



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



**JOGOS DE LEITURA:
POSSIBILIDADES PARA PROMOÇÃO DO ENGAJAMENTO NA
LEITURA**

MONTES CLAROS
2020

KELLY ROSE FLÁVIO VELOSO SANTOS

**JOGOS DE LEITURA:
POSSIBILIDADES PARA PROMOÇÃO DO ENGAJAMENTO NA
LEITURA**

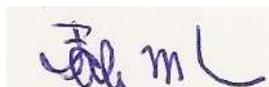
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Fábila Magali S. Vieira

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Liberado 28/10/2020



MONTES CLAROS
2020

S237j Santos, Kelly Rose Flávio Veloso.
Jogos de leitura [manuscrito] : possibilidades para promoção do
engajamento na leitura / Kelly Rose Flávio Veloso Santos. – Montes Claros,
2020.
215 f. : il.

Inclui Bibliografia.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -

Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/

Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Fábila Magali Santos Vieira.

1. Leitura. 2. Engajamento. 3. Jogo. I. Vieira, Fábila Magali Santos. II.
Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Possibilidades
para promoção do engajamento na leitura.

A meu marido Silvio, pelo apoio e incentivo,
sempre acreditando no meu potencial
profissional.

A minha filha Maria Vithoria, motivo maior de
todas as minhas lutas e conquistas.

A minha mãe Naldete que dignamente me criou
no caminho da honestidade e do respeito e que
sempre se dedicou a família.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta etapa, gostaria de externar meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho:

Primeiramente, a Deus, pela presença constante, protegendo e abençoando minhas escolhas e caminhos.

À minha querida orientadora, Professora Fábila Magali Santos Vieira, por quem desenvolvi profunda admiração, pela orientação precisa e cuidadosa, pelo conhecimento que me proporcionou e por me ensinar que, na educação, devemos estar sempre conectados ao mundo, e, acima de tudo, ao nosso aluno.

A minha família, pelo incentivo, paciência e compreensão.

Ao Profletras, por proporcionar a realização de um sonho.

Aos colegas do Profletras, pelos momentos maravilhosos compartilhados, em especial, à querida Monádia, companheiras de Congressos, trabalhos, e, happy hour.

À Escola Estadual Amâncio Juvêncio da Fonseca, por ter me dado a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos.

Aos colegas de trabalho, pelo incentivo e contribuição, em especial, Luciely e Socorro que sempre ouviram compreensivamente os meus desabafos e acompanharam de perto as angústias e estresses.

A minha comadre Joelma, pela paciência e incentivo nos momentos difíceis e necessários.

Aos queridos alunos do 9º ano W, inspiração para este trabalho.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

A leitura é o caminho para o desenvolvimento e crescimento humano. É através dela que o homem se integra socialmente e se destaca como ser pensante e racional. No atual mundo contemporâneo e tecnológico, sua prática tornou-se ainda mais necessária, exigindo novos perfis comportamentais. Nesse contexto, amplia-se a concepção de ensinar e aprender a leitura. Aluno, professor e escola devem assumir papéis distintos, mas complementares. Diante dessa realidade, a presente pesquisa buscou pontuar as dificuldades em leitura de uma turma de 9º ano do ensino fundamental II de uma escola estadual de Claro dos Poções, MG, e discutir estratégias para promover o engajamento do leitor no processo de leitura através da elaboração de uma proposta de intervenção que contemplasse novas estratégias de ensino e aprendizagem. Para tanto, foi adotada uma abordagem qualitativa, seguindo como metodologia a pesquisa-ação de Thiollent (1986), uma vez que se pretende a transformação da realidade. Com relação à natureza, a pesquisa foi aplicada, uma vez que objetivou a aplicação prática em busca da solução de um problema detectado. No que diz respeito aos objetivos, a pesquisa se definiu como explicativa, pois buscou conhecer e explicar um fenômeno. Os procedimentos adotados se caracterizaram pelo levantamento de dados bibliográficos para a construção do referencial teórico e se define como pesquisa participante pela interação entre os envolvidos na pesquisa. A abordagem teórica foi fundamentada nos estudos de Kleiman (2002), Zilberman (1988), Solé (1998), Leffa (1996) entre outros, na reflexão sobre a leitura, sua relação atual com a escola e alunos, seus objetivos e sua relação interativa; em Mortimer (1997) na identificação e definição dos níveis de leitura; Solé (1998), Kato (1990), Kleiman (2002), Vianna (2013), entre outros no planejamento de estratégias e gamificação; e para a elaboração da Proposta Educacional de Intervenção nos orientamos pelos estudos de Thornburg (1996). Assim, a pesquisa envolveu a aplicação de atividade inicial envolvendo questionário, a leitura e compreensão de diferentes gêneros textuais para evidenciar as reais dificuldades dos alunos, através de grupo focal, a elaboração e aplicação da proposta educacional de intervenção e a aplicação da atividade final. A análise dos dados obtidos nos permitiu concluir que o estudo de estratégias diversificadas, utilizando como metodologia as atividades gamificadas, possibilitou a superação das dificuldades evidenciadas em leitura e contribuiu para desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica. Concluimos, desta forma, que o estudo aproximou os alunos de uma concepção de leitura e aula de leitura diferente do que até então vinham vivenciando, contribuindo para o florescimento de novas práticas de ensino que valorizem a leitura e proporcionem o desenvolvimento da proficiência leitora no aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Engajamento. Jogo.

ABSTRACT

Reading is the path to human development and growth. It is through it that man integrates socially and stands out as a thinking and rational being. In today's contemporary and technological world, its practice has become even more necessary, requiring new behavioral profiles. In this context, the conception of teaching and learning to read is broadened. Students, teachers and school must assume distinct but complementary roles. In view of this reality, this research sought to point out the difficulties in reading a 9th grade class of elementary school II of a state school of Claro dos Poções, MG, and discuss strategies to promote reader engagement in the reading process through the elaboration of an intervention proposal that contemplated new teaching and learning strategies. To this end, a qualitative approach was adopted, following as methodology the action research of Thiollent (1986), since it is intended to transform reality. Regarding nature, the research was applied, since it aimed at practical application in search of the solution of a detected problem. With regard to the objectives, the research was defined as explanatory, because it sought to know and explain a phenomenon. The procedures adopted were characterized by the collection of bibliographic data for the construction of the theoretical framework and is defined as a participant research for the interaction between those involved in the research. The theoretical approach was based on the studies of Kleiman (2002), Zilberman (1988), Solé (1998), Leffa (1996) among others, on the reflection on reading, its current relationship with the school and students, its objectives and its interactive relationship; in Mortimer (1997) in the identification and definition of reading levels; Solé (1998), Kato (1990), Kleiman (2002), Vianna (2013), among others in strategy planning and gamification; and for the elaboration of the Educational Intervention Proposal we were guided by the studies of Thornburg (1996). Thus, the research involved the application of initial activity involving questionnaire, reading and understanding of different textual genres to evidence the real difficulties of students, through a focus group, the elaboration and application of the educational proposal of intervention and the application of the final activity. The analysis of the data obtained allowed us to conclude that the study of diversified strategies, using as methodology the gamified activities, allowed the overcoming of the difficulties evidenced in reading and contributed to develop a critical and reflective view of pedagogical practice. Thus, we conclude that the study brought students closer to a different reading and reading class than they had been experiencing until then, contributing to the flowering of new teaching practices that value reading and provide the development of reader proficiency in the student.

KEYWORDS: Reading. Engagement. Game.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Resultado da questão 01 e 03 do Questionário Diagnóstico..... | 52 |
| Figura 2 - Gêneros explorados na atividade diagnóstica | 53 |
| Figura 3 - Charge utilizada na atividade diagnóstica..... | 56 |
| Figura 4 - Meme utilizado na atividade diagnóstica..... | 57 |
| Figura 5 - Meme utilizado na atividade diagnóstica..... | 58 |
| Figura 6 - Recorte do filme "Mãos talentosas"..... | 62 |
| Figura 7 - QR code com o vídeo "Mãos talentosas"..... | 62 |
| Figura 8 - Vídeo da Plataforma digital MultiRio utilizado na atividade diagnóstica | 67 |
| Figura 9 - QR code do vídeo "Morde a língua"..... | 67 |
| Figura 10 - Slide 2 da atividade de Intervenção do Momento I..... | 69 |
| Figura 11 - Slide 6 da atividade de Intervenção do Momento I..... | 69 |
| Figura 12 - Slide 10 da atividade de Intervenção do Momento I..... | 70 |
| Figura 13 - Slide 11 da atividade de Intervenção do Momento I..... | 71 |
| Figura 14 - Meme analisado na segunda atividade do Momento II da Intervenção..... | 75 |
| Figura 15 - Meme produzido na segunda atividade do Momento II da Intervenção..... | 76 |
| Figura 16 - Meme produzido na segunda atividade do Momento II da Intervenção..... | 76 |
| Figura 17 - Meme produzido na segunda atividade do Momento II da Intervenção..... | 76 |
| Figura 18 - Charada 01 da atividade de Intervenção do Momento II..... | 78 |
| Figura 19 - Resposta da charada 01 da atividade de Intervenção do Momento II..... | 79 |
| Figura 20 - Questões sobre o título da atividade de Intervenção do Momento II..... | 79 |
| Figura 21 - Charada 02 da atividade do Momento II da Intervenção..... | 80 |
| Figura 22 - Resposta da charada 02 da atividade do Momento II da Intervenção..... | 80 |
| Figura 23 - Infográfico produzido sobre a coleta de lixo municipal | 86 |
| Figura 24 – Grupo de criado no WhatsApp..... | 87 |
| Figura 25 - Mapa do percurso da atividade na sala..... | 89 |
| Figura 26 – Roteiro de convite e estímulo à atividade | 90 |
| Figura 27 – Texto codificado da 1ª estação da atividade IV | 92 |
| Figura 28 – Alfabeto codificado da 1ª estação da atividade IV | 92 |
| Figura 29 - Meme produzido na atividade de intervenção..... | 94 |
| Figura 30 - Meme utilizado na atividade final..... | 98 |
| Figura 31 - Meme utilizado na atividade final..... | 98 |
| Figura 32 - Meme utilizado na atividade final..... | 98 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 33 - Meme utilizado na atividade final..... | 98 |
| Figura 34 - Jogo produzido a partir da Proposta Educacional de Intervenção..... | 103 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Síntese dos níveis de leitura adotados neste trabalho..... | 51 |
| Quadro 2 - Resultado da Atividade Inicial (AI) | 60 |
| Quadro 3 - Proposta Educacional de Intervenção..... | 65 |
| Quadro 4 - Resultado da atividade final (AF) | 99 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------|-----------------------------------------------------------|
| TDIC | Tecnologia Digital da Informação e Comunicação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| AI | Atividade Inicial |
| PEI | Proposta Educacional de Intervenção |
| AF | Atividade Final |
| BBB | Big Brother Brasil |
| RPG | Role-playing game |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 01 - Resultado da seleção dos textos pelos alunos..... | 55 |
|---------------------------------------------------------------|----|

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1 A LEITURA NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA | 17 |
| 1.1 A leitura nas escolas: uma abordagem real | 19 |
| 1.2 A leitura e sua importância..... | 23 |
| 1.3 A perspectiva da leitura a partir dos seus objetivos e níveis | 27 |
| 1.4 O ensino de leitura na perspectiva interacionista | 29 |
| 1.5 Estratégias no processo de ensino e aprendizagem da leitura | 33 |
| 1.5.1 Estratégias de leitura: foco no leitor | 35 |
| 1.5.2 Estratégias de leitura: foco no professor..... | 38 |
| 1.5.3. Gamificação na aprendizagem da leitura..... | 40 |
| 2 QUESTÕES METODOLÓGICAS | 46 |
| 2.1 Os caminhos percorridos | 47 |
| 2.2 Descrição e análise da prática..... | 50 |
| 2.2.1 Atividade inicial: questionário, atividade diagnóstica e grupo focal..... | 51 |
| 2.2.2 Proposta Educacional de Intervenção..... | 64 |
| 2.2.2.1 <i>Momento I: Conhecendo o gênero textual</i> | 66 |
| 2.2.2.2 <i>Momento II: Dialogando sobre o gênero textual</i> | 72 |
| 2.2.2.3 <i>Momento III: Refletindo sobre o gênero estudado</i> | 82 |
| 2.2.2.4 <i>Momento IV: Praticando os conhecimentos adquiridos</i> | 88 |
| 2.2.3 Atividade final | 95 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| APÊNDICE A – Questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos | 112 |
| APÊNDICE B – Atividade diagnóstica..... | 114 |
| APÊNDICE C – Grupo focal | 119 |
| APÊNDICE D – Proposta Educacional de Intervenção (PEI): | 123 |
| APÊNDICE E – Atividade final..... | 177 |
| APÊNDICE F – Jogo..... | 179 |
| ANEXO A – Textos trabalhados na atividade diagnóstica | 189 |

INTRODUÇÃO

A humanidade cresceu e se desenvolveu tendo o ensino e aprendizagem como bases imprescindíveis. Seja nos ensinamentos rupestres ou na criação de softwares, o processo de ensinar e aprender é a condição para que o homem seja homem, um ser racional que pensa e age segundo suas próprias ideias e capaz de viver em sociedade, ou seja, um cidadão. E essa condição sempre foi ministrada por uma figura experiente e disposta a compartilhar os conhecimentos que adquiriu e que ajudou a construir. Das paredes das cavernas aos quadros negros, ou mais recentemente, às telas do computador, essa figura, o professor, contribuiu para tornar o homem e o mundo no que eles são hoje. Totalmente evoluídos e globalizados. Nos diversos campos, áreas, é evidente sua importância. E podemos ainda dizer que a própria humanidade apresentou uma nova roupagem, de modo que o professor e a educação se tornaram ainda mais necessários.

A tecnologia é o grande *boom* da contemporaneidade. E foi ela que possibilitou a evolução e passou a conduzir os passos de todos os setores da sociedade, até mesmo das relações interpessoais. Na educação não foi diferente, pelo menos na sua condução de modo geral. O que não podemos dizer é se evoluiu também a concepção e importância de se ensinar diante da sociedade.

Nesse cenário, não apenas os diversos setores se desenvolveram, mas o próprio ser humano. A criança que entra e o jovem que sai da escola nos dias atuais não apresentam semelhança aos de outros tempos. E ainda, o profissional que sai das universidades encontra um mercado de trabalho e um mundo diferentes de outros tempos, tanto em competitividade quanto nas relações interpessoais e comerciais.

É nesse sentido que nos referimos à necessidade ainda maior da educação e, mais especificamente, do professor e do ensino da leitura nesse processo. A tecnologia trouxe um mundo de possibilidades, mas também de riscos e perigos. Preparar o jovem para saber lidar com essa realidade e ainda estar apto para o mundo profissional são tarefas que requerem também uma nova postura da escola, do professor e da família.

Ensinar, nesse sentido, tornou-se, muitas vezes, uma tarefa complicada, pois o mundo digital é bem mais atrativo e envolvente. Os jovens têm acesso à informação necessária, e também desnecessária, e com muita autonomia. E a leitura está presente em todos os momentos, pois é através dela que eles imergem nesse mundo e se desenvolve pessoalmente e socialmente.

E diante desse mundo globalizado e tecnológico, a comunicação ficou mais eficiente, rápida. Novas e diversificadas linguagens surgiram e a leitura passou a ser muito mais presente

na vida das pessoas. No entanto, o que se percebe é que o volume de leitura exigido pela sociedade tecnológica não está refletindo dentro das salas de aula, em quantidade e qualidade de aprendizagem. Isso porque é frequente os desabafos de professores diante das tentativas sem sucesso de trabalhar a leitura em sala de aula ou em despertar o gosto e envolvimento dos alunos por ela e com ela.

A tarefa de ensinar tornou-se um desafio. Isso porque novos tempos deram origem também a novos alunos e estes, por consequência, exigem novas posturas pedagógicas. Desta forma, nesse contexto de diversas linguagens, é necessário refletir sobre a prática e repensar didáticas que possibilitem aos alunos realizar leituras com autonomia e de forma consciente e que se tornem uma prática agradável e presente nas salas de aula e nas suas vidas. A leitura deve ser pensada como uma atividade ampla, e que não deve ser explorada apenas como uma atividade de decodificação ou a base para o ensino da gramática, é preciso reconhecer seu caráter formador e transformador.

Assim sendo, as diversas linguagens e os diversos sentidos provenientes delas exigem também um leitor diferente, ousado e esperto, que consiga ler nas entrelinhas, perceber intenções, críticas, que saiba fazer inferências, tirar suas próprias conclusões e se posicionar criticamente. Ou seja, o atual mundo exige um leitor ativo. E nesse sentido, avaliando os nossos alunos, percebemos que a maioria encontra-se aquém desse tipo de leitor. A atividade de leitura que realizam se prende na compreensão dos elementos explícitos, o que ocasiona uma interpretação superficial, ou muitas vezes, equivocada.

Assim, diante dessas reflexões e das observações realizadas em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Claro dos Poções, MG, foi evidenciada a dificuldade dos alunos em realizar uma leitura profunda e crítica, principalmente, na percepção de inferências, das intenções do autor e no que está por trás de algumas escolhas linguísticas. E isso refletia na compreensão de diferentes textos que circulam no seu dia a dia e nas redes sociais, bem como no seu contexto de produção e no seu posicionamento em relação às informações presentes no texto. Ainda ficou evidenciada uma relação distante dos alunos em relação à leitura. A maioria lê, mas não gosta das atividades que envolvem a leitura, ou manifestam pouco interesse por elas. Em função disso, não se engajam nas atividades e a compreensão se restringe à superficialidade.

Diante dessa realidade e por entendermos que é papel da escola, principalmente da figura do professor, a responsabilidade de contribuir para a formação de um indivíduo leitor ativo e formador de sua própria história, sendo capaz de ler os diversos textos, a si próprio e o

mundo, que surgiu o desejo de pesquisar sobre o uso de estratégias diversificadas e gamificadas no engajamento de alunos na leitura.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo discutir estratégias para promover o engajamento do leitor no processo de leitura numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública, buscando, especificamente, identificar os níveis de leitura dos alunos selecionados, analisar, planejar, desenvolver e avaliar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam o engajamento destes na leitura.

Nesta pesquisa, trabalhamos com a hipótese de que a utilização de jogos de leitura pode contribuir para o engajamento dos alunos deste nível de ensino no processo de leitura, contribuindo, conseqüentemente, para o desenvolvimento da proficiência leitora, aperfeiçoamento da leitura e a formação de um leitor transformador, capaz de realizar os diversos tipos de leituras e se posicionar criticamente diante delas.

Neste estudo, reconhecendo a fundamentação teórica como a base para todo processo de compreensão da realidade, salientamos que, nesta pesquisa, na reflexão sobre a abordagem da leitura na sala de aula, o enfoque dado pela escola e pelo próprio professor, nos referimos ao proposto por Kleiman (2002) e Zilberman (1988) por afirmarem que o problema começa na forma como a leitura é compreendida na escola e pela escola e que se trata de uma prática limitada; em Freire (1996), quando destaca que o ensino deve ser melhor compreendido, na medida que “não há docência sem discência (...)” (FREIRE, 1996, p. 12); no aprofundamento dos conhecimentos sobre a concepção e compreensão da leitura, em Leffa (1996), Cosson (2010), Macedo (1999) e Bortoni-Ricardo (2012) ao destacarem que texto e leitor se igualam em importância na medida em que estes se inter-relacionam; também em Leffa (1996), Solé (1998), Koch (2003), Iser (1979) e Kleiman (2002) para quem a aprendizagem da leitura se processa na relação interativa; em Mortimer (1997), Solé (1998), Kato (1990), Kleiman (2002), para quem é imprescindível a compreensão dos níveis de leitura, a definição dos objetivos que conduzirão a prática e o delineamento de um plano de estratégias; em Vianna et al. (2013) ao proporem a gamificação como uma metodologia possível e também inovadora; entre outros.

Esta pesquisa assumiu como metodologia a pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (1986), uma vez que se pretendeu a partir da observação, análise e intervenção, possibilitar a transformação de uma realidade.

Desta forma, partindo dos pressupostos da pesquisa-ação, esta pesquisa apresentou o seguinte percurso metodológico:

- Problematização da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Amâncio Juvêncio da Fonseca em relação à dificuldade em leitura e compreensão de textos.
- Realização de pesquisa bibliográfica para a construção de um referencial teórico que compreenda a natureza do problema de pesquisa a ser investigado;
- A coleta de dados por meio de atividade diagnóstica, grupo focal e atividade final;
- Elaboração e aplicação de uma proposta educacional de intervenção para superação do problema de pesquisa;
- Análise crítica dos resultados da execução da proposta educacional de intervenção e sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

Diante do exposto, o presente trabalho foi estruturado em dois capítulos. O primeiro capítulo, destinado aos pressupostos teóricos, apresentou uma reflexão sobre a leitura e sua relação com a escola, professor, aluno, buscando aprofundar os conhecimentos sobre sua concepção e funcionamento, objetivos e estratégias, e enfatizando sua importância tanto para o aluno, quanto para o professor. Neste capítulo, também discorremos sobre a gamificação, uma vez que é uma metodologia que já se destaca em outros meios, inclusive educacionais. Além de subsidiar a elaboração da Proposta Educacional de Intervenção, as reflexões e discussões, serviram de suporte para as análises descritas no capítulo três.

No segundo capítulo, e de acordo com os pressupostos da pesquisa-ação, descrevemos todo o percurso metodológico da pesquisa, detalhando e analisando cada etapa, seus objetivos e como foram realizadas, tomando como parâmetro os pressupostos teóricos explicitados. Analisamos o desenvolvimento de todas as atividades da intervenção de forma crítica e consciente, no intuito de avaliar os resultados alcançados e verificar sua contribuição para a formação do aluno/leitor e para a melhoria da prática pedagógica.

1 A LEITURA NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Era Digital é o nome dado ao momento em que vivemos na atualidade. O que significa?

De acordo com Mattos (2013), é o momento

que se caracteriza pela mudança radical dos paradigmas da comunicação, pela maior rapidez e agilidade na propagação da informação e pela facilidade com que o cidadão comum tem expressado suas opiniões e se relacionado com seus semelhantes, compartilhando interesses e objetivos comuns, sejam eles de caráter afetivo ou profissional. (Mattos, 2013, p.7)

Significa que vivemos em um mundo totalmente ligado e conduzido pela Tecnologia Digital da Informação e Comunicação – TDIC, onde fronteiras foram rompidas, informações compartilhadas em milésimos de segundo, empoderamento empresarial, evolução da ciência, das indústrias, enfim, o mundo se dinamizou completamente em todas as áreas. E, em especial, a comunicação ficou mais rápida e acessível e passou a se configurar de diferentes formas.

Essa nova realidade só surgiu a partir da década 60, 70 e 80, logo após a Revolução Industrial e também em função dela. De acordo com Tapscott (2010), surgiram as gerações *Baby Boom*, X, Y e Z. Muitos viram a revolução comunicativa com a chegada da televisão, são a geração *Baby Boom*, que, como filhos do pós-guerra, eram otimistas, focados e lutaram pela paz; outros viram as mudanças acontecerem e suas vidas mudarem por completo com a chegada da tecnologia digital, são os integrantes da chamada geração X; outros a acompanharam desde pequenos, se adaptando e apresentaram mais facilidade que os demais, pois ganharam autoestima, são a geração Y. Mas há aqueles que nasceram na era digital, a chamada geração Z, que diferentemente das demais, nasceram conectados, acessam tudo ao mesmo tempo e não sabem como é um mundo sem internet. Para Tapscott (2010), essa chamada Geração Digital, assim definida pelo autor, necessita da busca de compreensão sobre os seus novos hábitos, quem são esses novos personagens que se destacam e cada vez mais ganham espaço no campo da cultura e da comunicação.

E nesse mundo tecnológico queremos destacar uma peça fundamental nesse jogo, a leitura. Nunca a leitura esteve tão presente na vida das pessoas. Se sua prática era importante, agora se tornou extremamente necessária, uma vez que se ampliou da simples decodificação para a leitura de dados, softwares. Todas as relações perpassam pela tecnologia/internet e se efetivam por meio da leitura, até mesmo as relações pessoais. Não existe um mundo sem leitura. Lê-se tudo, as palavras, os números, os códigos, as pessoas, a paisagem, o mundo; é necessário ler.

Podemos pensar, desta forma, que a leitura também tenha se evoluído em consonância e em virtude da tecnologia e das necessidades do mundo globalizado. Num olhar mais apurado, e em função desta necessidade, como o mundo enxerga a importância da leitura? E mais especificamente, como o Brasil enxerga a importância da leitura para o desenvolvimento humano, social, cultural, político e econômico? Dados comprovam que as maiores potências mundiais, também lideram no ranking da leitura. Mas e o nosso país? Ainda tentando acompanhar e evoluir.

Com base nos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015), percebemos que os brasileiros leem e vêm realmente melhorando sua leitura com o tempo, seja pelo nível de escolaridade, pela faixa etária ou gênero. Enfim, os brasileiros estão lendo mais. No entanto, é preciso entender o que significa “ler mais”. Numa análise mais detalhada dos resultados, percebemos que esses dados evidenciam um progresso bem pequeno se considerarmos, por exemplo, a quantidade de pessoas que realmente lê, que frequenta ou já frequentou uma biblioteca, que leu um livro em três meses, ou pelo menos em um ano. Ou seja, temos um resultado positivo, mas aquém do que realmente deveria para se falar em um país de leitores.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (2018), corrobora os resultados supracitados quando classifica o Brasil na 57ª posição no ranking mundial da leitura, o qual contou com a participação de 79 nações. Atingindo um resultado um pouco melhor que 2015, quando ficou na 59ª posição, não foi considerado um avanço significativo na medida que os principais problemas ainda permanecem. Brasileiros ainda leem pouco e sentem dificuldades em compreender o que leem.

Ainda segundo o relatório, os dados evidenciaram que os brasileiros não avançaram e que metade deles não atingiram o mínimo de proficiência em leitura necessária até o final do ensino médio. Os dados direcionam os olhares para o nível da educação nos países participantes e, em especial, ao nível de letramento em leitura. E o que se espera e fundamenta a pesquisa é que ações sejam pensadas, planejadas e aplicadas no sentido de mudar as realidades evidenciadas.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao propor habilidades e competências para a educação infantil, para o Ensino Fundamental e Médio, busca nortear o trabalho das escolas, do professor e garantir a melhoria na prática de ensino nas escolas, com vistas a minimizar os problemas educacionais e elevar a qualidade do ensino no Brasil.

As ações se concentram, portanto, nas escolas, na sala de aula, na prática do professor e no desempenho do aluno. E nesse sentido, é necessário que reflitamos sobre o atual contexto em que estamos inseridos, a chamada *Era Digital*, e os estudantes que ingressam nas escolas, a *geração Z*. Enfim, é necessário que reconheçamos que novas práticas de ensino deverão acompanhar o trabalho do professor, principalmente, novas práticas de ensino da leitura.

Precisamos reconhecer a importância da leitura para a formação humana, como ela se processa, que elementos envolve e refletir sobre que tipo de ensino da leitura estamos adotando, qual ensino deveremos adotar e quais os métodos deverão ser utilizados para que se estabeleça uma prática que reconheça todas as mudanças, evoluindo e caminhando com ela, e que proporcione a melhoria do ensino e aprendizado da leitura nas escolas, nas salas de aula, e, principalmente, na prática individual e social do aluno.

1.1 A leitura nas escolas: uma abordagem real

Historicamente, o ensino da leitura em sala de aula sempre esteve atrelado ao estudo da escrita, se configurando como sinônimo de alfabetização. É importante registrar que o desenvolvimento da escrita depende do sucesso da leitura. Então, vamos focar na leitura. Como ensinar, que texto utilizar, ou, não utilizar? E, principalmente, como praticá-la para atrair e conquistar o aluno? Muitos são os questionamentos que podem surgir e surgem diante de um planejamento sobre as aulas de leitura. Ou pelo menos, esses e muitos outros questionamentos deveriam surgir no intuito de tornar a aula de leitura diferente do que sempre foi.

Isso, porque o ensino da leitura se fundamentava no estudo linguístico do texto. As poucas tentativas sempre voltaram e ainda voltam ao ensino gramatical. E o resultado dessa prática é sempre o desespero do professor que não consegue fazer o aluno se envolver na leitura, gostar da leitura, e o desespero do aluno que vê a aula de língua portuguesa como uma aula chata e sem graça, e com isso, vai nutrindo o desinteresse pela leitura. Nesse sentido, as habilidades de leitura acabam sendo pouco exploradas ou não sendo exploradas como deveriam pelo professor e, conseqüentemente, nem compreendidas pelos alunos.

Kleiman (2002) aponta algumas práticas adotadas que esclarecem algumas situações angustiantes descritas acima em relação a leitura em sala de aula. Segundo a autora o problema começa na forma como a leitura é compreendida na escola e pela escola. Primeiramente o texto é entendido como um recurso para se explorar conteúdos gramaticais, de modo que suas partes são trabalhadas isoladamente através da classificação sintática de termos oracionais. Em outro

momento, o texto é explorado, mas apenas com a função de extração de informações e mensagens.

Temos aí uma leitura onde o aluno recebe as informações prontas e direcionadas, inclusive pelo próprio livro didático. Segundo a autora, trata-se de uma prática que favorece a formação de um leitor passivo que aceita tudo sem questionar ou emitir opinião. Trata-se de uma falsa leitura realizada por um pseudo-leitor, na medida em que os elementos constitutivos do texto e sua importância para a compreensão são ignorados e, nesse caso, ainda segundo a autora,

[...] na leitura que considera o texto com depósito ou repositório de significados, a única leitura possível é essa atividade de extração de significados, para, a partir daí, extrair desta vez, da soma desses significados, a ‘mensagem’. O resultado final da decorrência dessa leitura é, como apontamos anteriormente, a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência. (KLEIMAN, 2002, p. 20)

Nesse sentido, evidenciamos uma prática que não atrai e nem contagia o aluno, mas o conduz a uma concepção equivocada e uma atitude de descaso em relação a atividade de leitura.

Outra situação descrita por Kleiman (2002) nos chama a atenção para as concepções que ainda perpetuam em muitas escolas e têm influenciado na forma como o aluno entende e lida com a leitura. A primeira situação descrita reconhece a leitura como sinônimo de decodificação e evidencia uma atividade automática e mecânica. Os alunos identificam explicitamente as palavras e seus significados sem acrescentar ou ressignificar o que decodificam. As informações estão na superfície do texto e são conduzidas pelo professor que também age mecanicamente.

Percebemos, desta forma, práticas, muitas vezes, incoerentes. Kleiman (2002) descreve, por exemplo, situações em que o professor solicita a opinião do aluno sobre um texto antes mesmo de o ter lido e discutido com o mesmo. Para a autora, “nessa prática, a atividade de interpretação precede à leitura. O professor queima a etapa da leitura” (KLEIMAN, 2002, p. 21) na medida em que ignora as relações que se processam entre os sujeitos e o texto: o autor, suas intenções, o contexto em que o texto foi produzido, quem é seu interlocutor, com que objetivo teria escrito.

E além do mais, a atividade já vem pronta e mastigada e não conduz o aluno a um exercício de reflexão, compreensão e consciência crítica. Não formamos leitores ativos, questionadores, mas sim, leitores passivos.

Outra situação descrita pela autora, e que também contribui para uma realidade aquém do se espera no ensino da leitura em sala de aula, é a concepção de leitura como sinônimo de

avaliação. Nesse caso, o problema está na apreciação da leitura em voz alta apenas com o propósito de identificar o tipo de pronúncia empregada e sua adequação a norma padrão. E o sentido do texto, muitas vezes, fica prejudicado diante das interrupções e interferências do professor.

A autora reconhece que esse tipo de atividade afeta a autoconfiança e afetividade do aluno e contribui negativamente para a compreensão do texto, na medida que “o aluno lê sem objetivos, lê apenas porque o professor mandou e será cobrado, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura” (KLEIMAN, 2002, p. 23). Isso evidencia uma concepção equivocada do que realmente seja *texto* e, principalmente, *leitura*. Percebemos práticas desmotivadoras que, nos arriscamos a dizer, em alguns casos, podem até gerar uma situação constrangedora para o aluno.

Entretanto, uma atividade de leitura em voz alta que tem por objetivo a apreciação do texto, a valorização dos sentidos, com certeza terá mais efeito e satisfação por parte dos alunos.

Arelado a todas essas questões pensemos também sobre a forma como a leitura vem sendo explorada na literatura. Ou seja, desvinculada, como se fosse uma aula a parte, onde a aula de língua portuguesa é dividida entre gramática e literatura. E nesse meio encontra-se o texto literário, lugar dos estudos linguísticos e dos estudos de trechos literários ou das correntes literárias.

Zilberman (1988) também chama a atenção para essa realidade e entende que algumas tentativas de avanço apenas assumiram uma nova roupagem. Ou seja, o texto ainda é explorado de forma limitada e a leitura é compreendida como a prática de atividades como fichas de leitura, resumos, encenações teatrais e recontos. E nesse sentido, a concepção do que realmente seja leitura acaba sendo comprometida, pois

De um lado, porque vem a ser encarada como alavanca para atividades de produção – a de outros textos sendo a preferida; como consequência, a leitura não se desvincula da escrita, nem esta perde a primazia que sempre deteve no ensino. De outro, porque a leitura dos livros infantis não se associa ao objeto que a provoca – a obra de ficção, com suas propriedades, tal como a de estabelecer, com o leitor, uma relação dinâmica entre a fantasia presente encontrada no texto e o universo de seu imaginário. Este percurso, que talvez consista no significado do ato de ler enquanto possibilidade intelectual de fazer interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência, acaba por ser interrompido – ou, pelo menos, insuficientemente vivenciado -, quando se sobrepõe a ele finalidades suplementares tidas como superiores e não mais diretamente relacionada à leitura. (ZILBERMAN, 1988, p. 114)

Um trabalho mal direcionado com o texto, desta forma, o torna pobre e a atividade de leitura desestimulante e sem sentido. O aluno não consegue associar o que lê aos conhecimentos que já possui, formular hipóteses, criar expectativas, colocar suas impressões, perceber a intencionalidade do autor, relacionar o seu contexto de produção, construir sentidos e nem tão

pouco reconhecer sua função social. Constatamos então, que não existe espaço para o leitor, conseqüentemente, não há estímulo, prazer e satisfação. A atividade, aparentemente de leitura, se torna enfadonha. E está aí a razão porque ouvimos dizer que a aula de português é muito “chata”.

Nesse sentido, não percebemos a leitura do texto, não percebemos a leitura do ambiente da sala de aula, não percebemos a leitura dos alunos, do outro, então, não percebemos a valorização do ambiente escolar e, conseqüentemente, não percebemos a formação de um sujeito leitor.

Ainda dialogando com Zilberman (1988), em outro momento, a autora destaca a importância cultural da escola no cenário brasileiro e sua contribuição para o desenvolvimento da leitura reconhecendo que “A escola é o lugar onde se aprende a ler e escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler” (ZILBERMAN, 1988, p. 10). É preciso que nos conscientizemos de que é e sempre foi função do professor proporcionar os meios para a aquisição do conhecimento ao aluno. Mas é preciso entender que, assim como os alunos, também estamos em constante aprendizado, aprendemos com os alunos e pelos alunos. Professor e aluno desempenham um papel conjunto na ação de ensinar e aprender.

Afinal, de acordo com Freire (1996) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12). No processo de ensino aprendizagem há uma mão de via dupla. Ambos ensinam e aprendem mutuamente.

É preciso que o professor se sinta seguro e confiante do seu trabalho e da responsabilidade que carrega consigo. A formação do professor pode interferir negativamente no aprendizado do aluno. Ou seja, é preciso que ele entenda que a busca do conhecimento deve ser permanente, pois, assim como o aluno, também está em constante processo de aprendizagem. Como bem afirma Freire (2002, p. 14), “ensinar exige pesquisa” e “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, sendo importante que o professor se reconheça como um constante estudioso e pesquisador.

Cada aluno tem uma personalidade diferente e, conseqüentemente, seu aprendizado vai acontecer num tempo específico, e para cada caso, é preciso observar, interpretar e compreender o aluno para que o planejamento e as ações atendam às necessidades específicas e obtenham sucesso.

Desta forma, autor destaca a importância da consciência do professor na tarefa de ensinar e registra como ponto principal a compreensão de que

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 21, grifos do autor)

Portanto, devemos estar abertos aos novos conceitos, às novas ideias, aos novos contextos, aos novos alunos, a nova realidade e, conseqüentemente, às novas práticas e ao novo ambiente escolar. A escola é um espaço de socialização, de vários contextos, de várias leituras, sendo necessário, portanto, pensar em condições de aprendizagem em que o aluno se sinta parte do processo. É nela e através dela que os sentidos são construídos.

Freire (2002) ainda completa

ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 2002, p.13)

Resumir o ensino de leitura a atividades restritas e mecanizadas, fundamentadas nos recursos linguísticos, na exploração de trechos desse ou daquele autor, em transferência de conhecimento, é reduzir o contexto sociocultural do aluno e limitar a própria atuação do professor e da participação do aluno na sociedade como cidadão autônomo e consciente criticamente.

1.2 A leitura e sua importância

Ensinar leitura nas escolas sempre foi uma das maiores preocupações dos professores e, ainda hoje, é o foco das atenções no trabalho em sala de aula. No entanto, o que ainda se percebe, é que ela sempre esteve associada ao ensino da gramática, ocupando um espaço restrito nas aulas de língua portuguesa. Realidade também comum nos outros conteúdos. Afinal, sempre coube aos professores de língua portuguesa a tarefa de ensinar a ler e escrever.

O hábito de ler como uma prática prazerosa ou como aquisição de informação ainda é um desafio. E, despertar o gosto pela leitura num mundo dominado pela tecnologia requer um

olhar especial e práticas específicas. O advento da tecnologia proporcionou uma grande transformação na informação e na comunicação. As fronteiras econômicas, políticas e sociais aproximaram-se, exigindo uma nova forma de pensar e agir do homem. Nesse cenário, novos textos foram surgindo ou se reconfigurando para se adequar às novas necessidades comunicativas.

Nesse sentido, a definição de leitura ampliou o seu significado e seu aprendizado tornou-se ainda mais importante, possibilitando ao professor repensar sua prática para propor novas formas de ensino que valorizem os diversos gêneros textuais e os percebam como ferramentas importantes para o despertar da leitura e para o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos.

Precisamos lembrar que a concepção de leitura adotado por muito tempo e que sempre predominou no ambiente escolar, a reconhecia como decodificação da escrita. Muitos esforços tentaram privilegiar o trabalho da leitura no processo de ensino/aprendizagem ao longo do tempo no intuito de buscar a formação de um cidadão socialmente capaz de ler e interpretar. No entanto, o que se percebia é que apesar dos diversos estudos e do surgimento e avanço da pragmática, ainda era bastante presente o ensino do sistema linguístico. O texto era utilizado apenas como ferramenta para o ensino de aspectos gramaticais. Uma realidade ainda presente nos dias de hoje nas escolas.

Isso revela que muito ainda precisa ser revisto e compreendido, principalmente em relação às concepções e ensino da leitura, para que os resultados do processo de ensino e aprendizagem se efetivem na formação leitora do aluno.

Mas é preciso reconhecer que a Pragmática contribuiu significativamente para abrir as portas para novos olhares sobre o trabalho com o texto, estendendo o conceito da leitura para além de um sistema de decodificação de letras e palavras. O conhecimento de mundo e as relações interpessoais do sujeito leitor passam a ser relevantes, pois congregam sentidos e contribuem para uma nova forma de leitura e de leitor. A leitura passa, então, a ser vista como uma prática social que possibilita ao aluno a capacidade de construir seu próprio conhecimento, a partir dos conhecimentos que já foram adquiridos, se integrando e interagindo socialmente.

Então, reflitamos. Como podemos definir a leitura? Começemos, portanto, buscando a sua compreensão. É interessante perceber que vários são os sentidos encontrados atualmente. O dicionário Michaelis Online (2019), por exemplo, em um de seus significados, apresenta: “ato ou efeito de ler”. E o que seria isso? Também analisando o mesmo dicionário, seria “percorrer com a visão o que está escrito, interpretando os sinais gráficos e/ou linguísticos”. Entende-se, assim, como o ato de decifrar letras e palavras. Esta é a primeira definição da lista

de um total de treze acepções descritas. No entanto, muitos outros fazem uso dos verbos: “tomar” em “tomar conhecimento”, “interpretar”, “compreender”, “examinar” em “examinar com reflexão”, todos eles buscando alcançar uma definição que aproxime de um sentido que dê conta de todas as possibilidades.

Podemos retomar, por exemplo, a concepção da leitura e o processo de construção de sentidos que privilegiava autor/texto/leitor, focando um ou outro elemento, ou os três nos estudos de Leffa (1996) quando discute essas definições, as considerando restritas, e descrevendo: i) a leitura como extração do significado do texto, que representaria um processo ascendente de captação de significados que se concentra no texto; ii) a leitura como uma atribuição de significados ao texto, destacando as experiências do leitor na produção dos sentidos, com foco no leitor; e iii) a leitura como uma interação com o texto, onde os dois elementos anteriores se encontram numa relação de produção de sentido. A leitura é entendida como o resultado de uma relação de interação entre autor e leitor mediada pelo texto. Como o autor afirma “A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes” (LEFFA, 1996, p. 17). A leitura, nesse sentido, é tomada como uma prática social.

Corroborar essa teoria Cosson (2010) quando afirma que

O leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Trata-se de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade. (COSSON, 2010, p. 39-40)

A leitura, portanto, se concretiza nessa relação interativa. E o autor ainda completa que “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2010, p. 40). Ser leitor assume uma concepção mais ampla e social.

Buscando mais contribuições, Zaccur (s.d., apud MACEDO, 1999), registra que ler provém de *legere* que, por sua vez, significa, no seu sentido próprio, colher e recolher. Ou seja, de acordo com o autor, o ato de ler está muito além da decodificação. Envolve a colheita de informações que fazem parte do mundo exterior, trazidas para si próprio e seu mundo. E completa, “colher e recolher implicam busca, e busca pressupõe riscos e desafios. Portanto, ler é descobrir caminhos, conhecer e reconhecer o mundo a nossa volta” (MACEDO, 1999, p.123).

A descoberta da leitura parte da busca e conhecimento do mundo. O leitor em posse do texto, transfere experiências, dialoga consigo, com o autor e com o mundo; apropria-se das informações, sendo capaz de mudar realidades; transcende universos, transporta-se para outros mundos e alça voos inimagináveis. Ou seja, a relação de percepção e compreensão da leitura está intimamente ligada às experiências vividas e sentidas pelo aluno desde o seu nascimento e entendimento das coisas, em casa, na rua, nas brincadeiras, nas aventuras e, na escola. Ensinar a ler significa respeitar toda essa bagagem de conhecimento que carrega, onde o professor se assume como mediador do aprendizado, buscando o conhecimento necessário para apresentar ao aluno, a partir dos seus conhecimentos prévios, as variedades textuais que circulam e fazem parte de sua vida de modo que ele seja capaz de utilizá-los de acordo com as necessidades e contextos específicos.

Nesse sentido corrobora Freire (2002)

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2002, p. 15)

Os educadores criam, nesse sentido, um ambiente que reconhece o aluno, nas suas experiências, no seu conhecimento de mundo, como parte integrante da construção de conhecimentos.

Analisando a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), percebemos um documento que procura focar a aprendizagem, valorizando as diversidades, as diversas linguagens e contextos sociais e pessoais, que compreende a leitura num sentido mais amplo, como uma prática além do texto escrito, destacando assim, a relevância também da leitura de “imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 70). A leitura não se resume mais somente ao texto. Muitas são as possibilidades de leitura que surgiram e surgem a todo momento e em função da evolução e desenvolvimento tecnológico, bem como da sociedade.

E nesse sentido a escola tem papel fundamental na formação de um leitor que possa interagir com a escola e com o meio em que vive, para construir conhecimentos e oportunidades para si próprio, através da leitura e compreensão dos diversos textos que integram seu mundo e circulam na sociedade.

Há um consenso entre teóricos e professores, segundo o qual a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias (BORTONI-RICARDO et al., 2012). Compreendemos que a leitura estimula a criatividade, a memória, a curiosidade, contribui para o enriquecimento do vocabulário, para o desenvolvimento da escrita, para as relações sociais, enfim, para a qualidade de vida do ser humano. E mais importante, a leitura é contagiante.

Não se pode negligenciar a importância da leitura ou colocá-la em segundo plano diante da sua íntima relação, para não falar responsabilidade, na formação e integração cidadã. Ou seja, a leitura se configura como uma prática necessária e totalmente vinculada à vida humana, principalmente na sociedade atual, globalizada e digital.

É importante considerar ainda, que, como bem afirma Lacerda (2019),

No caso das crianças que vivem e convivem na atualidade, suas ações, comportamentos e formas de se expressar coengendram a cultura analógica e a digital, o que não se dá, necessariamente, nessa ordem. As práticas sociais digitais estão presentes em suas vidas desde muito cedo, e, em alguns casos, palavras e expressões ganham outro sentido quando elas entram contato com situações do mundo analógico. Isso ratifica o fato de que uma cultura não substitui a outra, de modo que todas coexistem num mesmo plano. (LACERDA, 2019, p. 106)

Saber ler é saber compreender todas as práticas que envolvem tanto a cultura analógica, quanto a digital para empregá-las cotidianamente, seja em benefício próprio ou social. Uma postura mais elaborada e melhor compreendida da leitura torna-se importante e necessária para que o leitor seja capaz de compreender o mundo e exercer um papel crítico e reflexivo na sociedade.

Nesse sentido, o professor desempenha o papel de mediador desse processo e deve buscar o conhecimento necessário para apresentar ao aluno, a partir dos seus conhecimentos prévios, as variedades textuais que circulam e fazem parte de sua vida de modo que ele seja capaz de utilizá-los de acordo com as necessidades e contextos específicos.

1.3 A perspectiva da leitura a partir dos seus objetivos e níveis

Entendendo a leitura como uma prática social relevante e imprescindível, partimos do pressuposto de que a criança ao final do ensino fundamental, em posse do texto e através dele, no processo interativo, já tenha consolidado a aprendizagem da leitura. Ou seja, espera-se que

o aluno já saiba ler e que já consiga se posicionar reflexivamente e criticamente diante das diversas situações comunicativas. Mas a prática de sala de aula revela que os alunos leem e identificam apenas as informações explícitas, ou ainda não conseguem assumir um posicionamento diferente do que o texto propõe.

Como já refletido anteriormente, nunca se leu tanto como nos dias atuais. O mundo tecnológico e interativo exige do homem cada vez mais contato com a leitura e a escrita. Mas que tipo de leitura nossos jovens realizam e como estão realizando? Como assimilam o que leem e como refletem essa leitura no seu dia a dia, nas suas práticas sociais? A leitura possibilita a inserção social, mas também pode ser objeto de alienação. No atual mundo midiático são muitas as informações que, em várias situações, são inverdades ou *fakenews* e que acabam contribuindo para a formação de conceitos e comportamentos equivocados.

Mortimer (1997) já chamava a atenção para o fato de que a mídia ao facilitar a leitura e compreensão do que divulgam, inserem nos ouvintes e leitores o que ele chama de “opinião empacotada”, a qual é reproduzida como opinião própria sem nenhuma reflexão. Eles reproduzem a opinião da mídia sem ao menos perceber.

Pensamos na leitura como um processo que se inicia antes mesmo da criança ingressar a escola e que vai se desenvolvendo e ampliando de acordo com as diversas práticas sociais e necessidades comunicativas. Desta forma, a criança precisa ser capaz de ler com autonomia para construir seu próprio significado de forma reflexiva e crítica e para que não se torne um mero reproduzidor de opiniões. Precisamos entender, portanto, como nossos jovens leem. Mas antes, precisamos compreender com que objetivos eles leem, pois, o objetivo determinará o modo como eles leem.

Mortimer (1997) destaca que o leitor tem como objetivo o entretenimento, informação ou entendimento. Segundo o autor, o primeiro não exige esforço, pois é algo natural e espontâneo. O segundo aumenta o estoque de informações. E o terceiro possibilita o aumento do entendimento sobre um determinado assunto.

Solé (1998) amplia esses objetivos acrescentando, lê-se para: a) obter uma informação precisa; b) para seguir instruções; c) obter uma informação de caráter geral; d) aprender; revisar um escrito próprio; f) prazer; g) comunicar um texto a um auditório; h) praticar a leitura em voz alta; e i) verificar o que se aprendeu. Muitos podem ser, portanto, os objetivos para se ler. E é preciso ter em mente que esses objetivos devem ser claros e compreendidos para que se possa entender como o leitor realiza sua leitura para que ele possa desenvolver ou ampliar essa habilidade.

Nesse sentido, definidos os objetivos, passamos a compreender como nossos jovens leem tomando como base os quatro níveis defendidos por Mortimer (1997): leitura elementar, leitura inspeccional, leitura analítica e leitura sintópica. Entendamos cada um deles.

A leitura elementar, também definida pelo autor como rudimentar, básica ou linear, é a leitura aprendida no processo de alfabetização, a decodificação das letras e palavras. Segundo o autor, é uma leitura que responde a seguinte frase: “o que diz a frase?”. São leituras, portanto, rápidas, voltadas para a decodificação sem aprofundamento e sem envolvimento intelectual.

A inspeccional é definida como uma pré-leitura. Seria extrair o máximo possível do texto num espaço de tempo curto e ser capaz de responder, segundo o autor, à pergunta: “que tipo de livro é esse – romance, história ou ciência?”. Seu objetivo é “examinar a superfície do livro, aprender tudo o que a superfície nos ensinar” (MORTIMER, 1997, p. 39). Podemos entender, portanto, como uma leitura de sondagem que conduz a uma noção básica da forma e estrutura de um texto ou obra.

A terceira leitura apresentada pelo autor é a analítica, entendida com uma leitura completa. Ou seja, é a leitura mais complexa e sistemática, portanto, exige mais do leitor. Como reforça o autor “ler um livro analiticamente significa mastigá-lo e digeri-lo” (MORTIMER, 1997, p. 40).

A quarta e última leitura é a sintópica, também definida pelo autor como comparativa. É ainda mais profunda, pois implica a leitura de muitos livros relacionando-os sobre o assunto que eles versem, ou ainda sobre aquilo que não trazem em comum. É uma leitura definida como mais trabalhosa, mas bem mais compensadora (MORTIMER, 1997).

A partir desse entendimento dos objetivos e do tipo de leitura que é desenvolvida pelos jovens na sala de aula, o professor tem em mãos a possibilidade de traçar estratégias que contribuam para o engajamento dos alunos no processo de leitura, formando leitores autônomos e transformadores.

1.4 O ensino de leitura na perspectiva interacionista

Todo texto nunca está pronto. Somente por meio da leitura é que se configura como texto e assume sua função de acordo com sua intencionalidade, objetivos, contextos, interlocutor. E a leitura se processa através da relação texto/leitor, onde ambos se influenciam mutuamente numa relação em que nada é posto ou determinado, tudo é construído.

Levando em consideração os estudos sobre os elementos estéticos constitutivos do texto literário, da corrente da Estética da Recepção, percebemos a importante contribuição desses

estudos na nova dimensão que passa a valorizar o leitor e a reconhecer as relações que se processam entre leitor e texto durante a atividade da leitura. Sabemos que o leitor interage com o texto à medida que lê. E nesse sentido, o leitor passa a ser compreendido como responsável e necessário para dar sentidos ao texto.

Assim, segundo Iser (1999)

A relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo que nos envolvemos. O leitor se move constantemente no texto, presenciando-o somente em fases; dados do texto estão presentes em cada uma delas, mas ao mesmo tempo parecem ser inadequados. Pois os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura. Em consequência, o objeto do texto não é idêntico a nenhum de seus modos de realização no fluxo temporal da leitura, razão pela qual sua totalidade necessita de sínteses para poder se concretizar. Graças a essas sínteses, o texto se traduz para a consciência do leitor, de modo que o dado textual começa a constituir-se como correlato da consciência mediante a sucessão das sínteses. (ISER, 1999, p. 12-13)

E ainda segundo o autor, constatamos que “como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação” (ISER, 1979, p. 83). Ou seja, os efeitos proporcionados no leitor pelo texto só são possíveis mediante a relação interativa entre texto e leitor durante o ato de ler.

Aprofundando seus estudos, suas reflexões partem das condições de manifestação do processo interativo, destacando a interação diádica como um processo baseado na situação face a face e que norteia as relações interpessoais e sociais. Ou seja, os interlocutores se leem, se julgam, se experenciam, reagem um ao outro, enfim, se interagem, diante do contato direto e concreto, numa relação de previsibilidade. No entanto, essa relação não é possível entre texto e leitor, pois não há sintonia concreta entre autor e leitor (ISER, 1979).

À diferença do que sucede com os parceiros numa relação diádica, o texto não se adapta aos leitores que o escolhem para a leitura. Os parceiros de uma interação diádica têm a possibilidade de verificar através de perguntas em que medida a contingência está sendo controlada, ou seja, se a imagem formada em razão da impossibilidade da experiência mútua se adequa à situação. O mesmo não vale para a relação entre texto e leitor. A este o texto jamais dará a garantia de que sua apreensão seja a certa. (ISER, 1979, p. 102)

O que se percebe é que, apesar da ausência dessa relação diádica, a interação texto e leitor existe e se manifesta através do contato do leitor com o texto, através das lacunas e vazios deixados pelo autor para que o leitor os preencha de acordo com suas previsões, impressões e memórias durante a atividade da leitura (ISER, 1979). E nesse processo, os sentidos vão sendo construídos a cada leitura, a cada leitor e cada situação comunicativa.

Percebemos uma íntima relação proporcionada pela e com a atividade da leitura. Seja na relação diádica ou texto/leitor, a interação é responsável pela produção dos sentidos e inserção social e ambas se efetuam por meio da leitura.

Às reflexões da Estética da Recepção, representadas aqui por Wolfgang Iser (1926-2007), somamos as contribuições da teoria interacionista de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Seminovitch Vygotsky (1896-1934), cujas teorias antecederam àquela. Ou seja, à interação texto/leitor somamos a interação indivíduo/ambiente. Em posse do texto e por meio dele, o leitor, como sujeito ativo, vai construindo sentidos durante a leitura através das relações que manifesta com o mundo vivido e sentido e que vão sendo acionadas no decorrer e a cada nova leitura.

A aprendizagem, portanto, é um processo interativo e constante, pois diante do texto o leitor faz uso das pistas, lacunas, intenções do autor, ao mesmo tempo em que projeta as percepções de si próprio, do outro e do mundo, levando em consideração, ainda, o contexto específico de produção.

Assim, pensemos no processo interativo da aprendizagem da leitura, destacando sua manifestação através da íntima relação entre leitor e texto, onde um se apropria do outro, por meio dos conhecimentos que já possuem, numa constante construção de sentidos. O ato de ler é, portanto, um processo interativo e também participativo. Dialogando com Solé (1998, p.22) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”, onde há a presença de um leitor ativo que constrói sentidos a partir do contato com o texto, seus conhecimentos prévios e os objetivos que o levaram a leitura.

Leffa (1996) também destaca a importância da relação leitor/ texto na construção de sentidos:

Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue. (LEFFA, 1996, p. 22)

Leitor e texto trabalham juntos numa relação recíproca de complementaridade, onde uma precisa do outro para desvendar o que está explícito, o que está implícito e associando todos os saberes e formulando outros saberes.

Koch (2003) nos seus estudos sobre a concepção de texto e sua relação com o sentido, em detrimento das concepções que ora avaliavam o texto como uma captação de uma

representação mental, ora como a decodificação de uma mensagem codificada pelo emissor, também destaca a concepção interacional (dialógica) da língua para a compreensão dos sentidos na medida que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2003, p.17).

A compreensão do texto, portanto, se efetiva na relação que se processa entre os interlocutores no texto. Desta forma, a autora ainda completa que, a compreensão

é, isto sim, uma atividade *interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

O *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. (KOCH, 2003, p.17)

Nesse sentido, para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias. Precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

A compreensão do texto, ou, a construção de sentidos é, portanto, guiada pelas intenções do leitor, associadas às suas experiências de mundo e ao seu comportamento em relação as informações que recebe.

Nesse sentido, retomamos Freire (1989) quando destaca que a compreensão crítica do ato de ler está além da decodificação do código escrito da língua, que ela “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p.9).

Professor e aluno devem, primeiramente, interagirem entre si, numa relação de ensino e aprendizagem mútuos, ambos ensinam e aprendem. Em oposição a uma relação unilateral, onde somente o professor transmite conhecimento, na realidade, temos aí uma relação dialógica, onde professor e aluno constroem juntos o conhecimento, numa relação de parceria.

Indo mais além, a interação presente nesse processo de aprendizagem também se manifesta na relação aluno e professor, uma vez que, como mediador da aprendizagem, o professor observa seu aluno, percebe as necessidades de cada um para propor uma metodologia de aprendizagem eficaz. Professor e aluno devem conviver num ambiente de aprendizagem que

verdadeiramente aproxime contextos, experiências e tornem o processo de ensino da leitura prazeroso e atraente.

Assim, Kleiman (2002, p.10) descreve que “a fim de que a criança possa aprender, adultos e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo”. Ou seja, em sala de aula, o professor deve proporcionar ao aluno um espaço que o valorize nas suas ideias e no seu conhecimento de mundo, bem como seus valores e costumes para que possa direcionar seu trabalho e conduzir ações pedagógicas que reconheçam as diversidades pessoais e culturais. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da leitura aproximam não só leitor e texto, leitor e autor, mas também aluno e professor, num concreto espaço de interação e, conseqüentemente, de aprendizagem.

O professor assume, desta forma, papel fundamental na formação de um leitor que possa interagir com a escola e com o meio em que vive, para construir conhecimentos e oportunidades para si próprio, através da leitura e da compreensão dos diversos textos que integram seu mundo e circulam na sociedade.

1.5 Estratégias no processo de ensino e aprendizagem da leitura

Outra questão importante é pensar nas habilidades necessárias no processo de ensino e aprendizagem, ou mais especificamente, nas estratégias a se adotar. Reflitamos, primeiramente, sobre o que vem a ser *estratégia*. A maioria dos dicionários convergem suas definições, registrando como um plano, método, manobra ou estratégias usados para se buscar ou alcançar um objetivo específico e sempre a relacionando à arte da guerra, ao planejamento de ações de forças militares de uma nação. As relações políticas e econômicas entre as nações do mundo também exigiram a adoção de *estratégias* no intuito de estreitar laços e romper barreiras comerciais, efetivando assim todos os tipos de negociações. A partir daí, as *estratégias* foram compreendidas como meios ou recursos para se chegar a um propósito diferente do bélico, e alcançaram as empresas e indústrias e hoje é bem popular nos diversos meios.

Na educação, a concepção é a mesma. Na sala de aula, seja ela de matemática, geografia, história ou língua portuguesa, é imprescindível planejar, pensar nos meios, métodos ou técnicas que seriam necessárias para se alcançar ou efetivar a aprendizagem do aluno, ou seja, é imprescindível pensar em *estratégias*.

Vamos compreender melhor. Trabalhar leitura em sala de aula sempre foi uma das funções do professor. Mas não podemos deixar de mencionar que muitos são os

questionamentos e depoimentos angustiados de que “meu aluno não gosta de ler”, “meu aluno não lê nada”, “porque meu aluno não lê?”. E o que se percebe é que essa situação, muitas vezes, se arrasta ao longo do ensino fundamental e se agrava no ensino médio. O reflexo disso, muitas vezes, são jovens mal preparados para as universidades e para a vida.

Mas então podemos pensar “o que não deu certo?” ou melhor “o que foi feito de errado?” e ainda “o que devemos fazer para mudar essa realidade?”. Talvez esta seja a mais importante de todas as perguntas. Refletir sobre a metodologia adotada e avaliar se esta tem contribuído para estimular ou desestimular o aluno na aprendizagem da leitura é o primeiro passo. Pensar sobre o que se pode mudar ou fazer é planejar caminhos diferentes com base naquilo que não deu certo, é pensar em estratégias e como estrategista. Estamos aí diante de uma mudança de postura e comportamento, pois para alcançar um objetivo, precisamos olhar para a nossa prática e avaliar o que de fato é importante e necessário explorar. E o mais importante de tudo, como alcançar esses objetivos, que meios utilizar para que tudo dê certo e proporcionar uma mudança de realidade.

Nesse sentido, Freire (2002) afirma que “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Pensemos em *estratégias* sob um outro aspecto. Se devemos nos preocupar em pensar e planejar estratégias que contribuam para o aprendizado do aluno em leitura, reflitamos sobre as estratégias que o próprio aluno desenvolve durante a atividade de leitura para compreender o texto. Como assimila as informações, como age e se posiciona diante delas, que estratégias são usadas pelo aluno e de que forma podemos contribuir para desenvolver essas habilidades em leitura? Ou seja, pensemos nas estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelo aluno e necessárias ao desenvolvimento da leitura. Nesse sentido, *estratégias* foi o termo utilizado para “caracterizar os diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante o processo de ler” (KATO, 1990, p. 64).

Enquanto professor estrategista, devemos pensar no aluno também como um estrategista que necessita de estímulo para desenvolver as habilidades necessárias à compreensão, à produção dos sentidos.

Nesse sentido, acreditamos nas estratégias. Entendendo-as como meios, métodos ou técnicas para se desenvolver ou conseguir alcançar a aprendizagem da leitura, e ainda, como habilidades cognitivas e metacognitivas, consideramos esse o caminho adequado para obtê-la com sucesso. E isso significa mudar o comportamento leitor dos alunos, dos jovens e da prática

adotada até o momento, para que a leitura seja vista de forma diferente e seja realmente uma prática prazerosa nos diversos meios, principalmente na escola.

1.5.1 Estratégias de leitura: foco no leitor

Todo o desenvolvimento do ser humano é fundamentado na aprendizagem, na aquisição de conhecimento. E o aprendizado está ligado a aplicação de habilidades cognitivas e metacognitivas que se desenvolvem desde o nascimento da criança e por meio da leitura. Afinal de contas, como já visto, lemos pessoas, comportamentos, gestos, sons, textos, enfim, lemos tudo.

Como bem confirma Cosson (2010),

Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. O amante lê nos olhos da amada a traição. Em todos esses gestos está a leitura (...) (COSSON, 2010, p. 38)

Precisamos ler para compreender. E fazemos isso desde que nascemos.

Mas a leitura, também discutido anteriormente, é uma atividade complexa e que se manifesta na interação autor/texto/leitor. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura requer o desenvolvimento de estratégias que proporcionem a produção de sentidos durante a atividade interativa. E nesse caso, falamos de estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos leitores durante o exercício da leitura. Foquemos no nosso aluno agora.

Tomando como base as reflexões de Kato (1990) começemos a compreender as concepções de ambas as estratégias.

Estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto *estratégias metacognitivas em leitura* designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. (KATO, 1990, p. 102)

Diferentemente de memorização ou “decoreba”, as estratégias cognitivas são aquelas que auxiliam o leitor na apreensão dos sentidos do texto. Quando estamos diante de um texto acionamos automaticamente as habilidades que definem se um texto está estruturado, se uma estrutura frasal está correta ou se o texto tem sentido.

É o que Kato (1990) define como *Princípio da canonicidade* ou ordem natural e *Princípio da coerência*. Compreendemos facilmente a ordem natural das atividades cotidianas

que realizamos ou de um texto que lemos, e se tanto essas atividades ou o texto são coerentes em relação ao mundo e às suas relações sociais, o que torna nossas atitudes automáticas e inconscientes.

Segundo Kleiman (2002) as estratégias cognitivas seriam

aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. Por exemplo, o fatiamento sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente, isto é, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas, e que provavelmente não poderá descrever. (KLEIMAN, 2002, p. 50)

Em contato com o texto, por meio das estratégias cognitivas, o aluno toma posse das pistas deixadas pelo autor e as associa as informações prévias que já possui, construindo sentidos e chegando a compreensão textual. Ou seja, o sentido é construído na mente através do texto. O que significa que o aluno fez uso das estratégias cognitivas na leitura.

Já as estratégias metacognitivas, segundo a autora, envolvem um comportamento mais elaborado do leitor. É a consciência que o leitor tem daquilo que assimilou. É o controle consciente das habilidades cognitivas. Nesse sentido, o leitor é capaz de pensar, refletir sobre o pensar, monitorando seu próprio pensamento durante toda a atividade da leitura. O leitor compreende o que leu e comanda seu próprio aprendizado refletindo, avaliando, julgando e se posicionando conscientemente e criticamente sobre ele (KLEIMAN, 2002).

Kato (1990) define duas atividades de leitura básicas que correspondem a estratégias metacognitivas: “a) estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura; e b) monitoramento da compreensão tendo em vista esse objetivo” (KATO, 1990, p. 108). Ou seja, é importante que o leitor estabeleça os objetivos da sua leitura e saiba monitorá-la de acordo com os diversos contextos pessoais e sociais. Como, por exemplo, para quê ler, o que se deseja, como pensar e agir diante da leitura realizada, como essa leitura e a informação compreendida afeta minha vida e a do outro?

Kleiman (2002) corrobora

a segunda estratégia, chamada de automonitoração da compreensão, será desenvolvida naturalmente, uma vez que o leitor tenha objetivos para sua leitura. Nesse caso, e só nele, o leitor ficará ciente de um problema de compreensão, porque passar o olho pela página não o levará a atingir seu objetivo. (KLEIMAN, 2002, p.51)

O leitor proficiente e experiente constrói sua compreensão a partir da definição dos objetivos da leitura e a partir das predições sobre o texto que, segundo a autora

estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrarem contato com um universo textual amplo e diversificado. Devemos lembrar que o tipo de texto já coloca restrições quanto aos nossos possíveis objetivos: fica mais difícil, por exemplo, se meu objetivo for saber o que aconteceu no mundo, pensar na página dos anúncios classificados como o texto que melhor me permitirá alcançar esse objetivo. (KLEIMAN, 2002, p.51)

E então, podemos fazer uma reflexão sobre o tipo de leitura que nossos alunos realizam em sala de aula e no seu cotidiano e como estamos estimulando as estratégias cognitivas e metacognitivas desse aluno.

As suas habilidades cognitivas começam a se desenvolver, como já discutido, desde o seu nascimento, mas as habilidades metacognitivas necessitam de estímulo, de prática, de desenvolvimento. E talvez seja esse o maior problema enfrentado nas aulas de leitura. Nosso aluno lê (faz uso das estratégias cognitivas), mas encontra dificuldades para refletir sobre o que lê (não consegue fazer uso das estratégias metacognitivas). E esse comportamento reflete no relacionamento com a leitura, com o professor de língua portuguesa, na convivência em sala, na escola e na vida.

O que percebemos, e de acordo com Kato (1990), mediante as observações de outros autores e da sua própria, que “a criança tem estratégias cognitivas textuais, mas grande parte das crianças não consegue ainda fazer afirmações ou desempenhar atividades que exijam dela capacidade metacognitiva no nível textual” (KATO, 1990, p. 111).

Constatamos, portanto, que nosso aluno encontra dificuldades na aplicação de estratégias de leitura a nível metacognitivo. E, segundo a autora, essas dificuldades podem estar relacionadas à falta de definição clara dos objetivos da leitura.

Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma. (KATO, 1990, p. 112)

Como registrado pela autora, não se trata aqui de atribuir culpa à escola ou ao aluno, trata-se de avaliar estratégias do ponto de vista do professor e da sua didática, para se pensar em um planejamento de ações que estimulem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas no aluno (KATO, 1990). E acrescenta que “[a] escola pode, então, oferecer atividades de leitura orientadas com o fim específico de criar situações que exijam a aplicação

dessas estratégias” (KATO, 1990, p. 113). Nesse sentido, a escola deve pensar em estratégias que orientem o aluno no desenvolvimento e aplicação de habilidades que favoreçam a construção de sentidos, a compreensão crítica do texto e, conseqüentemente do mundo.

Podemos falar num momento de reflexão do próprio professor em relação a sua prática no ensino da leitura. Ou seja, estamos falando no acionamento de estratégias metacognitivas pelo professor na resolução de um problema detectado.

1.5.2 Estratégias de leitura: foco no professor

Kleiman (2002) refletindo sobre o ensino da leitura nas escolas, registra que são “incoerentes as tentativas de ensino da leitura”, uma vez que, do ponto de vista da forma como vêm sendo exploradas, muitas vezes nas escolas, ou seja, percebemos um ensino onde apenas a interpretação do professor é adequada, correta, ou que obedece aos comandos do livro didático. Mas destaca que, essas tentativas não serão incoerentes se “o ensino da leitura for entendido como o ensino de ESTRATÉGIAS DE LEITURA” associadas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas (KLEIMAN, 2002, p. 49).

Pensando e refletindo sobre estratégias inovadoras em sala de aula com foco em leitura, retomamos Isabel Solé (1998), destacando sua concepção de que as estratégias de leitura são ferramentas importantes e necessárias para a formação leitora do aluno.

Segundo a autora, estratégias são procedimentos que regulam as atividades humanas, na medida que “permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos” (SOLÉ, 1998, p. 69). Ou seja, as estratégias conduzem o leitor a compreensão do texto e a sua própria formação leitora. Assim, de acordo com a autora, as estratégias são importantes na formação de leitores autônomos, ou seja,

[...] leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se na sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p.72)

Desta forma, as estratégias de leitura abrem espaço para que os alunos apliquem esses conhecimentos, facilitando sua compreensão das informações presentes no texto e além dele. Muitos são os elementos que envolvem a produção de sentidos, sendo importante e necessário possibilitar que o aluno construa as diversas significações de acordo com os contextos específicos de uso (SOLÉ, 1998).

O que se percebe ainda é que ao facilitar o processo de aprendizagem da leitura, as estratégias têm o professor como um mediador facilitador, ou como mesmo define a autora, como um “guia” ou “andaime” que vai conduzindo progressivamente o aluno na formulação dos sentidos.

O professor assume, assim, um papel importante no planejamento e desenvolvimento de metodologias diversificadas que contribuam para a formação de um leitor autônomo, crítico e reflexivo. E a escola se torna corresponsável na melhoria da leitura dos alunos e na formação de leitores que sejam capazes de ler os diferentes textos e o mundo que o cerca. Entretanto, segundo a autora, o que se observa nas escolas é apenas uma preocupação em avaliar a compreensão leitora do aluno e não em ensinar estratégias de leitura que motivem e contribuam para a formação leitora do aluno (SOLÉ, 1998).

Duke e Pearson (2002) também reconhecem a importância das estratégias de leitura e apresentam seis tipos auxiliares nesse processo de compreensão: predição, pensar em voz alta, estrutura do texto, representação visual do texto, resumo e questionamento. O primeiro seria a antecipação dos conhecimentos já adquiridos para facilitar a compreensão. O segundo se manifesta quando ocorre a verbalização do pensamento do leitor enquanto lê. A estrutura do texto envolve a percepção das características estruturais como cenário, tema, problema, meta, ação, resultados, resolução. A representação visual do texto parte da formação da imagem mental do conteúdo no auxílio da compreensão. O resumo é importante na seleção das informações mais relevantes. E o questionamento auxilia o leitor na reflexão sobre o assunto abordado.

Percebemos que, assim como defende também Solé (1998), as estratégias envolvem o antes, o durante e o após a leitura. As estratégias devem envolver, desta forma, um processo que contemple essa estrutura no seu planejamento.

Refletindo sobre o antes da leitura, a autora defende algumas práticas que envolvem desde a motivação para a leitura, a definição dos objetivos e a ativação dos conhecimentos prévios do aluno. Temos aí um planejamento de aula da leitura, onde a leitura é a protagonista, a condutora da aula e não uma coadjuvante na aula de gramática.

Esse primeiro momento, portanto, envolve uma preparação para o texto. É um momento de ativação de conhecimentos, de formação de suposições e hipóteses, de expectativas e de motivação, enfim, é um momento de compartilhamento de informações e interação leitor/texto/contexto. Esse primeiro momento aproxima e atrai o leitor para o texto.

Queremos destacar nesse contexto de antecipação de informações, mais uma vez, a importância dos conhecimentos prévios, pois o processo da leitura está vinculado a uma

previsão do leitor que está associada ao contexto social, ou seja, o leitor precisa acionar seus conhecimentos prévios na compreensão do texto.

É preciso compreender que antes mesmo de ingressar em uma escola, a criança vive e vivencia o seu mundo particular, onde aprende muito com seus pais, amigos, conhecidos. Suas experiências já são um aprendizado que o acompanhará por toda a sua vida. Não se pode apagar aquilo que ele viu e ouviu. É preciso que o professor dê o devido valor aos conhecimentos adquiridos e os utilize como peça importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura. Ou seja, não se deve excluir as experiências e vivências do aluno, pois antes mesmo de ingressar na escola, leu e compreendeu o mundo que o rodeava. Portanto, valorizar o conhecimento prévio do aluno é dar possibilidades de construção de mais sentidos, de mais informações, numa relação de ressignificação.

Analisemos o que implica os elementos envolvidos durante a leitura segundo Solé (1998). É o momento de exploração do texto, a análise dos seus aspectos estruturais e semânticos, como a localização e/ou construção do tema, do sentido global do texto, de informações complementares, identificação de pistas que revelem opiniões, dos implícitos. A leitura compartilhada é, segundo a autora, um exemplo de atividade dinâmica em que se pode explorar o texto, levando em conta os diversos contextos ou situações de leitura.

Por fim, a autora descreve a última etapa que envolve as ações desenvolvidas depois da leitura. É o momento de reflexão e confirmação dos objetivos e hipóteses, troca de opiniões, avaliação crítica do que foi construído, é o momento de construção final do sentido texto. Os alunos, inseridos no processo desde o primeiro momento, avaliam sua própria construção de sentidos numa relação interativa e autônoma.

Nesse sentido, não se pode pensar a leitura como uma atividade que envolve a leitura de um texto simplesmente, nos moldes que sempre aconteceu, a leitura como pretexto para explorar a gramática, ou a leitura direcionada e conduzida pelo professor. É necessário um planejamento que leve em consideração todos os elementos que realmente envolvem o processo de leitura. E aí é importante destacar a importância dos interlocutores nesse processo.

As estratégias envolvem, portanto, ações interventivas planejadas e estruturadas de acordo com a turma e as dificuldades encontradas, partindo dos conhecimentos e experiências do leitor, das habilidades do professor mediador e da interação entre ambos. E representam uma metodologia que dever ser vivenciada pela escola como um todo em prol da formação e engajamento do aluno no processo de aprendizagem.

1.5.3. Gamificação na aprendizagem da leitura

Diante das nossas discussões até o momento, percebemos que a aprendizagem da leitura envolve muito mais do que a exploração de um aglomerado de palavras chamado texto. E vimos também que não basta querer que o meu aluno aprenda de qualquer jeito e de acordo com modelos pré-definidos e arcaicos. Temos estudantes diferentes, conhecidos como a geração Z ou nativos digitais que exigem muito mais.

Nesse sentido, precisamos reconhecer a realidade dos leitores brasileiros, a realidade do ensino da leitura nas escolas, mas, principalmente reconhecer a sua importância para a formação pessoal e social do aluno. Esse reconhecimento passa pelo conhecimento da leitura, o que é, como se processa e como se ensina. O primeiro passo, nos arriscamos a dizer, está na definição dos objetivos, do professor enquanto mediador, do aluno enquanto aprendiz e do texto, enquanto lugar do processo. Assim definidos, precisamos reconhecer a necessidade do planejamento de estratégias, estas de aprendizagem e de ensino.

É o que vamos propor nesse momento. Uma perspectiva diferente de trabalho que avalia o que foi feito, projetando o que pode dar certo no hoje e no amanhã.

Pensamos em jogos, aqui entendidos como toda atividade que adota estratégias próprias do mundo dos *games*, também compreendidas por alguns como práticas pedagógicas gamificadas, por apresentarem como características principais a realização de tarefas e desafios para na busca de um objetivo.

Ainda pouco discutida, a gamificação veio ganhando espaço nos diversos meios empresariais no estímulo e engajamento de funcionários, e agora também vem sendo utilizada e reconhecida na Educação como metodologia inovadora e em consonância com a postura do indivíduo do mundo moderno.

A palavra gamificação surgiu da palavra *game* e de acordo com Vianna et al. (2013) é uma tradução do termo em inglês *gamification* que foi usado pela primeira vez em 2002 pelo britânico Nick Pelling. Segundo os autores, gamificação “corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico” (VIANNA et al., 2013, p. 13). Deve ser entendida, portanto, como a aplicação de uma metodologia que se baseia nos mecanismos dos jogos em contextos diversos e não o ato de criar jogos, como muitos já definiram (VIANNA et al., 2013). Schlemmer (2014, p.77) acrescenta que, “a gamificação se ocupa, então, de analisar os elementos presentes no design de jogo, que fazem-no ser divertido, e adaptar esses elementos a situações que normalmente não são consideradas jogos”. Assim, Schlemmer (2014) afirma que

a gamificação pode ser pensada a partir de pelo menos duas perspectivas: enquanto persuasão, estimulando a competição, tendo um sistema de pontuação, de recompensa, de premiação etc., o que do ponto de vista da educação reforça uma perspectiva epistemológica empirista; e enquanto construção colaborativa e cooperativa, instigada por desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo, o que do ponto de vista da educação nos leva à perspectiva epistemológica interacionista-constructivista-sistêmica (inspirados, por exemplo, por elementos presentes nos Massively Multiplayer Online Role Play Games – MMORPG). (SCHLEMMER, 2014, p. 77)

Nesse sentido, a experiência proporcionada pela interação jogo/jogador, através da persuasão e colaboração/cooperação, passa a ser compreendida como uma possibilidade de ensino e aprendizagem que pode ser explorada em outros meios. Isso porque os princípios dos jogos que conciliam desafios, recompensas, feedbacks e prazer na resolução de problemas encontraram muitos adeptos em diversas áreas, inclusive na educação. Ou seja, tarefas e atividades antes cansativas e monótonas são ressignificadas com estímulo, coragem e engajamento.

E vamos mais além, de acordo com Vianna et al., os jogos são necessários à convivência humana, uma vez que,

[...] quanto mais complexos ficaram os indivíduos, as sociedades e, conseqüentemente, a própria vida, mais complicados se tornaram, também, os mecanismos requeridos para experimentar no cotidiano o imprescindível sentimento de satisfação. [...] Sendo assim, é compreensível que tenhamos criado jogos, visto que eles saciam de modo mais simples, rápido, claro e eficiente essa constante busca que nos assola por conquistar ou cumprir objetivos. (VIANNA et al. 2013, p. 16-17)

Os indivíduos encontram no jogo o prazer e satisfação na execução das tarefas e objetivos que não encontram, muitas vezes, nas suas práticas diárias e até mesmo pessoais. O jogo estimula os participantes ao mesmo tempo que possibilita o prazer.

Nesse sentido, é necessário compreender sua estrutura e de que forma atrai e envolve um jogador. Retomemos Vianna et al. (2013) quando apresentam como características definidoras de um jogo a meta, as regras, o feedback e a participação voluntária. A primeira diz respeito ao “motivo que justifica a realização de uma atividade por parte dos jogadores, (...)” (VIANNA et al., 2013, p. 28); a segunda “compõem um conjunto de disposições que condicionam a realização do jogo, a fim de promover equilíbrio entre um desafio passível de ser concluído sem, no entanto, ser fácil a ponto de desestimular sua resolução” (VIANNA et al., 2013, p. 28); a terceira tem a função de “informar aos jogadores como está sua relação com os diferentes aspectos que regulam sua interação com a atividade” (VIANNA et al., 2013, p. 28); e, por fim, a última característica depende da aceitação das demais características, ou seja,

“em qualquer tipo de jogo, digital ou não, é preciso haver consenso entre todas as condições propostas e o jogador” (VIANNA et al., 2013, p. 29). Para os autores, essas características são fortalecidas pela interatividade, narração, competitividade, recompensas, dentre outros.

Mas o elemento descrito pelos autores como característica importante, que podemos considerar como condutor do jogo, é a motivação. Esta, definida pelos autores como “palavra mágica” atrai os jogadores que se engajam mais e mais pelo prazer despertado na execução das tarefas e dos desafios. Ou seja, os jogos exercem atração porque causam satisfação (VIANNA et al., 2013).

Desta forma, para os autores

(...) submeter-se a um processo de gamificação não significa necessariamente participar de um jogo, mas sim apoderar-se de seus aspectos mais eficientes (estética, mecânicas e dinâmicas) para emular os benefícios que costumam ser alcançados com eles. (VIANNA et al., 2013, p. 17)

Segundo Lacerda (2019), muitos conceitos da gamificação consideram os elementos dos games essenciais na motivação, engajamento e resolução de problemas em outros ambientes não *games*. Isso, podemos inferir, porque a estética envolve as emoções proporcionadas pelo contato e experiência com o jogo, ou seja, é “o resultado das relações entre as dinâmicas e mecânicas dos jogos e influenciam diretamente na aceitação de um processo gamificado” (LACERDA, 2019, p.138); a mecânica diz respeito aos elementos constitutivos do jogo e necessários ao funcionamento e condução das ações, e, portanto, está relacionada com o feedback, ranking e recompensas; e a dinâmica seria a imersão, ou a própria interação entre jogador e jogo (LACERDA, 2019).

Gee (2004) afirma ainda que os jogos desenvolvem princípios que favorecem a aprendizagem, tais como: a identidade que exige que o jogador assuma um compromisso naquele novo ambiente; a interação entre os jogadores e com o jogo, permitindo o planejamento de ações e estratégias; a produção de ações redesenhando histórias; os riscos que motivam e encorajam os jogadores, até mesmo quando erram; os problemas que estimulam a resolução para a mudança de nível; e os desafios e consolidação que forçam os jogadores a aplicar os conhecimentos atingidos anteriormente para que se encorajem a enfrentar os novos problemas desafiadores; entre outros.

Desta forma, a gamificação pode ser entendida como elemento potencializador da aprendizagem. E seu sucesso já é reconhecido em outras áreas. Na educação, por exemplo, o uso desses princípios do jogo no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, pode

conduzir a uma prática movida pelo prazer e possibilitar o enriquecimento das aulas, bem como o desenvolvimento do aluno e a modernização do ensino.

Alunos motivados por uma didática inovadora e próxima da realidade que vivenciam manifestarão empenho e satisfação nas aulas. E estas, passarão a ter um significado diferente para o aluno, pois serão atrativas e divertidas. Teremos, nesse caso, uma aprendizagem ativa, movida por elementos necessários e importantes como a colaboração e a cooperação, onde os sujeitos envolvidos, professor e aluno se reconhecem, se ajudam e constroem sentidos, agregando conhecimentos numa relação íntima de confiança, respeito e satisfação.

De acordo com Tolomei (2017), ao descrever o sucesso de redes de ensino americanas e brasileiras na exploração da gamificação em sala de aula, conclui:

Os exemplos verificados reforçam o contexto deste artigo de que a utilização de estratégias como o uso de bonificação, medalhas, competição e metas são ações, que quando trabalhadas de forma contextualizada, instigam o aluno a participar de atividades, que talvez antes não produzissem o mesmo efeito. Isto porque a gamificação retorna o prazer da atividade e o sentimento de estar em comunidade, participando de algo que fornece um objetivo, com caminhos diferentes, porém que levam ao mesmo ponto, uma forma mais dinâmica e prazerosa de aprender. (TOLOMEI, 2017, p. 154)

Vianna et al. (2013, p. 18) ainda reforçam essa ideia afirmando que a “aplicação de uma bem-sucedida estratégia de gamificação está diretamente associada ao entendimento do contexto em que se insere o usuário, e quais são seus anseios e limitações extrínsecos (incitados pelo meio externo) e intrínsecos (automotivados)”. E fica evidente a necessidade de se conhecer os participantes, seus gostos, costumes e faixa etária.

Portanto, atividades gamificadas representam estratégias relevantes que devem ser pensadas como um benefício que só tem a contribuir para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Alves (2014, p. 41), também corrobora a importância da gamificação na educação: “em termos de aprendizagem, quando pensamos em gamification estamos em busca da produção de experiências que sejam engajadoras e que mantenham os jogadores focados em sua essência para aprender algo que impacte positivamente em sua performance.”

O que propomos não é transformar a sala de aula em um centro de jogos, mas possibilitar a reflexão sobre a didática praticada nas salas de aula, em especial, o trabalho com a leitura, e direcionar um olhar especial para o aluno, entendendo-o como protagonista, um sujeito ativo no processo de aprendizagem e que o contexto que vivencia, com suas experiências diárias,

deve ser entendido como parte desse processo. E destacamos a importância do professor não só como mediador, mas também como protagonista parceiro desse processo.

Ler deve ser uma prática agradável e, porque não divertida? Explorar a interatividade, a competitividade, a cooperatividade, a sociabilidade por meio de desafios, raciocínio, recompensas em atividades com a leitura na sala de aula é uma forma de tornar o processo de ensino e aprendizagem da leitura dinâmico e eficiente e tornar o aluno um leitor proficiente e preparado para ler a si próprio, o outro e o mundo.

2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

A evolução humana e seu reflexo na sociedade geraram dúvidas, questionamentos e exigiu uma postura diferente do homem na busca de informações e conhecimentos diversos. O objetivo era conhecer a si próprio e o mundo do qual faz parte. O resultado foi o desenvolvimento de estudos e pesquisas nos mais distintos campos e áreas.

Compreendemos que o objetivo deles é questionar, informar, buscar soluções para problemas diversos e sem respostas, e envolvem pessoas inseridas em contextos históricos específicos, refletindo e sofrendo as interações sociais. Nesse sentido, reconhecemos e destacamos a importância da pesquisa para qualquer esfera, diante do compromisso e responsabilidade que deve ter com a verdade e a realidade.

Mas torna-se necessário registrar que nenhuma pesquisa se efetiva sem a utilização de procedimentos que deem suporte à veracidade dos fatos. Nenhuma pesquisa é respaldada sem uma metodologia que direcione e fundamente seu problema. Como afirma Gil (2002, p.17) “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”, pois somente por meio deles é possível guiar as dúvidas, questionamentos e acima de tudo o *pensar* no caminho da veracidade dos fatos, no caminho do conhecimento.

Oliveira (1999) afirma que “a Metodologia estuda os meios ou métodos de investigação do pensamento concreto e do pensamento verdadeiro, e procura estabelecer a diferença entre o que é verdadeiro e o que não é, entre o que é real e o que é ficção” (OLIVEIRA, 1999, p. XIX).

A partir dessas considerações, compreendemos a pesquisa como a base do conhecimento, e nesse sentido, sua prática deve ser amparada e conduzida por uma metodologia que direcione todos os passos para a formulação de um estudo sério e consistente. Como também define Prodanov e Freitas (2013, p. 14), uma metodologia deve ser “a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para a construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”.

Em relação aos estudos em educação, muitas foram as pesquisas desenvolvidas e relevantes na formação de uma identidade educacional brasileira.

Desde o seu surgimento com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, nos anos 30, e depois na década de 50, com os estudos psicopedagógicos, passando pelo reconhecimento da importância da sociedade e sua relação com a escola, da relevância da implementação dos estudos em pós-graduação até o surgimento dos estudos “qualitativos” fundamentados na Antropologia, Linguística, Filosofia e História, percebemos que muitas

foram as contribuições que nortearam os diversos profissionais docentes ao longo da história educacional, sendo ainda bastante significativas nos dias de hoje.

Numa análise mais clara, sabemos que todos os saberes foram produzidos num contexto específico, com sujeitos específicos e realidades distintas, influenciando e orientando as diversas práticas. Na sala de aula não é diferente. Os estudos em educação muito contribuíram e contribuem, e também sofrem diversas influências de ordem pessoal e social, mas também necessitam de procedimentos norteadores. E o professor, nesse cenário, assume a importante função de “pesquisador” na busca da construção de conhecimentos que visem o cenário em que estão inseridos, mas que também assuma uma metodologia que atribua um caráter sério e responsável à pesquisa.

Diante do exposto, e entendendo que este trabalho tem o intuito de observar, investigar, se informar e construir conhecimentos a partir de um problema identificado na prática pedagógica, fica evidente a importância da definição de um caminho coerente e direcionado que favoreça o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Desta forma, neste capítulo, buscamos evidenciar os procedimentos metodológicos que nortearam o trabalho com intuito de identificarmos as dificuldades dos alunos em leitura, analisarmos e compreendermos sua natureza, para, a partir daí, apresentarmos uma proposta de intervenção que proporcione a formação de um leitor proficiente.

2.1 Os caminhos percorridos

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as dificuldades dos alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Amâncio Juvêncio da Fonseca, município de Claro dos Poções, MG, em relação à leitura, com o intuito de elaborar, executar e avaliar uma proposta educacional de intervenção que proporcionasse a superação das dificuldades dos alunos e contribuísse para a formação de um leitor proficiente.

Nesse sentido o trabalho, numa abordagem qualitativa, buscou compreender nos seus aspectos interacionais e contextuais a realidade da sala de aula com vistas a contribuir para a melhoria desse espaço de aprendizagem.

Esta pesquisa se definiu, de acordo com sua natureza, como aplicada uma vez que o trabalho tem como princípio a busca de conhecimentos para a sua aplicabilidade em sala de aula visando a análise e busca de resultados na solução de um problema detectado.

Esta pesquisa se classificou, de acordo com seu objetivo, como explicativa, pois pretendeu, a partir de uma realidade observada, explorar dados coletados para conhecer e

explicar os problemas detectados, buscando estratégias e resultados eficientes que possam servir de parâmetros para pesquisas posteriores, norteando e contribuindo para o surgimento de novas propostas de ensino.

Com relação aos procedimentos, adotamos a pesquisa bibliográfica, levantamento e participante, de acordo com Gil (2002), na medida que os estudos teóricos, a busca de informações a partir da interrogação direta de pessoas e a interação entre pesquisadores e envolvidos nas situações investigadas são imprescindíveis na construção da pesquisa. Assim, procuramos conhecer a realidade dos participantes envolvidos na pesquisa, no que se refere às suas dificuldades em leitura, através da coleta e análise dos dados obtidos por meio do levantamento de informações, para posterior delineamento das ações a serem executadas na solução do problema.

Para tal a busca de conhecimentos foi imprescindível para a construção do referencial teórico que pudesse subsidiar o estudo e proporcionar o desenvolvimento do trabalho. Através do embasamento teórico, portanto, pretendeu-se uma análise e planejamento de ações intervencionistas eficazes que proporcionassem o alcance dos resultados esperados com relação a dificuldade em leitura, e a formação de um aluno leitor, crítico e reflexivo.

Nesse sentido, a integração entre pesquisador e pesquisados é importante uma vez que proporciona proximidade e confiança na observação da realidade, bem como na execução e desenvolvimento das ações necessárias. Ou seja, professor e aluno se interagem no conhecimento e compreensão de uma dificuldade real para o desenvolvimento de ações interventivas eficazes.

Esta pesquisa adotou como metodologia a pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (1986), definindo-a como:

[...]um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Nesta perspectiva, esta pesquisa propôs, a partir da observação da prática de sala de aula, analisar e refletir sobre a própria prática, buscando o planejamento e aplicação de uma ação interventiva produtiva e eficiente que proporcione a resolução de um problema ou dificuldade, atuando o pesquisador como um observador-participante e onde pesquisador e pesquisado se envolvem no processo da pesquisa (GIL, 2002).

No que diz respeito às técnicas de coleta de dados, utilizamos nesta pesquisa a aplicação de questionário, a observação dos participantes e da realidade em que se inserem, a utilização

de grupo focal¹ e a realização de atividades práticas necessárias desde o diagnóstico, desenvolvimento e finalização das ações propostas. Os dados coletados proporcionaram a análise e compreensão do problema detectado e a proposta de um plano de intervenção real e condizente com a realidade dos participantes da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Amâncio Juvêncio da Fonseca, município de Claro dos Poções, MG. A instituição é situada à rua Joaquina Fonseca, 167, bairro Mandacaru. A comunidade a qual pertence é de predominância jovem, em sua maior parte urbana. Atende um público de 748 alunos distribuídos em 03 (três) turnos, sendo a única escola estadual localizada na sede. O ensino é composto da modalidade regular com o ensino fundamental e médio, a educação de jovens e adultos com o ensino fundamental e médio. O espaço físico é composto de quatro pavilhões com 14 (quatorze) salas de aula, uma sala de supervisão pedagógica, uma cantina, uma secretaria, uma sala da diretoria, um banheiro para professores, dois banheiros para alunos, uma biblioteca, um laboratório de informática e um centro esportivo. A escola desenvolve projetos em parceria com a comunidade e as secretarias municipais, promovendo a integração família/escola/comunidade. Atualmente, a escola disponibiliza aos alunos rede wifi durante os horários do recreio, oportunizando e mediando a integração aluno/mundo.

A escolha da turma se baseou na percepção da dificuldade dos alunos na leitura e interpretação de textos diversos utilizados no dia a dia da sala de aula. Os participantes apresentavam idade média de 14 (quatorze) anos e compunham uma turma, inicialmente de 28 (vinte e oito) alunos, tendo seu número elevado para 32 (trinta e dois) após fechamento da turma do vespertino em função do baixo número de alunos.

Portanto, o percurso metodológico desta pesquisa foi assim delineado:

- Problematização da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Amâncio Juvêncio da Fonseca em relação à dificuldade em leitura e compreensão de textos.
- Realização de pesquisa bibliográfica para a construção de um referencial teórico que compreenda a natureza do problema de pesquisa a ser investigado;
- Elaboração de uma proposta educacional de intervenção para superação do problema de pesquisa;

¹ Técnica de coleta de dados utilizadas em pesquisas qualitativas, fundamentada na interação grupal.

- Análise crítica dos resultados da execução da proposta educacional de intervenção e a contribuição para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

2.2 Descrição e análise da prática

Nesta seção, procuramos apresentar a análise dos dados coletados durante a pesquisa de forma detalhada através da descrição de cada momento desenvolvido. Para tal, a seção foi subdividida em três etapas e os alunos especificados com letra *a* em caixa alta e o número da sua classificação na lista de chamada, por exemplo, A1 (aluno 1) com o objetivo de preservá-los.

Na primeira etapa, apresentamos a coleta dos dados que foi dividida em dois momentos: a atividade diagnóstica, que envolveu a aplicação de um questionário e a observação dos participantes, e a formação de grupo focal. Ambos foram realizados com o objetivo de pontuar as dificuldades manifestadas pelos alunos e dar amparo a elaboração da Proposta Educacional de Intervenção. O diagnóstico representou o instrumento que conduziu à análise, compreensão e intervenção, por isso foi de grande importância para este trabalho.

Na segunda etapa apresentamos o detalhamento da aplicação da Proposta Educacional de Intervenção, procurando descrever cada atividade criada e desenvolvida, seus objetivos e contribuições, o envolvimento dos alunos e a análise das atividades. Ressaltamos a importância da fidelidade da descrição de cada atividade desenvolvida por entender que são bastante significativas para o sucesso da proposta de intervenção.

Na terceira etapa, apresentamos a análise da atividade final, procurando observar os avanços alcançados com a intervenção a partir das dificuldades percebidas nos alunos em relação à leitura e interpretação de textos diversos e que foram norteadas pelas atividades diagnósticas, e a proposta de um jogo pedagógico baseado no RPG e nos elementos explorados nas atividades de intervenção. A atividade foi realizada após a finalização da aplicação da Proposta Educacional de Intervenção e teve o objetivo de proporcionar o cruzamento dos dados obtidos nas atividades diagnósticas e as atividades da intervenção. Os dados possibilitaram a reflexão sobre as reais contribuições de um trabalho diversificado com atividades gamificadas no engajamento dos alunos do 9º ano na leitura, bem como as contribuições desta pesquisa para o ensino da leitura e da Língua Portuguesa.

A reflexão dos dados obtidos se concentrou no nível de compreensão leitora dos alunos, visando detectar os avanços obtidos ao final da intervenção, bem como analisar as falhas e

contribuições da mesma no engajamento dos alunos nas atividades de leitura desenvolvidas. Nesse sentido, durante as análises, procuramos examinar o desempenho dos alunos nas atividades, levando em consideração os quatro níveis de leitura defendidos por Mortimer (1997), destacando a importância da utilização de atividades diversificadas e/ou gamificadas na atração e engajamento dos alunos nas aulas de leitura em sala de aula.

O quadro a seguir apresenta a síntese dos níveis de leitura, discutidos no capítulo I deste trabalho, que nortearam as atividades desenvolvidas, as suas respectivas análises, bem como o nível que pretendemos alcançar através da proposta Educacional de Intervenção:

Quadro 1 - Síntese dos níveis de leitura adotados neste trabalho

| NÍVEIS DE LEITURA | | | | |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Níveis | Elementar | Inspcional | Analítica | Sintópica |
| Relação texto/ leitor (engajamento) | Leitura rudimentar, básica ou linear. É a leitura aprendida no processo de alfabetização, a decodificação das letras e palavras. | É uma pré-leitura. Uma leitura de sondagem que conduz a uma noção básica da forma e estrutura de um texto ou obra | Leitura mais complexa e sistemática. | Leitura comparativa. Ainda mais profunda pois implica a leitura de muitos livros relacionando-os sobre o assunto que eles versem, ou ainda sobre aquilo que não trazem em comum |

Fonte: Mortimer (1997).

A análise e reflexão dos dados obtidos, ao término da aplicação das atividades, nos oportunizaram avaliar as reais contribuições de um trabalho com atividades diversificadas e gameficadas no engajamento dos alunos na leitura e para o ensino de Língua Portuguesa.

2.2.1 Atividade inicial: questionário, atividade diagnóstica e grupo focal

O trabalho teve início com o diagnóstico da turma dividido em três momentos com o objetivo de identificar a real relação dos alunos com a leitura, seus hábitos e gostos.

A primeira etapa do trabalho contou com a aplicação de um questionário, apresentado no APÊNDICE A, que foi aplicado com o objetivo de avaliar os hábitos de leitura dos alunos,

bem como seus gostos, se leem, com que frequência leem e a presença da leitura no histórico familiar; e duas atividades que envolveram a observação, prática da leitura e discussão sobre sua importância, buscando diagnosticar o nível e envolvimento dos alunos na leitura, além de traçar o perfil de leitor e leitura dos mesmos.

O questionário continha dezenove questões divididas entre objetivas e discursivas e foi aplicado em duas aulas, no dia 03 de setembro de 2019.

Dentre as principais perguntas e respostas, destacamos dois resultados descritos abaixo:

Figura 1 - Resultado da questão 01 e 03 do Questionário Diagnóstico



Fonte: Dado da pesquisa (2019)

Os dados obtidos nos revelaram uma turma com um perfil diferenciado de leitores. Menos de 50% realmente gosta de ler; quase 50% ainda leem para se informar ou porque o professor obriga; alguns encontram dificuldades em compreender o que leem; a maioria reconhece a importância da leitura, mas mais de 50% da turma não tem o hábito de ler em casa; quase 50% também não lê um livro até o final, uns ficam somente no início, outros leem até a metade e dois só olham capa e figuras; a maioria sempre recebeu incentivo da família e tem acesso à internet, mas não faz uso frequente da biblioteca da escola; nas horas de folga utilizam o tempo para navegarem na internet ou outras atividades como assistir televisão, praticar esporte, trabalhar e descansar; a maioria reconhece que o tempo dedicado a leitura é insuficiente, mas destacam que não leem mais por “falta de tempo”.

Assim, retomando as discussões do capítulo I, os dados revelaram uma relação distante dos alunos com a leitura, sem intimidade e envolvimento, evidenciando uma prática que não é vivenciada e sentida na sua essência. E confirma ainda, de acordo com Kleiman (2002), o “lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano brasileiro”. Retomando Zilberman (1988), precisamos lembrar que “a escola é o lugar onde se aprende a ler e escrever, conhece-se a

literatura e desenvolve-se o gosto de ler”, portanto, é importante refletir sobre a nossa atuação na sala de aula e avaliar a relação do nosso aluno com a leitura.

O segundo momento da atividade diagnóstica, apresentado no APENDICE B, foi pensado e criado com o intuito de desenvolver um planejamento que contemplasse as dificuldades identificadas e que servisse de condutor das ações da intervenção. A primeira parte envolveu, primeiramente, a preparação prévia da sala com um leve som ambiente, mesas adaptadas com tampos e toalhas coloridas e dispostas ao longo da sala e contendo textos de gêneros variados e selecionados previamente, cada um apresentando uma média de quatro textos, contendo no verso algumas questões elaboradas segundo os níveis de leitura descritos por Mortimer (1997).

A seguir, os gêneros explorados:

Figura 2 - Gêneros explorados na atividade diagnóstica



Fonte: Elaboração própria (2019)

Nas mesas, os textos foram colocados de acordo com as semelhanças que possuíam, por exemplo, os textos compostos de linguagem verbal e não verbal ficaram em uma única mesa. Em seguida, os alunos foram convidados a entrar e a circularem livremente pela sala e mesas. A recomendação foi que se sentissem a vontade e não se preocupassem com a presença da professora, que ficou todo o tempo em sua mesa lendo, ao mesmo tempo em que observava discretamente o comportamento dos alunos diante dos textos selecionados.

A maioria estranhou a aula e a todo o momento questionavam sobre qual seria a atividade sobre aquelas leituras e em quantos pontos seria avaliada. Mais uma vez foram advertidos de que seria uma atividade de leitura espontânea e sem nenhum tipo de cobrança.

Os alunos se movimentaram por todas as mesas, folhearam a maioria deles, sentaram, leram, comentaram entre si sobre aqueles que acharam mais interessantes ou engraçados, e incentivaram sua leitura para outros colegas. Mas dentre o grupo, destacaram-se seis alunos que não se interessaram por muitos textos. Aliás, um deles não leu nenhum texto e manteve concentrado ora no celular, ora na conversa com outros colegas. Três deles iniciaram alguma leitura, mas com pouco interesse e logo a abandonaram e também se mantiveram dispersos ao celular. Um dos alunos que chegou atrasado, na segunda aula, achou estranha a atividade e a todo o momento fazia questionamentos “o que eu vou ganhar com isso?”, “vale nota?”, “pra quê isso?” e mal se concentrou em alguma leitura, apenas lhe chamou a atenção um ou dois textos do gênero meme, o restante do tempo utilizou em conversas com outro colega também desinteressado pelas leituras. Outro aluno também registrou que somente escolheu um texto específico, no caso uma crônica, porque uma colega o “obrigou”.

A atividade durou duas aulas. Após realizarem as leituras livremente, foram convidados a escolher o texto de que mais gostaram e a responder às questões que apresentavam, e, mais uma vez foram avisados de que não teriam nenhum tipo de cobrança. Logo em seguida, os alunos realizaram uma reflexão, pontuando os atrativos oferecidos pelos textos que selecionaram, as imagens, temas abordados, humor. Os elementos estruturais e suas funções não foram citados nas discussões, como o público alvo, a relação entre a linguagem verbal e a não verbal, quais as intenções haviam escondidas na escolha da imagem, quais os recursos persuasivos e o suporte em que foram veiculados.

A atividade foi finalizada com a interpretação das questões dos textos escolhidos e com a discussão das questões de forma interativa, transcorrendo de forma tranquila e compartilhada. Ao final, duas alunas elogiaram a atividade e fizeram os seguintes comentários: “adorei a sua aula hoje”, “podíamos ter aula assim mais vezes”.

Diante das observações do comportamento dos alunos e dos resultados da atividade, percebemos que os alunos viram naquela prática pedagógica algo diferente do que já viveram na sala de aula. Aparentemente, a leitura livre e espontânea não foi considerada como aula “normal” de português, revelando a concepção que os alunos apresentam em relação às aulas de leitura e de língua portuguesa. A atividade também proporcionou a interação entre os alunos que comentavam sobre algum trecho do texto, ou sobre um assunto no qual se identificavam, riram juntos, e a todo o momento incentivam a leitura deste ou daquele texto e os trocavam

gentilmente, compartilhando suas impressões e informações. Os textos escolhidos, por sua vez, revelaram que os alunos em sua maioria manifestaram maior interesse pelos textos curtos e os que apresentam a linguagem verbal e não verbal, principalmente os memes e os textos do gênero crônica, apresentando o seguinte resultado:

Tabela 1: Resultado da seleção dos textos pelos alunos

| RELAÇÃO DE PREFERÊNCIA ALUNO/GÊNERO TEXTUAL | |
|----------------------------------------------------|-------------------------|
| Gêneros textuais | Número de alunos |
| Crônicas | 9 |
| Poemas | 3 |
| Tirinhas | 3 |
| História em Quadrinhos | - |
| Charges | 3 |
| Memes | 9 |
| Anúncios classificados | - |
| Anúncios publicitários | 2 |
| Bulas | - |
| Notícias | 2 |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Num questionamento sobre a razão da preferência pelos dois gêneros, as justificativas se basearam no fato de, no caso das crônicas, possuírem títulos atraentes, interessantes e assuntos bem próximos das realidades que vivenciam, como foi o caso da crônica “Exigências da vida moderna”, a mais selecionada entre as demais crônicas. A expressão “vida moderna” chamou a atenção dos alunos atraindo e favorecendo a imaginação sobre elementos e situações desta vida que já os envolvem e fascinam. As demais crônicas “Cuidado cão bravo”, “O melhor amigo” e “Diálogo pós morte” foram selecionados pelos títulos e imagens que acompanhavam os textos. No caso dos memes, a justificativa estava na característica humorística das críticas expressas pela associação da linguagem verbal e não verbal. Tiveram maior e igual aceitação o meme dos Correios por uma crítica a uma empresa que conhecem e por já terem presenciado alguma situação de atraso de correspondências na família; e do Garfield, por retratar um tema bem comum aos jovens e no qual se identificaram; seguidos do meme da Monalisa pela temática moderna e do macaco também por fazer referência a um programa conhecido e acompanhado pela maioria, o Big Brother Brasil (BBB).

Com relação às respostas das questões, os alunos registraram insatisfação e preguiça em respondê-las. Suas respostas evidenciaram níveis diferentes de leitura e compreensão dos textos. Alguns manifestaram uma leitura mais profunda, enquanto outros se mantiveram no nível superficial, mesmo sendo textos de gêneros com os quais apresentam um contato mais frequente. A percepção crítica por parte dos alunos em relação a alguns textos não foi percebida nas suas respostas ou então foi expressa de forma leve ou equivocada. Percebemos, desta forma, que alguns alunos não conseguiram aprofundar sua leitura e análise da imagem, por exemplo, em textos multimodais.

A seguir alguns textos em que percebemos uma dificuldade maior por parte dos alunos em compor o sentido do texto:

Figura 3 - Charge utilizada na atividade diagnóstica



Fonte: https://decifrandotextosecontextos.blogspot.com/2016/05/atividade-de-interpretacao-genero_21.html

A charge não foi um gênero muito escolhido pelos alunos, mas aqueles que o fizeram, o fizeram, principalmente, por ser um texto que se fundamenta na associação do texto à imagem. Durante as reflexões sobre essa charge, utilizada na AI descrita no APÊNDICE B, foram identificados os elementos que compõem a estrutura do texto, o público alvo, a relação entre a linguagem verbal e a não verbal, quais as intenções na escolha da imagem, mas foi possível perceber que alguns alunos se prenderam ao título da charge e por meio dele construíram o sentido sem efetivar a relação vocabulário/imagem, talvez pelo desconhecimento do que seja um “i-pad”.

Numa análise mais reflexiva, ao serem questionados sobre a forte crítica presente, muitos apenas repetiram o título, sem muita analogia à realidade social representada pela

imagem e sem muitas considerações sobre as reais intenções por traz do humor no qual o texto se apoia ironicamente, revelando uma leitura superficial, sem profundidade. Ou seja, a falta de conhecimento de mundo do aluno, conhecimento do que seja *I-pad*, prejudicou a associação de ideias e a compreensão da mensagem do texto.

A charge sempre foi um gênero de difícil compreensão em muitas situações pela forte crítica e denúncia no qual se fundamenta e pela íntima relação com o seu contexto de produção, mas é um gênero sempre presente nos diversos conteúdos e vestibulares. A falta ou pouca associação de conhecimentos sociais, políticos e culturais, além, muitas vezes dos conhecimentos prévios do aluno, dificultam sua compreensão, na medida em que não há a construção de sentidos. O que se escuta muitas vezes por parte dos alunos é um “não entendi”. E como a dificuldade ainda permanece, percebemos a ausência de um trabalho mais direcionado com esse tipo de gênero, mas também ausência de informações e conhecimentos do que se passa no mundo e no mundo particular desses alunos.

Figura 4 - Meme utilizado na atividade diagnóstica



Fonte: <https://memegenerator.net/instance/27504556/pensa-que-loco-pensa-que-louco-ser-f-de-pagode-e-bbb-e-ainda-sim-achar-que-leitura-uma-atividade-int>

Como dito anteriormente, os memes chamaram a atenção dos alunos pela irreverência e humor com que trata criticamente os diversos assuntos sociais. O meme acima, utilizado na AI, descrito no APÊNDICE B, no entanto, não foi facilmente compreendido e até confundido com uma charge por uma das alunas, revelando um certo desconhecimento ou pouco contato em relação a alguns gêneros textuais que circulam nas mídias. A leitura da maioria foi superficial e se concentrou na compreensão de que “há aqueles que gostam de coisas diferentes, de pagode, do BBB e de ler”. Percebemos a compreensão, nesse sentido, das informações explícitas presentes no texto.

Nesse texto, a maioria dos alunos não conseguiu atribuir sentidos a partir das informações textuais de que dispunham, uma vez que não apresentavam conhecimento prévio

sobre a imagem social do BBB e do gênero musical pagode, menos ainda da literatura como sinônimo de intelectualidade. Podemos afirmar que os alunos tiveram dificuldades em realizar inferências e, conseqüentemente de construir o sentido do texto. Nesse contexto, a inferência é de grande importância na interpretação do texto na medida em que o texto não apresenta todas as informações necessárias à sua compreensão, é imprescindível a contribuição do conhecimento prévio, de mundo do leitor. Como afirma Coscarelli (2002)

Consideramos inferências aquelas informações que o leitor adiciona ao texto. As inferências podem ser de muitos tipos, podem ser feitas em diferentes momentos da leitura e para fazê-las 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. (COSCARELLI, 2002, p. 1)

Os alunos, portanto, não conseguiram fazer deduções a partir das informações do texto e nem associar os conhecimentos prévios de que dispunham para compreender o aspecto crítico presente. Em razão disso a leitura e interpretação não alcançou o nível adequado, pois os alunos não adicionaram as informações necessárias à construção do sentido do texto, ou seja, não houve interação entre o leitor e o texto.

Levando em consideração a forma de construção do texto, podemos perceber um certo humor negro, mesmo que não macabro ou grotesco, mas na sua característica de inferiorizar seu interlocutor, “ser fã de pagode e BBB é não ser intelectual, é não ter cultura”. Essa característica crítica, no entanto, atribui um valor depreciativo àqueles que curtem pagode e o BBB, revelando um caráter preconceituoso e que não foi percebido pelos alunos.

E nesse sentido, repensamos sobre como a escola vem trabalhando e contribuindo para que os alunos conheçam, reconheçam e leiam criticamente os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, percebendo os implícitos que norteiam a produção dos sentidos.

Figura 5 - Meme utilizado na atividade diagnóstica



Fonte: <https://lulacerda.ig.com.br/correios-memes-sobre-a- greve/>

Nesse outro meme, utilizado na AI descrita no APÊNDICE B, outra dificuldade foi percebida nas análises dos alunos e diz respeito à importância da intertextualidade na construção do sentido do texto. Os alunos gostaram muito do texto e acharam muito engraçado, no entanto, não reconheceram a imagem de um ícone da música popular brasileira, Renato Russo, nem a letra de uma de suas maiores músicas. Ou seja, mais uma vez, percebemos a falha na compreensão mediante a ausência de conhecimento prévio dos alunos sobre o músico e sua música. A crítica à crise do sistema de envio de correspondências da empresa Correios e a forma como se satirizou a empresa “sedex”, na construção “seder eu entrego. Se não der, você vem buscar” foram facilmente percebidas e compreendidas por se tratar de um problema que atingiu toda a população brasileira, mas a personagem e o trecho da letra da música de Renato Russo foram entendidos como algo comum e normal, sem importância para a construção do sentido do texto.

Nesse sentido, retomamos Antunes (2017) para reforçar a ideia de que um texto sempre dialoga com outro texto, assim, “todo texto é um *intertexto*, pois todo texto dialoga com outros, retomando, desenvolvendo, explicando, confirmando ou se opondo a conceitos, a ideias ou a formas neles expressas” (ANTUNES, 2017, p. 118). A intertextualidade é, portanto, responsável por esse diálogo. Sua presença no meme descrito constitui a sátira e revela as intenções e expectativas do locutor em relação ao seu interlocutor, ou seja, de que este estabeleça a relação contextual, reconhecendo o texto-fonte. (ANTUNES, 2017)

Percebemos na leitura dos alunos que seus conhecimentos prévios, a crise da empresa dos Correios, foram ativados na compreensão geral do texto, mas a base da sua construção satírica, a intertextualidade na alusão a um fragmento de Renato Russo, não foi apreendida pelo desconhecimento que os alunos apresentavam em relação ao texto original, a música e ao próprio músico. E devemos destacar que, quanto mais conhecimento, maior e mais profunda será a leitura, na medida em que o interlocutor interage com o texto concordando com/ou refutando a ideia transmitida. Constatamos, desta forma, a ausência da associação do contexto sociocultural na compreensão dos elementos constitutivos do texto que acabou prejudicando uma compreensão mais profunda.

Os textos do gênero crônica selecionados pelos alunos foram praticamente os mesmos, “Exigências da vida moderna” de Luís Fernando Veríssimo. Todos foram atraídos pelo tom irônico e humorístico com que o autor discute o dia a dia do homem moderno e a sua submissão a uma rotina viciosa e exigida pela vida moderna. De maneira geral, se concentraram na forma como o autor trabalha o texto e não conseguiram aprofundar sua leitura numa compreensão mais apurada sobre o que influencia e comanda essa rotina, ou seja, as exigências do atual

mundo contemporâneo. Percebemos que os alunos não conseguiram extrapolar sua compreensão a um nível extratextual e associar e agregar sentidos.

Ainda podemos registrar que os alunos não iniciaram sua leitura a partir da análise do título fazendo suas previsões e construindo suas expectativas sobre o que o texto discutiria. E isso se comprova pelo tipo de leitura explícita que desempenharam. O título seria uma porta para a expansão de ideias e construção de sentidos sobre o texto, na medida em que proporciona a formulação de previsões e a interação entre leitor/texto e coloca o leitor, de acordo Solé (1998), como

[...] protagonista da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões. (SOLÉ, 1998, p. 109)

As análises demonstraram justamente que os alunos não se interagem inteiramente com o texto, inferindo, julgando, questionando e formulando opiniões e, por isso, não realizam uma compreensão além do que está superficial no texto, ou seja, não realizam a leitura profunda. Diante disso, chegamos ao seguinte resultado:

Quadro 2 - Resultado da Atividade Inicial (AI)

| Classificação dos alunos de acordo com os Níveis de Leitura de Mortimer (1997) | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------|
| Gêneros Textuais | Elementar | Inspecional | Analítica | Sintópica |
| Crônica | - | A3, A8 ² , A14*, A16*, A19*, A22*, A26*, A27*, A30* | A8, A14, A16, A18, A19, A22, A26, A27, A30 | A6 |
| Tirinhas | - | | | A31 |
| História em Quadrinhos | - | A5 | | |
| Meme | - | A8, A9*, A10, A11*, A12*, A15*, A17*, A25*, A27*, A30* | A9, A11, A12, A15, A17, A25, A27, A30 | |
| Poema | - | | A4, A20, A28 | |
| Charge | - | A23*, A24 | A2, A23 | |
| Notícia | - | A1*, A29 | A1 | |

² Alunos classificados em mais de um nível, no caso, o inspecional e o analítico.

| | | | | |
|----------------------|---|---------|--|--|
| Anúncio Publicitário | - | A7, A21 | | |
|----------------------|---|---------|--|--|

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

De acordo com Mortimer (1997), o nível Elementar envolveria uma leitura básica, a nível de decodificação. Desta forma, constatamos que não havia na turma nenhum aluno neste nível de leitura, uma vez que todos já venceram esta etapa e conseguem decodificar e construir algum sentido a partir do que leem. Diante disso, procuramos analisar que tipo de leitura os alunos realizavam, dentre os demais níveis descritos pelo autor. E o que evidenciamos é que os alunos apresentaram dificuldades de mais de um nível. Ou seja, muitos alunos (identificados com asterisco no quadro acima) encontraram problemas em identificar elementos superficiais dos textos, como por exemplo, os elementos característicos do gênero que escolheram, o que os classificaria ainda no nível Inspeccional. No entanto, a maioria deles conseguiu realizar leituras mais profundas. Nesse sentido, entendemos que esses alunos estão além desse nível, portanto, consideramos as dificuldades relativas aos níveis analítico e sintópico, mas não deixamos de constar na Proposta Educacional atividades que explorassem os problemas evidenciados próprios do nível Inspeccional.

A classificação nos demais níveis foi possível, uma vez que os alunos não conseguiram extrapolar as linhas dos textos e estabelecer uma análise profunda e crítica do que leram. O que nos levou a constatar que, mesmo diante dos textos que gostaram e escolheram - textos curtos, com linguagem verbal e não verbal, com temas comuns às suas vivências -, não manifestaram uma leitura proficiente. Arriscamos a dizer que, diante de textos de gêneros diferentes, diríamos “de menor gosto dos alunos”, possivelmente teríamos resultados piores. Um dos alunos, por exemplo, A5, não aparece no quadro acima, pois não tivemos como classificá-lo. Esteve presente na aula, mas não se interessou por nenhum dos textos, ficou todo o tempo envolvido com o celular e certamente não teria um resultado satisfatório, pois sempre foi um aluno difícil e que não gostava de nenhum tipo de atividade de leitura. O que nos levou a refletir sobre o papel que a leitura vem assumindo na escola e para o aluno e como apresentar ao aluno a leitura como uma atividade prazerosa e necessária a sua própria formação. Ou seja, retomando Kleiman (2002), era preciso ensinar o aluno a gostar de ler.

O terceiro momento da atividade diagnóstica foi realizado por meio do grupo focal³, descrito no APÊNDICE C, e teve como objetivo a reflexão e debate sobre a importância da

³ Técnica de coleta de dados qualitativos que consiste na formação de grupos pequenos de pessoas para a identificação de problemas e conceitos por meio da interação grupal ou discussão focalizada de um tópico sugerido pelo pesquisador. É uma técnica rápida para a obtenção de informações qualitativas emocionais, comportamentais, entre outros. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/10307083/>. Acesso em: 29 jul. 20.

leitura, bem como avaliar a percepção que o aluno apresenta sobre a leitura na sala de aula e na sua vida pessoal. Mais uma vez a sala foi previamente preparada com projeção e a formação e organização do grupo focal. A turma foi dividida em três grupos para que cada um fosse observado nas suas reações e posturas em relação ao vídeo e as discussões. A observação seguiu um roteiro preparado previamente e contou com a ajuda de uma estagiária.

A atividade teve início com a apresentação de um recorte do filme “Mãos talentosas”⁴ o qual mostra a atitude de uma mãe de obrigar o filho a ler pela preocupação com seu futuro, evidenciando a importância que a leitura teve na formação e evolução profissional de um jovem humilde e sem muito envolvimento com a leitura, transformando-o em um dos maiores cirurgiões dos Estados Unidos; e, posteriormente, foram apresentadas questões instigadoras com o objetivo de fomentar as discussões e evidenciar a postura de cada aluno em relação a leitura e a temática do trecho do filme.

Figura 6 - Recorte do filme "Mãos talentosas"



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6N8Kws7d8cg>

Figura 7 - QR code com o vídeo “Mãos talentosas”



Fonte: Elaboração própria (2020)

⁴ MÃOS talentosas (Gifted Hands: The Ben Carson Story). Direção: Thomas Carter. Produção: Dan Angel, David A. Rosemont. EUA, 2009.

A atividade foi desenvolvida em duas aulas e possibilitou entrosamento e interação dos alunos durante as discussões. O debate sobre a postura da mãe e seu reflexo no futuro dos filhos possibilitou discordâncias e comparações com suas próprias vidas pessoais e escolares, de modo que até chamaram a atenção dos colegas que não apresentam hábitos de leitura e que constantemente são obrigados a ler, inclusive por eles próprios; segundo eles, os colegas não leem, mas “ficam fazendo média” para o professor.

O resultado das discussões revelou que a turma na sua totalidade reconhece a importância da leitura na formação e desenvolvimento humano. A metade dos alunos, por sua vez, concorda com a postura da mãe e registraram que também leem quando são obrigados pela família ou pelo professor. Numa conversa mais aberta, a maioria relatou que muitas vezes só lê quando é obrigada. Alguns outros relataram, ainda, pegar livros espontaneamente, mas que acabam não lendo ou não lendo totalmente.

E no que diz respeito à prática espontânea da leitura, todos relataram que o que mais os motiva a ler um livro é, primeiramente, a capa, depois o título e posteriormente o resumo; ou, às vezes, o título pode chamar mais a atenção. Alguns poucos, três alunos, relataram que a espessura e as gravuras são mais importantes.

Percebemos que o conceito de leitura desenvolvido e praticado na sala de aula não promoveu até o momento o ensino da leitura de modo a envolver os alunos numa prática de leitura prazerosa e cotidiana. Isso se comprova pelo comportamento dos alunos numa atividade de leitura despreziosa, sem obrigação e avaliativa.

Nesse sentido e diante das análises realizadas dos questionários e do grupo focal, constatamos que os alunos manifestaram desinteresse pelas aulas de leitura por serem conduzidos por uma prática que ainda segue o lema de ler para se estudar gramática, ler para fazer trabalho, ler para apresentar trabalho, ler para o professor avaliar e quase nunca ler para despertar o interesse e o prazer de descobrir o mundo à sua volta e a si mesmo.

E de acordo com a análise da atividade diagnóstica, percebemos ainda, que os alunos manifestaram, na maioria das atividades de leitura e interpretação de textos, a dificuldade na associação dos conhecimentos prévios que possui do mundo às informações presentes na superfície do texto, realizando sempre uma leitura superficial. Essa realidade, desta forma, impede o aluno de avançar na compreensão do que está nas entrelinhas do texto, das intenções do produtor, nos efeitos e influências em relação ao interlocutor, devido a função crítica e persuasiva.

O mais sério nesse sentido, é que percebemos cerca de quinze alunos de certa forma alienados em relação ao mundo e suas transformações sociais, políticas e culturais, revelando

um leitor com limitações de questionamentos e julgamentos, sem percepção crítica do que acontece ao seu redor. E isso é percebido na falta de iniciativa e interesse nas atividades corriqueiras e, conseqüentemente, na sua vida particular e social.

Diante do exposto, percebemos a necessidade de desenvolver atividades que proporcionem e favoreçam o envolvimento e o engajamento dos alunos na leitura de modo que eles sejam capazes autonomamente de ler, interpretar e analisar suas leituras, construir inferências, formular opiniões e julgamentos, discordar e se posicionar criticamente. É necessário reconhecer que o mundo globalizado em que estão inseridos exige um perfil diferenciado de leitor, e nesse sentido, a leitura literal e superficial não são mais suficientes. Desta forma, é de suma importância se pensar em estratégias de ensino da leitura que contribuam para uma mudança no comportamento leitor e contribua para a evolução de um ensino comprometido e voltado para a realidade social e cultural do aluno.

Diante dos resultados alcançados, a Proposta Educacional de Intervenção teve o propósito de buscar a superação das dificuldades em leitura evidenciadas na turma em questão, planejando, aplicando e avaliando estratégias diversificadas de ensino da leitura que adotem as atividades gamificadas.

2.2.2 Proposta Educacional de Intervenção

A Proposta Educacional de Intervenção, descrita no APENDICE D, foi desenvolvida com o objetivo de contribuir para a superação das dificuldades de leitura e interpretação de texto evidenciadas, visando o engajamento dos alunos na leitura e, conseqüentemente, o desenvolvimento da proficiência leitora. Teve como base metodológica os estudos de David Thornburg (1996) quando, metaforicamente, associa a elementos da natureza as etapas que considera primordiais para a efetivação do aprendizado. Na sua concepção, elas se dividem em quatro tipos que se complementam: *fogueira*, *poço d'água*, *caverna* e *vida*. Nesta proposta, adotamos as metáforas com a seguinte formação: a) conhecendo (*fogueira*) - os alunos tiveram contato com os gêneros selecionados para conhecerem as especificidades de cada um; b) dialogando (*poço d'água*) - os alunos discutiram, refletiram coletivamente e compartilharam informações e conhecimentos com os demais; c) refletindo (*caverna*) - os alunos construíram conhecimentos através de reflexões individuais; e d) praticando (*vida*) - como conclusão das atividades de aprendizagem, os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos em uma atividade final, contribuindo para a criação de um jogo que explora a leitura através dos elementos da gamificação.

Desta forma, a Proposta Educacional de Intervenção ficou assim estruturada:

Quadro 3 - Proposta Educacional de Intervenção

| Momento I | Momento II | Momento III | Momento IV |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Conhecendo | Dialogando | Refletindo | Praticando |
| Atividade I Atividade II | Atividade I Atividade II Atividade complementar | Atividade I Atividade II | Atividade I Atividade II |
| Atividade Final Jogo Pedagógico da Leitura | | | |

Fonte: Elaboração própria (2020)

A seleção dos gêneros textuais para o desenvolvimento da Proposta Educacional de Intervenção foi feita com base na afinidade manifestada pela maioria dos alunos durante a atividade diagnóstica, partindo do pressuposto de que o trabalho teria mais receptividade se partisse do gênero que o aluno havia manifestado mais gosto e interesse. Desta forma, a crônica e o meme foram os gêneros mais escolhidos e lidos durante a atividade diagnóstica de leitura livre, sendo, portanto, eleitos os gêneros que conduziram o trabalho da Proposta.

As atividades foram planejadas e produzidas levando em conta as características dos gêneros selecionados, mas entendidas como base para uma adaptação para outros gêneros textuais, na medida em que a proposta abre caminho para a produção de estratégias diversificadas que privilegiem o trabalho com os diversos gêneros textuais, uma vez que tem como foco o engajamento do aluno na leitura. Não se pretendeu, portanto, privilegiar um ou outro gênero, mas demonstrar que um trabalho diversificado é possível.

Cabe ressaltar que, durante as atividades, os alunos não receberam material de apoio específico, uma vez que todas as atividades foram elaboradas seguindo estratégias diversificadas conforme Solé (1998) e baseadas na gamificação, o que necessitou da produção do material a ser utilizado e estruturação do espaço da sala de aula, bem como de outros espaços da escola, sendo assim, não houve material específico para o aluno. Aos alunos coube apenas o empenho, dedicação e espírito de competitividade.

2.2.2.1 Momento I: Conhecendo o gênero textual

O **Momento I** da Proposta Educacional de Intervenção teve como foco o conhecimento dos gêneros textuais e propôs a apresentação dos gêneros selecionados com o objetivo de torná-lo mais conhecido aos alunos. O primeiro gênero selecionado, a crônica, era conhecido dos alunos por ser uma história curta e bem explorada em atividades e avaliações nas aulas de língua portuguesa, mas distante no que se refere ao conhecimento das características do gênero. O segundo gênero selecionado, o meme, também era conhecido dos alunos em suas rotinas diárias e redes sociais, mas ao que parece nunca foi objeto de estudo nas aulas, nem mesmo para estudos gramaticais.

Desta forma, no início da atividade, foi retomado o texto “O melhor amigo”, do gênero crônica, um dos gêneros de maior preferência dos alunos durante a atividade de leitura livre na primeira parte do diagnóstico. De acordo com Solé (1998), o momento que antecedeu a leitura propriamente dita, partiu da motivação, a exploração do título, formulação de suposições, hipóteses, para depois o aprofundamento da história, buscando maior intimidade com o texto e o confronto com as expectativas construídas. Em seguida, foram lançados alguns questionamentos que visavam sondar o conhecimento que apresentavam sobre o gênero: o tema abordado, tipo de linguagem empregada, tipo de tom humorístico, irônico, crítico, ou outro, tipo de suporte, presença ou não de personagens, tamanho e objetividade.

Após as discussões, foi apresentado um vídeo da MultiRio⁵, no quadro Morde a Língua, com as personagens Ruiva e Deíco, onde a crônica é detalhada em forma de crônica e de forma lúdica e dinâmica, nos moldes dos vídeos visualizados pelos adolescentes nas redes sociais.

⁵ A MultiRio – É uma Empresa Municipal de Mídias, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, criada em 18 de outubro de 1993, e se configura como uma plataforma digital que propõe a utilização dos meios de comunicação e recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. Vídeo: Um vídeo sobre a nossa vida: crônica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xNhIVXCdE4U>. Acesso: 19 out. 2019.

Figura 8 - Vídeo da Plataforma digital MultiRio utilizado na atividade diagnóstica.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=xNhlVXCdE4U>

Figura 9 - QR Code do vídeo "Morde a língua"



Fonte: Elaboração própria (2020).

A escolha do vídeo levou em conta o perfil do alunado, por trabalhar o assunto de forma descontraída. Através dele, foram apresentadas as características do gênero, numa relação de confronto com as informações apresentadas pelos alunos. Na ocasião, os alunos refletiram sobre suas respostas e reformularam seus conceitos e informações sobre o gênero, identificando no texto lido os elementos constitutivos da crônica.

Depois das reflexões, foi apresentada aos alunos a **Atividade I** que explorou a *pausa protocolada*⁶ na crônica “Ousadia” de Fernando Sabino e contou com a utilização do recurso do *Power point*. A atividade teve o propósito de exemplificar todos os elementos debatidos nas discussões anteriores e aproximar o gênero dos alunos, utilizando uma estratégia de leitura que possibilitasse o aprendizado da leitura de cada parte do texto no sentido de ampliar a

⁶“Uma estratégia que estimula uma leitura em camadas, selecionando e parando em trechos específicos da história, de modo a provocar a curiosidade e a análise do leitor durante o próprio ato de ler.” Disponível em: <https://www.escrevendofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/378/ensinar-leitura-lendo>. Acesso em: 05 mai. 20.

compreensão do sentido e incentivar a participação ativa dos alunos nesse processo. Nesse sentido dialoga Solé (1998), quando destaca a importância deste tipo de trabalho:

[...] as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem um meio de conhecer a história e de verificar suas revisões. (Solé, 1998, p. 109)

A atividade, portanto, proporcionou o entrosamento e interação entre os alunos e o texto, uma vez que, juntos, foram montando a história, e, ainda segundo Solé (1998), isso é diferente do que simplesmente solicitar ao aluno que abra o livro em alguma página e realize a leitura que o professor deseja.

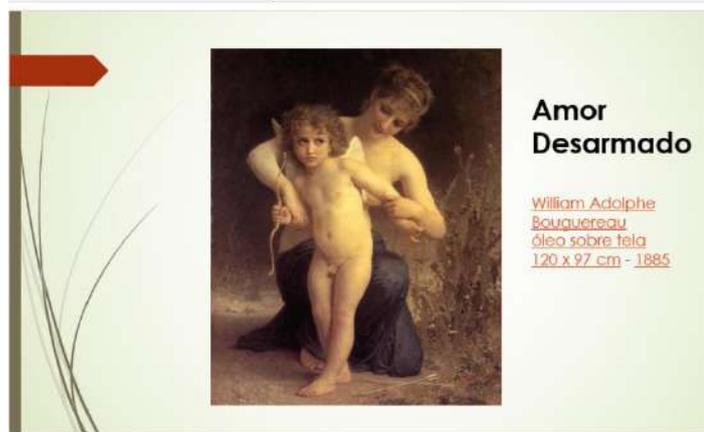
Desta forma, desde a apresentação do título, os alunos foram instigados a construir os sentidos do texto parte a parte e, coletivamente, foram tecendo a história através das suas expectativas e suposições. Todos se envolveram na atividade e demonstraram ansiedade pelo final da história para descobrirem se suas previsões estavam corretas. A maioria constatou que algumas de suas previsões se confirmaram, mas outras não. Isso contribuiu para outro tipo de discussão, em que os alunos puderam avaliar seus próprios enganos.

A segunda parte do **Momento I**, contou com a **atividade II**, que explorou também o conhecimento do gênero, mas agora o meme, o outro gênero listado entre as preferências dos alunos. Essa atividade também buscou envolver os alunos na construção dos sentidos de forma dinâmica e interativa e também foi adotado o recurso do *Power point*.

Inicialmente, foi apresentada aos alunos uma imagem original, um óleo sobre tela de William Adolphe Bouguereau⁷ intitulada “Amor desarmado” e a partir dela, várias perguntas foram feitas com o intuito de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabiam sobre aquela imagem, porque a escolha daquele título, o que achavam que significava ou representava.

⁷ (La Rochelle, 30 de novembro de 1825 – La Rochelle, 19 de agosto de 1905) foi um professor e pintor acadêmico francês. Recebeu treinamento artístico na Escola de Belas Artes de Paris, onde veio a ser mais tarde professor muito requisitado, ensinando também na Academia Julian. Sua carreira floresceu no período áureo do academicismo. Sua pintura se caracteriza pelo perfeito domínio da forma e da técnica, com um acabamento de alta qualidade, obtendo efeitos de grande realismo. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/William-Adolphe_Bouguereau. Acesso em: 05 mai. 20.

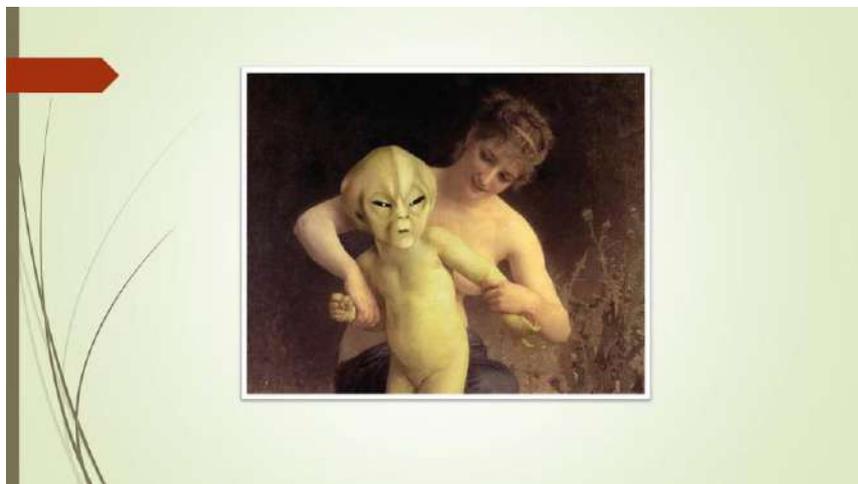
Figura 10 - Slide 2 da atividade de Intervenção do Momento I



Fonte: Material da pesquisa (2019)

O objetivo era mostrar para os alunos que a leitura é ampla e pode se manifestar de várias formas, ou seja, também lemos imagens e que é importante também saber realizar esse tipo de leitura. Um paralelo com os diversos textos que exploram imagens foi o assunto de muita discussão. Em seguida, foram apresentadas as informações sobre a tela, qual o nome da pintura, data, quem era o autor e, logo depois, a imagem em sua primeira manipulação.

Figura 11 - Slide 6 da atividade de Intervenção do Momento I



Fonte: Material da pesquisa (2019)

A atividade teve o intuito de mostrar aos alunos, passo a passo, como o gênero meme surge e quais os elementos que são envolvidos na sua montagem.

Desta forma, prosseguimos com a apresentação de uma sequência de memes a partir da imagem manipulada e os vários textos criados com diferentes sentidos e contextos com o intuito de explorar também a relação de intertextualidade responsável pela construção desses sentidos.

Imediatamente os alunos identificaram os memes e foram se envolvendo com as ironias e críticas presentes.

Cada imagem foi lida e interpretada de forma coletiva e levando-se em conta as características pertinentes ao gênero. A manipulação da imagem e sua ressignificação chamou a atenção dos alunos que a todo o momento analisavam e os comparavam com outros textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes e que abordavam a mesma temática.

Os textos que traziam temas de conhecimento ou relacionados às suas vidas, como fofoca, obesidade, relacionamento, foram bastante discutidos e exemplificados com situações reais, vivenciadas por eles ou por alguém conhecido.

A escolha dos textos foi feita exatamente com a intenção de aproximar os alunos à atividade de leitura, utilizando, nesse sentido, temas comuns e ligados às suas realidades e faixa etária, como nos exemplos abaixo:

Figura 12 - Slide 10 da atividade de Intervenção do Momento I



Fonte: Material da pesquisa (2019)

Figura 13 - Slide 11 da atividade de Intervenção do Momento I



Fonte: Material da pesquisa (2019)

Ao serem questionados sobre que textos eram estes, os alunos, em sua maioria, identificaram o gênero apresentado. Mas quando ouviram o questionamento “mas o que é um meme?”, alguns se complicaram ou se confundiram nas respostas, e aí novas discussões surgiram. Coube aí a apresentação das informações sobre o gênero, seu surgimento, linguagem, meio de circulação, recursos estruturais e, principalmente, sua função social. Foi importante ressaltar que, comumente, o teor humorístico é facilmente percebido, mas quando a abordagem apresenta um teor crítico, às vezes, seu sentido principal passa despercebido quando o interlocutor não está familiarizado com o seu contexto de produção.

Mais uma vez retomando Solé (1998), questionamentos foram guiando as discussões e conduzindo as reflexões sobre o gênero meme, de modo que os alunos foram construindo significados ao mesmo tempo em que promoviam uma interação prazerosa entre professor/aluno/texto.

Com relação à linguagem empregada nesses textos, os alunos perceberam as marcas de oralidade, o uso informal da linguagem e foi importante refletir sobre a sua função comunicativa, na medida em que a partir da sua característica de recriação, às vezes, excessiva, novas linguagens são produzidas e novos sentidos construídos em função dos seus diferentes contextos de produção. E além do mais, é por meio do texto que se compreende o contexto e se identifica a intenção do próprio produtor. E o leitor deve ser capaz de realizar essa conexão.

Não poderíamos, portanto, deixar de mencionar e de explorar juntamente com os alunos a intencionalidade marcante nesses tipos de textos, uma vez que todo texto é criado com um objetivo específico e com base nas intenções de alguém. Ou seja, o meme é um texto

multimodal que além de trazer marcas políticas, culturais, sociais, ainda carregam os interesses e intenções de seu produtor.

As discussões foram orientadas por questionamentos que proporcionaram a ativação dos conhecimentos de mundo dos alunos e procuraram mostrar o quão importante é sua relação com o contexto de produção para a construção dos sentidos. Perguntas como, “quem vocês acham que produziu esse meme?”, “qual teria sido sua intenção?”, “quem seria seu interlocutor?”, possibilitaram uma proximidade maior dos alunos com o contexto de produção do gênero, aprofundando a compreensão do texto e estreitando os laços com o autor. Nesse caso, afirma Koch (2003), quando diz que

É claro que esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto [...] a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido. (KOCH, 2003, p. 19)

Nesse sentido, os implícitos foram instigados no intuito de fomentar a compreensão além do texto, ou seja, do que está além do explícito no texto, onde o leitor, em posse do texto, ativa seus conhecimentos prévios, ao mesmo tempo em que os relaciona ao contexto de produção.

Percebemos aí, neste momento de contato íntimo com os gêneros, um processo interativo de construção de sentidos, que não pode ser desvinculado do contexto de produção e que precisa ser explorado em sala de aula com os alunos para que eles reconheçam na atividade de leitura uma extensão do que vivem e estejam aptos para agir conscientemente sobre sua própria realidade.

Desta forma, nesse primeiro momento de conhecimento dos gêneros, procuramos despertar os alunos para uma nova proposta que buscou motivá-los à leitura, ao texto, onde eles foram entendidos como parte do processo de leitura, interagindo entre si, com o texto e o contexto de produção, numa aprendizagem íntima, dinâmica e prazerosa.

2.2.2.2 Momento II: Dialogando sobre o gênero textual

O **Momento II** da Proposta Educacional de Intervenção teve o objetivo de propor aos alunos a percepção das especificidades dos gêneros através do diálogo coletivo e compartilhado. Assim, pensando na *motivação* como “palavra mágica” (VIANNA et al., 2013),

apresentamos atividades que foram conduzidas através do desafio, da competição, da cooperação e, principalmente, da diversão. As atividades envolveram a construção dos sentidos dos textos, onde alunos e textos se interagiram em todos os momentos.

Dando continuidade, foram propostas duas atividades em grupo, no entanto, uma atividade extra foi aplicada com o intuito de aprofundar o contato com as atividades gamificadas. A **atividade I**, intitulada “Quebra-cabeça”, consistia na organização da sala previamente com uma mesa decorada e contendo envelopes identificados cada um com uma cor específica, doze fichas com questões referentes ao texto, um dado grande e colorido e o espaço foi adequado de modo a deixar o centro da sala disponível para a atividade com o dado. Foram formadas cinco equipes identificadas cada uma com uma das cores selecionadas.

A atividade teve início com a instrução das equipes sobre as etapas que deveriam seguir e completar, as regras que deveriam obedecer – caso contrário seriam eliminados da atividade – e a apresentação dos envelopes contendo o texto “Segurança” de Luís Fernando Veríssimo dividido em partes de tamanhos distintos. Cada equipe teria que se organizar e, em conjunto, utilizando as hipóteses e suposições, montar o texto. A equipe teria que escolher ainda, um redator que registraria as suposições do grupo. Um mural com as cores de cada equipe foi afixado no quadro da sala para que cada equipe realizasse sua montagem passo a passo e de acordo com suas expectativas. Para cada parte montada teriam que ir tecendo o texto. A equipe que concluísse sua tarefa receberia outro envelope contendo o texto original para que confrontassem e comparassem com o texto montado por eles e, posteriormente, o reformulassem de forma adequada.

As equipes, desta forma, receberam seus envelopes e rapidamente se agruparam na execução da atividade. O primeiro passo era identificar o título para a construção das primeiras hipóteses e suposições sobre o texto.

Todos os alunos se envolveram na atividade e todas as equipes demonstraram espírito de competição. Orientados a não observarem o trabalho das outras equipes, se apressavam para concluir primeiro e saírem melhor que as demais. As discussões foram produtivas e contribuíram e motivaram a execução e montagem do texto. Ninguém queria ficar para trás, avaliavam uns aos outros e incentivavam a fazer o melhor ou corrigiam suas próprias interpretações.

Depois de confrontados e corrigidos os textos, os alunos foram parabenizados pelo empenho e desenvolvimento da atividade e foram convidados a compartilhar as expectativas que haviam formulado sobre o texto, a analisarem os textos que haviam criado em relação ao original para que percebessem as situações de incoerência que produziram diante de uma parte

mal encaixada e mal interpretada. As discussões possibilitaram lembrar os alunos da importância da união adequada das partes de um texto. E com relação à sua reformulação, percebemos que esta proporcionou que os integrantes da própria equipe percebessem seu engano e juntos comentassem e se corrigissem. Nesse sentido, todas as equipes desempenharam um trabalho de leitura compartilhada, construindo sentidos a partir das contribuições de cada um.

Logo após as discussões, as equipes, em forma de rodízio, responderam às questões utilizando para tal um dado gigante no sentido de dinamizar as perguntas sobre o texto e tornar a atividade de perguntas e respostas bem mais agradável. A cada pergunta selecionada pelo número do dado, o aluno representante da equipe da vez respondia e, em caso de dúvida, a equipe estava pronta para dar o suporte.

Ao final da atividade, os alunos foram convidados a avaliarem a atividade e registrarem suas impressões. A satisfação foi percebida no reconhecimento, elogios e pedidos de “quero mais aulas assim”.

A **atividade II** do **Momento II**, também foi realizada em grupo. Todos os grupos permaneceram os mesmos em todas as atividades por escolha dos próprios alunos em função da afinidade que já haviam nutrido e da competição que já havia se instaurado. Desta forma, envolveu mais uma vez a adequação da sala e, em seguida, a escolha do secretário do grupo e a distribuição de vários memes para leitura e interpretação, levando-se em conta todas as características do gênero estudadas. Foram incluídos entre os memes utilizados na atividade os mesmos adotados na atividade diagnóstica, na medida em que alguns tiveram leituras superficiais ou não chamaram a atenção em função da dificuldade. As leituras foram orientadas para que fossem realizadas do nível superficial para o nível mais profundo.

Em posse dos textos, os alunos apresentavam o meme da equipe e compartilhavam suas impressões relacionando-as às suas próprias vivências e da sociedade, relatando situações reais, muitas vezes até pessoais.

Após as reflexões, os alunos elegeram um integrante da equipe para realizar a socialização das análises feitas, mas auxiliavam quando necessário. Dentre os memes trabalhados, refletimos sobre um deles.

Figura 14 - Meme analisado na segunda atividade do Momento II da Intervenção



Fonte: <https://es.memedroid.com/memes/detail/193762>

Nas análises apresentadas sobre esse meme, percebemos que os alunos, diferentemente de uma das alunas que o escolheu durante a atividade diagnóstica, começaram apresentando a personagem original, a Monalisa, com um breve histórico sobre a obra. Logo em seguida, considerando a capacidade de reduplicação do gênero, reconheceram as diferenças explícitas em relação às duas imagens e os elementos responsáveis nessa nova produção. Mais uma vez a relação de intertextualidade foi explorada e discutida com os alunos com o objetivo de reforçar sua importância e responsabilidade na produção de novos sentidos e para tal seus diferentes tipos foram lembrados e exemplificados com a ajuda dos alunos e por meio da internet.

Após as leituras e análises, os grupos receberam imagens para que seus integrantes, juntos, pudessem realizar a leitura daquelas que tivessem preferência, imaginando contextos possíveis em que pudessem ser produzidos, seus interlocutores, a mensagem que poderiam transmitir, que público atingiriam, a linguagem, o tipo e tamanho das letras. O resultado foi a produção de memes interessantes, como pode ser percebido nas figuras abaixo, que foram apresentados para a turma num momento de compartilhamento das leituras realizadas e ideias construídas.

Figura 15 - Meme produzido na segunda atividade do Momento II da Intervenção



Fonte: Material da pesquisa (2019)

Figura 16 - Meme produzido na segunda atividade do Momento II da Intervenção



Fonte: Material da pesquisa (2019)

Figura 17 - Meme produzido na segunda atividade do Momento II da Intervenção



Fonte: Material da pesquisa (2019)

Percebemos que os alunos associaram às imagens seus contextos e vivências. Como produtores, realizaram a leitura das imagens, das suas próprias reações e sentimentos diante de fatos comuns. O primeiro meme, Figura 15, de um grupo somente de meninas, por exemplo, todas adolescentes e em fase dos primeiros amores e romances, reflete e transfere as suas emoções diante de uma notícia esperada do “*crush*”, que na variedade desta faixa etária quer dizer “primeiro amor”, “pretendente” ou “paixão súbita”. O segundo meme, Figura 16, a maioria composta de meninos, também reflete o perfil do grupo e uma realidade certamente comum entre os integrantes do grupo, além da reprodução da satisfação do que para eles pode ter sinônimo de espetáculo no rosto do personagem diante de uma possível “briga de vizinho”. O meme da Figura 17 reflete a emoção diante de uma realidade que vivenciaram na própria escola em alguns dias em que, por inexperiência de profissionais novatas, ficaram sem merenda. Os alunos concluíram a atividade com bastante diversão e humor diante da apresentação das suas próprias produções e registraram satisfação no seu desenvolvimento, pois somente tinham contato com os memes nas suas redes sociais, dois deles nem muito contato tinham em função da religião que seguem.

A atividade **complementar** foi criada no intuito de tornar a aula ainda mais interativa e dinâmica e inserir o aluno no processo de ensino aprendizagem. Envolveu uma atividade mais elaborada, mas que também propôs uma atividade de leitura dialogada e compartilhada, onde os alunos também foram os protagonistas. E nesse sentido dialogamos com Solé (1998), para quem “as atividades de leitura compartilhada, como afirmava antes, devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor [...] para as mãos do aluno” (Solé, 1998, p. 120). Ou seja, os alunos conduziram a atividade e juntos produziram sentidos, tendo o professor como orientador das ações desenvolvidas.

Assim como a atividade anterior, a atividade **complementar**, denominada “Caça ao texto”, foi desenvolvida com o texto “Caso de secretária” de Carlos Drummond de Andrade e necessitou de uma adequação do espaço da sala de aula e também de outros espaços da escola. O material foi produzido especificamente para a atividade e contou com a produção de caixinhas coloridas, envelopes numerados contendo dicas e informações a serem seguidas e com as cores das equipes para que uma não atrapalhasse a outra e eles conseguissem se direcionar por elas. O propósito da atividade era que os alunos construíssem o texto a partir da descoberta das pistas e charadas que foram escondidas em locais diferentes na escola. Assim, ao chegarem à sala, encontraram um ambiente preparado com mesa forrada e, sobre ela, peças coloridas dispostas em ordem e para cada equipe – mais uma vez cada equipe foi identificada com uma cor específica – os envelopes enumerados de acordo com a ordem de cada parte do

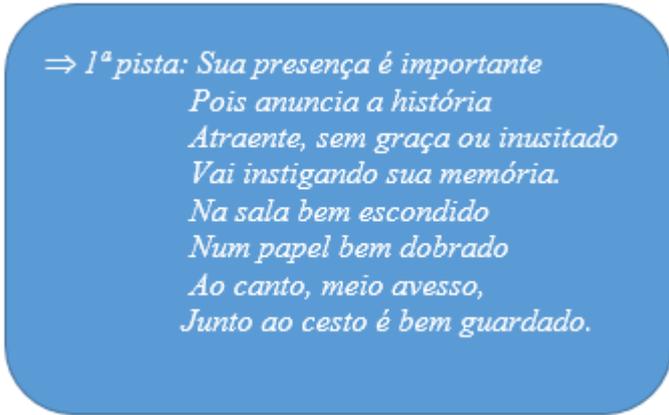
texto que teriam que desvendar, pois não poderiam avançar para a segunda parte se não tivessem vencido a primeira.

A atividade teve início com a apresentação da **meta**, do desafio a ser vencido, ou seja, desvendar um texto e seu esconderijo, e das **regras** que deveriam obedecer, pois segundo (VIANNA et al. 2013, p. 28) aquela é “o elemento pelo qual os participantes de um jogo concentram suas atenções para atingir os propósitos designados” e estas, “ajustam o nível de complexidade do jogador frente à atividade a ser desenvolvida, liberando a criatividade e estimulando o pensamento estratégico”. Logo depois foi dada a largada da atividade. As equipes tiveram a oportunidade de analisar cada pista para se descobrir as partes do texto e, passo a passo, foram construindo suposições, expectativas, cooperando e compartilhando uns com os outros, sempre movidos pelo desafio proposto – descobrir o texto – e pela diversão proporcionada pela competição entre os grupos.

Assim, cada equipe teve que escolher um redator para registrar as discussões do grupo depois de cada etapa concluída. A primeira pista conduzia à descoberta do título, mas para encontrá-lo, os alunos tinham que ler e interpretar as charadas e, depois de revelá-las, se organizavam para responder às questões em relação a ele. Em todos os momentos discutiam sobre cada etapa, avaliavam suas respostas e suposições, num sistema de *feedback* que interagia os participantes à atividade e motivava o desempenho nas ações que executavam.

Vejamos e analisemos algumas partes da atividade.

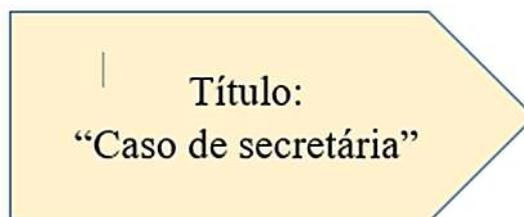
Figura 18 - Charada 01 da atividade de Intervenção do Momento II



⇒ 1ª pista: *Sua presença é importante
Pois anuncia a história
Atraente, sem graça ou inusitado
Vai instigando sua memória.
Na sala bem escondido
Num papel bem dobrado
Ao canto, meio avesso,
Junto ao cesto é bem guardado.*

Fonte: Material da pesquisa (2019)

Figura 19 - Resposta da charada 01 da atividade Intervenção do Momento II



Fonte: Material da pesquisa (2019)

Diante dessa charada, os alunos se alvoroçaram para localizar a primeira parte do texto, no caso, o título que estava escondido no canto da sala e colado no fundo do cesto de lixo. E logo após a descoberta, conduziam aos seus respectivos envelopes com as questões para discussão e reflexão. Estas tiveram o intuito de antecipar o tema ou ideia global do texto, ativar os conhecimentos prévios dos alunos, construindo suposições e criando expectativas, além de destacar a importância de começar uma atividade de leitura através do título.

Figura 20 - Questões sobre o título da atividade de Intervenção do Momento II

- O que significa a palavra “caso”?
- O que faz uma secretária?
- O que você acredita que quer dizer “caso de secretária”?
- Sobre o que você imagina que o texto vai falar?
- Invente uma possível história para esse título.

Fonte: Material da pesquisa (2019)

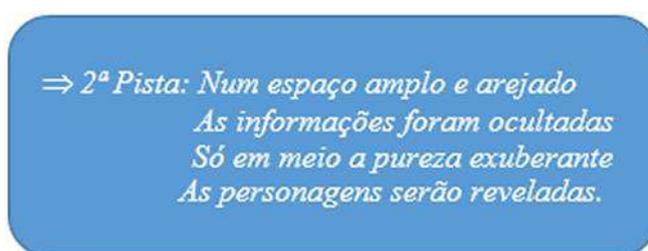
Aos poucos os alunos foram construindo o texto diante das informações que iam recebendo. Ao todo eram quatro charadas, sendo que a última conduzia ao texto original e ao confronto entre os textos, onde os alunos verificaram se suas suposições se confirmaram. Após as discussões das equipes, tivemos um momento de socialização marcado por muita descontração e compartilhamento de ideias. Algumas equipes tiveram desempenho melhor que outras na interpretação da charada, mas se empenharam nas respostas das questões e em nenhum momento manifestaram desinteresse ou desistência ao longo da execução das tarefas, pois tiveram uma participação voluntária (VIANNA et al., 2013).

Desta forma, a atividade partiu da motivação dos alunos, onde todos foram instigados a fazer suposições desde a descoberta e leitura do título, demonstrando a relevância das previsões, pois, de acordo com Solé (1998), é importante que os alunos se arrisquem nas suas suposições,

pois ainda que não sejam corretas, podem ter fundamento e dar segurança para o aluno na continuidade de sua leitura.

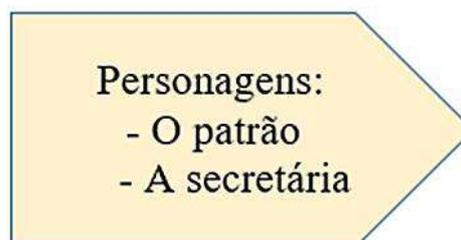
Na segunda charada, após as discussões das questões, as equipes apresentavam ainda mais competição e mais ansiedade e entusiasmo em chegarem à frente e descobrirem primeiro o que viria. E agora o espaço da atividade foi ampliado para outras áreas da escola como o galpão e o jardim. Em posse da resposta, circularam pela escola para localizarem outro elemento importante do texto, as personagens. Vejamos:

Figura 21 - Charada 02 da atividade do Momento II da Intervenção



Fonte: Material da pesquisa (2019)

Figura 22 - Resposta da charada 02 da atividade do Momento II da Intervenção



Fonte: Material da pesquisa (2019)

Diante da descoberta da charada, os alunos mais uma vez se organizaram para responder às questões contidas em seus envelopes em relação aos personagens, perfil, postura profissional, tipo de relacionamento. Juntos, discutiram e refletiram com interatividade e disposição, criando suposições e construindo sentidos a partir delas. Várias foram as ideias formuladas pelos alunos, dentre elas a de que a personagem “secretária” seria a amante do patrão e que, portanto, não teria boa índole. Da mesma forma, o “patrão” não foi bem julgado. Em nenhum momento, algum aluno sugeriu ou previu que sua família estivesse preparando uma surpresa em comemoração ao seu aniversário. O julgamento prevaleceu ao suposto envolvimento amoroso do aparente casal.

Considerando o comportamento dos alunos, percebemos que eles acionaram seus conhecimentos de mundo, na medida em que trouxeram para o texto o conhecido estereótipo

da secretária e do patrão adúlteros. Revelaram uma concepção preconceituosa em função de comportamentos que foram rotulados pela própria sociedade e que ainda perpetua em muitos ambientes.

Desta forma, em mais uma leitura compartilhada, a leitura das personagens reforçou a estratégia de antecipação, por meio da formulação de suposições e previsões que prenderam a atenção dos alunos e os conduziram na busca da confirmação daquilo que imaginaram sobre o texto. Em função disso, as expectativas sobre o texto só aumentaram e envolveram ainda mais os alunos.

Na sequência da atividade, a interpretação de outra charada escondida entre os guardados da cantina, conduziu à revelação de que as duas personagens eram apenas profissionais. A descoberta da falha na previsão formulada pela maioria das equipes apenas aumentou a expectativa de chegarem à história original uma vez que, novamente, outras previsões tiveram que ser formuladas. Nessa altura, muitos já estavam eufóricos.

Dentre o desempenho das equipes, foi possível perceber um grupo que não conseguia alcançar os demais. Em alguns momentos pediram e receberam apoio. Em outros, os próprios colegas auxiliavam, mas dentre os demais foi a equipe que mais avançou no desenvolvimento das atividades de leitura. Era composta de alunos com dificuldades de leitura e interpretação. Na primeira proposta de formação de equipes, foram os últimos a se organizarem, mas depois de integrados às atividades, mostraram vontade e persistência e pouco a pouco foram vencendo cada etapa.

A última charada da atividade revelava a história original escondida entre os livros da biblioteca. O uso desse espaço foi intencional pois é ele quem revela um mundo de histórias, repleto de magia e sonhos. Assim, em posse dos textos, cada equipe cuidou de conferir suas suposições. Afinal de contas, estavam todos curiosos para saberem o que aguardava ao “patrão” e que tipo de relação existia entre ele e a “secretária”.

A atividade foi finalizada com a socialização das anotações que fizeram a partir de suas suposições e a leitura compartilhada do texto original. Os alunos se agitavam diante da revelação do desfecho da história e se dividiam entre o sentimento de desapontamento e satisfação. Alguns trechos do texto serviram de exemplo para muitos comentários e justificativas para as suposições criadas e os exemplos da vida prática foram acessados pelos alunos e avaliados criticamente. Vejamos alguns:

A6: Mas eles pareciam que iam ter alguma coisa, principalmente da parte dela, pois ela parecia bem oferecida.

A22: *Eu achei que eles eram amantes, pois parecia que eles iam ficar juntos.*

A23: *Ah, achei sem graça esse final, eles tinham que ter ficado, pois pareceu que eles iam namorar.*

A29: *Eu pensei que ia rolar alguma coisa entre eles, pois ela leva ele para o apartamento dela e ainda convida ele para o quarto dela.*

É importante destacar que os alunos perceberam que suas suposições levaram a uma concepção equivocada, e isso também em função dos estereótipos construídos pela sociedade.

Foi uma aula de muita discussão e de muita interatividade. E o sucesso não foi dedicado a um único grupo, mesmo tendo uma ordem de colocação de conclusão da atividade, mas a todas as equipes, que foram elogiadas e aplaudidas pelo desempenho que tiveram. E o resultado foi a satisfação de ambos os lados, professor e alunos.

Diante dos resultados observados, percebemos que a atividade possibilitou que, ao longo das leituras realizadas, as informações fossem atualizadas ou reformuladas. Tivemos aí, segundo Koch (2003), o processamento textual. Ou seja, uma vez que as crenças, comportamento diante do texto, convicções e os conhecimentos prévios dos alunos foram acionados e mobilizados, os sentidos do texto foram sendo construídos. E ainda de acordo com o autor, percebemos um processamento do texto baseado em “processos estratégicos de estabelecimento de coerência local, buscando-se, por exemplo, expressões correferenciais, articuladores textuais, termos do mesmo campo lexical etc.” (KOCH, 2003, p. 47) para articular as ideias e formular as hipóteses sobre a história. Esses elementos referenciais eram acionados através da exploração das palavras do título, das personagens, dos questionamentos propostos, do próprio texto e foram possibilitados pela aplicação de atividades tendo como base o antes, o durante e o após a leitura (SOLÉ, 1998), associadas a elementos engajadores da gamificação.

2.2.2.3 Momento III: Refletindo sobre o gênero estudado

O **Momento III** da Proposta Educacional de Intervenção teve o objetivo de possibilitar aos alunos a reflexão sobre os gêneros trabalhados através do diálogo coletivo e principalmente, individual. Nesse sentido, foram propostas duas atividades que envolveram trabalho de campo e a utilização das redes sociais na construção dos sentidos dos textos. A primeira atividade foi dividida em duas etapas.

A primeira etapa teve início com a apresentação e exploração do texto de Luís Fernando Veríssimo, “O lixo⁸”, começando pelo título, para a leitura e formação de hipóteses, suposições sobre a possível história que conteria o texto, uma vez que, segundo Solé (1998, p. 117) “Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos”. A turma se arriscou nas previsões e a maioria concordou que o texto certamente traria uma informação sobre o meio ambiente como a poluição dos rios, mares, florestas, cidades e que não seria algo bom. As discussões se estenderam a outros tipos de poluição como a do ar e sonora. Com relação a esta última, houve uma breve reflexão sobre algumas músicas que circulam nos diversos meios e que eles próprios dançam ou escutam. Reconheceram que algumas não apresentam conteúdo apropriado, mas “curtem a batida”. Os alunos realizaram uma leitura comparativa ao fazerem um paralelo com a realidade que os cerca, ampliando os sentidos e compreensão da palavra. Ou seja, percebemos aí uma contextualização dos diversos sentidos que a expressão “o lixo” poderia assumir e a sua relação com as próprias experiências dos alunos.

Ao serem instigados a refletir sobre o uso do artigo definido “o” no título, como, qual teria sido sua intenção ou por que não teria sido utilizado o artigo indefinido, alguns não lembravam mais dos artigos e sua função na oração, mas conseguiram construir o sentido de que estaria especificando o substantivo “lixo”. Nesse momento, coube uma breve revisão e exemplificação sobre os artigos.

Continuando a atividade, depois das previsões construídas, o texto foi apresentado aos alunos para leitura compartilhada e interpretação coletiva, uma vez que acreditamos que esse tipo de leitura mantém os alunos concentrados e envolvidos. Desta forma, a leitura contou com a participação de vários alunos se revezando a cada novo parágrafo e nesse sentido, puderam ir adotando as estratégias necessárias à compreensão do texto e verificar se suas suposições se comprovavam. Ao longo da leitura, as suposições foram sendo reconstruídas e novos sentidos foram dando vida ao texto, que foi caindo no gosto dos alunos. Aplicamos mais uma vez a proposta de Solé (1998) adotando estratégias que envolveram o antes, o durante e o depois da leitura.

A maneira como as personagens iam se revelando a cada lixo descrito por elas mesmas chamou a atenção dos alunos, uma vez que nunca pensaram ser possível conhecer tanto alguém

⁸ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7243> -> Acesso em: 06 ago. 2019.

pelo que consome e descarta. Nesse momento, foi enfatizado que a leitura está muito além das palavras, não se restringindo à decodificação.

A interação com o texto foi se aprofundando ainda mais a partir da associação dos conhecimentos que possuíam sobre os seus próprios lixos, de modo que vários contextos foram compartilhados, contribuindo, assim, para a compreensão do texto e das relações sociais. Afinal, assim como é revelado no texto, o lixo pode expor costumes, cultura, gostos, preferências. Os alunos concordaram que é possível traçar o perfil de uma pessoa pelo que consomem.

As discussões sobre as leituras do lixo das personagens se estenderam à concepção do que realmente seria privado. Ler o lixo de outra pessoa é ou não invasão de privacidade? Até que ponto alguém pode ser julgado por manusear ou vasculhar o lixo do outro? Aliás, alguém poderia ser julgado? As opiniões se divergiam, sendo que para alguns o lixo depois de descartado não pertenceria a ninguém mais, ao passo que para os demais, o lixo ainda seria particular. As opiniões dos alunos se divergiram e, nesse sentido, os conhecimentos prévios foram compartilhados e ampliados, mediante as discussões travadas.

Após as discussões, os grupos receberam as questões relativas ao texto para que os integrantes, juntos, aprofundassem ainda mais suas ideias e pudessem perceber os elementos constitutivos do texto.

Mais uma vez essa atividade privilegiou a atividade de leitura construída, onde os alunos se comportaram como agentes do processo de construção dos sentidos.

Após as discussões, os alunos foram divididos em dois grupos para receberem as questões interpretativas do texto. Os grupos receberam o mesmo número de questões para responderem juntos, levando-se em conta as informações compartilhadas e as discussões realizadas previamente. Ao final, cada grupo apresentou suas respostas oralmente e de forma espontânea, de modo que as respostas das questões fossem confrontadas e avaliadas por eles mesmos. O momento permitiu que as respostas fossem analisadas e refeitas, caso achassem que não estavam de acordo com as análises feitas.

Na segunda etapa da atividade, foi aplicada uma atividade dedicada à reflexão individual do texto, onde os alunos tiveram a oportunidade de expor as suas percepções particulares. Foi o momento que os alunos tiveram para externar os conhecimentos adquiridos e os conceitos formalizados após as discussões em grupo e percepções pessoais formadas.

As respostas evidenciaram uma melhor relação dos alunos com o texto na medida em que os sentidos já haviam sido construídos previamente e de forma interativa. Todos se sentiram

à vontade para relatar suas impressões particulares sobre o texto que naquele momento não era mais estranho, pois eles haviam ajudado a construí-lo.

A **atividade II** explorou o lixo, propriamente dito, numa atividade de campo. Ou seja, o assunto do texto foi associado à realidade que viviam, se tinham ou não conhecimento do que acontece com o lixo, com o intuito de provocar o diálogo com as vivências de cada um, numa forma de sondar as informações que possuíam sobre o lixo que descartam das suas residências e de instigar a reflexão sobre o seu impacto no ambiente. Nesse sentido, o lixo do município também passou a ser o assunto das discussões. A maioria relatou não saber muito a respeito de como é feita a coleta de lixo e o seu destino. Assim, no intuito de possibilitar o aprofundamento das discussões e a ampliação de conhecimentos, foi feita a proposta para que os grupos buscassem as informações sobre a coleta e descarte do lixo no município. Desta forma, e também em conjunto, foi feita a listagem no quadro dos principais estabelecimentos da cidade para a realização da pesquisa de campo sobre a coleta do lixo e, posteriormente, a divisão dos mesmos para cada grupo.

Nesse momento, quatro grupos foram formados e orientados a buscar as informações necessárias ao esclarecimento das dúvidas evidenciadas sobre o tipo de coleta de lixo existente no município e o descarte do lixo coletado, principalmente em relação ao lixo hospitalar. Foi um trabalho de pesquisa de campo que envolveu visitas aos locais e entrevistas. As informações coletadas foram reunidas e compartilhadas em sala de aula, num momento de socialização. Nos relatos dos alunos e nas discussões sobre os mesmos, foi possível perceber a novidade em muitas informações, como por exemplo, o fato da sede do município não realizar coleta seletiva por não ter um centro de recolhimento deste lixo, ou o fato de apenas um estabelecimento de ensino dos quatro que possui realizar a coleta seletiva mesmo sabendo que posteriormente todo ele será reunido em um só lugar, ou ainda, o fato de que o lixo hospitalar tem um descarte especial.

Em posse das informações, os grupos as selecionaram e organizaram as informações em um infográfico construído por eles mesmos com papéis e as imagens de satélite da sede do município e fotos dos estabelecimentos. Todo o trabalho foi feito em grupo, dentro da sala de aula e posteriormente exposto na sala, na escola e compartilhado pelos alunos. Infelizmente, o projeto de produzirem um infográfico em material especial e digitalizado não pôde ser realizado em função da falta de local especializado no município. Ainda assim, o resultado, mesmo que aquém do que pretendiam, foi muito bem acolhido e sinônimo de orgulho para todos.

Figura 23 - Infográfico produzido sobre a coleta de lixo municipal.

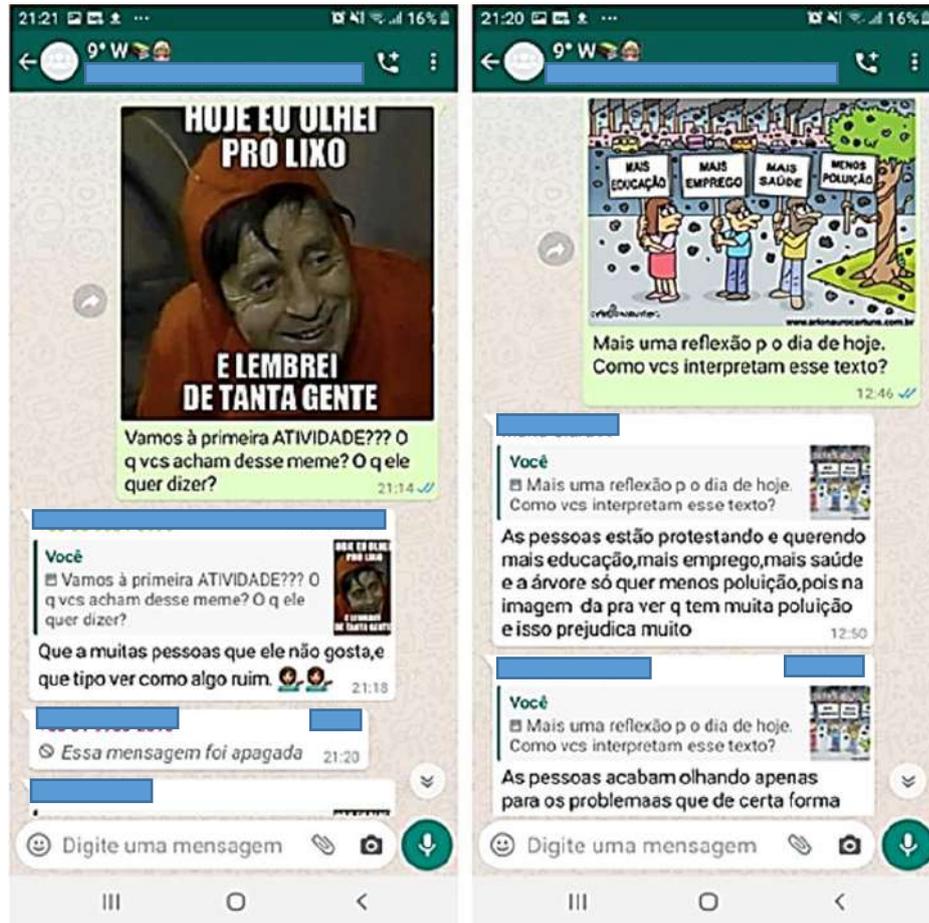


Fonte: Material da pesquisa (2019).

Em concomitância com as atividades desenvolvidas em sala e as pesquisas realizadas, os alunos criaram um grupo de WhatsApp para as discussões e reflexões individuais sobre postagens relacionadas ao tema trabalhado. Vários gêneros foram explorados no intuito de levar os alunos a perceberem que um mesmo tema pode ser discutido de diversas maneiras e para possibilitar a proximidade com a prática leitora dos alunos, utilizando para isso o próprio ambiente digital e de convívio social do aluno. Através deste, os alunos se sentiram à vontade para se expressarem de forma autônoma e crítica.

Vejamos alguns exemplos:

Figura 24 - Grupo criado no WhatsApp.



Fonte: Material da pesquisa (2019).

O ambiente permitiu a interação e compartilhamento de ideias, uma vez que, de acordo com Kleiman (2002, p. 24), “é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto”. Percebemos ainda, que as percepções foram estimuladas de forma espontânea e agradável, sem cobrança ou exigência em troca de nota. Mesmo porque, em nenhum momento os alunos cobraram ou perguntaram quanto ganhariam de nota para participarem. Além de memes, foram explorados os gêneros charge, poema, música.

Toda a atividade foi conduzida juntamente com os alunos e pelos alunos para que prevalecesse a interação aluno/aluno, aluno/professor, aluno/autor, aluno/texto, num espaço de construção de sentidos e aprendizado. Nesse sentido, a autora corrobora que, conjuntamente, professor e aluno “deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo” (KLEIMAN, 2002, p. 10).

Assim, os sentidos do texto foram construídos interativamente e criticamente sem preguiça ou desinteresse, e acima de tudo sem que o professor comandasse as ações ou opiniões e sua compreensão fosse tida como a correta ou mais adequada. Percebemos, portanto, que os alunos se engajaram na atividade de leitura a partir da utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, pois construíram sentidos e refletiram conscientemente sobre seu próprio aprendizado durante o desenvolvimento das atividades, confirmando suposições, reformulando conceitos e ideias.

2.2.2.4 Momento IV: Praticando os conhecimentos adquiridos

O **Momento IV** da Proposta Educacional de Intervenção teve o objetivo de possibilitar aos alunos a prática dos conhecimentos adquiridos durante as atividades desenvolvidas, mas acima de tudo, entender e explorar a todo momento a leitura como uma atividade agradável e estimulante, tomando como referente os elementos constitutivos da gamificação. Nesse sentido, foi proposta a **atividade I** que envolveu muitos recursos e dedicação, desde o preparo do espaço físico da escola, através da adaptação da sala de aula, até a elaboração de materiais que possibilitassem a aplicação das habilidades cognitivas e metacognitivas dos alunos. A atividade e sua execução pelos alunos se deram a partir da leitura e interpretação de pistas, charadas, imagens, e contou com a participação, cooperação e interação de todos. Os alunos, sozinhos, construíram os sentidos do texto por meio do caminho que eles próprios abriam. Praticamos estratégias baseadas na gamificação, pensando no aluno como participante ativo do processo de aprendizagem e como construtor de conhecimentos.

Desta forma, conheçamos primeiramente o espaço que foi preparado e adequado, a sala de aula da turma. Esta foi organizada com a disposição de seis mesas com toalhas coloridas, conforme o mapa abaixo, e divididas em estações, cada uma contendo plaquinhas e os materiais específicos e necessários à realização de cada etapa. A primeira mesa, de Largada, apresentava placas de boas-vindas, instruções e envelopes com os passos a serem seguidos.

Figura 25 - Mapa do percurso da atividade na sala



Fonte: Material da pesquisa (2019)

A atividade teve início com a divisão da turma em grupos, os quais permaneceram os mesmos por opção de todos, e a escolha de um secretário para realizar as anotações necessárias ao longo das atividades. Ao chegarem, os grupos se depararam com a mesa da *largada*. Nesta, havia cinco envelopes identificados com cores diferentes, uma vez que, cada cor representava uma equipe; uma plaquinha de boas-vindas e outra plaquinha apresentando e direcionando a atividade. Logo em seguida, foi apresentado aos alunos a meta de todos os grupos e as regras que deveriam ser cumpridas por todos para que a atividade fosse desenvolvida de forma prazerosa e divertida. Visivelmente, a forma como encontraram o ambiente motivou e instigou os alunos que se agrupavam para as recomendações e início da atividade.

Os envelopes, por sua vez, continham os nomes das equipes (cada equipe foi nomeada com os nomes dos autores dos textos que desvendariam) e um roteiro de viagem bastante dinâmico e estimulante, figura 26 abaixo, afinal, os alunos haviam sido convidados para viverem uma aventura.

Figura 26 – Roteiro de convite e estímulo à atividade

Roteiro de viagem

IMAGINA APRENDE BRINCA EXPERIMENTA

- 

Destino 1

Você foi convidado a seguir uma viagem em busca de um tesouro. Mas para alcançá-lo você terá que vencer as estações que compõem o percurso.
- 

Grupo 2

Se estiver viajando em grupo, respeite a opinião de todos para que a viagem seja tranquila e divertida.
- 

Leia 3

Para desvendar as dicas e mudar de estação, você precisará colocar em prática sua habilidade em leitura e interpretação.
- 

Fique antenado 4

Busque as informações necessárias à compreensão de todas as dicas. Os meios eletrônicos serão bem-vindos.
- 

Divirta-se 5

É importante que cada etapa seja realizada com prazer para que o sucesso seja de todos.

Boa viagem!!

Fonte: Material da pesquisa (2019)

Assim como Alves (2015) e Vianna et al. (2013) acreditamos na importância de atividades divertidas e gamificadas no engajamento de alunos e aqui também fundamentaram o nosso propósito em relação à leitura.

Imediatamente, os alunos ficaram ansiosos para saberem como seria a atividade e o que tinham que fazer. O espírito de competição aflorou em todos de modo que não queriam perder nenhum instante.

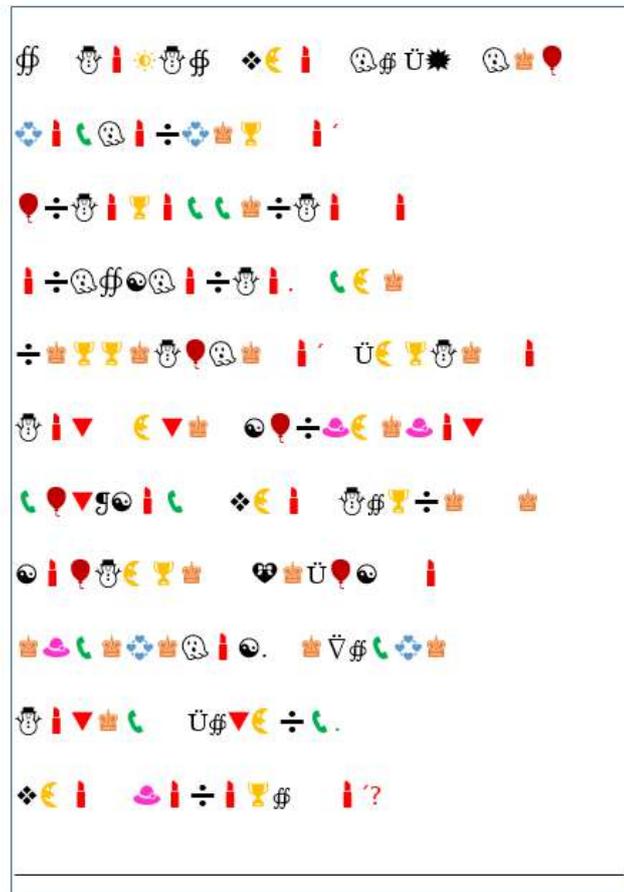
Os alunos foram informados sobre a aventura que realizariam, que todos os passos tinham como ponto principal a leitura e interpretação e que todas as equipes tinham um objetivo,

chegar ao seu tesouro. Ou seja, todas as equipes seriam vitoriosas, pois todas tinham um tesouro a ser descoberto. Pretendíamos, nesse sentido, que a atividade valorizasse os alunos por igual instigando e estimulando a prática de leitura. E para isso, corroborando Kleiman (2002), Solé (1998), os alunos tinham uma motivação, um objetivo a ser alcançado, mas não de forma obrigatória ou exaustiva, mas sim dinâmica, envolvente e voluntária.

As cores e disposição da sala com o material colorido e diversificado chamaram a atenção e despertaram a curiosidade de todos. Foi dada a partida e todas as equipes foram orientadas que seguissem sempre as dicas de cada plaquinha presente em cada mesa. Os alunos começaram a ler e fazer suas suposições e indagações. E mesmo conscientes de que todos chegariam ao seu tesouro, o desafio de completar a atividade, antes que as demais equipes, alimentava a competição e os enchia de adrenalina. É importante registrar que todas as etapas das atividades eram conferidas e acompanhadas no intuito de orientar os alunos e conduzi-los ao caminho certo, entendendo o professor como mediador e colaborador do processo de aprendizagem da leitura.

Depois das primeiras leituras e por meio das informações recebidas, os alunos seguiam rapidamente para a 1ª estação, representada por outra mesa contendo uma plaquinha com a Dica 01, a dica 02 e mais envelopes com a atividade a ser desenvolvida. De acordo com a dica, os alunos teriam o desafio de decifrar um código, conforme figura 27, através de um alfabeto codificado, figura 28, para realizarem a leitura e compreenderem os passos que deveriam seguir.

Figura 27 – Texto codificado da 1ª estação da atividade IV



Fonte: Material da pesquisa (2019)

Figura 28 – Alfabeto codificado do texto da 1ª estação da atividade IV

| | | |
|--------|--------|--------|
| A = 👑 | I = 🍷 | R = 🏆 |
| B = 🏠 | J = 🌑 | S = 📞 |
| C = 🏠 | K = 💎 | T = 🧑 |
| D = 🍀 | L = 🐼 | U = 🌙 |
| Ê = 🌟 | M = ▼ | V = 🤪 |
| E = 🕯 | N = ÷ | W = 👗 |
| F = ❤️ | O = 🍻 | X = 🌟 |
| G = 👗 | P = 🍷 | Y = ♣️ |
| H = 🌟 | Q = ♠️ | Z = 🏁 |

Fonte: Material da pesquisa (2019)

O texto codificado foi pensado e criado no sentido de instigar os alunos na busca da resolução de um problema que os impedia de seguir em frente e ao mesmo tempo testar os conhecimentos adquiridos em relação ao gênero textual trabalhado, pois para seguirem teriam

que desvendar o código, ler as informações e responder ao questionamento sobre o gênero. A segunda dica tinha o propósito de rever com os alunos as características do gênero e aprofundar os conhecimentos adquiridos, auxiliando nas previsões sobre os textos.

Sempre de olho nas demais equipes, todos se envolviam e contribuíam para desvendar o próximo passo e seguir à frente. Depois de cumprida a primeira atividade e conferida, as equipes seguiam para a 2ª estação que também estava organizada com outra plaquinha e mais envelopes com as outras ações a serem desenvolvidas.

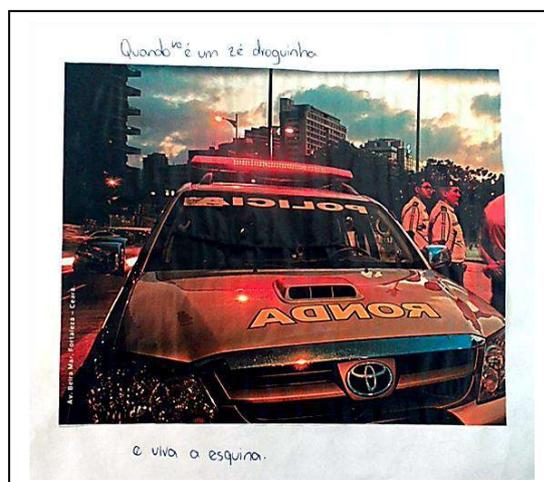
Na segunda estação, cada envelope fornecia uma imagem que apresentava algum vínculo com o texto a ser desvendado e algumas questões reflexivas que tinham o propósito de fomentar as discussões sobre o que poderia tratar cada texto. Essa atividade foi pensada no intuito de dar a oportunidade aos alunos de, depois de definidos os objetivos e do aprofundamento das informações sobre o gênero, formularem e aprimorarem suas previsões na condução dos sentidos do texto. A interação e o compartilhamento de informações aproximaram ainda mais os alunos e envolveram até mesmo aqueles que não se interessavam por nada. Afinal de contas, todos queriam vencer.

Como acordado anteriormente, o secretário de cada equipe foi registrando todas as discussões realizadas, pois ao final, seriam confrontadas com as previsões e suposições feitas.

Mais uma atividade cumprida e verificada, as equipes seguiam para a 3ª estação. A plaquinha contendo a dica 04 orientava que cada grupo realizasse reflexões individuais a partir das discussões coletivas. Cada envelope continha questões que norteavam as suas ideias no intuito de levar as percepções para um âmbito social e cultural, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica. Para isso, entendemos que os passos planejados e estabelecidos, com as discussões e as socializações entre as equipes, contribuíram para aflorar suas ideias que foram registradas e reunidas nos envelopes de cada equipe.

Completada a atividade e conferida, as equipes partiam para a 4ª estação. Nesta, a plaquinha com a dica 05 solicitava a produção de memes a partir das suposições construídas. Para isso, havia também na mesa revistas, papéis e canetas à disposição dos alunos para facilitar a produção das equipes. Nessa etapa, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática também os conhecimentos adquiridos em relação ao gênero meme e, juntos, realizaram a concretização de suas suposições ao mesmo tempo em que iam criando mais expectativas em relação ao texto. As produções, exemplificadas na figura 26, foram organizadas nos arquivos da equipe para a socialização com as demais equipes na estação seguinte.

Figura 29 - Meme produzido na Atividade de Intervenção



Fonte: Material da pesquisa (2019)

Este meme foi produzido a partir das suposições construídas em relação às imagens, carros da polícia, recebidas por uma das equipes. Suas expectativas e hipóteses conduziram a uma compreensão de que o texto tenha relação com um crime policial e traz marcas dos seus conhecimentos prévios na expressão “Zé droguinha”, no entendimento de que o uso de drogas é crime, de que jovens o fazem de forma ilegal, escondido da polícia. Os alunos demonstraram realizar uma leitura mais madura, fazendo uso das estratégias necessárias à construção dos sentidos do texto.

Na 5ª estação e última mesa continha a dica 06. Depois de concluída a atividade de produção dos memes, os alunos chegavam ao baú do tesouro, onde se revelavam todos os textos. Nesse momento, cada equipe realizou a leitura do texto original e recorreu a todas as anotações realizadas e produções feitas para avaliarem suas próprias leituras, confrontando todas as hipóteses e suposições construídas. O objetivo era que os próprios alunos avaliassem as estratégias adotadas por eles mesmos de forma crítica, percebendo os equívocos de suas predições, falhas e realizassem sua autocorreção e acima de tudo, se sentissem valorizados, confiantes e corresponsáveis na construção dos sentidos do texto, e o papel do professor, nesse sentido, foi o de orientador, mediador, pois, retomando Kleiman (2002)

Fazer predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento que chamamos de formulação de hipóteses de leitura), constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. [...] Como o professor já conhece o texto, ele pode servir de orientador para as predições sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo ao aluno aquelas pistas necessárias para a predição. (KLEIMAN, 2002, p. 56)

Os alunos se sentiram à vontade para compartilhar suas reflexões, sem imposição e a presença do professor teve outro significado, uma prática que possibilitou ao professor uma nova função dentro da sala, de mediador, cooperador, companheiro e incentivador.

A última mesa apresentava também a última plaquinha contendo congratulações e a última proposta de atividade. Esta seria realizada em momento posterior e extraclasse, uma vez que exigia a manipulação das tecnologias digitais. Ou seja, as equipes teriam que produzir um conto através de um miniconto, utilizando os aplicativos VivaVÍdeo e FlipaClip. No entanto, as equipes encontraram dificuldades na utilização das ferramentas digitais e não concluíram essa etapa.

Todas as equipes concluíram a atividade, algumas, primeiro que outras. Dentre elas, uma equipe nos chamou muito a atenção. Isso, porque reunia alunos sem muito compromisso e interesse nas aulas. Numa tentativa de misturá-los a outros, não aceitaram e continuaram juntos. O desenvolvimento deles foi muito perceptível. Sempre atrás das demais equipes, não desistiram em nenhum momento e, quando necessário, solicitavam auxílio; em outros, quando a dificuldade era percebida, oferecíamos ajuda e eles aceitavam com interesse e satisfação, pois queriam completar a atividade, não queriam ficar para trás. Não reclamaram ou manifestaram vontade de desistir. Eram alunos que enrolavam nas atividades e quando faziam, “escoravam” em outros para receberem alguma nota. Na maioria das vezes, muito preguiçosos e “reclamões”.

Como conclusão da atividade, as equipes compartilharam os seus textos e as reflexões que fizeram, apresentando aos colegas os enganos cometidos em relação às suas previsões, mas principalmente as confirmações como sinônimo de vitória. Foi um momento de bastante descontração, mas acima de tudo, de satisfação no cumprimento e desenvolvimento da atividade. Os alunos elogiaram e solicitaram que mais atividades assim ocorressem com mais frequência.

2.2.3 Atividade final

A **atividade final** reuniu a leitura e interpretação de textos dos gêneros crônica e meme e uma autoavaliação de tudo que vivenciaram durante as atividades da intervenção e teve o propósito de avaliar o desempenho dos alunos em relação ao interesse e motivação. Os alunos foram observados durante a atividade para que pudéssemos analisar o interesse e engajamento dos alunos nas leituras e o esforço na sua prática.

A atividade foi distribuída e realizada de forma individual, sendo necessárias duas aulas para sua execução. Ao serem avisados da sua realização, não manifestaram preguiça, desinteresse e não cobraram nota, como era comum em outras atividades e avaliações.

Os textos selecionados foram “O homem trocado” de Luís Fernando Veríssimo e um conjunto de quatro memes abordando temas comuns e da vivência dos alunos. As questões foram planejadas levando-se em conta os quatro níveis de Mortimer (1997) para que pudessemos avaliar a evolução dos alunos diante das atividades desenvolvidas.

Os alunos demonstraram um desempenho muito satisfatório. As questões requeriam atenção e engajamento, uma vez que teriam que compreender os explícitos dos textos para perceberem e compreenderem os implícitos, construindo sentidos e formalizando seus próprios conceitos. Nesse sentido, os aspectos discutidos até aqui foram norteadores da atividade, partindo, primeiramente, do esclarecimento dos objetivos das leituras para que os alunos soubessem que elas não tiveram o propósito de uma avaliação para uma obtenção de notas. Ou seja, os alunos foram informados de que realizariam uma atividade de leitura com o objetivo de se deliciarem com histórias engraçadas, de gêneros já conhecidos e que, a partir delas, realizariam algumas reflexões.

Desta forma, retomando Solé (1998), entendemos que ações desenvolvidas “antes da leitura” podem contribuir na compreensão dos alunos, portanto, depois de definidos os objetivos, procuramos motivar os alunos com elogios à história, aos memes, e registrando que seriam leituras prazerosas. O objetivo foi mostrar que ler sempre deve ser entendido como uma prática prazerosa.

Em seguida, os alunos foram orientados a formularem suas hipóteses a partir da leitura do título do texto no intuito de contribuir para a ativação dos seus conhecimentos prévios, aplicando as estratégias usadas em todas as atividades exploradas durante a intervenção. Desta forma, foram conduzidos a realizarem suas leituras, interagindo com o texto, autor e os seus conhecimentos contextuais para construir os sentidos de forma consciente e autônoma, elementos importantes durante a leitura (SOLÉ, 1998). Os alunos se mantiveram concentrados e envolvidos com a atividade.

Os resultados evidenciaram que os alunos alcançaram progresso desde a sua postura diante da proposta de atividade de leitura, uma vez que não reclamaram e nem se recusaram a realizá-la.

Numa avaliação mais específica, quatro alunos tiveram uma atenção especial. Isso porque são os mesmos que manifestaram desinteresse durante a atividade inicial e disseram

claramente que não gostavam de ler. Diante de algumas questões, eles conseguiram fazer inferências, associar os seus conhecimentos de mundo e refletir criticamente sobre o que leram.

Percebemos ainda, que dois desses alunos fizeram uma interpretação com base no perfil psicológico do personagem. Observemos:

Texto: O homem trocado

Q1: Pela forma como a história inicia, que imagem criamos sobre o personagem? Que elementos do texto contribuem para essa criação?

A21: *Cria a imagem que ele é todo trocado. “Comigo, sempre há riscos. Minha vida tem sido uma série de enganos...”*

A22: *“De um homem que foi enganado desde que nasceu.”*

A resposta dos alunos evidenciou uma leitura além do esperado. A reflexão seguiu uma linha diferente dos demais alunos, uma vez que eles construíram uma imagem a partir da compreensão da relação entre o título do texto e as informações seguintes sobre os enganos da vida da personagem. Ou seja, eles formaram uma imagem da personalidade da personagem, uma imagem psicológica. Ao passo que os demais alunos se prenderam as informações explícitas do início do texto, como se pretendia a questão.

A4: *“Uma imagem com um paciente em uma sala de recuperação com uma enfermeira ao seu lado.”*

A6: *“Criamos a imagem de que ele está em um hospital e provavelmente passou por algum procedimento. Os elementos aparecem ao citar a sala de recuperação, anestesia e a enfermeira.”*

A28: *“Um homem na sala de recuperação que com certeza fez alguma cirurgia. ‘O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação.’”*

Uma das alunas, no entanto, realizou uma leitura ainda diferente do que se esperava. Na leitura que fez do título, a aluna realizou a transposição da fala para a escrita na medida em que realizou o apagamento do fonema /R/ no final da sílaba do que interpretou como sendo o substantivo “trocador”. Nesse sentido, compreendeu que o homem seria um “trocador de ônibus” – na sua leitura “trocadô” – ao invés de perceber a caracterização do adjetivo “trocado”.

A11: “*Eu achava que era um ‘trocado’ de ônibus pela forma do título. ‘O homem trocado’.*”

Seu equívoco, no entanto, foi percebido e certamente corrigido pela aluna, uma vez que as respostas das questões seguintes evidenciaram a compreensão de um homem cheio de enganos na vida.

Q2: O narrador descreve diversos momentos da sua vida que deram errado. Que momentos foram esses?

A11: “*A troca dos bebês, o engano no cartório, as contas de telefone, uma conta que ele nem telefone ele tinha para fazer isso, não conseguiu entrar na universidade, vivia recebendo castigo na escola, foi preso muitas vezes por engano também.*”

Em relação aos memes, o engajamento dos alunos na leitura foi bastante evidente. Relembrando a atividade diagnóstica, vimos que os alunos manifestaram preferência pelo gênero, mas somente aqueles de fácil compreensão, bastante próximos à sua realidade e sem aprofundamento da compreensão. Entretanto, na atividade final, os memes foram selecionados com propósito de verificar se os alunos aplicaram as estratégias necessárias à construção dos sentidos dos textos. Mais uma vez, tomaremos como exemplo as respostas do A1, uma vez que, como mencionado anteriormente, relatou seu desinteresse e desgosto pela leitura. Portanto, vejamos:

Figura 30 - Meme utilizado na AF.



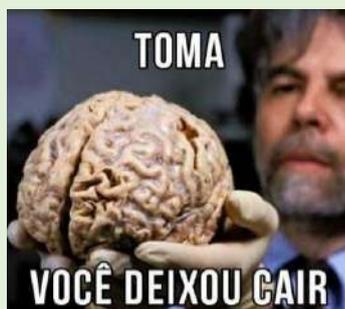
Fonte: Material da pesquisa (2019).

Figura 31 - Meme utilizado na AF.



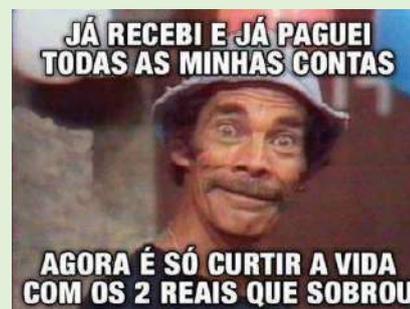
Fonte: Material da pesquisa (2019).

Figura 32 - Meme utilizado na AF.



Fonte: Material da pesquisa (2019).

Figura 33 - Meme utilizado na AF.



Fonte: Material da pesquisa (2019).

Q1: É possível identificar os interlocutores de cada texto? Quem são?

A21: *Sim, o primeiro para pessoas que é difícil de lidar, o segundo para alunos, terceiro para pessoas hipócritas e o último para pessoas descontroladas.*

Q2: Que elementos são importantes na configuração desse gênero textual?

A21: *Imagens e palavras.*

Q3: Quais seriam as possíveis temáticas abordadas por cada meme?

A21: *Pessoas falsas e hipócritas, comportamento de alunos, (...) ⁹, brasileiro descontrolado.*

Percebemos que o aluno aplicou suas habilidades de leitura e conseguiu compreender as informações explícitas e implícitas dos textos. Ou seja, sua leitura não foi superficial e ele realmente se envolveu com os textos. Na **questão extra** ele foi de poucas palavras, mas reconheceu que as atividades foram boas. Os demais alunos mostraram desempenho bastante satisfatório. Conseguiram interagir com o texto e associar a ele os conhecimentos de mundo que possuem. E como bem afirma Leffa (1996), Solé (1998) e Kleiman (2002), a interação é indispensável na construção dos sentidos do texto, ou seja, na compreensão.

Acreditamos ainda que, a interação desenvolvida entre os alunos e os textos (as crônicas e os memes) pode contribuir para a interação com outros gêneros textuais também. Os gêneros selecionados pretenderam apenas abrir as portas para uma proposta que envolva todos os gêneros textuais. Afinal, os gêneros surgem das práticas sociais e para elas retornam.

E nesse sentido, nenhum aluno reclamou de estar cansado ou da atividade ser difícil ou da aula ser “chata”, pois a leitura que desenvolveram foi bastante produtiva.

⁹ A temática do meme 03 foi descrita pelo aluno, mas a letra não foi compreendida.

Na **questão extra** da atividade, os alunos puderam refletir e avaliar as atividades desenvolvidas. A maioria reconheceu que atividades dinâmicas e divertidas envolvendo a leitura contribuem para a aprendizagem e que deveriam ser uma prática constante na escola.

Através dos resultados apresentados percebemos que os alunos realizaram inferências, relacionaram seus conhecimentos prévios ao texto no intuito de construir os sentidos, perceberam as informações implícitas, identificaram pistas e reconheceram as referências, o que, portanto, evidenciou avanços. Vejamos os resultados:

Quadro 4 - Resultado da atividade final (AF).

| Resultado da Atividade Final | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Gêneros Textuais Selecionados (PEI) | Níveis de Leitura de Mortimer (1997) | | | |
| | Elementar | Inspcional | Analítica | Sintópica |
| Crônica/ Meme | - | A11*, A20*, A21* | A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A17, A19, A20*, A21*, A23, A25, A26, A27, A28, | A1, A2, A6, A14, A15, A16, A29, A22, A30, A31 |

Fonte: Elaboração própria (2020).

As análises evidenciaram um avanço dos alunos no nível de leitura que apresentavam antes da aplicação das atividades da proposta. Constatamos que a maioria dos alunos que se encontravam no nível Inspcional na AI manifestou evolução, ampliando seu conhecimento sobre as características estruturais dos gêneros e realizando uma leitura mais madura e profunda. Apenas três alunos ainda manifestaram dificuldades na percepção dos elementos constitutivos dos gêneros, na leitura superficial do texto, mas conseguiram realizar uma leitura profunda em outras situações, o que justificou o enquadramento dos mesmos no nível Analítico da leitura e também no nível Inspcional. Percebemos, nesse sentido, a necessidade de um trabalho mais efetivo sobre os gêneros e com os gêneros textuais, principalmente porque outros alunos manifestaram a mesma dificuldade na AI, dificuldades estas que já deveriam ter sido vencidas até esse ano de escolaridade.

Podemos dizer ainda que o avanço mais significativo foi percebido no nível Sintópico – pela característica profunda e elaborada que possui – em relação à AI. Um grande número de

alunos manifestou uma leitura não só madura, completa, mas com consciência crítica, elevando sua percepção do mundo ao seu redor a partir das leituras e pistas dos textos, inserindo e comparando realidades individuais e sociais. Essa postura foi percebida em todas as discussões coletivas ao final das atividades e releitura dos textos, sendo confirmadas na AF.

Registramos, também, que nem todos os alunos evidenciaram o mesmo nível de desenvolvimento, no entanto, pelos resultados alcançados, percebemos que eles conseguiram avanços consideráveis e importantes, sejam em relação ao engajamento na leitura ou na interação entre alunos ou entre alunos e professor.

Não podemos deixar de registrar que os avanços foram percebidos nos dois gêneros selecionados para a Proposta, apesar de termos apresentado uma variedade de gêneros na AI, no entanto, os resultados evidenciaram que a proposta oferece possibilidades aplicáveis aos demais gêneros por apresentarem características comuns e por se fundamentarem em atividades práticas dinâmicas e interativas.

Diante dos resultados alcançados, consideramos que a Proposta Educacional de Intervenção, elaborada e aplicada na turma do 9º W, proporcionou progresso nos níveis de leitura dos alunos participantes e confirmou que um trabalho diversificado e interativo pode contribuir positivamente para o engajamento dos alunos na leitura e amenizar ou mudar a relação destes com a mesma, além de contribuir para o ensino da língua portuguesa e a relação do professor com os alunos.

Para finalizarmos este capítulo, apresentamos alguns comentários¹⁰ produzidos na **questão extra** pelos alunos, onde registraram a importância do conhecimento adquirido a partir deste estudo.

Questão extra: Considerando o trabalho com a leitura de textos na sala de aula desenvolvidos anteriormente e as atividades desenvolvidas recentemente, como você avalia o aprendizado da leitura? Você considera que as atividades contribuíram para um maior envolvimento e gosto pela leitura? Reflita.

A1: Sim, já que com as brincadeiras os alunos entraram no competitivo para tentar passar o outro e assim ele pode até ter estudado mais em casa para o próximo jogo ganhar do colega, e é uma forma interessante de aprender.

¹⁰ Os comentários foram transcritos exatamente como foram relatados pelos alunos, o que explica a presença de alguns desvios da norma gramatical.

A10: *Eu avalio EXCELENTE. Sim, ajudou muito no desenvolvimento da nossa leitura, inclusive a minha. Eu achei divertido as atividades, eu me diverti muito caçando textos, enigmas, desvendando os textos, etc.*

A11: *As anteriores era muito ruim, prefiro as atividades que ela passou agora, caça ao texto, mil vezes melhor que as anteriores.*

A13: *Eu avalio como excelente, pois de certa forma envolveu os alunos de forma descontraída e nos fez gostar ainda mais das atividades. Sim, contribuiu muito, pois eu me envolvi bastante, o que me fez gostar e ler além do que eu já lia.*

A15: *Foi excelente, fez da leitura um modo mais divertido e interessante que a gente tem gosto de fazer. Sim, as atividades foram maravilhosas, a cada pista, a cada descoberta, foi ótimo o modo que ela trabalhou, foi melhor ainda, desse modo a leitura fica bem melhor.*

A20: *Excelente... pois pela maneira com que as atividades tem sido aplicadas, foi um jeito divertido para o aluno se interessar pela leitura. Sim, com o envolvimento de brincadeiras com a leitura, fez com que ficasse mais interessante e desperta a todos os alunos o gosto de ler.*

A24: *Sim, porque deixou de ser chato e passou a ser divertido.*

A26: *Sim, as aulas diferentes despertam o interesse pela leitura, melhora o conhecimento, eu particularmente não gostava de ler, hoje em dia gosto, mais não é muito e interpreto as coisas bem.*

A29: *Anteriormente, as atividades práticas em sala eram comuns, mas as atividades realizadas recentemente foram didáticas atrativas e criativas, deixando a turma mais empolgada ao realizarem as atividades.*

Ao final do trabalho, os alunos foram elogiados e parabenizados pelo empenho e envolvimento em todas as atividades, principalmente aqueles que sempre se sentiam desmotivados e desinteressados. Houve um momento de reflexão e a apresentação do plano de

produção do jogo a partir das atividades exploradas na Proposta Educacional de Intervenção. Assim, todas as características relevantes próprias da gamificação, como competitividade, interatividade, cooperatividade, a sociabilidade por meio de desafios, raciocínio, a diversão e o prazer, foram reunidas na produção de um jogo pedagógico, conforme figura 31, com o intuito de incluir na prática pedagógica a gamificação.

Figura 34 - Jogo produzido a partir da PEI



Fonte: Elaboração própria (2020).

O jogo foi produzido com base no *Role Playing Game* (RPG¹¹), portanto, é fundamentado na construção de uma história de forma coletiva e colaborativa, onde os jogadores são os personagens protagonistas. O jogo é de tabuleiro e o objetivo é chegar ao Diamante Celestial, pedra que dará o poder necessário para vencer o conflito proposto pelo mestre. É composto de cartas e moedas de bônus que norteiam a aventura, os conflitos, o perfil e os poderes dos personagens. Pode ser jogado por três grupos diferentes e cada um deles composto, no mínimo por três pessoas, o mestre que representa o narrador, o mago que representa um conselheiro místico e o personagem, que representa o guerreiro. Caso mais

¹¹ (em português: "jogo narrativo", "jogo de interpretação de papéis" ou "jogo de representação"), é um tipo de jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. O progresso de um jogo se dá de acordo com um sistema de regras predeterminado, dentro das quais os jogadores podem improvisar livremente. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Role-playing_game. Acesso em: 02 mai. 2020.

peças participem, serão incluídos como guerreiros. As etapas são representadas pelos planetas, que por sua vez, são protegidos por guardiões. A cada etapa vencida, uma moeda é conquistada e um poder assimilado. No entanto, uma das moedas é perigosa e pode ser apresentada a qualquer momento pelo mestre, explorando a capacidade dos jogadores em usar da inteligência e astúcia para vencê-la. Todos os integrantes são motivados pelo desafio e atuam ativamente de forma interativa e colaborativa.

Desta forma, o jogo, procura engajar os alunos por meio da persuasão e cooperação, representando a concretização das estratégias de leitura desenvolvidas e uma proposta de contribuição não só para a prática, mas também para o fortalecimento da relação aluno/leitura e do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a prática dos profissionais da Educação tornou-se uma exigência do mundo atual. Isso porque o surgimento da tecnologia digital da informação e comunicação – TDIC – forçou uma mudança no modo de pensar e viver do ser humano, o que acabou originando novas formas do homem relacionar consigo mesmo e com o mundo. As práticas sociais evoluíram e com elas as formas de comunicação que passaram a assumir uma nova configuração.

As crianças que ingressam a escola nos dias de hoje apresentam particularidades em relação às crianças de uma época não muito distante. Totalmente globalizadas e digitalizadas, levam consigo o mundo no bolso e, com um click, em milésimos de segundos, estão com a aula do dia diante dos olhos. É necessário reconhecer que o aluno mudou, e nesse sentido, a escola deve refletir sobre o novo papel que deverá assumir nesse novo quadro. Ou seja, o atual mundo contemporâneo exige uma reflexão sobre as metodologias que até então vêm sendo adotadas nas práticas pedagógicas e como o professor deve se portar diante dessa nova realidade, uma vez que, ler tornou-se uma prática ainda mais necessária nesse mundo de muitas leituras. Diante dessa constatação, a presente pesquisa teve como objetivo evidenciar as dificuldades dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Caro dos Poções, MG, em relação ao engajamento na leitura, para elaborar, executar e avaliar uma proposta educacional de intervenção que proporcionasse a superação das dificuldades evidenciadas e contribuísse para a formação de um leitor autônomo e consciente criticamente.

O trabalho teve início com um olhar crítico sobre o papel que a leitura assumiu e assume no cenário da educação nacional, revelando um quadro não muito satisfatório diante de outras nações. Dedicamos, a partir daí, uma reflexão mais apurada sobre a abordagem da leitura evidenciada nas escolas e o que de fato tem influenciado esse quadro, destacando a importância de uma metodologia inovadora. Constatamos, nesse sentido, que uma prática diversificada deve partir primeiramente do conhecimento do seu objeto, o que é leitura, por que e para que ensiná-la. Entretanto, reconhecemos que o processo de leitura não é tão simples e envolve alguns procedimentos necessários à construção dos sentidos, como a definição de seus objetivos, a identificação dos seus níveis, o processo de interação entre o leitor e o texto e a definição de estratégias.

Desta forma, vale ressaltar que a aprendizagem da leitura se processa na relação interativa, mas é imprescindível a definição dos objetivos que conduzirão a prática e o delineamento de um plano de estratégias. Estas, compreendemos como a base para um trabalho

que propõe uma prática que reconheça a importância do processo de ensino e aprendizagem da leitura e que, portanto, devem ser analisadas sob duas óticas: a do professor como estrategista ousado e comprometido com a arte de ensinar e a do aluno que, também como estrategista, se doará ao aprendizado.

Coube-nos ainda, no que tange ao aluno e à prática pedagógica, refletir sobre a didática a ser adotada no intuito de melhorar o ensino e a aprendizagem da leitura. Nesse sentido, acreditamos que atividades diversificadas que motivem, estimulem, desafiem e engajem os alunos seria o caminho para a formação de um leitor proficiente. A leitura deixa de ser compreendida como uma atividade monótona para assumir-se como uma prática prazerosa e comprometida com sua função social. A sua prática toma outro rumo, onde leitor compreende que ler é atribuir sentidos através de suas intenções e do autor, dos objetivos, dos conhecimentos que agrega, das hipóteses e previsões que formula, das inferências que realiza, dos explícitos e principalmente dos implícitos, da formulação de opinião e da construção de julgamentos.

Entretanto, evidenciamos que todo esse processo de aprendizagem da leitura, mesmo que aparentemente complexo, pode ser entendido como uma prática divertida e estimulante, capaz de engajar os alunos na leitura, cabendo ao professor a tarefa de intervir como mediador da construção dos sentidos e formador de um leitor ativo.

Nesse sentido, para alcançarmos nosso objetivo, procuramos identificar o nível de leitura dos alunos com o propósito de traçar o perfil de leitores e identificar a relação que mantinham com a leitura. Para tanto, foram necessárias as práticas de questionário, observação, discussão e formação de grupo focal no desenvolvimento da AI.

A análise dos dados coletados no questionário e na atividade diagnóstica evidenciou que o contato com a leitura existe, mas sem interesse e espontaneidade, os alunos não apresentaram engajamento no que leram e, em razão disso, se apropriaram das leituras que requeriam menos esforço. Os dados do grupo focal evidenciaram que todos reconhecem a importância da leitura, mas não dedicam esforço e empenho na sua prática. Portanto, através da análise da AI identificamos muitos alunos em nível aquém do que deveriam estar, dada a escolaridade que possuíam. Ou seja, muitos alunos se mostraram nos níveis Inspeccional e Análítico, revelando dificuldades na leitura superficial, na identificação de informações que estavam claras nos textos, na identificação dos elementos constitutivos dos gêneros, numa leitura mais profunda que requeria uma análise das informações ocultadas nas entrelinhas, dos implícitos, e, conseqüentemente, de relacionar à realidade social, de que forma os afetava e se afetava, encontrando problemas, portanto, para formar uma opinião ou emitir um julgamento. O que nos

surpreendeu é que essas dificuldades eram nutridas, principalmente, pela falta de gosto e interesse pela leitura.

Foram percebidos problemas desde a localização de informações implícitas até as informações explícitas. Os alunos leem, mas não conseguem se empenhar na construção dos sentidos, pois encontram dificuldades em formular hipóteses, fazer suposições, inferir, relacionar seus conhecimentos prévios, enfim, não se interagem com o texto. Ou seja, os alunos não se engajavam na leitura, porque não gostavam de ler.

Nesse sentido, a Proposta Educacional de Intervenção procurou aplicar e analisar uma metodologia diferente, buscando resolver ou amenizar essas dificuldades. Acreditamos, pois, que atividades gamificadas aproximou os alunos de uma concepção de leitura e aula de leitura diferente do que até então vinham vivenciando, na medida em que oportunizou um jeito inovador e envolvente de trabalhá-la e abriu portas para uma visão crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica. Assim, a hipótese de que a utilização de atividades gamificadas como metodologia diversificada e inovadora no estímulo e engajamento dos alunos na leitura foi corroborada.

Por fim, consideramos que todo o trabalho realizado foi extremamente significativo e gratificante. Não seria demagogia dizer que a aprendizagem se manifestou nos dois polos, do lado do professor quando se assumiu como pesquisador e mediador do conhecimento e do aluno, enquanto aprendiz e protagonista do processo de aprendizagem. Professor e aluno ensinam e aprendem durante o processo de ensino e aprendizagem. A interação é responsável por compor esse processo e ela foi evidenciada nesta pesquisa.

Consideramos, portanto, que os objetivos traçados foram alcançados uma vez que a discussão de estratégias, a identificação dos níveis de leitura dos alunos e a aplicação e avaliação da Proposta Educacional de Intervenção proporcionaram a contribuição no engajamento dos alunos na leitura.

É importante registrar que durante o desenvolvimento das atividades encontramos algumas dificuldades na escolha, seleção, elaboração e confecção de todo material – como a criação dos envelopes coloridos nos tamanhos adequados, caixas pequenas, coloridas e plaquinhas –, ausência de gráfica para a confecção de alguns materiais, problemas no manuseio das ferramentas digitais, o espaço insuficiente para a realização da atividade como foi planejado, a adequação e decoração da sala, o cumprimento do tempo estipulado, período de provas e desenvolvimento de projetos concomitantes. No entanto, muitas noites dedicadas a arte e o interesse dos alunos na realização das atividades, juntamente com a compreensão e

cooperação de alguns colegas professores, cedendo e auxiliando na organização da sala, contribuíram para a superação das dificuldades e o sucesso do trabalho.

Diante do exposto, acreditamos que a proposta de intervenção desenvolvida e aqui explicitada pode ser compreendida como uma alternativa plausível e exequível pois valorizou o trabalho do profissional de educação através de uma reflexão crítica sobre a prática e acima de tudo, proporcionou o engajamento dos alunos na leitura, contribuindo conseqüentemente para a formação de um leitor proficiente, apto a ler e compreender a si próprio e o mundo ao seu redor.

Acreditamos ainda, que os estudos em Educação são extremamente importantes para a construção do conhecimento e a formação cidadã do indivíduo, principalmente, diante das novas exigências do mundo moderno e tecnológico. Nesse sentido, é importante destacar a relevância e a necessidade de pesquisas voltadas para a prática da sala de aula, bem fundamentadas e contemplando a inovação, o dinamismo e destacando a interação não só entre alunos e professores, mas entre a escola e o mundo, uma vez que incentivam e possibilitam ao professor vivenciar, com o aluno, o processo de aprendizagem e contribui para a formação de um ensino que seja motivo de orgulho e sucesso de todos.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Mortimer J.; DOREN, Charles Van. **Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente**. Tradução Edward Horst Wolff Pedro Sette-câmara. Realizações Editora. Disponível em: <https://kupdf.net/download/como-ler-livros-mortimer-j-adler-e-charles-van-doren-ed-realiza-ccedil-otilde-es-pdf_58e3f1e8dc0d609008da9802_pdf>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- ALVES, Flora. **Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática**. 1ª ed. São Paulo: DVS, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BARBOSA, Gerline Kellvia Amâncio; RODRIGUES, Andrea Maria Rocha; OLIVEIRA, Marilandia Sabino de. **A utilização de estratégias de leitura: reflexões sobre a habilidade da compreensão leitora em adolescentes**. Revista Contemporânea de Educação N° 11 - janeiro/julho de 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1630/1478>>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017;
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997;
- BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar**. Ministério da Educação. Brasília, 2019; Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020
- BRASIL. **Retratos da Leitura no Brasil**, 4ª edição, 2016. <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. et alli. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- CAVALCANTE, Camila V. R. **Interpretação de memes para estímulo à pesquisa, à leitura e à reflexão social no 9º ano do ensino fundamental**. Revista Philologus, Ano 23, N° 69. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2017. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO23/69supl/066.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/CBLAinfer.pdf>>. Acesso: 22/01/20
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2010.

DUKE, N. K. & PEARSON, P. D. (2002). **Effective practices for developing reading comprehension**. Em A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3ª ed. p.205-242). Newark: International Reading Association.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Angelina Bernadete. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>> Acesso em: 09/01/2020.

GEE, J. P. **Bons videogames e boa aprendizagem**. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, nº 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 9 abr. 2020.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa/ [organizado por]**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento de Gestão para o desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Ed. Atlas S.A, 2002.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, 1996-1999. 2 v.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 101-112.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 9. ed. Campinas, SP. Ed. Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LACERDA, Marcelo de M. **Letramento e emancipação digital cidadã: Cartografias e rastros na constituição de espaços de Convivência híbridos e multimodais**. Tese de doutorado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2019.

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

MACEDO, Stella Maris Moura de. **Cultivando o Prazer da Leitura: o prazer de ler desde pequeno**. In. Salto para o Futuro: Ensino fundamental / Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002695.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2019.

MATTOS, Sérgio Augusto Soares. **A revolução digital e os desafios da comunicação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013. Disponível em:

<<https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-books?download=15:a-revolucao-digital-e-os-desafios-da-comunicacao>> Acesso em: 31 jul. 2020.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale, 2013.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas. 1988.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THORNBURG, D. **Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century**. 1996. Disponível em: <<http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

TOLOMEI, B. V. **A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação**. EaD em Foco, v. 7, n. 2, 6 set. 2017.

VIANNA, Ysmar et al. **Gamification Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013 [e-book].

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

APÊNDICE A – Questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos



ESCOLA ESTADUAL AMÂNCIO JUVÊNCIO DA FONSECA

Claro dos Poções – MG
R. Joaquina Fonseca, 167, Mandacaru, Claro dos Poções – MG
Telefone: (38) 3237 1054 - e-mail : escola.79839@educacao.mg.gov.br



Professora: Kelly Rose Flávio Veloso Santos

Questionário sobre hábitos de leitura – 9º ano

Nome: _____ Idade: _____

1. Você gosta de ler?
 - a) Sim
 - b) Não
 - c) Às vezes

2. Quando você lê, é:
 - a) Por prazer
 - b) Por que o professor obriga
 - c) Para se informar
 - d) Nunca leio nada

3. Você consegue entender o que lê:
 - a) Facilmente
 - b) Com dificuldade
 - c) Não entendo nada

4. Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida? Marque o número que corresponda à sua opinião:
 - a) Pouco
 - b) Significativo
 - c) Altamente significativo
 - d) Regular

5. Você tem o hábito de ler em casa?
 - a) Sim
 - b) Não
 - c) Na minha casa não tem nenhum material para leitura

6. Ao ler um livro, uma revista, jornal, ou outro texto, você costuma:
 - a) Ficar no início
 - b) Parar na metade
 - c) Ir até o final
 - d) Só olha a capa e as figuras

7. Você tem acesso à internet?
 - a) Não
 - b) Sim

8. A sua família:
 - a) Sempre teve contato com a leitura e te incentivou a ler desde pequeno (a)
 - b) Sempre teve contato com a leitura, mas não te incentivam a ler

- c) Tem pouco estudo, por isso não te incentivam muito a ler
- d) Tem pouco estudo, mas sempre te incentivaram a ler

9. Escreva três assuntos ou temas sobre os quais você mais prefere ler:

10. Você frequenta a biblioteca da sua escola?

- a) Não
- b) Sim
- c) Às vezes

11. Você procura um livro para ler:

- a) Por iniciativa própria
- b) Por indicação do professor
- c) Por indicação de um amigo
- d) Pelo título ou nome do livro
- e) Pela capa e figuras
- f) Quando ganha de presente
- g) Quando o vê na biblioteca
- h) Outro jeito: _____
- i) Não leio de jeito nenhum

12. Nas suas horas de folga o que você mais faz é:

- a) Brincar
- b) Assistir TV
- c) Ler
- d) Trabalhar
- e) Praticar esporte
- f) Descansar
- g) Navegar pela internet

13. Que textos você lê no seu dia a dia? _____

14. Você considera que o seu tempo dedicado a leitura é:

- a) Suficiente
- b) Insuficiente

15. O que mais dificulta seu hábito de ler?

- a) Falta de tempo
- b) Não consigo entender o que leio
- c) Dificuldade de uso da biblioteca
- d) Outros: _____

16. Você acha que ler é importante? Por quê?

17. Qual a sua melhor experiência com os livros?

18. Para você, o que é leitura?

Muito obrigada!!!

APÊNDICE B – Atividade diagnóstica

Metodologia:

- Adaptação da sala de aula para recepção dos alunos;
- Seleção de textos de gêneros textuais variados;
- Disposição dos textos de forma aleatória em vários pontos da sala;
- Observação da postura dos alunos diante dos textos, com base no roteiro de observação:
 - I. comportamento;
 - II. tipo de leitura escolhida, ou não escolhida;
 - III. a interação entre os alunos, etc..
- Aplicação de questões sobre os textos dos gêneros escolhidos;

Objetivo:

- Observar e levantar informações referente ao nível de leitura dos alunos do 9º ano e sua relação e engajamento com a leitura.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA**9º ano W**

COMO FOI A ENTRADA E REAÇÃO DOS ALUNOS AO ENTRAREM NA SALA DE AULA?

COMO OS ALUNOS SE COMPORTARAM NA SALA?

QUE MESAS FORAM MAIS VISITADAS?

COMO SE PORTARAM PARA LER?

COMO MANUSEARAM OS TEXTOS?

LERAM MAIS DE UM TEXTO?

COMPARTILHARAM AS LEITURAS ENTRE SI?

CONVERSARAM DURANTE A ATIVIDADE?

DISPUTARAM ALGUM TEXTO?

CHAMARAM A ATENÇÃO DO COLEGA COM CONVERSAS PARALELAS?

AUXILIARAM ALGUM COLEGA DURANTE A ATIVIDADE?

OS ALUNOS PARECEM TER GOSTADO DA ATIVIDADE DE LEITURA?

ALGUM ALUNO DEMONSTROU INSATISFAÇÃO COM A ATIVIDADE DE LEITURA?

QUESTÕES DOS GÊNEROS TEXTUAIS EXPLORADOS

Crônica

- 1) Por que você se interessou por este texto?
- 2) Onde este texto é encontrado? Que características apresenta?
- 3) Qual é o tema apresentado e discutido no texto?
- 4) De que forma o autor propõe a discussão do tema? Explique.
- 5) Você acredita que alguém possa ter vivenciado alguma situação parecida com a retratada no texto? Comente.
- 6) Esse texto apresenta alguma situação parecida ou da realidade que chama a atenção para uma reflexão sobre a sociedade? Explique.

Poema

- 1) Por que você se interessou por este texto?
- 2) Onde este texto é encontrado? Que características apresenta?
- 3) Sobre que temática o eu lírico reflete nesse texto?
- 4) De que forma o eu lírico expõe seus sentimentos em relação ao tema tratado?
- 5) É possível construir um perfil desse eu lírico e sua relação com o interlocutor? Explique.
- 6) Você reconhece nesse tema uma possibilidade de refletir sobre a vida e os relacionamentos sociais? Comente.

Notícia

- 1) Por que você se interessou por este texto?
- 2) Onde este texto é encontrado? Que características apresenta?
- 3) Qual o assunto divulgado pelo texto?
- 4) O texto faz uso de recursos verbais e não verbais para facilitar a transmissão completa e fiel da informação. Os dois recursos são importantes para a compreensão do texto?
- 5) Pela maneira como os assaltantes agem na execução do crime, é possível traçar um perfil do criminoso nos dias de hoje?
- 6) O texto revela uma situação cada dia mais comum nos grandes centros. Essa situação poderia ser relacionada a ações governamentais ou a ausência delas? Justifique.

Tirinha

- 1) Por que você se interessou por este texto?
- 2) Onde este texto é encontrado? Que características apresenta?
- 3) Qual a temática discutida no texto?
- 4) O texto faz uso de recursos verbais e não verbais para construir o sentido do texto. Qual a importância da presença desses recursos para esse tipo de texto?
- 5) As personagens geralmente refletem comportamentos ou perfis humanos. Que comportamentos são percebidos nessas personagens? Explique.
- 6) O humor nesse tipo de texto geralmente é construído a partir de uma crítica social. Podemos perceber essa construção nesta tirinha? Justifique.

Charge

- 1) Por que você se interessou por este texto?
- 2) Onde este texto é encontrado? Que características apresenta?
- 3) Qual a temática discutida no texto?
- 4) O texto faz uso de recursos verbais e não verbais para construir o sentido do texto. Qual a importância da presença desses recursos para esse tipo de texto?
- 5) A quem o texto se dirige e com que objetivo?
- 6) O texto pressupõe uma reflexão e mudança de postura do leitor? Justifique a afirmativa.

História em Quadrinhos

- 1) Por que você se interessou por este texto?
- 2) Onde este texto é encontrado? Que características apresenta?
- 3) Qual a temática discutida no texto?
- 4) O texto faz uso de recursos verbais e não verbais para construir o sentido do texto. Qual a importância da presença desses recursos para esse tipo de texto?
- 5) A história dialoga com elementos de outros textos ou da realidade, numa relação de intertextualidade. Justifique a afirmativa.
- 6) A história é construída a partir da relação ficção e realidade. Que aspectos/perfil da sociedade ficam evidentes?

Meme

- 1) Por que você se interessou por este texto?
- 2) Onde este texto é encontrado?
- 3) Qual a temática discutida no texto?
- 4) Que tipo recursos são utilizados na construção de um meme?
- 5) Podemos dizer que o meme reflete uma realidade social. Que tipo de realidade é retratada nesse meme? Explique.
- 6) Um meme pode contribuir positiva ou negativamente no comportamento do indivíduo? Explique.

Anúncio Classificado

- 1) Por que você se interessou por este texto?
- 2) Onde este texto é encontrado?
- 3) Qual temática é retratada no texto?
- 4) De que forma o texto é construído para se alcançar seu objetivo?
- 5) O texto é direcionado a um público específico. É possível identificar um perfil de público através desse tipo de texto? Explique.
- 6) O interlocutor é parte importante na construção desse tipo de gênero. Justifique.

Anúncio Publicitário

- 1) Por que você se interessou por este texto?
- 2) Onde este texto é encontrado?
- 3) Qual a temática discutida no texto?
- 4) O texto faz uso de recursos verbais e não verbais para construir o sentido do texto. Qual a importância da presença desses recursos para esse tipo de texto?
- 5) A persuasão é uma característica desse tipo de texto. Explique.
- 6) O interlocutor é um elemento importante na construção do texto? Justifique.

Bula de Remédio

- 1) Por que você se interessou por este texto?
- 2) Onde este texto é encontrado?
- 3) Para que objetivo esse texto é construído?
- 4) A bula é um tipo de texto que contempla outros textos. Por que ele se estrutura dessa forma?
- 5) Que tipo de linguagem deve ser empregada nesse texto? Por quê?
- 6) Algumas informações contidas no texto podem revelar comportamentos inadequados do consumidor na ingestão de medicamentos? Justifique.

APÊNDICE C – Grupo focal**I - IDENTIFICAÇÃO:**

1. **ABRANGÊNCIA:** Língua Portuguesa
2. **PROJETO:** ProfLetras
3. **PROFESSOR ORIENTADOR:** Prof^a Dr^a Fábila Magali Santos Vieira
4. **ESCOLA:** Escola Estadual Amâncio Juvêncio da Fonseca – EEAJF
MUNICÍPIO: Claro dos Poções -MG
5. **OBJETIVO:** Discutir sobre a formação do indivíduo leitor e a importância da leitura na formação cidadã.
6. **TÉCNICA:** Grupo focal com roteiro.
7. **PROFESSORA:** Kelly Rose Flávio Veloso Santos
8. **DATA DE REALIZAÇÃO DA TÉCNICA:** 12 / 09 / 2019
HORÁRIO: 7:00 **LOCAL:** Sala de aula
9. **PESQUISADORES:**

MODERADOR: Kelly Rose Flávio Veloso Santos
REDATOR: Ingrid Duarte Souza
10. **PESQUISADOS:** Turma: 9º ano W
11. **NÚMERO DE ALUNOS PRESENTES:** 32 alunos

II- RECURSO:

Vídeo: A importância da leitura para o desenvolvimento intelectual, recorte do filme “Mãos talentosas – A história de Ben Carson”



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6N8Kws7d8cg>

Ficha técnica do filme:

Nome: *Gifted Hands: The Ben Carson Story*

Mãos Talentosas: A História de Ben Carson (BRASIL)

País de origem: 🇺🇸 Estados Unidos

Ano: 2009

Duração: 86 min

Produção: David A. Rosemont

Produção executiva: Dan Angel, Thomas Carter, Margaret Loesch, Bruce Stein

Elenco: Cuba Gooding Jr, Kimberly Elise, Aunjanue Ellis, Harron Atkins, Ele Bardha, Loren Bass, Geoffrey Beauchamp, Tajh Bellow, Lesley Bevan, Jesse Chritian, Ron Coden, Wayne David Parker, Angela Dawe, Gregory Dockery II, Zac Douglass

Gênero: Drama

Música: Martin Davich

Direção de arte: Matthew D. Egan

Cinematografia: John B. Aronson

Edição: Peter E. Berger

Companhia(s) produtora(s): Sony Pictures Television

Lançamento: 7 de fevereiro de 2009

Idioma: Inglês

Sinopse

“Mãos talentosas – A história de Ben Carson” é uma produção da Sony Pictures e descreve a trajetória de vida de Benjamin Carson diretor do departamento de Neurocirurgia Pediátrica do Hospital Johns Hopkins, nos EUA. O filme mostra dois momentos: Ben já adulto com a dúvida se faria uma cirurgia nunca antes feita, a de separar gêmeos siameses unidos pela cabeça; e Ben criança, quando de fato é contada a história dele até sua decisão de fazer a cirurgia. Menino pobre, negro, filho de mãe separada e analfabeta, Ben era um aluno com baixíssimo rendimento, que sofria preconceito por parte de seus colegas e que se achava completamente incapaz de ser e conseguir algo na vida, entretanto, sua mãe, maior incentivadora do futuro neurocirurgião, faz de tudo para que ele acredite em seu potencial e é quando ela se depara com a biblioteca de seu patrão, que percebe o que poderia ajudá-lo a mudar seu futuro. Assim, o menino é obrigado pela mãe a ir para biblioteca ler dois livros por semana, o que o faz descobrir a Literatura, pois a partir daí ele passa a ser um leitor assíduo dos livros. Logo o desenvolvimento de Ben melhora significativamente na escola seguindo para sua entrada em Yale, uma universidade de prestígio nos EUA até ele chegar ao Hospital Antony Hopkins, onde ele passa, anos mais tarde, a ser considerado um dos melhores neurocirurgiões do mundo. Mãos talentosas – A história de Ben Carson é um ótimo filme para servir de exemplo e motivação e para mostrar o poder e a força que a Literatura pode ter e de como os pais podem e devem incentivar seus filhos a ler.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO E DISCUSSÃO COM O GRUPO:

1. O que te chamou a atenção nesse vídeo?
2. Você acredita que a leitura possa transformar vidas? Justifique.
3. Você concorda com a atitude da mãe da personagem em obrigar o filho a ler dois livros por semana?
4. Você costuma ler quando seus pais ou professor obriga ou por espontaneidade?
5. Quantos livros você costuma ler por semana?
6. O que mais te chama a atenção quando você procura um texto ou livro para ler?
7. Você gosta de ler?

A - INTRODUÇÃO:

1. Os estudantes deverão ser organizados em três grupos de dez.
2. O mediador apresenta o objetivo da técnica (levantar algumas informações sobre o interesse e envolvimento dos alunos em relação a leitura). Para tanto eles irão primeiro assistir o vídeo “A importância da leitura para o desenvolvimento intelectual”, trecho do filme “Mãos talentosas – A história de Ben Carson” e depois irão discutir algumas questões sobre a leitura a partir do vídeo.
3. O mediador apresenta algumas informações sobre o vídeo (nome do filme do qual foi retirado, a história de vida retratada, produção, etc) e solicita que eles assistam o vídeo, com atenção.
4. Após a exibição do vídeo o facilitador reconstrói com os grupos uma reflexão sobre o vídeo.

B - QUESTÕES FOCAIS:Orientações:

1. Apresentar uma questão de cada vez.
2. Ouvir cada discente, mantendo o diálogo e a organização da conversa.
3. Anotar respostas e todos os comentários, organizando por grupo focal.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
MESTRANDA: KELLY ROSE FLÁVIO VELOSO SANTOS



Material do aluno

FILME: “MÃOS TALENTOSAS – A HISTÓRIA DE BEN CARSON”

Ficha técnica do filme:

Nome: *Gifted Hands: The Ben Carson Story*
Mãos Talentosas: A História de Bem Carson (BRASIL)

País de origem:  Estados Unidos

Ano: 2009

Duração: 86 min

Produção: David A. Rosemont

Produção executiva: Dan Angel, Thomas Carter, Margaret Loesch, Bruce Stein

Elenco: Cuba Gooding Jr, Kimberly Elise, Aunjanue Ellis, Harron Atkins, Ele Bardha, Loren Bass, Geoffrey Beauchamp, Tajh Bellow, Lesley Bevan, Jesse Chritian, Ron Coden, Wayne David Parker, Angela Dawe, Gregory Dockery II, Zac Dougllass

Gênero: Drama

Música: Martin Davich

Direção de arte: Matthew D. Egan

Cinematografia: John B. Aronson

Edição: Peter E. Berger

Companhia(s) produtora(s): Sony Pictures Television

Lançamento: 7 de fevereiro de 2009

Idioma: Inglês

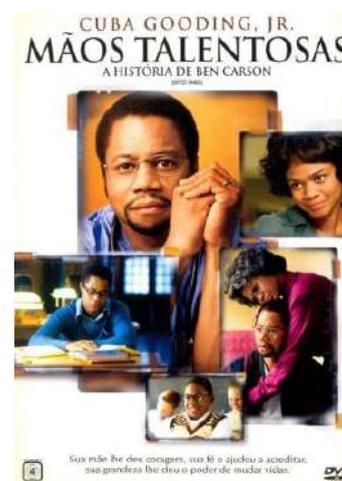
Sinopse: “Mãos talentosas – A história de Ben Carson” é uma produção da Sony Pictures e descreve a trajetória de vida de Benjamin Carson diretor do departamento de Neurocirurgia Pediátrica do Hospital Johns Hopkins, nos EUA.

O filme mostra dois momentos: Ben já adulto com a dúvida se faria uma cirurgia nunca antes feita, a de separar gêmeos siameses unidos pela cabeça; e Ben criança, quando de fato é contada a história dele até sua decisão de fazer a cirurgia.

Menino pobre, negro, filho de mãe separada e analfabeta, Ben era um aluno com baixíssimo rendimento, que sofria preconceito por parte de seus colegas e que se achava completamente incapaz de ser e conseguir algo na vida, entretanto, sua mãe, maior incentivadora do futuro neurocirurgião, faz de tudo para que ele acredite em seu potencial e é quando ela se depara com a biblioteca de seu patrão, que percebe o que poderia ajudá-lo a mudar seu futuro.

Assim, o menino é obrigado pela mãe a ir para biblioteca ler dois livros por semana, o que o faz descobrir a Literatura, pois a partir daí ele passa a ser um leitor assíduo dos livros. Logo o desenvolvimento de Ben melhora significativamente na escola seguindo para sua entrada em Yale, uma universidade de prestígio nos EUA até ele chegar ao Hospital Antony Hopkins, onde ele passa, anos mais tarde, a ser considerado um dos melhores neurocirurgiões do mundo.

Mãos talentosas – A história de Ben Carson é um ótimo filme para servir de exemplo e motivação e para mostrar o poder e a força que a Literatura pode ter e de como os pais podem e devem incentivar seus filhos a ler.



APÊNDICE D – Proposta Educacional de Intervenção (PEI):

KELLY ROSE FLÁVIO VELOSO SANTOS

**PROPOSTA EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO (PEI):
Leitura: ensino e aprendizagem por meio da diversão**

**Montes Claros-MG
Setembro de 2019**

KELLY ROSE FLÁVIO VELOSO SANTOS

**PROPOSTA EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO (PEI):
Leitura: aprendizagem e diversão**

Proposta Educacional de Intervenção apresentada como requisito parcial ao curso de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes.

Orientadora: Professora Dra. Fábila Magali Vieira

**Montes Claros-MG
Setembro de 2019**

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| 1 LEITURA: APRENDIZAGEM E DIVERSÃO..... | 127 |
| 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 130 |
| 3 DETALHAMENTO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO | 134 |
| 3.1 Momento I: conhecendo o gênero textual | 134 |
| 3.2 Momento II: dialogando sobre o gênero textual..... | 143 |
| 3.3 Momento III: Refletindo sobre o gênero estudado | 152 |
| 3.4 Momento IV: Praticando os conhecimentos adquiridos..... | 154 |
| REFERÊNCIAS | 179 |
| ANEXO A | 166 |

1 LEITURA: APRENDIZAGEM E DIVERSÃO

Série – turma –Escola: 9º ano W da Escola Estadual Amâncio Juvêncio da Fonseca

Duração – período de realização: novembro de 2019

Objetivos:

- a) Geral: Planejar, desenvolver e avaliar estratégias de leitura que promovam o engajamento dos alunos na leitura.

- b) Específicos:
 - Contribuir para a aproximação leitor/texto;
 - Promover estratégias de ensino aprendizagem envolvendo jogos que estimulem o engajamento dos alunos no processo de leitura;
 - Incentivar a leitura de diferentes gêneros;

Justificativa

Ao refletir sobre o desenvolvimento da leitura ao longo da história, percebemos uma prática inicialmente coletiva, onde grupos ouviam e até decoravam as histórias contadas; depois, uma prática individual e silenciosa que evoluiu para um espaço de reflexão sobre o mundo e impactaria na comunicação e nas relações sociais e políticas. A leitura passou então a ser compreendida como uma possibilidade de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento humano, o que trouxe mudanças significativas nas relações interpessoais.

Nos tempos modernos, da tecnologia, ler se tornou o meio para se conectar com o mundo. O homem nunca esteve tão próximo da leitura como nos dias de hoje. A todo momento lemos a mensagem de *WhatsApp*, um anúncio, um recado, uma receita, uma crítica a um filme, ou artista preferido, um *e-mail* pessoal/profissional, uma notícia, um olhar, um sorriso, o outro, enfim, lemos o mundo.

Mas, será que estamos fazendo a leitura adequada e condizente com o seu contexto de produção? Como nos portamos diante dos textos que chegam às nossas mãos e como agimos diante das informações que recebemos é o que nos conduz a uma reflexão importante sobre a prática da leitura no mundo de hoje. Como são os leitores de hoje, ou ainda, que tipo de leitores saem das escolas todos os anos?

Em um mundo dinâmico e integrado digitalmente, a leitura tornou-se importante e necessária para a compreensão individual e social. Portanto, ensiná-la e explorá-la de forma adequada é um compromisso e responsabilidade que começa da família e se estende à escola. A criança deve ser capaz de fazer as diversas leituras e construir a partir delas uma reflexão crítica e modificadora. Assim, diante da realidade de sala de aula, redobramos nossa atenção no tipo de leitura que nossos alunos desempenham e de que forma estão sendo influenciados por ela.

Portanto, durante as atividades desenvolvidas na turma do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Amâncio Juvêncio da Fonseca, do município de Claro dos Poções/ MG, ao trabalhar a leitura e interpretação de textos de gêneros diversos, observamos a dificuldade dos alunos em se dedicar a uma leitura engajada e autônoma. A maioria manifesta uma leitura superficial e não consegue apresentar uma leitura mais profunda. Apresentam dificuldade em fazer inferências, compreender os implícitos e as intenções que perpassam muitos textos, ou seja, apresentam dificuldade em compreender verdadeiramente um texto.

Percebemos ainda que os alunos, em sua maioria, não apresentam gosto pela leitura e não conseguem refletir sobre o que leem e, conseqüentemente, não estabelecem relações com suas práticas sociais e com o mundo que o cerca.

Diante disso e por reconhecer que é papel da escola contribuir para a socialização do conhecimento e formação do indivíduo como cidadão, e, do professor como agente facilitador e/ou mediador desse processo, entendemos que é necessário refletir sobre o tipo de leitura desenvolvido pelos alunos para, a partir daí, buscar estratégias que proporcionem a interação dos alunos com os diversos textos que circulam na sociedade, bem como a sua formação como aluno/leitor autônomo e proficiente. Acreditamos ainda que essa proposta, através da interação aluno/professor, aproxima experiências, contexto individual e social e pode estimular o aluno a expressar suas ideias e opiniões, transformando o processo de ensino e aprendizagem da leitura mais prazeroso e atraente aos alunos.

Desta forma, as atividades serão planejadas e executadas levando-se em conta o perfil da turma e todas as particularidades advindas de seu contexto pessoal e social; no caso específico, a turma de 9º (nono) ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Amâncio Juvêncio da Fonseca.

Atualmente, a escola atende 712 alunos, sendo 306 alunos do Ensino Fundamental e 316 alunos do Ensino Médio. O universo da pesquisa será representado por alunos do 9º ano W do Ensino Fundamental, compondo um total de 67 alunos, sendo que nesse trabalho será utilizado uma amostra composta por 30 alunos de uma única turma, com idades média de 14 anos,

representando 19% do universo. A turma foi escolhida levando-se em conta o nível de dificuldades observadas nessas turmas em leitura e interpretação de textos de gêneros diversos. Parte dos alunos são provenientes de famílias com pouca instrução, onde se percebe pouco estudo e, conseqüentemente, a ausência da prática da leitura.

A partir das observações e dados levantados, e como aluna pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - Profletras, apresentamos aqui uma proposta de intervenção, no intuito de contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora de textos de gêneros diversos e contribuir para a superação das dificuldades de leitura e interpretação de texto evidenciados na turma do 9º ano W do ensino fundamental, com vista a levar o aluno a compreender, refletir e aplicar os conhecimentos adquiridos autonomamente.

Ou seja, a Proposta Educacional de Intervenção foi desenvolvida com o propósito de possibilitar ao aluno a superação das dificuldades relativas a aprendizagem da leitura, utilizando estratégias diversificadas gamificadas que visem alcançar o engajamento e formação de um leitor proficiente e autônomo na construção de sentidos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos aqui uma Proposta de Intervenção desenvolvida com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora de uma turma de 9º ano através da superação das dificuldades relativas à leitura e interpretação de texto evidenciadas, tendo como foco de trabalho a compreensão, reflexão e aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Desta forma, esta Proposta Educacional de Intervenção terá como base metodológica os estudos de Thornburg (1996) quando, metaforicamente, associa a elementos da natureza as etapas que considera primordiais para a efetivação do aprendizado. Na sua concepção, elas se dividem em quatro tipos que se complementam: *fogueira*, *poço d'água*, *caverna* e *vida*.

De acordo com Thornburg (1996), a primeira etapa, a *fogueira*, reflete a habilidade do ser humano de contar histórias. Se relaciona, portanto, ao papel do narrador. Era em volta da fogueira que a sabedoria dos primitivos mais velhos era repassada aos mais novos, que, por conseguinte, se tornavam os narradores de gerações posteriores. Essa etapa revela uma das mais antigas formas de aprendizado (THORNBURG, 1996).

A segunda etapa registra outra situação importante da espécie humana. A busca por água sempre fez parte da existência do homem. Por isso, esse segundo momento se denomina *poço d'água*. O poço, para onde as pessoas próximas e distantes iam em busca de água, representava o lugar de interação, de diálogo entre os povos. Lá trocavam informações, numa relação informal de aprendiz e professor. O encontro natural e informal entre os pares possibilitava o compartilhamento de informações (THORNBURG, 1996).

A metáfora da *caverna* chama a atenção para a necessidade de o homem refletir consigo mesmo sobre os conhecimentos adquiridos. Esse momento é caracterizado pela introspecção, onde em posse dos ensinamentos dos mais velhos adquiridos na fogueira, associados aos adquiridos no poço são internalizados. A caverna representa esse espaço de meditação e contemplação. As pinturas rupestres podem significar o resultado desse momento particular do homem primitivo.

A quarta etapa se refere à *vida*. Essa metáfora traduz o momento da aplicação dos conhecimentos adquiridos e internalizados. No caso do homem primitivo significava a busca por alimentos, abrigo e de soluções para os desafios que surgiam, ou seja, significava a sobrevivência do grupo. É o momento em que se verifica a efetivação do processo de ensino/aprendizagem.

Na escola podemos perceber todas as etapas acima descritas, na medida em que, o trabalho do professor representa a *fogueira*; os momentos de interação entre os alunos no pátio,

no recreio, representam o *poço d'água*; à *caverna*, identificamos os momentos de estudo e reflexão sobre os ensinamentos recebidos; e a etapa da *vida* representada na aplicação desses conhecimentos para a inserção cultural e social.

Esta Proposta de Intervenção considera importante os estudos de Thornburg (1996) para o processo de aprendizagem, portanto, adotará as metáforas com as seguintes denominações: conhecendo (fogueira), dialogando (poço d'água), refletindo (caverna) e praticando (vida). Desta forma, as atividades serão estruturadas da seguinte maneira:

- **Conhecendo:** nesse primeiro momento, será apresentado aos alunos o texto a ser trabalhado, com o objetivo de chamar a atenção deles para que conheçam o gênero. Constituirá de observação, reconhecimento e interação entre os alunos, numa relação de livre contato, apreciação e interpretação. Todo o trabalho de análise e discussão terá a mediação do professor no auxílio das reflexões e ampliação da capacidade perceptiva do aluno.
- **Dialogando:** configura-se no momento de interação e compartilhamento entre os próprios alunos que os conduzirá ao diálogo sobre os textos analisados atentando-se para todos os elementos que contribuíram para a construção dos sentidos. A atividade será organizada em grupos e os textos, previamente selecionados, conterão desde temáticas comuns a temas políticos, econômicos e sociais, para que as discussões sejam mais profundas e engajadas. Nessa etapa, será avaliada as habilidades manifestadas durante o processo.
- **Refletindo:** esse momento contará com reflexões individuais sobre os conhecimentos assimilados e construídos. E nesse caso, atividades individuais e que requerem análise e reflexão serão planejadas e aplicadas para que os alunos possam identificar os conceitos apreendidos para, a partir daí, construir seu próprio conhecimento sobre o assunto.
- **Praticando:** será o momento em que os alunos terão a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos nas demais etapas. De posse desses conhecimentos, principalmente o gênero e seu contexto de produção, os alunos os aplicarão através de atividades gamificadas as quais servirão de base para um jogo pedagógico sobre a leitura e interpretação de textos.

Desta forma, a proposta será dividida em módulos que contemplarão a estrutura descrita acima. Cada um dos módulos seguirão um planejamento de ações com seleção de recursos, materiais impressos, audiovisuais e atividades que possam proporcionar uma aula interativa, prazerosa e adequada ao aprendizado. A execução bem planejada, tendo como base um trabalho sério e responsável, certamente culminará num resultado positivo no aprendizado e aperfeiçoamento da leitura.

A seguir, uma síntese da Proposta:

| Proposta Educacional de Intervenção (PEI) | | | | |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Momento | Objetivos | Recursos | Detalhamento das ações | Carga horária |
| I Conhecendo | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o gênero textual; • Proporcionar o conhecimento através da leitura, discussão e interpretação do gênero; • Identificar, analisar e discutir sobre o gênero. | <ul style="list-style-type: none"> • Projetor multimídia; • Textos animados; • Áudios; • Cartazes, murais, cartolinas, revistas, pincéis, cola, tesoura; • Material de apoio para o aluno. | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do gênero para leitura e interpretação através de estratégias diversificadas; • Realização de sondagem para verificar os conhecimentos prévios sobre o gênero; • Identificação das características e especificidades do gênero. | 6h/a |
| II Dialogando | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero trabalhado; • Analisar os elementos que envolvem o texto/discurso, constitutivos do gênero; • Compartilhar conhecimentos sobre o gênero com o grupo; | <ul style="list-style-type: none"> • Projetor multimídia; • Cartazes, murais, cartolinas, revistas, cola, pincéis, tesoura; • Material de apoio para o aluno. | <ul style="list-style-type: none"> • Divisão da turma em grupos; • Análise e discussão dos componentes constitutivos dos gêneros; • Compartilhamento dos conhecimentos e opiniões sobre o gênero; | 8h/a |
| III Refletindo | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e reconhecer as especificidades do gênero; • Refletir e analisar os recursos identificados; • Identificar as informações explícitas e implícitas de forma autônoma; | <ul style="list-style-type: none"> • Projetor multimídia; • Cartazes, murais, cartolinas, revistas, pincéis, cola, tesoura; • Material de apoio para o aluno. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise individual das especificidades do gênero; • Reflexão individual sobre os conhecimentos adquiridos sobre o gênero. • Criação de grupo (<i>WhatsApp</i>) para contato e discussões sobre o gênero; | 8h/a |
| IV Praticando | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os conhecimentos adquiridos; • Registro dos conhecimentos e habilidades desenvolvidas; • Observar e avaliar o engajamento dos alunos na atividade | <ul style="list-style-type: none"> • Aparelhos eletrônicos; • Toalhas coloridas; • Plaquinhas, caixas e envelopes coloridos; • Revistas, tesoura, cola, lápis de cor, pincéis atômicos, papel, lápis de escrever; | <ul style="list-style-type: none"> • Adequação da sala como estímulo e motivação; • Divisão da turma em grupos; • Apresentação de instruções e regras; • Orientação sobre os caminhos a seguir; | 8h/a |
| Jogo Pedagógico | | | | |

3 DETALHAMENTO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO

Nesta sessão, será descrita cada etapa da Proposta Educacional de Intervenção de forma detalhada e objetiva. Para isso, os procedimentos norteadores contarão com os objetivos, os recursos a serem utilizados, a forma como se dará a avaliação, a carga horária e o desenvolvimento das ações.

3.1 Momento I: conhecendo o gênero textual

a) Objetivos:

- Apresentar o gênero textual;
- Proporcionar o conhecimento através da leitura e interpretação dos gêneros selecionados a partir da atividade inicial;
- Instigar o aluno através de perguntas que o conduza a formular os conhecimentos sobre o gênero selecionado.
- Identificar, analisar e discutir sobre o gênero;

b) Recursos:

- Projetor multimídia;
- Recursos de áudios;
- Cartazes, murais, cartolinas, revistas, pincéis, cola, tesoura, lápis, papel;
- Material de apoio para o aluno.

c) Avaliação:

- Envolvimento e participação nas discussões e atividades;
- Interação entre os integrantes do grupo;
- Interesse e desempenho nas atividades.

d) Carga horária: 6h/a

e) Desenvolvimento das atividades:

- Apresentação dos gêneros selecionados, crônica e meme, aos alunos para leitura e interpretação através da exposição de textos;

- Antecipação das ideias dos textos por meio da exploração do título, imagem, expectativas, suposições;
- Realização de sondagem para verificação dos conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero;
- Exploração dos objetivos de leitura por meio dos textos selecionados;
- Apresentação do vídeo “Morde a Língua” sobre o gênero crônica;
- Identificação das características e especificidades do gênero: propósito comunicativo, temática, estrutura composicional, linguagem, suporte;
- Utilização da técnica da pausa protocolada com o texto “Ousadia” como estratégia de construção de hipóteses e produção de inferências;
- Leitura e interpretação de memes como estratégia de conhecimento das especificidades do gênero a partir da obra de arte “Amor desarmado” com a utilização de slides;

ATIVIDADE I

PAUSA PROTOCOLADA: texto “Ousadia”

Desenvolvimento:

- Projeção das partes do texto em ordem sequencial, começando do título, com apresentação de perguntas para a discussão e formulação de suposições;

1ª Parte:

O título: *OUSADIA*

Perguntas:

- Você sabe o que é ousadia? Apresente um sinônimo.
- O que é uma pessoa ousada para você?
- Você se acha uma pessoa ousada?
- Sobre o que você acha que o texto vai falar?
- Que história você acredita que teria esse título?

2ª Parte

A moça ia no ônibus muito contente da vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

- **A sua passagem já está paga, disse o motorista.**
- **Paga por quem?**
- **Esse cavalheiro aí.**

Perguntas:

- Quem ia no ônibus?
- O que aconteceu quando ela foi descer?
- Quem pagou a passagem para a moça?
- Por que a moça ficou contrariada?
- Por que você acha que o homem pagou a passagem para a moça?
- O que você acha que vai acontecer depois?

3ª Parte

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

- É algum engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.
- Mas já está paga...
- Faça o favor de receber! – Insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem alto para que o homem ouvisse: - Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo? Vamos, faço questão que o senhor receba minha passagem.

- Quem pagou a passagem?
- O que quer dizer a expressão “bem vestido”?
- A moça gostou da atitude do homem? Por quê?
- Por que a moça acha que o mulato é um “sujeito atrevido”?
- Por que você acha que ele pagou a passagem para ela?
- Você acredita que o motorista irá aceitar o dinheiro da moça?
- E agora? Como a história vai continuar?

4ª Parte

O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo: melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilando de indignidade pelo homem.

Foi seguindo pela rua sem olhar para ele.

Se olhasse, veria que ele a seguia, meio rressabiado, a alguns passos.

- Por que o motorista aceitou o dinheiro da moça?
- A moça saltou do ônibus “fuzilando de indignação”. O que isso quer dizer?
- O moço a seguia? De que forma?
- Por que ela foi seguindo sem olhar para ele?
- Você consegue imaginar por que o moço a seguia?
- O que você imagina que vai acontecer agora?

5ª Parte

Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava, arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, pôs-se a bater, aflita:

- Abre! Abre aí!

- A moça foi para onde?
- O homem ainda a seguia?
- Como ela estava até esse momento?
- Ela vai conseguir entrar no edifício onde morava? E no apartamento?
- Quem você acha que irá atender a porta?

6ª Parte

A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura.

- Descarado, como é que tem coragem? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão.

Protegida pela presença dos pais, ousou enfrentá-lo:

- Olha ele ali! É ele, venham ver! Ainda está ali, o sem-vergonha. Mas que ousadia!

- A pessoa que abriu a porta era realmente quem você pensava?
- Como a moça chegou em casa?
- Ela contou história a alguém?
- Como ela contou tudo o que aconteceu?
- Qual a reação da sua família?
- Agora você consegue imaginar por que o homem a seguiu?

- Por que ela o chamou de “sem-vergonha” ?
- O que os pais vão fazer?
- Qual o significado da palavra “ousadia” nesse contexto?
- O que o rapaz fez para ser chamado de “sem-vergonha”?
- Você concorda ou não com a moça ao considerar uma ousadia o comportamento do rapaz?

7ª Parte

Todos se precipitaram para porta. A empregada levou as mãos à cabeça:

- **Mas senhora, como é que pode! É o Marcelo.**
- **Marcelo? Que Marcelo? – A moça se voltou surpreendida.**

- Qual era o nome do mulato?
- Agora você poderia dizer bem vestido?
- Quem o conhecia?
- Quem era o Marcelo?

8ª Parte

- Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só faltou morrer de vergonha:

- É mesmo, é o Marcelo! Como é que eu não reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por favor.

- Quem era o Marcelo?
- Como a moça se sentiu?
- E como ela reagiu?
- Por que a moça só faltou morrer de vergonha?
- Você acredita que o Marcelo irá desculpá-la? Por quê?
- Se você fosse o Marcelo como você reagiria? Por quê?
- Como é que você acha que o Marcelo estava se sentindo?

9ª Parte

No saguão, Marcelo torcia as mãos, encabulado:

- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia...

- Como o Marcelo se sentiu? Ele a desculpou?
- Agora, qual é o sentido da palavra ousadia?
- Ainda é o mesmo que você imaginou?
- Por que a moça não reconheceu Marcelo?
- Que outro título você daria à história?
- Você acha que Marcelo devia ou não ter pagado a passagem da moça? Por quê?

Atividade adaptada. Atividade base disponível em: <http://professoressolidarios.blogspot.com/2009/12/pausa-protocolada.html>.

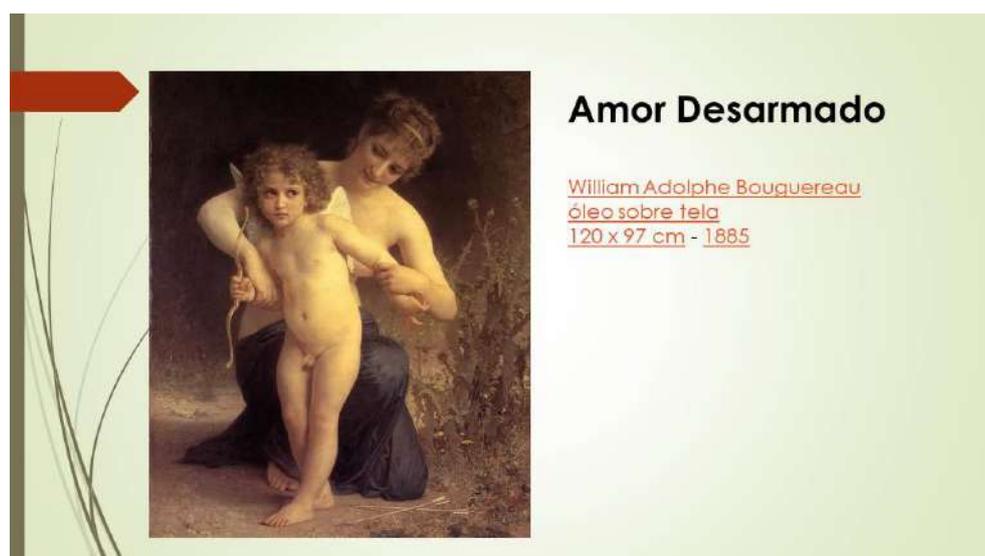
ATIVIDADE II

MEME NA SALA

Desenvolvimento:

- Organização da sala;
- Utilização de projetor de imagem;

- Apresentação da obra de arte “Amor desarmado” de William Adolphe Bouguereau;
- Leitura das imagens;
- Apresentação de informações sobre o autor e obra;
- Apresentação e leitura de imagens reconstruídas;
- Apresentação de questões instigadoras e reflexivas;
- Discussão comparativa sobre as imagens;
- Apresentação e discussão sobre o gênero e suas características.



O que essa imagem retrata?

Quem são as personagens representadas?

Que elementos contribuíram para a identificação?

O que estaria acontecendo entre elas?

Que tipo de imagem seria essa?

Você já viu uma imagem parecida?



William-Adolphe Bouguereau (La Rochelle, 30 de novembro de 1825 – La Rochelle, 19 de agosto de 1905) foi um professor e pintor acadêmico francês. Com um talento manifesto desde a infância, recebeu treinamento artístico em uma das mais prestigiadas escolas de arte de seu tempo, a Escola de Belas Artes de Paris, onde veio a ser mais tarde professor muito requisitado, ensinando também na Academia Julian. Sua carreira floresceu no período áureo do academicismo, sistema de ensino do qual foi um ardente defensor e do qual foi um dos mais típicos representantes. Sua pintura se caracteriza pelo perfeito domínio da forma e da técnica, com um acabamento de alta qualidade, obtendo efeitos de grande realismo. Em termos de estilo, fez parte da corrente eclética que dominou a segunda metade do século XIX, mesclando elementos do neoclassicismo e do romantismo em uma abordagem naturalista com boa dose de idealismo. Deixou obra vasta, centrada nos temas mitológicos, alegóricos, históricos e religiosos; nos retratos, nos nus e nas imagens de jovens camponesas.

“Em 2008, a pintura foi manipulada digitalmente para um concurso organizado pelo site Worth10004 . A modificação gráfica, obedecendo ao regulamento proposto pelo concurso, consistiu em trocar o cupido da versão original por um extraterrestre. Sete anos depois, a já adaptada imagem passou a ser amplamente recirculada nas redes sociais por usuários, refletindo a lógica da participação popular criativa. Ou seja, a medida em que os 'consumidores-produtores' compartilhavam tal imagem em suas redes de contatos, eles se condicionavam à lógica narrativa previamente proposta pela obra (como uma espécie de jogo ou brincadeira) e, ao mesmo tempo, propunham alterações de alguns códigos informativos e reordenamentos de sentidos de forma a abranger seus interesses próprios”.

Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-1418-1.pdf>



Que relação existe entre essa imagem e a obra "Amor desarmado"?

Que elementos são comuns entre as duas imagens?

O que mudou em relação a imagem original?

Por que a escolha de um ET?

O sentido permanece o mesmo?

Que sentidos podem ser atribuídos a essa nova imagem?







O que é um meme?

O termo **meme** vem do grego *mimena*, que tem como significado **imitação**. A palavra foi incorporada aos conceitos do livro do biólogo ateu evolucionista **Richard Dawkins**. Dawkins em 1976 publica seu famoso livro *The Selfish Gene*, em português O Gene Egoísta, onde desenvolve sua teoria sobre os memes.

No livro, Richard Dawkins aponta que meme é qualquer tipo de informação capaz de se multiplicar e se espalhar, pode ser uma ideia, uma música, um conceito, qualquer aspecto de uma cultura, enfim. Contudo, Dawkins utiliza esse conceito para exemplificar a sua teoria sobre os genes. Para ele os genes são memes que se multiplicam e se espalham incessantemente, e esse comportamento é a base da evolução humana e de qualquer forma de vida na terra. O ramo da ciência que estuda os memes e o seu comportamento é chamado de **memética**.

O termo meme se popularizou mundialmente com a **internet**. Num primeiro momento, quando uma vídeo, imagem, ideia, enfim, quando alguma coisa se espalhava e se popularizava muito rapidamente na rede mundial de computadores, dizia-se que a tal coisa viralizou. Contudo, no início da atual década com o sucesso das chamadas **meme faces**, tornou-se comum também utilizar o termo meme para definir algo que se espalhou e ganhou a web, especialmente quando se trata de algo engraçado.

Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/meme>. Acesso em: 23 de Out. 2019.

3.2 Momento II: dialogando sobre o gênero textual

a) Objetivos:

- Identificar as características do gênero trabalhado;
- Identificar os elementos que envolvem o texto/discurso;
- Analisar os elementos constitutivos do gênero;
- Compartilhar conhecimentos sobre o gênero com o grupo;
- Instigar por meio do desafio e competição;

b) Recursos:

- Envelopes coloridos;
- Texto segmentado;
- Dado grande e personalizado;
- Cartazes, murais, cartolinas, fita adesiva, pincel, lápis, papel;
- Imagens;
- Material de apoio para o aluno.

c) Avaliação:

- Envolvimento e participação nas discussões e atividades em grupo;
- Desempenho individual e coletivo nas atividades.

d) Carga horária: 8h/a

e) Desenvolvimento das ações:

- Divisão da turma em grupos;
- Utilização do texto “Segurança” de Luís Fernando Veríssimo do gênero em estudo para leitura e interpretação através de atividade gameficada de quebra-cabeça;
- Apresentação de questões para discussão do grupo por meio de sorteio de dado;
- Análise e discussão dos elementos constitutivos dos gêneros por meio do texto “Segurança” e memes selecionados previamente;
- Compartilhamento de conhecimentos e opiniões sobre o gênero;
- Utilização dos conhecimentos prévios na compreensão dos textos;
- Produção de memes como meio de vivenciar o gênero;
- Socialização das discussões do grupo;
- Exploração da atividade Caça ao texto com o texto “Caso de secretária” como estratégia lúdica de contato com os gêneros trabalhados;

- Confronto, avaliação e/ou confirmação das suposições e sentidos construídos.

ATIVIDADE I

QUEBRA-CABEÇA DO TEXTO

Desenvolvimento:

- Formação e organização de 05 equipes de 6 pessoas cada uma;
- Cada equipe será identificada por uma cor específica;
- Apresentação do gênero (características, finalidade, interlocutor, suporte) através de um envelope contendo as informações);
- Cada equipe receberá o título do texto para análise e inferências;
- As equipes receberão partes do texto para montarem;
- Após concluírem o texto, realizarão a leitura global e responderão as seguintes questões utilizando um dado como norteador da ordem das questões e da resposta de cada aluno;
- Ao final, cada aluno registrará sua percepção sobre o desenvolvimento da atividade.

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.

Questões para reflexão:

- 01 – Como você compreende a palavra “segurança”?
- 02 – O que você entende como “condomínio”? Você conhece ou já visitou um?
- 03 – O que são condôminos?
- 04 – Qual a diferença do condomínio em relação às outras moradias?
- 05 – O que tem de especial nesse condomínio?
- 06 – Como os visitantes e os moradores deviam fazer para entrar e sair do condomínio?
- 07 – Que documentos pessoais de identificação você conhece?
- 08 – Que obstáculos os assaltantes teriam de vencer para entrar nas casas dos condôminos?
- 09 – Com o sistema sofisticado de segurança, os condôminos conseguiram finalmente proteger o seu patrimônio?
- 10 – Eles perderam algo muito importante? O que foi?
- 11 – Ao final da história, quem realmente são as pessoas livres?
- 12 – Que outro título você daria ao texto?
- 13 – No final do texto, fala-se de um novo problema. Qual é?
- 14 – Como você compreende a palavra segurança nessa situação?

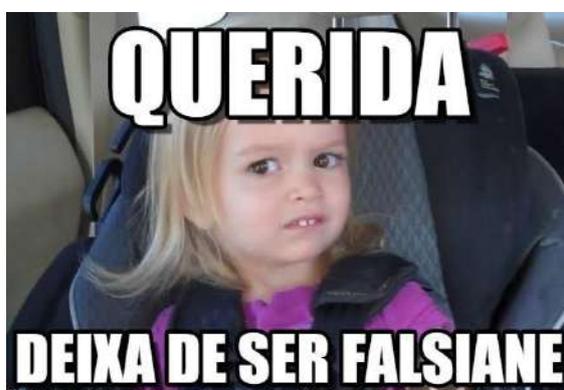
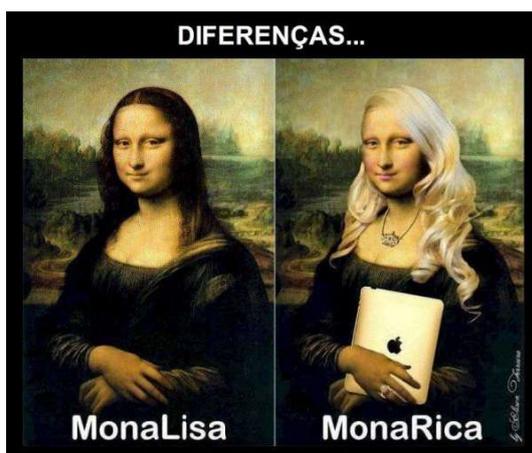


Atividade adaptada. Atividade base disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/09/cronica-seguranca-luis-fernando.html>

ATIVIDADE II**MEMES EM FOCO**

Desenvolvimento:

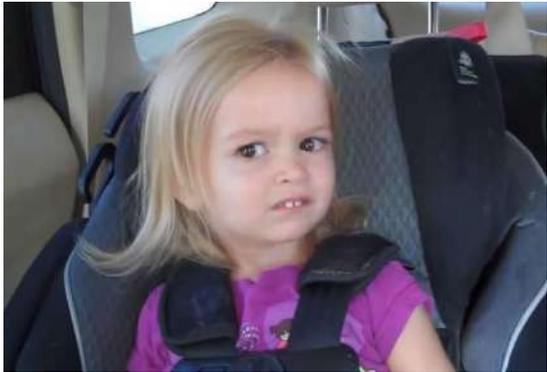
- Formação de grupos;
- Distribuição de textos do gênero meme;
- Leitura e interpretação dos textos coletivamente;
- Apresentação de questões para instigar as discussões;
- Compartilhamento de informações;
- Socialização das discussões;
- Produção de memes a partir de imagens;
- Exposição dos trabalhos.



Questões para reflexão:

- 1) Que elementos compõem esse texto?
- 2) A linguagem é importante? Por que?
- 3) Que situação retrata?
- 4) Quem seria seu produtor?
- 5) A quem se dirige?
- 6) Há uma postura crítica ou reflexiva no texto? A quem ou a quê?
- 7) Há algum elemento comum ou que já tenha visto ou ouvido?

Atividade de produção de memes a partir de imagens:





ATIVIDADE EXTRA

CAÇA AO TEXTO

Desenvolvimento:

1ª etapa:

- Formação e organização de 05 equipes de 6 pessoas cada uma;
- Cada equipe será identificada por uma cor específica;
- Escolha de um secretário para o grupo que deverá ser alternado a cada proposta de escrita;

- Sorteio de caixas (identificadas com a cor da equipe) contendo envelopes numerados com informações sobre o gênero selecionado;
- Cada equipe buscará as informações utilizando seus aparelhos de celular.

⇒ **Envelope 01:** Características do gênero: intenções, finalidade, interlocutor, suporte.

- Após a leitura e conhecimento sobre o gênero, o grupo recebe a primeira pista que conduzirá ao encontro do título do texto.

Charada 01:

⇒ *1ª pista: Sua presença é importante
Pois anuncia a história
Atraente, sem graça ou inusitado
Vai instigando sua memória.
Na sala bem escondido
Num papel bem dobrado
Ao canto, meio avesso,
Junto ao cesto é bem guardado.*

Resposta da charada 01

Título:
“Caso de secretária”

2ª etapa:

- Em posse do título, as equipes buscarão mais um envelope contendo as questões para discussão do grupo;
- O secretário deverá anotar as respostas do grupo;
- Depois de concluídas as discussões, a equipe buscará mais uma pista sobre o texto;

⇒ **Envelope 02: Questões para discussão:**

- O que significa a palavra “caso”?
- O que faz uma secretária?
- O que você acredita que quer dizer “caso de secretária”?
- Sobre o que você imagina que o texto vai falar?
- Invente uma possível história para esse título.

Charada 02

⇒ *2ª Pista: Num espaço amplo e arejado
As informações foram ocultadas
Só em meio a pureza exuberante
As personagens serão reveladas.*

Resposta da charada 02

Personagens:
- O patrão
- A secretária

3ª etapa:

- Diante da pista revelada, o grupo retorna à caixa colorida e recolhe o segundo envelope com as questões para reflexão;
- O grupo tentará traçar o perfil das personagens, tentando se imaginar como cada uma;
- O secretário mais uma vez registra as informações de cada integrante;
- O grupo pega a terceira pista.

⇒ **Envelope 03:** Questões para reflexão:

- Quem seria essa mulher?
- Imagine-a e a descreva fisicamente.
- Seria uma boa profissional?
- Teria que relacionamento com o patrão?

Charada 03

⇒ *3ª Pista: Com poucos metros quadrados
Abriga muito peso e poder
Mas também traz bem escondidinho
Que o que parece pode não ser.*

Resposta da charada 03

O patrão e a
secretária: apenas
profissionais

4ª etapa:

- O grupo retorna a caixa e recolhe o último envelope contendo outras questões;
- O grupo reúne as informações registradas e tentam formular um novo enredo sobre o texto;
- Juntos constroem o texto a partir das anotações;
- Logo em seguida, cada grupo recolhe a última pista que conduzirá ao texto original.

⇒ **Envelope 04:** Questões para reflexão:

- A hipótese que vocês construíram sobre o texto ainda é a mesma?
- O que vocês imaginam que possa ter acontecido com as personagens?

⇒ 4ª pista: Lá no fundo, entre os grandes
 A fantasia será encontrada
 Ao frescor das belas palavras
 A jornada será enfim alcançada
 Mas outras estarão por vir
 Com suas habilidades desbravadoras

Resposta da 4ª pista: Texto “Caso de secretária” – Carlos Drummond de Andrade

3.3 Momento III: Refletindo sobre o gênero estudado

a) Objetivos:

- Identificar e reconhecer individualmente as especificidades do gênero;
- Refletir e analisar os recursos identificados;
- Identificar as informações explícitas e implícitas de forma autônoma;
- Utilização do texto “O lixo” para aprofundar a aprendizagem da leitura e interpretação;
- Instigar a produção de inferências na construção dos sentidos;
- Instigar a reflexão sobre as relações sociais a partir de elementos do texto;
- Incentivar a ampliação de conhecimentos a partir da pesquisa de campo;
- Despertar a consciência crítica em relação ao meio ambiente;
- Estimular a reprodução das informações através de um infográfico.

b) Recursos:

- Texto reproduzido;
- Aparelhos eletrônicos;
- Cartaz; papel colorset, tesoura, cola.

c) Avaliação:

- Envolvimento e participação;
- Desempenho individual nas atividades.
- Apresentação oral.

d) Carga horária: 8h/a

e) Desenvolvimento:

- Leitura e interpretação do texto “O lixo”;
- Identificação, análise e reflexão sobre as especificidades do gênero;

- Organização de grupos para discussão coletiva sobre o texto;
- Aplicação de questões que instiguem a reflexão sobre o texto, divididas entre os grupos;
 - Apresentação das discussões dos grupos de forma oral;
 - Aplicação de atividade de campo que conduza à reflexão do gênero textual a partir das informações coletadas;
 - Socialização das informações coletadas;
 - Utilização de grupo de rede social para postagens dos gêneros e expressão individual e reflexiva sobre o mesmo;
 - Produção de infográfico a partir das informações coletadas e discutidas;
 - Reflexão individual sobre os conhecimentos adquiridos sobre o gênero.
 - Registro escrito das reflexões.

ATIVIDADE I

ESTAÇÕES DA LEITURA

- Leitura e interpretação do texto “o lixo”;
- Atividade interpretativa;
- Atividade de campo com criação de estações.
- Organização e seleção dos principais pontos da cidade.
- Criação de um grupo da turma em uma rede social.
- Criação de um infográfico sobre a coleta de lixo do município.

Desenvolvimento:

1ª estação: conhecendo

- Os alunos mapearão os principais pontos da cidade e os visitarão para observação e colheita de informações sobre a coleta do lixo nesses locais;

2ª estação: dialogando

- Os alunos discutirão sobre as semelhanças e diferenças da coleta do lixo nesses locais e por que a coleta é diferente nesses locais, registrando os pontos relevantes;

3ª estação: refletindo

- Os alunos utilizarão a rede social para fazer postagens e comentários reflexivos sobre postagens diversas: informações sobre a coleta e destino do lixo do município, textos que dialogam com a crônica trabalhada, memes sobre o lixo e sua coleta, etc.

4ª estação: praticando

- Os alunos criarão um infográfico sobre a coleta de lixo em forma de cartaz para exposição na cidade e um infográfico especial para as redes sociais.

ATIVIDADE II

ATIVIDADE REFLEXIVA INDIVIDUAL

Desenvolvimento:

- Releitura do texto “O lixo” – Luís Fernando Veríssimo;
- Reflexão sobre os elementos constitutivos do gênero;
- Reflexão crítica sobre os implícitos do texto;
- Aplicação de atividade individual;

3.4 Momento IV: Praticando os conhecimentos adquiridos

a) Objetivo:

- Aplicar os conhecimentos adquiridos;
- Registro dos conhecimentos e habilidades desenvolvidas;
- Observar e avaliar o engajamento dos alunos na atividade.

b) Recursos:

- Aparelhos eletrônicos;
- Toalhas coloridas;
- Plaquinhas informativas;
- Baú;
- Envelopes coloridos, caixas coloridas;
- Revistas, tesoura, cola, lápis de cor, pincéis atômicos, papel, lápis de escrever;

c) Avaliação:

- Participação na produção;
- Criatividade;

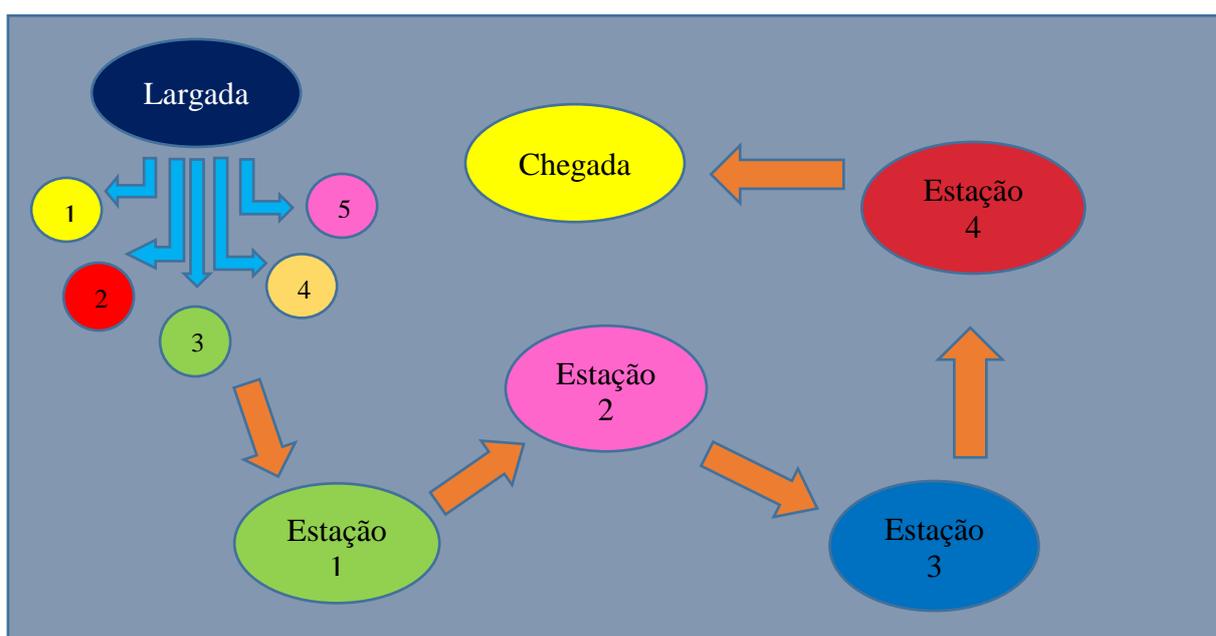
- Capacidade de cooperação;
 - Engajamento;
- d) Carga horária: 8h/a
- e) Desenvolvimento:
- Construção de sentidos por meio da gamificação explorando a leitura e interpretação de textos dos gêneros trabalhados e de outras modalidades que proporcionem o engajamento dos alunos nas atividades de leitura na sala de aula;
 - Adequação da sala como estímulo e motivação;
 - Apresentação de instruções da atividade a ser desenvolvida;
 - Utilização dos textos “Última crônica”, “Cão, cão, cão”, “O padeiro”, “A linha e a agulha” e “Aprenda a chamar a polícia” do gênero em estudo para a construção dos sentidos através de atividade gameficada;
 - Utilização de pistas e códigos como meio de desafio e estímulo à competição;
 - Apresentação de imagens ilustrativas dos textos 01, 02, 03, 04 e 05 disponíveis respectivamente em: https://www.123rf.com/photo_115422720_cute-little-black-girl-embracing-happy-african-american-dad-at-home-mixed-race-kid-daughter-and-fath.html; <https://www.juicysantos.com.br/shopping-e-estilo/pets/lugares-bons-para-cachorro-em-santos/>; <https://www.bakels.com.br/produtos/padeiro-pasta/>; <https://br.depositphotos.com/223431420/stock-photo-colorful-button-needle-thread-fabric.html>; e <https://rockntech.com.br/carros-de-policia-do-brasil-40-imagens-mostram-como-esta-equipada-a-frota-de-carros-da-seguranca-nacional/> para análise e interpretação, e posterior apresentação do texto escrito para contrapor com as ideias discutidas sobre o gênero;
 - Socialização e reflexão sobre os textos originais, previsões construídas e atividade desenvolvida;
 - Aplicação de atividade reflexiva individual para verificação de aprendizagem das habilidades trabalhadas.

TIVIDADE I

AS ESTAÇÕES DO TESOURO

Desenvolvimento:

- A atividade contará com o envolvimento dos alunos numa aventura pela sala de aula, desvendando o texto através da aquisição de conhecimentos, desafios, interação, compartilhamento e prazer.
- A turma será dividida em cinco grupos. Cada grupo será convidado a se direcionar a mesa de Largada, onde conhecerão os nomes de cada uma (nome dos autores que serão desvendados):
 - ⇒ Equipe 01: Millôr Fernandes (Cão, cão, cão)
 - ⇒ Equipe 02: Rubem Braga (O padeiro)
 - ⇒ Equipe 03: Fernando Sabino (A última crônica)
 - ⇒ Equipe 04: Machado de Assis (Um apólogo)
 - ⇒ Equipe 05: Luís Fernando Veríssimo (Aprenda a chamar a polícia)

Mapa da distribuição e organização da sala

Fonte: Elaboração própria (2019)

Descrição da organização da sala:

Largada: mesa com placa de mensagem de boas-vindas, placa de apresentação e envelopes de cada grupo identificados por cores específicas contendo a primeira dica e o roteiro de viagem;

Roteira de viagem



Destino

1

Você foi convidado a seguir uma viagem em busca de um tesouro. Mas para alcançá-lo você terá que vencer as estações que compõem o percurso.



Grupo

2

Se estiver viajando em grupo, respeite a opinião de todos para que a viagem seja tranquila e divertida.



Leia

3

Para desvendar as dicas e mudar de estação, você precisará colocar em prática sua habilidade em leitura e interpretação.



Fique antenado

4

Busque as informações necessárias à compreensão de todas as dicas. Os meios eletrônicos serão bem-vindos.



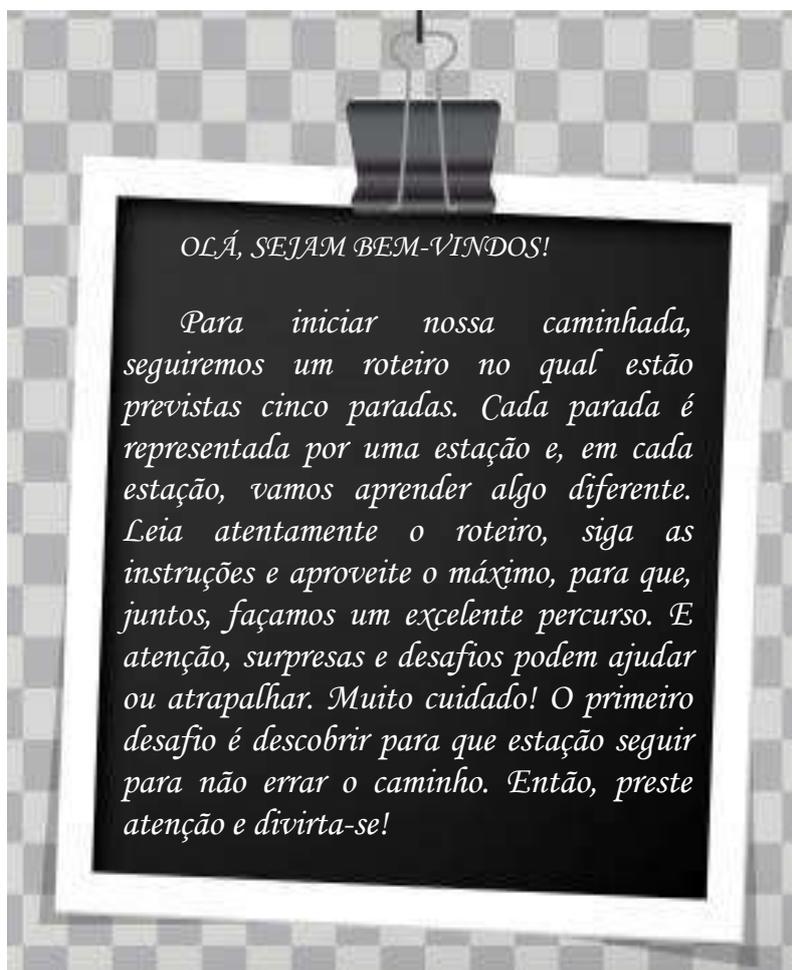
Divirta-se

5

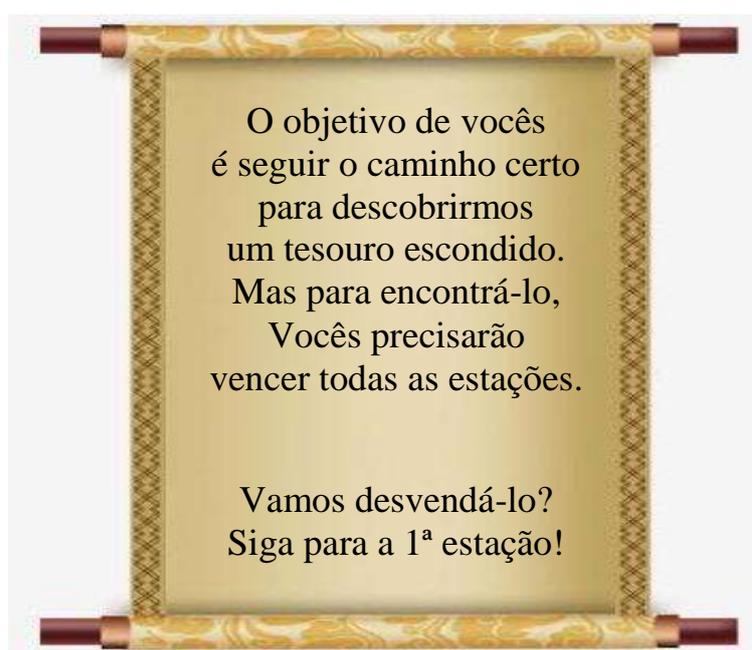
É importante que cada etapa seja realizada com prazer para que o sucesso seja de todos.

Boa viagem!!

Placa de boas-vindas

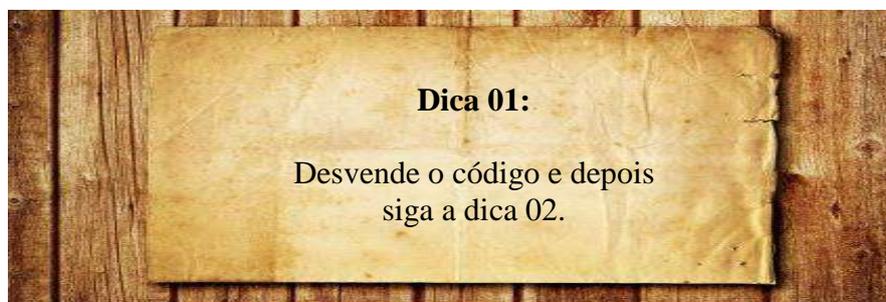


Placa de apresentação:



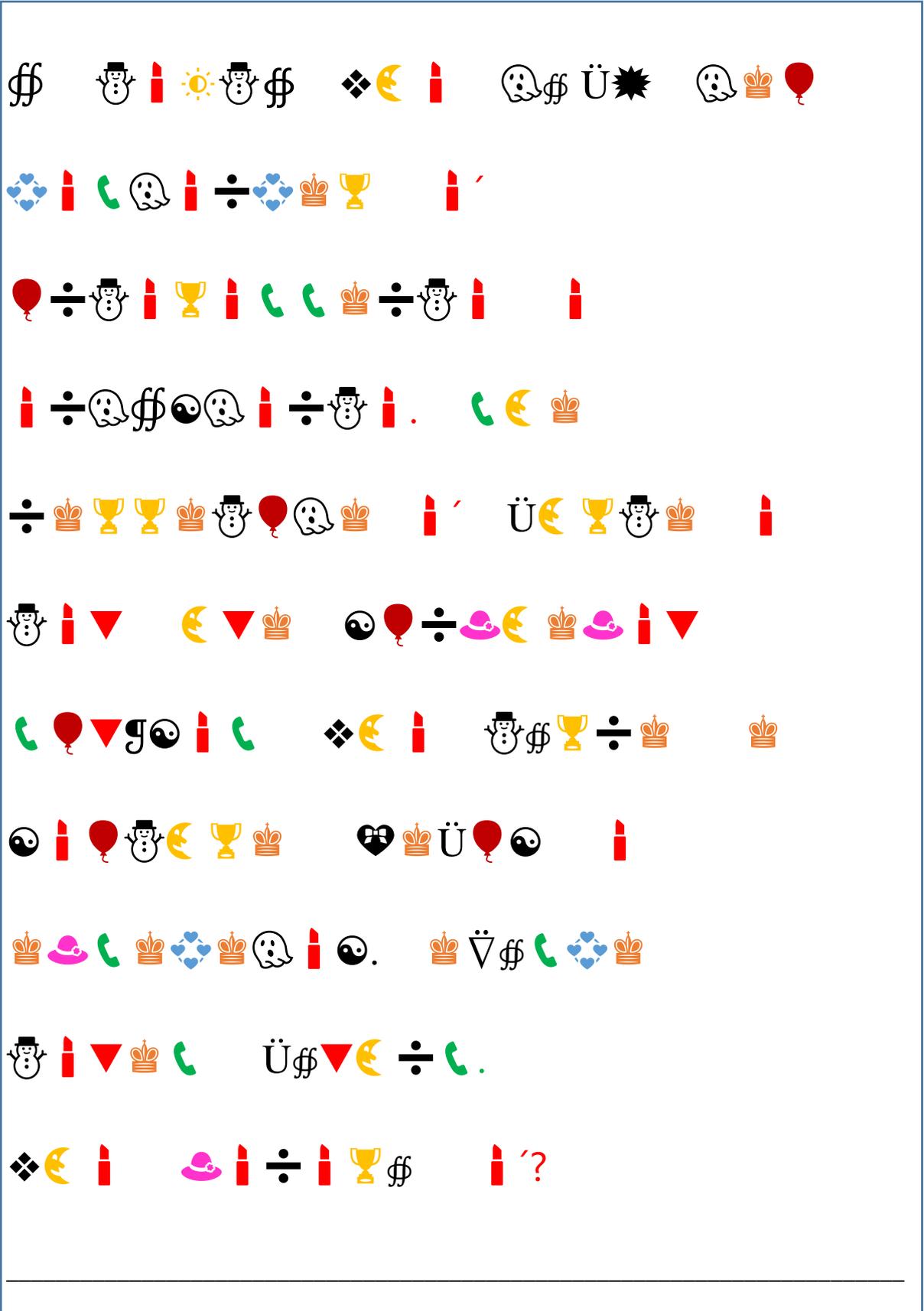
1ª estação: Conhecendo.

- Mesa com placas de dicas e envelopes contendo texto e alfabeto codificados.

Placa de Dica:Alfabeto codificado:

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| A =  | I =  | R =  |
| B =  | J =  | S =  |
| C =  | K =  | T =  |
| D =  | L =  | U =  |
| Ê =  | M =  | V =  |
| E =  | N =  | W =  |
| F =  | O =  | X =  |
| G =  | P =  | Y =  |
| H =  | Q =  | Z =  |

Texto codificado:

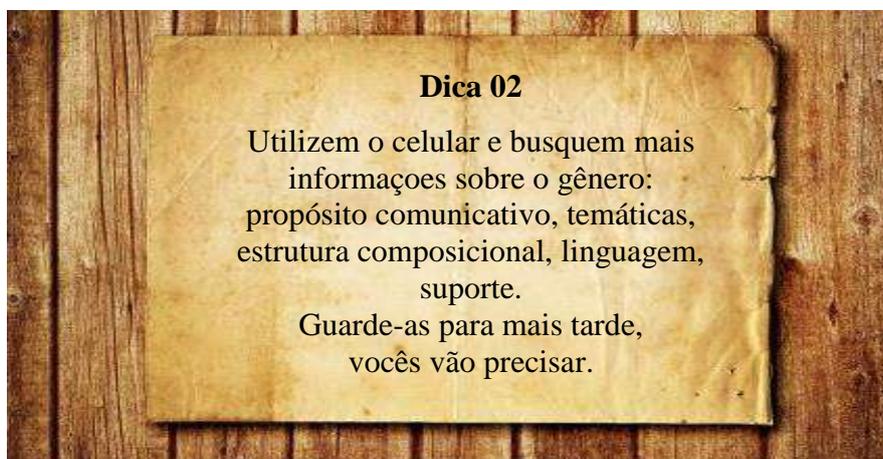


Texto decifrado:

O texto que você vai desvendar é interessante e envolvente. Sua narrativa é curta e tem uma linguagem simples que torna a leitura fácil e agradável. Aborda temas comuns. Que gênero é?

Crônica

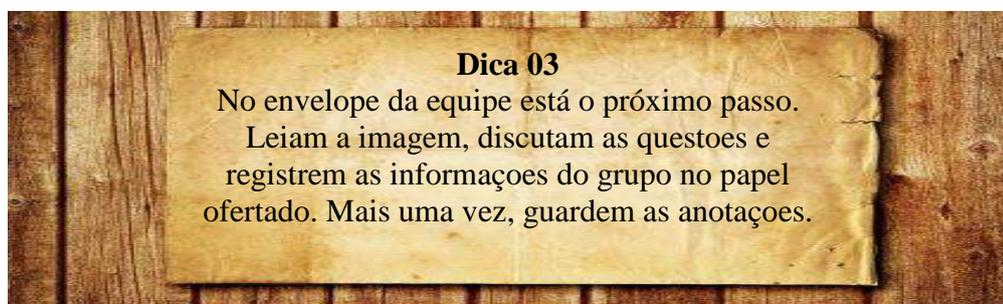
Placa de Dica:



2ª estação: dialogando

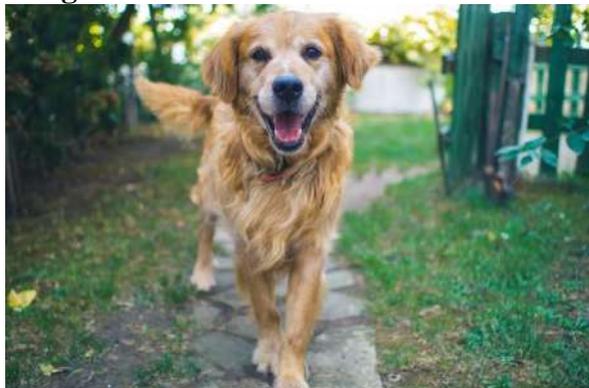
- Cada grupo receberá um envelope contendo uma imagem com questões que deverá interpretar coletivamente.

Placa de Dica:



Imagens contidas nos envelopes:

Imagem 01



- O que podemos ver na imagem?
- Como você imagina que seja esse cachorro?
- Que história você imaginaria ter sobre essa imagem?

Imagem 02



- O que podemos ver na imagem?
- Que significado teria essa imagem?
- Que história você imaginaria ter sobre essa imagem?

Imagem 03



- O que podemos ver na imagem?
- Que significado teria essa imagem?
- Que história você imaginaria ter sobre essa imagem?

Imagem 04



- O que podemos ver na imagem?
- Que significado teria essa imagem?
- Que história você imaginaria ter sobre essa imagem?

Imagem 05

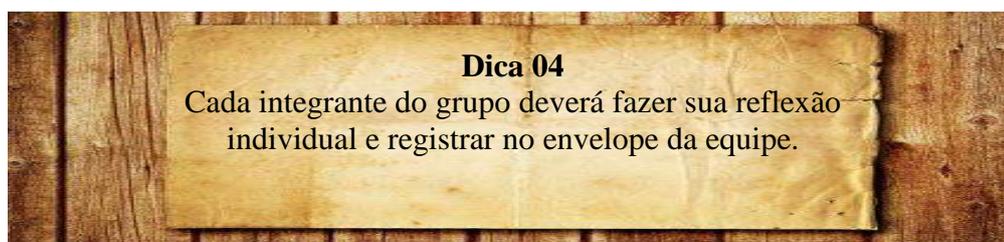


- O que podemos ver na imagem?
- Que significado teria essa imagem?
- Que história você imaginaria ter sobre essa imagem?

3ª estação: Refletindo

- Cada grupo receberá um envelope contendo alguns questionamentos sobre as histórias para reflexão individual.

Placa de dica:



Questionamentos para reflexão:

Imagem 01

Caso esse animal seja o protagonista da história, como você o julgaria? O que você imagina que tenha acontecido com ele? Por quê?

Imagem 02

O que você imagina que signifique esses pães? Você acredita que os pães tenham um significado importante? Se não, a que estariam relacionados?

Imagem 03

Você conhece esse objeto?
Você acredita que ele realmente seja importante?
Se não, a que você acha que estaria relacionado?

Imagem 04

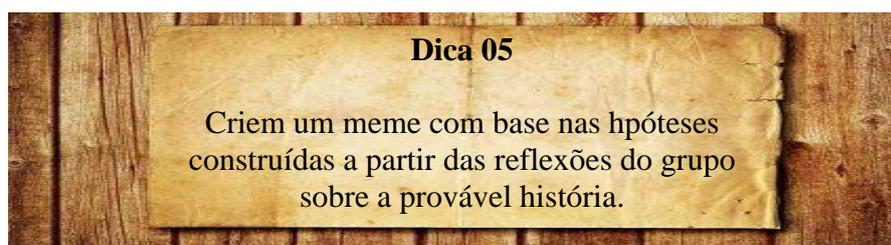
A imagem apresenta uma família de negros, você acredita que isso foi proposital? O que você acha que a imagem retrata?

Imagem 05

Você conhece esse transporte?
Que importância ele teria na história?
Se não, a que você acha que estaria relacionado?

4ª estação: Praticando

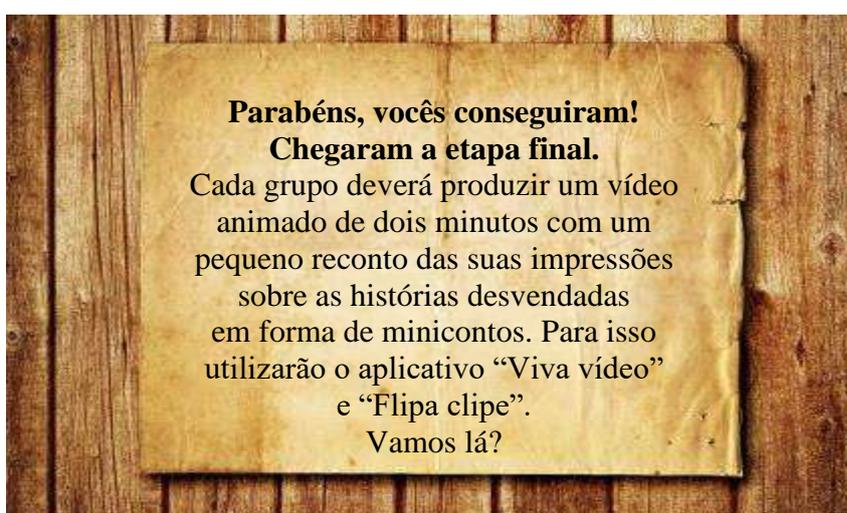
- Cada grupo produzirá um meme referente às hipóteses construídas para posterior apresentação



5ª estação: Praticando

- Cada grupo chegará a um pequeno baú contendo seus tesouros, a revelação da história original, para confrontarem com as hipóteses construídas e apresentarem as previsões construídas.

Placa final:



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017;

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997;

THORNBURG, D. ***Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century***. 1996. Disponível em:

<https://homepages.dcc.ufmg.br/~angelo/webquests/metaforas_imagens/Campifires.pdf >.

Acesso em: 10 abr. 2019.

ANEXO A – Textos explorados na Proposta Educacional de Intervenção

Ousadia

Fernando Sabino

A moça ia no ônibus muito contente da vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

- A sua passagem já está paga, disse o motorista.
- Paga por quem?
- Esse cavalheiro aí.

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

- É algum engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.
- Mas já está paga...

- Faça o favor de receber! – Insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem alto para que o homem ouvisse: - Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo? Vamos, faça questão que o senhor receba minha passagem.

O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo: melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilando de indignidade pelo homem.

Foi seguindo pela rua sem olhar para ele.

Se olhasse, veria que ele a seguia, meio ressabiado, a alguns passos.

Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava, arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, pôs-se a bater, aflita:

- Abre! Abre aí! A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura.

- Descarado, como é que tem coragem? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão. Protegida pela presença dos pais, ousou enfrentá-lo:

- Olha ele ali! É ele, venham ver! Ainda está ali, o sem-vergonha. Mas que ousadia!

Todos se precipitaram para porta. A empregada levou as mãos à cabeça:

- Mas senhora, como é que pode! É o Marcelo.
- Marcelo? Que Marcelo? – a moça se voltou surpreendida.
- Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só faltou morrer de vergonha:

- É mesmo, é o Marcelo! Como é que eu não reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por favor. No saguão, Marcelo torcia as mãos, encabulado:
- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia...

Fonte: <http://caldasminibibliotecas.blogspot.com/2015/01/ousadia.html>. Acesso em: 06 out. 2019.

Segurança

Luís Fernando Veríssimo

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, in *Veja*, 27 mar. 1985.

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/09/cronica-seguranca-luis-fernando.html>. Acesso em: 16 out. 2019.

Caso de secretária

Carlos Drummond de Andrade

Foi trombudo para o escritório. Era dia de seu aniversário, e a esposa nem sequer o abraçara, não fizera a mínima alusão à data. As crianças também tinham se esquecido. Então era assim que a família o tratava? Ele que vivia para os seus, que se arrebatava de trabalhar, não merecer um beijo, uma palavra ao menos!

Mas, no escritório, havia flores à sua espera, sobre a mesa. Havia o sorriso e o abraço da secretária, que poderia muito bem ter ignorado o aniversário, e entretanto o lembrara. Era mais do que uma auxiliar, atenta,



experimentada e eficiente, pé-de-boi da firma, como até então a considerara; era um coração amigo.

Passada a surpresa, sentiu-se ainda mais borocoxô: o carinho da secretária não curava, abria mais a ferida. Pois então uma estranha se lembrava dele com tais requintes, e a mulher e os filhos, nada? Baixou a cabeça, ficou rodando o lápis entre os dedos, sem gosto para viver.

Durante o dia, a secretária redobrou de atenções. Parecia querer consolá-lo, como se medisse toda a sua solidão moral, o seu abandono. Sorria, tinha palavras amáveis, e o ditado da correspondência foi entremeado de suaves brincadeiras da parte dela.

--- “O senhor vai comemorar em casa ou numa boate?”

Engasgado, confessou-lhe que em parte nenhuma. Fazer anos é uma droga, ninguém gostava dele neste mundo, iria rodar por aí à noite, solitário, como o lobo da estepe.

--- “Se o senhor quisesse, podíamos jantar juntos”, insinuou ela, discretamente.

E não é que podiam mesmo? Em vez de passar uma noite besta, ressentida – o pessoal lá em casa pouco está me ligando -, teria horas amenas, em companhia de uma mulher que – reparava agora – era bem bonita.

Daí por diante o trabalho foi nervoso, nunca mais que se fechava o escritório. Teve vontade de mandar todos embora, para que todos comemorassem o seu aniversário, ele principalmente. Conteve-se no prazer ansioso da espera.

– Onde você prefere ir? – perguntou, ao saírem.

– Se não se importa, vamos passar primeiro no meu apartamento. Preciso trocar de roupa.

Ótimo, pensou ele; faz-se a inspeção prévia do terreno e, quem sabe?

– Mas antes quero um drinque, para animar – ela retificou. Foram ao drinque, ele recuperou não só a alegria de viver e de fazer anos, como começou a fazê-los pelo avesso, remoçando. Saiu bem mais jovem do bar, e pegou-lhe do braço.

No apartamento, ela apontou-lhe o banheiro e disse-lhe que o usasse sem cerimônia. Dentro de quinze minutos ele poderia entrar no quarto, não precisava bater – e o sorriso dela, dizendo isto, era uma promessa de felicidade.

Ele nem percebeu ao certo se estava se arrumando ou se desarrumando, de tal modo que os quinze minutos se atropelaram, querendo virar quinze segundos, no calor escaldante do banheiro e da situação. Liberto da roupa incômoda, abriu a porta do quarto. Lá dentro, sua mulher e seus filhos, em coro com a secretária, esperavam-no atacando “Parabéns para você”.

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/04/conto-caso-de-secretaria-carlos.html>. Acesso em: 16 out. 2019.

O lixo

Luís Fernando Veríssimo

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.

- Bom dia...

- Bom dia.

- A senhora é do 610.

- E o senhor do 612

- É.

- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...

- Pois é...

- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...

- O meu quê?

- O seu lixo.
- Ah...
- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...
- Na verdade sou só eu.
- Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.
- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...
- Entendo.
- A senhora também...
- Me chame de você.
- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...
- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...
- A senhora... Você não tem família?
- Tenho, mas não aqui.
- No Espírito Santo.
- Como é que você sabe?
- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
- É. Mamãe escreve todas as semanas.
- Ela é professora?
- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia tin ha um envelope de telegrama amassado.
- É.
- Más notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você recomeçou a fumar?
- Como é que você sabe?
- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.
- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...
- Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o namorado, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?
- Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É, chorei bastante, mas já passou.
- Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
- É que eu estou com um pouco de coriza.
- Ah.
- Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- Namorada?
- Não.
- Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.

- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!
- Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus poemas?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- Se eu soubesse que você ia ler...
- Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- Ontem, no seu lixo...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- Jantar juntos?
- É.
- Não quero dar trabalho.
- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha?
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.
- No seu lixo ou no meu?

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7243>. Acesso em: 16 out. 2019.

Atividade interpretativa do texto

1) Preencha o quadro abaixo:

Título

Assunto

Personagens

Gênero textual

Autor

Fonte

2) A crônica é um gênero textual que traz, explícita ou implicitamente, uma crítica a algum aspecto da vida em sociedade. Em relação à crônica “O lixo”, de Veríssimo, qual a crítica presente?

3) Onde aconteceu o primeiro encontro dos personagens?

4) No início do diálogo, os personagens se cumprimentam e, em seguida, iniciam uma conversa.

a) Qual é a forma de tratamento usada por eles?

b) Que palavra representa essa forma de tratamento?

- 5) A conversa entre os personagens continua. A senhora do 610 diz: “Me chame de você”.
- Qual foi a mudança ocorrida quanto a forma de tratamento?
 - Qual a palavra que aponta para essa mudança?
 - Quanto ao uso do pronome “me” na frase acima, ele está de acordo com a variedade padrão ou não? Justifique sua resposta.
- 6) Qual a estratégia utilizada pela senhora do 610 para saber se o senhor do 612 tem família ou não?
- 7) Por meio dos objetos jogados no lixo pelos personagens podemos levantar hipóteses quanto à condição social deles. Qual é a condição social de cada um? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- 8) Como o senhor do 612 descobriu que a senhora do 610 tinha parentes no Espírito Santo? Quem é o parente distante da senhora? O que mais ele descobriu sobre essa pessoa (parente)?
- 9) Em “**Isso** é incrível!! Como foi que você adivinhou?”, o elemento destacado retoma qual ideia?
- 10) De acordo com a crônica, os elementos abaixo fazem com que cada personagem chegue a uma conclusão. Aponte a conclusão a que cada um chegou a partir dos elementos:
- telegrama amassado:
 - carteira de cigarro amassadas:
 - vidrinhos de comprimidos
 - buquê de flores:
 - palavras cruzadas:
 - fotografia:
- 11) Em “Você brigou com o namorado, certo?”, o senhor do 612 conclui que a senhora do 610 havia terminado com o namorado. Descreva os passos do raciocínio do homem para alcançar essa conclusão.
- 12) Toda a conversa revela um drama muito comum entre os habitantes das grandes cidades. Que drama é esse?

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7243>. Acesso em: 06 out. 2019.

Atividade reflexiva do texto: “O lixo”

- O título e o tema têm relação? Justifique sua resposta:
- Que outro título você daria a esse texto?
- O texto é praticamente formado, todo ele, por diálogo. Como foi possível chegar a essa conclusão?
- Quem são as protagonistas? Por que tais personagens não têm nome? O que isso possibilita?
- As personagens moravam no mesmo andar do prédio. Elas já se conheciam pessoalmente? Justifique com uma passagem do texto:
- Como as personagens sabiam tanto uma da outra? Justifique com uma passagem do texto:
- Enumere os objetos do lixo de cada personagem e explique os indícios do padrão de comportamento do homem e da mulher na nossa sociedade:
- Cada personagem possuía uma espécie de “muleta” para os momentos difíceis. Quais eram esses momentos e suas respectivas “muletas”?
- “... o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?”. Reveja a situação em que a pergunta foi feita no texto e dê a sua opinião sincera:
- Sinceramente, você acha que há alguma possibilidade de a situação narrada no texto ocorrer na vida real? Por quê?
- Podemos afirmar que o texto é uma crônica? Por quê?
- Além de um conhecimento mútuo, o que mais o lixo proporcionou aos dois?

- 13) O texto mostra a solidão de duas pessoas. Você acha que nas cidades grandes elas são mais solitárias? Por quê?
- 14) Quem você sentiu que começou a provocar uma situação favorável à paquera: ele ou ela? O que isso revela? O que ele(a) sugere ou insinua?
- 15) Como você se sentiria com alguém analisando o seu lixo? Comente:
- 16) Que mensagem o texto lhe transmitiu?

Fonte: <https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2019/04/atividade-sobre-cronica-lixo-do-luis.html>. Acesso em: 16 out. 2019.

A última crônica

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do accidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu quereria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome. Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês.

O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho - um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.



Fonte: https://www.123rf.com/photo_115422720_cute-little-black-girl-embracing-happy-african-american-dad-at-home-mixed-race-kid-daughter-and-fath.html

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura - ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido - vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html. Acesso em: 20 out. 2019.

Cão! Cão! Cão!

Millôr Fernandes

Abriu a porta e viu o amigo que há tanto não via. Estranhou que ele entrasse com um olhar sereno e acompanhado de um cão. Cão muito grande, saltitante e com ar agressivo. Abriu a porta e cumprimentou o amigo, desejando-lhe sinceros votos de boas-vindas.

“Quanto tempo!” “Quanto tempo”, ecoou o outro. O cão aproveitou a saudação e se embarafustou casa adentro, sem sequer abanar o rabo. Logo um barulho na cozinha demonstrava que ele tinha virado qualquer coisa. O dono da casa encompridou as orelhas, aguçou o sentido da audição. O amigo visitante, porém, nem se tocava. “Ora, veja você, a última vez que nos vimos foi em...” “E você casou também? Eu sempre vi com simpatia a concretização deste seu matrimônio e além do mais o casamento é sinal de união e símbolo de coesão familiar.”

O cão passou pela sala, entrou no quarto e começou seu serviço e novo barulho, desta vez de coisa definitivamente quebrada. Houve um sorriso amarelo por parte do dono da casa, mas singular indiferença por parte do visitante. “Quem morreu foi o... você se lembra dele? O que mais me sensibilizou no sepultamento foi quando os parentes estavam dando os sentimentos à viúva...”

O cão saltou sobre um móvel tal qual um serelepe, derrubou o abajur, quebrando-o, trepou com as patas sujas no sofá e deixou as sensíveis marcas digitais de seu crime. Os dois amigos ficaram alguns segundos em silêncio. Fingiram não perceber o sinistro ato canino.

“São dezoito horas, vou-me embora” – despediu-se o visitante com um singelo sorriso. Já ia seguindo em direção ao semáforo para atravessar a rua, quando o dono da casa, sentindo grande alívio, emitiu a surpreendente sentença: “Não vai levar seu cão?!” Ao que o outro respondeu: “Cão? Ah, cão! Oh! Que surpresa! Não é seu?! Também não é meu! Quando eu entrei, ele simplesmente entrou comigo com tanta naturalidade! Pensei que fosse seu!”



Fonte: <https://www.juicysantos.com.br/shopping-e-estilo/pets/lugares-bons-para-cachorro-em-santos/>

MORAL: QUANDO NOTAMOS CERTOS DEFEITOS NOS AMIGOS, DEVEMOS SEMPRE TER UMA CONVERSA ESCLARECEDORA.

Disponível em: <http://sugestoesdeatividades.blogspot.com/2012/09/cao-cao-cao-millor.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

O padeiro

Rubem Braga

Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento — mas não encontro o pão costumeiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a “greve do pão dormido”. De resto não é bem uma greve, é um lock-out, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo. Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:

— Não é ninguém, é o padeiro!

Interroguei-o uma vez: como tivera a ideia de gritar aquilo?

“Então você não é ninguém?”

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “não é ninguém, não, senhora, é o padeiro”.

Assim ficara sabendo que não era ninguém...

Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina — e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno.

Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com o meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; “não é ninguém, é o padeiro!”

E assobiava pelas escadas.

Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/o-padeiro-rubem-braga/>. Acesso em: 20 out. 2019.



Fonte: <https://www.bakels.com.br/produtos/padeiro-pasta/>

Um Apólogo

Machado de Assis

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma cousa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto... Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic-plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faz como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.



Fonte: <https://br.depositphotos.com/223431420/stock-photo-colorful-button-needle-thread-fabric.html>

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/09/um-apologo-machado-de-assis-com.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

Aprenda a chamar a polícia...

Luís Fernando Veríssimo

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorratamente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente.

Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.

Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

— Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

— Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém.



Fonte: <https://rockntech.com.br/carros-de-policia-do-brasil-40-imagens-mostram-como-esta-equipada-a-frota-de-carros-da-seguranca-nacional/>

Disponível em: <https://portuguesemdestaque.blogspot.com/p/cronicas.html>. Acesso em 20 out. 2019.

APÊNDICE E – Atividade final



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
MESTRANDA: KELLY ROSE FLÁVIO VELOSO SANTOS



9º ano W

Nome: _____ Data: _____

O homem trocado

Luís Fernando Veríssimo

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?

Fonte: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/06/cronica-o-homem-trocado-luis-fernando.html>.

Analizando o texto

1- Pela forma como a história inicia, que imagem criamos sobre o personagem? Que elementos do texto contribuem para essa criação? _____

2- O narrador descreve diversos momentos da sua vida que deram errado. Que momentos foram esses? _____

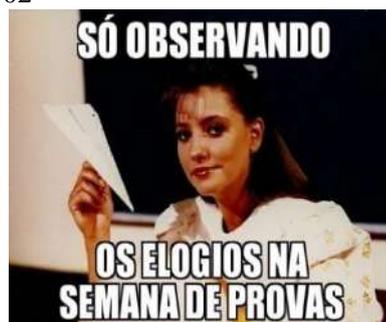
- 3- Os problemas vividos pelo personagem da crônica são todos improváveis, absurdos? _____
- 4- O personagem narra fatos desagradáveis ocorridos em sua vida, mas logo passamos a rir dos acontecimentos. O que provoca esse efeito? _____
- 5- Que elementos o cronista utilizou para gerar humor no texto? _____
- 6- Por que você acha que o autor terminou o texto com uma pergunta? _____
- 7- Esse texto apresenta alguma situação parecida com a realidade que chama a atenção para uma reflexão sobre a sociedade? Explique. _____

MEME 01



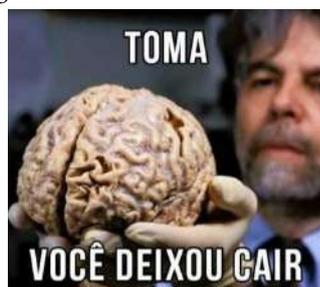
Fonte: <https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/acho-que-preciso-fazer-terapia-para-aprender-a-lidar-com-pessoas-que-deveriam-estar-fazendo-terapia/88966>

MEME 02



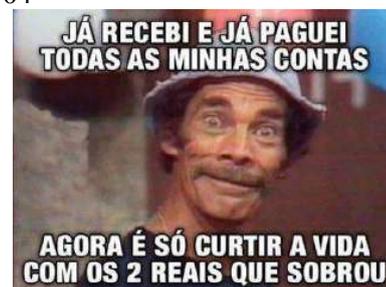
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/667447607246954683/>

MEME 03



Fonte: <https://twitter.com/benjaminback/status/1222858352922894338>

MEME 04



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/778982066775914190/>

- 1) É possível identificar os interlocutores de cada texto? Quem são?

- 2) Que elementos são importantes na configuração desse gênero textual?

- 3) Quais seriam as possíveis temáticas abordadas por cada meme?

- 4) Os memes apresentados apresentam algum desvio da Norma Culta da Língua Portuguesa?

- 5) Qual teria sido a intenção de cada criador ao produzir cada meme?

- 6) Esses textos possibilitam uma reflexão sobre a sociedade? Explique.

Questão extra: Considerando o trabalho com a leitura de textos na sala de aula desenvolvidos anteriormente e as atividades desenvolvidas recentemente, como você avalia o aprendizado da leitura? Você considera que as atividades contribuíram para um maior envolvimento e gosto pela leitura? Reflita.

APÊNDICE F – Jogo

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
MESTRANDA: KELLY ROSE FLÁVIO VELOSO SANTOS**



**MESTRANDA: KELLY ROSE FLÁVIO VELOSO SANTOS
ORIENTADORA: PROF^a DR^a FÁBIA MAGALI SANTOS VIEIRA
JANEIRO DE 2020**

INSTRUÇÕES

O jogo Leitura Estelar foi criado a partir das atividades da Proposta Educacional de Intervenção do Profletras desenvolvidas numa turma de 9ºano. As atividades propunham uma didática baseada na exploração da motivação, estímulo, desafio, prazer, interatividade, competitividade, cooperação e engajamento nas atividades de leitura. Todas essas características foram então pensadas e reunidas em uma atividade, o jogo, retomando para tal o estilo do RPG uma vez que tem como elemento principal de configuração a interpretação. É um jogo simples e fácil de jogar que compreende a prática da leitura como uma atividade envolvente e prazerosa. Através de um tabuleiro, os alunos são envolvidos na leitura e interpretação a partir da construção coletiva de histórias e ações intergalácticas. É composto de ilustrações que indicarão os caminhos a serem seguidos durante a aventura pelos planetas e cartas que apresentam as informações sobre as personagens. Os jogadores precisam se interagir desde o início do jogo e usar de criatividade para que a história seja interessante e a aventura um sucesso.

Componentes do jogo:

- ✓ Tabuleiro;
- ✓ Cartela de instrução;
- ✓ Cartelas de descrições;
- ✓ Cartas (Enredo, Mestre, Personagens, Mago, Diamante);
- ✓ Moedas (Bônus);
- ✓ Peças de movimento.

Objetivo:

- ✓ Chegar ao Centurião de Órion e conseguir o Diamante Celestial.

Como jogar:

- ✓ O jogo pode ser jogado por um ou tres grupos;
- ✓ Cada equipe terá a função de construir sua história, de acordo com as cartas e as invenções do mestre;
- ✓ Cada jogador deverá escolher o enredo que interessar e formar seu grupo. Este deverá conter um mínimo de 4 integrantes, sendo eles: o mestre, que terá a função de narrador; pelo menos dois guerreiros definidos de acordo com sua etnia; e um conselheiro com forças mágicas. Cada guerreiro tem armas e habilidades específicas.
- ✓ Cada equipe representará um grupo de habitantes que defenderá seu planeta, conforme o enredo descrito nas cartas.
- ✓ Os grupos deverão conhecer o enredo e seguir viagem pela trilha dos planetas no intuito de chegar ao “diamante celestial”, pedra mágica que dará as forças necessárias para vencer os problemas que conduziram seu planeta a destruição.
- ✓ A aventura requer passar por todos os planetas que circundam o Centurião para encontrar a pedra celestial.
- ✓ Cada planeta apresenta um guardião que protege o planeta e o Centurião e que deverá ser vencido para que o grupo acumule forças e prossiga na viagem até o Diamante.
- ✓ O Mestre deve apanhar a carta correspondente ao planeta e apresentar o seu Guardião e as informações necessárias para que os integrantes utilizem suas habilidades e vençam o Guardião;

- ✓ O Mestre será o condutor da história, criando os caminhos e desafios para a aventura ser interessante.
- ✓ Cada integrante deverá seguir as descrições da carta da personagem que escolheu e ser conhecedor de suas habilidades para utilizá-las nas batalhas que traçarão desde o primeiro planeta;
- ✓ Vencido o Guardiã, o grupo ganha a moeda Bônus e deve seguir para o próximo planeta onde mais uma vez o Mestre conduzirá as ações;
- ✓ Cada Guardiã é fortalecido por uma moeda;
- ✓ Somente a Moeda do Cárcere apresenta uma magia maléfica e o Mestre é quem saberá quando e onde a moeda deverá aparecer e a equipe articulará como poderá vencê-la;
- ✓ Vencidas todas as lutas, a equipe, em posse do “Diamante Celestial”, seguirá para o seu planeta onde traçará a luta final, trazendo paz ao seu povo e ao planeta;
- ✓ As cartas apresentarão: carta do **Mestre**, apresenta a situação inicial que dará início a aventura; carta das **Personagens**, a descrição das personalidades e habilidades; carta do **Mago**, a descrição das habilidades mágicas (o mago é o conselheiro do grupo); carta do **Guardião**, apresenta a descrição do defensor do planeta e o bônus a ser conquistado com a derrota do guardião; carta do **Diamante**, a carta mágica, apresentará a força mágica que levará o grupo a vitória.
- ✓ Finalmente, a história será encerrada de acordo com as atuações de cada personagem da equipe.

Regras:

O jogo possibilita ao aluno o desafio, desenvolve a capacidade de expressar, de criar, de interagir com o outro e consigo mesmo. E ainda, incentiva a autonomia dos alunos, na medida que motiva e estimula a leitura e a construção dos sentidos, como protagonistas que realmente serão. As regras possibilitam que o envolvimento seja saudável e o jogo divertido. Portanto, a principal regra é engajar-se na aventura da leitura. E para isso, deve-se seguir os comandos do mestre, desafiar sua criatividade e se divertir, aplicando sempre o respeito às opiniões, cooperando e compartilhando ideias. Um ótimo jogo para você.

Bônus

| MOEDAS | | PODERES |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Moeda da compaixão | Fornece o poder de dominação. Qualquer ser será dominado por aquele que o possuir; |
|  | Moeda do cárcere | Aprisiona o mago do grupo. Somente a moeda da sorte pode anular o seu poder; é uma moeda surpresa que deverá ser acionada pelo Mestre no momento oportuno; |
|  | Moeda da fertilidade | Tem o poder de conceder uma habilidade nova a cada integrante do grupo; |
|  | Moeda da invisibilidade | Torna o usuário invisível a olho nu. |
|  | Moeda da dimensão | Capacidade de manipular a escuridão, acessando uma dimensão de energia negra que anula os sentidos do ser por um tempo. |

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Moeda da sabedoria | Capacidade de manipular os elementos da natureza: água, ar, fogo e terra. |
|  | Moeda da cinesi | Concede o poder de absorver qualquer energia e transformá-la e raios cinéticos. |
|  | Moeda da sorte | Possibilita a criação de um campo de força de proteção e tem o poder de anular qualquer magia. |
|  | Moeda da cura | Tem o poder de curar ferimentos e restaura a saúde da vítima. |

O Jogo:





Planeta Skylab

Skylab é um planeta da galáxia Pretonia e é habitado por elfos. Seu rei foi traído pelo elfo maligno da tribo de Dannai, o soberano Sidler. Este aprisionou o rei Thawata e sua rainha Elnnora. Desde então uma grande tormenta tomou conta do planeta, muita escuridão e sofrimento alastrou por todas as regiões. Sua filha, a princesa e guerreira Iazhuri conseguiu escapar antes de ser levada pelo portal que aprisionou seus pais. Escondida nas altas colinas, resolveu unir as forças dos espíritos da natureza (ar, água, fogo, terra) para derrotar Sidler. No entanto, essa união só é possível através do Diamante Celestial, localizado no Centurião de Órion e protegido pelos guardiões Volcatth. E você foi o guerreiro escolhido para ser o Mestre e embarcar nessa jornada para ajudar a princesa Iazhuri a libertar seus pais e seu povo da tirania de Sidler. Escolha seus guerreiros e decole nessa aventura.

Planeta Salyut

Salyut é um planeta localizado na galáxia Elusion e que vive da agricultura. O planeta acabou de ser invadido pelas tropas inimigas do planeta Starawk. Os starawkianos são conhecidos pela cultura de drenar as forças vitais de um planeta. A população salyutiana está sendo dizimada e somente a força do Diamante Celestial, localizado no Centurião de Órion e protegido por vários planetas e os guardiões Volcatth, pode conceder a força e o poder suficiente para derrotar as forças inimigas e trazer a paz para esse povo. Em meio a muita guerra, o exército de Salyut decidiu enviar uma expedição em busca do Diamante Celestial. E você foi o general escolhido para ser o Mestre e conduzir essa jornada na libertação do povo salyutiano da destruição dos starawkianos. Escolha seus guerreiros e decole nessa aventura.

Planeta Oberok

Karhev, um jovem destemido, amado por todos, mas inconstante, é o sétimo filho de uma família real de samurais do planeta Oberock. O planeta sofre com constantes chuvas de raios que aumenta cada vez mais e a lenda do seu povo dizia que o "sétimo filho de uma família real ocuparia o trono e salvaria o planeta de uma destruição". No entanto, o príncipe foi banido do seu planeta por ter se integrado a um grupo de malfeitores que atacou o próprio castelo. Baradock, o filho primogênito, movido pelo ciúme e ganância pelo poder e com a ajuda do feiticeiro Sadack, reuniu todas as provas contra o irmão e facilitou sua expulsão. Ele é ainda o grande responsável pela chuva de raios que assola o planeta. Na falta do seu irmão, assumiu o trono e tornou o reino enfraquecido e desguarnecido. Somente o Diamante Celestial, localizado no Centurião de Órion e protegido pelos guardiões Volcatth poderá levá-lo de volta. E você foi o general escolhido para ser o Mestre e conduzir essa jornada, levando o príncipe de volta. Escolha seus guerreiros e decole nessa aventura.

Personagens

Skylabianos (Elfos)

- Mestre: narrador
- Arqueiros: elfos com grande destreza e pontaria, dificilmente erram um alvo. São ágeis e rápidos com o arco e flecha. Geralmente possuem um animal como companheiro. São caçadores aprimorados.
- Lutadores: Lutam com espadas e adagas. São habilidosos. Uma de suas habilidades é se transformar em outro elfo ou pessoa. Também podem ficar invisíveis.
- Angel: Conselheiro. Estes elfos possuem asas. Sendo seres celestiais possuem grande poder de magia divina. Também peritos em espadas.

Salyutianos (guerreiros nórdicos)

- Mestre: narrador
- Guerreiros: apresentam força física e habilidades com espadas. São acompanhados de escudos e armas. Sempre resolvem tudo com força bruta. Dificilmente são derrotados.
- Cavaleiros: guerreiro cuja maior característica é cavalgar algum tipo de animal exótico ou diferente. Pode variar desde um tigre dente de sabres até um dragão, passando por dinossauros, pterodátilos, corujas gigantes, elefantes, grifos, lesmas gigantes, escorpiões, aranhas, lagartos coloridos, abelhas colossais e todo tipo de criatura que existe no Multiverso.
- Animago: é um mago, o qual tem o poder da transformação em totalmente animal ou se transformar nele só que em estado humanoide. Sua habilidade especial é poder usar seu estado animal para invocar um pequeno grupo de tal animal.

Oberokianos (guerreiros samurais)

- Mestre: narrador
- Guerreiros: seguem um código (chamado Bushido) de conduta e ética muito rígido. São leais, resistentes, corajosos e disciplinados. Apresentam a habilidade de gerar raios e magnetismo pelo corpo. Dominam perfeitamente a espada katana que sempre carregam consigo. Não há nada que sua lâmina afiada não corte.
- Caçadores: O Caçador consegue rastrear qualquer coisa, por pegadas ou por rastros assim se torna um bom membro para uma equipe, fazendo com que a mesma chegue rapidamente ao seu objetivo, pois outra qualidade do Caçador é que só raramente eles se perdem em uma floresta.
- Feiticeiros: Conselheiro. São feiticeiros que buscam a perfeição espiritual através da meditação da contemplação, e a perfeição corporal, através de um intenso controle e treinamento em artes marciais.

Guardiões do Centurião

• Planeta Quaoar: Guardião Rhutilo

Os Rhutilos são mágicos nada convencionais, pois diferentemente dos magos, esses guerreiros utilizam toda energia arcana canalizada em seus corpos sem preocupar-se com as consequências que seu poder devastador pode causar. Os rhutilanos possuem poderes de manipular energia negra.



Bônus: Moeda da dimensão

• **Planeta Vênus: Guardião Sáfira**

Possui um grande conhecimento sobre natureza, sobrevivência na floresta e magias arcanas. Identifica tipos de magia e sabe utilizar instrumentos mágicos.

Quando um novo nível de Mago Verde é ganho, o personagem ganha novas magias por dia. Engloba forças da natureza para desintegrar, queimar ou congelar inimigos, manipulação do tempo e também ilusionismo.



Bônus: Moeda da sabedoria

• **Planeta Kerbal: Guardião Ametisth**

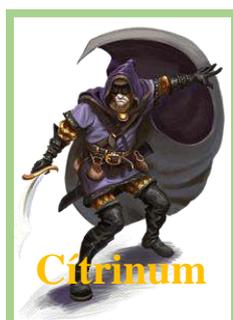
Tem o dom de projetar Ilusões além de poder fazer com que deixe objetos ou até mesmo pessoas invisíveis por um certo tempo. É ilusionista também atua sendo muito boa tapeadora. Pode detectar outras Ilusões em volta dela e também itens ocultados por Magias.



Bônus: Moeda da invisibilidade

• **Planeta Órion: Guardião Cítrinum**

Usa a habilidade e magias arcanas para drenar as habilidades de seus oponentes e voltar os próprios poderes de seus oponentes contra eles mesmos. Por terem uma ampla variedade de habilidades, ladrões de magia podem se adaptar para superar quase qualquer desafio, mas eles não possuem todo o poder arcano dos magos nem a força bruta dos guerreiros. Ladrões de magia conjuram duas magias quando um vai fazer, e eles se superam em usar a distração e enganação para superar oponentes aparentemente mais fortes.



Bônus: Moeda da Cinese

• **Planeta Sedna: Guardião Rubi**

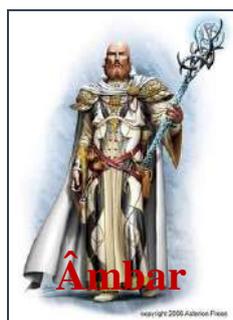
É um guerreiro cuja maior característica é cavalgar algum tipo de animal exótico ou diferente. Pode variar desde um tigre dente de sabres até um dragão, passando por dinossauros, pterodátiles, corujas gigantes, elefantes, grifos, lesmas gigantes, escorpiões, aranhas, lagartos coloridos, abelhas colossais e todo tipo de criatura que existe no Multiverso. A criatura é tratada como um personagem e é controlada pelo guerreiro.



Bônus: Moeda da compaixão

• **Planeta Haumea: Guardião Âmbar**

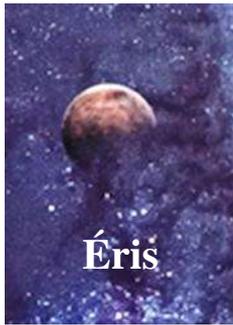
Tem o poder de expulsar mortos-vivos, da mesma maneira que pode os invocar e os controlar para realizar seus objetivos. Ele também possui o poder de curar ferimentos facilmente apenas com sua fé, da mesma forma que pode causar ferimentos e doenças com o mesmo método.



Bônus: Moeda da cura

• **Planeta Éris: Guardião Opala**

Habita regiões montanhosas. São destemidos e tem muita ousadia. Sua força é incomparável. Sua agilidade e mobilidade facilita nos grandes saltos e nas lutas em campo.



Bônus: Moeda da fertilidade

• **Planeta Karonte: Guardião Azurita**

É uma criatura alada. Possui asas que lhe permitem voar com grande deslocamento. Tem o poder de lançar chamas celestiais.



Bônus: Moeda da sorte

REFERÊNCIAS

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, nº 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 9 abr. 2020.

LACERDA, Marcelo de M. **Letramento e emancipação digital cidadã: Cartografias e rastros na constituição de espaços de Convivência híbridos e multimodais**. Tese de doutorado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2019.

MOVIMENTO RPG. **Feiticeiros e suas origens**. Classe D&D. Disponível em: <<https://movimentorpg.com.br/feiticeiros-classes-dnd/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MULTIRIO. **Coleção gira mundo**. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_1495.pdf> Acesso em: 18 jan. 2020.

PAULUCCI, L.; DANTAS, C. DE S. **Narrativa: sistema de RPG para uso escolar**. Produto Educacional. **STOA SOCIAL**. Disponível em: <<https://social.stoa.usp.br/articles/0048/5806/Narrativa-SistemaDeRegrasDeRpgParaUsoEscolar.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2020.

RPG ROMADUKE. **Classes e raças**. Disponível em: <<https://rpgromaduke.weebly.com/classes-e-racedilas.html>> Acesso em: 20 jan. 2020.

RPGSUPER. **Lista de poderes**. Disponível em: <<https://rpgsuper.directorioforuns.com/t1-lista-de-poderes>> Acesso em: 20 jan. 2020.

TOLOMEI, B. V. **A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação**. *EaD em Foco*, v. 7, n. 2, 6 set. 2017.

VIANNA, Ysmar et al. **Gamification Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013 [e-book].

ANEXO A – Textos trabalhados na atividade diagnóstica

TEXTO 1

O melhor amigo

A mãe estava na sala, costurando. O menino abriu a porta da rua, meio ressabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância. Como a mãe não se voltasse para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto.

– Meu filho? – gritou ela.

– O que é – respondeu, com o ar mais natural que lhe foi possível.

– Que é que você está carregando aí?

Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça? Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo.

– Eu? Nada...

– Está sim. Você entrou carregando uma coisa.

Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar – o jeito era procurar comovê-la. Veio caminhando desconsolado até a sala, mostrou à mãe o que estava carregando:

– Olha aí, mamãe: é um filhote...

Seus olhos súplices aguardavam a decisão.

– Um filhote? Onde é que você arranjou isso?

– Achei na rua. Tão bonitinho, não é, mamãe?

Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de isso. Insistiu ainda:

– Deve estar com fome, olha só a carinha que ele faz.

– Trate de levar embora esse cachorro agora mesmo!

– Ah, mamãe... – já comendo uma cara de choro.

– Tem dez minutos para botar esse bicho na rua. Já disse que não quero animais aqui em casa. Tanta coisa para cuidar, Deus me livre de ainda inventar uma amolação dessas.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o quarto, emburrado:

A gente também não tem nenhum direito nesta casa – pensava. Um dia ainda faço um estrago louco. Meu único amigo, enxotado desta maneira!

– Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! – gritou, lá do quarto, e ficou esperando a reação da mãe.

– Dez minutos – repetiu ela, com firmeza.

– Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho.

– Você não é todo mundo.

– Também, de hoje em diante eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não faço mais nada.

– Veremos – limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.

– A senhora é ruim mesmo, não tem coração!

– Sua alma, sua palma.

Conhecia bem a mãe, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável:

– Vamos, chega! Leva esse cachorro embora.

– Ah, mamãe, deixa! – choramingou ainda: – Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida.

– E eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe?

– Mãe e cachorro não é a mesma coisa.

– Deixa de conversa: obedece sua mãe.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recalque, complexos, essa coisa.

– Pronto, mamãe!

E exibia-lhe uma nota de vinte e uma de dez: havia vendido seu melhor amigo por trinta dinheiros.

– Eu devia ter pedido cinquenta, tenho certeza que ele dava. Murmurou, pensativo.



Fernando Sabino

TEXTO 2

Diálogo pós-morte

- Alô ?
 - Sim.
 - Maria ?
 - É ela mesma, quem fala ?
 - É o José...
 - Ah, sim, tudo bem ? Que que aconteceu? Tá com a voz estranha...
 - Eu estou bem sim, mas...não sei como te falar isso...
 - Ora, fale logo! Está me deixando preocupada!
 - O Joaquim...teu irmão...faleceu essa madrugada...
 - Ah meu Deus...
 - Ele morreu dormindo, não senti nada. Não se preocupe
 - ...
 - De manhã quando acordamos, não vimos ele lendo o jornal. Estranhamos e fomos ao quarto ver o que havia acontecido. Ele estava deitado, meio encolhido. Parecia mais calmo que nunca.
 - Meu Deus... Não nos falávamos há anos! Vocês já sabem como ou por que aconteceu?
 - Disseram que o coração parou. Só isso.
 - Meu Deus...
 - Ele viveu bem. Não passou sequer uma semana doente. Não sofreu. Morreu dormindo. Eu mataria para morrer dormindo e sem sofrer como ele...
 - Sim, ao menos isso...morreu dum jeito bom, se é que isso existe.
 - O velório será naquele cemitério que o vô de vocês tá enterrado. Nunca lembro o nome daquele lugar.
 - Ah, sei onde é.
 - Vai ser amanhã às nove da noite.
 - Às nove da noite?
 - Sim...
 - Não tem como ser mais cedo?
 - Não, aparentemente muita gente morreu e os horários estão reservados.
 - Até quando você morre tem que ficar na fila! Esse mundo...
 - É...
 - Mas olhe, aquela lanchonete de lá fica aberta até essas horas?
 - Acho que sim.
 - Que bom, não aguento essas coisas sem tomar um cafezinho. Sabe como é....
 - Sei sim. Então você vai?
 - Acho que sim, tenho que ver se arranjo alguém pra gravar a novela para mim, senão não sei como farei...
 - Ah, entendo...
 - Até amanhã, filho. Você serviu meu irmão muito bem todos esses anos. Deixou de ser caseiro e virou um irmão. Obrigado.
 - Magina, não fiz mais que minha obrigação. Até amanhã.
- (Desligam os telefones)
- Maldita velha hipócrita...



José de Alencar

Fonte: <http://phaleixo.blogspot.com/2015/01/dialogo-pos-morte.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 3

Polícia, Um Salto Muito Azarado

O ladrão já estava preso há mais de cinco anos numa penitenciária do interior do Estado de São Paulo e, pela primeira vez, ele havia recebido a oportunidade de ficar em casa por conta do benefício do indulto de páscoa.

Assim que o criminoso saiu da cadeia, ele resolveu viajar para uma pequena cidade do interior. Alí, não resistindo à tentação, na primeira oportunidade que ele teve roubou a carteira e o celular de uma garota.

Depois do roubo à moça começou a gritar muito alto pedindo socorro. Logo apareceu um policial para ajudá-la. Prontamente, o policial saiu em perseguição ao rapaz. Depois de correr atrás do gatuno por mais de quatro quarteirões o policial ficou muito impressionado com a atitude do esperto ladrão.

O Bandido, correndo em altíssima velocidade, estava fugindo do policial, assim que ele entrou numa rua ele viu um grande muro e, pensando ser a área de uma empresa ou outra propriedade qualquer, ele rapidamente escalou o paredão e saltou para o outro lado.

O policial, ao ver aquilo parou de correr imediatamente. Meio atônito e bastante surpreso com a atitude do picareta, o policial, ainda não acreditando no que estava acontecendo, foi até o portão daquela propriedade onde o marginal havia pulado para ver o que é que estava acontecendo lá dentro.

Ao chegar, a primeira coisa que o policial viu foi que o assaltante já havia sido completamente imobilizado por outro homem, que não por acaso, era outro policial, pois aquele ladrão pra lá de azarado, pra não dizer outra coisa, havia pulado justamente dentro do Batalhão da Polícia Militar daquela pequena cidade do interior.



Edilson Rodrigues Silva

Fonte: <http://ivordefreitas.blogspot.com/2016/06/policia-um-salto-muito-azarado-cronicas.html> Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 4

Cuidado, cão bravo

À noite, aqueles dois assaltantes resolveram entrar naquela casa de praia que estava em reforma.

Logo na entrada o primeiro ladrão notou um grande cartaz onde estava escrito:

“Cuidado! Cão corintiano e antissocial”

- Você não falou que à noite não tinha cachorro aqui. Disse o primeiro marginal.

- Eu disse! Foi o que deu para perceber durante o dia. O dono trás os cães com ele e depois ele os leva de volta para a cidade. Pode ficar tranquilo. Não tem perigo. Olha! Eu vou por aqui e você vai pelos fundos, Ok! Disse o segundo bandido.

- Ok! Concordou o primeiro ladrão.

Assim que eles se separaram o primeiro ladrão foi até os fundos da casa e depois de uns minutos o meliante voltou correndo mais rápido que The flash. Ele passou pelo segundo ladrão e disse:

- Corre mano!...Corre!...Corre!

E saiu correndo mais que raio em direção a rua.

O segundo bandido, atônito, e sem saber o que fazer também começou a correr na mesma direção.

Depois, mais calmos, os dois marginais se encontraram:

- Cara! O que foi que aconteceu? Você viu alguma coisa? Era gente? Era um cachorro? Ele te mordeu? Perguntou o segundo bandido.

- Não, não era gente não. Eu sai correndo foi por causa do cachorro. Disse o primeiro meliante.

- Cachorro! você viu o cachorro. Perguntou o segundo bandido.

- Sorte minha que eu não vi o cachorro não. Mano, eu vi foi o prato dele. Cara nós tivemos muita sorte.

Só pelo tamanho do prato em que ele come deu pra ver que se ele tivesse nos encontrado nós estaríamos fritos, não ia sobrar nada para contar história. Disse aliviado o primeiro ladrão.

No dia seguinte, na casa em reforma:

- Ôxente! Ô Juca! Cê viu o que aconteceu com a caixa de massa de cimento? Ela está cheia de marca de pé de gente. Será que entrou ladrão aqui? Perguntou um dos operários.



Edilson Rodrigues Silva

Fonte: <http://humordeadolecetekkk.blogspot.com/2013/01/cronicas-da-vida.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 5

Exigências da vida moderna

Dizem que todos os dias você deve comer uma maçã por causa do ferro. E uma banana pelo potássio. E também uma laranja pela vitamina C.

Uma xícara de chá verde sem açúcar para prevenir a diabetes.

Todos os dias deve-se tomar ao menos dois litros de água. E uriná-los, o que consome o dobro do tempo.

Todos os dias deve-se tomar um Yakult pelos lactobacilos (que ninguém sabe bem o que é, mas que aos bilhões, ajudam a digestão).

Cada dia uma Aspirina, previne infarto.

Uma taça de vinho tinto também. Uma de vinho branco estabiliza o sistema nervoso.

Um copo de cerveja, para... não lembro bem para o que, mas faz bem.

O benefício adicional é que se você tomar tudo isso ao mesmo tempo e tiver um derrame, nem vai perceber.

Todos os dias deve-se comer fibra. Muita, muitíssima fibra. Fibra suficiente para fazer um pulôver.

Você deve fazer entre quatro e seis refeições leves diariamente.

E nunca se esqueça de mastigar pelo menos cem vezes cada garfada. Só para comer, serão cerca de cinco horas do dia... E não esqueça de escovar os dentes depois de comer.

Ou seja, você tem que escovar os dentes depois da maçã, da banana, da laranja, das seis refeições e enquanto tiver dentes, passar fio dental, massagear a gengiva, escovar a língua e bochechar com Plax.

Melhor, inclusive, ampliar o banheiro e aproveitar para colocar um equipamento de som, porque entre a água, a fibra e os dentes, você vai passar ali várias horas por dia.

Há que se dormir oito horas por noite e trabalhar outras oito por dia, mais as cinco comendo são vinte e uma. Sobram três, desde que você não pegue trânsito.

As estatísticas comprovam que assistimos três horas de TV por dia. Menos você, porque todos os dias você vai caminhar ao menos meia hora (por experiência própria, após quinze minutos dê meia volta e comece a voltar, ou a meia hora vira uma).

E você deve cuidar das amizades, porque são como uma planta: devem ser regadas diariamente, o que me faz pensar em quem vai cuidar delas quando eu estiver viajando.

Deve-se estar bem informado também, lendo dois ou três jornais por dia para comparar as informações.

Ah! E o sexo! Todos os dias, tomando o cuidado de não se cair na rotina. Há que ser criativo, inovador para renovar a sedução. Isso leva tempo – e nem estou falando de sexo tântrico.

Também precisa sobrar tempo para varrer, passar, lavar roupa, pratos e espero que você não tenha um bichinho de estimação.

Na minha conta são 29 horas por dia. A única solução que me ocorre é fazer várias dessas coisas ao mesmo tempo!

Por exemplo, tomar banho frio com a boca aberta, assim você toma água e escova os dentes.

Chame os amigos junto com os seus pais.

Beba o vinho, coma a maçã e a banana junto com a sua mulher... na sua cama.

Ainda bem que somos crescidinhos, senão ainda teria um Danoninho e se sobraressem 5 minutos, uma colherada de leite de magnésio.

Agora tenho que ir.

É o meio do dia, e depois da cerveja, do vinho e da maçã, tenho que ir ao banheiro. E já que vou, levo um jornal... Tchau!

Viva a vida com bom humor!!!

Luís Fernando Veríssimo

Fonte: <https://www.refletirpararefletir.com.br/4-cronicas-de-luis-fernando-verissimo>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 6

Poema dos olhos da amada

Vinícius de Moraes

Ó minha amada
Que olhos os teus
São cais noturnos
Cheios de adeus
São docas mansas
Trilhando luzes
Que brilham longe
Longe nos breus...
Ó minha amada
Que olhos os teus
Quanto mistério
Nos olhos teus
Quanto saveiros
Quanto navios
Quanto naufrágios
Nos olhos teus...

Ó minha amada
Que olhos os teus
Se Deus houvera
Fizera-os Deus
Pois não os fizera
Quem não soubera
Que há muitas eras
Nos olhos teus.

Ah, minha amada
De olhos ateus
Cria a esperança
Nos olhos meus
De verem um dia
O olhar mendigo
Da poesia
Nos olhos teus.

Fonte: <https://www.soescola.com/2017/11/poemas-de-vinicius-de-moraes.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 7

Retrato

Cecília Meireles

Eu não tinha este rosto de hoje,
 Assim calmo, assim triste, assim magro,
 Nem estes olhos tão vazios,
 Nem o lábio amargo.
 Eu não tinha estas mãos sem força,
 Tão paradas e frias e mortas;
 Eu não tinha este coração
 Que nem se mostra.
 Eu não dei por esta mudança,
 Tão simples, tão certa, tão fácil:
 - Em que espelho ficou perdida
 a minha face?

Fonte: <https://www.escritas.org/pt/t/1505/retrato>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 8

Para Sempre

Carlos Drummond de Andrade

Por que Deus permite
 que as mães vão-se embora?
 Mãe não tem limite,
 é tempo sem hora,
 luz que não apaga
 quando sopra o vento
 e chuva desaba,
 veludo escondido
 na pele enrugada,
 água pura, ar puro,
 puro pensamento.
 Morrer acontece
 com o que é breve e passa
 sem deixar vestígio.
 Mãe, na sua graça,
 é eternidade.
 Por que Deus se lembra
 — mistério profundo —
 de tirá-la um dia?
 Fosse eu Rei do Mundo,
 baixava uma lei:
 Mãe não morre nunca,
 mãe ficará sempre
 junto de seu filho
 e ele, velho embora,
 será pequenino
 feito grão de milho.

Fonte: <https://www.escritas.org/pt/t/10946/para-sempre>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 9

Bandidos fazem dezenas de reféns durante ataque a banco em Minas Gerais

Vítimas tiveram de ficar ajoelhadas em rotatória enquanto quadrilha explodia cofre de agência nesta madrugada na cidade de Pouso Alegre

Rene Moreira, Especial para o Estado

20 de maio de 2019 | 19h00

Dezenas de pessoas foram feitas reféns durante o ataque a uma agência da Caixa Econômica Federal, na madrugada desta segunda-feira, 20, em Pouso Alegre, no sul de Minas Gerais. A maioria das vítimas estava em dois ônibus que foram parados em uma avenida e tiveram de ficar ajoelhadas sob a mira de fuzis em uma rotatória enquanto criminosos realizavam o assalto.



Cerca de 20 homens participaram do roubo explodindo dinamites e atirando contra a agência Foto: Google

De acordo com a polícia, cerca de 20 homens participaram do roubo explodindo dinamites e atirando contra a agência. Depois fugiram em pelo menos cinco carros levando dinheiro e joias, cujos valores não foram revelados.

A ação teve início por volta de 1h30 na Praça Senador Eduardo Amaral e imagens feitas por moradores de dentro de casas e apartamentos mostram a movimentação dos bandidos. Houve troca de tiros e depois policiais da cidade e região montaram um grande cerco com o auxílio de um helicóptero, mas até o final da manhã ninguém havia sido preso e também não houve feridos.

Para dificultar as buscas os assaltantes fugiram em diferentes direções. Uma parte do bando seguiu pela rodovia BR-459, no sentido de Ipuuna, que teve o policiamento reforçado. A caça à quadrilha continua em toda a região.

Fonte: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,bandidos-fazem-dezenas-de-refens-durante-ataque-a-banco-em-minas-gerais,70002836704>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 10

Em 6 anos, pessoas que se dizem pretas aumentam em todo o país

10:20 | 22/05/2019

Entre 2012 e 2018, o percentual da população que se declarou preta ou parda aumentou em todas as regiões do Brasil.

Segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos 207,8 milhões dos moradores do país em 2018 se declararam pardos 46,5%, pretos 9,3% e brancos 43,1%. Em 2012, esses percentuais eram respectivamente 45,3%, 7,4% e 46,6%.

Os dados constam na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), divulgada hoje (22) pelo IBGE, no Rio de Janeiro.

Considerando a série histórica desde 2012, a proporção de pessoas que se declararam pretas em 2018 revelou o aumento mais expressivo dos últimos seis anos. O crescimento foi de 0,7 ponto percentual, saindo dos 8,6% de 2017 para 9,3% no ano passado.

Entre 2012 e 2018, a população que se declara preta no país saltou de 14,5 milhões de pessoas para 19,2 milhões, um aumento de 32,1%.

A região com o aumento mais expressivo nesse período foi o Centro-Oeste, com 56,5%. No Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, os crescimentos foram respectivamente de 37,5%, 35%, 26,4% e 30,7%.

Já a participação da população declarada branca reduziu em todas as regiões de 2012 para 2018, principalmente no Nordeste, onde a queda foi de 9,8%.

A série histórica também mostra um aumento daqueles que se declaram pardos no Brasil, que saltaram de 89,6 milhões em 2012 para 96,7 milhões de pessoas em 2018.

No último ano, porém, apesar de um pequeno crescimento em números absolutos, houve queda proporcional dessa população. Em 2017, eles eram 96,4 milhões dos 206,2 milhões de moradores no país, isto é, 46,8%.

Já em 2018, os 96,7 milhões de pardos representaram 46,5% dos 207,8 milhões que viviam no Brasil.

Faixa etária

A pesquisa também revela transformações etárias na população brasileira. Há uma tendência de queda da proporção de pessoas abaixo de 30 anos de idade, que representavam 47,6% dos moradores do país em 2012 e 42,9% no ano passado. Já os maiores de 30 anos cresceram, saindo de 52,4% em 2012 para 57,1% em 2018.

Os dados evidenciam a tendência de envelhecimento populacional. Em 2012, os idosos com 60 anos ou mais de idade representavam 12,8% da população residente total, passando para 15,4% em 2018.

O levantamento também mostrou que, desde 2012, há uma estabilidade na distribuição da população do país por sexo. No ano passado, 48,3% eram homens e 51,7% mulheres. No entanto, a população masculina apresentou padrão mais jovem do que a feminina. Na faixa etária até 24 anos, os homens representaram 51,1% e as mulheres 48,9%.

Os resultados da pesquisa foram obtidos com base em uma amostra de aproximadamente 168 mil residências visitadas.

Além da composição populacional em termos de sexo, idade e raça, são investigadas na pesquisa as características dos domicílios do Brasil de forma a auxiliar a compreensão sobre traços sociais e demográficos do país e os aspectos do mercado de trabalho.

São publicados ainda relatórios mensais e trimestrais com informações conjunturais relacionadas à força de trabalho e suplementos com periodicidade variada que abordam outros temas pesquisados, como educação e imigração.

Fonte: <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2019/05/22/em-6-anos--pessoas-que-se-dizem-pretas-aumentam-em-todo-o-pais.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 11

Só 21% de domicílios na região Norte escoam o esgoto pela rede geral

10:20 | 22/05/2019

O Norte é a região do Brasil que possui o menor percentual de domicílios cujo escoamento do esgoto é feito pela rede geral ou por meio de fossa ligada à rede geral.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), esse cenário foi observado em apenas 21,8% das residências em 2018.

Ainda assim, houve um avanço em relação aos anos anteriores. Em 2017, esse percentual era de 20,3% e em 2016 de 18,9%.

Divulgada hoje (22), no Rio de Janeiro, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a pesquisa reúne informações relacionadas às características gerais dos domicílios e moradores de todas as regiões do Brasil no ano de 2018 e compara os resultados com os encontrados nos anos anteriores.

O levantamento mostra uma discrepância regional na estrutura do esgotamento sanitário.

Em todo o país, 66,3% das residências escoam o esgoto pela rede geral ou por meio de fossa ligada à rede geral. Na região Sudeste, observa-se o cenário mais avançado e o percentual é de 88,6%.

Nas regiões Sul, Centro-Oeste e Nordeste, respectivamente 66,8%, 55,6% e 44,6% dos domicílios registram o escoamento do esgoto através da rede geral.

Ainda de acordo com o estudo, dos 71 milhões de domicílios mapeados em 2018 em todo o país, 1,7 milhão sequer possuem banheiros de uso exclusivo.

O levantamento do IBGE também mostrou uma leve melhora no percentual de domicílios cujo lixo era coletado diretamente por serviço de limpeza, que saltou de 82,9% em 2017 para 83% em 2018. A coleta em caçamba também cresceu, de 7,9% para 8,1%, enquanto as residências na quais se queima o lixo caíram de 7,8% para 7,5%.

Água e energia

Segundo o levantamento, dos 71 milhões de domicílios brasileiros, 97,5% têm água canalizada. A rede geral de distribuição alcança 85,8% das residências do país. Apenas o Norte e Nordeste estão abaixo da média nacional, respectivamente com 58,9% e 80,2%.

Em 35,3% das residências do Norte e em 12,3% das residências do Nordeste, a principal fonte de abastecimento de água são poços artesianos, poços rasos ou cacimbas.

Em relação a energia elétrica, 99,5% dos domicílios do país são atendidos pela rede geral.

O estudo foi feito em cima de uma amostra de aproximadamente 168 mil residências visitadas.

Além das características dos domicílios, a Pnad Contínua investiga a composição populacional em termos de sexo, idade e raça, possibilitando análises em torno dos traços sociais e demográficos do país e dos aspectos do mercado de trabalho.

São publicados ainda relatórios mensais e trimestrais com informações conjunturais relacionadas à força de trabalho e suplementos com periodicidade variada que abordam outros temas pesquisados, como educação e imigração.

Fonte: <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2019/05/22/so-21--de-domicilios-na-regiao-norte-escoam-o-esgoto-pela-rede-geral.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 12



Fonte: <https://www.blogdoberimbau.com/2016/01/absurdo-absurdos-do-sus-sistema-unico.html>

TEXTO 13



Fonte: <https://institutomarcelogomesfreire.files.wordpress.com/2014/05/charge-brasil-educac3a7c3a3o-pessoas-jpg.jpg>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 14



Fonte: https://decifrandotextosecontextos.blogspot.com/2016/05/atividade-de-interpretacao-genero_21.html.
Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 15



Fonte: <http://blogdoeliomar.com.br/wp-content/uploads/2018/11/foto-charge-educa%C3%A7%C3%A3o.jpg>.
Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 16



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=56>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 17



Fonte: <https://tmjovem.files.wordpress.com/2009/12/tirinha-tmj-2.jpg>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 18



Fonte: <http://kdimagens.com/imagem/correr-por-que-2115>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 19



Fonte: <https://educador360.com/gestao/tirinhas-para-refletir-sobre-educacao/>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 20



Fonte: <https://educador360.com/gestao/tirinhas-para-refletir-sobre-educacao/>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 21

Chico Bento EM **Era um sítio muito engraçado**

UAH! QUI SÍTO É ESSE, QUI EU NUNCA TINHA ARREPARADO?! SERÁ QUI É NOVO?

SÍTO

Copyright © 2008 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

SOU E BONECA DE PANHO, MUITO DA INTELIGENTE E MUITO DA CORAJOSA! JA SOU ATE MARQUESA!

VIRGE!

E GARANTO QUE TENHO MUITO MAIS CÉREBRO QUE VOCÊ!

NÃO LISA PRA ELA, NÃO CHICO! É ESSE? Q-QUEM É CÔCÉ?

COMO SABE O MELI NOME?

ORA! NÓS AQUI DO SÍTIO CONHECEMOS TODAS AS CRIANÇAS! VEM QUE TE APRESENTO O RESTO DO POVO!

ESSE AI É O MARIDO DAQUELA BONEQUINHA QUE VOCÊ VIU... É MAGOLES!

UM PORCO?! NHOC, NHOC!

É... ELA SE CASOU POR INTERESSE!

UAH! NUNCA VI VACA COM CHIFRE NO FOCINHO!

EH, EH! ISSO É UM RINOCERONTE!

INGUAR AQUELES DAS SÉRVIA? CALMA! ELE É MANSINHO!

Copyright © 2008 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

UAH!! OIA LA! UMA ARANHA DI CARTOLA!! NÃO É ARANHA!

É UM SABUGO DE MILHO QUE VIROU SÁBIO! DOS BEM SÁBIOS! CHAMAR-ME DE ARACNÍDEO! HUNE! QUE ULTRAJE!

EU, HEIN? AQUI NESTE SÍTIO DOCEIS, SO TEM COISA DOIDA, I...

UAU!! RETRO O QUI EU PISSE!

ESSA É A MINHA PRIMA! QUI NARI-ZINHO! NÃO QUER ENTRAR, CHICO?

ESSA É A NOSSA AVÓ... ELA CONTA HISTÓRIAS LINDAS!

OLA!

É ESTA É A MAIOR GUITUTEIRA DO MUNDO! HUM! JÁ PERCEBI!

FOI UMA PENA EU NUM TÊ CONHECIDO OCEIS HA MAIS TEMPO...

AHI MAS, AGORA, A GENTE VAI FICAR SEMPRE JUNTO!

INHA!

JUNTOS, VAMOS VIVER AS MAIORES AVENTURAS...

...VISTAR O CÉU...

...OU DESER AO FUNDO DO MAR...

...PARTICIPAR DE CONTOS DE FADA...

TEXTO 22

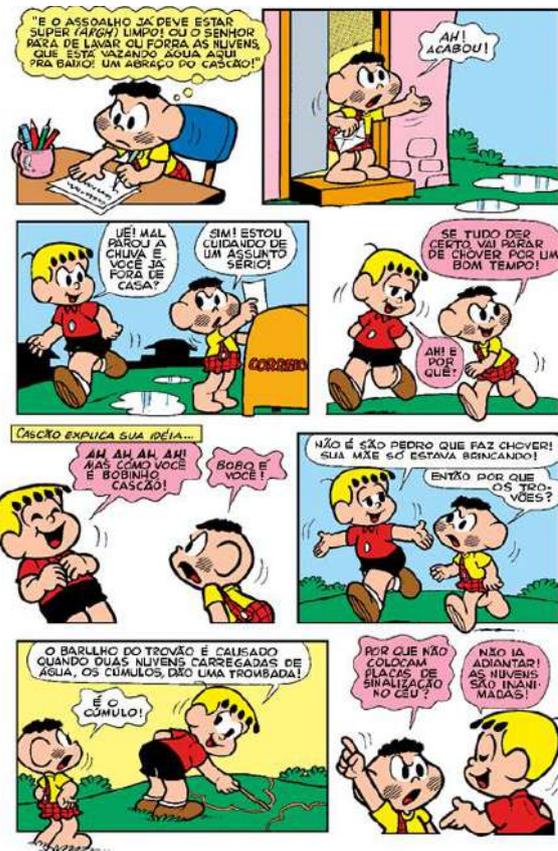
Cascão POR QUE CHOVE?



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

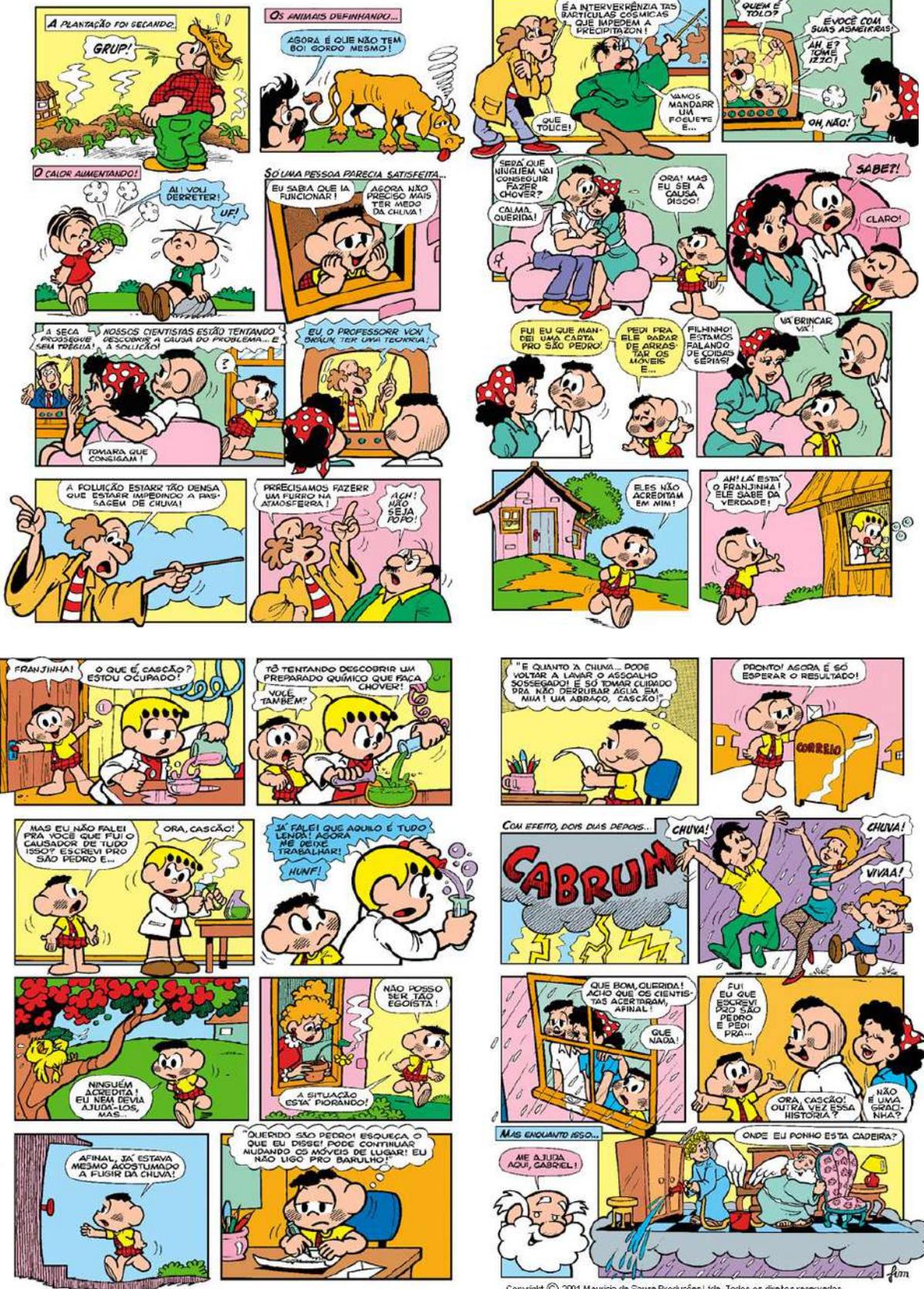


Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

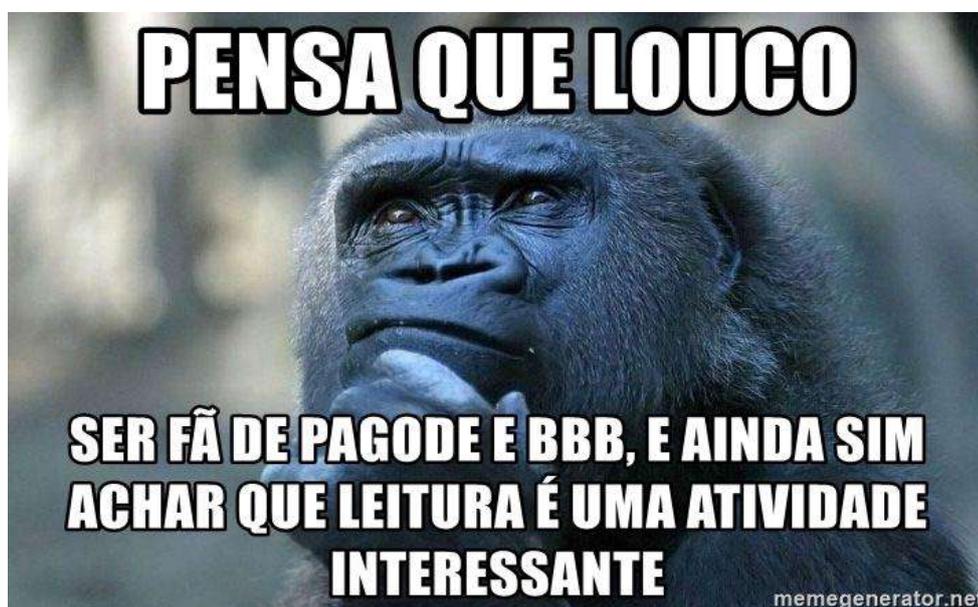


Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.





TEXTO 23



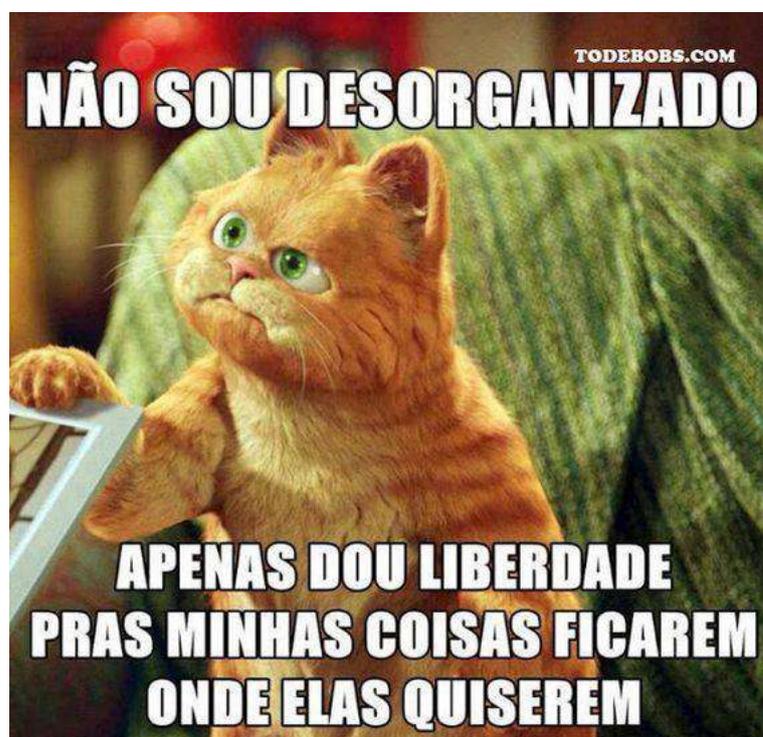
Fonte: <https://memegenerator.net/instance/27504556/pensa-que-loco-pensa-que-louco-ser-f-de-pagode-e-bbb-e-ainda-sim-achar-que-leitura-uma-atividade-int>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 24



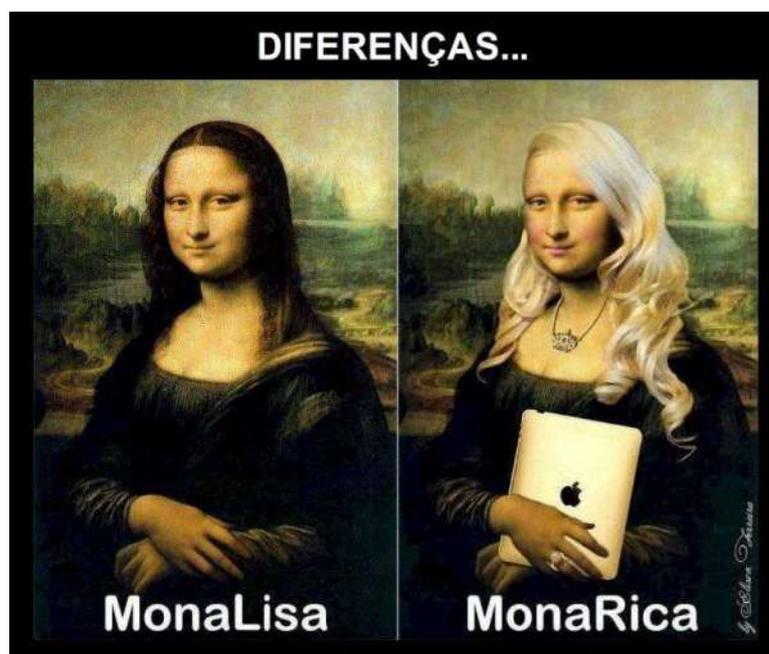
Fonte: <https://lulacerda.ig.com.br/correios-memes-sobre-a-greve/>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TEXTO 25



Fonte: <https://www.pinterest.de/pin/689050811708147634/>. Acesso em: 27 ago. 2019.

TEXTO 26



Fonte: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/193762>. Acesso em: 27 ago. 2019.

TEXTO 28

8 ::27 DE JULHO DE 2012, SEXTA-FEIRA jornaldenegocios@mgconecta.com.br **SÓ CLASSIFICADOS**

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>ANUNCIE AQUI! 3371-7062</p> <p>Tamanho 11cm x 1 coluna</p> <p>R\$31,00</p> <p>JORNAL DE NEGÓCIOS</p> | <p>MANSUR & GONÇALVES CONSULTORIA JURÍDICA</p> <p>Causas Cíveis: Família, Sucessões, Inventários, Contratos, Inquilinato (aluguel), Propriedade, Consumidor, Danos Morais e Materiais, Emprego/Comercial e Cobranças em Geral (cheques, notas promissórias, duplicatas etc); Juizado Especial Cível/Criminal; Justiça Trabalhista - Empregado e Patronal; Justiça Federal: INSS - Revisão de Aposentadoria, Benefício Pensão por Morte, Invalidoz etc.</p> <p>Paulo Mansur Advogado, OAB/MG 111.799 Tel: (32) 8839-7150 (CB) Email: mansur.adv@ig.com.br</p> <p>Váldimir T. Gonçalves Advogado, OAB/MG 131.212 Tel: (32) 9649-9086 (VIVO) Email: valdecig11967@live.com</p> <p>Rua Paulo Freitas, 86, Centro - São João del-Rei/MG - CEP: 36.201-404 Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 horas e das 13:00 às 17:00 horas</p> <p>Anuncie no jornal que faz tudo para você conquistar seu cliente. JORNAL DE NEGÓCIOS</p> | <p>Lote na Colônia, final da Carlos Briguento, 2 frentes (Cataluma), 1250m², R\$180mil.</p> <p>Lote na Leite de Castro, R\$3.000,00 Ponto comercial na Av. Andrade Reis, R\$1.200,00</p> <p>Apartamento ao lado da piscina Athletic - Segredo, R\$1.600,00</p> <p>CASA NOVA 3 quartos, suíte, sala, copa, cozinha, garagem 2 carros e área de lazer. R\$400 mil. São Caetano</p> <p>CASA NOVA 3 quartos e garagem pl 1 carro. R\$250 mil. Vila Belizário.</p> <p>Washington Luiz (Cariacica) Corretor Imobiliário - CRECI 22.147 Av. Tiradentes, 600 - 3371-8373/ 8955-3895 Loja Tira e Põe</p> <p>Tamanho R\$22,50 4cm x 2 colunas</p> <p>JORNAL DE NEGÓCIOS Tudo para você conquistar seu cliente.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

AUTO ESCOLA Você sabia... ...a sinalização de regulamentação tem por finalidade informar aos usuários das condições, proibições ou restrições do uso das vias?

REAL Confira a promoção de aniversário!

A N° 1 EM APROVAÇÃO Aulas no turno da tarde e noite.

CURSO DE LEGISLAÇÃO Inicie, hoje mesmo, o seu curso!

Confira a aprovação no site www.detranet-mg.gov.br
Clique em habilitação e depois em consulta produtividade CFCs e localize a cidade de São João del-Rei e o mês/ano desejado
CFC1506/01 - CFC União Del Rei (Auto Escola Real em São João)

Dividimos em 12x no cartão

Av. Tiradentes, 08 - Centro
SJDR - (32) 3371-9134
Prados - (32) 3353-6338

Você escolhe qualquer tamanho de anúncio, em qualquer página
Nós fazemos tudo do seu jeito!

Anúncios de todos os tamanhos e todos os preços. Agende seu orçamento sem compromisso!
(32)3371-7062 jornaldenegocios@mgconecta.com.br

Promoção DE INVERNO Venha conferir!

20% de desconto à vista

Sapatos do nº 0 ao 36 Tênis - Sandálias - Sapatilhas Masculino e Feminino

Parcele suas compras em todos os cartões em até 12x sem juros

Travessa Lopes Bahia, 107 - Centro (32) 3371-2100

COISA DE CRIANÇA MODA INFANTO-JUVENIL

Anuncie de graça no JORNAL DE NEGÓCIOS

Prezados, em letra legível, e entregue o texto de sua publicação na Redação do JORNAL DE NEGÓCIOS, na Av. General Osório, 912 - Ipiranga.
Também poderá ser enviado por e-mail: jornaldenegocios@mgconecta.com.br, ou pelo telefone (32) 3371-7062.
© JORNAL DE NEGÓCIOS publica seu anúncio por três edições e reserva o direito de publicar ou não o anúncio, sendo em caso de indisponibilidade do espaço o conteúdo.

Nome: _____ Documento: _____

Contato: _____

TEXTO 30



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_MfnX51I9FHk/S-H1BaSZhzI/AAAAAAAAAFY/JcGDNC-cW0o/s1600/horta+de+elite+2.jpg. Acesso em: 27 ago. 2019.

TEXTO 31



Fonte: <http://leiturascombrliceu2012.blogspot.com/2012/07/anuncio-publicitario.html>. Acesso em: 27 ago. 2019.

TEXTO 32



Fonte: <http://contagemoutdoor.com.br/por-que-dao-tanta-importancia-a-um-anuncio-publicitario/>. Acesso em: 27 ago. 2019.

TEXTO 33

Bryophyllum Argento cultum

Bryophyllum calycinum Argento cultum D2

**IDENTIFICAÇÃO DO MEDICAMENTO**

Bryophyllum Argento cultum - Bryophyllum calycinum Argento cultum.

MEDICAMENTO ANTROPOSÓFICO**APRESENTAÇÃO**

Solução Oral de Bryophyllum calycinum Argento cultum D2.
Embalagem: frasco de vidro âmbar com 50 mL.

USO ORAL**USO ADULTO E PEDIÁTRICO****COMPOSIÇÃO**

Cada 1 mL contém:
Bryophyllum calycinum Argento cultum D2.....1,0 mL
(dinamizado em álcool etílico 30%).
Gradação alcoólica: 30%.
Cada 1 mL de **Bryophyllum Argento cultum** solução oral equivale a 20 gotas e contém 959 mg.

INFORMAÇÕES AO PACIENTE**1. PARA QUE ESTE MEDICAMENTO É INDICADO?**

Bryophyllum Argento cultum é um medicamento antroposófico indicado no tratamento auxiliar dos distúrbios do sono, fraqueza, esgotamento, ansiedade, irritação, angústia, consequências do choque e distúrbios histeriformes.
A indicação deste medicamento somente poderá ser alterada a critério do prescritor.

2. COMO ESTE MEDICAMENTO FUNCIONA?

Bryophyllum Argento cultum, como um medicamento produzido e indicado de acordo com o conhecimento antroposófico, age em primeira linha por meio do estímulo das forças autocurativas do organismo e serve para a harmonização de distúrbios da saúde acima relacionados.

3. QUANDO NÃO DEVO USAR ESTE MEDICAMENTO?

Bryophyllum Argento cultum é contraindicado para pessoas com hipersensibilidade aos componentes da fórmula.

4. O QUE DEVO SABER ANTES DE UTILIZAR ESTE MEDICAMENTO?

Até o momento, não foi relatada a necessidade de precaução, se administrado conforme a posologia sugerida. As orientações e recomendações previstas na bula estão relacionadas à via de administração indicada. O uso por outras vias não sugeridas por esta bula pode envolver risco e deve estar sob a responsabilidade do prescritor.

Atenção: este medicamento contém ÁLCOOL. Este medicamento possui teor alcoólico de 30%

Gravidez e lactação: este medicamento não deve ser utilizado por mulheres grávidas sem orientação médica ou do cirurgião-dentista.

Interações medicamentosas: até o momento não houve relatos de interações medicamentosas.

Pacientes idosos: não existem advertências ou recomendações especiais sobre o uso do produto por pacientes idosos.

Informe seu médico ou cirurgião-dentista se você está fazendo uso de algum outro medicamento.

5. ONDE, COMO E POR QUANTO TEMPO POSSO GUARDAR ESTE MEDICAMENTO?

Antes e depois da abertura da embalagem, o produto deve ser armazenado à temperatura ambiente (15 - 30°C), em local seco e protegido da luz solar e de fontes de radiação eletromagnética, como por exemplo: televisão, forno de micro-ondas, computador, raios X, aparelho celular, caixa acústica, etc.

Número de lote e datas de fabricação e validade: vide embalagem.

Não use medicamento com prazo de validade vencido.

Prazo de validade deste medicamento: 24 meses

Para sua segurança, mantenha o medicamento na embalagem original.

Bryophyllum Argento cultum solução oral apresenta-se na forma de uma solução levemente amarelada.

Antes de usar, observe o aspecto do medicamento.

Caso você observe alguma mudança no aspecto do medicamento que ainda esteja no prazo de validade, consulte o médico ou o farmacêutico para saber se poderá utilizá-lo.

Todo medicamento deve ser mantido fora do alcance das crianças.

6. COMO DEVO USAR ESTE MEDICAMENTO?

Crianças: tomar 5 a 10 gotas de 2 a 4 vezes por dia com intervalos regulares entre as doses; ou conforme orientação médica.

Adultos: tomar 15 a 20 gotas de 2 a 4 vezes por dia com intervalos regulares entre as doses; ou conforme orientação médica.

Aplicar as gotas diretamente na boca, ou diluídas em um copo com água.

Siga corretamente o modo de usar. Em caso de dúvidas sobre este medicamento, procure orientação do farmacêutico. Não desaparecendo os sintomas, procure orientação de seu médico ou cirurgião-dentista.

Mantenha sempre a dose e a frequência indicadas pelo prescritor ou o modo de tomar sugerido nesta bula.

Informe ao seu médico ou cirurgião-dentista o aparecimento de sintomas novos, agravamento de sintomas atuais ou retorno de sintomas antigos.

O uso inadequado do medicamento pode mascarar ou agravar sintomas.

Consulte um clínico regularmente. Ele avaliará corretamente a evolução do tratamento. Siga corretamente suas orientações.

7. O QUE DEVO FAZER QUANDO EU ME ESQUECER DE USAR ESTE MEDICAMENTO?

Caso você esqueça de usar o medicamento, não duplique a quantidade de medicamento na próxima tomada.

Em caso de dúvidas, procure orientação do farmacêutico ou de seu médico, ou cirurgião-dentista.

8. QUAIS OS MALES QUE ESTE MEDICAMENTO PODE ME CAUSAR?

Ainda não são conhecidas a intensidade e a frequência das reações adversas. Caso ocorram, suspenda o uso do medicamento.

Informe ao seu médico, cirurgião-dentista ou farmacêutico o aparecimento de reações indesejáveis pelo uso do medicamento.

Informe a empresa sobre o aparecimento de reações indesejáveis e problemas com este medicamento, entrando em contato pelo Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC).

Em caso de sintomas que causem mal-estar durante o tratamento, procure seu médico ou farmacêutico.

9. O QUE FAZER SE ALGUÉM USAR UMA QUANTIDADE MAIOR DO QUE A INDICADA DESTE MEDICAMENTO?

Até o momento, não foram relatados ou verificados casos de superdosagem durante o tratamento com o produto. Entretanto, caso ocorra ingestão acidental excessiva, deve-se procurar um serviço médico ou entrar em contato com um médico.

Em caso de uso de grande quantidade deste medicamento, procure rapidamente socorro médico e leve a embalagem ou bula do medicamento, se possível.

Em caso de intoxicação ligue para 0800 722 6001, se precisar de mais orientações sobre como proceder.

VENDA SEM PRESCRIÇÃO MÉDICA
Bryophyllum Argento cultum - Solução oral 50 mL
M.S. 1.0061.0085.002-7
Farm. Resp.: Luiz Henrique de Faria e Silva - CRF-SP 23.174

Fabricado, embalado e distribuído por:
WELEDA DO BRASIL - Laboratório e Farmácia Ltda.
Rua Brig. Henrique Fontenelle, 33 CEP: 05125-000 - São Paulo-SP
CNPJ 56.992.217/0001-80 - Indústria Brasileira



Esta bula foi aprovada pela ANVISA em 09/06/2017

achē

Cefaliummesilato de di-hidroergotamina
paracetamol
caféina
cloridrato de metoclopramida**APRESENTAÇÃO**

Comprimidos 1 mg + 450 mg + 75 mg + 10 mg: embalagem com 12 comprimidos.

USO ORAL**USO ADULTO****COMPOSIÇÃO**

Cada comprimido contém:

| | |
|------------------------------------------------------------|--------|
| mesilato de di-hidroergotamina | 1 mg |
| paracetamol 90% (equivalente a 450 mg de paracetamol puro) | 500 mg |
| caféina | 75 mg |
| cloridrato de metoclopramida | 10 mg |

Excipientes: amido, celulose microcristalina, estearato de magnésio, crospovidona, corante vermelho FDC nº 3 laca de alumínio, dióxido de silício, fosfato de cálcio dibásico di-hidratado, manitol, povidona e ácido esteárico.

INFORMAÇÕES AO PACIENTE**1. PARA QUE ESTE MEDICAMENTO É INDICADO?**

Cefalium alivia as dores de cabeça (cefaleias), incluindo a enxaqueca, que são acompanhadas com frequência de náuseas e vômitos.

2. COMO ESTE MEDICAMENTO FUNCIONA?

Cefalium apresenta em sua fórmula uma substância (di-hidroergotamina), que age no sistema nervoso central e é específica para o alívio da dor de cabeça gerada pela enxaqueca. Apresenta também um analgésico (paracetamol), uma substância (cloridrato de metoclopramida) que melhora as náuseas e vômitos associados às crises de enxaqueca e a caféina que aumenta a efetividade dos analgésicos.

3. QUANDO NÃO DEVO USAR ESTE MEDICAMENTO?

Cefalium não deve ser ingerido concomitantemente com bebidas alcoólicas.

Cefalium está contraindicado em pacientes que apresentem alergia a quaisquer dos componentes de sua fórmula ou a outros alcaloides do ergot, diabetes, pressão alta não controlada, comprometimento grave da função do fígado ou dos rins, doença vascular periférica, infarto agudo do miocárdio, angina e outras doenças cardíacas isquêmicas. Também está contraindicada a utilização deste produto juntamente com medicações inibidoras de protease (utilizadas no tratamento da infecção pelo HIV), alguns tipos de antifúngicos e antibióticos, medicações que provocam contração dos vasos sanguíneos e vasoespasmo (p.ex. sumatriptanos). Também está contraindicado em pacientes com pressão baixa prolongada; feocromocitoma; epilepsia; hemorragia, obstrução mecânica ou perfuração do trato gastrointestinal; após cirurgia vascular e em pacientes com enxaqueca basilar ou que utilizam medicações que causam sintomas extrapiramidais.

Deve-se evitar a ingestão concomitante de Cefalium com o propranolol, anticoagulantes orais, analgésicos, antidepressivos inibidores da recaptação da serotonina.

Não deve ser utilizado durante a gravidez e a lactação. Os alcaloides do ergot inibem a lactação e podem causar ergotismo no neonato.**Este medicamento é contraindicado para uso por pacientes com severo comprometimento da função hepática ou renal.****Este medicamento é contraindicado para menores de 18 anos.****Este medicamento não deve ser utilizado por mulheres grávidas ou que possam ficar grávidas durante o tratamento.****4. O QUE DEVO SABER ANTES DE USAR ESTE MEDICAMENTO?**

Informe seu médico o aparecimento de reações desagradáveis, tais como formigamento das extremidades, enjoos e vômitos, dor muscular intensa, entre outros, pois estas manifestações podem ser sinais de ergotismo (uma reação severa a este tipo de medicamento). Nestes casos, o medicamento deve ser imediatamente suspenso.

Durante o tratamento o paciente não deve dirigir veículos ou operar máquinas, pois sua habilidade e atenção podem estar prejudicadas.

Informe seu médico a ocorrência de gravidez na vigência do tratamento ou após o seu término. Informar ao médico se está amamentando.

Não use outro produto que contenha paracetamol.

O uso ao mesmo tempo do Cefalium com medicações que inibem uma enzima do fígado chamada CYP3A4 pode elevar a concentração de ergotamina no sangue causar ergotismo (uma reação severa a este tipo de substância). As drogas que inibem a CYP3A4 são: antiretrovirais, que são utilizados na prevenção da transmissão do HIV (ditos inibidores de protease e de transcriptase reversa), antibióticos macrolídeos, antibióticos imidazólicos e antibióticos triazólicos, antifúngicos e fluoxetina, entre outros.

Substâncias com ação de contração dos vasos sanguíneos (medicamentos ou substâncias ilícitas como a cocaína), quando associados ao Cefalium, podem causar aumento exagerado da pressão arterial sistêmica.

Já o uso de Cefalium ao mesmo tempo com medicamentos que causam espasmos nos vasos sanguíneos (como sumatriptanos) pode resultar na soma dos efeitos das drogas levando a um prolongamento deste efeito de espasmo vascular.

O propranolol pode potencializar a ação da ergotamina, portanto seu uso associado ao Cefalium deve ser feito com cuidado e sempre sob orientação médica. A nitroglicerina pode elevar a disponibilidade da ergotamina em até 50%, portanto seu uso em pacientes que utilizam Cefalium precisa de cuidado. A associação de Cefalium com antidepressivos inibidores da recaptação da serotonina, como fluvoxamina, sertralina, paroxetina, fluoxetina e outros, pode aumentar o risco de síndrome serotoninérgica que se caracteriza por confusão, desorientação, agitação, irritabilidade, ansiedade, convulsões, insônia, alucinações, tontura, rigidez muscular, tremor, descoordenação, arrepios, nistagmo, aumento da temperatura corporal, aumento da frequência dos batimentos cardíacos, pressão alta, aumento do ritmo da respiração, dilatação de pupilas, pupilas não reativas, vermelhidão no rosto, pressão baixa, diarreia, câmbra abdominal, salivação.

Cefalium quando associado a nicotina pode provocar contração dos vasos sanguíneos em alguns pacientes e aumentar o risco de falta de suprimento de sangue para alguns órgãos.

Cefalium quando associado ao uso crônico de álcool (3 ou mais doses por dia) aumenta o risco de alterações no fígado e rins e de sangramento no estômago. Deve-se evitar ingestão concomitante de Cefalium com anticoagulantes orais, devido à potencialização do efeito destes medicamentos pelo paracetamol, aumentando o risco de sangramento. Deve-se evitar também o uso do Cefalium associado à medicações como carbamazepina, isoniazida, fenitoína e zidovudina, devido ao aumento do risco de alteração no fígado pelo paracetamol. A fenitoína também pode levar à diminuição da potência analgésica do paracetamol e a associação do paracetamol à zidovudina pode resultar em diminuição dos neutrófilos. Devido à metoclopramida, o uso de Cefalium pode levar a um aumento da concentração no sangue de drogas como a ciclosporina e a levodopa, aumentando seu efeito tóxico; a um prolongamento do bloqueio neuromuscular

PH 4558- SAP 4065208 BU 01 VP 10/14

310 mm

175 mm

acebrofilina



FORMA FARMACÊUTICA E APRESENTAÇÕES

Xarope: embalagens contendo frascos de 120 ml, acompanhados de dosadores.

USO PEDIÁTRICO OU ADULTO

COMPOSIÇÕES

Cada 5 ml do **xarope pediátrico** contém:

acebrofilina 25 mg
veículo q.s.p. 5 ml
(aroma de cereja, aroma de framboesa, ácido cítrico, benzoato de sódio, ciclamato de sódio, citrato de sódio diidratado, glicerol, hietelose, sorbitol, água deionizada).

Cada 5 ml do **xarope adulto** contém:

acebrofilina 50 mg
veículo q.s.p. 5 ml
(aroma de cereja, aroma de framboesa, ácido cítrico, álcool etílico, benzoato de sódio, ciclamato de sódio, citrato de sódio diidratado, glicerol, hietelose, mentol, sorbitol, água deionizada).

Este produto NÃO contém açúcar e nem corantes.

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

• **Ação esperada do medicamento:** a acebrofilina tem ação broncodilatadora, mucorre reguladora e expectorante.

• **Cuidados de armazenamento:** conservar em temperatura ambiente (entre 15 e 30°C).

• **Prazo de validade:** 24 meses a partir da data de fabricação, que pode ser verificada na embalagem externa do produto. Não utilize o medicamento se o prazo de validade estiver vencido. Pode ser prejudicial a sua saúde.

• **Gravidez e lactação:** informe ao seu médico a ocorrência de gravidez na vigência do tratamento ou após o seu término. Informe ao seu médico se está amamentando.

• **Cuidados de administração:** siga a orientação do seu médico, respeitando sempre os horários, as doses e a duração do tratamento.

• **Interrupção do tratamento:** não interrompa o tratamento sem o conhecimento do seu médico.

• **Reações adversas:** informe ao seu médico o aparecimento de reações desagradáveis, tais como náuseas ou tontura.

"TODO MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS."

• **Ingestão concomitante com outras substâncias:** a administração concomitante com outros medicamentos só deve ser feita sob orientação médica.

• **Contra-indicações e Precauções:** este produto é contra-indicado em pacientes com conhecida hipersensibilidade à droga ou a outros derivados da xantina e em casos de hipertensão. O produto deve ser utilizado com cautela em pacientes que apresentem cardiopatias, hipertensão, hipoxemia severa e úlcera péptica.

Informe seu médico sobre qualquer medicamento que esteja usando, antes do início, ou durante o tratamento.

"NÃO TOME REMÉDIO SEM O CONHECIMENTO DO SEU MÉDICO. PODE SER PERIGOSO PARA A SAÚDE."

INFORMAÇÕES TÉCNICAS

Descrição

A acebrofilina é uma molécula que possui ação broncodilatadora, mucorre reguladora e expectorante.

Modo de Ação

A acebrofilina possui vários mecanismos pelo qual exerce seu efeito terapêutico. Atua fragmentando e desagregando a organização filamentososa do muco, de forma a diminuir sua viscosidade e adesividade e tornando as secreções do aparelho respiratório mais fluidas.

A acebrofilina estimula a síntese e secreção do surfactante alveolar, favorecendo a expulsão das secreções bronquiais melhorando, portanto, a capacidade de ventilação. Por sua ação broncodilatadora, inibe o broncoespasmo, a dispnéia e os sibilos, melhorando a função respiratória com o aumento do fluxo respiratório.

Farmacocinética

Este medicamento administrado por via oral em indivíduos adultos e saudáveis, proporciona altas concentrações do princípio ativo no plasma, persistindo por algumas horas. A meia-vida plasmática varia de 3 a 5 horas após a administração oral.