumprirem o desafio; bônus de 50 pontos para a equipe que finalizar a montagem

do quebra-cabeça em menor tempo, e de 50 pontos para a pintura mais criativa do cartão resposta.

- No segundo desafio, planejado para três aulas de cinquenta minutos. a sala de aula deverá ser organizada com as carteiras escolares forradas com TNT colorido, de acordo com a quantidade de equipes. Em cada mesa, terá uma placa com o nome *estação* e uma respectiva numeração. Também, terão dispostos três envelopes numerados em cada estação; as equipes devem posicionar-se em cada uma delas e, ao mesmo tempo, abre o primeiro envelope e lê um “convite-roteiro” de uma viagem com uma explicação de como será essa viagem e seu objetivo. De acordo com a numeração das estações, a primeira equipe abre o segundo envelope, no qual irá conter um QrCode. Nesse momento será usado o celular de um integrante do grupo para desvendar o mistério daquele QRcode. O grupo deverá seguir os comandos apresentados na mensagem visualizada no celular e procurar todos os Qrcodes espalhados em distintos ambientes da unidade escolar, ao mesmo tempo que irão ler pequenos trechos do conto *O grande mistério*, na sequência dos fatos narrados. Na leitura do último QrCode, a equipe deverá retornar à sala para sua respectiva estação e aguardar todas as equipes repetirem esse mesmo processo. Na ação seguinte, as equipes, concomitantemente, deverão abrir o terceiro envelope para cumprir a tarefa. No envelope estará o conto, o qual as equipes já puderam ler uma sequência de trechos. Contudo, o conto estará segmentado em partes como um quebra-cabeça. A tarefa consiste justamente em montar o texto da ordem dos acontecimentos, aguçando a memória para relembrar o que foi lido na tarefa da terceira ação. No momento em que a equipe concluir a tarefa, um integrante deve tocar o sino anunciando o término da atividade para a cronometragem do tempo gasto na tarefa. Para finalizar, todas as equipes irão ler o conto, sendo disponibilizado um tempo de 20 minutos para esse ato. Um detalhe muito importante, o desfecho do conto não estará no quebra-cabeça, pois será o componente principal do terceiro desafio. Na ação seguinte, as equipes irão participar de quiz presencial, sobre os elementos do conto lido. Cada integrante de uma equipe, ao mesmo tempo com os demais alunos das outras equipes, irá responder a uma pergunta, feita em voz alta pelo professor. As respostas não deverão ser expostas nem anunciadas, serão somente respondidas nas fichas contidas dentro do terceiro envelope. O tempo para responder a cada pergunta será de, no máximo, três minutos. Finalizado esse tempo, cada integrante

entrega a ficha preenchida ao professor. Será proibida qualquer forma de consulta. Ao final do quiz, o professor avalia a quantidade de acertos das equipes e anuncia o primeiro colocado no ranking de pontuação. Além disso, será feita uma discussão sobre as perguntas do quiz. Os alunos ficarão à vontade para comentar sobre suas respostas, opinar suas impressões acerca do conto, discutir se as previsões feitas no primeiro desafio estão se confirmando ou não, gerando expectativas a respeito do final da narrativa. Como pontuação/bônus sugere-se: 100 pontos para todas as equipes que cumpri- rem o desafio; bônus de 50 pontos para a equipe que montar corretamente o quebra-cabeça do texto em menor tempo e de 50 pontos para a equipe vencedora do *quiz*.

- No terceiro planejado para duas aulas de cinquenta minutos, será iniciado com cada equipe criando um mapa mental baseado nos acontecimentos do conto e com uma suposição de desfecho da narrativa. O mapa será feito através da ferramenta online chamada *mindmeister*. Em seguida, as equipes irão apresentar, utilizando o projetor de imagens da sala de vídeo da escola, os mapas mentais produzidos. Como terceira tarefa desse desafio, as equipes irão participar de um jogo denominado “tabuleiro do mistério” para conhecer o desfecho do conto. As perguntas das fichas do tabuleiro são referentes a elementos do texto lido. O jogo será desenvolvido da seguinte forma: todos os jogadores iniciam da casa saída (start). A decisão de quem irá iniciar o jogo, ocorrerá mediante sorteio; o professor faz a pergunta e aguarda a resposta. Caso a pergunta esteja incorreta, o aluno volta para a casa onde estava inicialmente; caso a resposta esteja correta, o jogador lança o dado e avança no tabuleiro a quantidade de casas correspondente ao número obtido no lançamento do dado. Para esse desafio, sugere-se a seguinte pontuação/bônus: ganha quem chegar primeiro ao final (*finish*); 100 pontos para todas as equipes que cumprirem o desafio; bônus de 50 pontos para a equipe vencedora do jogo “tabuleiro do mistério”.
- No quarto desafio proposto para duas aulas de cinquenta minutos, as equipes irão mudar o final do conto, criando um desfecho diferente para ele. Depois, irão transformar a narrativa lida em uma história em quadrinhos (HQ). As produções das HQ são feitas através da ferramenta online *pixton* e da plataforma *canva*. Nesse desafio os alunos irão utilizar o celular, tablet e notebook para a realização da tarefa e também irão receber auxílio do professor na utilização das ferramentas online. Como segunda tarefa, as HQ produzidas pelos alunos baseadas no conto

serão postadas, por um dos membros dos grupos, em uma página de Instagram da turma, criada pelo professor. Num terceiro momento, será formado um grupo com um representante de cada equipe para divulgar a página do Instagram da turma em todas as salas da escola. O representante de cada equipe irá apresentar a sua versão do conto em HQ, pedindo que os alunos acessem a página e curtam a postagem referente aquela versão. A pontuação/bônus desse desafio é: 100 pontos para todas as equipes que cumprirem o desafio da HQ; bônus de 50 pontos para a equipe cuja postagem tenha recebido mais curtidas.

3.7.2 “Saber muito não evita que nos enganemos um pouco”! Fase de encontro com a essência da narrativa

A segunda missão tem como objetivo principal a compreensão dos elementos e a estrutura do texto narrativo. Para realizar os desafios presentes nela, a turma continuará dividida em equipes compostas por quatro ou cinco alunos.

- No primeiro desafio, planejado para três aulas de cinquenta minutos, as equipes irão se reunir na sala de vídeo, onde será o ponto de encontro para a tarefa e deverá ser organizada de modo a provocar um ambiente acolhedor e engajador, com utilização de músicas, sucos e biscoitos para os alunos se servirem. Será feito um sorteio para organizar a ordem de cada equipe na tarefa. A primeira equipe será posicionada no fundo sala vídeo que será o local da realização da tarefa. As demais equipes permanecem na parte da frente, no ambiente para relaxamento. Ao se posicionar para o início da atividade, o primeiro integrante da equipe irá ler, ao pé do ouvido e em voz baixa, a primeira parte do texto, o segundo integrante escuta e deve repassar as informações para o terceiro integrante e assim por diante, até chegar no último estudante do grupo. Esse terá a obrigação de escrever em fichas as informações recebidas. Todas as equipes irão realizar esse mesmo pro- cesso. Finalizada a tarefa, as fichas serão entregues ao primeiro integrante de cada grupo para que as segurem. Na segunda tarefa, os integrantes das equipes, com exceção daquele que estava fazendo a leitura no início da dinâmica, irão participar de um jogo na plataforma *Wordwall*, com perguntas sobre o conto. Ao final do jogo, será projetado na lousa o placar do jogo. Como uma terceira atividade, as equipes irão apresentar o que foi escrito nas fichas durante a dinâmica telefone sem fio. Será um momento de descontração e entusiasmo para

saber se as equipes conseguiram manter a integridade dos acontecimentos narrados no conto. Finalizando o primeiro desafio, será feita uma leitura compartilhada do texto, para que os alunos possam expor a compreensão do conto e a experiência como leitores. A pontuação/bônus sugerida segue sendo 100 pontos para todas as equipes que cumprirem o desafio; bônus de 50 pontos para a equipe vencedora do jogo No *Word Wall* e de 50 pontos para a melhor equipe, cujas fichas da atividade telefone sem fio, mantiver a integridade dos acontecimentos narrados no conto. Os materiais necessários serão: folha de ofício; papel cartão ou papelão; computador; projetor multimídia; celular.

- O segundo desafio proposto apenas para uma aula**,** prevê que cada equipe irá receber um jogo de parear cartas referentes aos elementos da narrativa do texto lido no desafio 1. As cartas de cada grupo serão organizadas em dois blocos, de um lado estarão as cartas com os nomes dos elementos de um texto narrativo e do outro lado, as cartas com os elementos do conto “A velha contrabandista”. As equipes terão o desafio de parear as cartas dos elementos da narração correspondentes aos elementos descritos no conto. A primeira equipe que concluir a tarefa, tocará o sino colocado no centro da sala. A segunda equipe que terminar, fará o mesmo processo e assim por diante, até que todas as equipes finalizem o jogo. Na tarefa subsequente, cada equipe deverá apresentar os elementos das cartas pareadas para a percepção dos acertos e de possíveis erros. A pontuação/bônus para esse desafio será: 100 pontos para todas as equipes que cumprirem o desafio; bônus de 50 pontos para a equipe que concluir o jogo em menor tempo e tiver o maior número de pareamentos corretos. Para a realização do terceiro e último desafio da segunda missão, as equipes irão assistir a vídeos que correspondem ao gênero vídeo-minuto. Será feita uma discussão sobre o gênero e apresentados os seus elementos composicionais. Após, cada equipe irá receber um conto diferente para a realização da leitura. Como tarefa seguinte, terão a tarefa de fazer um roteiro para a produção de um vídeo-minuto. O conteúdo do vídeo-minuto deve ser a apresentação dos elementos da narrativa que constituem o conto lido. Na terceira atividade deste desafio, seguindo o mesmo roteiro produzido na sala, as equipes irão cumprir o desafio de produzir o vídeo-minuto em um ambiente extraclasse. Depois, as equipes irão apresentar a produção do gênero vídeo-minuto na sala de vídeo da escola. Os vídeos-minutos produzidos pelos alunos baseados no conto, serão postados, como uma quinta

atividade, na página do Instagram da turma, criada pelo professor. Em seguida, será formado um grupo com um representante de cada equipe para divulgar a página do Instagram da turma em todas as turmas da escola, pedindo que os alunos acessem a página e assistam aos vídeos-minutos produzidos. Pontuação/bônus sugerida: 100 pontos para todas as equipes que cumprirem o desafio; bônus de 50 pontos para a equipe cuja postagem do vídeo-minuto tenha recebido mais curtidas na página do Instagram da turma. A seguir, descrevemos como realizar a terceira missão.

- O terceiro desafio, seguindo o mesmo roteiro produzido na sala, as equipes irão cumprir a tarefa de produzir o vídeo-minuto em um ambiente extraclasse. Depois, as equipes irão apresentar a produção do gênero vídeo-minuto na sala de vídeo da escola. Os vídeos-minutos produzidos pelos alunos baseados no conto, serão postados, como uma quinta atividade, na página do Instagram da turma, criada pelo professor. Em seguida, será formado um grupo com um representante de cada equipe para divulgar a página do Instagram da turma em todas as turmas da escola, pedindo que os alunos acessem a página e assistam aos vídeos-minutos produzidos. Pontuação/bônus sugerida: 100 pontos para todas as equipes que cumprirem o desafio; bônus de 50 pontos para a equipe cuja postagem do vídeo-minuto tenha recebido mais curtidas na página do Instagram da turma. A seguir, descrevemos como realizar a terceira missão.

3.7.3 “O talento vence jogos, mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos! Fase irresistível: parada na estação da compreensão leitora

- No primeiro desafio, planejado para uma aula, ainda com a turma organizada em equipes de quatro alunos, as equipes deverão desbloquear as caixas contendo um quebra-cabeça. Em cima de cada caixa haverá uma pequena crônica de humor, porém sem o final. A tarefa da equipe é criar um desfecho coerente para o texto. Finalizada essa primeira ação, cada equipe irá receber o quebra-cabeça de um texto. Nesse quebra-cabeça, há peças de um texto. Nele, há peças desnecessárias que não serão usadas, cabendo ao aluno identificar quais são as peças que se encaixam adequadamente para o desfecho do texto. Vence a equipe que finalizar em menor tempo e acertadamente o quebra-cabeças de acordo com o desfecho real. É obrigatório que todas as equipes finalizem a montagem do

quebra-cabeça. Como serão utilizados textos diferentes para cada equipe, finalizada a tarefa, as equipes poderão trocar os quebra-cabeças promovendo a socialização dos demais textos. Na segunda ação, cada equipe irá apresentar os textos referentes ao quebra-cabeças montados. Poderá ser feita uma leitura compartilhada, envolvendo as impressões de toda a turma sobre os textos. A pontuação/bônus: 100 pontos para todas as equipes que cumprirem o desafio; bônus de 50 pontos para a equipe vencedora do jogo quebra-cabeças. Os materiais a serem utilizados são: folha de ofício; papel cartão ou papelão; plataforma *Canva* para criação dos quebra-cabeças das imagens: https://www.canva.com/pt_br.

- No segundo desafio, proposto para uma aula, todas as equipes irão receber várias peças do jogo a cruzadinha do conto. Junto com as peças, estará o conto para ser lido. A tarefa de cada grupo será montar a cruzadinha montando as palavras-chave que respondem aos questionamentos sobre a compreensão do texto. Vence a equipe que montar adequadamente as peças da cruzadinha em menor tempo, contudo todas as equipes devem finalizar o jogo. A pontuação/bônus de 100 pontos para todas as equipes que cumprirem o desafio; bônus de 50 pontos para a equipe vencedora do jogo “a cruzadinha do conto”.
- No último desafio desta missão, os alunos irão receber um conto para a realização da leitura extraclasse. Num segundo gesto, todas as equipes irão participar do jogo domiconto, uma espécie de dominó baseado em um conto. A pontuação/bônus segue sendo: 100 pontos para todas as equipes que cumprirem o desafio; bônus de 50 pontos para a equipe vencedora do domiconto.

3.7.4 - “A união faz a força”! Fase imperiosa: reconhecendo os elementos e mecanismos linguísticos e compreendendo os efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos

- No primeiro desafio, as equipes irão participar de um jogo trilha. Antes de iniciar o jogo, eles irão receber em uma folha as perguntas que estarão na trilha. A equipe, reunida, segura a folha e um integrante de cada grupo ficará responsável para participar da trilha feita de folha de EVA. A trilha será montada na sala com ajuda dos alunos. Pontuação/recompensa sugerida: 100 pontos para todas as equipes que cumprirem o desafio; bônus de 50 pontos para a equipe vencedora do jogo trilha.

- No segundo desafio, o final, as equipes irão participar do jogo passa ou repassa, com perguntas que serão expostas na lousa através do projetor multimídia. A pontuação/recompensa: 100 pontos para todas as equipes que participarem do desafio; bônus de 50 pontos para a equipe vencedora do jogo passa ou repassa. Terminada a jornada do itinerário, o professor avalia o engajamento dos alunos nas atividades e as contribuições dele para o ensino da leitura. Recomenda-se que o docente anote os pontos positivos e negativos da proposta didática a partir do debate sobre ela com os discentes. Espera-se que os fatores positivos se sobressaiam e o itinerário contribua para formação leitora dos alunos, possibilitando-lhes o protagonismo por meio da promoção da prática de leitura gamificada.

4 ANÁLISE DE DADOS

O objetivo deste capítulo é analisar as atividades realizadas de acordo com os dados coletados e as anotações de campo relativos à proposta do itinerário gamificado de leitura que analisou a contribuição da gamificação como estratégia para a compreensão leitora. Para a apresentação dos dados e sua análise, foram descritas as etapas da gamificação, destacando os elementos que chamaram atenção a partir da teoria que fundamenta a gamificação na educação, de acordo com Werbach e Hunter (2012), Fardo (2013,2016), Alves (2014), Pimentel (2018) e da teoria que embasa o ensino da leitura, conforme Kleiman (2002), Marcuschi (2008), Leffa (1996), Solé (1998) e Coscarelli (2002).

Por meio da observação direta, foi possível perceber a participação, as reações e as interações dos alunos, como também a postura deles frente aos desafios, à imersão e à execução daquilo que era solicitado. Assim, a análise evidenciou dois pontos principais: os elementos da gamificação nas atividades propostas e a relação dos alunos com a compreensão leitora.

O presente trabalho começou a ser desenvolvido a partir de uma análise dos resultados obtidos em dois questionários aplicados. O primeiro deles foi um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de conhecer sobre a vivência leitora dos estudantes, o hábito e o gosto pela leitura, bem como fatores que dificultam, desmotivam ou impossibilitam a prática de leitura dos participantes da pesquisa (Quadro 5).

Na ocasião, ao receber o questionário, os alunos foram orientados a serem muito honestos ao responderem os questionamentos solicitados, no entanto, foram observadas incoerências em algumas respostas. Essas incoerências podem ter decorrido da falta de entendimento por parte de alguns alunos no tocante ao que estava sendo solicitado em algumas questões ou por ter sido a primeira vez em que eles foram convidados a responder um questionário dessa natureza e, também, pela pressa por parte de alguns para finalizar rapidamente as respostas.

Por meio do questionário, foi possível observar a conduta dos alunos em relação ao ato de ler, o suporte que eles leem com maior frequência, se costumam frequentar a biblioteca da escola ou outros ambientes destinados à leitura, em qual ocasião e quais gêneros textuais costumam ler e os motivos que os afastam desse processo. Também, foi possível observar sobre a prática de leitura recente, se eles lembravam de algum texto que leram há pouco tempo, se saberiam relatar o enredo ou a temática abordada no texto.

No momento da aplicação do questionário sobre a vivência leitora dos alunos, foi organizado um ambiente acolhedor na sala de vídeo da escola. Os alunos foram recepcionados com um bombom e uma mensagem de reflexão afixada. Em cada mensagem, havia o nome do estudante - é um pequeno detalhe que faz toda diferença, pois eles se sentem valorizados sendo reconhecidos individualmente, e não apenas como um grupo de estudantes. São pequenas atitudes de atenção e de reconhecimento que aproximam os discentes ao docente. Antes de iniciar a aplicação do questionário, foi explicado o motivo e o objetivo da atividade proposta, que se tratava de uma pesquisa no âmbito do Mestrado em Letras e os resultados obtidos serviriam somente para fins acadêmicos e que eles não precisariam se identificar, por isso, poderiam responder às questões de maneira espontânea e sincera. Foram explicados, também, o que é o nível acadêmico de Mestrado e as etapas acadêmicas percorridas até chegar a esse nível.

A partir das informações contidas no Quadro 5, foi possível constatar que a maioria dos alunos não possui o hábito de leitura, mesmo considerando-a uma atividade muito importante. Em relação ao suporte para realizar as leituras, foi observado que os estudantes costumam ler com maior frequência por meio de um suporte digital, sendo as publicações nas redes sociais o tipo de leitura preferido pela maioria dos discentes. Ainda, um fato verificado que mereceu muita atenção e reflexão foi a atribuição dada à dificuldade de concentração e à falta de paciência como

principal condição que dificulta ou impossibilita a frequência deles em relação ao hábito de leitura.

Quadro 5 - Respostas das questões referentes à vivência leitora

SEXO DOS ALUNOS (AS)	**TOTAL DE RESPOSTAS**
Sexo masculino	9
Sexo feminino	15
ESCOLARIDADE DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	**TOTAL DE RESPOSTAS**
Não frequentou a escola	11
Ensino fundamental	10
Ensino médio	5
Ensino superior	2
CONSIDERE AS SEGUINTES AFIRMAÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA:	**TOTAL DE RESPOSTAS**
Gosto de ler.	10
Ler é uma das minhas diversões preferidas.	9
A leitura é muito importante para mim.	14
Ler é uma perda de tempo.	3
Leio todas as leituras indicadas pelos professores.	9
QUAL O TIPO DE SUPORTE QUE VOCÊ UTILIZA COM MAIOR FREQUÊNCIA PARA REALIZAR LEITURAS?	**TOTAL DE RESPOSTAS**
Impresso	9
Digital	15
TEM ACESSO À INTERNET?	**TOTAL DE RESPOSTAS**
Sim	22
Não	2
VOCÊ CONSIDERA QUE O SEU TEMPO DEDICADO À LEITURA É:	**TOTAL DE RESPOSTAS**
Suficiente	10
insuficiente	14
EM QUE OCASIÃO VOCÊ MAIS LÊ?	**TOTAL DE RESPOSTAS**
Quando a escola impõe.	9

Quando os pais incentivam.	0
Apenas quando há uma necessidade.	17
Por interesse, curiosidade e vontade própria.	14
QUE GÊNEROS VOCÊ PREFERE LER? (PODE ASSINALAR VÁRIAS OPÇÕES).	**TOTAL DE RESPOSTAS**
Romances	5
Contos	8
Crônicas	1
Fábulas	3
Poesia	8
HQ (tirinhas, quadrinhos, mangá, gibis)	3
Narrativas de aventura, de terror e/ou suspense	10
Texto jornalísticos, informativos (notícia, reportagem)	3
Livros ou textos didáticos, utilizados nas disciplinas da escola.	5
Publicações nas Redes Sociais.	14
ASSINALE AS OPÇÕES QUE DIFICULTAM OU IMPOSSIBILITAM SUA FREQUÊNCIA EM RELAÇÃO AO HÁBITO DE LEITURA? (PODE ASSINALAR VÁRIAS OPÇÕES).	**TOTAL DE RESPOSTAS**
Tempo	13
Condições financeiras	1
Dificuldade de acesso	3
Dificuldade de interpretação	3
Dificuldade de concentração e falta de paciência.	17
Falta de interesse e vontade de ler	5
Falta de incentivo	1
Nada dificulta ou impossibilita minha frequência na leitura	4

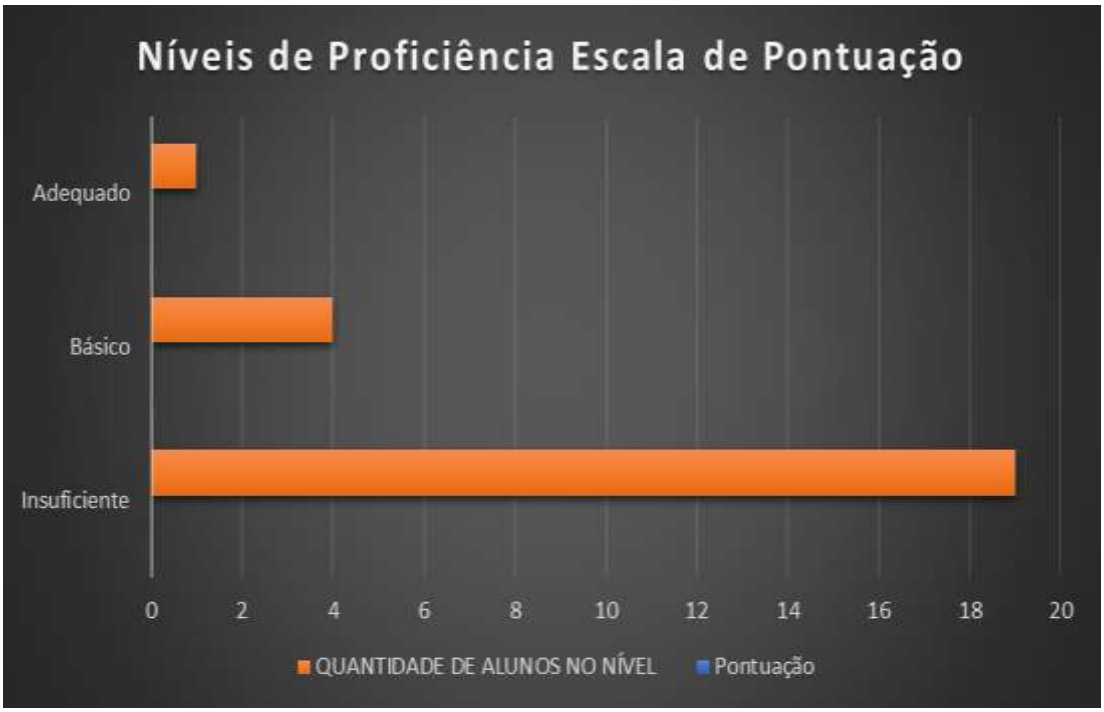
Fonte: A autora (2023).

Assim, diante dos resultados obtidos por meio do questionário sobre a vivência leitora, ficou evidente a necessidade de um trabalho com a leitura que envolvesse motivação, empenho, habilidades e uso de estratégias pertinentes frente ao contexto investigado.

Em um segundo momento, foi aplicada uma atividade diagnóstica de entrada de acordo com descritores que compõem o tópico I – Procedimentos de leitura, da Matriz de referência do SAEB e do SABE. Essa atividade foi formulada com o

propósito de diagnosticar e avaliar as dificuldades dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada na zona urbana do município de Coronel João Sá - Bahia, em relação às habilidades requeridas à leitura, com o objetivo de identificar o ponto de partida no qual se encontram os discentes para uma posterior comparação após a realização da intervenção. Os participantes da pesquisa responderam uma atividade composta de vinte questões objetivas, com variados gêneros textuais narrativos. A aplicação teve duração de três horas aula. A pontuação da prova obedeceu a uma escala de 0 a 100 pontos (5 pontos para cada questão). Para analisar o nível de proficiência dos alunos de acordo com o desempenho na atividade diagnóstica, foi elaborado um gráfico com categorias para sinalizar o nível de proficiência em conformidade com a escala de pontuação correspondente (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Níveis de Proficiência Escala de Pontuação



Fonte: A autora (2023).

No Gráfico 1, constatou-se que o nível de proficiência leitora dos alunos, de acordo com as questões solicitadas, é insuficiente. Apenas um aluno correspondeu ao nível adequado e quatro alunos ao nível básico. Isso comprova, veementemente, a necessidade de promover um trabalho de aprendizagem significativa de leitura para

habituar os alunos com a interação da tríade - ele, o texto e o autor. E mediante essa interação, desenvolver a capacidade de acionar seus conhecimentos prévios, a capacidade de inferir, de sintetizar e de desenvolver a criticidade diante do que está explícito e implícito no texto. Dessa forma, o trabalho com as estratégias de leitura para promover diversificadas possibilidades de compreensão e significação de um texto pode colaborar para o avanço da formação leitora dos estudantes. Solé (1998) afirma que o contato com as estratégias de leitura é crucial para o processo de ensino e aprendizagem da leitura, visto que contribui para que o estudante desenvolva uma efetiva compreensão do texto lido.

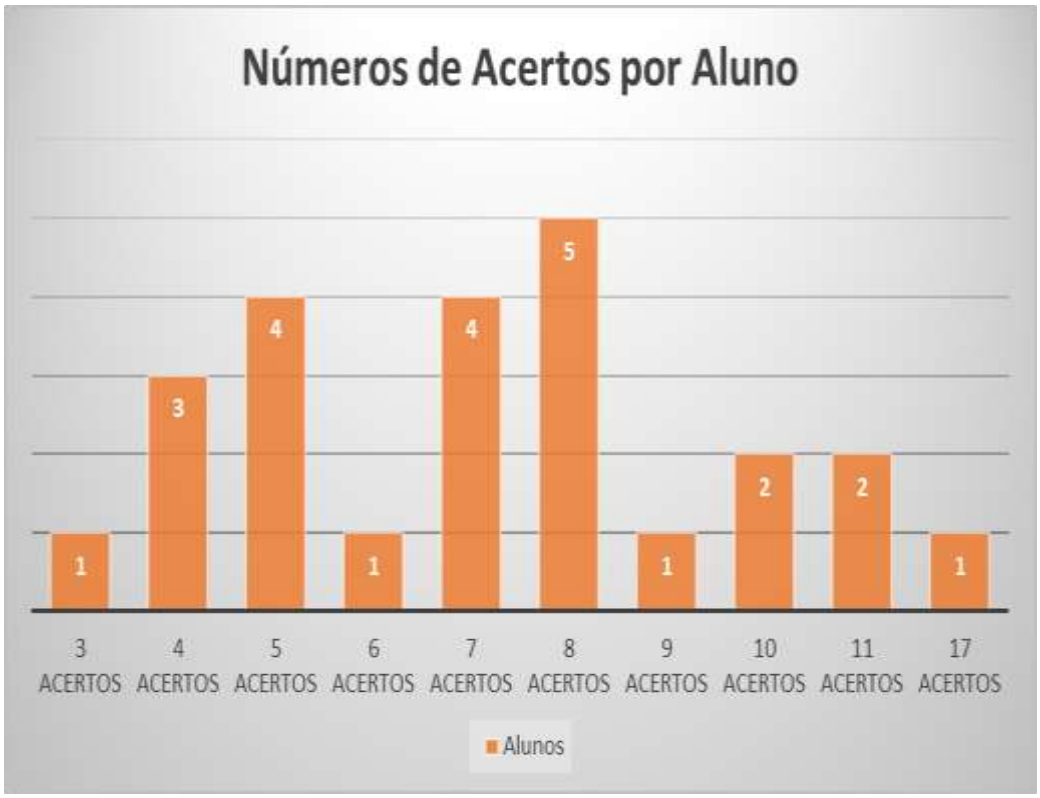
Ao elaborar a Tabela 1, constatou-se que a porcentagem de acertos dos alunos só foi superior nas questões referentes ao descritor 1 - localizar informações explícitas em um texto, enquanto nos demais descritores (D3 – inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – inferir uma informação implícita em um texto; D6 – identificar o tema de um texto; D14 – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato) ficou perceptível a dificuldade dos alunos, de acordo com a porcentagem elevada de erros quem se mantêm muito parecidas em todos descritores. Esse resultado confirma que os sujeitos participantes da pesquisa apresentam dificuldades para compreender o que leem, sendo necessária uma intervenção direta para promover mudança nesse cenário.

Tabela 1 - Número de acertos por descritores

Procedimentos de Leitura	Descritor 1	Descritor 3	Descritor 4	Descritor 6	Descritor 14
Nº Acertos	54	31	31	30	30
Nº Erros	42	65	65	66	66
Acertos %	56,25%	32%	32,29%	31,25%	31,25%
Erros %	43,75%	68%	67,71%	68,75%	68,75%

Fonte: A autora (2023).

Gráfico 2 - Números de acertos por aluno



Fonte: A autora (2023).

O Gráfico 2 demonstra que apenas cinco alunos obtiveram uma quantidade de acertos a partir ou acima de dez questões. Quatro alunos acertaram basicamente metade das questões da atividade e apenas um aluno obteve uma quantidade de acertos expressiva, totalizando dezessete acertos entre vinte questões.

Cabe aqui destacar que, na aplicação da atividade diagnóstica de entrada, os alunos também foram acolhidos de uma forma especial, visto que foram disponibilizados sucos e biscoitos para que eles pudessem participar de um momento de descontração e relaxamento antes da atividade. Foi feito um momento de conscientização para que pudessem responder à atividade com atenção, calma e responsabilidade. Ademais, foram avisados que não seria necessário a identificação deles, que, na verdade, na atividade seria pedido que assinassem usando um pseudônimo, e que, no caso, cada um iria escolher um nome de um país, de forma espontânea, como pseudônimo. Ao final da atividade, foi interessante e curioso observar as atitudes dos alunos ao perguntarem quando seriam as próximas atividades, tentando adivinhar como seria o acolhimento.

Ainda que a Matriz de Referência do SAEB e do SABE contenha vinte e um descritores sistematizados em seis tópicos, selecionei para a atividade diagnóstica de entrada os cinco descritores do tópico I, concernentes às práticas de leitura, visto que a finalidade desta pesquisa é o trabalho com as estratégias gamificadas de leitura.

4.1 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO A PARTIR DOS ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO

Na perspectiva de Alves (2014), na primeira missão, dentre os elementos de dinâmica, foi possível constatar o envolvimento dos alunos na presença dos seguintes aspectos: constrições, emoções, narrativa, progressão e relacionamento. As constrições ocorreram na medida em que os alunos teriam que finalizar os desafios para ganhar a pontuação geral e o bônus. Para isso, não poderia pular as etapas e ainda pensar em estratégias para vencer os desafios. Como exemplo, podemos destacar o jogo da pista por meio da leitura de Qrcode. Para encontrar todas as pistas e finalizar o desafio, os sujeitos participantes não poderiam pular as pistas, tendo que encontrar todas para avançar. As emoções foram exploradas em todos os desafios, visto que vários sentimentos foram despertados durante a experiência gamificada, como a alegria em terminar o desafio ou a frustração pela dificuldade em concluir, despertando em ambos os casos, a vontade de finalizar para ser recompensando.

O outro elemento da dinâmica que promoveu o engajamento dos alunos nos desafios propostos na primeira missão foi a narrativa composta por um conto que despertou a curiosidade dos alunos, uma vez que eles iniciaram a missão, tendo como desafio de montar um quebra-cabeça de uma imagem que remetia ao título *Conto de mistério*. Ainda, é preciso destacar o momento em que todos tiveram que embarcar em uma viagem fictícia, para ter acesso as pistas por meio de Qrcodes espalhados pela escola. Dessa forma, toda a missão estava diretamente ligada ao conto selecionado, fato que provocou o envolvimento dos participantes na narrativa.

No tocante aos elementos *progressão e relacionamentos*, cabe ressaltar a necessidade de que os participantes demonstraram em avançar os desafios e o entrosamento entre os companheiros de equipe a cada nova tarefa, bem como a interação entre as equipes para a conferência e a comparação da evolução no processo.

Os próximos elementos responsáveis que tratam da mecânica são os que promoveram as ações propriamente dita, considerados os verbos de um sistema

gamificado. Cabe analisar nesse percurso: desafios, sorte, cooperação e competição, *feedback*, recompensas, transações, turnos e estados de vitória. Os desafios realizados pelos alunos consistiram em várias tarefas sequenciadas, as quais foram realizadas, o que também envolveu sorte, como no jogo do tabuleiro que, ao acertar uma pergunta, jogavam o dado e contavam com a sorte para obter o maior número e avançando muitas casas. Tanto a cooperação e a competição, apesar de serem opostas, se fizeram presente em todas as equipes, já que um grupo sempre queria superar o outro no *ranking,* ao final de cada desafio. O que também estava ligado ao *feedback*, pois os grupos demonstravam muita atenção em perceber a pontuação obtida, o progresso deles diante toda atividade concluída. Nessa proposta de gamificação voltada para a compreensão leitora, o *feedback* foi um dos elementos que mereceu destaque, pois os participantes observavam para tentar melhorar na etapa seguinte, bem como percebiam os seus acertos para prosseguir evoluindo. Assim, foi possível constatar fatores da metacognição.

Por sua vez, os turnos foram constatados na alternância de jogadas entre as equipes. Ainda, os estados de vitória representados pelas equipes que finalizavam os desafios, alcançando o maior número de pontos. Foi possível observar que os elementos relacionados a mecânicas foram os responsáveis principais pelo engajamento e pela motivação dos participantes na aplicação da proposta gamificada.

No tocante aos componentes do jogo, os seguintes elementos destacados no processo foram: realizações, *badges*, placar, pontos, exploração. Cabe salientar que as realizações foram configuradas mediante as recompensas pelo cumprimento dos desafios estabelecidos; os *badges* se constituíram diante da representação visual dos resultados dispostos em um *ranking* de pontos, alcançados ao final de cada missão.

Os dados foram analisados por meio de uma verificação dos conceitos atribuídos por todos os estudantes em cada afirmação. A análise evidenciou que a maior parte dos estudantes considerou positiva condutas, procedimentos e recursos das atividades gamificadas, ou seja, o itinerário conseguiu envolver os alunos em diversos aspectos, como cooperação, interação e concentração, gerando ações favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 6 - Experiência Gamificada - total de respostas

Componentes avaliados na experiência gamificada	Total de respostas
1. Orientação da professora nos desafios das missões.	Satisfatório (24) Regular ( ) Insatisfatório ( )
2. Engajamento dos colegas com as atividades.	Satisfatório (20) Regular (2) Insatisfatório (2)
3. Interação e cooperação com os colegas de equipe.	Satisfatório (21) Regular (3) Insatisfatório (1)
4. Competição saudável entre as equipes.	Satisfatório (21) Regular (2) Insatisfatório (1)
5. Próprio envolvimento do aluno em todo IGL.	Satisfatório (21) Regular (2) Insatisfatório (1)
6. Sistema de pontuação e recompensa.	Satisfatório (20) Regular (3) Insatisfatório (1)
7. Oportunidade de realizar desafios fora da escola.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório (24)
8. Motivação para realizar as leituras.	Satisfatório (21) Regular (2) Insatisfatório (1)
9. Compreensão dos textos lidos durante as missões.	Satisfatório (20) Regular (3) Insatisfatório (1)
10. Recursos tecnológicos da escola.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório (24)
11. Rede de internet da escola.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório (24)
12. Utilização de recursos tecnológicos.	Satisfatório ( ) Regular (10) Insatisfatório (14)
13. Nível de concentração dos colegas de equipe.	Satisfatório (21) Regular (1) Insatisfatório (3)
14. Feedback	Satisfatório (21) Regular (2) Insatisfatório (1)

Fonte: A autora (2023).

No questionário, após a intervenção, foi solicitado aos alunos que atribuíssem um conceito (satisfatório, regular, insatisfatório), de acordo com condutas, procedimentos e recursos presentes no desenvolvimento do itinerário gamificado.

É preciso ressaltar que foi elencado como principal ponto satisfatório a orientação da professora durante todos os desafios de todas as missões. Isso mostra o quanto é significativo o acompanhamento do docente, de maneira transparente e coerente, criando possibilidades que impulsionam os alunos à construção do conhecimento.

Ficaram empatados na segunda posição como procedimentos satisfatórios a interação e a cooperação com os colegas de equipe, a competição entre as equipes, o próprio envolvimento do aluno em todo IGL, a motivação e a diversão. Em terceiro lugar, o engajamento dos colegas com as atividades, a motivação para ler, os desafios

e o sistema de pontuação, a recompensa e a compreensão dos textos lidos. Logo, foi possível observar, nessa análise, que a maioria dos alunos demonstrou um alto nível de satisfação na realização de tudo que foi proposto, assim como foi constatado um elevado nível de motivação e engajamento com os textos lidos. Os estudantes se envolveram com as leituras presentes no itinerário, resultando na compreensão dos textos lidos. Dessa forma, na perspectiva de Pimentel (2018,) a gamificação foi utilizada para engajar e motivar com foco na aprendizagem.

Continuando a verificação das respostas obtidas no segundo questionário, alguns elementos foram considerados insatisfatórios, como os recursos tecnológicos da escola, a rede de internet da escola, a utilização de recursos tecnológicos e a oportunidade de realizar desafios fora da escola. Quatro desses elementos estão ligados diretamente com a infraestrutura da unidade escolar, o que dificultou uma experiência gamificada com maior adesão de recursos digitais. Em relação à realização de desafios fora da escola, tido como insatisfatório pela maioria dos estudantes, a inviabilidade de elemento ocorreu devido a fatores sociais, visto que a maioria dos alunos reside na zona rural e utiliza internet móvel lenta para o desenvolvimento de atividades em plataformas digitais.

4.2 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO COM BASE NA TEORIA DO ENSINO DE LEITURA E A PROPOSTA GAMIFICADA

4.2.1 Primeira Missão

Na primeira missão do itinerário gamificado, os alunos vivenciaram um clima de suspense desde o primeiro desafio, no qual foi instigada a curiosidade de todos com um quebra-cabeça de uma imagem que remetia a uma narração. Várias hipóteses foram levantas no decorrer do desafio e todas estavam ligadas a um fato ilegal, como tráfico, crime, assassinato.

Nesse sentido, a missão partiu da motivação dos alunos, que foram instigados a realizar suposições mediante à imagem e à leitura do título, o que demonstra a relevância das previsões, já que, segundo Solé (1998), é necessário que os alunos se aventurem nas suas suposições, e mesmo que não estejam certas, podem ter alguma lógica, servir de estímulo e dar respaldo para prosseguir com a leitura.

Um desafio que merece destaque nessa missão é o jogo do Qrcode, no qual os alunos puderam ler partes do texto, em ordem linear, na medida que liam as pistas

contidas nos Qrcodes. Considerando a utilização desse tipo de recurso, foi observada a imersão dos alunos de maneira efetiva ao universo da leitura, sem que eles se dessem conta, efetivamente, disso, visto que, ao mesmo tempo que eles queriam finalizar o desafio, tinham interesse em descobrir do que tratava o texto, pois estavam instigados pela imagem vista, anteriormente, e o título do texto. Nesse contexto, foram despertadas algumas estratégias de leitura, como fazer predições, formular hipóteses e fazer inferências. Para Kleiman (2002), ativar o conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois a partir dele é possível fazer as inferências necessárias e relacionar as partes do texto de maneira coerente.

Outro desafio que mobilizou a utilização de estratégias de leitura foi a montagem do quebra-cabeça do texto, pois os alunos tiveram que relembrar as partes do texto lido no jogo do Qrcode para montar corretamente as peças, de acordo com a sequência do texto. Ao finalizarem a montagem da quebra-cabeça e realizarem a leitura, continuou o clima de suspense, visto que nesse desafio ainda não haviam tido acesso ao desfecho do texto. As equipes interagiram, levantado hipótese sobre a atitude dos personagens, e continuaram com sugestão de que a conduta do personagem principal estava ligada a um ato ilegal, criminoso. Conforme Coscarelli (2002, p. 13), para realizar inferências, o "[...] leitor conta com dados do texto, elementos do seu conhecimento prévio, bem como da situação comunicativa; que juntos possibilitarão a ele fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto".

O tão aguardado desfecho do conto só foi revelado no momento em que eles participaram do jogo *O tabuleiro do mistério*. As equipes se mostraram muito animadas, nesse jogo, visto que, além de quererem vencer essa etapa, também estavam extremamente curiosas para conhecer o final do conto. A equipe que venceu comemorou muito e pôde compartilhar para todos o desfecho do texto. A princípio, quando foi revelado o final, houve uma quebra de expectativa, os estudantes ficaram indignados por não se tratar de um ato ilegal, pois todas as informações do texto levam a isso, mas, na verdade, foi revelado um final totalmente inesperado, um elemento surpresa do texto.

Passada a fase de êxtase, iniciou-se a fase de questionamentos, se perguntavam por qual motivo a compra de um simples quilo de feijão gerou tanto suspense, remetendo a algo que não estava dentro da lei. No início, os alunos tiveram dificuldade em fazer as inferências pertinentes ao desfecho. No entanto, quando a

professora começou a introduzir algumas dicas, perguntando o que faria o feijão tornar-se um produto ilegal, surgiram algumas hipóteses, como escassez do feijão e seu consumo racionado e que as pessoas só podiam comprar determinada quantidade de feijão por mês, por isso se tornou um produto a ser comercializado ilegalmente. E ainda foram trazidas abordagens que ultrapassaram a linha dos textos, coerentes com a narrativa, como a de que isso poderia se tornar uma realidade, não exatamente com o feijão, mas com qualquer outro alimento que se tornasse escasso, pois existem pessoas dispostas a praticar atos ilícitos em prol de dinheiro.

Nessa reflexão, também, surgiram comparações acerca do período de estiagem na região, na qual existe a escassez de água. E a população, principalmente, da zona rural, fica dependente de programas assistenciais, como a *Operação Carro-Pipa*, do exército brasileiro, que leva água potável a regiões rurais nordestinas afetadas pela seca, além da iniciativa da prefeitura e iniciativa privada. Em vista dessa realidade, os alunos começaram a questionar que, nesse período de seca, a água poderia se tornar um elemento a ser comercializado de maneira ilegal, da mesma forma como o exemplo do feijão. Cabe destacar que a professora-pesquisadora exerceu o papel de mediadora, com foco na ampliação da capacidade crítica e reflexiva dos estudantes.

Desse modo, os implícitos foram instigados com a finalidade de promover a compreensão além do texto, isto é, daquilo que não está explícito, permitindo ao leitor ativar seus conhecimentos de mundo e reflexões, como também relacioná-los ao contexto expresso no texto. Observou-se, nesse momento, um processo interativo de construção de sentidos, despertando nos alunos o entendimento deles como parte do processo de leitura, interagindo entre si, com o texto e o contexto de produção, em face de uma aprendizagem dinâmica e prazerosa.

Ao final da missão, os alunos foram premiados com chocolates, sendo que a equipe com maior pontuação no *ranking* final dessa missão ganhou uma quantidade maior de doces. Nas palavras de Fardo (2013, p.51), “[...] recompensas são elementos fundamentais de um jogo”, visto que podem provocar a motivação, despertando o prazer e a vontade de vencer.

4.2.2 Segunda Missão

A missão envolveu desafios para evidenciar as características dos textos narrativos, bem como sua estrutura composicional, o enredo, o clímax, o desfecho. O objetivo foi o de enfatizar os elementos e as partes constituintes da narrativa, possibilitando aos estudantes identificar suas especificidades.

O primeiro desafio provocou um ambiente de descontração e diversão, uma vez que os alunos puderam reviver uma brincadeira raiz da infância, o tão famoso *telefone sem fio*. Inclusive, eles comentaram que brincaram muito nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse caso, ao lançar mão desse desafio, a brincadeira tão conhecida tornou-se o jogo do telefone sem fio do texto *A velha contrabandista*, de Stanislaw Ponte Preta. De acordo com Fardo (2013), o jogo se diferencia da brincadeira "[...] pois exige graus de raciocínio e cognição inexistentes antes da formação da linguagem".

Ao final do desafio, apenas um grupo conseguiu recontar com exatidão os fatos narrados, os demais grupos, com exceção de um, ainda conseguiram manter a essência do texto, contudo, com algumas falhas de comunicação em alguns elementos. Na sequência, o jogo na plataforma *Wordwall*, no formato *game show* de TV, chamou bastante a atenção, pois deu para observar que eles ainda não conheciam aquele recurso. Cabe aqui revelar que esse jogo foi um dos que mais despertou o interesse dos alunos, a expectativa para acertar as perguntas, a escolha de cartas bônus de pontuação que aparecem no decorrer do *game* ocasionou um elevado nível de envolvimento de todos.

A estrutura e os elementos da narrativa do texto *A velha contrabandista* foram destacados no desafio de parear as cartas, que consistia em associar corretamente uma carta contendo um elemento do texto narrativo ao elemento correspondente do conto lido. Foi possível reconhecer a estrutura e os elementos constituintes do texto: os personagens, o narrador, o tempo, o espaço, e ainda as partes que formam o enredo, como a situação inicial, a complicação, o clímax e o desfecho. Para que os alunos pudessem compreender o texto narrativo, eles tiveram que entender as microrrelações que se estabelecem no interior do texto – ou seja, o seu conteúdo, a organização dos elementos estruturais da narrativa, a forma e os modos de apresentação dos fatos (relações de causa e consequência) – e, também, o estilo do autor. Além disso, reconheceram a predominância do tempo pretérito no texto narrativo, bem como identificaram alguns marcadores de tempo, tais como advérbio ou locução adverbial, conjunção, preposição. Algo a ser mencionado sobre esse

desafio, foi a dificuldade dos alunos em compreender o que seriam os marcadores de tempo. Após o desafio, foi necessário fazer uma explanação sobre todos os elementos da narração, utilizado as cartas do jogo para exemplificá-los de maneira clara.

4.2.3 Terceira Missão

Na terceira missão, os alunos foram envolvidos em desafios que os conduziram à leitura de crônicas de teor humorístico, o que provocou muitas risadas. No entanto, o objetivo principal foi despertar a compreensão leitora a partir de reflexões sobre o que estava implícito no humor presente nos textos. Nessa missão, também, mais precisamente no último desafio, os alunos realizaram uma leitura extraclasse de um conto, o que permitiu ao final apresentar as principais diferenças entre os gêneros *conto* e *crônica*.

Ao finalizar o desafio de montar o quebra-cabeça, as equipes tiveram a oportunidade de socializar as crônicas lidas via leitura compartilhada. Os textos usados nesse desafio foram os seguintes: *Segurança; O assalto; O homem trocado; O rico, o pobre e a galinha* e *O nariz,* de Luís Fernando Veríssimo. Ao final da leitura de cada texto, a professora-pesquisadora fez questionamentos orais para a identificação dos elementos na narração, bem como indagou sobre o tom utilizado pelo escritor em cada texto, se era um tom mais objetivo, poético e humorístico.

Os alunos ficaram à vontade para falar sobre os acontecimentos narrados nos textos e o assunto tratado em cada crônica. Foi possível observar que, inicialmente, os alunos estavam identificando apenas as informações explícitas no texto. Somente depois que foram estimulados a refletir sobre as possíveis intenções do autor diante daquele tom humorístico, começaram a trazer novas informações, apontando situações que estavam implícitas nos textos. Marcuschi (p.74) assevera que “[...] compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos”, a atividade de compreensão está ligada à capacidade de inferir, representar e atribuir sentidos.

Ainda, nesse momento de interação entre os alunos, as crônicas e a professora, constataram-se o entusiasmo e o interesse da maioria dos estudantes em responder aos questionamentos feitos para a produção de sentidos diante do que estava explícito, mas principalmente daquilo que estava nas entrelinhas. O objetivo de tais questionamentos foi chamar a atenção para indícios que podiam confirmar ou

rejeitar diferentes interpretações produzidas. Diante da participação ativa dos sujeitos, nessa etapa, confirmou-se que quanto maior o contato dos alunos com atividades interativas que permitam expressar o que pensam e sabem a respeito da leitura realizada, maior será a possibilidade de desenvolvimento da compreensão leitora.

O destaque dessa missão foi o último desafio, no qual os alunos já tinham realizado, em casa, a leitura do conto *As Formigas*, de Lygia Fagundes Telles. Um aspecto que mereceu destaque, nessa missão, foi que os alunos demonstraram muito interesse em realizar tudo que era solicitado, visto que estavam empenhados em cumprir todos os desafios. Mesmo que em alguns momentos, uma parte dos alunos tenha apresentado certa resistência em relação à leitura estabelecida, como estímulo teve a competição entre as equipes, que demonstravam pretensão pela premiação final.

Nessa missão, no desafio três, os alunos participaram do jogo *Domiconto*, no qual puderam realizar associações entre o texto lido e a compreensão dos fatos narrados. Ao final do jogo, observando que as equipes demonstraram dificuldades em perceber os efeitos de sentidos provocados por algumas expressões, bem como a reflexão de informações implícitas, foi feita também a leitura compartilhada do conto, usando a estratégia de fazer pausas durante a leitura para explicar palavras, expressões e contextualizar determinados aspectos desconhecidos pelos alunos. Eles, mesmo apresentando algumas dificuldades na compreensão, demonstraram bastante entusiasmo com o enredo da narrativa, por se tratar de uma história de suspense e mistério. Ainda tiveram a oportunidade de externalizar as impressões e realizar questionamentos sobre o conto. Alguns alunos se mostravam mais desinibidos em expor suas percepções e dúvidas, outros aparentavam timidez, contudo, todos, de alguma forma, queriam participar desse momento, visto que eles ainda estavam eufóricos com o resultado do jogo Domiconto.

Nessa missão, também, foram apresentados aos alunos os elementos composicionais do conto, a estrutura, as características, a finalidade e o contexto para uma melhor compreensão do gênero. No entanto, o que mereceu maior destaque foi o fascínio dos alunos pelo conto *As formigas*, por se tratar de uma narrativa que desperta vários sentimentos, como o medo. Também, as lacunas deixadas pela autora que provocaram muitas indagações na turma. O texto exigiu uma atenção minuciosa para o estabelecimento de sua compreensão por ser uma trama que tem um desdobramento complexo, que permite diversas reflexões entre o real, o imaginário e

o sobrenatural. Desse modo, esse foi o texto do IGL que mais gerou envolvimento dos alunos na atividade leitora. Com estímulo da professora e do próprio conto, os estudantes se dispuseram a mergulhar nas entrelinhas, a decifrar os enigmas e a explorar as camadas de significados que compõem a intrigante e enigmática narrativa de Telles. Todo o mistério que permeia a trama associado ao desafio do jogo *Dominconto* oportunizou uma experiência enriquecedora de compreensão leitora.

Desse modo, todos os desafios lançados nas missões fomentaram atividades de leitura que não se resumiram apenas na decodificação das palavras e na identificação de informações superficiais dos textos, mas oportunizaram o estabelecimento de relações extras e intertextuais, a capacidade de prever, localizar inferir, extrair e reformular informações explícitas e implícitas. Ainda, é preciso destacar que em todo o percurso gamificado, colocou-se o leitor em um lugar de privilégio em relação aos textos lidos, o que, consoante Leffa (1996), ao privilegiar o leitor, a compreensão leitora ocorre ao mesmo tempo em que se desenvolvem as habilidades gerais da leitura. Todas as atividades fomentaram a construção de sentidos dos textos, por meio das quais alunos, textos e contexto interagiram em todos os momentos.

Em relação às atitudes e às condutas durante a missão, foi possível perceber atitudes de comprometimento, respeito, incentivo coletivo, cooperação. Mesmo existindo a competição, que pode despertar rivalidades exacerbadas, não aconteceram casos de brigas ou desentendimentos entre as equipes, apenas uma disputa saudável e muita comemoração ao vencer os desafios.

Como resultado disso, os alunos foram motivados a analisar as possibilidades de significação diante das leituras, estabelecendo, assim, novas alternativas de compreensão dos textos. Desse modo, constatou-se que o desenvolvimento da compreensão leitora durante as atividades gamificadas foi ocorrendo, gradualmente, de maneira dinâmica e consistente - mesmo que, em determinados momentos, os alunos tenham demonstrado dificuldades -, tornando a aprendizagem mais significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação consiste em utilizar os elementos e as mecânicas características de jogos em contextos e atividades não concernentes a jogos, com a finalidade de motivar e engajar pessoas a alcançar determinados objetivos. Desse modo, a presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar as contribuições da gamificação para a melhoria da compreensão leitora de textos narrativos no ensino fundamental, por meio de atividades de leitura propostas no Itinerário gamificado.

Com base na aplicação e nos dados coletados no decorrer das atividades gamificadas, foi possível constatar que os alunos participaram ativamente da construção da compreensão textual. Consoante Marcuschi (2008), a compreensão, consiste em uma atividade de produção de sentidos colaborativa e não somente uma simples tarefa de identificação de informações, mas demanda a construção de sentidos com base em atividades que envolvam a exploração de diversas estratégias de leitura, como antecipação, levantamento de hipóteses, ativação de conhecimentos prévios, inferências.

Nesse sentido, a gamificação trouxe benefícios no que tange o envolvimento dos estudantes nas atividades de leitura, confirmando a hipótese estabelecida de que a gamificação possibilitaria um cenário favorável para o desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que foi possível verificar o engajamento dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, os quais demonstraram interesse e motivação pelas leituras solicitadas em virtude da estratégia utilizada. As atividades gamificadas estimulou nos sujeitos participantes atenção e foco durante as missões, e isso favoreceu a aprendizagem no que concerne às competências e às habilidades de leitura no tocante à compreensão de narrativas, de sua estrutura e de seus elementos, do tema central, da descrição das personagens, dos acontecimentos determinantes, dos contextos espacial e temporal, dos conflitos e da sua resolução; como também da relação dos elementos e dos mecanismos linguísticos com a narrativa.

Não se pretende afirmar que todos os problemas foram solucionados, mas é importante destacar que a utilização da gamifcação como estratégia metodológica nas aulas de leitura foi uma iniciativa produtiva, visto que a imersão experimentada em todos os desafios e a interação intensa entre as equipes gerou um ambiente de aprendizagem significativa, de construção do sentido dos textos. Desse modo, o envolvimento dos alunos com as leituras realizadas durante as intervenções pedagógicas os fez lerem ativamente, bem como encontrarem sentido nos esforços cognitivos para o desenvolvimento da compreensão leitora.

É preciso, aqui, destacar, também, algumas limitações e obstáculos da pesquisa, como a utilização limitada das tecnologias digitais, devido à falta de estrutura e recursos escolares, o que ocasionou mudanças bruscas no IGL. Também, as limitações dos sujeitos participantes em relação ao contexto social. Por isso, cabe uma reflexão: as escolas precisam ser atentas aos mecanismos tecnológicos, visto que esses podem ser ferramentas importantes para o desenvolvimento de metodologias capazes de auxiliar a solucionar ou minimizar problemas e carências vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem. Logo, é necessário pensar em novas possibilidades pedagógicas, com o uso de metodologias auxiliadas pelas tecnologias digitais, a saber por exemplo, estratégias de gamificação para desenvolver conhecimentos direcionados à educação básica

Ainda, apesar dos desafios enfrentados, por meio de um planejamento reformulado com base nos entraves surgidos, foi possível superá-los, buscando alternativas viáveis, que não fugissem à estratégia proposta, permitindo a utilização de mecanismos gamificados, mesmo que de maneira analógica. Infere-se, portanto, que a gamificação é uma estratégia metodológica interessante e viável, não somente para o ensino de leitura, mas também para o ensino de outros conteúdos no ambiente escolar.

Por conseguinte, essas ponderações não se esgotam, nesta pesquisa, uma vez que alguns desafios permanecem e novos desafios surgem no contexto educacional, o que implica ampliar os conhecimentos sobre os mecanismos gamificados. Dessa forma, torna-se oportuno aprofundar conhecimentos sobre o fenômeno da gamificação, avaliando as diferentes maneiras de aplicação de elementos de jogos que podem potencializar o engajamento dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa e em todo processo educacional. Conclui-se, então, que a utilização de tais elementos podem ser uma alternativa viável para uma educação conectada com inovações e com novas práticas sociais necessárias ao contexto do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification:** como criar experiências de aprendizagem engajadoras**:** um guia completo do conceito à prática. 1. ed. São Paulo: DVS Editora, 2014.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; COUTINHO, Isa de Jesus (org.). **Jogos digitais e aprendizagem:** fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papirus, 2016.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz**.** Gamificação: diálogos com a educação. *In*: Fadel, Luciane Maria; Ulbricht, Vania Ribas; Batista, Claudia; Vanzin, Tarcísio (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 75-97.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSSLE, F.; NETO, V. M. No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Vol. 2. Brasília, 1997.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification:** princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CHOU, Yu-Kai. **Actionable gamification**: beyond points, badges, and leaderboards. Fremont: Octalysis Media, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. **Anais** do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo; ZANI, Juliana Bacan. “Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso”. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 22, nº 52, out./dez. 2020, p.250-274. Disponível em http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956/3900. Acesso em: 31 jul. 2023.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, p. 01-09, 2013. DOI: https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: 3. ed. Liber Livro, 2010.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

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

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática**.** 9. ed. Feição, Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura**.** 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil.** São Paulo: Ática, 2002.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura –** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTAR, João. **Games em educação:** como os nativos digitais aprendem**.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MOREIRA, Cláudia Martins. **Estratégias de aquisição da leitura.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Considerações do planejamento da gamificação de uma disciplina no curso de Pedagogia. *In*: FOFONCA, Eduardo; BRITO, Glaucia da Silva; ESTEVAM, Marcelo; CAMAS, Nuria Pons Villardel. **Metodologias pedagógicas inovadoras:** contextos da educação básica e da educação superior. v. 1. Curitiba: Editora IFPR, 2018. p. 76-87.

SANTOS; Mariana; LACERDA, Gilberto (org.). **Gamificação como estratégia educativa.** 1. ed. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015, p. 107-125.

SANTOS, Silvio. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica:** atores, perspectivas e desafios. São Paulo: Plural, v. 24, p. 214-241, 2017.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOBRAL, Denson André Pereira da Silva. **A urgência do ensino da leitura nas aulas de língua portuguesa.** Práticas de ensino de língua portuguesa e leitura literária. Criação: Itabaiana: Profletras, 2018. p.177-187. ISBN. 978-85-8413-232-4. Disponível em: http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2018/11/praticas-de-ensino-ebook-okok.pdf

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

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias:** conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos. Org. de Michael Cole *et al*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win:** how game thinking can revolutionize your business**.** Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

WERBACH, Kevin.; HUNTER, Dan. **The gamification toolkit:** dynamics, mechanics, and components for the win. Philadelphia: Wharton School Press, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

QUESTIONÁRIO SOBRE A VIVÊNCIA LEITORA

Este questionário faz parte de uma investigação sobre a vivência de leitura dos alunos, no âmbito de uma Pesquisa do Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Os resultados aqui obtidos serão usados apenas para fins acadêmicos. Respondam de forma espontânea e sincera. Grata pela sua colaboração!

Pseudônimo _____
Idade: _____Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Escolaridade dos pais ou responsáveis:

( ) Não frequentou a escola
( ) Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio
( ) Ensino Superior

1- Considere as seguintes afirmações em relação à leitura:	**Sim**	**Não**
Gosto de ler.		
Só leio o que é necessário.		
Ler é uma das minhas diversões preferidas.		
A leitura é muito importante para mim.		
Ler é uma perda de tempo.		
Leio todas as leituras indicadas pelos professores.		

2 - Responda com base em sua vivência:

a- Quais temas você mais gosta de ler?

_____

_____

_____

b- Qual o tipo de suporte que você utiliza com maior frequência para realizar leituras?
( ) impresso ( ) digital

c- Tem acesso à internet?
( ) sim ( ) não

d- Você considera que o seu tempo dedicado à leitura é:
( ) suficiente ( ) insuficiente

3 - Você frequenta a biblioteca da sua escola ou outros ambientes destinados a leitura? Quais?

_____

_____

4 - Em que ocasião você mais lê?

a- ( ) Quando a escola impõe.
b- ( ) Quando os pais incentivam.
c- ( ) Apenas quando há uma necessidade.
d- ( ) Por interesse, curiosidade e vontade própria.

5 - Que gêneros você prefere ler? (**Pode assinalar várias opções).**

a- ( ) Romances
b- ( ) Contos
c- ( ) Crônicas
d- ( ) Fábulas
e- ( ) Poesia
f- ( ) HQ (tirinhas, quadrinhos, mangá, gibis)
g- ( ) Narrativas de aventura, de terror e/ou suspense
h- ( ) Texto jornalísticos, informativos (notícia, reportagem)
i- ( ) Livros ou textos didáticos, utilizados nas disciplinas da escola.
j- ( ) Publicações nas Redes Sociais.

6 - Responda com base em leituras recentes que você fez:

a- Você lembra de algum texto que leu há pouco tempo?

_____

_____

b- Saberia contar todo o enredo ou a temática abordada no texto?

_____

_____

_____

7 - Indique um livro que você gostou de ter lido.

_____

_____

8 - Assinale as opções que dificultam ou impossibilitam sua frequência em relação ao hábito de leitura. (Pode assinalar várias opções).

( )Tempo
( )Condições financeiras
( )Dificuldade de acesso
( )Dificuldade de interpretação
( )Dificuldade de concentração e falta de paciência.

( )Falta de interesse e vontade de ler
( )Falta de incentivo
( )Nada dificulta ou impossibilita minha frequência na leitura

APÊNDICE B - Experiência Gamificada - Total de Respostas

Componentes avaliados na experiência gamificada	**Total de respostas**
15. Orientação da professora nos desafios das missões.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
16. Engajamento dos colegas com as atividades.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
17. Interação e cooperação com os colegas de equipe.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
18. Competição saudável entre as equipes.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
19. Próprio envolvimento do aluno em todo IGL.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
20. Sistema de pontuação e recompensa.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
21. Oportunidade de realizar desafios fora da escola.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
22. Motivação para realizar as leituras.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
23. Compreensão dos textos lidos durante as missões.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
24. Recursos tecnológicos da escola.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
25. Rede de internet da escola.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
26. Utilização de recursos tecnológicos.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
27. Nível de concentração dos colegas de equipe.	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )
28. Feedback	Satisfatório ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( )

APÊNDICE C – Atividade Diagnóstica de Entrada – Procedimentos de Leitura

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE ENTRADA

PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Pseudônimo _____ Idade: _____Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

D1 - Localizar informações explícitas em um texto.

1- (PROVA BRASIL 2017) - **Leia o texto abaixo e responda.**

Hierarquia

Diz que um leão enorme ia andando chateado, não muito rei dos animais, porque tinha acabado de brigar com a mulher e esta lhe dissera poucas e boas.

Eis que, subitamente, o leão defronta com um pequeno rato, o ratinho menor que ele já tinha visto. Pisou-lhe a cauda e, enquanto o rato forçava inutilmente pra escapar, o leão gritava: "Miserável criatura, estúpida, ínfima, vil, torpe: não conheço na criação nada mais insignificante e nojento. Vou te deixar com vida apenas para que você possa sofrer toda a humilhação do que lhe disse, você, desgraçado, inferior, mesquinho, rato!" E soltou-o.

O rato correu o mais que pode, mas, quando já estava a salvo, gritou pro leão: "Será que V. Excelência poderia escrever isso pra mim? Vou me encontrar com uma lesma que eu conheço e quero repetir isso pra ela com as mesmas palavras!".

Moral: Afinal ninguém é tão inferior assim.

http://www2.uol.com.br/millor/fabulas/043.htm - (adaptada).

Diz que um leão andava chateado, sentia-se "**não muito rei dos animais**" porque

a- brigou com o rato.
b- brigou com a sua mulher.
c- encontrou uma lesma nojenta.
d- encontrou um rato insignificante.

2- (PROVA BRASIL 2017) - **Leia o texto abaixo.**

Operação rango

Já eram sete horas da noite. Beto desceu a escada de dois em dois degraus e pulou os quatro últimos, [...]. Preparou o lanche antes que a mãe e a irmã voltassem do supermercado.

Beto embrulhou tudo em papel alumínio, colocou num saco plástico e amarrou na ponta do fio que pendia do terracinho.

Lá em cima, Miguel devorou os dois sanduíches de presunto com queijo, reforçados com gostosos ovos fritos, especialidade do amigo, acompanhados de refrigerante e do delicioso bolo da Marlene.

Beto subiu novamente. Ainda sem fôlego, deu umas batidinhas na porta e sussurrou:

– Miguel?

– Estou aqui. Valeu, cara, o sanduíche estava muito bom... Beto...Você não contou nada pra Bel, né?

– Eu não.

– E o Dunga, apareceu?

– Que nada, continua sumido. A Bel está superchateada, ela tinha acabado de ganhar o gato da menina – Beto lembrou-se de um detalhe importante.

A dona Maria ligou lá em casa, brava, disse que está procurando você há meia hora e mandou você ir jantar. Eu disse que você estava no banheiro.

– Xi, agora melou... Droga! Liga pra ela e fala que sua mãe me convidou pra jantar, aliás já fala de uma vez que eu vou dormir na sua casa.

FURNARI, Eva. Operação rango. In: O segredo do violinista. São Paulo: Ática, 1998. p. 37-8. Fragmento.

No trecho “Beto desceu a escada de dois em dois degraus e pulou os quatro últimos,” (ℓ. 1-2), o autor quis ressaltar que o garoto estava

a- apavorado.
b- apressado.
c- curioso.
d- eufórico.

3- (PROVA BRASIL 2015). **Leia o texto abaixo.**

O segredo do enigma

Susy Cleveland acabava de chegar a Water Jewel após uma longa viagem de comboio. Desceu na estação, pousou a sua volumosa e pesada mala no chão, e olhou em volta. Não havia ninguém por perto, somente ela. Podia ouvir o vento soprar de mansinho, vindo dos corredores escuros e antigos. Retirou do bolso um bilhete dobrado em quatro, desdobrou-o, e releu a carta que recebera a semana passada:

“*Olá Susy. Como estás? A última vez que nos vimos já foi há algum tempo, lembras-te? Ajudaste-me a mim e à vila inteira a resolver o mistério da fonte. Pois bem, tenho outro enigma para ti: o conde Lawrence foi-se embora da vila, por motivo desconhecido, sem avisar, mas deixou uma mensagem em sua casa, na biblioteca, em que fala sobre a ilusão e imaginação. E, mais importante, quem decifrar o enigma encontra um tesouro escondido na vila! Eu sei o que estás a pensar, este sítio tem imensos segredos por desvendar e parece que cada vez existem mais. Contudo, sei que não és capaz de recusar um desafio como este e muito menos controlar a tua curiosidade apurada. És a única que o pode decifrar. Os habitantes de Water Jewel contam contigo!*”

Tio Greg.

Susy já era bastante conhecida por aqueles lados pela sua capacidade de raciocínio e dedução. O seu tio admirava-a imenso, tinha orgulho nela, pois não lhe restava mais ninguém, vivia sozinho. Os pais de Susy viajavam permanentemente por causa dos seus empregos, mas nem a própria filha sabia ao certo o que faziam. Greg insistia, de cada vez que a sobrinha o visitava, de gracejar “Lá andam eles a espiar e prender criminosos por esse mundo afora! Onde estão desta vez?” e de seguida dava uma gargalhada. Estava convencido de que eram espiões. Susy adorava-o, e por essa razão prontificou-se logo a partir. Voltou a guardar a carta no bolso e preparava-se para sair da estação, quando de repente sentiu uma tontura e desmaiou. [...]

BOLTON, Jeff. Disponível em: <http://aninhacontos.wordpress.com>. Acesso em: 7 jun. 2011. Fragmento.

De acordo com esse texto, Susy era conhecida em Water Jewel

a- pela capacidade de raciocínio e dedução.
b- pela mania de viajar de camboio.
c- por carregar uma volumosa mala.
d- por costumar reler as cartas.

4- (Prova Brasil 2017) - **Leia o texto e responda e responda à questão abaixo.**

Naquela sexta-feira, à meia noite, teria lugar a 13ª Convenção Internacional das Bruxas, numa ilha super-remota no Centro do Umbigo do Mundo, muito, muito longe.

Os preparativos para a grande reunião iam adiantados. A maioria das bruxas participantes já se encontrava no local — cada qual mais feia e assustadora que a outra, representando seu país de origem. Todas estavam muito alvoroçadas, ou quase todas, ainda faltavam duas, das mais prestigiadas: a inglesa e a russa.

Estavam atrasadas de tanto se enfeiarem para o evento. Quando se deram conta da demora, alarmadíssimas, dispararam a toda, cada uma em seu veículo particular, para o distante conclave. A noite era tempestuosa, escura como breu, com raios e trovões em festival desenfreado.

Naquela pressa toda, à luz instantânea de formidável relâmpago, as bruxas afobadas perceberam de súbito que estavam em rota de colisão, em perigo iminente de se chocarem em pleno voo! Um impacto que seria pior do que a erupção de 13 vulcões! E então, na última fração de segundo antes da batida fatal, as duas frearam violentamente seus veículos! Mas tão de repente que a possante vassoura da bruxa inglesa se assustou e empinou como um cavalo xucro, quase derrubando sua dona. Enquanto isso a bruxa russa conseguiu desviar seu famoso pilão para um voo rasante, por pouco não raspando o chão!

BELINY, Tatiana. In. Era uma vez: 23 poemas, canções, contos e outros textos para enriquecer o repertório dos seus alunos. Revista Nova Escola, edição especial, vol. 4. p 16.

Por que a vassoura da bruxa inglesa empinou como um cavalo xucro?

a- porque ela saiu apressadíssima.
b- porque ela freou violentamente.
c- porque a noite era tempestuosa.
d- porque a bruxa russa desviou seu pilão.

DESCRITOR 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

5- (PROVA BRASIL 2017) - **Leia o texto abaixo.**

História da hora

Ele já estava alguns minutos atrasado. A namorada dele havia pedido que ele estivesse lá no relógio do shopping às oito horas em ponto porque a sessão começaria às oito e quinze.

O chefe dele pediu para que ele terminasse um serviço. Mesmo ele correndo para dar tempo de fazer tudo, ele acabou se atrasando na hora de sair do trabalho. Quando

ele se deu conta, já eram sete e quarenta e cinco. Imediatamente ele se lembrou de que o estacionamento onde estava o carro dele fechava às dezenove e trinta da noite. Mesmo tendo perdido a hora, ele foi correndo para ver se dava tempo de ele ainda pegar o carro. Tarde demais!

O tiozinho do estacionamento disse ao rapaz da relojoaria vizinha que ele não poderia esperar por mais ninguém. Ele tinha que fechar o estabelecimento na hora certa por conta de um compromisso importantíssimo que ele tinha às oito horas da noite lá no centro da cidade.

Ele olhou para o relógio. Já eram sete e cinquenta e oito. Ele resolveu ligar para a namorada e dizer a ela que, infelizmente, apesar de ele ter corrido contra o relógio, ele não conseguiria chegar a tempo de assistir ao filme que ela há tantos dias esperava ver.

Ela deu um tempo e pensou. Depois, num gesto de extrema compreensão, disse ao rapaz:

Tudo bem, amor! Não vai faltar tempo e nem oportunidade para que, no futuro, a gente possa assistir a esse filme da hora.

SILVA, Edson Rodrigues. Disponível em: <http://recantodacronica.blogspot.com.br/2010/10/texto-cronica-historia-da-hora-cronicas.html>. Acesso em: 17 nov. 2015.

Nesse texto, no trecho “Quando ele se **deu conta**,” (2° parágrafo), a expressão destacada significa

a- fazer um cálculo.
b- pagar uma dívida.
c- perceber algo.
d- ter capacidade.

6- (PROVA BRASIL 2017) - **Leia o texto abaixo.**

Bancos e cadeiras

Era uma vez um homem que fazia bancos. Aprendeu desde pequeno a arte de fazer bancos e, como era rápido e vendia a mercadoria com facilidade, nunca quis fazer outra coisa.

Ao lado da oficina do homem que fabricava bancos, instalou-se um outro artesão. Mas este só fabricava cadeiras. Os clientes começaram a dividir-se.

Alguns continuavam a comprar bancos, que eram mais baratos, mas outros preferiam comprar cadeiras, um pouco mais caras, mas mais cômodas.

O homem que fazia bancos enervou-se. Para poder vender bem o produto do seu trabalho, baixou para metade o preço dos bancos. Os bancos continuavam do mesmo tamanho, o preço é que era mais baixo.

O concorrente ao lado fez o mesmo. Uma cadeira passou a ser tão barata que até dava vontade de rir.

Aproveitando a baixa de preços, cada vez iam mais clientes às oficinas. Mas aquilo era um disparate, tanto maior quanto, descendo os preços, de dia para dia, chegou uma altura em que os bancos e as cadeiras eram dados.

Os dois artesãos fartavam-se de trabalhar, noite e dia, para responder aos pedidos. Arruinavam-se. Isto

mesmo lhes disse Joaquim, um amigo de ambos.

Por que é que vocês não se juntam e formam uma sociedade que venda cadeiras e bancos, ao mesmo tempo e por um preço razoável? A princípio, eles não queriam. Estavam habituados a trabalhar sozinhos e cada qual tinha as suas razões de queixa do

outro. Mas conformaram-se, a ver no que dava. Deu certo. A Sociedade Banco & Cadeira, formada pelos dois antigos rivais, agora amigos, vai de vento em popa.

TORRADO, Antonio. Disponível em: <http://www.anossaescola.com/cr/testes/dulcilene/leituraeinterpretacao.htm>. Acesso em: 4 mar. 2014.

Nesse texto, no trecho “Mas aquilo era um **disparate**,” (6° parágrafo), a palavra destacada tem
sentido de
a- absurdo.
b- bobagem.
c- brincadeira.
d- problema.

7- (PROVA BRASIL 2019) **- Leia o texto para responder à questão a seguir:**

Por que a girafa não tem voz

[...] O dia da corrida foi logo marcado. O leopardo, certo de que ia vencer, convocou todos os animais da floresta para vê-lo derrotar a grandona. Os bichos acorreram para se divertir e torcer pela derrota da girafa.

Assim que foi dada a largada, os dois saíram lado a lado, mas logo o leopardo tomou a dianteira. Corria tanto que acabou chocando-se contra uma árvore e teve de abandonar a competição.

A bicharada ficou muito decepcionada ao ver a girafa se tornar campeã.

Depois da vitória, ela ficou mais faladora ainda.

Ninguém tinha mais paciência para aguentar aquele blá-blá-blá infindável. Até que o macaco, esperto como ele só, resolveu dar um jeito na questão.

Ele tirou um bocado de resina de uma árvore e misturou-a na ramaria que a girafa costuma mastigar. Depois, escondeu-se, esperando a falastrona chegar para comer.

As folhas prenderam-se no comprido pescoço da girafa e, por mais que ela tossisse e cuspisse, ficaram grudadas em sua garganta, calando-a para sempre. Daí em diante, seus descendentes passaram a nascer sem voz.

Barbosa, Rogério Andrade. Histórias africanas para contar e recontar. SP:Editora do Brasil, 200

No trecho “... mais paciência para aguentar aquele **blá-blá-blá** infindável,” (5° parágrafo) a expressão destacada
a- revela um tipo de música cantada pela girafa.
b- ressalta o falatório da girafa.
c- ratifica o grito de vitória da girafa.
d- reforça a decepção dos animais com a vitória da girafa.

8- (PROVA BRASIL 2019) **- Leia o texto abaixo.**

A surdez da bisavó

— Vó, jã são horas — diz o meu pai para a minha bisavó, depois do jantar. Mas a minha bisavó nem se mexe na cadeira.

Então a minha mãe afirma que é preciso explicar-lhe melhor as coisas. Chega perto dela e diz:

— Vó, já são horas de ir para a cama.

Mas a minha bisavó, continua sem se mexer na cadeira.

— Está cada vez mais surda, coitada - murmura meu pai.

E minha mãe insiste, mais uma vez:

— Vó, já são horas de ir para a cama porque está muito frio.

A minha bisavó nem se mexe, os olhos colados na TV no fundo da sala. [...]

— Vó, jã são horas de ir para a cama porque está muito frio e não queremos que fique gripada porque depois fica com febre e precisa tomar remédio.

A minha bisavó, nem um piu.

Até que meu pai tira a mesa e não pensa mais no assunto. E a minha mãe volta a 15 suspirar profundamente e vai lavar a louça.

— Eu não sou surda - murmura então para mim a minha bisavó, com um sorriso no canto da boca e apontando para a televisão — mas não vou para a cama sem saber o restante. Quer dizer, sem saber se a moça loira e rica casa com o rapaz moreno e pobre.

Encosta-se na cadeira e lá fica.

Eu ia jurar que, alguns minutos depois, a ouvi roncar. Mas devia ser impressão minha.

— Vi tudo até o fim — garante-me ela no dia seguinte...

VIEIRA, Alice. A surdez da bisavó. In: Livro com cheiro de baunilha. São Paulo: Texto Editores, 2009, p. 6-7. Fragmento.

No trecho “A minha bisavó, **nem um piu**.” (10° parágrafo), a expressão destacada significa que a bisavó

a- continuou muda.
b- dormia sem roncar.
c- estava sem se mexer.
d- ficou vendo TV

DESCRITOR 4 – Inferir uma informação implícita em um texto

9- **(Prova Brasil 2017) -** O texto conta a história de um homem que “entrou pelo cano”.

O Homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque:

a- a menina agiu como se fosse um fato normal
b- o homem demonstrou pouco interesse em sair do cano.
c- as engrenagens da tubulação não funcionaram.

d- a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

10- (PROVA BRASIL - 2017) **- Leia o texto abaixo e responda.**

O boto e a Baía da Guanabara

Piraiaguara sentiu um grande orgulho de ser carioca. Se o Atobá Maroto tinha dado nome para as ilhas, ele e todos os outros botos eram muito mais importantes. Eles eram o símbolo daquele lugar privilegiado: a cidade do Rio de Janeiro.

— A “mui leal e heroica cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro”.

Piraiaguara fazia questão de lembrar do título, e também de toda a história da cidade e da Baía de Guanabara. Os outros botos zombavam dele:

— Leal? Uma cidade que quase acabou conosco, que poluiu a baía? Heroica? Uma cidade que expulsou as baleias, destruiu os mangues e quase não nos deixou sardinhas para comer? Olha aí para o fundo e vê quanto cano e lixo essa cidade jogou aqui dentro!

— Acorda do encantamento, Piraiaguara! O Rio de Janeiro e a Baía de Guanabara foram bonitos sim, mas isso foi há muito tempo. Não adianta ficar suspirando pela beleza do Morro do Castelo, ou pelas praias e pela mata que desapareceram. Olha que, se continuar sonhando acordado, você vai acabar sendo atropelado por um navio!

O medo e a tristeza passavam por ele como um arrepio de dor. Talvez nenhum outro boto sentisse tanto a violência da destruição da Guanabara. Mas, certamente, ninguém conseguia enxergar tão bem as belezas daquele lugar.

Num instante, o arrepio passava, e a alegria brotava de novo em seu coração.

HETZEL, B. Piraiaguara. São Paulo: Ática, 2000. p. 16 – 20.

Os outros botos zombavam de Piraiaguara, porque ele

a- conhecia muito bem a história do Rio de Janeiro.
b- enxergava apenas o lado bonito do Rio de Janeiro.
c- julgava os botos mais importantes do que os outros animais.
d- sentia tristeza pela destruição da Baía da Guanabara.:

11- (PROVA BRASIL 2017). **Leia o texto para responder à questão abaixo:**

Vaguidão Específica

— Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.

— Junto com as outras?

— Não ponha junto com as outras, não. Senão pode vir alguém e querer fazer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.

— Sim senhora. Olha, o homem está aí.

— Aquele de quando choveu?

— Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.

— Que é que você disse a ele?

— Eu disse pra ele continuar.

— Ele já começou?

— Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.

— É bom?

— Mais ou menos. O outro parece mais capaz.

— Você trouxe tudo pra cima?

— Não senhora, só trouxe as coisas. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.

— Mas traga, traga. Na ocasião nós descemos tudo de novo. É melhor, senão atravanca a entrada e ele reclama como na outra noite.

— Está bem, vou ver como.

FERNANDES, Millôr. La Insignia. Brasil, fevereiro de 2005.

O texto é um diálogo

a- entre dois homens.
b- entre duas crianças.
c- entre um homem e uma mulher.
d- entre duas mulheres.

12- (PROVA BRASIL 2019) - **Leia o texto abaixo.**

O AVARENTO

Um avarento possuía uma barra de ouro, que mantinha enterrada no chão. Todos os dias ia lá dar uma olhada. Um dia, descobriu que a barra fora roubada, e começou a se descabelar e a se lamentar aos brados. Um vizinho, ao vê-lo naquele estado, disse: Mas para que tanta tristeza? Enterre uma pedra no mesmo lugar e finja que é de ouro. Vai dar na mesma, pois quando o ouro estava aí você não o usava pra nada!

(Esopo. In: O livro das virtudes – O compasso moral, 1996)

O provérbio que pode ser associado ao texto é

a- “Nem tudo que reluz é ouro.”
b- “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.”
c- “Quem tudo quer, tudo perde.”
d- “Em terra de cego, quem tem um olho é rei.”

DESCRITOR 6 - Identificar o tema de um texto.

13- (PROVA BRASIL 2019) - **Leia o texto abaixo.**

TRÁGICO ACIDENTE DE LEITURA

Tão comodamente que eu estava lendo, como quem viaja num raio de lua, num tapete mágico, num trenó, num sonho. Nem lia: deslizava. Quando de súbito a terrível palavra apareceu, apareceu e ficou plantada ali diante de mim, focando-me: ABSCÔNDITO. Que momento passei! ... O momento de imobilidade e apreensão de quando o fotógrafo se posta atrás da máquina, envolvidos os dois no mesmo pano preto, como um duplo monstro

misterioso e corcunda... O terrível silêncio do condenado ante o pelotão de fuzilamento, quando os soldados dormem na pontaria e o capitão vai gritar: Fogo!

QUINTANA, Mário. *Nova Antologia Poética*. 5ª ed. São Paulo: Globo, 1995.

O conteúdo central do texto aborda

a- a emoção do autor ao encontrar uma palavra desconhecida.

b- o prazer da leitura, ao mesmo tempo, cômica e trágica.
c- o desejo do autor de se entregar aos prazeres da leitura.
d- a admiração do autor pelas belezas da arte do fotógrafo.

14- Leia o texto abaixo.

A bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. (...)

O garoto agradeceu, desembrulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

— Como é que liga? – perguntou.

— Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

— Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

— Não precisa manual de instrução.

— O que é que ela faz?

— Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

— O quê?

— Controla, chuta...

— Ah, então é uma bola.

— Claro que é uma bola.

— Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

— Você pensou que fosse o quê?

— Nada não...

(Luis Fernando Veríssimo – Comédias para se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001,pp. 41-42.)

O tema do texto está presente em

a- O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros.
b- Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai.
c- O garoto agradeceu, desembrulhou a bola...
d- O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

15- **Leia o texto abaixo.**

As rendeiras

As rendeiras cujas mãos ágeis fabricam roupas, lenços, toalhas e os mais variados artigos têm um importante papel econômico nas regiões Norte, Nordeste e Sul. Na chamada renda de almofada ou de bilros, milhares de nós são desenvolvidos pelas mãos habilidosas das rendeiras. Elas trabalham com uma almofada, um papelão cheio de furos, linha e bilros, pequenas peças de madeira. É uma arte bastante tradicional e muitos são os ditados que se referem às rendeiras, como: "moça na janela, nem bilro, nem panela".

Folclore – danças e ritmos do Brasil. Coleção de olho no mundo, n.16. São Paulo: Abril, 2000. p. 33.

A expressão que melhor resume o assunto desse texto

é
A) artesanato de renda.
B) mãos habilidosas.
C) renda de bilro.
D) renda de almofada.

16- (PROEB) - **Leia o texto abaixo e responda.**

O sábio

Havia um pai que morava com suas duas jovens filhas, meninas muito curiosas e inteligentes. Suas filhas sempre lhe faziam muitas perguntas. Algumas, ele sabia responder. Outras, não fazia a mínima ideia da resposta.
Como pretendia oferecer a melhor educação
para as suas filhas, as enviou para passar as férias com
um velho sábio que morava no alto de uma colina.
Este, por sua vez, respondia a todas as perguntas, sem
hesitar. Já muito impacientes com essa situação, pois
constataram que o tal velho era realmente sábio, resolveram inventar uma pergunta que o sábio não
saberia responder. Passaram-se alguns dias e uma das meninas apareceu com uma linda borboleta azul e exclamou para a sua irmã:
– Dessa vez o sábio não vai saber a resposta!
– O que você vai fazer? Perguntou a outra
menina.
– Tenho uma borboleta azul em minhas mãos.
Vou perguntar ao sábio se a borboleta está viva ou
está morta. Se ele disser que ela está viva, vou apertá-
la rapidamente, esmagá-la e, assim, matá-la. Como consequência, qualquer resposta que o velho nos der,
vai estar errada.
As duas meninas foram, então, ao encontro do sábio que se encontrava meditando sob um eucalipto na montanha. A menina aproximou-se e perguntou:
– Tenho aqui uma borboleta azul. Diga-me, msábio, ela está viva ou morta?
Calmamente, o sábio sorriu e respondeu:
– Depende de você... Ela está em suas mãos.

Josefa Prieto Andres.

O tema desse texto é a
A) curiosidade.
B) educação.
C) impaciência.
D) sabedoria.

DESCRITOR 14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

17- (PROVA BRASIL 2019) - **Leia o texto abaixo:**

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. Ai de ti, Copacabana. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

A expressão que revela uma opinião sobre o fato "... vinham todos dormir em nossa casa" (3° parágrafo), é

a- "Às vezes chegava alguém a cavalo..."
b- "E às vezes o rio atravessava a rua..."
c- "e se tomava café tarde da noite!"
d- "Isso para nós era uma festa..."

18- (PROVA BRASIL 2019) - **Leia o texto abaixo.**

Iracema

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira.

O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.

Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. [...]

ALENCAR, José de. *Iracema*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br> Acesso em: 29 jul. 2009. Fragmento.

O trecho desse texto que apresenta uma opinião sobre Iracema é:

a- "... além daquela serra [...] nasceu Iracema.". (1° parágrafo)
b- "O favo da jati não era doce como seu sorriso;...". (3° parágrafo)
c- "... ela repousava em um claro da floresta.". (5° parágrafo)
d- "Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica,...". (último parágrafo)

19- Leia o texto e responda à questão.

Senhora

Aurélia passava agora as noites solitárias. Raras vezes aparecia Fernando, que arranjava uma desculpa qualquer para justificar sua ausência. A menina que não pensava em interrogá-lo, também não contestava esses fúteis inventos. Ao contrário buscava afastar da conversa o tema desagradável. [...]

Pensava ela que não tinha nenhum direito a ser amada por Seixas; e, pois, toda a afeição que lhe tivesse, muita ou pouca, era graça que dele recebia. Quando se lembrava que esse amor a poupara à degradação de um casamento de conveniência, nome com que se decora o mercado matrimonial, tinha impulsos de adorar a Seixas, como seu Deus e redentor.

Parecerá estranha essa paixão veemente, rica de heroica dedicação, que, entretanto, assiste calma, quase impassível, ao declínio do afeto com que lhe retribuía o homem amado, e se deixa abandonar, sem proferir um queixume, nem fazer um esforço para reter a ventura que foge.

Esse fenômeno devia ter uma razão psicológica, de cuja investigação nos abstemos; porque o coração, e ainda mais o da mulher que é toda ela, representa o caos do mundo moral. Ninguém sabe que maravilhas ou que monstros vão surgir nesses limbos.

O narrador revela uma opinião no trecho:

a- "Aurélia passava agora as noites solitárias."
b- "...buscava afastar da conversa o tema desagradável."
c- "...tinha impulsos de adorar a Seixas, como seu Deus..."
d- "...e se deixa abandonar, sem proferir um queixume, ..."
e- "Esse fenômeno devia ter uma razão psicológica, ..."

20- (SAEPE) - **Leia o texto abaixo e responda.**

Corda Bamba

As duas vinham andando pela calçada – a Mulher Barbuda e Maria. De mão dada. A Mulher Barbuda usava saia, barba e uma sacola estourando de cheia; Maria, de calça de brim, um embrulho debaixo do braço, ia levando a tiracolo um arco enfeitado com flor de papel, quase do tamanho dela (não era muita vantagem: ela já tinha dez anos, mas era do tipo miúdo). Pararam na frente de um edifício. Barbuda falou:

– É aqui, tá vendo? 225. – Olhou pra trás: –Foguinho! Ei! Foguinho estava parado na esquina tirando um coelho da meia: andava treinando pra ser mágico. Há anos que ele comia fogo no circo, mas agora tinha dado pra ficar de estômago embrulhado cada vez que engolia uma chama; tinha dias, que só de olhar pras tochas que Barbuda trazia, o estômago já se revoltava todo.

– Olha só, fiz a mágica da meia! – gritou. Agarrou o coelho pela orelha e correu pra porta do edifício. Barbuda achava uma graça danada naquela história de Foguinho treinar mágica em tudo que é canto; deu um beijo nele:

– Você ainda vai ser o maior mágico que já se viu por aí. Não é, Maria? Mas Maria continuou quieta; só apertou com mais força a mão de Barbuda.

NUNES, Lygia Bojunga. Corda Bamba. 20. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997,virgula p.9.

Qual era a opinião de barbuda?

a- Achava que Foguinho seria um grande mágico.
b- Achava que Foguinho era um bom engolidor de fogo.
c- Pensava que Maria era muito miúda.
d- Pensava que Maria era muito quieta.

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE (PPLP)
UNIDADE ITABAIANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu,_____, aluno(a) do 8º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizada no município de Coronel João Sá/BA, autorizo a professora Roberta Maria Santana a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto **GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A COMPREENSÃO LEITORA**, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Coronel João Sá,_____de_____de 2023.

_____
Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu,_____, residente na cidade de Coronel João Sá, no Estado da Bahia, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Coronel João Sá,_____de_____de 2023.

_____
Assinatura por extenso

APÊNDICE E - Termo de Compromisso para Coleta de Dados em Arquivos

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE (PPLP)
UNIDADE ITABAIANA

TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto:

Pesquisador responsável:

Orientador:

Instituição/Departamento:

Telefones para contato: (79)

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;

II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;

III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ___ de _____ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS

APÊNDICE F - Termo de Confidencialidade

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE (PPLP)
UNIDADE ITABAIANA

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto:

Pesquisador responsável:

Orientador:

Instituição/Departamento:

Local da coleta de dados:

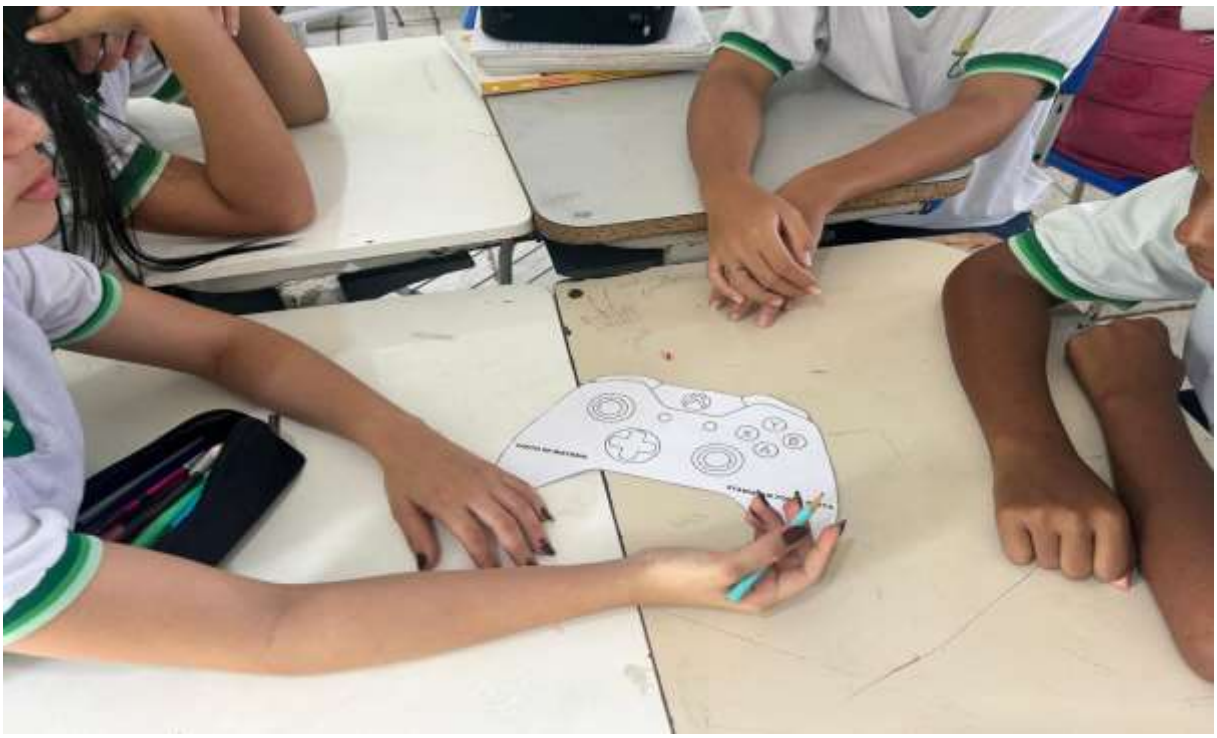
A pesquisadora do projeto _____ se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora _____. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS

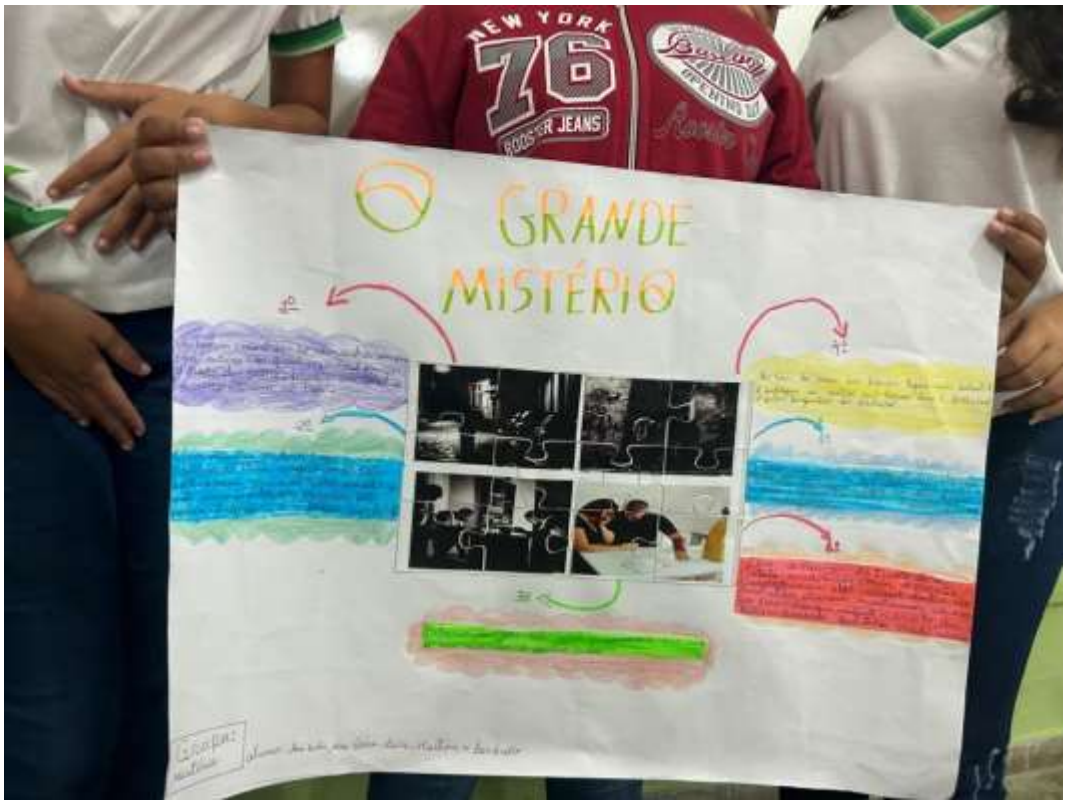
APÊNDICE G - Fotos da Intervenção: Desafio da Experiência Gamificada

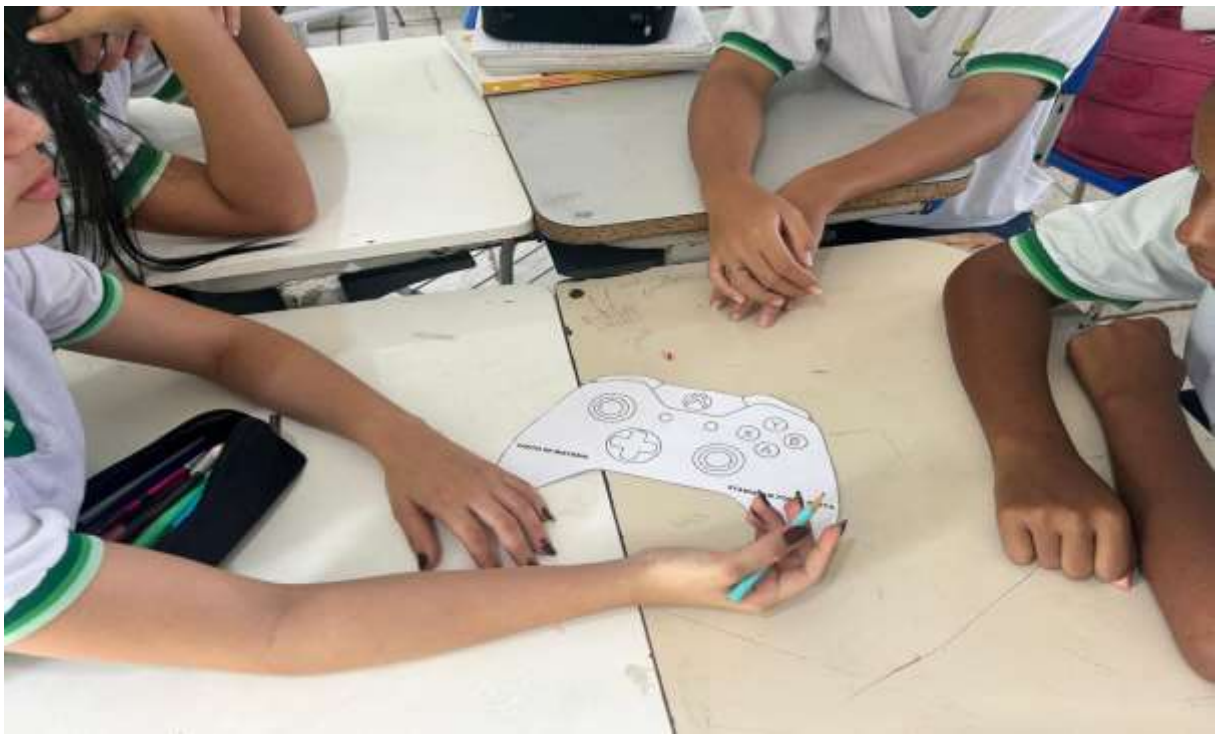
Fonte: A autora (2023).



Fonte: A autora (2023).

O GRANDE MISTÉRIO

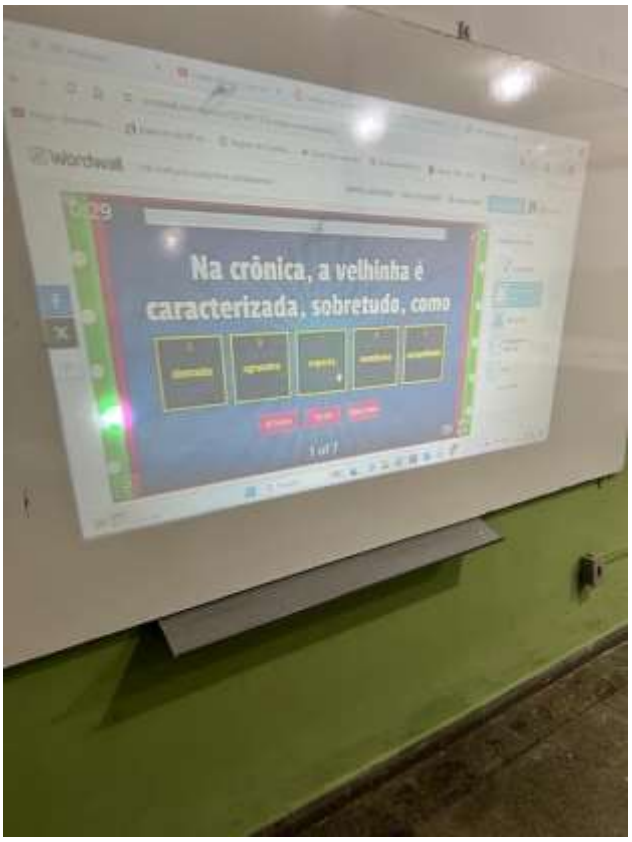

NEW YORK
76
ROCKER JEANS
GRANDE
MISTÉRIO



Fonte: A autora (2023).

Fonte: A autora (2023).

Fonte: A autora (2023).



Fonte: A autora (2023).

Fonte: A autora (2023).

ANEXOS

ANEXO A – Conto de Mistério

Conto de mistério

Com a gola do paletó levantada e a aba do chapéu abaixada, caminhando pelos cantos escuros, era quase impossível a qualquer pessoa que cruzasse com ele ver seu rosto. No local combinado, parou e fez o sinal que tinham já estipulado à guisa de senha. Parou debaixo do poste, acendeu um cigarro e soltou a fumaça em três baforadas compassadas. Imediatamente um sujeito mal-encarado, que se encontrava no café em frente, ajeitou a gravata e cuspiu de banda.

Era aquele. Atravessou cautelosamente a rua, entrou no café e pediu um guaraná. O outro sorriu e se aproximou:

Siga-me! - foi à ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu. O outro entrou num beco úmido e mal iluminado e ele - a uma distância de uns dez a doze passos - entrou também.

Ali parecia não haver ninguém. O silêncio era sepulcral. Mas o homem que ia à frente olhou em volta, certificou-se de que não havia ninguém de tocaia e bateu numa janela. Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.

Entraram os dois e deram numa sala pequena e enfumaçada onde, no centro, via-se uma mesa cheia de pequenos pacotes. Por trás dela um sujeito de barba crescida, roupas humildes e ar de agricultor pareciam ter medo do que ia fazer. Não hesitou - porém - quando o homem que entrara na frente apontou para o que entrara em seguida e disse: "É este".

O que estava por trás da mesa pegou um dos pacotes e entregou ao que falara. Este passou o pacote para o outro e perguntou se trouxera o dinheiro. Um aceno de cabeça foi à resposta. Enfiou a mão no bolso, tirou um bolo de notas e entregou ao parceiro. Depois se virou para sair. O que entrara com ele disse que ficaria ali.

Saiu então sozinho, caminhando rente às paredes do beco. Quando alcançou uma rua mais clara, assoviou para um táxi que passava e mandou tocar a toda pressa para determinado endereço. O motorista obedeceu e, meia hora depois, entrava em casa a berrar para a mulher:

- Julieta! Ó Julieta... Consegui.

A mulher veio lá de dentro enxugando as mãos em um avental, a sorrir de felicidade. O marido colocou o pacote sobre a mesa, num ar triunfal. Ela abriu o pacote e verificou que o marido conseguira mesmo. Ali estava: um quilo de feijão.

Sérgio Porto - Stanislaw Ponte Preta

ANEXO B – *A Velha Contrabandista*

A VELHA CONTRABANDISTA

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia, ela passava na fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega - tudo malandro velho - começou a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou ela parar.

A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela: - Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco? A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu: - É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai!

O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido, o fiscal interceptou a velhinha e, todas às vezes, o que ela levava no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se chateou: - Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista. - Mas no saco só tem areia! - insistiu a velhinha.

E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs: - Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias? - O senhor promete que não espáia? - quis saber a velhinha. - Juro - respondeu o fiscal. - É lambreta!

Sérgio Porto - Stanislaw Ponte Preta

ANEXO C - *Segurança*

Segurança

O ponto-de-venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as mais belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal com muitos guardas que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e crachados.

Mas os assaltos começaram assim mesmo. Os ladrões pulavam os muros.

Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longo do muro alto. Nos quatro lados. As inspeções tornaram-se mais rigorosas no portão de entrada. Agora não só os visitantes eram obrigados a usar crachá. Os proprietários e seus familiares também. Não passava ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda. Nem as babás. Nem os bebês.

Mas os assaltos continuaram.

Decidiram eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante era a segurança. Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletrocutado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar.

Mas os assaltos continuaram.

Grades nas janelas de todas as casas. Era o jeito. Mesmo se os ladrões ultrapassassem os altos muros, e o fio de alta tensão, e as patrulhas, e os cachorros, e a segunda cerca, de arame farpado, erguida dentro do perímetro, não conseguiriam entrar nas casas. Todas as janelas foram engradadas.

Mas os assaltos continuaram.

Foi feito um apelo para que as pessoas saíssem de casa o mínimo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás do carro de um proprietário, com um revólver apontado para a sua nuca. Assaltaram a casa, depois saíram no carro roubado, com crachás roubados. Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda, que não queria conversa nem aceitava suborno.

Mas os assaltos continuaram.

Foi reforçada a guarda. Construíram uma terceira cerca. As famílias de mais posses, com mais coisas para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima. E foi tomada uma medida extrema. Ninguém pode entrar no condomínio. Ninguém.

Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos.

E ninguém pode sair.

Agora, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua.

Mas surgiu outro problema.

As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade.

A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

Luís Fernando Veríssimo,

ANEXO D – *O Assalto*

O assalto

Quando a empregada entrou no elevador, o garoto entrou atrás. Devia ter uns dezesseis, dezessete anos. Preto. Desceram no mesmo andar. A empregada com o coração batendo. O corredor estava escuro, e a empregada sentiu que o garoto a seguia. Botou a chave na fechadura da porta de serviço, já em pânico. Com a porta aberta, virou-se de repente e gritou para o garoto:
_Não me bate!
_Senhora?
_Faça o que quiser, mas não me bate!
_Não, senhora, eu…
A dona da casa veio ver o que estava havendo. Viu o garoto na porta e o rosto apavorado da empregada e recuou, até pressionar as costas contra a geladeira.
_Você está armado?
_Eu? Não.
A empregada, que ainda não largara o pacote de compras, aconselhou a patroa, sem tirar os olhos do garoto:
_É melhor não fazer nada, madame. O melhor é não gritar.
_Eu não vou fazer nada, juro! _disse a patroa, quase aos prantos. _Você pode entrar. Pode fazer o que quiser. Não precisa usar a violência.
O garoto olhou de uma mulher para outra. Apalermado. Perguntou:
_Aqui é o 712?
_O que você quiser. Entre. Ninguém vai reagir.
O garoto hesitou, depois deu um passo para dentro da cozinha. A empregada e a patroa esgueiraram-se pela parede até chegar à porta que dava para a seleta de almoço. Disse:
_Eu não tenho dinheiro. Mas o meu marido deve ter. Ele está em casa. Vou chamá-lo. Ele lhe dará tudo.
O garoto também estava com os olhos arregalados. Perguntou de novo:
_Este é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas no 712.
A mulher chamou, com a voz trêmula:
_Henrique!
O marido apareceu na porta do gabinete. Viu o rosto da mulher, o rosto da empregada e o garoto e entendeu tudo. Chegou a hora de tirar a prova.
_O que você quer? _perguntou, dando-se conta em seguida do ridículo da pergunta. Mas sua voz estava firme.
Eu disse que você tinha dinheiro falou a mulher.
_Faço um trato com você _disse o marido para o garoto, _dou tudo de valor que tem em casa, contanto que você não toque em ninguém.

E se as crianças chegarem de repente, pensou a mulher. Meu Deus, o que esse bandido vai fazer com as minhas crianças? O garoto gaguejou:

_Eu...Eu...É aqui que umas garrafas para pegar?

_Tenho um pouco de dinheiro. Minha mulher tem joias, não temos cofre em casa, acredite em mim. Não temos muita coisa. Você quer o carro? Eu dou a chave.

Errei, pensou o marido. Se sair com o carro, ele vai querer ter certeza de que ninguém chamará a polícia. Vai levar um de nós com ele. Ou vai nos deixar todos amarrados. Ou coisa pior…

Vou pegar o dinheiro, está bem? _ disse o marido.

O garoto só piscava.

_Não tenho arma em casa. É isso que você está pensando? Você pode vir comigo.

O garoto olhou para a dona da casa e para a empregada.

_Você está pensando que eles vão aproveitar para fugir, é isso? _continuou o marido. _Elas podem vir junto conosco. Ninguém vai fazer nada. Só não queremos violência. Vamos todos para o gabinete

A patroa, a empregada e o Henrique entraram no gabinete. Depois de alguns segundos, o garoto foi atrás. Enquanto abria a gaveta chaveada da sua mesa, o marido falava:

_Não é para agradar, não, mas eu compreendo você. Você é uma vítima do sistema. Deve estar pensando, “esse burguês cheio da nota está querendo me conversar”, mas não é isso não. Sempre me senti culpado por viver bem no meio de tanta miséria. Pode perguntar para minha mulher. Eu não vivo dizendo que o crime é um problema social? Vivo dizendo. Tome. É todo dinheiro que tenho em casa. Não somos ricos. Somos, com alguma boa vontade, da média alta. Você tem razão. Qualquer dia também começamos a assaltar para poder comer. Tem que mudar o sistema. Tome.

O garoto pegou o dinheiro, meio sem jeito.

_Olhe, eu só vim pegar as garrafas…

_Sônia, busque as suas joias. Ou melhor, vamos todos buscar as joias.

Os quatro foram para a suíte do casal. O garoto atrás. No caminho ele sussurrou para a empregada:

_Aqui é o 712?

_Por favor, não! _disse a empregada encolhendo-se.

Deram todas as joias para o garoto, que estava cada vez mais embaraçado. O marido falou:

_Não precisa nos trancar no banheiro. Olhe o que eu vou fazer.

Arrancou o fio do telefone da parede.

_Você pode trancar o apartamento por fora e deixar as chaves lá embaixo. Terá tempo de fugir. Não faremos nada. Só não queremos violência.

_Aqui não é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas.

_N´s não temos mais nada, confie em mim. Também somos vítimas do sistema. Estamos do seu lado. Por favor, vá embora!

A empregada espalhou a notícia do assalto por todo o prédio Madame teve uma crise nervosa que durou dias. O marido comentou que não dava mais para viver nesta cidade. Mas achava que tinha saído bem. Não entrara em pânico. Ganhara um pouco de simpatia do bandido. Protegera o seu lar da violência. E não revelara a existência do cofre com o grosso o dinheiro {... } atrás do quadro da odalisca.

Luís Fernando Veríssimo

ANEXO E – *O Homem Trocado*

O Homem Trocado

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

– Tudo perfeito – diz a enfermeira, sorrindo.

– Eu estava com medo desta operação…

– Por quê? Não havia risco nenhum.

– Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos…

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

– E o meu nome? Outro engano.

– Seu nome não é Lírio?

– Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e…

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

– Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R$ 3 mil.

– O senhor não faz chamadas interurbanas?

– Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

– Por quê?

– Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

– O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

– Se você diz que a operação foi bem…

A enfermeira parou de sorrir.

– Apendicite? – perguntou, hesitante.

– É. A operação era para tirar o apêndice.

– Não era para trocar de sexo? (Luís Fernando Veríssimo)

ANEXO F - *O Rico, o Pobre e a Galinha*

O RICO, O POBRE E A GALINHA

Um rico passa pela entrada de um labirinto e não resiste. Entra. Quer saber o que se esconde no centro do labirinto.

Talvez seja um tesouro, ou no mínimo uma oportunidade de negócios. É da natureza humana querer explorar o desconhecido e é da natureza dos ricos querer ficar mais ricos. Como. além de um aventureiro e um empreendedor, o rico é um ser racional, vai deixando moedas no caminho, para depois voltar pelo mesmo caminho e encontrar a saída do labirinto. No centro do labirinto não há nada, só o centro de um labirinto, e quando se vira para começar o caminho de volta, o rico dá com o pobre, que chega colocando a última moeda do chão na sua sacola.

– Minhas moedas! – diz o rico.

– Suas? Estavam no chão. Vim catando-as pelo caminho. Agora são minhas. Tenho direito a um pouco da riqueza do mundo.

– Imbecil! Eu as deixei pelo chão para encontrar o caminho de volta, já que sou um ser racional. Agora eu não encontrarei a saída. Agora eu vou ficar neste labirinto pelo resto da vida.

– "Eu, eu, eu." Você só pensa em você, como todos os ricos. E eu?

– Você também está condenado a ficar neste labirinto pelo resto da vida. Culpa da sua ganância e da sua burrice.

– Outra mania de rico, achar que quem é pobre é burro. Mas eu também sou um ser racional, meu caro. Em lugar das moedas, deixei grãos de milho pelo chão, para me guiar de volta à saída do labirinto.

Os dois preparam-se para sair do centro do labirinto quando dão com uma galinha, bicando o último grão de milho. A galinhas passou pela entrada do labirinto, viu os grãos enfileirados no chão e também não resistiu. Foi comento o milho de grão em grão sem deixar nada em seu lugar para mostrar o caminho de volta.

O rico e o pobre xingam a galinha juntos. Chamam a galinha de irresponsável. De inconsequente.

O rico diz que entrou no labirinto porque é um aventureiro e um empreendedor, e porque é da sua natureza explorar o desconhecido e as oportunidades de enriquecer mais. O pobre diz que entrou no labirinto atrás de moedas, mesmo as moedas sendo

de outro, porque tem direito a um pouco da riqueza do mundo. E a galinha, que só foi atrás de sua fome:

E o rico e o pobre passam o resto de suas vidas correndo pelo labirinto atrás da galinha, que, como não é um ser racional, nem sabe o que está fazendo ali.

O que deve significar alguma coisa.

Luís Fernando Veríssimo

O nariz

Era um dentista respeitadíssimo. Com seus quarenta e poucos anos, uma filha quase na faculdade. Um homem sério, sóbrio, sem opiniões surpreendentes, mas de uma sólida reputação como profissional e cidadão. Um dia, apareceu em casa com um nariz postiço. Passado o susto, a mulher e a filha sorriram com fingida tolerância. Era um daqueles narizes de borracha com óculos de aros pretos, sobrancelhas e bigodes que fazem a pessoa ficar parecida com o Groucho Marx. Mas o nosso dentista não estava imitando o Groucho Marx. Sentou-se à mesa de almoço – sempre almoçava em casa – com a retidão costumeira, quieto e algo distraído. Mas com um nariz postiço.

– O que é isso? – perguntou a mulher depois da salada, sorrindo menos.

–Isto o quê?

– Esse nariz.

–Ah, vi numa vitrina, entrei e comprei.

–Logo você, papai…

Depois do almoço ele foi recostar-se no sofá da sala como fazia todos os dias. A mulher impacientou-se.

– Tire esse negócio.

– Por quê?

– Brincadeira tem hora.

– Mas isto não é brincadeira.

Sesteou com o nariz de borracha para o alto. Depois de meia hora, levantou-se e dirigiu-se para a porta. A mulher o interpelou:

– Aonde é que você vai?

– Como, aonde é que eu vou? Vou voltar para o consultório.

– Mas com esse nariz?

– Eu não compreendo você – disse ele, olhando-a com censura através dos aros sem lentes. – Se fosse uma gravata nova, você não diria nada. Só porque é um nariz…

– Pense nos vizinhos. Pense nos clientes.

Os clientes, realmente, não compreenderam o nariz de borracha. Deram risadas ("Logo o senhor, doutor…"), fizeram perguntas, mas terminaram a consulta intrigados e saíram do consultório com dúvidas.

– Ele enlouqueceu?

–Não sei – respondia a recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos. – Nunca vi "ele" assim.

Naquela noite, ele tomou seu chuveiro, como fazia sempre antes de dormir. Depois, vestiu o pijama e o nariz postiço e foi se deitar.

–Você vai usar esse nariz na cama? – perguntou a mulher.

– Vou. Aliás, não vou mais tirar este nariz.

– Mas, por quê?

– Porque não!

Dormiu logo. A mulher passou metade da noite olhando para o nariz de borracha. De madrugada começou a chorar baixinho. Ele enlouquecera. Era isto. Tudo estava acabado. Uma carreira brilhante, uma reputação, um nome, uma família perfeita, tudo trocado por um nariz postiço.

– Papai…

–Sim, minha filha.

–Podemos conversar?

– Claro que podemos.

– É sobre esse seu nariz…

– O meu nariz, outra vez? Mas vocês só pensam nisso?

– Papai, como é que nós não vamos pensar? De uma hora para outra, um homem como você resolve andar de nariz postiço e não quer que ninguém note?

– O nariz é meu e vou continuar a usar.

– Mas por que, papai? Você não se dá conta de que se transformou no palhaço do prédio? Eu não posso mais encarar os vizinhos, de vergonha. A mamãe não tem mais vida social.

– Não tem porque não quer…

–Como é que ela vai à rua com um homem de nariz postiço?

– Mas não sou “um homem”. Sou eu. O marido dela. O seu pai. Continuo o mesmo homem. Um nariz de borracha não faz nenhuma diferença. Se não faz nenhuma diferença, por que não usar?

–Mas, mas…

– Minha filha.

– Chega! Não quero mais conversar. Você não é mais meu pai!

A mulher e a filha saíram de casa. Ele perdeu todos os clientes. A recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos, pediu demissão. Não sabia o que esperar de um homem que usava nariz postiço. Evitava aproximar-se dele. Mandou o pedido de demissão pelo correio. Os amigos mais chegados, numa última tentativa de salvar sua reputação, o convenceram a consultar um psiquiatra.

–Você vai concordar – disse o psiquiatra depois de concluir que não havia nada de errado com ele – que seu comportamento é um pouco estranho…

– Estranho é o comportamento dos outros! – disse ele. – Eu continuo o mesmo. Noventa e dois por cento do meu corpo continua o que era antes. Não mudei a maneira de vestir, nem de pensar, nem de me comportar. Continuo sendo um ótimo dentista, um bom marido, bom pai, contribuinte, sócio do fluminense, tudo como antes. Mas as pessoas repudiam todo o resto por causa deste nariz. Um simples nariz de borracha. Quer dizer que eu não sou eu, eu sou o meu nariz?

– É… – disse o psiquiatra. – Talvez você tenha razão…

O que é que você acha, leitor? Ele tem razão? Seja como for, não se entregou. Continua a usar o nariz postiço. Porque agora não é mais uma questão de nariz. Agora é uma questão de princípios.

Luís Fernando Verissimo

ANEXO G - *As Formigas*

As formigas

Quando minha prima e eu descemos do táxi já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovala- das, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.

É sinistro.

Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha? Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes, com liberdade de usar o fogareiro no quarto, a dona nos avisara por telefone que podíamos fazer refeições ligeiras com a condição de não provocar incêndio. Subimos a escada velhíssima, cheirando a creolina.

Pelo menos não vi sinal de barata — disse minha prima. A dona era uma velha balofa, de peruca mais negra do que a asa da graúna. Vestia um desbotado pijama de seda japonesa e tinha as unhas aduncas recobertas por uma crosta de esmalte vermelho-escuro descascado nas pontas encardidas. Acendeu um charutinho.

É você que estuda medicina? — perguntou soprando a fumaça na minha direção.

Estudo direito. Medicina é ela.

A mulher nos examinou com indiferença. Devia estar pensando em outra coisa quando soltou uma baforada tão densa que precisei desviar a cara. A saleta era escura, atulhada de móveis velhos, desparelhados. No sofá de palhinha furada no assento, duas almofadas que pareciam ter sido feitas com os restos de um antigo vestido, os bordados salpicados de vidrilho.

Vou mostrar o quarto, fica no sótão — disse ela em meio a um acesso de tosse. Fez um sinal para que a seguíssemos. — O inquilino antes de vocês também estudava medicina, tinha um caixotinho de ossos que esqueceu aqui, estava sempre mexendo neles.

Minha prima voltou-se:

Um caixote de ossos?

A mulher não respondeu, concentrada no esforço de subir a estreita escada de caracol que ia dar no quarto. Acendeu a luz. O quarto não podia ser menor, com o teto em de-clive tão acentuado que nesse trecho teríamos que entrar de gatinhas. Duas camas,

dois armários e uma cadeira de palhinha pintada de dourado. No ângulo onde o teto quase se encontrava com o assoalho, estava um caixotinho coberto com um pedaço de plástico. Minha prima largou a mala e pondo-se de joelhos puxou o caixotinho pela alça de corda. Levantou o plástico. Parecia fascinada.

Mas que ossos tão miudinhos! São de criança?

Ele disse que eram de adulto. De um anão.

De um anão? É mesmo, a gente vê que já estão forma- dos... Mas que maravilha, é raro à beça esqueleto de anão. E tão limpo, olha aí — admirou-se ela. Trouxe na ponta dos dedos um pequeno crânio de uma brancura de cal. — Tão perfeito, todos os dentinhos!

Eu ia jogar tudo no lixo, mas se você se interessa pode ficar com ele. O banheiro é aqui ao lado, só vocês é que vão usar, tenho o meu lá embaixo. Banho quente, extra. Telefone, também. Café das sete às nove, deixo a mesa posta na

cozinha com a garrafa térmica, fechem bem a garrafa — recomendou coçando a cabeça. A peruca se deslocou ligeira- mente. Soltou uma baforada final: — Não deixem a porta aberta senão meu gato foge.

Ficamos nos olhando e rindo enquanto ouvíamos o barulho dos seus chinelos de salto na escada. E a tosse encatarrada.

Esvaziei a mala, dependurei a blusa amarrotada num cabide que enfiei num vão da veneziana, prendi na parede, com durex, uma gravura de Grassmann e sentei meu urso de pelúcia em cima do travesseiro. Fiquei vendo minha prima subir na cadeira, desatarraxar a lâmpada fraquíssima que pendia de um fio solitário no meio do teto e no lugar atarraxar uma lâmpada de duzentas velas que tirou da sacola. O quarto ficou mais alegre. Em compensação, agora a gente podia ver que a roupa de cama não era tão alva assim, alva era a pequena tíbia que ela tirou de dentro do caixotinho. Examinou-a. Tirou uma vértebra e olhou pelo buraco tão reduzido como o aro de um anel. Guardou-as com a delicadeza com que se amontoam ovos numa caixa.

Um anão. Raríssimo, entende? E acho que não falta nenhum ossinho, vou trazer as ligaduras, quero ver se no fim da semana começo a montar ele.

Abrimos uma lata de sardinha que comemos com pão, minha prima tinha sempre alguma lata escondida, costumava estudar até a madrugada e depois fazia sua ceia. Quando acabou o pão, abriu um pacote de bolacha Maria.

De onde vem esse cheiro? — perguntei farejando. Fui até o caixotinho, voltei, cheirei o assoalho. — Você não está sentindo um cheiro meio ardido?

É de bolor. A casa inteira cheira assim — ela disse. E puxou o caixotinho para debaixo da cama.

No sonho, um anão louro de colete xadrez e cabelo repartido no meio entrou no quarto fumando charuto. Sentou-se na cama da minha prima, cruzou as perninhas e ali ficou muito sério, vendo-a dormir. Eu quis gritar, tem um anão

no quarto! mas acordei antes. A luz estava acesa. Ajoelhada no chão, ainda vestida, minha prima olhava fixamente algum ponto do assoalho.

Que é que você está fazendo aí? — perguntei.

Essas formigas. Apareceram de repente, já enturma- das. Tão decididas, está vendo?

Levantei e dei com as formigas pequenas e ruivas que entravam em trilha espessa pela fresta debaixo da porta, atravessavam o quarto, subiam pela parede do caixotinho de ossos e desembocavam lá dentro, disciplinadas como um exército em marcha exemplar.

São milhares, nunca vi tanta formiga assim. E não tem trilha de volta, só de ida — estranhei.

Só de ida.

Contei-lhe meu pesadelo com o anão sentado em sua cama.

Está debaixo dela — disse minha prima e puxou para fora o caixotinho. Levantou o plástico. — Preto de formiga! Me dá o vidro de álcool.

Deve ter sobrado alguma coisa aí nesses ossos e elas descobriram, formiga descobre tudo. Se eu fosse você, levava isso lá pra fora.

Mas os ossos estão completamente limpos, eu já disse. Não ficou nem um fiapo de cartilagem, limpíssimos. Queria saber o que essas bandidas vêm fuçar aqui.

Respingou fartamente o álcool em todo o caixote. Em seguida, calçou os sapatos e, como uma equilibrista andando no fio de arame, foi pisando firme, um pé diante do outro na trilha de formigas. Foi e voltou duas vezes. Apagou o cigarro. Puxou a cadeira. E ficou olhando dentro do caixotinho.

Esquisito. Muito esquisito.

O quê?

Me lembro que botei o crânio em cima da pilha, me lembro que até calcei ele com as omoplatas para não rolar. E agora ele está aí no chão do caixote, com uma omoplata de cada lado. Por acaso você mexeu aqui?

Deus me livre, tenho nojo de osso! Ainda mais de anão.

Ela cobriu o caixotinho com o plástico, empurrou-o com o pé e levou o fogareiro para a mesa, era a hora do seu chá. No chão, a trilha de formigas mortas era agora uma fita es- cura que encolheu. Uma formiguinha que escapou da matança passou perto do meu pé, já ia esmagá-la quando vi que levava as mãos à cabeça, como uma pessoa desesperada. Deixei-a sumir numa fresta do assoalho.

Voltei a sonhar aflitivamente, mas dessa vez foi o antigo pesadelo com os exames, o professor fazendo uma pergunta atrás da outra e eu muda diante do único ponto que não tinha estudado. Às seis horas o despertador disparou veementemente. Travei a campainha. Minha prima dormia com a cabeça coberta. No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, à procura delas. Não vi nenhuma. Voltei pisando na ponta dos pés e então entreabri as folhas da veneziana. O cheiro suspeito da noite tinha desaparecido. Olhei para o chão: desaparecera também a trilha do exército massacrado. Espiei debaixo da cama e não vi o menor movimento de formigas no caixotinho coberto.

Quando cheguei por volta das sete da noite, minha prima já estava no quarto. Achei-a tão abatida que carreguei no sal da omelete, tinha a pressão baixa. Comemos num silêncio voraz. Então me lembrei.

E as formigas?

Até agora, nenhuma.

Você varreu as mortas? Ela ficou me olhando.

Não varri nada, estava exausta. Não foi você que varreu?

Eu?! Quando acordei, não tinha nem sinal de formiga nesse chão, estava certa que antes de deitar você juntou tudo... Mas então, quem?!

Ela apertou os olhos estrábicos, ficava estrábica quando se preocupava.

Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo.

Fui buscar o tablete de chocolate e perto da porta senti

de novo o cheiro, mas seria bolor? Não me parecia um cheiro assim inocente, quis chamar a atenção da minha prima para esse aspecto, mas ela estava tão deprimida que achei melhor ficar quieta. Espargi água-de-colônia Flor de Maçã por todo o quarto (e se ele cheirasse como um pomar?) e fui deitar cedo. Tive o segundo tipo de sonho, que competia nas repetições com o tal sonho da prova oral, nele eu marcava encontro com dois namorados ao mesmo tempo. E no mesmo lugar. Chegava o primeiro e minha aflição era levá-lo embora dali antes que chegasse o segundo. O segundo, desta vez, era o anão. Quando só restou o oco de silêncio e sombra, a voz da minha

prima me fisgou e me trouxe para a superfície. Abri os olhos com esforço. Ela estava sentada na beira da minha cama, de pijama e completamente estrábica.

Elas voltaram.

Quem?

As formigas. Só atacam de noite, antes da madrugada.

Estão todas aí de novo.

A trilha da véspera, intensa, fechada, seguia o antigo percurso da porta até o caixotinho de ossos por onde subia na mesma formação até desformigar lá dentro. Sem caminho de volta.

E os ossos?

Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.

Aí é que está o mistério. Aconteceu uma coisa, não entendo mais nada! Acordei pra fazer pipi, devia ser umas três horas. Na volta, senti que no quarto tinha algo mais, está me entendendo? Olhei pro chão e vi a fila dura de formigas, você se lembra? Não tinha nenhuma quando chegamos. Fui ver o caixotinho, todas se trançando lá dentro, lógico, mas não foi isso o que quase me fez cair pra trás, tem uma coisa mais grave: é que os ossos estão mesmo mudando de posição, eu já desconfiava, mas agora estou certa, pouco a pouco eles estão... Estão se organizando.

Como, se organizando?

Ela ficou pensativa. Comecei a tremer de frio, peguei uma ponta do seu cobertor. Cobri meu urso com o lençol.

Você lembra, o crânio entre as omoplatas, não deixei ele assim. Agora é a coluna vertebral que já está quase formada, uma vértebra atrás da outra, cada ossinho tomando o seu lugar, alguém do ramo está montando o esqueleto, mais um pouco e...

Venha ver!

Credo, não quero ver nada. Estão colando o anão, é isso?

Ficamos olhando a trilha rapidíssima, tão apertada que nela não caberia sequer um grão de poeira. Pulei-a com o maior cuidado quando fui esquentar o chá. Uma formiguinha desgarrada (a mesma daquela noite?) sacudia a cabeça entre as mãos. Comecei a rir e tanto que se o chão não estivesse ocupado, rolaria por ali de tanto rir. Dormimos juntas na minha cama. Ela dormia ainda quando saí para a primeira aula. No chão, nem sombra de formiga, mortas e vivas desapareciam com a luz do dia.

Voltei tarde essa noite, um colega tinha se casado e teve festa. Vim animada, com vontade de cantar, passei da conta. Só na escada é que me lembrei: o anão. Minha prima arrastara a mesa para a porta e estudava com o bule fumegando no fogareiro.
Hoje não vou dormir, quero ficar de vigia — ela avisou. O assoalho ainda estava limpo.
Me abracei ao urso.
Estou com medo.
Ela foi buscar uma pílula para atenuar minha ressaca, me fez engolir a pílula com um gole de chá e ajudou a me despir.
Fico vigiando, pode dormir sossegada. Por enquanto não apareceu nenhuma, não está na hora delas, é daqui a pouco que começa. Examinei com a lupa debaixo da porta, sabe que não consigo descobrir de onde brotam?
Tombei na cama, acho que nem respondi. No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, acorda, acorda! Demorei para reconhecer
minha prima que me segurava pelos cotovelos. Estava lívida. E vesga.
Voltaram — ela disse.
Apertei entre as mãos a cabeça dolorida.
Estão aí?
Ela falava num tom miúdo, como se uma formiguinha falasse com sua voz.
Acabei dormindo em cima da mesa, estava exausta. Quando acordei, a trilha já estava em plena movimentação. Então fui ver o caixotinho, aconteceu o que eu esperava...
O que foi? Fala depressa, o que foi?
Ela firmou o olhar oblíquo no caixotinho debaixo da cama.
Estão mesmo montando ele. E rapidamente, entende? O esqueleto já está inteiro, só falta o fêmur. E os ossinhos da mão esquerda, fazem isso num instante. Vamos embora daqui.
Você está falando sério?
Vamos embora, já arrumei as malas.
A mesa estava limpa e vazios os armários escancarados.
Mas sair assim, de madrugada? Podemos sair assim?
Imediatamente, melhor não esperar que a bruxa acorde. Vamos, levanta!
E para onde a gente vai?
Não interessa, depois a gente vê. Vamos, vista isto, temos que sair antes que o anão fique pronto.

Olhei de longe a trilha: nunca elas me pareceram tão rápidas. Calcei os sapatos, descolei a gravura da parede, enfiei o urso no bolso da japona e fomos arrastando as malas pelas escadas, mais intenso o cheiro que vinha do quarto, deixamos a porta aberta. Foi o gato que miou comprido ou foi um grito?

No céu, as últimas estrelas já empalideciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra.

Lygia Fagundes Telles