



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



MARIA CLÉRIA FERNANDES

GAVETAS TEXTUAIS:
escrita coparticipativa sob o viés das narrativas de enigma

Montes Claros – MG
2016

GAVETAS TEXTUAIS:
escrita coparticipativa sob o viés das narrativas de enigma

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS- Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins.

Liberado em 23/12/2016 -

Antônio Carlos S. Martins

F363g Fernandes, Maria Cléria.
Gavetas textuais [manuscrito] : escrita coparticipativa sob o viés das narrativas de enigma / Maria Cléria Fernandes. – Montes Claros, 2016.
142 f. : il.

Bibliografia: f. 84-87.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins.

1. Escrita. 2. Narrativas de enigma. 3. Gamificação. 4. Material didático – Gavetas textuais. 5. Gêneros textuais. 6. Língua Portuguesa – Educação Básica – Ensino. I. Martins, Antônio Carlos Soares. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Escrita coparticipativa sob o viés das narrativas de enigma.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MARIA CLÉRIA FERNANDES

"Gavetas textuais: escrita coparticipativa sob o viés das narrativas de enigma"

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins - Orientador (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Ramony Maria da Silva Reis Oliveira (IFNMG)

Montes Claros (MG), 29 de novembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não escolher os capacitados, mas por capacitar os escolhidos.

À Universidade Estadual de Montes Claros, através do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras.

Ao meu orientador, Prof. Dr Antônio Carlos Soares Martins, por seu apoio, competência e compreensão.

Aos meus alunos, por me inspirarem a realizar este trabalho.

À minha família e, em especial, aos meus pais, pelo incentivo e apoio; aos meus filhos, Diego e Ígor, e ao meu marido, Cristóvão, por fazerem parte da minha história e acompanharem cada etapa com paciência e compreensão.

A todos os professores do mestrado que muito contribuíram para a minha formação.

Aos colegas do mestrado, em especial às amigas Luciane de Oliveira Bertulino Fernandes e Simone Zilochi Soares Pires, grandes companheiras nesta jornada.

Em memória de Sandra Godoy, grande exemplo de educadora e minha maior inspiração.

Eu comecei a acreditar que o mundo inteiro é um enigma, um enigma inofensivo que se torna terrível pela nossa própria tentativa furiosa em interpretá-lo como se ele tivesse uma verdade secreta.

Umberto Eco

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Buscamos estudar a linguagem numa perspectiva sociointeracional e tivemos como objetivo investigar as contribuições de um material didático inovador, com enfoque às narrativas de enigma e estratégias de gamificação (princípios dos jogos) na consolidação das competências narrativas. Analisamos as práticas de leitura e produção textual de uma escola municipal de Arcos-MG, por meio de questionário aos alunos do 7º ano e observação das suas produções escritas, mais especificamente, textos narrativos. Avaliamos, também, por meio de questionário, a prática de 17 (dezesete) professores da rede pública em relação ao texto e material didático utilizado. Os resultados apresentados pelos questionários conduziram a elaboração e aplicação da intervenção proposta por este estudo, além de pesquisa teórica acerca dos domínios discursivos, gêneros e tipologias textuais, entre outros. Assim, elaboramos um material didático, as “Gavetas Textuais”, uma espécie de caixa de ferramentas usada para trabalhar os elementos da narrativa. Esta pesquisa-ação justificou-se pela necessidade de se assegurar um trabalho pautado nos gêneros, por meio do qual o aluno tem a possibilidade de (des)(re) construir, de modo lúdico, as características do gênero enigma. Como expediente metodológico, fundamentou-se na Fenomenologia, considerando o contexto escolar, o público, as ações e implicações sócio-históricas da proposta apresentada, de natureza não apenas descritiva, mas também observacional. Constatamos, por meio da comparação entre os resultados iniciais com as produções finais, que a inserção da gamificação e das “Gavetas Textuais”, junto a produção das Narrativas de Enigma, puderam suprir, consideravelmente, as deficiências apontadas na escrita, uma vez que esse tipo de narrativa envolve mais o leitor menos experiente e o motiva a ler e a escrever.

Palavras – chave: escrita; narrativas de enigma; gavetas – textuais; gamificação; material didático; gênero.

ABSTRACT

This research was focused on the teaching of Portuguese language in elementary education. We seek to study the language in a sociointeractional perspective and our objective investigate the contributions of an innovative courseware, with focus on the puzzle narratives and gamification strategies (principles of the games) in the consolidation of narrative skills. We analyze the practices of reading and textual production of a municipal school Arcos MG, through a questionnaire to students of 7th grade and observing their written productions, more specifically, narrative texts. We also evaluated through a questionnaire, the practice of 17 (seventeen) of public school teachers in relation to the text and courseware used. The results presented by questionnaires led the design and implementation of intervention proposed in this study, and theoretical research on the discursive fields, genres and text types, among others. Thus, we developed a courseware, the "Drawers textual", a kind of toolbox used to work the narrative elements. This action research was justified by the need to ensure the work outlined in the genres through which the student has the possibility of (dis)(re) build, through play, the puzzle genre features. As a methodological expedient, wasbased on the Phenomenology, considering the school context, the public, the socio-historical actions and implications of the proposal, the nature not only descriptive but also observational. We note, by comparing the initial results with the final production, the insertion of gamification and "Drawers textual" along the production of Enigma Narratives, could meet considerably the shortcomings identified in writing, since this kind of narrative involves more the less experienced reader and motivates you to read and write.

Keywords: writing; puzzle narratives; drawers textual; gamification; courseware; genre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – O uso dos advérbios e expressões adverbiais que situam os acontecimentos no momento da fala.....	31
QUADRO 2 - Advérbios e expressões de tempo	31
GRÁFICO 1 - Carga horária semanal.....	40
GRÁFICO 2 - Tempo de Magistério – atuam em	40
GRÁFICO 3 – Possuem somente graduação.....	41
GRÁFICO 4 - Elaboração de jogo e outros materiais didáticos.....	43
QUADRO 3 - Uso do material didático	44
QUADRO 4 - Eventos de produção escrita.....	45
QUADRO 5 - Escolha dos livros paradidáticos	45
GRÁFICO 5 - Ocorrências de atividades em grupo	46
GRÁFICO 6 - Transformação do espaço escolar	46
GRÁFICO 7 - Exploração	47
GRÁFICO 8 - Livros lidos em 6 (seis) meses.....	49
GRÁFICO 9 - Acesso aos livros.....	50
GRÁFICO 10 - A forma como a leitura e a escrita são trabalhadas nas aulas lhe agrada?	50
QUADRO 6 - Atividades realizadas e eleitas pelos alunos como prazerosas.....	51
QUADRO 7 - Ações sugeridas pelos alunos.....	52
QUADRO 8 - Tipos de histórias mais citados pelos alunos.	53
QUADRO 9 - Descrição das etapas dos módulos e cronograma.....	54
FIGURA 1 - Gavetas textuais	57
FIGURA 2 - Alunos do 7º ano produzindo textos em duplas	59
FIGURA 3 - Texto integrante do <i>corpus 1</i> - fase diagnóstica.....	62
QUADRO 10 - Incidências dos aspectos estruturais e constituintes de composição do enredo.....	63
QUADRO 11 - Incidência dos recursos de referenciação, sequenciação e progressão temática.....	64
FIGURA 4 - Elementos da narrativa produzidos nas oficinas	72
FIGURA 5 - Texto produzido a partir dos elementos das Gavetas Textuais	74
QUADRO 12 - Resultado do <i>corpus 2</i>	77
FIGURA 6 - <i>corpus</i> da dupla de alunos 01	77

FIGURA 7 - <i>corpus</i> da dupla de alunos 02	78
QUADRO 13 - Incidências dos aspectos estruturais e constituintes de composição do em- redo	80
QUADRO 14 - Incidência dos recursos de referenciação, sequenciação e progressão temá- tica.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS

CBC - Conteúdos Básicos Comuns

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS - Programa do Mestrado Profissional em Letras

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da

Educação TIC - Tecnologias de informação e comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Como a prática escrita acontece na sala de aula.....	12
1.2 Por que narrativas de enigma?	14
1.3 Do lúdico ao processual: uma proposta inovadora	16
1.4 Metodologia.....	17
1.4.1 A escrita coparticipativa	19
1.5 Organização do trabalho	21
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE TEXTO, DISCURSO, TIPO E GÊNERO.....	22
2.1 As narrativas de enigma e a articulação entre as atividades de leitura e escrita ..	24
2.1.1 A narrativa	24
2.1.2 As sequências textuais.....	25
2.1.3 Elementos estruturais dos textos narrativos.....	27
2.1.3.1 O enredo	27
2.1.3.2 As personagens.....	28
2.1.3.3 O tempo.....	30
2.1.3.4 Espaço.....	32
2.1.3.5 O narrador	33
2.2 Conhecendo as narrativas de enigma.....	33
2.2.1 Narrativa de enigma ou narrativa policial?.....	35
2.3 A gamificação no contexto escolar	36
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	39
3.1 Sobre a prática de leitura e escrita nas escolas: o que dizem os professores	39
3.2 Sobre a prática de leitura e escrita nas escolas: o que dizem os alunos.....	48
3.3 Proposta educacional de intervenção	54
3.3.1 Sequência das atividades aplicadas na intervenção.....	54
3.3.2 Módulo I - O desafio da folha em branco – Mobilização para o trabalho com as narrativas.....	55
3.3.3 Módulo II - Leitura de contos de enigma	56
3.3.4 Módulo III – Práticas gamificadas	56
3.3.5 Módulo IV- As gavetas textuais.....	56

3.3.5.1 Reescrita e socialização dos textos produzidos na fase diagnóstica	59
3.4 Diagnose para comprovação da problemática levantada: condução e resultados	60
3.5 Do Lúdico ao processual: reflexão, ação e resultados	66
3.5.1 Análise das produções textuais – <i>corpus</i> 2.....	77
3.5.2 Análise das produções textuais – comparação entre o <i>corpus</i> 1 e <i>corpus</i> 3.....	78
 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 82
 REFERÊNCIAS.....	 84
 APÊNDICE A - MODELO DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES	 88
APÊNDICE B - MODELO DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS.....	92
APÊNDICE C – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	93
APÊNDICE D – ENIGMA	95
APÊNDICE E – O INCRÍVEL ENIGMA DO GALINHEIRO	101
APÊNDICE F – FILME	103
APÊNDICE G - O GÊNIO DO CRIME, DE JOÃO CARLOS MARINHO	107
APÊNDICE H – MATÉRIA JORNALÍSTICA	114
APÊNDICE I - LEITURA COLETIVA DO LIVRO “A CARTA ROUBADA”.....	115
APÊNDICE J - GINCANA DOS ENIGMAS	119
APÊNDICE K - A GINCANA ENIGMÁTICA COMO MATÉRIA DO JORNAL DA ESCOLA.....	128
APÊNDICE L – OFICINA DO TEMPO	129
APÊNDICE M - OFICINA DE CRIAÇÃO DE PERSONAGEM	132
APÊNDICE N - OFICINA DO ESPAÇO	133
APÊNDICE O – PARECER	139

1 INTRODUÇÃO

1.1 Como a prática escrita acontece na sala de aula

As escolas estão cada vez mais voltadas para a questão da escrita e, ainda assim, os esforços têm sido insuficientes. As avaliações externas em largas escalas comprovam resultados abaixo da média, os quais apontam a necessidade de ações pedagógicas voltadas para a revisão das práticas de leitura e escrita. Orientações curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), desde meados de 1990, propõem os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, com aplicações de leitura e escrita. Entretanto, toda e qualquer discussão teórica em torno do problema só terá sentido se a teoria sair dos meios acadêmicos e chegar às salas de aula. Os relatos de experiências dos profissionais têm demonstrado o quanto é difícil e desmotivador, para o aluno, o ato de ler e escrever, concepção confirmada em questionário aplicado aos professores (APÊNDICE A). Uma das causas dessa problemática está bem evidenciada na fala de Kleiman (2000) ao afirmar que a aula de leitura, da forma como tem acontecido, não propicia uma efetiva interação entre aluno e professor. Muitas vezes, essa prática evidencia um monólogo do professor para os alunos, que, por sua vez, reproduzem modelos ditados de acordo com a versão transmitida.

Esse distanciamento entre o aluno e a leitura resulta na sua apatia e passividade perante à prática escrita, o que o leva a produzir textos “engessados”, sem espontaneidade e a cumprir as propostas, ditadas pelo professor, por mera formalidade. Outro aspecto observado, nos textos dos alunos, é a falta de elementos estruturais do texto narrativo e a sequenciação dos acontecimentos que, muitas vezes, não condiz com a história narrada. Embora o texto narrativo seja amplamente trabalhado, possivelmente, o tipo mais visto em sala de aula, sua abordagem tem sido feita de forma superficial, mecanicista e, por vezes, arbitrária. A nossa prática diária nos leva a perceber que grande parte dos alunos escreve, de certa maneira, para preencher espaços, mesmo que vazios de sentido. O problema não se estanca apenas nas ações dos alunos; as propostas de escrita chegam até eles de forma desmotivante e, muitas vezes, o critério de seleção de textos e/ou obras literárias fogem à adequação da faixa etária e de seus interesses. Outro agravante é a falta de material didático motivador e estratégias que ultrapassem a mesmice das aulas consideradas tradicionais. O livro didático, por melhor que seja, não promove a aprendizagem se as atividades forem malconduzidas; na maioria das vezes, ele é o único material do qual o professor dispõe na sala de aula. Geralmente, a

proposta textual não atinge o aluno e, se o professor não intervém propondo material diversificado, a prática torna-se vazia e previsível, e o educando passa a ser mero receptor.

Dentro dessa perspectiva, cabe analisar como ocorre o processo de ensino/aprendizagem acerca das produções escritas na escola e, a partir dessa análise, diversificar as metodologias, propor situações de produções dinâmicas, lúdicas e interativas.

Diante desse quadro, pensamos em desenvolver um trabalho voltado para a escrita, mais especificamente a escrita de narrativas, o que se justifica pelas deficiências pontuadas nos textos dos alunos. Para isso, optamos por conduzir nossa intervenção usando conceitos, recursos e estratégias capazes de conciliar o prazer, o aprender, o conviver e a escrita e, ainda, relacionar esses fatores ao jogo e ao lúdico. Não raro, o trabalho com a escrita é tratado de modo instrumental, dissociado das práticas sociais e do lúdico, com a mera pretensão de manter o aluno ocupado ou cumprir as propostas do livro didático. Nesse contexto, Passarelli (2012) aponta a necessidade de se integrar a dimensão lúdica ao ensino de produção textual, levando em consideração o espaço de convívio agradável e interativo no sentido de promover ações e sensações como brincar, chorar, rir, imaginar e inventar, sem, contudo, perder o foco no trabalho.

É preciso resgatar o lúdico proposto por Passarelli, sair do lugar-comum, despertar o aluno para novas possibilidades; levar em conta o processo e as condições de escrita. Tudo isso respeitando o ritmo desse aluno e sua resposta aos estímulos. O processo de ensino/aprendizagem, independente da área de conhecimento – destacamos aqui a escrita narrativa – não acontece sem a linguagem. O aluno tem direito de se apropriar da linguagem, organizar seus pensamentos e ser autor da sua própria história. As situações de escrita devem ser efetivadas em condições prazerosas. Cientes de que a construção da escrita acontece a partir da intimidade com a leitura, cabe ao professor promover esse encontro. Mas como desenvolver um trabalho satisfatório, com foco na escrita, se os alunos, em sua maioria, não gostam de ler? Com certeza há bem mais perguntas do que resposta para essas questões.

Uma resposta possível está na assertiva de Suassuna (1995) ao afirmar que o exercício efetivo da leitura se consolida quando o leitor intervém sobre o que está posto; para tanto, o ato de ler deve ser vivenciado de forma prazerosa, crítica, criativa; deve fazer da leitura um ato de conhecimento, de descoberta. Dessa forma, torna-se imprescindível evitar exercícios que promovam a mera reprodução, se quisermos formar leitores críticos e capazes de intervir na realidade.

Acreditamos que uma proposta simples esteja na palavra motivação. Textos provocadores e ações motivadoras resultam em boas práticas pedagógicas, as quais não

precisam ser mirabolantes; com simplicidade, disposição e sensatez, podemos atingir bons resultados na aprendizagem.

Por todos esses aspectos mencionados, entendemos que, para se conquistar o leitor, devemos começar com histórias curtas, simples e atraentes. E, para obtermos os sentidos pretendidos, optamos pelas narrativas de enigma, desenvolvemos um material didático, as Gavetas Textuais, e recorremos à gamificação, bem como aos recursos de que dispõem, direcionando-os para o nosso foco de ação, a produção textual. No decorrer do trabalho, apresentamos reflexões e ações acerca do gênero e alguns desdobramentos necessários ao entendimento desse.

Nesse sentido, destacamos como objetivo principal desta pesquisa:

- Dinamizar os momentos de produção textual fazendo um levantamento exploratório das possibilidades de trabalho com as narrativas de enigma, a partir de suas características, valendo-se da gamificação e do uso das gavetas textuais para desenvolver a competência da escrita de narrativas.

Ainda, pontuamos como objetivos específicos:

- Analisar a contribuição das gavetas textuais para a consolidação da competência narrativa;
- Compreender a percepção dos alunos acerca do trabalho com as narrativas de enigma;
- Analisar o engajamento dos alunos em cada etapa da sequência de atividades;
- Compreender os efeitos do uso de estratégias de gamificação como fator de motivação para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Esta pesquisa pretende não só mostrar o que fazer, mas como fazer, sem esgotar outras possibilidades de trabalho com as narrativas de enigma. A partir das gavetas, o professor terá liberdade de buscar outros caminhos e reformular sua prática. Esperamos, com este trabalho, conquistar os resultados almejados, mesmo cientes de que a escrita é um processo gradual, cujo aperfeiçoamento vem com a prática de escrita e leitura

1.2 Por que narrativas de enigma? .

As narrativas de enigma são muito apreciadas pelos pré-adolescentes, nosso leitor projetado – alunos do 7º ano. O mistério de um crime a ser desvendado é um dos modelos mais bem-sucedidos de enigma e a presença do suspense é um componente que prende o público de idades variadas; com base nas pistas textuais, o leitor produz inferências, formula

hipóteses, observa os detalhes e reformula sua linha de pensar a partir dos desfechos inesperados, ou seja, o fator surpresa. O apelo juvenil em torno desse gênero é de tal forma tão evidente, que nos fez pensá-lo como elemento provocador a fim de que os alunos se sintam instigados a ler e a escrever.

Esse gênero constitui-se de importante e rico material linguístico. Começamos com a sucessão de processos que podem ser demarcados por expressões de valor imperfeito e perfectivo; conectivos textuais; marcadores de tempo para indicar sequência de eventos; os elementos da narrativa, destaque para a variedade de personagens (detetive, criminoso, suspeito, testemunha, vítima, álibi, policial); relações de causa e consequência; uso do discurso direto e inferências. Isso tudo sem contar com as ideias de exploração do campo temático como o desafio de decifrar situações obscuras, exercícios de antecipação e verificação dos fatos.

Por se tratar de uma pesquisa que implica a escrita coparticipativa, a criação de uma narrativa de enigmas mostra-se propícia ao trabalho a dois ou mais alunos interagindo com a trama, podendo controlar as ações das personagens e o rumo da história criada por outros participantes. De caráter lúdico e criativo, as narrativas de enigma podem ser associadas, facilmente, à ideia de jogo.

Os currículos de Língua Portuguesa propõem os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem e, dentro de uma perspectiva multiculturalista, pedem que circulem pela escola não só os gêneros tidos como clássicos e/ou mais valorizados, mas também outros considerados menores, como narrativas de enigma e crônicas, ou até os menos valorizados por serem populares. De acordo com Barbosa e Rovai (2012), as narrativas de enigma eram consideradas gêneros menores por atingir leitores menos experientes e mais atraídos pelo entretenimento de matar charadas, logo eram destinadas ao consumo, estruturadas a partir de formas preestabelecidas e não levavam o leitor à reflexão. Barbosa e Rovai (2012) ainda ressaltam que o fato de entreter não deve ser visto como um dado negativo, já que entreter é uma das funções da literatura. O envolvimento com as narrativas de enigma vai estabelecer um encontro com outras obras, além de apresentar uma excelente oportunidade para o estudo do discurso narrativo, em termos de produção e para seu exercício.

É difícil resistir a uma boa trama que envolve mistério, suspense e crime. A narrativa de enigma possibilita o trabalho com jogos. São ideais por conter pistas, crimes, enigmas, detetives, vítimas, suspeitos, atmosfera de medo, curiosidade, tensão narrativa, herói destemido, riscos iminentes, lugares hostis entre outros. Outro aspecto motivador desse gênero é a relação com os *games*, cinema e séries de TV, pois apresentam uma linguagem

bastante similar e fazem parte do universo do aluno.

O gênero surgiu no século XIX com Edgar Allan Poe em *Os assassinatos da Rua Morgue* e desde então vem seduzindo leitores de várias idades. Assim, esse tipo de narrativa parece uma boa oportunidade para conquistar novos leitores e consequentemente escritores. As histórias de crime e suspense há muito povoaram a literatura popular oral, bem como a literatura bíblica e tragédias gregas. Só no século XIX, essas histórias se constituíram como gêneros independentes.

Inspirada nos *faits divers*, expressão jornalística francesa para se referir a matérias sensacionalistas a fim de captar leitores interessados em enredos inusitados, as narrativas de enigma fazem uso da trama extraordinária para garantir a atenção do leitor, principalmente das camadas mais populares. Dado o exposto, acreditamos que esses aspectos já são motivos suficientes para justificar nossa escolha por esse gênero. Conquistando o leitor com os enigmas, aos poucos, ele ampliará suas escolhas e amadurecerá seu interesse por outras leituras.

1.3 Do lúdico ao processual: uma proposta inovadora

Tendo em vista os aspectos observados, as perguntas norteadoras desta pesquisa foram: Um material didático inovador poderia estimular os alunos a criar textos com prazer? Novas estratégias poderiam despertar o aluno para a escrita e, assim, auxiliá-lo a produzir narrativas dentro de uma sequenciação coerente ao gênero proposto? O gênero norteador da pesquisa, as narrativas de enigma, seria mesmo um elemento motivador?

Com o intuito de encontrar possíveis respostas a essas perguntas, propusemos, então, a criação e utilização de um material didático, o qual denominamos Gavetas Textuais e a inserção da gamificação no trabalho com as narrativas de enigma. Nesse sentido, levamos em consideração a possibilidade de envolver o professor e esse motivar o aluno para o ato de escrever e, dessa forma, proporcionar um canal de organização de ideias e um novo estímulo para a escrita proficiente.

A gamificação, original *gamification*, é um conceito recente iniciado nos Estados Unidos que, aos poucos, vem se expandindo na área educacional, pois propõe um modelo de ensino em que os conteúdos são vistos como desafios em situações de jogos. Alves et al (2012) consideram a gamificação como um método que traz os fundamentos dos jogos, em virtude da popularização dos jogos eletrônicos, tendo em vista fatores como motivação, resolução de problemas e potencialização de trabalhos educativos, que é o nosso foco.

A ideia é partir desse princípio de jogo e levá-lo para o contexto escolar, não sendo, necessariamente, preciso envolver jogos digitais. Embora não seja novidade a criação de atividade envolvendo aprendizagem e diversão, o fenômeno da gamificação pode ser uma ferramenta metodológica lúdica na escrita de narrativas de enigma. Não se trata da utilização de jogos digitais em sala de aula, mas do uso de elementos de jogos e de *design* de jogos para repensar e redefinir o planejamento e a condução das aulas.

O material didático, proposto por esta pesquisa, foi produzido com a finalidade de apontar transformações significativas nas práticas de escrita narrativa. Para tanto, empregamos os princípios do jogo nas atividades relacionadas às gavetas textuais; uma caixa de ferramentas composta por elementos da narrativa. Denominamos como gavetas com o intuito de fazermos uma abordagem dos elementos da narrativa de uma forma não habitual, fugir dos tradicionais esquemas e poder brincar com a imaginação numa tentativa de inibir a resistência dos alunos frente a escrita.

Tudo o que foi mencionado resultou da vontade de fazer diferente, de redefinir ações e de criar procedimentos que transformem as aulas, que contagiem os alunos e os motivem a escrever com desenvoltura e segurança. Esperamos que a inserção da gamificação e das gavetas textuais, junto a produção das narrativas de enigmas, possam suprir deficiências na escrita, uma vez que esse tipo de narrativa está vinculado ao entretenimento de decifrar charadas e, conseqüentemente, envolve mais o leitor menos experiente. Quanto aos outros gêneros, acreditamos que, com o tempo, os alunos se construirão leitores estabelecendo relação entre eles e amadurecerão quanto às futuras escolhas.

1.4 Metodologia

Esta pesquisa está fundamentada na Fenomenologia, uma vez que há embasamento na nossa prática diária como professor, nas vivências dos alunos e nas suas histórias de vida; é, também, de caráter quantiquantitativo, com olhar voltado e interessado na proficiência da produção de textos dos alunos em sala de aula.

Foram considerados, no decorrer do trabalho, o contexto escolar, o público, ações e implicações sócio históricas acerca da proposta apresentada, sendo de natureza não apenas descritiva, como também foi considerada a observação participante e interpretativa.

A fim de conhecer melhor os alunos participantes da pesquisa e identificar o domínio de cada um em relação à produção escrita de narrativas, aplicamos uma atividade diagnóstica por meio de uma produção textual inicial. Acreditamos que esse procedimento nos leva a

aplicar a teoria a partir da prática; pois fazendo uma diagnose da escrita dos alunos, nos aproximamos mais das dificuldades reais para, assim, propor um trabalho de acordo com as necessidades.

Aplicamos um questionário aos alunos e outro aos professores para nos inteirarmos das visões que cada grupo tem acerca do trabalho de leitura e escrita na escola. Os dados levantados nos serviram como referência para a propostas de novas estratégias de trabalho dando maior consistência à pesquisa.

O percurso traçado por esta pesquisa foi pautado dentro dos princípios da ação, reflexão e ação, uma vez que a intervenção partiu da produção e análise dos textos produzidos pelos alunos.

O primeiro *corpus* coletado para diagnose, partiu de uma produção textual individual dos alunos. Ao analisarmos as produções, fizemos um levantamento das dificuldades ligadas às questões de ordem temática, composicional, estrutural, sequencial e referencial do texto. Constatadas as limitações, fizemos uma investigação a partir de uma revisão bibliográfica referente à sequência narrativa e descritiva e implicações acerca do gênero narrativa de enigma; ainda nessa linha de investigação, buscamos compreender o fenômeno da gamificação no contexto escolar.

Como pressupostos teórico-metodológicos e documentais da pesquisa, nos embasamos em autores como: Bakhtin (1997), Marcuschi (2009), Vygotsky (1998), Bronckart (1999), Koch (2008), Leffa (1996), Todorov (2006), Barbosa e Rovai (2012), Wachowicz (2012), Leite (1987), Sodré (1998) entre outros; no referencial documental dos PCN (BRASIL, 2001), na Matriz de Ensino de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação de Minas Gerais, os CBC (2008); discutimos, também, de forma sint tica, os conceitos formulados no quadro do interacionismo sociodiscursivo, dentro de uma concepção dialógica levando em consideração a circulação social dos gêneros.

Para melhor entendimento do desenvolvimento deste estudo, traçamos como procedimentos, a aplicação de uma atividade diagnóstica (produção inicial) para coleta de dados, seguida da análise das produções dos alunos para levantamento das dificuldades acerca da escrita e, dessa forma, projetar metas e estratégias de natureza interventiva; seleção de textos narrativos e obras literárias inf nto-juvenis que se enquadram no gênero, bem como pesquisa bibliográfica sobre os principais autores que escreveram dentro dessa temática; revisão bibliográfica com o intuito de verificar as possibilidades de trabalho relacionadas aos aspectos contextuais e composicionais do texto   luz das teorias dos gêneros discursivos.

Concluída essa fase, passamos para a ação interventiva. Para isso, elaboramos uma

Proposta de Intervenção estruturada em 38 horas aula. A descrição da elaboração, aplicação e resultados da Proposta de Intervenção serão apresentadas no terceiro capítulo.

Ainda, dentro da intervenção, coletamos o segundo *corpus* composto por 12 (doze) textos escritos pelos alunos em parceria. Optamos por um segundo *corpus* porque, nessa ocasião, os textos foram escritos em meio a outras condições de produção como: escrita em dupla, realização de atividades prévias, maior contato e familiaridade com o gênero. Consideramos essa oportunidade propícia para reavaliarmos as ações desenvolvidas até o momento e, de tal modo, poder intervir com práticas dirigidas aos problemas detectados.

Durante a fase de intervenção, analisamos o processo e o modo como o trabalho estava sendo desenvolvido, fizemos a comparação entre os textos produzidos inicialmente (*corpus 1*) e os textos escritos, ainda, durante a intervenção (*corpus 2*), para então, no final da intervenção, avaliarmos os possíveis progressos demonstrados na reescrita do texto inicial (*corpus 3*) e, assim, poder averiguar as contribuições das gavetas textuais no desenvolvimento da escrita dos alunos.

1.4.1 A escrita coparticipativa

Ao propormos a escrita coparticipativa como procedimento nas atividades dos alunos, pensamos em uma abordagem interacional promovida pelo trabalho em conjunto. A aprendizagem não se processa de forma isolada, ela se realiza no encontro com o outro; pois quando nos comunicamos, partilhamos pensamentos, saberes, crenças e opiniões. Em um mundo cada vez mais individualista, em que as relações não se estabelecem de forma satisfatória, a escola precisa propiciar momentos de troca, colaboração e diálogo entre os alunos.

Segundo os PCN (BRASIL, 2001, p.97):

Um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc.

Tal procedimento cria um clima favorável para o desenvolvimento do trabalho com as gavetas textuais que trazem, como propostas, práticas desenvolvidas em parceria e em grupos, permitindo-lhes interagir se posicionando, ouvindo e respeitando a posição do outro. Para Vygotsky (1994), é a inclusão das relações entre as pessoas que garante a aprendizagem;

as relações interacionais ocupam um papel relevante em sua teoria. Para isso, faz-se necessária a mediação do professor a fim de assegurar a participação de todos os alunos.

As atividades envolvendo as narrativas de enigma poderão fazer os alunos perceberem a importância do outro como coautor do seu texto; pois ao compartilhá-lo, a contribuição e a intervenção do colega serão inegáveis. Consideramos esses momentos propícios para que o aluno aprenda a se relacionar, a conviver, a emitir e ouvir opiniões, a dialogar, a resolver mal-entendidos, a lidar com as diferenças e semelhanças, e a respeitar o outro.

A escrita representa bem a interferência do outro em nossas representações e na forma como nos constituímos. Para Bakhtin (1997), o social prevalece nas composições textuais, no sentido de que um mesmo texto, sendo composto por enunciados diversos de uma única pessoa, está repleto da fala de outros, o que pressupõe um dialogismo. Se a voz do outro se manifesta na escrita, por que não fazer esse exercício de escrita e colaboração a dois. As atividades de intervenção, propostas nesta dissertação, ilustram bem essa concepção dialógica, pois a maioria das propostas requer a participação do outro, o que ocasiona momentos de interação.

De acordo com Vygotsky (1998), se somos sujeitos que nos construímos nas relações com os outros, é no tempo e no espaço em que essas relações acontecem, que apreendemos e produzimos conhecimento, que desenvolvemos a nossa consciência como sujeitos. Dessa forma, chegamos ao consenso de que o espaço da sala de aula é ideal para o favorecimento das inter-relações.

Se a conduta coparticipativa busca promover a interação, por outro lado, sua aplicação requer certos cuidados, pois algumas regras de convivência devem ser esclarecidas e estabelecidas aos grupos, é importante discutir e decidir os critérios de agrupamento dos alunos; além disso devemos considerar não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e afetivos. Esses últimos, principalmente, para os alunos menos interessados nas aulas e/ou que tenham históricos de fracasso escolar. Aspectos como a afetividade, a aceitação ou a rejeição, a competitividade, bem como o ritmo de produção estabelecido em um grupo, pode interferir diretamente na produção do trabalho. A participação do aluno, muitas vezes, vai depender do grupo em que está inserido, por isso o professor deve estar atento para fazer possíveis e necessárias intervenções.

Do ponto de vista dos PCN (BRASIL, 2001, p.98):

[...] a disponibilidade cognitiva e emocional dos alunos para a aprendizagem é fator

essencial para que haja interação cooperativa, sem depreciação do colega por sua eventual falta de informação ou incompreensão. Aprender a conviver em grupo supõe um domínio progressivo de procedimentos, valores, normas e atitudes.

Podemos abstrair segundo essa visão que, antes de mais nada, é preciso sensibilizar o aluno para o trabalho em equipe. O processo de aplicação das gavetas textuais e da gamificação exige parceria e cooperação para um bom desempenho nas atividades, o que deve ficar bem definido aos alunos; é preciso lembrá-los de que os pares são coautores e construtores de inúmeros processos de criação, atuação e significação. Exemplo disso são os livros *O mistério* e o *Mistério dos MMM*, escritos a várias mãos, o que configura uma das propostas do plano de intervenção desta pesquisa. Por essa razão, objetivamos um diálogo entre as narrativas de enigma, as gavetas textuais e a gamificação, exercícios que apregoam a cooperação para alcançar um objetivo em comum. Consideramos que tudo o que foi dito faz-se pertinente por se tratar de princípios de convívio escolar e social.

1.5 Organização do trabalho

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, que delineamos a seguir. Neste capítulo I, apresentamos a introdução, o objeto de estudo, a problematização da pesquisa, a metodologia e uma sucinta descrição do material didático produzido e as estratégias usadas no trabalho com as narrativas de enigma. O capítulo II faz considerações sobre texto, discurso, tipo e gênero, trata das narrativas de enigma e a articulação entre as atividades de leitura e escrita, apresenta noções sobre a narração e traça considerações sobre a gamificação no contexto escolar. O capítulo III traz a análise, discussão e resultado dos dados e, ainda, descreve a proposta educacional de intervenção; concluímos, no capítulo IV, com as considerações finais que trazem a análise de todo o processo e as contribuições das estratégias aplicadas, especialmente o material lúdico, as gavetas textuais.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE TEXTO, DISCURSO, TIPO E GÊNERO

Para que compreendamos o que é texto narrativo, é preciso antes esclarecermos, de forma sintética, o que vem a ser texto e discurso, assim como tipo e gênero textual. Alguns aspectos devem ser considerados para dar conta da definição de texto. Segundo Koch (2008, p. 30):

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ele, determinado sentido.

Nessa concepção, entendemos que o texto não se constitui de forma isolada, ele acontece em situações de contextualização e de interação. Destacamos esses dois aspectos por percebermos que os textos dos alunos, na maioria das vezes, são construídos de modo solitário, sem uma predefinição do seu interlocutor e, assim, escreve sempre para o mesmo interlocutor que é o professor. Em essência, podemos frisar as seguintes implicações acerca da definição de texto, de acordo com Marcuschi (2009, p.80):

1. O texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
2. O texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
3. O texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
4. O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Em relação à distinção entre texto e discurso, segundo Marcuschi (2009), essa não deve ser feita de forma muito rígida, visto que a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo. Dessa forma, o autor recorre ao comentário de Coutinho (2004), quando diz que texto e discurso devem ser considerados aspectos complementares da atividade enunciativa. Trata-se de uma forma de incluir o texto num campo mais vasto das práticas discursivas e de reiterar a articulação entre o plano discursivo e o textual, em que o discurso é visto como o objeto do dizer, isto é, a enunciação, e o texto como o objeto de figura, no plano da esquematização, (configuração global) que pode ter até um único enunciado ou até mesmo um romance inteiro. O que permeia o texto e o discurso, nessa perspectiva, é o gênero – aquele que condiciona a atividade enunciativa e é

visto como prática social.

A fim de melhor nos inteirarmos acerca de tipo textual, recorremos ao conceito de Marcuschi (2009, p.154) que assim o determina:

Uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição* e *injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou narrativo ou *expositivo* ou descritivo ou *injuntivo*.

É necessário salientar que, ao propormos o trabalho com uma determinada tipologia textual, não pretendemos formar escritores que repetem fórmulas pré-determinadas. Na década de 1980, Geraldi (1985) já apontava para essa problemática quando dizia que o professor, ao propor as produções de textos, não se interessa no que os alunos têm a dizer, mas sim se eles aprenderam o que fora ensinado.

No que diz respeito ao gênero textual, Marcuschi (2009) afirma se tratar de textos materializados em situações variadas de práticas comunicativas, um fenômeno histórico, que se vincula à vida cultural e social. São considerados gêneros, os textos mais encontrados no cotidiano, uma vez que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, os quais se manifestam em práticas sociais. O autor, ainda, diz que os gêneros são formas textuais que se manifestam tanto na escrita quanto na oralidade. Apresentam características bastante estáveis, pois são histórica e socialmente bem situados. Como exemplos, cita: bilhete, carta pessoal, aula expositiva, bula de remédio, piada, cardápio de restaurante, dentre outros.

O ensino da leitura e da produção de textos, sob a perspectiva dos gêneros, direciona o professor para um trabalho de concretização da língua nas instâncias sociais. A linguagem, vista nessa ótica, toma uma dimensão real e prática, traz ao aluno modalidades textuais verdadeiras, de uso social. Dessa forma, as aulas se transformam em oficinas que colocam em prática e exploram os textos em toda a sua dimensão. Para tanto, nesta pesquisa, demos ênfase ao gênero contos de enigma, contudo, sem excluir as sequências tipológicas que constituem esse gênero.

De acordo com Marcuschi (2009, p.156), “não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária. ” Assim, podemos

concluir que gênero e tipo não estabelecem relação de oposição, mas se complementam e se integram.

2.1 As narrativas de enigma e a articulação entre as atividades de leitura e escrita

2.1.1 A narrativa

O homem narra histórias desde sempre, a narrativa faz parte da humanidade. Corroboramos com as palavras de Leite (1987, p.6) quando diz que “Quem narra, narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou”. Ou seja, em algum tempo ou lugar, alguém vivenciou ou viu um conflito que, posteriormente, foi narrado.

Umberto Eco (1985, p.21) faz a seguinte reflexão sobre o ato de narrar:

Entendo que para contar é necessário primeiramente construir um mundo, o mais mobiliado possível, até os últimos pormenores. Constrói-se um rio, duas margens, e na margem esquerda coloca-se um pescador, e se esse pescador possui um temperamento agressivo e uma folha pena pouco limpa, pronto: pode-se começar a escrever, traduzindo em palavras o que não pode deixar de acontecer.

Essa construção de mundo a que o autor se refere, os alunos conseguem fazer bem quando crianças, mas a escola por vezes tolhe seu poder criador ao trabalhar a escrita de forma desconexa; seria simples se a narração fosse vista como aquilo que não pode deixar de acontecer, como vivência inerente ao ser humano. Dentro desse contexto, Garcia (2013, p. 241) diz que, “a matéria da narração é o fato, que por sua vez envolve um acontecimento de que o homem participa direta ou indiretamente, e o relato desse fato, real ou fictício, implica a intervenção total ou parcial de personagens, fatos e circunstâncias”. Desse modo parece, relativamente, fácil escrever um texto narrativo, pois relatar um fato é quase um ato espontâneo. Mas por que, então, nossos alunos encontram tanta dificuldade? Talvez seja porque existe maior rigor e convenções ao se transpor a fala para a escrita.

Parece que a narração e a ficção praticamente nasceram juntas, gerando, assim, gêneros narrativos diversificados que, apesar de ter como base a tipologia narrativa, apresentam também marcas da sequência descritiva e dialogal.

O texto narrativo é muito conhecido pelos alunos, por ser o tipo mais apresentado na escola; no entanto, é trabalhado, muitas vezes, de forma superficial dentro de modelos que se transformam em cópias. A afirmação seguinte, de Scherer *et al.* (2011, p.295), é quase um

paradoxo, quando avaliamos os textos dos alunos:

O texto narrativo é um dos mais utilizados na comunicação humana, tanto em termos de compreensão como produção. Sua importância se dá na medida em que ele permeia a nossa experiência. É também um dos primeiros gêneros discursivos a serem adquiridos pela criança e um dos últimos a se perderem no envelhecimento. Tal fato encanta os estudiosos da narrativa e, ao mesmo tempo, os intriga, no sentido de entender quais são os processos que subjazem a essa habilidade linguística.

Esse enfoque entende a narrativa como resultado das experiências pessoais, o que a torna mais abrangente; possibilitando-nos pensar e propor meios que integrem conhecimentos e demandas exigidas pela escrita. Ou seja, temos uma matéria-prima rica que deve ser bem explorada em toda sua dimensão.

É de Garcia (2013, p.254) a seguinte definição de narrativa:

Relato de um episódio real ou fictício que implica interferência de elementos, como: fato ou ação [o quê]; personagens [quem]; o modo como a ação/fato é desenvolvido [como]; o momento em que o fato ocorreu [quando]; o lugar do ocorrido [onde]; o motivo do acontecimento [por quê]; e o resultado da ação [por isso].

Garcia (2013), contudo, alerta para o fato de que nem todos os elementos podem estar presentes na narrativa, com exceção de *quem* e *o quê*. É preciso deixar claro que, neste trabalho, a ausência de alguns elementos, nos textos dos alunos, se deve pelo desconhecimento desses e não por escolha estilística. O autor também afirma que a narração gira em torno de um fato, elemento formador do enredo. Garcia (2013, P.258) ainda diz que

“toda narrativa consiste numa sequência de fatos, ações ou situações que, envolvendo participação de personagens, se desenrolam em determinado lugar e momento, durante certo tempo”. Nessa concepção, podemos entender que a narrativa é um relato de acontecimentos que abrange ação e personagens; ambos primordiais no desenvolvimento das narrativas de enigma.

Todorov (1980, P.17) diz que “uma narrativa é considerada como tal quando há um desenvolvimento de uma ação, isto é, uma mudança de estado, utilizando como exemplo a passagem do imperfeito ao pretérito ‘Tal era seu estado de espírito quando...’”, de acordo com Todorov (1980), nesse exemplo, a narrativa está engatada e toda mudança constitui, com efeito, um novo elo da narrativa. Assim, constatamos que a narrativa exige transformação, sucessão de ações que dão dinamicidade ao enredo.

2.1.2 As sequências textuais

À medida que produzimos um texto, fazemos uso de uma ou mais sequências textuais para compor o gênero pretendido. Por evidenciarmos o gênero narrativas de enigma, trataremos, em especial, da sequência narrativa. É necessário deixar claro que, mesmo dando ênfase à sequência narrativa, outras sequências não se excluem do gênero aqui proposto. Podemos dizer que há heterogeneidade das sequências textuais em um determinado gênero, elas podem ocorrer de forma dominante ou apresentar diferentes sequências em um mesmo texto, como: sequência narrativa, sequência descritiva, sequência argumentativa, sequência explicativa, sequência dialogal e sequência injuntiva. Segundo Bronckart (1999, p.253), “os textos homogêneos são relativamente raros.” Todo texto é, segundo Bronckart (1999, p.251), constituído de sequências como:

Formas de planificação convencional, também em número restrito, que podem ser observadas no interior de um tipo de discurso. Baseadas em operações de caráter dialógico, organizam uma parte ou uma totalidade de enunciados que pertencem a um tipo, de acordo com o plano linguisticamente marcado, que se sobrepõe à linearidade de todo segmento textual.

Os diferentes propósitos comunicativos direcionarão a combinação das sequências textuais. Os gêneros do discurso, bem como seus propósitos enunciativos, determinam a sequência textual predominante no texto.

Em um conto de enigmas, por exemplo, há uma sequência narrativa (conjunto de ações geradoras de tensão que se transformam no decorrer da narrativa até um acontecimento que determina o seu desfecho, ou seja, há uma apresentação inicial seguida de intriga, complicação e finalizada com a resolução que dita o final da história), uma sequência descritiva (aspectos caracterizadores das personagens e do espaço) e uma sequência dialogal (interação entre as personagens). Pode haver também uma sequência argumentativa (apresentação de uma tese, defesa ou refutação e conclusão) ou, também, uma explicativa (explicação de um problema). Bronckart (1999, p.219) afirma que “só se pode falar de sequência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga”. Dessa forma, apesar de haver diferentes sequências na narrativa de enigmas, podemos afirmar que a sequência narrativa é a dominante.

Como nosso interesse é o estudo das narrativas de enigma, discorreremos acerca da sequência narrativa. Quanto aos critérios que configuram essa sequência, apresentamos as condições para a construção narrativa na formulação de Adam (2001), citado por Wachowickz (2012, p.56):

- Sucessão de eventos no tempo, em que se mantém uma unidade temática através da transformação de predicado – em relação de causalidade;
- Pelo menos um personagem antropomorfo envolvido nesses eventos;
- Um arranjo de acontecimentos incluindo um conflito ou uma intriga, que se encaminhará de alguma forma para a resolução;
- Um juízo de valor ou ponto de vista de opinião – explícita ou implícita – que em alguns textos canônicos, como as fábulas, é nomeado como “moral final”;
- O traço da verossimilhança.

De acordo com os critérios, mencionados acima, ao lermos os textos em sala de aula, procuramos levantar alguns deles para que os alunos pudessem perceber as marcas das sequências narrativas.

Adam (2001) citado por Wachowickz (2012, p.58) propõe, como ordenamento desses elementos constituintes da narrativa, a seguinte figura:

Situação inicial	Complicação	Ações	Resolução	Situação final	Avaliação final
------------------	-------------	-------	-----------	----------------	-----------------

Dentro do esquema apresentado, podemos dizer que a situação inicial apresenta relação direta com a situação final, a complicação leva à resolução e as ações condicionarão o juízo de valor moral. A identificação desses elementos e a compreensão do ordenamento proposto por Adam, faz com que o leitor se aproprie de mecanismos que possam ajudá-lo a interpretar melhor o enredo da narrativa e estruturar suas produções escritas.

2.1.3 Elementos estruturais dos textos narrativos

A narrativa é composta de elementos constitutivos, os quais consideramos essenciais à história. Primeiramente, sem os acontecimentos a história não existe. Ainda há de se pensar nos envolvidos nos acontecimentos, quem os vive. Esses acontecimentos devem acontecer em determinado espaço e tempo. E, necessariamente, é preciso que haja alguém para contar essa história, alguém que mantenha o leitor inteirado dos acontecimentos. O conhecimento acerca desses elementos facilitará o contato dos alunos com a narrativa. O trabalho desenvolvido com as gavetas textuais na intervenção, descrito no capítulo seguinte, perpassa por todos esses elementos, os quais foram tratados em oficinas. Abordaremos, inicialmente, o enredo.

2.1.3.1 O enredo

As perguntas básicas para o desenvolvimento do enredo são: *O que aconteceu?*

Seguida de *Por que aconteceu? Como aconteceu? Como terminou?* Ao responder a essas perguntas, o aluno faz referência ao assunto do texto, às relações de causa e consequência, às relações de modo e a uma mensagem (ensinamento) no final da história.

O enredo, também, conhecido como ação, trama ou intriga, trata dos acontecimentos sucedidos na história. Na narrativa de enigmas, o enredo tem, como desencadeador central, um crime cometido e o seu desenvolvimento se dará em torno da investigação com tom de suspense.

O enredo é de natureza ficcional, para tanto o texto deve ser verossímil, ou seja, os acontecimentos devem ser aceitáveis no plano exterior ao texto. Gancho (2002, p.10) diz que “A Verossimilhança é a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor; é, pois, a essência do texto de ficção”. Dessa forma, a história deve ser conduzida de forma que o leitor acredite no que lê. A lógica e racionalidade descritas nas histórias de detetive, conferem verossimilhança à trama.

Ainda dentro do enredo, tecemos o enredo psicológico, em que as ações não são concretas, mas são evidenciadas pelos aspectos interiores, ações psicológicas das personagens. As ações psicológicas se sobressaem às ações exteriores.

Avaliamos a criação do enredo como parte fundamental da narrativa. Sua elaboração exige um bom planejamento, pois do enredo depende toda a trama, cujos elementos devem estar relacionados. Aspectos como pesquisa, discussão da temática, outras leituras (relações intertextuais) e coerência dos fatos devem ser considerados no momento da produção.

2.1.3.2 *As personagens*

As perguntas norteadoras para a apresentação das personagens são: *Quem? Com quem?* Nas narrativas de enigma, a resposta a essa questão, certamente, será: o criminoso, a vítima, os suspeitos, o detetive, o policial e a testemunha. Quanto ao papel que desempenham no enredo, o protagonista (herói), considerado como personagem principal, envolvido na investigação, se sobressai aos demais personagens por apresentar características superiores a eles. Para todo herói há, também, um anti-herói, o criminoso que, por sua vez, traz características inferiores aos outros; muitas vezes, apresenta atitudes negativas e, temporariamente, assume o papel de herói, mesmo não tendo perfil para isso. Ainda há os personagens secundários, como a própria classificação diz, são menos importantes na história, agem menos e aparecem na trama com menor frequência. Na maioria das histórias de detetive há um amigo do detetive que ouve suas confidências e o auxilia. Esses personagens são

responsáveis pelo desenrolar do enredo, são eles que agem.

Platão e Fiorin (2006) ainda afirmam que a personagem é composta quando o narrador coloca no texto um *eu*, quando quem narra é também personagem e vários *ele*, pessoa de quem o narrador fala. A personagem pode ser representada na narrativa por substantivos, como: aluno, pai, professor, avô, esposa etc, desempenhando uma função social no texto. Sobre a criação da personagem ao longo do enredo, Platão e Fiorin (2006) resumem que ela acontece, por meio de traços qualificacionais (dados na descrição de gestos, características físicas ou morais etc.) ou funcionais (representados pelos papéis e compreendidos do relato das ações e das falas das personagens). Sobre a caracterização dos personagens como planos e redondos, Gancho (2002, p.16) assim os define:

- a) Personagens planos: são personagens caracterizados com um número pequeno de atributos, que os identifica facilmente perante o leitor; de um modo geral são personagens pouco complexos.
- b) Personagens redondos: são mais complexos que os planos, isto é, apresentam uma variedade maior de características que, por sua vez, podem ser classificadas em: físicas, psicológicas, sociais, ideológicas e morais.

Esse tipo de caracterização que compõe as personagens redondas, conduz o aluno a traçar um perfil mais detalhado e completo ao criar suas personagens. Geralmente, as narrativas de enigma apresentam como personagens básicos: um detetive, uma vítima e um culpado. Logicamente, o culpado nunca é o detetive, nem alguém muito óbvio. A descrição psicológica acontece superficialmente e os acasos não existem, tudo tem uma explicação racional.

Sem dúvida, a construção do personagem é parte importante para o desenvolvimento da história. O texto de enigma, especialmente, propõe a criação de personagens dinâmicos, curiosos e perspicazes contrapondo a outros que podem se mostrar astutos, vingativos e dissimulados e um terceiro tipo que pode ser doce, ingênuo e pacato. Claro que são muitas as características que podem compor esses personagens, optamos por algumas a título de exemplo.

Considerando esses aspectos, é preciso deixar claro, aos alunos, que é essa gama variada de personagens que permite provocar, no leitor, sensações diversas como: amor, ódio, medo, admiração, empatia, repulsa, preocupação ou indiferença. No momento de criação do personagem, deve-se ter em mente qual será o papel dele no texto, o que justifica a sua inserção na trama e de que forma se relacionará com os demais personagens. Essa análise deve ser proposta ao se planejar a escrita.

2.1.3.3 O tempo

Quando? Essa é a pergunta que permeia o elemento tempo no enredo. As ações acontecem dentro de um tempo determinado. A época em que se passa a história, nem sempre coincide com o tempo atual. As narrativas de enigma acontecem em um curto período de tempo e muitas histórias remetem ao tempo passado. Sobre o tempo na composição do enredo, Platão e Fiorin (2006, p. 210) afirmam que:

Os tempos linguísticos não são imitações do tempo cronológico, medido por dias, meses e anos, mas são construções do falante que possibilitam expressar uma gama muito vasta de experiências temporais: presentificar o passado ou o futuro, tornar passado o presente etc. A ordenação dos tempos num texto é um complexo jogo, para criar determinados efeitos de sentido.

Os tempos verbais e os advérbios de tempo são os responsáveis pelas marcações de tempo no enredo, pois podem indicar as ações anteriores, posteriores ou as acontecidas no momento da fala. Segundo Platão e Fiorin (2006), há dois modos de ordenar os tempos, um em relação ao momento da fala e outro em relação a um marco temporal instaurado no texto. A primeira se realiza quando as ações acontecem junto a fala, momento em que usamos o tempo presente, isso acontece, também, quando o momento da fala tiver duração longa e quando o fato considerado for eterno. Mas se o acontecimento se realiza em um momento anterior à fala, usamos o pretérito perfeito, sendo posterior à fala, usamos o futuro do presente. De acordo com Platão e Fiorin (2006), o segundo modo de ordenar os tempos mostra que, se as ações acontecem, concomitantemente, ao marco temporal passado, usamos dois tempos verbais: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Quando o fato é anterior ao marco temporal pretérito, usamos o pretérito mais-que-perfeito e, quando as ações acontecem, posteriormente, ao marco temporal pretérito, usamos o futuro do pretérito. Os autores, ainda, afirmam que se o marco temporal estiver no futuro, as ações podem ser também concomitantes (presente do futuro) anteriores (futuro anterior/ futuro do presente composto) ou posteriores (futuro do futuro) a ele.

Além dos tempos verbais, ocupamo-nos do emprego dos advérbios indicadores de tempo. O quadro abaixo, elaborado por Platão e Fiorin (2006, p.213), ilustra bem o uso dos advérbios e expressões adverbiais que situam os acontecimentos no momento da fala:

QUADRO 1 – O uso dos advérbios e expressões adverbiais que situam os acontecimentos no momento da fala

Anterior	Concomitante	Posterior
há pouco	Agora	daqui a pouco/logo
Ontem	Hoje	Amanhã
há um (a)/dois (duas) etc. semana (s)/ mês (es)/ano (s) etc.	neste momento/nesta altura	dentro de/em um (a)/dois(duas) etc. semana (s)/mês (es)/ano (s) etc.
no mês/ano etc. passado	no próximo dia 20, 21 etc. mês/ano etc.	no último mês/dia 5,6 etc.

Fonte: Platão e Fiorin. Lições de texto: leitura e redação.

Os advérbios e expressões de tempo, também, situam os acontecimentos em relação a um marco temporal pretérito ou futuro. Veja o quadro a seguir:

QUADRO 2 - Advérbios e expressões de tempo

Anterior	Concomitante	Posterior
Na véspera, na antevéspera, no dia/mês/ano etc. anterior	Então, no mesmo dia/mês/ano etc.	No dia/mês/ano etc. seguinte
Um (a) semana/mês/ano etc. antes		Um (a) dia/semana/mês/ano etc. depois
		Daí/dali um (a) hora (s) /dia (s) etc.

Fonte: Platão e Fiorin. Lições de texto: leitura e redação.

Vale ressaltar e apresentar aos alunos os dois tipos de tempo: cronológico e psicológico. O primeiro é aquele que indica que os fatos acontecem em uma ordem inalterada, do início ao fim. Ele é linear e é denominado como cronológico porque pode ser determinado em horas, dias, meses, anos, séculos. Histórias que narram a vida da personagem da infância à maturidade, por exemplo, ilustram bem o uso desse tempo. O segundo, é o tempo psicológico. Gancho (2002, p.21), ao se referir ao tempo psicológico, diz que: “(...) é determinado pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos. Está, portanto, ligado ao enredo não-linear. ” Há muitos exemplos de romances psicológicos e até mesmo músicas que fazem uso desse tipo de tempo. Não é raro encontrarmos enredos de histórias de enigma, cujos acontecimentos do passado ressurgem pela memória das personagens. Essa técnica é conhecida como *flashback*, pois reporta as memórias das personagens, fazendo com que elas voltem no tempo.

2.1.3.4 Espaço

O espaço é a resposta para a questão: *Onde?* É o lugar onde as ações acontecem. Ao apresentarmos o espaço, fazemos uso, também, da sequência descritiva para caracterizar os espaços fechados, abertos, urbanos, rurais e outros. Denominamos espaço, o lugar físico, para designarmos lugares psicológicos, sociais e econômicos, usamos o termo ambiente.

Os espaços no texto podem ser demarcados por advérbios e locuções adverbiais, além de palavras figurativas que compõem todo o cenário e não precisam ter veracidade geográfica. Em alguns textos, os espaços podem ter uma importância maior, é o que acontece com as histórias de enigma. O espaço, por vezes, apresenta detalhes ricos, pistas que, aos olhos do detetive, são a chave para a solução do crime. Enquanto o espaço representa o lugar físico, o ambiente revela as características sociais da época em que a história acontece e as características psicológicas das personagens.

O ambiente relaciona-se com o conflito complementando seu sentido, além de conceber informações reveladoras de futuros acontecimentos na trama. Gancho (2002, p.24), considera como funções do ambiente:

1. Situar os personagens no tempo, no espaço, no grupo social, enfim nas condições em que vivem;
2. Ser a projeção dos conflitos vividos pelos personagens
3. Estar em conflito com os personagens. Em algumas narrativas o ambiente se opõe aos personagens estabelecendo com eles um conflito.
4. Fornecer índices para o andamento do enredo. É muito comum, nos romances policiais ou nas narrativas de suspense ou terror, certos aspectos do ambiente constituírem pistas para o desfecho que o leitor pode identificar numa leitura mais atenta.

As funções ilustram bem a importância que o ambiente exerce sobre a trama, especialmente, nas histórias de detetive. A caracterização do ambiente é feita a partir de indícios, como: a época, as características físicas do espaço, aspectos socioeconômicos, psicológicos, morais e religiosos. Julgamos que o estudo do ambiente para alunos do 7º ano seja um tanto complexo; dessa forma, trataremos o assunto de uma forma mais superficial, dando ênfase às pistas evidenciadas pelo ambiente, na solução de casos.

O elemento espaço, muitas vezes, é superficialmente apresentado nas produções dos alunos, sendo apenas citado sem uma devida descrição. Sendo assim, faz-se necessário enfocar as possibilidades de representação do espaço como forma de enriquecer o texto, complementar outras informações constituintes do enredo e, até mesmo, ser fator determinante na elucidação dos fatos nas narrativas de enigma.

2.1.3.5 O narrador

O narrador é o elemento estruturador da história, sem ele a narrativa não existe. De acordo com Platão e Fiorin (2006, p.174), “ Os textos têm um responsável interno por sua organização, aquele que conta a história, que fala, que opina, que descreve, que argumenta (...) o responsável pela organização do texto é chamado narrador. ” Dessa forma, não se pode confundir autor com narrador, visto que o narrador pode participar do texto como autor.

A posição do narrador, seu ponto de vista ao narrar os fatos é chamado de foco narrativo. Para Leite (1987, p. 89), foco narrativo é definido como sendo um “problema técnico da ficção que supõe questionar ‘quem narra?’, ‘como?’, ‘de que ângulo?’ ”

Respondendo a essas questões teremos o foco narrativo.

Há dois tipos de básicos de narrador: primeira pessoa, conhecido como narrador-personagem, o que participa da história; e o segundo é o narrador escrito em terceira pessoa, conhecido como narrador-observador e não participa dos acontecimentos. Por sua vez, o narrador observador se caracterizar como onisciente (sabe tudo sobre a história) e onipresente (está em todos os lugares). Existem, ainda, dois tipos de narrador observador, o neutro e o intruso. Pela definição de Leite (1987, p.32), o narrador neutro: “ (...) se distingue apenas pela ausência de instruções e comentários gerais ou mesmo sobre o comportamento das personagens, embora a sua presença, interpondo-se entre o leitor e a história, seja muito clara”. Assim, o narrador intruso é aquele que faz comentários e julgamentos sobre a história e, ainda, comunica-se com o leitor.

Comumente, quem assume o papel de narrador nas narrativas de enigma é o amigo do detetive. Esse amigo, muitas vezes, não sabe dos acontecimentos futuros, assim como o leitor, numa tentativa de manter o suspense ao longo da história; dessa forma, ele assume o foco narrativo da primeira pessoa como narrador testemunha, diferente do narrador protagonista que, além de narrador, é o personagem central da história.

2.2 Conhecendo as narrativas de enigma

Barbosa e Rovai (2012) consideram, a partir de outros pesquisadores, que o marco inicial do gênero no Brasil se deu com o primeiro romance policial brasileiro, *O Mistério*. O romance é uma espécie de paródia das narrativas de enigma, escrita a oito mãos e publicadas no jornal A Folha, em 1920. Ou seja, a história foi escrita por oito autores, cada um deu sua contribuição ao dar continuidade à redação do outro, uma espécie de história compartilhada.

No item 1.4.1 desta dissertação, abordamos a escrita coparticipativa como uma proposta de escrita em parceria, que vai ao encontro da estratégia usada no romance citado acima, *O Mistério*. Segundo Reimão (2005), citado por Barbosa e Rovai (2012, p.72), “o fato de cada autor ter escrito um capítulo e o seguinte ter continuado a história sem nenhum combinado ou planejamento, conferiu ao processo certa ludicidade refletida na obra. ”

O método científico e o raciocínio lógico são aplicados à ficção. O desfecho da história deve ser pensado antes mesmo dela existir, para que haja lógica entre o enredo e o desfecho. Sodré (1978) chama de cérebros privilegiados aqueles que conseguem seguir a linha de raciocínio presente nas histórias de Edgar Allan Poe, são assim chamados por se tratar de narrativa baseada em mistério, crime e enigma; uma forma de racionalização, pois os leitores devem estar atentos às pistas e detalhes da narrativa para esclarecer o enigma antes mesmo do desfecho da história. A escrita de Poe é composta por elementos básicos como: crime, investigação e solução, estabelecendo, também, alguns padrões que foram seguidos por vários autores do gênero policial: o narrador é um amigo do investigador; a reflexão predomina sobre a ação e o final precisa surpreender o leitor, se possível a presença da quebra de expectativa.

Lançado por Poe, as narrativas de enigma são seguidas por outros escritores famosos como Conan Doyle, Agatha Christie, George Simenon e autores brasileiros contemporâneos como Rubem Fonseca, Patrícia Melo, Mário Prata, Jô Soares, Pedro Bandeira e Tony Bellotto. Na Proposta de Intervenção desta pesquisa, abordamos as obras *O Gênio do Crime, uma aventura da turma do gordo*, de João Carlos Marinho e *A Carta Roubada*, de Edgar Allan Poe, entre outros pequenos contos.

Com relação ao momento sócio-histórico do surgimento das narrativas de enigma, destacamos a influência do positivismo, corrente filosófica criada por Auguste Comte (1798-1957), como inspiração para Conan Doyle ao privilegiar a razão na resolução dos crimes. De acordo com essa doutrina, diante de uma série de fatos ou fenômenos, se fossem aplicadas corretamente certas regras, só se poderia chegar a uma conclusão, o que também valia para a mente humana, por isso se considerava possível determinar e prever os comportamentos humanos

Segundo Dion (2015), as narrativas de enigma sofreram algumas transformações com o passar dos anos. Durante o século XX, a violência se torna maior, surge o *romance noir*¹ (romance negro), o detetive aparece mais profissionalizado, humano e vulnerável. Outra

¹ Não é nosso objetivo aprofundar no romance noir.

transformação é o chamado romance de vítima ou de suspense. Nesse caso, o objetivo maior é capturar o criminoso e salvar a vítima, já que, algumas vezes, é possível identificar o criminoso.

A indústria cinematográfica apostou nos filmes de espionagem, em que os espiões surgem no lugar dos detetives. Os temas recorrentes das histórias de espionagem são intrigas internacionais, conflitos pós Guerra-Fria, ameaça à paz mundial. Por ter um apelo investigativo e curioso, as narrativas de enigma têm inspirado filmes, séries de TV e *games*, desde as mais antigas como *Columbo*, *As Panteras*, *Magnum* e *Baretta* desde às mais atuais como *Lei e ordem*; *Criminal minds* e *Criminal case*.

Podemos concluir que se as histórias que envolvem mistério e suspense têm uma boa aceitação de variados públicos, podemos atingir, também, nosso público-alvo ao oferecer-lhes essa temática.

2.2.1 Narrativa de enigma ou narrativa policial?

O primeiro tipo de narrativa policial produzido foi a narrativa de enigma. A influência de Poe sobre os demais escritores de narrativas policiais fez com que um conjunto de textos fosse classificado como romance “de enigma”. Posteriormente, outros gêneros foram surgindo como a narrativa de suspense e o romance *noir*. As diferenças entre esses gêneros são percebidas pelas características dos detetives, métodos de investigação, formas de contar histórias, etc. Provavelmente, a fórmula que tanto instiga os leitores, uma espécie de jogo de adivinhação, esteja na fala de Barbosa (2001, p.72):

O ponto de partida de uma narrativa de enigma é, geralmente, um crime não resolvido a ser elucidado e o surgimento de hipóteses. Há um crime, uma vítima, alguém que solicita investigação, alguém que se propõe a investigar, suspeito (s) e um culpado, que será desmascarado.

De acordo com Todorov (1979), identificar a narrativa, em estudo, no interior do romance policial é, relativamente, fácil; dentro do romance policial, a narrativa de enigma traz duas histórias: a história do crime e a história do inquérito. Enquanto as personagens da história do crime agem, as personagens da segunda história desvendam o crime.

Conforme Eco (1992), a composição de uma narrativa de enigmas é formada por um crime, um culpado que precisa ser desvelado usando a lógica do raciocínio, além de outros elementos substanciais como os indícios ou pistas e engodos. A presença de suspeitos, que ao

serem eliminados por meio de deduções, contribui para a descoberta do culpado. Essa composição delineada por Eco auxilia o aluno a identificar as marcas da narrativa de enigma. Ainda dentro da composição podemos elencar outros elementos como a presença de um mistério a ser solucionado, pode ser um crime, o sumiço de algo ou alguém, que garante a intriga, os empecilhos, o perigo, a luta e a perseguição até chegar à elucidação do mistério apresentado no início da trama. Pensando dessa forma, podemos considerar que a narrativa de enigma pode ser encontrada no interior do romance policial.

Ao considerarmos todos os aspectos que envolvem esse tipo de narrativa, percebemos o quanto os componentes das histórias de enigma podem enriquecer as aulas de leitura e produção textual e, ao mesmo tempo, instigar os alunos a participarem, efetivamente, das aulas. E, nesse sentido, buscamos evidenciar os elementos da narrativa e seu trato por meio da gamificação e das gavetas textuais, apontando a amplitude de situações que podem ser abordadas por meio de estratégias diversificadas e motivadoras.

2.3 A Gamificação no contexto escolar

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p.56), o jogo é uma ferramenta que oferece o estímulo e o ambiente propícios ao desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade nos alunos, além de permitir ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino e de desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e de expressão. Dentro desse contexto, vemos surgir a gamificação, uma estratégia de ensino e aprendizagem com a finalidade de motivar os estudantes a agir em busca de solução de problemas.

Segundo Fadel *et al* (2014), o termo gamificação compreende a aplicação do elemento de jogos em atividades de não jogos, não precisando, necessariamente, fazer uso da tecnologia. Assim, embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo. Fadel *et al* (2014, p.15) dizem que:

“gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo. ” Ou seja, trazer os princípios do jogo para as atividades de sala de aula. Essa estratégia já é aplicada em empresas e tem como propósito conciliar trabalho e brincadeira, se ela já tem tido uma boa resposta nas empresas, imaginemos, então, sua aplicação, nas escolas, como meio de envolver e atrair os alunos.

Dessa forma, a gamificação deve ser vista como uma estratégia aliada ao conhecimento. Para tanto, é necessário utilizar jogos educativos com propósitos bem

definidos, fases de progressão e recompensas. São várias as definições para jogo, a concepção apresentada por Huizinga (2007, p.33), é a que mais se aproxima do nosso contexto:

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

A gamificação compreende princípios como competitividade, desafio, interação, socialização, recompensa e superação; comportamentos, muitas vezes, presentes na conduta humana. Com forte tendência contemporânea, a gamificação precisa ser cada vez mais divulgada nas escolas como fator motivador e engajador em que os alunos queiram solucionar desafios na busca do conhecimento. Lucas ²(2015) explica que um sistema gamificado deve:

- Ser divertido;
- Conter objetivos claros; •
- Apresentar competição;
- Incentivar o compartilhamento;
- Ser visualmente agradável;
- Recompensar os esforços;
- Demonstrar o progresso;
- Levar em conta o aprendizado;
- Ser ligado e customizado para um nicho específico;
- Conter desafios;
- Dar autonomia para o usuário; •
- Mostrar placar de líderes;
- Possibilitar a expressão particular; •
- Incentivar interações sociais.

Lucas (2015) ainda afirma que não necessariamente todos esses pontos devem estar presentes, mas pelo menos um ou dois, em combinação, precisam fazer sentido para que o sistema seja interessante. Com base nesta afirmação, buscamos desenvolver na intervenção desta pesquisa, alguns dos princípios listados (APÊNDICE J).

São muitos os motivos para se aplicar a prática gamificada, como a promoção da interação social e do trabalho coparticipativo; o envolvimento em ambiente lúdico; uso de estratégias que prendem a atenção do aluno; busca pelo alcance de objetivos; aprendizagem mais significativa e trabalho em equipe. O sistema de recompensas junto ao encorajamento do professor faz com que o aluno queira se superar a cada tarefa, cujo nível de dificuldade vai crescendo no decorrer do jogo. No jogo, os resultados são imediatos, o feedback permite ao

² andre@gueime.com.br

aluno repensar e refazer estratégias para vencer o desafio.

A gamificação no contexto escolar promove a interação entre aluno - aluno e aluno - professor, estreita as relações, faz com que os alunos sejam protagonistas do saber e desenvolvam habilidades e competências importantes para a convivência em sociedade.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A presente pesquisa está fundamentada nas orientações a respeito do ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, com apoio no campo da Linguística, sendo a linguagem tratada em seu aspecto social e em seus contextos de uso, além de fazer parte do programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), cuja proposta principal é melhorar a qualidade da Educação Básica. Dentre os objetivos do PROFLETRAS, destacamos a elaboração de um material didático inovador. Ao observarmos como a prática de leitura e escrita acontece na sala de aula, constatamos que algo de novo e diferente poderia ser feito; assim, a elaboração e aplicação de um material didático, na intervenção, poderia amenizar o problema e repercutir em bons resultados.

Este trabalho foi aplicado em uma escola da rede pública, Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz, que atende cerca de 700 alunos do Ensino Fundamental I e II; está localizada na região central da cidade de Arcos, MG. Em 2017, a escola, que é a mais antiga da cidade, completa 80 anos. Arcos cresceu em torno da escola, sendo essa referência histórica e educacional. A superintendência que assiste as escolas de Arcos fica no município de Divinópolis, MG.

O trabalho, aqui proposto, foi realizado em uma turma de 7º ano, em que a pesquisadora atua como professora. A faixa etária varia entre 12 e 14 anos. A maioria dos alunos possui condição socioeconômica baixa, sendo que muitos são assistidos pelo programa Bolsa Família do Governo Federal.

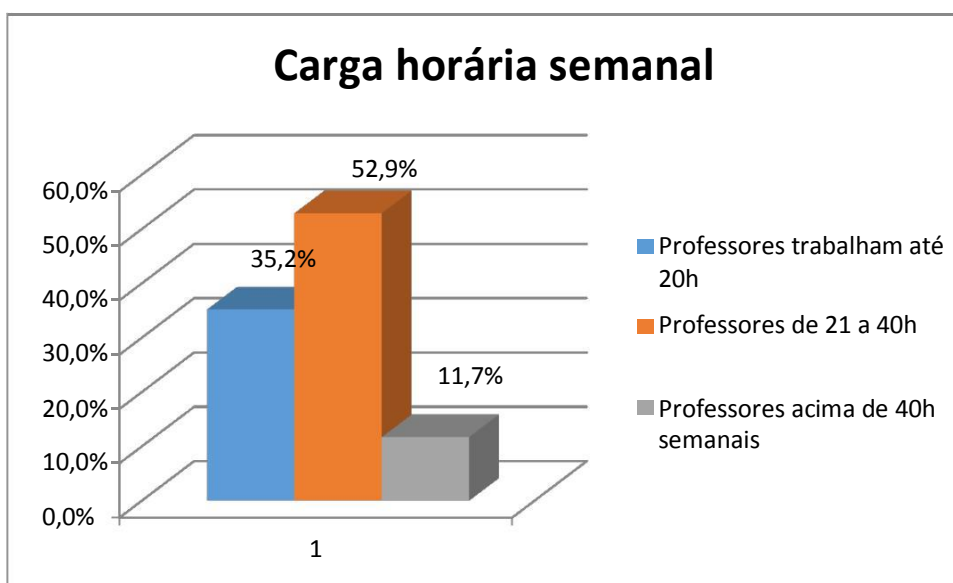
Com base em questionário aplicado em sala de aula (APÊNDICE B), e nos textos produzidos na fase diagnóstica (*Corpus 1*), pudemos avaliar que a maioria dos alunos apresenta deficiência na escrita de textos; não tem o hábito de ler e demonstra, também, ter pouco acesso aos bens culturais fora do âmbito escolar. Não obstante, consideramos, também, importante ouvir os professores para refletirmos e repensarmos nossas ações interventivas.

3.1 Sobre a prática de leitura e escrita nas escolas: o que dizem os professores

A fim de apresentarmos as discussões e reflexões sobre como a produção textual é trabalhada nas escolas, aplicamos um questionário, com 12 (doze) questões (APÊNDICE A), direcionado a 20 professores de Língua Portuguesa que atuam em escolas públicas de Ensino Fundamental I e II; 17 responderam, sendo 9 (nove) professores da cidade de Uberaba - MG e 8 (oito) de Arcos – MG. Houve uma considerável adesão ao questionário, talvez por

confiarem no trabalho e acharem importante posicionar-se frente as questões educacionais; os outros 3 (três) questionários, que não foram respondidos, tiveram como alegação a falta de tempo. Antes de comentarmos a pesquisa, apresentaremos o perfil dos entrevistados. Começaremos com o tempo dedicado ao trabalho como professor, como ilustra o gráfico a seguir:

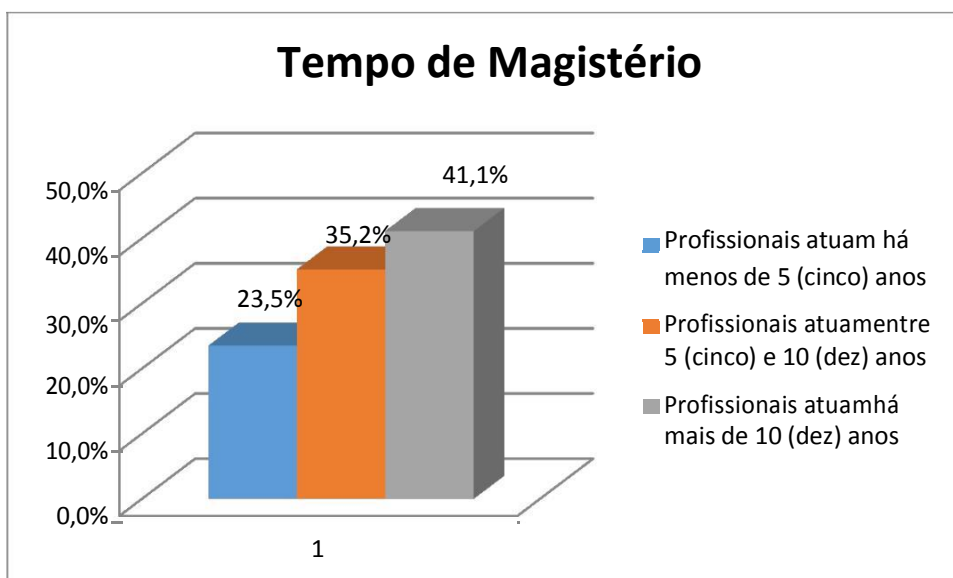
GRÁFICO 1 - Carga horária semanal



Fonte: dados levantados pela pesquisa

Em relação ao tempo de magistério, confira os dados no gráfico a seguir:

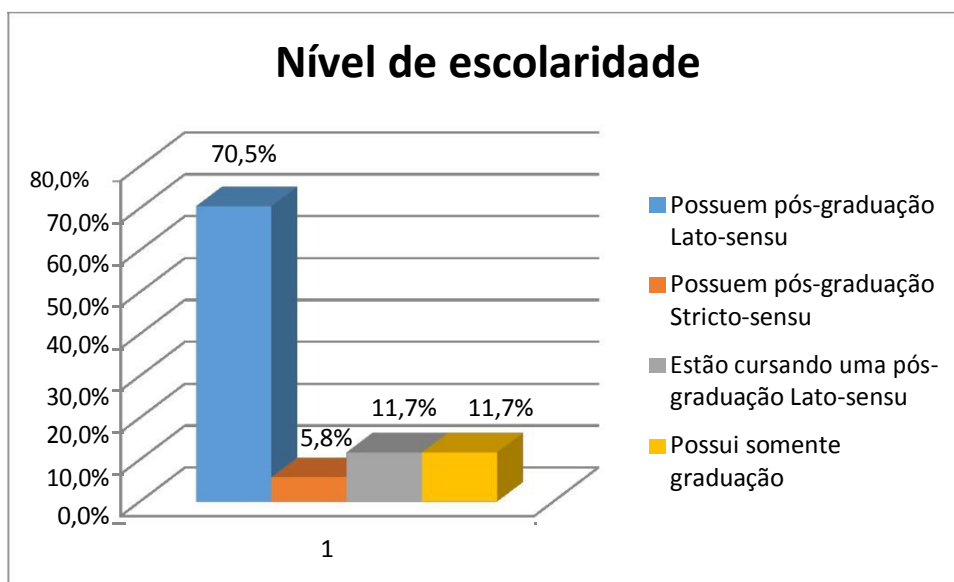
GRÁFICO 2 - Tempo de Magistério – Atuam há e atuam entre



Fonte: dados levantados pela pesquisa

Todos os entrevistados afirmaram ter graduação em Letras; dentre eles, 15 (quinze) possuem um título de pós-graduação ou estão em curso, como demonstra gráfico a seguir:

GRÁFICO 3 – Possuem somente graduação



Fonte: dados levantados pela pesquisa

Construímos nossa reflexão a partir das declarações dos professores, as quais nos permitiram repensar a prática docente acerca dos materiais didáticos usados nas aulas e formular propostas de intervenção diversificadas e motivadoras, com propósitos direcionados à leitura e à escrita. Além dos dados quantitativos, citamos as falas mais recorrentes da entrevista. Consideramos material didático como produto pedagógico utilizado na educação, material usado para fins didáticos; e, ainda, reafirmamos a fala de Bandeira (2009, p.14) quando diz que “o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática”. Os professores reconhecem como material didático diversificado: músicas, jogos, filmes, vídeos, computadores. Quando questionados sobre a importância do material didático, a maioria dos professores apresentou conceitos já estabelecidos tais como, considerá-lo motivador, objeto de apoio do professor e facilitador do ensino-aprendizagem. Avaliaram esses materiais como vantajosos no sentido de atrair a atenção dos alunos, motivá-los, mantê-los ocupados e promover a aprendizagem de forma prazerosa.

Houve, também, pronunciamentos em relação às dificuldades na utilização de materiais diversificados, principalmente, os que envolvem as Tecnologias de informação e

comunicação (TIC). Os professores foram unânimes ao reconhecer que, embora considerem importante o uso de materiais motivadores na rotina escolar, raramente, há a inserção de propostas práticas que vão além do livro didático.

Alegaram como fatores de dificuldade, a falta de tempo em planejar aulas, excesso de alunos em sala de aula, indisciplina, preocupação em vencer o conteúdo, falta de recursos materiais e de domínio tecnológico. “É notória a satisfação dos alunos quando apresentamos algo diferente da rotina, mas, às vezes, esse tipo de aula gera desordem e é vista como aula da bagunça” (PROFESSOR 1). Essa não é uma aceção isolada, mas uma queixa constante da maioria dos professores.

Constatamos que há um discurso legitimado na fala do professor, de que a carga horária de 40h semanais é um dos maiores impedimentos para a realização de um trabalho desejável. “O professor precisa trabalhar dois turnos para se sustentar. Sendo o tempo escasso, o livro didático é o nosso maior auxílio ao ensinar ” (PROFESSOR 2).

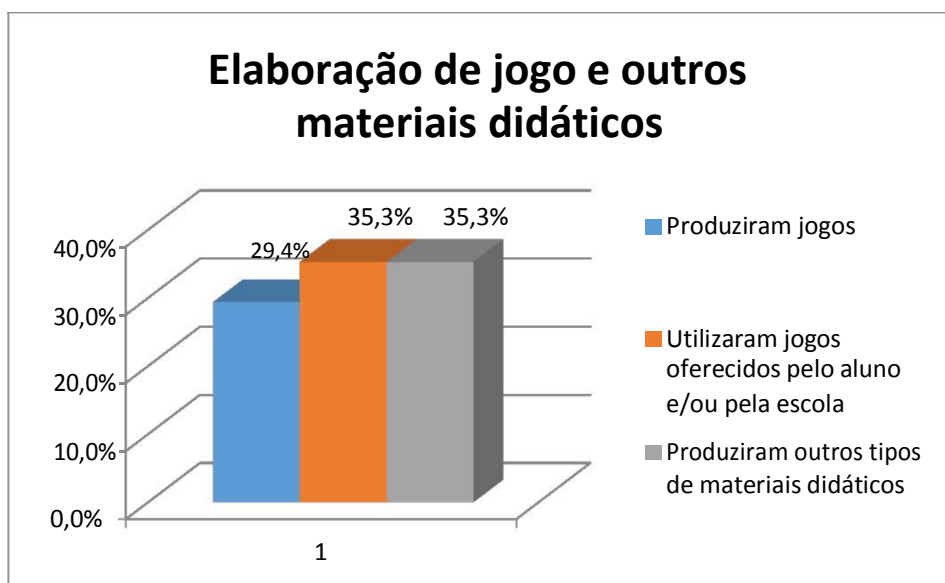
Alguns professores, com mais tempo de profissão, acreditam que práticas diversificadas não fazem a diferença; pelo contrário, acreditam que dispersa o aluno e tira o foco das aulas. “[...] porque nada substitui a fala do professor competente. A sua maneira de ensinar pode despertar a vontade de aprender. Depende muito da sua experiência” (PROFESSOR 3).

Ainda afirmaram que “[...] de nada adianta lançar mão de materiais didáticos diversificados ou inovadores, se o professor não tem domínio do conteúdo e controle da disciplina”; acreditamos que o ideal seria a soma desses fatores.

Consideram importante a elaboração do próprio material didático, mas declaram que não o fazem por falta de tempo e não descartam a possibilidade de buscar sugestões de materiais na Internet ou em cursos de formação continuada.

Aplicam jogos, raramente, porque não encontram relação com o conteúdo; quando utilizam, são jogos propostos pelo livro didático ou retirados da Internet. “Percebo a alegria dos alunos quando proponho jogos por mais simples que sejam, como exemplo: bingo de palavras, batalha de conhecimentos, palavras cruzadas e outras atividades competitivas. ” (PROFESSOR 4).

Todos os professores afirmaram já ter produzido um material didático; sendo que, ao se tratar de jogos, somente 29,4% já elaboraram um. Confira no gráfico a seguir:

GRÁFICO 4 - Elaboração de jogo e outros materiais didáticos

Fonte: dados levantados pela pesquisa

O livro didático é usado de forma efetiva e possui boa aceitação pelos professores. Como a escola disponibiliza um número reduzido de reprodução de cópias, ele vem preencher qualquer lacuna no trabalho com o conteúdo, tornando-se, assim, ferramenta principal de trabalho do professor, pois tem seu espaço de privilégio por ser de fácil manuseio, por poder ser usado a qualquer hora e não exigir tecnologia e infraestrutura para seu uso. “ O livro didático responde aos meus interesses. Todos os alunos possuem, podem usá-lo em qualquer lugar e, por já conhecê-lo bem, sei que não terei surpresas desagradáveis ” (PROFESSOR 5). A disponibilidade e acesso a textos impressos, sem dúvida, é um facilitador do trabalho do professor. Essa realidade dialoga com Silva (2012, p. 806), quando diz que:

(...) O livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula.

Pudemos perceber, pela análise dos resultados, que a prática da maioria dos professores vem ao encontro da afirmação de Silva, ou seja, o livro didático tem sido usado como o centro das aulas, o que resulta em aulas, quase sempre, expositivas.

Confira o quadro a seguir sobre as ocorrências dos materiais didáticos usados nas aulas de Língua Portuguesa:

QUADRO 3 - Uso do material didático

TIPO DE MATERIAL DIDÁTICO	FREQUÊNCIA DE USO	OCORRÊNCIAS
Livro didático	Frequentemente	100%
Outros tipos materiais didáticos	Frequentemente	100%
Audiovisual	Raramente	47%
	Mensalmente	52,9%
Jogo	Às vezes	17,6%
	Raramente	47%
	Nunca	5,8%
	Frequentemente	29,4
Internet	Às vezes	35,2%
	Raramente	64,7%
Quadro de giz	Frequentemente	100%

Fonte: dados levantados pela pesquisa

Os resultados apontados no quadro 4, evidenciam aulas voltadas para o tradicionalismo, sendo o lúdico posto em segundo plano. Averiguamos que pouco se inova e se propõe no que diz respeito às práticas didáticas, o que contrapõe ao ideal delineado por Fialho (2007, p.16):

A exploração do aspecto lúdico, pode se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação, tornando esse processo transparente, ao ponto que o domínio sobre os objetivos propostos na obra seja assegurado.

As aulas planejadas dentro de um contexto lúdico e, consequentemente motivador, fortalecem as relações interpessoais e possibilitam maior engajamento e interação na construção do conhecimento.

Outro aspecto discutido foi a impraticabilidade em lançar mão de recursos como a TV, o vídeo e aparelho de som nas aulas. Recursos como esses são, facilmente, manuseados pelo professor, no entanto, a maioria desiste de usá-los uma vez que demanda espaço apropriado, tempo de instalação e agendamento; corre-se, ainda, o risco de o material não funcionar e causar frustração nos alunos. Quanto ao uso de computadores, falta manutenção e, muitas vezes, não é possível o acesso à Internet.

Em relação à incidência de trabalho envolvendo a produção textual, foram unânimes em dizer que propõem a escrita frequentemente, mas nem sempre têm condições de dar um retorno aos alunos ou mesmo socializar os textos. Brito (2003, p.166) diz que: “a redação na escola não é mais uma atividade real de significação, mas uma atividade linguística artificial,

cuja finalidade é exclusivamente a de ensinar a escrever dentro de certo modelo”. Essa é mais uma das práticas equivocadas que cometemos ao propormos a produção de texto. Por trás de um bom texto há um longo processo de trabalho que envolve leitura, pesquisa, planejamento, construção, interação, revisão, reescrita e edição. Como pode-se notar, a produção escrita é trabalhada como mera formalidade, pois não se realiza dentro de propósitos pré-definidos.

Dentre as tipologias textuais citadas, a mais habitual é a narração, cujo uso foi justificado pela alta incidência nos livros didáticos. A maioria das produções são propostas sem preparação prévia ou outra forma de motivação, conforme ilustra o quadro a seguir:

QUADRO 4 - Eventos de produção escrita

EVENTOS DE PRODUÇÃO ESCRITA	
Com atividade prévia	47%
Sem atividade prévia	52,9%

Fonte: dados levantados pela pesquisa

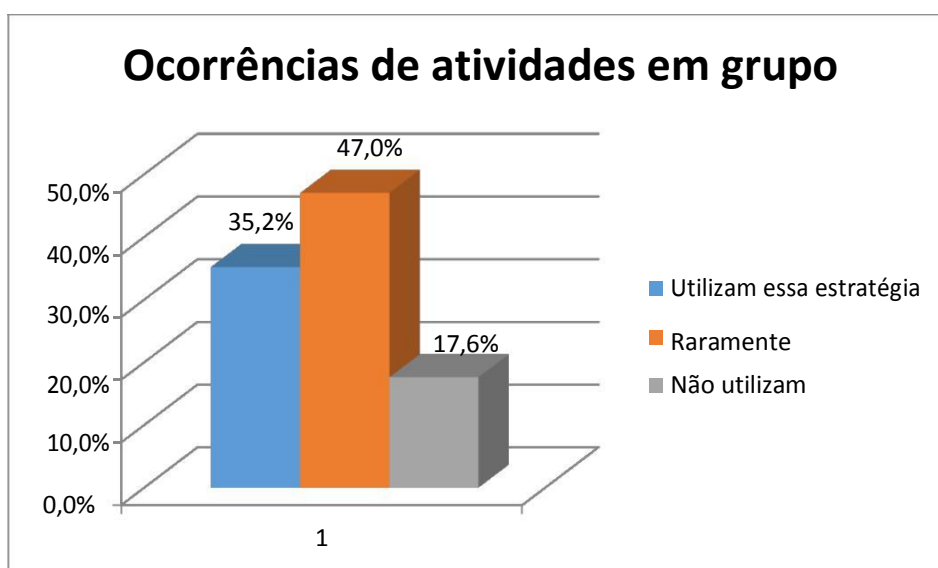
Sobre a seleção de paradidáticos para serem lidos pelos alunos, a escolha não leva em consideração o interesse desses. O fato de não os ouvir, muitas vezes, soa-lhes como imposição ou descaso gerando, dessa forma, uma certa resistência à leitura. Se não há motivação e resposta às expectativas dos alunos, dificilmente, o professor conseguirá propagar o hábito de leitura. Confira no quadro a seguir as formas de escolha do livro paradidático:

QUADRO 5 - Escolha dos livros paradidáticos

Pelo professor de acordo com o interesse do aluno	Raramente	41,1%
Pelo professor de forma aleatória	Maioria das vezes	41,1%
Pelo professor de acordo com a faixa etária	Às vezes	29,4%
	Raramente	11,7%
Livre escolha do aluno	Às vezes	41,1%
Sugestão do livro didático	Raramente	29,4%
	Nunca	11,7%
Sugestão do (a) bibliotecário (a)	Raramente	41,1%

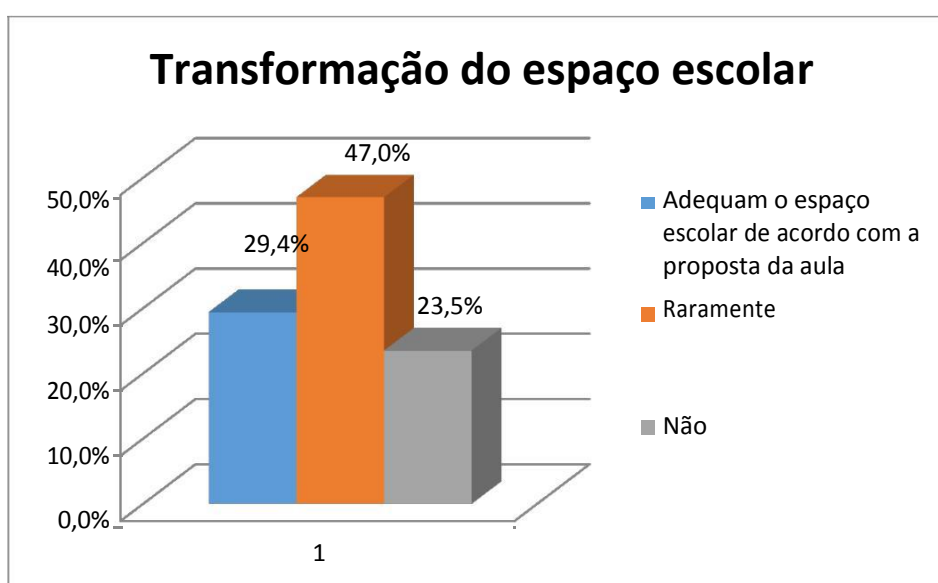
Fonte: dados levantados pela pesquisa

Pensando nas relações interpessoais e na interação aluno - aluno, questionamos sobre a realização de atividades em grupo e, mais uma vez, o fator indisciplina surgiu como um impedimento, acompanhe no gráfico a seguir:

GRÁFICO 5- Ocorrências de atividades em grupo

Fonte: dados levantados pela pesquisa

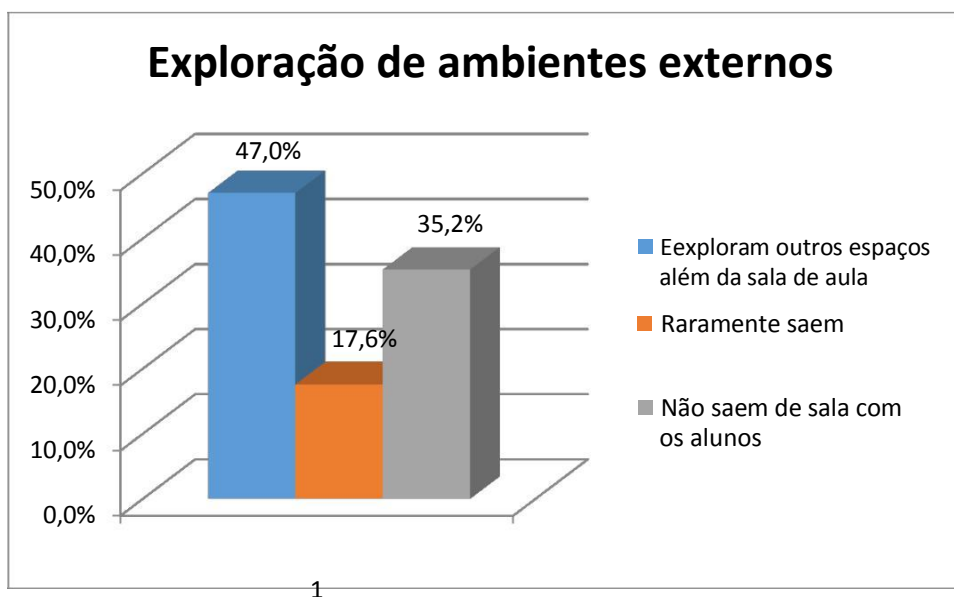
Dentre os questionamentos feitos, finalizamos com a questão sobre a ambientação da sala de aula como, disposição das carteiras; exposição de livros, cartazes e trabalhos; cantos de leitura e jogos; rodas de conversa. Abordamos, também, a transformação do espaço de acordo com a proposta da aula e a criação de clima acolhedor. Confira os dados no gráfico a seguir:

GRÁFICO 6 - Transformação do espaço escolar

Fonte: dados levantados pela pesquisa

Todos concordaram sobre a importância de se propiciar um clima acolhedor em sala de aula, mas na prática é diferente. Ainda, nesse enfoque, tratamos das aulas extrassala, exploração de ambientes como pátio, quadra, biblioteca ou extramuros como praças e centros de cultura. Observe o gráfico:

GRÁFICO 7 - Exploração



Fonte: dados levantados pela pesquisa

Mais uma vez, fatores como falta tempo, excesso de alunos por sala e indisciplina foram mencionados como impedimentos para um trabalho satisfatório e desejável. A maioria alegou que decorar a sala e prepará-la de acordo com o tema da aula é inviável e demanda tempo. “[...] seria um sonho trabalhar em uma sala ambiente, mas os próprios alunos destroem o patrimônio escolar, sem dizer que o número de carteiras em sala só nos permite trabalhar em filas ” (PROFESSOR 5).

A análise das respostas dadas pelos professores nos permitiu verificar os fatores que os impedem de buscar novas práticas, materiais didáticos diversificados e inovadores e, ainda, constatar que essas práticas ratificam as queixas dos alunos em relação às aulas desinteressantes e monótonas. Mesmo diante dessa realidade, verificamos o desejo de mudança por parte dos professores e o reconhecimento de que, apesar dos entraves, a escola precisa mudar e atender às expectativas dos educandos. A partir desses resultados, esperamos que, por meio de reflexões e da intervenção proposta por esta pesquisa, possamos auxiliar os professores a trabalharem de maneira mais dinâmica podendo ajustar sua prática de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Teixeira (1995, p. 23) diz que há várias razões

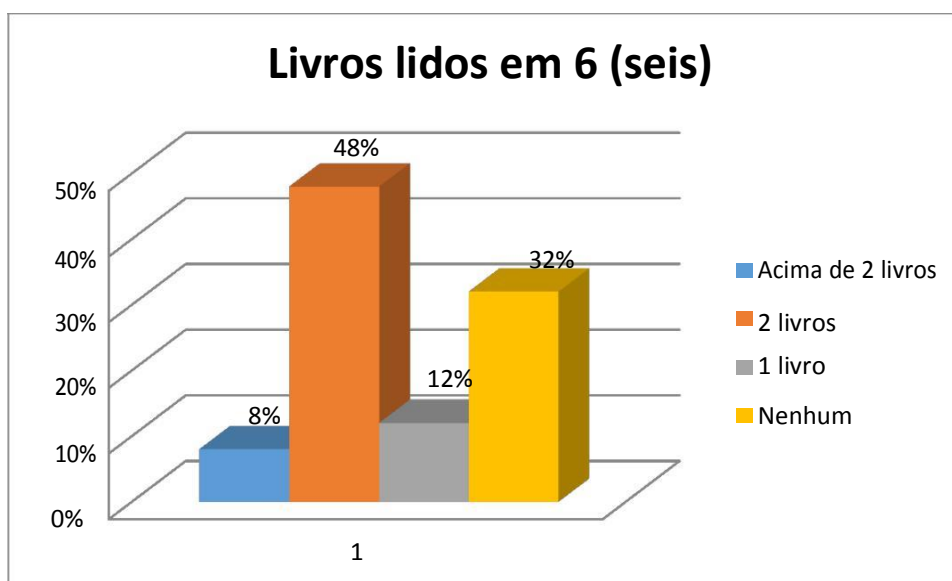
que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem:

- As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo;
- As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

Faz todo o sentido os dizeres de Teixeira, basta provocar os alunos com uma dinâmica para sentir a diferença de postura deles, o interesse é notável, até nós professores ficamos mais motivados. Se falta tempo ao professor, por que não produzir jogos em sala de aula junto aos alunos. Participando efetivamente, os alunos se sentirão parte do processo e perceberão o sentido do aprendizado.

3.2 Sobre a prática de leitura e escrita nas escolas: o que dizem os alunos

Com o intuito de perceber como os alunos avaliam as aulas de produção textual, como reagem à proposta de aulas diferenciadas, quais seus anseios em relação às práticas de ensino, além de conhecer melhor suas histórias acerca da leitura e escrita, realizamos um questionário (APÊNDICE B). Assim como no questionário (APÊNDICE A) que aplicamos aos professores, também, quisemos nos inteirar das práticas de leitura e escrita nas aulas, agora na visão dos alunos. As respostas mais recorrentes foram transcritas *ipsis litteris*. Foram realizadas 08 (oito) perguntas com questões abertas, sendo que os 25 (vinte e cinco) alunos responderam a todas elas. O gráfico a seguir apresenta a quantidade de livros lidos pelos alunos em 6 (meses):

GRÁFICO 8 - Livros lidos em 6 (seis) meses

Fonte: dados levantados pela pesquisa

Os resultados demonstrados no gráfico, confirmam a triste realidade brasileira que aponta índices não muito diferentes da nossa pesquisa. De acordo com a pesquisa realizada em 2016, pelo Instituto Pró-livro³, os estudantes leram 3,41 livros por ano, sendo apenas 1,2, por conta própria, os demais leram por exigência da escola. Diante desse quadro, constatamos a urgência de se repensar as práticas educacionais, viabilizando ações que promovam o hábito de leitura.

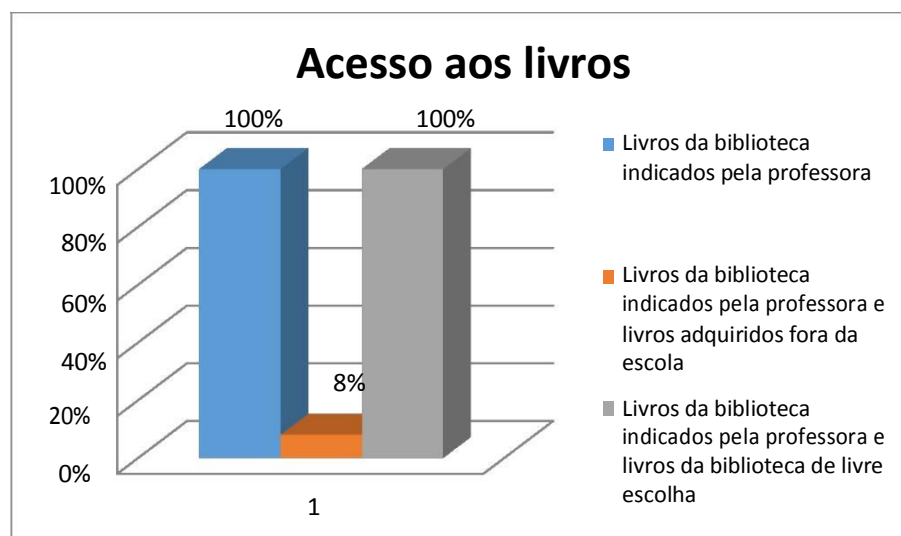
Sobre os motivos que levaram 8% a ler mais de 2 (dois) livros, os entrevistados foram unânimes em dizer que adquiriram o hábito de ler desde crianças e que foram incentivados pelos pais. “Desde que aprendi a ler, fui lendo e não parei mais, no começo foi livros pequenos e depois foram aumentando os tamanhos e também meu pai e minha mãe sempre me dão livro de presente ” (ALUNO 14).

Por outro lado, os 60% que leram até 2 (dois) e os 32% que não leram nenhum, admitiram que não leram por preguiça ou porque consideravam o livro “chato”.

“Devo admitir que é por preguiça porque mesmo a professora mandando ler na aula eu enrolo mais acho que é porque o livro é chato e dá sono. ” (ALUNO 15).

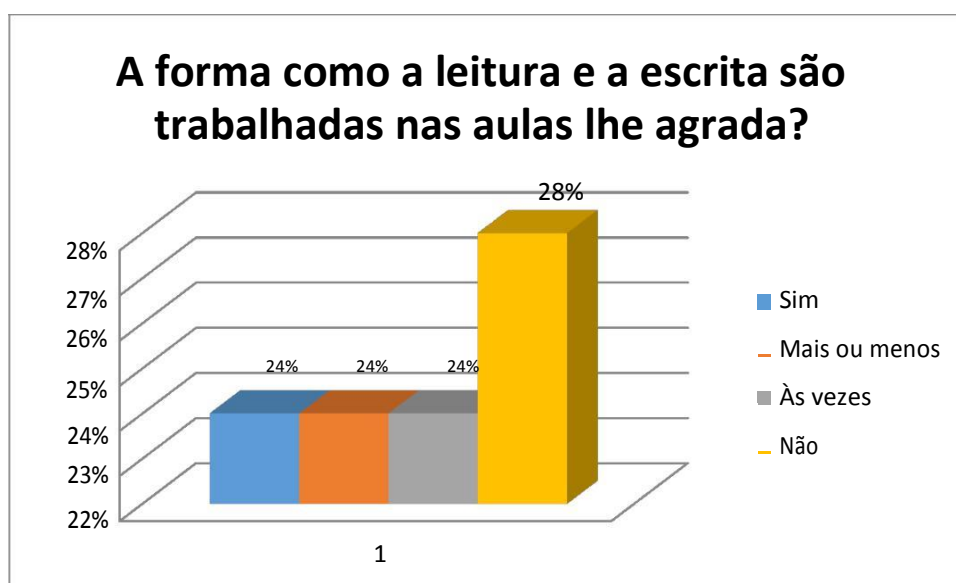
O gráfico seguinte, também, confirma os resultados da pesquisa; os dados revelaram que a maioria tem acesso aos livros somente por meio da escola e, embora, 32% dos entrevistados não tenham lido, tiveram o livro em mãos. Veja o gráfico:

³ <http://prolivro.org.br/home/>

GRÁFICO 9 - Acesso aos livros

Fonte: dados levantados pela pesquisa

Podemos constatar, pelo resultado da pesquisa, que o contato com os livros fora do âmbito escolar é bem restrito, o que confirma a responsabilidade da escola em relação à oferta de leitura. Sobre a forma como a leitura e a escrita são trabalhadas nas aulas, o gráfico a seguir mostra que:

GRÁFICO 10 - A forma como a leitura e a escrita são trabalhadas nas aulas lhe agrada?

Fonte: dados levantados pela pesquisa

Como justificativa, a maioria alegou que não gosta da disciplina de Língua Portuguesa e que as aulas poderiam ser melhores, se a professora apresentasse algo diferente.

“Não gosto de portugues e os textos são chatos ” (ALUNO 16).

“Ia ser bem melhor si tivesse mais brincadeiras e a gente pudesse sai da sala. ”
(ALUNO 17).

“Acho um poco cansativo poque tem muita aula e e sempre a mema coisa ” (ALUNO 18).

Esses dados vêm ao encontro das respostas dadas pelos professores no questionário anterior, ao revelarem suas ações em sala de aula; a forma de trabalhar descrita por eles, só poderia resultar na insatisfação do aluno.

Após os relatos anteriores, não nos surpreenderam as respostas em relação às atividades mais prazerosas desenvolvidas até o momento. Os alunos elegeram atividades lúdicas e fora do espaço da sala de aula; apontaram, também, aulas com recursos audiovisuais. Para melhor visualização, apresentamos as respostas no quadro a seguir.

QUADRO 6 - Atividades realizadas e eleitas pelos alunos como prazerosas

ATIVIDADES MAIS PRAZEROSAS DESENVOLVIDAS ATÉ O MOMENTO	OCORRÊNCIAS
Aulas ao ar livre	100%
Filme	100%
Jogo Passa ou Repassa e torta na cara	100%
Visita ao asilo	100%
Ilustração dos livros	88%
Música	88%
Brincadeira com os verbos	84%
Adivinhações sobre o conteúdo	72%
Atividade em grupo sentados ao chão	72%
Colagem	68%
Stop das classes de palavras	68%
Concurso de declamação de poemas	48%
Palavras cruzadas gigante	48%

Fonte: dados levantados pela pesquisa

Além das atividades já realizadas, perguntamos sobre outras ações que poderiam sugerir para que as aulas se tornassem mais atrativas e motivadoras.

Para não ficar repetitivo, não listamos as ações já citadas no quadro anterior. Confira no quadro a seguir:

QUADRO 7 - Ações sugeridas pelos alunos

AÇÕES SUGERIDAS	OCORRÊNCIAS
Informática	100%
Gincana	100%
Competições	100%
Trabalho em grupo	92%
Teatro	92%
Aulas de desenho	80%
Maquetes	60%
Cartazes	56%
Cantos de leitura	56%

Fonte: dados levantados pela pesquisa

O item 7 (sete) do questionário trata da ambientação da sala. Os alunos já declararam, anteriormente, que gostam de atividades ao ar livre e passeios; o quadro 07 (sete) ilustra bem essa ideia.

A maioria dos alunos afirmou que a sala de aula não tem nada de novo, que é cansativo ficar no mesmo lugar grande parte do dia e que gostaria de sair da sala de vez em quando. Revelaram, também, que se encontram desmotivados e entediados.

“Todo dia é a mesma coisa, carteiras em fila, quadro, livro, caderno e giz. A gente gostaria de sair pelo menos uma vez por semana. Acho que não custa nada. ” (ALUNO 19)

Entendemos que a organização do espaço escolar é um item importante e motivador, e que deve ser considerado no planejamento das aulas, no entanto, o que observamos é que, para muitos educadores, é irrelevante. Seria irrelevante, se não fosse uma queixa constante dos alunos, uma vez que se veem obrigados a passarem horas sentados em fila. Percebe-se uma preocupação e cuidado com a ambientação da sala nos anos iniciais e que, à medida que os alunos crescem, os professores passam a ser indiferentes a essa questão.

A predileção dos alunos por trabalhos em grupo deveria ser aproveitada pelos professores a fim de desenvolver atitudes cooperativas, práticas importantes para a consolidação das competências sociais. Freitas e Freitas (2003, p. 8) consideram que:

Numa percentagem significativa de casos, os alunos em ambientes onde se pratica a aprendizagem cooperativa têm melhores resultados em diversos aspectos da sua vida escolar: ganham mais motivação pelo estudo, atingem um nível de conhecimentos mais elevado e ajustam-se melhor socialmente.

Em oposição a essa afirmação, encontram-se os professores, que na sua maioria, revelaram, no questionário anterior, não propor atividades em grupo aos alunos.

A fim de nos inteirmos acerca das preferências dos alunos em relação à leitura, levantamos uma questão sobre os tipos de histórias de que mais gostam. Foram citados 8 (oito) tipos, os quais representamos no quadro, a seguir, por ordem de ocorrência:

QUADRO 8 - Tipos de histórias mais citados pelos alunos.

TIPOS DE HISTÓRIAS PREFERIDAS	OCORRÊNCIAS
1. Aventura	20%
2. Romance	20%
3. Policial	16%
4. Terror e mistério	16%
4. Comédia	12%
5. Ficção	8%
6. Diário	4%
7. Mitologia	4%

Fonte: dados levantados pela pesquisa

Ao selecionarmos o gênero textual a ser trabalhado na intervenção desta pesquisa, levamos em consideração os quatro primeiros itens do quadro anterior. Aventura e romance são gêneros recorrentes nas aulas de leitura, então pensamos em um tema diferente da rotina escolar dos alunos, e ponderamos entre a narrativa policial, de terror e de mistério, que juntos perfazem o percentual de 32%. Dessa forma, pensamos nos elementos que instigariam os alunos e chegamos às narrativas de enigma.

Em linhas gerais, a investigação realizada, por meio de um questionário aplicado aos professores (APÊNDICE A) e outro aos alunos (APÊNDICE B), trouxe valiosas contribuições ao evidenciar alguns problemas relacionados à prática do professor e confirmar as queixas mais recorrentes dos alunos. Sabemos que a realidade descrita, por meio da análise dos dados, não é um quadro isolado e a possibilidade de mudança veio do protagonismo dos alunos ao lhes ser dada a voz. Os dados evidenciados, na pesquisa, apontam os pontos fracos do ambiente escolar, mas, por outro lado, mostram também que algumas atividades consideradas como diversificadas tiveram boa aceitação dos alunos e ficaram registradas em suas memórias.

Julgamos ser este o caminho a ser percorrido, ouvir os anseios dos alunos, atender as suas expectativas, ouvi-los e buscar meios que os envolvam verdadeiramente e os instiguem a aprender. Acreditamos que não há uma receita pronta para chegarmos à aula ideal, mas, por meio dos dados apontados, já sabemos o que não devemos fazer e por onde devemos começar. Dessa forma, ao elaborar e aplicar o plano de intervenção, consideramos tanto a fala do

professor quanto a dos alunos, pois contribuíram essencialmente para nortear este trabalho.

3.3 Proposta educacional de intervenção

As atividades elaboradas para a intervenção, foram divididas em módulos voltados para a produção escrita das narrativas de enigma e dentro da perspectiva da gamificação. Com o objetivo de dinamizar os momentos de produção textual, fizemos um levantamento exploratório das possibilidades de trabalho com as narrativas de enigma, a partir de suas características, valendo-se da gamificação e do uso das gavetas textuais para desenvolver a competência da escrita. A intervenção aconteceu no período de 27 de junho a 31 de agosto de 2016, perfazendo o total de 38 horas aula. O quadro a seguir apresenta a divisão do trabalho em módulos junto ao cronograma de trabalho.

QUADRO 9 - Descrição das etapas dos módulos e cronograma

Identificação da etapa	Objetivos	Início	Término
Módulo I - Mobilização para o trabalho com as Narrativas de Enigma	Mobilizar e motivar os alunos para o estudo das narrativas de enigma	27/06/2016	30/06/2016
Módulo II- leitura de contos de enigma	Apresentar as histórias de enigma e explorar seus elementos e características.	01/07/2016	15/07/2016
Módulo III Gincana dos enigmas	Explorar as estratégias de gamificação e averiguar seus efeitos no desenvolvimento da competência da leitura e da escrita.	01/08/2016	05/08/2016
Módulo IV - As Gavetas textuais e socialização dos textos reescritos no final da intervenção	Levar os alunos a compreender e aplicar os elementos da narrativa nas produções escritas, propiciar a escrita coparticipativa e fazer circular os textos pela escola.	08/08/2016	31/08/2016

Fonte: Elaboração própria.

3.3.1 Sequência das atividades aplicadas na intervenção

As atividades que compõem os módulos foram elaboradas dentro da perspectiva da gamificação, tendo como estratégia principal as gavetas textuais. Além dos objetivos propostos (QUADRO 9), buscamos desenvolver, por meio da intervenção, habilidades como: localizar informações explícitas, fazer inferências, identificar os elementos da narrativa,

realizar índices de previsibilidade, levantar hipóteses, estabelecer relações de causa e consequência, trabalhar em equipe e estruturar um texto narrativo coerente ao gênero estudado. Dividimos os módulos com estratégias diversificadas e finalizamos com a produção textual final no módulo IV. As atividades elaboradas aos alunos, encontram-se no Apêndice, bem como as imagens e algumas produções feitas por eles. Vale, ainda, ressaltar que, antes de iniciarmos a intervenção, aplicamos uma atividade diagnóstica para levantamento de dados do *corpus 1* (APÊNDICE C). Além do *corpus 1*, desenvolvido antes da intervenção, realizamos mais 2 (dois) *corpus*. O *corpus 2* (FIGURAS 6 e 7), desenvolvido durante a intervenção, e o *corpus 3*, realizado no final de todo o processo.

3.3.2 Módulo I - O desafio da folha em branco – Mobilização para o trabalho com as narrativas

Neste módulo, foram desenvolvidas 3 (três) atividades motivadoras e lúdicas voltadas para a solução de enigmas e criação de finais para as histórias de suspense e mistério. As atividades exigiram, dos alunos, concentração, espírito competitivo e cooperativo, e raciocínio lógico, além de instigá-los a solucionar os mistérios propondo situações por meio de deduções. Primeiramente, houve uma conversa informal com os alunos acerca do gênero: Vocês já leram alguma história de enigma, de suspense e detetive? Gostam de histórias desse tipo? Já assistiram a seriados de TV ou filmes sobre detetive, investigação, mistério e enigmas? Quais? O que uma história precisa ter para ser considerada de enigma? Nesse momento, fizemos levantamento do que os alunos sabiam sobre o gênero e, em seguida, partimos para a atividade 1 (um) (APÊNDICE D).

A atividade 2 (dois) trouxe como proposta a criação de um final para outra história de enigma. Em duplas, os alunos deveriam propor um desfecho surpreendente para a narrativa e completá-la com o elemento ausente. A socialização dos desfechos produzidos aconteceu sob a forma de concurso de encenação no pátio da escola (APÊNDICE E). As produções textuais, desenvolvidas nessa atividade, compuseram o *corpus 2* da pesquisa (FIGURAS 6 e 7).

Na atividade 3 (três), exibimos o filme *As aventuras de Tintim*. Depois da sessão, os alunos teceram comentários sobre a trama, identificaram os aspectos característicos das narrativas de enigma como: crime, vítima, motivação para o crime, detetive, suspeitos, pistas, engodos suspense, curiosidade, revelação surpreendente no final e realizaram as atividades escritas (APÊNDICE F). O tempo previsto para o módulo foi de 8 h/a.

3.3.3 Módulo II - Leitura de contos de enigma

Neste módulo, os alunos tiveram contato com 2 (duas) obras do gênero. Parte da leitura foi feita em casa e outra em sala de aula. Houve momentos de leitura individual, coletiva e pela professora, sendo aplicadas estratégias como a pausa protocolada, exercícios de preditibilidade.

A primeira obra lida foi *O gênio do Crime*, de João Carlos Marinho. As atividades relacionadas à obra foram desenvolvidas antes, durante e após a leitura (APÊNDICE G). As produções textuais propostas a partir da leitura do livro, constituíram matéria jornalística para o Jornal *O Esforço*, da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (APÊNDICE H).

A segunda obra lida foi *A Carta Roubada*, de Edgar Allan Poe. Leitura feita, oralmente, pela professora, com o uso da pausa protocolada e proposta de atividades de interpretação e produção textual (APÊNDICE I). Tanto na primeira obra lida, quanto na segunda, foram desenvolvidas propostas permeadas dentro dos princípios da gamificação. O tempo previsto para o módulo foi de 13 h/a.

3.3.4 Módulo III – Práticas gamificadas

A gincana foi proposta como mais uma possibilidade de trabalhar atividades diversificadas dentro da perspectiva da gamificação. Por se tratar de um jogo, utilizamos elementos como: conflito (vencer um desafio), competição, cooperação e recompensas (estrelas representando pontuação) associados à construção do conhecimento (APÊNDICE J). Neste módulo, os alunos puderam colocar em prática todo o conhecimento adquirido nos módulos anteriores. O tempo previsto para o módulo foi de 6 h/a.

3.3.5 Módulo IV- As gavetas textuais

Este módulo, especialmente, tratou do nosso material didático. Fizemos uma abordagem das gavetas em forma de oficinas desenvolvidas em duplas.

As gavetas foram elaboradas com caixas acopladas umas sobre as outras, como ilustra a figura abaixo. Cada gaveta equivale a um elemento da narrativa, definidos didaticamente como “PENTE”: personagem, enredo (fato), narrador, tempo e espaço.

FIGURA 1 - Gavetas textuais



Fonte: Elaboração própria

Os elementos da narrativa foram trabalhados sob a forma de oficinas, cujas atividades foram pensadas e trabalhadas contemplando cada elemento. Ao final de cada oficina, os textos produzidos foram guardados nas gavetas equivalentes ao tema da aula. Estas foram as oficinas desenvolvidas:

- **Oficina do Tempo:** preenchimento de lacunas, de reconhecimento e emprego de expressões indicativas de tempo. Os alunos omitiram as expressões indicativas de tempo, em textos jornalísticos e resenhas de catálogos de livros paradidáticos, para os colegas completarem. Além de preparar e corrigir o texto lacunado dos colegas, os alunos corrigiram os textos uns dos outros. Foram propostas, também, outras atividades envolvendo poema e música, linguagem verbal e não verbal e estudo do tempo psicológico (APÊNDICE L).
- **Oficina do Narrador:** leitura dos textos trabalhados na intervenção e das próprias produções dos alunos, fazendo marcações dramáticas na fala do narrador; criação de narrador--personagem; narração de histórias mudando o foco narrativo.
- **Oficina de criação de Personagens:** retrato falado e criação de perfil para as personagens desenhadas; encontro entre as personagens criadas e elaboração de diálogo (texto escrito em duplas e guardado na gaveta do personagem).

Em círculo, um aluno, devidamente caracterizado e posicionado no centro do círculo, incorporou um personagem criado por ele e respondeu, improvisadamente, às perguntas dos colegas e, assim sucessivamente, cada um se apresentou. Outro aspecto trabalhado na construção dos personagens foi o uso dos adjetivos e locuções adjetivas nas caracterizações daqueles (APÊNDICE M).

- **Oficina do enredo/fato:** recortes de palavras de jornal e construção de fatos irreverentes. A partir das palavras recortadas, os alunos elaboraram as missões que deveriam ser cumpridas pelos personagens dos textos, as quais deveriam começar com verbos como: desvendar, encontrar, salvar, descobrir, proteger, decifrar, prender, desbancar etc. As palavras recortadas complementaram os verbos e, dessa forma, surgiram as missões que constituíram os fatos. As missões foram elaboradas a fim de se solucionar um conflito (problema, intriga).
- **Oficina do Espaço:** preenchimento de lacunas, reconhecimento e emprego de expressões espaciais. Omissão das expressões indicativas de espaço, em textos jornalísticos e resenhas de catálogos de livros paradidáticos, para os colegas completarem; além de preparar e preencher os textos lacunados dos colegas, os alunos corrigiram os textos uns dos outros. Propusemos, também, nesta oficina, a seção “Brincando de detetive” em que foram apresentados enigmas relacionados ao espaço como peça fundamental na elucidação do crime. Coube aos alunos, observar todos os detalhes e pistas das cenas a fim de decifrar o enigma. Finalizamos a oficina com atividades envolvendo bricolagens, poemas, desenhos e produções textuais (APÊNDICE N).

Produção textual

Ao final de todas as oficinas, realizamos a etapa da produção textual. Em duplas, os alunos redigiram um texto narrativo de enigma. Foram usados os elementos da narrativa produzidos nas oficinas e guardados nas gavetas. Como proposta, os alunos deveriam reunir os elementos retirados das gavetas (FIGURA 4), buscando organizar um texto completo (FIGURA 5) com todos os elementos da narrativa. Dessa forma, deveriam “costurar” as partes, emendar, remendar, tirar e/ou acrescentar informações, conectá-las dentro da ideia central do enredo e fazer as adaptações necessárias, mantendo a essência dos textos e criando

um clima de suspense. Vale ressaltar que as duplas utilizaram textos escritos por outros colegas, como ilustra a figura representada a seguir:

FIGURA 2 - Alunos do 7º ano produzindo textos em duplas



Fonte: Foto dos alunos do 7º ano

Socialização dos textos

Concluída a fase de escrita dos textos das gavetas, foi o momento de apresentar os resultados. Na oportunidade, foi exibido um vídeo de radionovela, *Os Trapalhões - Didi e a novela com efeitos sonoros*. Com base no vídeo e nas explicações acerca do assunto, as duplas leram seus textos como em radionovela. Na fase de planejamento, prepararam músicas de fundo, criaram suspense, reproduziram sons como trotar de cavalos, ventania, chuva, trovoadas, buzina de carro, palmas, gritos etc. Além disso, conferiram dramaticidade à fala dos personagens e do narrador. As apresentações foram gravadas em áudio e depois reproduzidas. O tempo previsto para o módulo foi de 7 h/a.

3.3.5.1 Reescrita e socialização dos textos produzidos na fase diagnóstica

1ª etapa:

Os textos produzidos no início da intervenção (APÊNDICE C) e que compuseram o *corpus 1*, foram devolvidos aos alunos para que fizessem a revisão e a reescrita e, assim, constituir o *corpus 3*. Antes, porém, foi feito um levantamento das características do texto

narrativo, em especial, as narrativas de enigma, e seus elementos. Aspectos como paragrafação, progressão temática e temporal, sequências narrativas, descritivas e dialogais, também, foram abordados. De posse do conhecimento e, individualmente, cada aluno fez a refacção do seu texto de acordo com os conhecimentos adquiridos no decorrer da intervenção.

2ª etapa:

Realizada a revisão linguística pela professora, que se justifica porque os textos seriam expostos no mural da escola, os alunos cuidaram da digitação por partes (apresentação da história, complicação, solução).

3ª etapa:

A cada semana, 3 (três) alunos foram selecionados para expor seus textos no mural da escola, seguindo um cronograma. No primeiro dia, foi exposta a apresentação da história (parte 1); no segundo dia, a complicação (parte 2) e, no terceiro dia, foi a vez de expor a solução do conflito junto ao desfecho (parte 3). E assim, sucessivamente, até que todos apresentaram seus textos.

4ª etapa:

Coube aos demais alunos, descobrir, por meio das partes 1(um) e 2 (dois), expostas no mural, o possível desfecho para a história. Essa dinâmica movimentou toda a escola. Os interessados em participar do desafio, levantaram as hipóteses para o desfecho das 3 (três) histórias da semana e as apresentaram por escrito. Venceram aqueles que acertaram o final de pelo menos uma história ou mais se aproximaram da história real. Os casos em que ninguém acertou ou chegou a um final parecido, venceu o mais criativo. Como prêmio, os vencedores ganharam um livro de palavras cruzadas da *Coleção Coquetel*. O tempo previsto para essa atividade foi de 4 h/a.

3.4 Diagnose para comprovação da problemática levantada: condução e resultados

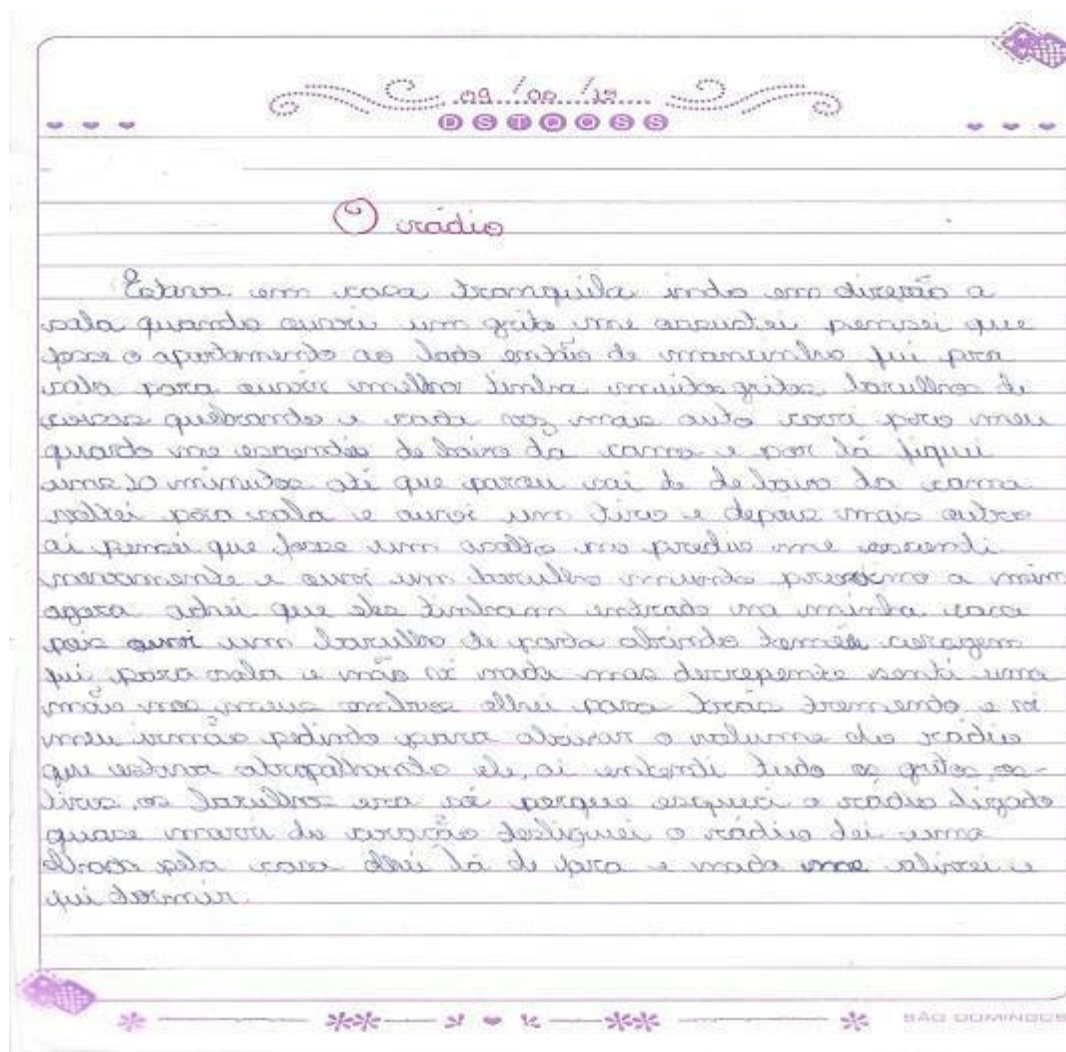
O *corpus I* da pesquisa constitui-se de 25 (vinte e cinco) textos produzidos pelos alunos, os quais serviram como diagnose e direcionamento para o trabalho. Com o propósito

de realizar a análise das produções dos alunos, construímos uma grade que possibilita observar suas principais dificuldades ao escrever um texto narrativo. Dessa forma, demos maior importância aos aspectos relacionados ao tema e composição do gênero. Não serão abordadas as questões da gramática normativa como desvios ortográficos, problemas de concordância, de pontuação, tampouco domínio vocabular. Nossa intenção é trabalhar a gramática, de forma real, na progressão textual e temática no texto do aluno. Foi proposta aos alunos, a escrita de um texto narrativo a partir da estrutura do texto “Testemunha tranquila”, de Stanislaw Ponte Preta. (APÊNDICE C) A proposta de produção foi narrar uma história de suspense com final imprevisível, como na crônica de Stanislaw Ponte Preta:

Os caros leitores perguntarão: — E você? Assistindo àquilo sem tomar uma atitude? — a pergunta é razoável. Eu tomei uma atitude, realmente? Desliguei a televisão, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.

É preciso ressaltar que essa proposta de escrita inicial vem desvinculada de uma sequência de atividades, tendo como atividade prévia somente a leitura e a interpretação oral do texto mencionado anteriormente. Essa forma de conduzir a atividade teve como objetivo conhecer o nível de escrita do aluno e suas possíveis dificuldades em relação à estrutura de um texto narrativo envolvendo suspense. Como *corpus1*, analisamos as produções escritas de 25 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, sendo essas realizadas, individualmente, em sala de aula. Os textos foram analisados, primeiramente, a partir do levantamento das incidências dos aspectos estruturais de composição do enredo: foco narrativo, situação inicial (equilíbrio); complicação (desequilíbrio) e resolução e, por conseguinte, os recursos de referenciação, sequenciação e progressão temática. A figura a seguir exemplifica um texto escrito por um aluno na fase diagnóstica (*corpus 1*):

FIGURA 3 - Texto integrante do corpus 1- fase diagnóstica



Fonte: produção de aluno

Avaliamos que o texto acima está bem estruturado no que se refere aos elementos da narrativa, no entanto, há alguns aspectos que precisam ser revisados como a ausência de descrição de personagens, espaço e tempo. O título denuncia o desfecho do conflito, o qual precisa manter o clima de suspense até o final. Ao conduzir a narrativa, o aluno segue a ordenação proposta por Adam (2011), situação inicial, complicação, clímax e desfecho; no entanto, essa ordenação não vem estruturada em parágrafos. O uso dos tempos verbais foi usado corretamente e apresenta progressão temporal bem construída. Percebemos, ainda, além da ausência de sequência descritiva, a ausência de sequência dialogal e do discurso direto. Aspectos relacionados à ortografia, pontuação e concordância, também, foram observados, porém, não fazem parte do nosso foco de análise.

Nos quadros a seguir, listamos as ocorrências dos referidos termos e fragmentos dos

textos dos alunos transcritos *ipsis litteris*; selecionamos trechos mais problemáticos, uma vez que nosso propósito é aplicar a intervenção de acordo com as dificuldades diagnosticadas.

QUADRO 10 - Incidências dos aspectos estruturais e constituintes de composição do enredo

ASPECTOS AVALIADOS QUANTO À ESTRUTURA DE COMPOSIÇÃO DO ENREDO	OCORRÊNCIAS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS PROBLEMÁTICOS
1. Foco narrativo coerente ao enredo e às personagens. Narrador na 1ª pessoa. Narrador na 3ª pessoa.	100% 72% 28%	“[...] E o homem coreu para sala e lá a mesma coisa. E coreu para o banheiro e lá não escutou nada e dor mil la mesmo[...]” (ALUNO 1)
2. Apresentação da situação inicial e das personagens (Equilíbrio).	72%	“ – Oi, tudo bem com vocês! – Bom galera estou aqui com muita raiva pois estou esperando [...]” (ALUNO 2)
3. Apresentação da situação de complicação coerente à sucessão dos acontecimentos (Desequilíbrio).	76%	“[...] Um dia o encantador foi fazer um grande show com suas mais bonitas serpentes, as pessoas ficavam encantadas [...]” (ALUNO 3)
4. Apresentação da resolução coerente ao conflito (Equilíbrio).	56%	“[...] – O patrão corre e fala o que aconteceu? – Nada senhor”. (ALUNO 4)
5. Número de linhas suficientes para o desenvolvimento da narrativa.	64%	“Na quem tava eu lá, dando tiro para todo lado, pulei na rua fiquei debaixo da ponte até que me surpreendi com a mordida que o peixe [...] até que acordei”. (9 linhas). (ALUNO 5)
6. Paragrafação de acordo com a progressão temática.	24%	“[...] – filho – vem come Javo pai ai ele andando pelos os corredores ai ele lembrou de ante ai ele foi correndo ai em noiteceu[...]” (ALUNO 6)

Fonte: dados levantados pela pesquisa

QUADRO 11 - Incidência dos recursos de referenciação, sequenciação e progressão temática.

ASPECTOS AVALIADOS QUANTO AOS RECURSOS DE REFERENCIAÇÃO, SEQUENCIAÇÃO E PROGRESSÃO TEMÁTICA.	OCORRÊNCIAS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS PROBLEMÁTICOS
1. Uso de sequências descritivas para caracterização de personagem.	48%	“Havia uma menina que estava na sua casa aí apareceu um homem atrás dela a puxando pelos cabelos [...]” (ALUNO 7).
2. Descrição de espaço coerente à situação proposta.	0%	“Estava eu lá no meu apartamento novo, quando resolvi fazer teatro e [...]” (ALUNO 8).
3. Sequência temporal em consonância com as relações de causa e efeito.	36%	“[...] aí o homem ligou enguanto ele falava com o pai da menina a Mãe ligou para a polícia que foi até o local e registraram a chamada foram no local prenderam o cara a menina voltou[...]” (ALUNO 9).
4. Utilização do discurso direto para introduzir a fala de personagem.	32%	“[...] aí de manhã o menino acordou e falou que sonho esquisito, daí ele foi tomar café [...]” (ALUNO 10)
5. Uso de marcadores de tempo, espaço e modo (advérbios e locuções adverbiais). Tempo Espaço Modo	56% 64% 24%	“[...] ele estava jogando videogame e eu estava observando ele joga e começava a gritar eu observando. Era um jogo de tiro[...]” (ALUNO 11)
6. Problemas de coesão sequencial e/ou referencial (uso dos dêiticos).	72%	“[...] o que brigava era o leão que começou a brigar aí tem que separar mesmo mais o jacaré não fazia nada aí ele vai sentir falta [...]” (ALUNO 12)
7. Fuga à proposta temática.	36%	“[...] esse dente custa bilhões de reais aí ele ficou muito felis e ela muito triste aí ela aprendeu que não pode andar com coisa de ouro. ” (ALUNO 13)

Fonte: dados levantados pela pesquisa

Como foi mencionado anteriormente, as condições de produção partiram da leitura e comentários sobre um texto que serviria de inspiração para a produção, não havendo maior exploração de atividades prévias, uma vez que o objetivo maior dessa prática foi, justamente,

confirmar ou não a problemática desta pesquisa. Salvos os desvios ortográficos, pudemos perceber que as escritas seguem considerável regularidade em relação ao enredo, seguindo a

sequência indicada; no entanto, a grande maioria detém-se na citação de fatos, não constituindo o enredo de elementos descritivos, tampouco, diálogos.

Os advérbios de modo foram muito pouco explorados, bem como os conectivos que conduziriam a progressão temática e temporal. A maioria optou pela repetição da conjunção “e” para encadear os acontecimentos e pelo uso de expressões da oralidade como “aí” e “daí” para marcar a progressão temporal; como termo de oposição, a opção foi o uso de “mas”; como expressão de tempo, o advérbio “quando” e a presença das expressões “um dia”, “certa vez” e “de repente”; a referência às pessoas foi marcada, principalmente, pelo termo “a gente”, sendo, também, grande a repetição dos pronomes “eu” e “ele”, havendo pouca adesão à elipse. Outro aspecto observado foi a dificuldade de criação de narrador observador, foco narrativo na 3ª pessoa; percebeu-se que os alunos, na maioria das vezes, escrevem pontuando suas experiências, falam de si e não conseguem criar um distanciamento entre autor e narrador.

Diante da análise feita, evidenciou-se a limitação de conectivos e expressões que promovem a progressão textual. Houve muita repetição de termos, ausência de descrição na maioria dos textos e uma preocupação maior em somente citar os fatos sem apresentar pormenores; conforme aponta o item 2 (dois) do quadro 11 (onze).

As personagens, por vezes, foram representadas apenas pelos pronomes pessoais, não sendo nomeadas nem mesmo caracterizadas; nessa mesma linha, o recurso do discurso direto foi pouco explorado. Os tempos verbais assumidos nos textos foram os pretéritos perfeito e imperfeito e significativa presença das formas nominais (infinitivo, gerúndio e particípio), uma vez que a ideia de progressão temporal foi marcada, essencialmente, por verbos no gerúndio. A opção por verbos no passado é perfeitamente justificável, pois nas narrativas esses verbos são predominantes por indicar fatos já acontecidos, anteriores ao momento da fala. Entretanto, o recurso do presente histórico, uso de verbos no presente a fim de dar maior dinamismo e realidade aos fatos e causar maior expectativa ao leitor, não foi explorado; a ausência desse recurso é aceitável, já que os alunos o desconhece.

A temática proposta foi considerada pela maioria dos alunos, sendo que elaboraram um final condizente à orientação dada, salvo alguns que se limitaram a utilizar a mesma ideia do texto original. Observamos, ainda, o número reduzido de linhas comprometendo a clareza do texto, alguns alunos deixaram espaços desnecessários para apresentar um número considerável de linhas. Por outro lado, houve textos escritos em um único parágrafo.

A análise dos textos dos alunos foi crucial para a elaboração metodológica da proposta de intervenção do presente trabalho. As atividades foram pensadas, planejadas e

executadas a partir dos dados observados a fim de amenizar tais problemas.

Contudo os alunos participantes desse processo, no primeiro momento de escrita, mostraram-se familiarizados com o texto narrativo, tendo conduzido a trama, de forma consciente ou inconscientemente, dentro de sua estrutura essencial. O fato é que aspectos como sequência descritiva, sequência dialogal, uso de conectivos textuais, sequencialidade de eventos, unidade temática, segmentação do texto em parágrafos, como bem ilustra o quadro 11 (onze), precisam ser trabalhados por meio de atividades variadas; dessa forma, reafirmamos um dos propósitos principais desta pesquisa, propor uma intervenção a fim de sanar ou amenizar os problemas detectados nos textos dos alunos.

3.5 Do Lúdico ao processual: reflexão, ação e resultados

A intervenção foi elaborada após analisar o questionário aplicado aos professores e alunos, e fazer levantamento das principais causas da apatia desses frente a leitura e escrita. Dessa forma, pensamos em elaborar atividades que levassem em consideração, aspectos como: escolha de textos atraentes; inserção do lúdico; estratégias diversificadas e significativas, preparação do ambiente escolar, versões diferentes para algumas práticas já realizadas.

Um procedimento simples, mas que causou impacto nos alunos, foram as atividades desenvolvidas fora da sala de aula e em grupos, uma das reivindicações feitas por eles e levantadas pela pesquisa.

Consideramos nossa proposta inovadora não por propor procedimentos mirabolantes, mas por rever conceitos e práticas que vão ao encontro dos alunos. Fatores como competição, aceitação de desafios, trabalho em equipe, além do fator surpresa, contagiaram os alunos e superaram suas expectativas. Os alunos gostam de ser desafiados e surpreendidos positivamente.

O novo era tão esperado a ponto de mudar os conceitos que tinham das aulas de Língua Portuguesa. Comentários como: “A aula passou rápido”, “Nossa professora, você é tão criativa”, nos motivaram e nos levaram a acreditar que estávamos no caminho certo. Não é difícil surpreender o aluno, quando suas expectativas diárias são livro didático, caderno, quadro e giz.

Outro aspecto positivo foi o envolvimento de toda a escola, a gincana foi matéria do jornal da escola, *O Esforço* (APÊNDICE K). O ambiente esteve transformado; professores participaram como jurados, alunos de outras salas atentos aos textos expostos no mural e

manifestações no sentido de querer participar do processo.

Cada atividade foi pensada e repensada procurando atender às necessidades e dificuldades dos alunos. Reconhecemos que algumas atividades propostas não são novidades, mas a forma como as conduzimos, conferiu-lhes uma versão repaginada, pelo menos aos olhos dos alunos. Começamos pelas atividades de aquecimento, ser desafiados e ainda querer decifrar o enigma primeiro, fez com que os alunos se concentrassem e entrassem no clima. Esse desafio mobilizou os alunos a trocar informações em busca de mecanismos para vencer, ou seja, concluir a atividade primeiro. Nesse momento, eles também trabalharam as habilidades de leitura e identificaram a mensagem do texto, uma das características da narrativa.

Na etapa seguinte, ao serem questionados sobre as narrativas de enigmas e contos policiais, os alunos se entusiasmaram, de tal forma, com o assunto a ponto de surgirem várias histórias sobre o gênero. Lembrando que o romance policial foi citado, na entrevista, entre os tipos de histórias preferidas, ocupando o terceiro lugar.

Segundo Smith (1999, p. 107), “a leitura acontece quando fazemos perguntas ao texto escrito e, se obtemos as respostas a essas perguntas, então compreendemos o texto”. Uma estratégia usada na leitura dos textos trabalhados, foi a preditibilidade. Discorreremos um pouco mais sobre essa estratégia porque a maioria dos textos abordados, na intervenção, foram lidos levando em consideração a predição.

Segundo Pereira (2002, p. 51),

A preditibilidade pode ser caracterizada como um jogo linguístico que ocorre durante o processo de leitura. Esse jogo situa-se no âmbito da interação do leitor com o texto, realizando-se através de jogadas que implicam apostas com diferentes graus de risco. O jogo assim estabelecido é um instrumento que o leitor utiliza para antecipação do conteúdo do texto. Faz o seu lance, isto é, prediz o que seus olhos ainda não leram, tentando adivinhar o jogo do próprio texto. Nesse momento, corre riscos cuja intensidade está associada à possibilidade de confirmação da predição realizada. Por sua vez, a dimensão da possibilidade de êxito depende de uma correlação entre as condições do leitor (universo de conhecimentos e crenças) e as pistas oferecidas pelo texto.

Corroborando com as ideias de Pereira (2002), tivemos um cuidado especial ao promover a leitura. Constatamos que estratégias como a pausa protocolada e a preditibilidade fizeram com que os alunos não se perdessem no texto e os mantiveram atentos em cada parágrafo lido, além de permitir que alguns, com dificuldades mais acentuadas de leitura, compreendessem melhor a história lida.

O fato de prever o desfecho e fazer suposições, gerou uma disputa para ver quem acertava, qual hipótese se confirmava. Os textos de enigmas possibilitam esse jogo de

adivinhação por meio de pistas e isso fez com que os alunos ficassem presos aos detalhes. Ao criar um final para as histórias, desenvolveram habilidades de escrita e buscaram relacionar o desfecho com outras partes do enredo, a fim de manter a coerência. Alguns poucos não conseguiram fazer essa relação, mas no desenvolvimento do processo, foram assimilando essa prática.

Quanto às marcações de tempo e lugar, usamos a técnica do cloze, preenchimento de lacunas de um texto. Leffa (1996, p.88) denomina cloze como uma “técnica de pesquisa, ensino e avaliação que consiste no lacunamento de um texto a ser preenchido pelo leitor”.

Leffa (1996, p.71) ainda considera que a técnica tem sido adaptada com o passar dos anos “A técnica do cloze (lacunamento de um texto para ser recuperado pelo leitor) tem sido usada não só para medir a inteligibilidade do texto, mas também a proficiência de leitura, a competência linguística e até para o ensino da leitura”.

Com o propósito de ensinar os alunos a aplicar os advérbios e locuções adverbiais em suas produções, trabalhamos com a omissão desses termos em textos jornalísticos e resenhas de paradidáticos, para posterior preenchimento das lacunas. Consideramos essa estratégia como uma adaptação do cloze. Na realização de tal atividade, os alunos se sentiram protagonistas do processo, pois eles próprios prepararam a atividade para trocar com o colega. Coube-lhes pesquisar os textos, fazer a seleção de termos referentes a lugar e espaço, omiti-los, passar a atividade para o colega e conferi-la depois de preenchida. Além disso, fizeram o processo inverso, ou seja, preencheram o texto do colega. Alguns alunos demonstraram dificuldades, mais em preencher as lacunas do que em omitir os termos, tendo, assim, solicitado ajuda.

A referência de tempo, nos textos dos alunos (*corpus 1*) foi expressa, de forma recorrente, por expressões como: “Um dia”, “Era uma vez”, “De repente”, “Certa vez”, “Aí”, “Daí” e “Depois”. Assim, constatamos a necessidade de se apresentar outros advérbios para serem aplicados em suas construções. O uso de advérbios, no texto narrativo, como: cautelosamente, friamente, perigosamente, sorrateiramente, e outros são essenciais ao enredo. Sabendo dessa importância, intervimos com atividades, também, envolvendo o preenchimento de lacunas, nos textos, colocando em prática o uso dos advérbios e locuções adverbiais, os quais raramente foram utilizados nos textos do (*corpus 1*).

Em linhas gerais, conseguiram reconhecer os advérbios e aplicá-los, o que foi constatado em produções posteriores. Além dos advérbios, o lacunamento de textos para trabalhar os tempos verbais, trouxe consideráveis resultados acerca da correlação entre os tempos verbais nas produções escritas. A temporalidade prevista pela narrativa, muitas vezes,

foi ignorada nos textos dos alunos. A sequência de eventos junto a mudança de tempo verbal foi considerada ao se trabalhar a tipologia textual.

Quanto ao estudo das personagens, mesmo sabendo que essa é inventada, pudemos observar nos textos dos alunos, a dificuldade de se distanciar o autor da personagem. A maioria, ao inserir a personagem no enredo, retratou a si mesmo. Platão e Fiorin (2006, p.192) dizem que “Para começar a entender o que é uma personagem, é preciso distingui-la de pessoa. Pessoa é um ser vivo, de carne e osso; personagem é um ser ficcional, um ser de papel”. Diante disso, desenvolvemos na intervenção, oficinas de criação de personagens para provocar distanciamento entre autor (pessoa) e personagem. É necessário compreender que as personagens representam seres que poderiam existir na realidade, ou seja, são verossímeis.

Sobre o enfoque das sequências textuais, gostaríamos de versar algumas considerações sobre a realidade da sala de aula. O Simave, idealizado com vistas ao levantamento de informações acerca do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio do sistema público de educação do Estado em avaliações externas sistêmicas do estado de Minas Gerais, frequentemente, traz em suas questões, enunciados com verbos que indicam a finalidade do texto, como: descrever, opinar, narrar, fornecer, expor, aconselhar, explicar, encaminhar, entre outros. No entanto, podemos observar, nas interpretações dos alunos, a dificuldade em identificar a finalidade de um texto, porque não reconhecem os traços que revelam a intenção comunicativa proposta nele. Observamos, também, que elementos composicionais da narrativa, muitas vezes são omitidos, tais como clímax, conflito e caracterização de personagens. Por vezes o desfecho é incoerente ou não há a apresentação inicial. Esses são alguns dos problemas percebidos no *corpus* desta pesquisa descrito no capítulo I.

Dessa forma, entendemos que é preciso ensinar os alunos a escrever, apresentando as diferentes sequências, permitindo-lhes fazer escolhas das sequências que constituirão seus textos. Para tanto, ao trabalhar a leitura em sala de aula, nos ocupamos da heterogeneidade de sequências dentro do texto narrativo, especificamente. O texto lido em sala de aula *A Carta Roubada* (Apêndice I) ilustra bem os elementos constituintes da sequência narrativa. Como exemplo: o desenrolar dos fatos com sucessão de ações que se relacionam e demarcam o tempo, a presença de personagens antropomorfo, intriga (o roubo da carta), resolução (recuperação da carta), juízo de valor (mensagem final dada pela personagem), verossimilhança (plausibilidade da história).

O estudo das fases de composição e organização da narrativa foi um dos caminhos utilizados na intervenção desta pesquisa durante os processos de criação e que culminou com

a exposição dos textos dos alunos em mural. Uma forma de conferir se as fases que compõem a narrativa foram assimiladas.

O estudo do tempo cronológico e psicológico aconteceu de forma dinâmica, o que resultou no empenho e participação da maioria dos alunos. Alguns mais tímidos não quiseram se apresentar, mas participaram das atividades escritas e de desenhos. A estratégia usada possibilitou a participação de todos, em pelo menos em uma das etapas, uma vez que as propostas contemplaram várias habilidades.

Poder simular de forma prática e concreta as situações em que os tempos são empregados cronológica ou psicologicamente, fez com que os alunos assimilassem melhor o processo, chegando a usar exemplos de filmes em que as histórias começam com o crime e o desenvolvimento da trama mostra passo a passo os acontecimentos que antecederam tal fato, isso concomitante à investigação. Comentamos que o tempo cronológico é um recurso muito usado em filmes, também. No decorrer do processo de intervenção, observamos que os alunos estavam, aos poucos, amadurecendo e com o olhar mais crítico e reflexivo frente a leitura e a escrita.

Sobre a gincana, gostaríamos de dizer que foi um evento à parte na escola. O anúncio da gincana causou o maior rebuliço, no bom sentido. O fato de revelá-la, por meio de pistas, fez com que os alunos aguardassem, ansiosamente, o dia seguinte. Antes e durante a gincana, percebemos grandes mudanças de atitude nos alunos. Trabalharam com alegria, houve pouca indisciplina e mostraram-se preocupados em não transgredir as regras, embora alguns tenham cometido infrações.

A divisão das equipes, inicialmente, gerou certa insatisfação por parte de alguns, mas deixamos claro que as regras foram preestabelecidas e que deveriam ser cumpridas. Julgamos que essa prática auxilia o indivíduo a lidar com as frustrações e aceitar as regras. A gincana serviu, também, para estreitar relações, alunos que nunca tiveram a oportunidade de se relacionar, se viram trabalhando na busca de um mesmo objetivo.

Acreditamos que o trabalho coparticipativo, colaborativo e integrado permeou os desafios da gincana. As relações de causa e efeito foram vivenciadas em todo o processo. Os participantes tiveram que vencer desafios, para isso, precisaram lançar mão de estratégias, discussões, habilidades e competências. Propor como regra cumprir as provas de mãos dadas, “obrigou-os” a permitir a participação de todos, evitando, assim, a exclusão ou omissão de alguns. Durante toda a gincana, nos preocupamos em estimular a convivência saudável entre os alunos.

A preparação do ambiente como, por exemplo, os estandes e caracterização das

equipes foi um diferencial na rotina deles. As provas foram planejadas buscando contemplar variadas habilidades, como: desenho, música, leitura, escrita, raciocínio, criatividade e dramatização, além de exigir um alto grau de concentração e esforço físico.

Seguindo os princípios da gamificação, procuramos seguir todas as etapas do jogo: regras, desafios, fases, recompensas, penalizações, metas, sistema de *feedback*, marcação de tempo, objetivos, equipes, competitividade, *ranking* e premiação. Avaliamos que a gincana foi uma proposta produtiva e enriquecedora, o objetivo maior que foi promover a leitura e a escrita sob os princípios da gamificação foi atingido, uma vez que, as produções textuais revelaram progressos consideráveis, dentro do previsto. Temos a consciência de que os avanços acontecerão de forma gradativa.

Finalizamos a intervenção com as gavetas textuais, nosso material didático criado para ensinar a escrita de narrativas de forma inovadora. As oficinas focaram cada elemento da narrativa, de forma que atendesse às dificuldades mais decorrentes detectadas na fase diagnóstica desta pesquisa. Eleger um dia para cada elemento, conferiu-lhes importância e fez com que os alunos percebessem que todos eles devem constituir o texto narrativo, caso contrário, não precisariam de um dia dedicado a eles. A aplicação das atividades, já comentadas anteriormente, também, foram conduzidas de forma lúdica. Como já havíamos comentado, uma simples mudança de ambiente, a disposição das carteiras ou o fato de sentar-se ao chão já traziam uma nova “roupagem” à proposta.

Concluída a fase das oficinas, os alunos produziram os textos, em duplas, juntando os fragmentos escritos pelos colegas e guardados nas gavetas, garantindo assim a presença de todos os elementos da narrativa. Citelli e Bonatelli (2011) dizem que o trabalho de produção de textos não transforma o aluno em uma ilha, em alguém que se capacita lentamente para a tessitura do texto, ao mesmo tempo em que sofre um processo de autofechamento. As oficinas de escrita proporcionam o cruzamento de planos e expressões, novos olhares e interferências e, ainda, permitem a interação entre os alunos. Essa concepção dos autores vem exemplificada, a seguir, nos textos produzidos de forma colaborativa.

FIGURA 4 - Elementos da narrativa produzidos nas oficinas

Personagem

Suspeito = Sr. Lezipê ele era o porteiro usava um chapéu azul, sempre estava de calças d'zing e blusa azul, ele era o responsável por guardar as bicicletas ninguém sabia onde elas ficavam mas sempre no final da aula as bicicletas estavam na frente da escola.

Ser final ele nos fazia horas fazer montavam bicicletas e por isso ele é o suspeito

Aconteceu em uma casa que todos diziam que era amaldiçoada ela tinha paredes grandes e largas, suas paredes estavam descaçando, por conta do tempo, o chão estremecia a medida com que iam andando, as portas tremiam, e as cortinas balançavam. Haviam lendas de que no meio da sala escura e fria podia-se ouvir sussurros assustadores. (Espírito)

S T Q Q S S D

Tempo



Amanhã caiu e agora chegou, era tempo de calor e de alegria, mas, no caso de seu Paimondol, o dono do museu que foi roubado não teve alegria.

D . S . T . Q . Q . S . S

Narrador

Há muito tempo em um lugar distante, havia um casal de idosos que morava em uma chácara velha e estreita bem longe da cidade. Eles trabalhavam na plantação de milho para a sua própria casa e alimento.

Um dia, em uma noite chuvosa eles perceberam que alguma coisa se mexia do lado de fora. Eles pensavam que fosse a forte ventania, e logo se deitaram para dormir. No acordar o idoso que se chamava Benedito foi a plantação como de costume e percebeu algo de errado. Olhou uma vez, olhou outra vez e logo chamou sua esposa Amélia.

Fato

Em um dia muito chuvoso na minha fazenda que os meus Tataravós deixara eu estava muito alegre de repente chegou uma carta em baixo da minha porta. Na carta estava escrito: "Você tem que ir embora dessa fazenda se não vai acontecer uma coisa muito Trágica com você". Dias depois quando eu estava dormindo eu escutei um barulho na porta. Toc, Toc, Toc, eu disse que eu escutei uma voz muito grossa e assustadora dizendo "Saia dessa fazenda imediatamente se não eu vou te pegar".

FIGURA 4 - Texto produzido a partir dos elementos das Gavetas Textuais

/ /

Título: O bilhete amustado

Há muito tempo em lugar distante, havia um casal de idosos que morava em uma chácara velha e estranha bem longe da cidade. Todos diziam que essa casa era amaldiçoada, ela tinha janelas grandes e largas, mas paredes estavam descascando, por conta do tempo, o chão estremecia a medida com que íamos andando, as portas tremiam, e as cortinas balançavam. Havia lendas de que no meio da sala escura e fria podia-se ouvir sussurros assustados.

Em um dia muito chuvoso na chácara de meus tataravós, eu estava muito alegre, de repente chegou uma carta em baixo da minha porta. Na carta estava escrito: "você tem que ir embora dessa fazenda se não vai acontecer uma coisa muito trágica com você." Foi assim que tudo começou. Bem, vou me apresentar a vocês. Meu nome é Mathius, tenho 19 anos, moro em São Paulo mas nasci em Minas. Sou alto, tenho cabelos negros, meus olhos são verdes, tenho a pele bronzeada. Sou bastante comunicativo, alegre e divertido.

Voltando ao assunto, infelizmente foi testemunha de um crime. Ele aconteceu nesta casa amaldiçoada.

Depois de receber a carta, liquei para a polícia. Carlos, de 25 anos de idade.

tilibra

//

Ele é mal humorado, usa um cintu-
rão, um casquete e uma bota de lico
de ferro.

Contei o acontecido a ele e ele disse
que só por causa de um lrlhete não
podia fazer nada e precisava de preias.
Então o tempo passou...

Dois dias depois quando eu estava dormindo
eu escutei um barulho na porta. Toc,
Toc, Toc, eu disse: Quem é? Eu escutei
uma voz muito grossa e assustadora
dizendo "Saia dessa fazenda imediate-
mente se não eu vou te pegar. Fiquei
imóvel esperando o dia amanhecer.

Voltei para a cidade, e lá ficou o ca-
sal de velhinhos que era meus avós. Ao
acordar, meu avô Benedito foi a planta-
ção como de costume e percebeu algo
de errado. Olhou uma vez, olhou outra
vez e logo chamou minha avó Concei-
ção. Saiu o que tinha lá? Um cemitério
de brachetas roubadas. Era peças, luzinas,
peneiras, rodas, freios etc. Meu avô ligou
para o policial Carlos que chamou o dete-
tive Shepper. Esse detetive era forte,
ágil, esperto e não deixava nada passar
em vão. Todos o conheciam pelo seu
jeito de vestir: óculos escuros, um
casaco amarelo, botas pretas e chapéu
chadrez.

/ /

A noite caiu e agosto chegou, era tempo de abadia e calor. Na escola, todos nós estava feliz, só o sr. Raimundo dono do museu que foi roubado estava triste. Roubaram a bicicleta que pertenceu a Santos Dumont. Como todos os meninos da escola iam de bicicleta, ele resolveu ir lá ver se encontrava a que tinha sido roubada. Mas ele não encontrou nada.

No fim de semana, fui para a chácara dos meus avós e encontrei o detetive lá, tomando café e comendo pão de queijo. Minha avó contou toda a história. Fui no quintal ver as bicicletas, e lá estava a roubada do museu. Caído no chão tinha um chapéu azul que o sr. Lezípe usava. Ele era o porteiro da escola e era ele que guardava as bicicletas. Então eu liquei tudo e descobri quem roubou a bicicleta do museu. Lá ficou pacinho pro detetive descobrir tudo. Ele é o policial interno e o porteiro e ele disse que era ele mesmo e que escreveu o bilhete para tirar meus avós da chácara e esconder as bicicletas roubadas lá. O sr. Raimundo, dono do museu ficou tão feliz que pagou pra toda turma da escola, só pra minha classe, e claro.

Fonte: produção de alunos

Como bem ilustra a figura 5 (cinco), os alunos compreenderam bem a dinâmica das gavetas. Ao fazer a conexão entre os textos (elementos da narrativa), selecionaram informações importantes e buscaram dar coerência à história. O maior desafio foi estabelecer relações entre as partes, para isso foi preciso fazer adaptações, mas mantiveram a essência do texto. Claro que, inevitavelmente, surgiram histórias desencontradas, assim, puderam recorrer ao humor. É importante frisar que a estratégia das gavetas proporcionou fazer alusão a todos os elementos da narrativa e, assim, preencher as lacunas levantadas nas análises do *corpus 1* (QUADROS 10 e 11) e *corpus 2* (QUADRO 12). Os alunos gostaram de ver partes da sua

escrita inseridas nos textos dos colegas. No começo, ficaram tensos, com receio de não conseguir conectar as ideias no texto; aos poucos foram se soltando e brincando com as histórias. A estratégia resultou em textos, na sua maioria, criativos e engraçados, mas bem construídos, com a presença dos elementos da narrativa, uso das sequências textuais e do discurso direto, com a inserção dos diálogos.

3.5.1 Análise das produções textuais – corpus 2

De posse dos textos dos alunos, 12 (doze) produções relacionadas à atividade do texto *O incrível enigma do galinheiro* (APÊNDICE E) e realizadas em duplas, analisamos alguns pontos a fim de avaliarmos os progressos até essa fase da etapa. Veja o resultado dos aspectos avaliados no quadro a seguir.

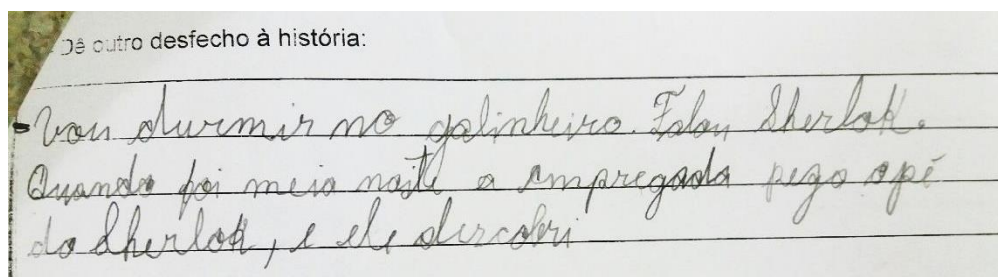
QUADRO 12 - Resultado do *corpus* 2

ASPECTOS OBSERVADOS NOS TEXTOS	OCORRÊNCIAS
Não usou o recurso do suspense	75%
Não usou marcadores temporais	40%%
Não fez uso do discurso direto	50%
Não retomou ideias anteriores (referenciação)	50%
Não usou os marcadores modais	80%
Incoerência entre o desfecho e a complicação	30%
Falta de correlação entre os tempos verbais	40%
Não usou marcadores espaciais	30%

Fonte: dados levantados pela pesquisa

Selecionamos dois desfechos para a amostragem e verificação de alguns problemas (FIG.6 e FIG.7).

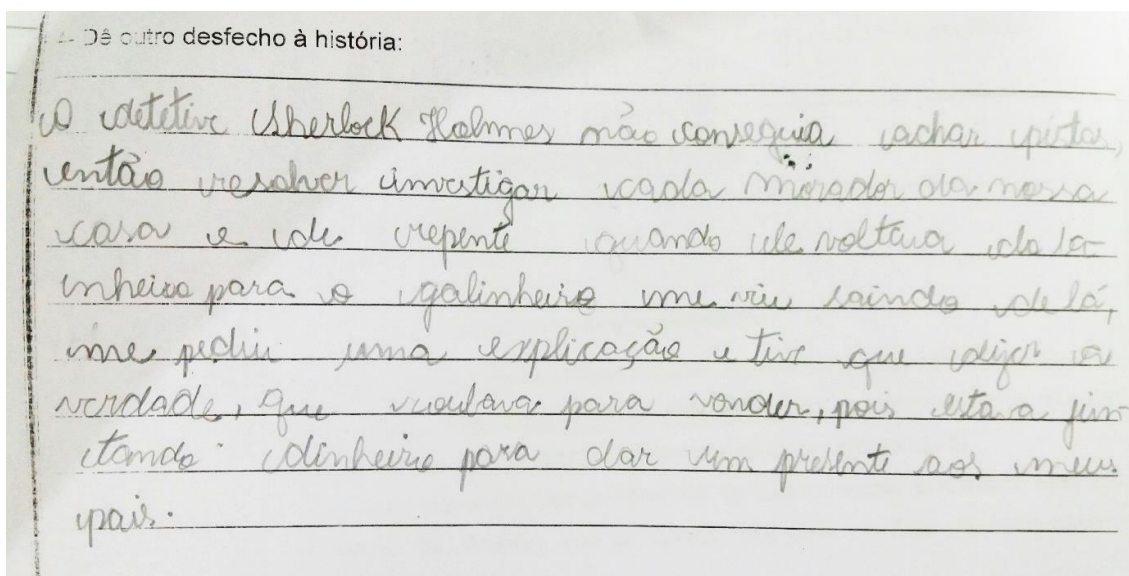
FIGURA 6 - *corpus* da dupla de alunos 01



Fonte: dados levantados pela pesquisa

Percebemos neste texto, a presença de marcador temporal e progressão textual por meio da sequência narrativa, no entanto, não houve correlação entre os tempos verbais e o final ficou aberto, sem a elucidação do crime.

FIGURA 7 - *corpus* da dupla de alunos 02



Fonte: dados levantados pela pesquisa

Já neste texto, percebemos que houve a finalização da história de acordo com o conflito, o uso adequado dos tempos verbais e a presença dos marcadores de tempo e lugar.

Em meio ao processo de aplicação da intervenção, notamos uma sensível melhora nas produções textuais dos alunos. Porém, avaliamos a necessidade de focar alguns pontos ainda obscuros aos alunos, tanto nos aspectos estruturais de composição do enredo, quanto nos recursos de referenciação, sequenciação e progressão temática. Para isso, fizemos um trabalho de revisão do texto com cada dupla e propusemos atividades afins.

3.5.2 Análise das produções textuais – comparação entre o *corpus* 1 e *corpus* 3

O *corpus* 3 diz respeito aos textos que foram produzidos no início da intervenção, *corpus* 1 (FIGURA 3) e reescritos ao final do processo; a seguir, reproduzimos o texto reescrito por um aluno (*corpus* 3). Os fragmentos representam as partes selecionadas para serem expostas no mural, conforme descrição feita no item 3.3.5.1.

Que som é este?

Parte 1

Já era tarde da noite. O sino da igreja batia, eram 23 horas. A noite estava silenciosa, só se ouvia o barulho das corujas no muro do cemitério. É isso mesmo, moro perto do cemitério, mas já estou acostumada com isso e não tenho mais medo.

Meu nome é Alice, tenho 12 anos, moro em São Paulo com meus pais, com meu irmão mais velho, Chamado Pedro, e, também, com meu cachorro Pitoco. Minha casa não é muito grande, mas é confortável. Adoro meu quarto, passo horas nele. Meus pais dormem cedo porque trabalham pela manhã e meu irmão vai para a casa da namorada à noite. Eu durmo tarde porque estudo depois do almoço. Então, todos os dias fico no computador até o sono chegar, às vezes, fico assistindo a filmes. Essa noite ficou marcada para mim, era sexta-feira, treze. Tudo ocorria, normalmente, até que ...

Parte 2

...ouvi um grito e assustei-me. Pensei que fosse alguém no apartamento ao lado, então, de mansinho, fui para a sala para ouvir melhor. Eram gritos, barulhos de coisas se quebrando e cada vez mais alto. Fui ao quarto dos meus pais e os chamei: – Mãe, Pai, ouviram isso? Mas eles não responderam, estavam num sono pesado, até roncavam.

Desisti de acordá-los. Corri para meu quarto, me escondi debaixo da cama e por lá fiquei uns 10 minutinhos até que parou. Saí debaixo da cama, voltei para a sala e ouvi um tiro e depois outro, então pensei que fosse um assalto no prédio e me escondi novamente.

De repente, ouvi um barulho muito próximo de mim, achei que tinha entrado alguém em casa. Comecei a suar e a tremer de medo, meu coração parecia que ia sair pela boca, nunca senti tanto medo. Então foi uma mistura de sons, sino da igreja, corujas, vento e tiros. Será que só eu ouvia isso tudo? Para piorar, ouvi um barulho de porta se abrindo, tomei coragem, fui para a sala e não vi nada. De repente, senti uma mão gelada no meu ombro, fiquei paralisada, quando consegui me virar tremendo...

Parte 3

... vi meu irmão pedindo para abaixar o volume do rádio porque ele queria dormir e o barulho estava o atrapalhando. Então, eu entendi tudo, os gritos, os tiros, todo aquele barulho só porque o rádio maluco resolver aumentar o som sozinho. Quase morri do coração, desliguei o rádio, dei uma olhada pela casa, olhei lá de fora e não havia nada, fiquei aliviada e fui dormir. No outro dia, contei tudo a meu pai e ele riu dizendo que o rádio estava com mau contato.

A comparação do texto inicial com o final, permitiu-nos avaliar os progressos feitos pelo aluno. Mudança no título, despistando o autor, mas mantendo a coerência com o enredo. Apresentação e caracterização dos personagens, presença do diálogo, paragrafação e ordenação das ideias (situação inicial, complicação, solução e desfecho), caracterização do tempo e do espaço, suspense. Sem dúvida houve grande avanço.

Da mesma forma que levantamos os principais problemas dos textos iniciais, procedemos, também, nos textos finais. Nesta fase, usamos os mesmos aspectos avaliados no início para podermos estabelecer uma comparação e, dessa forma, avaliar os resultados.

QUADRO 13 - Incidências dos aspectos estruturais e constituintes de composição do enredo

ASPECTOS AVALIADOS QUANTO À ESTRUTURA DE COMPOSIÇÃO DO ENREDO	OCORRÊNCIAS NO CORPUS 1	OCORRÊNCIAS NO CORPUS 3
1. Foco narrativo coerente ao enredo e às personagens.	100%	100%
Narrador na 1ª pessoa.	72%	72%
Narrador na 3ª pessoa.	28%	28%
2. Apresentação da situação inicial e das personagens (Equilíbrio).	72%	92%
3. Apresentação da situação de complicação coerente à sucessão dos acontecimentos. (Desequilíbrio)	76%	92%
4. Apresentação da resolução coerente ao conflito. (Equilíbrio)	56%	80%
5. Número de linhas suficientes para o desenvolvimento da narrativa	64%	84%
6. Paragrafação de acordo com a progressão temática.	24%	64%

Fonte: dados levantados pela pesquisa

QUADRO 14 - Incidência dos recursos de referenciação, sequenciação e progressão temática.

ASPECTOS AVALIADOS QUANTO AOS RECURSOS DE REFERENCIAÇÃO, SEQUENCIAÇÃO E PROGRESSÃO TEMÁTICA.	OCORRÊNCIAS NO CORPUS 1	OCORRÊNCIAS NO CORPUS 3
1. Uso de sequências descritivas para caracterização de personagem.	48%	84%
2. Descrição de espaço coerente à situação proposta.	0%	64%
3. Sequência temporal em consonância com as relações de causa e efeito.	36%	60%
4. Utilização do discurso direto para introduzir a fala de personagem.	32%	68%
5. Uso de marcadores de tempo, espaço e modo (advérbios e locuções adverbiais).		
Tempo	56%	80%
Espaço	64%	76%

Modo	24%	64%
6. Problemas de coesão sequencial e/ou referencial (uso dos dêiticos).	72%	60%
7. Fuga à proposta temática.	36%	12%

Fonte: dados levantados pela pesquisa

De acordo com os dados levantados, houve um considerável e significativo progresso na escrita dos alunos, sendo que os aspectos relacionados à estrutura e composição da narrativa, demonstraram resultados desejáveis. No entanto, aspectos como paragrafação, coesão sequencial e referencial precisam ser melhor explorados e vistos dentro de uma abordagem mais ampla. É necessário ressaltar que não houve um trabalho específico para a abordagem desses últimos aspectos, pois foram vistos, concomitantemente, com outras atividades relacionadas à estrutura e composição da narrativa.

Em suma, os aspectos lacunares correspondentes aos elementos da narrativa, apresentaram uma resposta significativa em comparação às produções iniciais. O trabalho com a leitura e escrita é processual, os caminhos percorridos aqui deverão ter continuidade, sendo necessário retomar pontos que precisam ser ensinados e revisados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de elaboração de um material didático inovador nasceu da vontade de transformar o ambiente escolar, dar uma “cara” nova a práticas simples, revisitá-las e torná-las atraentes aos olhos dos alunos. Como objeto de estudo, elegemos a leitura e a escrita, ferramentas essenciais para o exercício da cidadania e da autonomia. A soma de novas estratégias, material didático inovador, leitura e escrita de narrativas de enigma mais a gamificação resultaram neste trabalho que nos permitiu ressignificar o ensino da produção textual.

A nossa proposta inicial não teve a pretensão de solucionar a problemática que envolve o ensino de leitura e escrita, mas de enfrentar as dificuldades, buscando procedimentos que vão ao encontro das necessidades e dos desejos dos alunos. Podemos afirmar, com segurança, que nosso trabalho foi validado pelos alunos. Ao observarmos suas reações e mudanças de postura no percurso da pesquisa, pudemos constatar que estávamos fazendo a coisa certa.

O desejo de mudança, averiguado nos questionários, nos impulsionou a buscar bons resultados e encontrar respostas para nossos questionamentos. Passamos, então, a seguir as pegadas da gamificação, do lúdico; pensamos um trabalho que pudesse tornar o aluno autor, agente construtor do seu saber. Mesmo considerando a motivação como essencial à aprendizagem, não deixamos de lado o trabalho da escrita. Ambas podem e devem caminhar juntas.

Se novas estratégias despertaram os alunos para a escrita e os auxiliaram a escrever as narrativas de enigma, podemos afirmar que, pelas respostas dos alunos, pela forma como receberam as propostas e pelos textos revisados no final da intervenção, começamos a mostrar-lhes a escrita como processo. No que se refere às estratégias, constatamos que a prática diferenciada, o material didático inovador e um professor disposto a realizar um trabalho diferente e envolvente podem garantir resultados de aprendizagem satisfatórios. Quanto à escolha do gênero, avaliamos que foi uma escolha acertada, atraiu os leitores familiarizando-os com as narrativas de enigma, possibilitou abordagens lúdicas, além de apresentar características propícias para o trabalho com jogos.

A análise e comparação dos textos produzidos, evidenciaram o envolvimento dos alunos nas atividades e o conhecimento adquirido no decorrer da intervenção. O resultado desta pesquisa reforça a ideia de que, quando o professor considera os desejos e as expectativas dos alunos ao planejarem suas aulas, o retorno tende a ser positivo. O fato de o

trabalho contagiar toda a escola, a boa receptividade dos alunos em cada proposta, o protagonismo desses na construção do conhecimento, textos bem estruturados e a busca por outros livros do mesmo gênero só podem denotar a confirmação de um trabalho bem-sucedido.

Reconhecemos que, ainda, há muito a se fazer, as dificuldades em torno da leitura e escrita estão longe de se esgotar, mas o trabalho com as gavetas abre precedentes para a mudança de atitude por parte dos professores. Podemos afirmar que nossa proposta veio ao encontro dos objetivos propostos na pesquisa ao proporcionar, aos alunos, um convívio prazeroso com a escrita, cuja prática foi estimulada e desenvolvida de forma dinâmica, dentro dos princípios da gamificação.

Construir um material didático inovador significou que os problemas podem nos conduzir a operar, criativamente, mecanismos para a elaboração de novas estratégias e propostas. As gavetas representam um material que pode ir além do trabalho com as narrativas de enigma, outros gêneros poderão ser explorados a partir desse material, basta adaptar os elementos estruturais de acordo com a tipologia e o gênero desejado.

Dessa forma, esperamos inspirar outros profissionais a buscar novas estratégias e práticas que vão ao encontro dos desejos dos alunos. Para tanto, é preciso reconhecer que há a possibilidade de mudança, e ela começa na vontade do professor que acredita no poder da transformação.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes* (récit, description, argumentation, explication et dialogue). 4. Ed. Paris: Nathan Université, 2001 *apud* WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística dos gêneros textuais*. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ALENCAR, Davi. *Texto Enigmático | Ágape Quebra - Gelos*. Disponível em: www.agapequebragelos.blogspot.com/2011/12/texto-enigmatico.html. 8 de dez de 2011 - . Acesso em 20 de setembro de 2016.

ALVES, Fábio Pereira.; SANTANA, Edie Correia; MACIEL, Cristiano; ANACLETO, Junia. *A rede social móvel Foursquare: uma análise dos elementos da gamificação sob a ótica dos usuários*. 2012, 8 f. Disponível em: <http://ceur-ws.org/Vol-980/paper3.pdf>. Acesso em 20 de Agosto de 2015.

ANDRADE, Oswald. *Trechos escolhidos*. Rio de Janeiro. Agir, 1967.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BANDEIRA, Denise. *Materiais Didáticos*. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Narrativa de Enigma*. São Paulo: FTD, 2001.

BARBOSA, Jacqueline; ROVAI, Célia. *Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas*. São Paulo (SP): FTD, 2012.

BONATELLI, Invanhoé Robson Marques; CITELLI, Beatriz Helena. *A Escrita na Sala de Aula: Vivências e possibilidades*. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*, Brasília, 2001.

BRITO Luiz Percival Leme. *Contra o Consenso: cultura, escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BRONCKART, Jean Pierre. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

COUTINHO, Maria Antónia. 2004. *Schématization (discursive) et disposition (textuelle)*. In ADAM, J.- M., J.-B. GRIZE & M. A. BOUACHA (orgs.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon; pp. 29-42. In MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

DION, Sylvie. *O "fait divers" como gênero narrativo*. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11944>. Acesso em: 10 abr. 2015

ECO, Humberto. *O Nome da Rosa*. Tradução. Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Record / Altaya, 1985

FADEL, Luciane Maria, ULBRICHT, Vania Ribas, BATISTA, Claudia Regina, VANZIN, Tarcísio. *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300p, 2015.

FREITAS, L. V.; FREITAS, C. V. *Aprendizagem cooperativa: teoria e prática*. Porto: Edições ASA, 2003.

FIALHO, Neusa Nogueira. *Jogos no Ensino de Química e Biologia*. Curitiba: IBPEX, 2007

FILHO, Alberto Silva. *Dicas de enigmas*. Disponível em <http://sitededicadas.ne10.uol.com.br/enigma21_pagina1.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática. 2002.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 23. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2013.

GERALDI, João Wanderley. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *O texto na sala de aula-Leitura & Produção*. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. *Unidades básicas do ensino do português*. 3., ed. São Paulo, 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KLEIMAN, Ângela. *A concepção escolar da leitura*. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 2008.

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

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 1985.

LUCAS, André. *Gueime-Afinal, O Que É Gamificação?!* Disponível em: www.gueime.com.br/artigos/afinal-o-que-e-gamificacao. 20 de jan de 2015 – Acesso em 20 de setembro de 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

MARINHO, João Carlos. *O Gênio do Crime*. 60ª ed. São Paulo: Global, 2009.

MINAS GERAIS, SEE. *Conteúdo Básico Comum: CBC Português. Educação Básica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)*. Belo Horizonte: SEE, 2008.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

PEREIRA, Vera Wannmacher. *Arrisque-se...faça seu jogo*. Letras de Hoje, v. 37, n. 2, 2002. p. 47- 63.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2006.

POE, Edgar Allan. *A Carta Roubada*. Adaptação: MOYA, Rosa. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2011.

PORTO, Sérgio, (Stanislaw Ponte Preta) *Testemunha Tranquila* In: Dois amigos e um chato. São Paulo: Moderna, 2006. p. 24-25.

RACHA, Cuca. *A raposa e a galinha – Enigmas*. Disponível em: <https://rachacuca.com.br/enigmas/7/a-raposa-e-a-galinha>. Acesso em 20 de setembro de 2016.

REIMÃO, Sandra Lúcia. *O que é romance policial*. São Paulo: Brasiliense, 2005 *apud* BARBOSA, Jacqueline; ROVAI, Célia. *Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas*. São Paulo (SP): FTD, 2012.

REY, Marcos. *Vice-Versa ao Contrário*. Org. PRIETO, Heloísa. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1993.

SCHERER, Lilian Cristine; JERÔNIMO, Gislaine Machado; ANSALDO, Ana Inês. *O processamento de narrativas em segunda língua: um estudo com fNIRS*. In: Bilinguismo/aprendizagem de L2 e processos cognitivos. Porto Alegre: Organon, 2011, p. 291-308.

SILVA, M. A. *A fetichização do livro didático no Brasil, Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.Scielo.br/pff/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em 07 de dez.2016.

SIMAVE – SEE - Secretaria de Educação de Minas Gerais Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/component/search/?all=simave&area=all>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SODRÉ, Muniz. *Teoria da literatura de massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

SUASSUNA, Lúvia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995

TEIXEIRA, C. E. J. *A Ludicidade na Escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

TODOROV, Tzvetan, *Tipologia do romance policial. Poética da Prosa*, Lisboa, Ed. 70, 1979.

_____. *Os Gêneros do Discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística dos gêneros textuais*. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

APÊNDICE A - MODELO DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO:

Graduação: _____
Tempo de magistério: _____
Nível de formação: _____
Área: _____
Carga horária: _____
Cidade e escola onde trabalha: _____

QUESTÕES:

1. Sobre o trabalho com a produção textual na sua sala de aula.

a) Com que frequência são propostas as produções textuais?

- ☐ Diariamente ☐ bimestralmente
☐ Semanalmente ☐ Mensalmente
☐ Quinzenalmente ☐ Outro: _____

b) Como são determinados os temas das produções?

- ☐ Escolha aleatória do professor
☐ Tema livre
☐ Sugestão do livro didático
☐ Sugestão dos PCN e/ ou CBC
☐ Pelo professor de acordo com o conteúdo abordado
☐ Outros: _____

c) Há preparação prévia como forma de aquecimento?

- ☐ Sim, sempre
☐ Sim, às vezes
☐ Sim, raramente
☐ Não

Comente os motivos da sua resposta.

d) Tipologia mais usada no 7º ano:

- ☐ Narração
☐ Descrição
☐ Dissertação/ Argumentação
☐ Exposição
☐ Injunção
☐ Informação

e) Como acontece a devolução das produções escritas? São todas corrigidas pelo professor? São revisadas pelos alunos? São socializadas? Comente.

2. Quais gêneros são privilegiados nas aulas de Língua Portuguesa do 7º ano? Comente.

3. Você usa algum jogo didático nas aulas de produção de gêneros?

☐ Frequentemente

() Raramente.

() Às vezes

() Nunca.

Comente os motivos da sua escolha:

a) Se você usa, responda:

Os jogos são disponibilizados pela escola ou são elaborados por você?

Outros:

4. Você já produziu algum outro material didático tais como, apostilas, livros, manuais, vídeos e/ou outros?

() Sim () Não

Comente sua resposta:

5. Você acha importante diversificar as aulas com materiais didáticos variados?

() Sim

() Não

Vantagens e/ou desvantagens de se usar materiais didáticos variados:

6. Por ordem de ocorrências, enumere os materiais mais usados por você e assinale com que frequência os usa:

TIPO DE MATERIAL DIDÁTICO	ENUMERE POR ORDEM DE OCORRÊNCIAS NAS AULAS	FREQUÊNCIA				
		Frequen-temente	Rara-mente	Mensal-mente	Às vezes	Nunca
Livro didático	()					
Outros materiais didáticos	()					
Audiovisual	()					
Jogo	()					
Internet	()					
Quadro de giz	()					

7. Você está satisfeito (a) com o livro didático adotado pela escola? Ele atende as suas necessidades? Comente apontando vantagens e/ou desvantagens.

8. Assinale os recursos que a sua escola oferece:

- | | |
|---|---|
| ☐ TV | ☐ Aparelho de som |
| ☐ Projetor | ☐ Computador sem acesso à Internet |
| ☐ Câmera fotográfica | ☐ computador com acesso à Internet |
| ☐ Aparelho de vídeo | |

Você usa os recursos assinalados?

- | | |
|--|---|
| ☐ Sim, frequentemente | ☐ Sim, raramente |
| ☐ Sim, às vezes | ☐ Não |

Se você usa raramente ou não usa, comente os motivos.

9. Você solicita atividades em grupos?

- | | |
|--|---|
| ☐ Sim, frequentemente | ☐ Sim, raramente |
| ☐ Sim, às vezes | ☐ Não |

Comente a sua escolha.

10. Como você seleciona os livros paradidáticos para os alunos? Assinale as formas que utiliza e a frequência, de acordo com o código:

- (R) Raramente (F) Frequentemente
(AV) Às vezes (MV) Maioria das vezes
(N) Nunca (NF) Nenhuma das formas citadas

Pelo professor de acordo com o interesse do aluno		
Pelo professor de forma aleatória		
Pelo professor de acordo com a faixa etária		
Livre escolha do aluno		
Sugestão do livro didático		
Sugestão do (a) bibliotecário (o)		

11. Sobre o espaço da sala de aula como, disposição das carteiras; exposição de livros, cartazes e trabalhos; cantos de leitura e jogos; rodas de conversa, responda:

a) Você tem o cuidado de transformá-lo de acordo com a temática da aula?

- () Sim, às vezes
() Sim, raramente
() Não.

Comente os motivos da sua resposta.

b) Você acha importante a promoção de um clima acolhedor na sala de aula?

- () Sim
() Não
() Indiferente

Comente os motivos da sua resposta.

c) Você promove atividades ao ar livre, extrassala e/ou extramuros?

- () Sim, às vezes
() Sim, raramente
() Não.

Comente os motivos da sua resposta.

12. Você sente necessidade de repensar sua prática e dinamizar suas aulas?

- () Sim, constantemente () Não
() Sim, às vezes

APÊNDICE B - MODELO DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

QUESTÕES:

Idade: _____

1. Quantos livros você leu nos últimos 6 (seis) meses? De que forma teve acesso a eles?

2. O que o (a) motivou a ler? Responda, se tiver lido mais de 2 (dois) livros.

3. O que o (a) impediu de ler mais livros? Responda se tiver lido de 1 (um) a 2 (dois) livros ou não ter lido nenhum.

4. Você gosta da forma como a leitura e a escrita é trabalhada nas aulas? Comente.

5. Das atividades desenvolvidas neste ano, cite as que mais lhe deram prazer e que você gostaria que acontecessem mais vezes.

6. Sugira ações que, trabalhadas juntas ao conteúdo, poderiam tornar as aulas mais motivadoras.

7. O ambiente de estudo é agradável? Comente.

8. De qual tipo de história você mais gosta?

APÊNDICE C – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Criem um texto narrativo de suspense. Inspire-se no recurso que o autor usou, criando um final surpreendente e inesperado.

TESTEMUNHA TRANQUILA

Stanislaw Ponte Preta

O camarada chegou assim com ar suspeito, olhou para os lados e – como não parecia ter ninguém por perto – forçou a porta do apartamento e entrou. Eu estava parado olhando, para ver no que ia dar aquilo. Na verdade, eu estava vendo nitidamente toda a cena e senti que o camarada era um mau-caráter.

E foi batata. Entrou no apartamento e olhou em volta. Penumbra total. Caminhou até o telefone e desligou com cuidado, na certa para que o aparelho não tocasse enquanto ele estivesse ali. Isto – pensei – é porque ele não quer que ninguém note a sua presença: logo, só pode ser um ladrão, ou coisa assim.

Mas não era. Se fosse ladrão estaria revistando as gavetas, mexendo em tudo, procurando coisas para levar. O cara – ao contrário – parecia morar perfeitamente no ambiente, pois mesmo na penumbra se orientou muito bem e andou desembaraçado até uma poltrona, onde sentou e ficou quieto:

— Pior que ladrão. Esse cara deve ser um assassino e está esperando alguém chegar para matar – eu tornei a pensar e me lembro (inclusive) que cheguei a suspirar aliviado por não conhecer o homem e – portanto – ser difícil que ele estivesse esperando por mim. Pensamento bobo, de resto, pois eu não tinha nada a ver com aquilo.

De repente ele se retesou na cadeira. Passos no corredor. Os passos, ou melhor, a pessoa que dava os passos, parou em frente à porta do apartamento. O detalhe era visível pela réstia de luz, que vinha por baixo da porta.

Som de chave na fechadura e a porta se abriu lentamente e logo a silhueta de uma mulher se desenhou contra a luz. Bonita ou feia? – Pensei eu. Pois era uma graça, meus caros. Quando ele acendeu a luz da sala é que eu pude ver. Era boa às pampas. Quando viu o cara na poltrona ainda tentou recuar, mas ele avançou e fechou a porta com um pontapé... e eu ali olhando. Fechou a porta, caminhou em direção à bonitinha e pataco... tacou-lhe a primeira bolacha. Ela estremeceu nos alicerces e pimba... tacou a outra.

Os caros leitores perguntarão: — E você? Assistindo àquilo sem tomar uma atitude?
— A pergunta é razoável. Eu tomei uma atitude, realmente. Desliguei a televisão, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.

(Retirado do livro Dois amigos e um chato – páginas 17 e 18 (88)
Stanislaw Ponte Preta, Editora Moderna)

APÊNDICE D - ENIGMA

PROPOSTA 1

AQUECIMENTO PARA O INÍCIO DA INTERVENÇÃO

Aceite o desafio e decifre o enigma:

3M UM D14 D3 V3R40, 3574V4 N4 PR414, 0853RV4ND0 DU45 CR14NC45 8R1NC4ND0 N4 4R314. 3L45 7R484LH4V4M MU170 C0N57RU1ND0 UM C4573L0 D3 4R314 C0M 70RR35, P4554R3L45 3 P4554G3NS 1N73RN45. QU4ND0 3575V4M QU453 4C484ND0, V310 UM4 0ND4 3 D357RU1U 7UD0, R3DU21ND0 0 C4573L0 4 UM M0N73 D3 4R314 3 35PUM4. 4CH31 QU3, D3P015 D3 74N70 35F0RC0 3 CU1D4D0, 45 CR14NC45 C41R14M N0 CH0R0. M415 3L45 C0RR3R4M P3L4 PR414, FUG1ND0 D4 4GU4, R1ND0 D3 M405 D4D45 3 C0M3C4R4M 4 C0N57RU1R 0U7R0 C4573L0. C0MPR33ND1 QU3 H4V14 4PR3ND1D0 UM4 GR4ND3 L1C40: G4574M05 MU170 73MP0 D4 N0554 V1D4 C0N57RU1ND0 4LGUM4 C0154 3 M415 C3D0 0U M415 74RD3, UM4 0ND4 P0D3R4 V1R 3 D357RU1R 7UD0 0 QU3 L3V4M05 74N70 73MP0 P4R4 C0N57RU1R. M45 QU4ND0 1550 4C0N73C3R 50M3N73 4QU3L3 QU3 73M 45 M405 D3 4LGU3M P4R4 53GUR4R, 53R4 C4P42 D3 50RR1R! S0 0 QU3 P3RM4N3C3 3 4 4M124D3, 0 4M0R 3 0 C4R1NH0. 0 R3570 3 F3170 4R314.

Moral: Devemos investir a nossa vida em relacionamentos. Pois em momentos de dificuldades, uma mão ou uma palavra amiga podem fazer uma grande diferença em nossa vida.

TEXTO ENIGMÁTICO | Ágape Quebra - Gelos

Que tal mais um?

A raposa e a galinha

Ajude o fazendeiro a atravessar a raposa, a galinha e o saco de grãos.

Um fazendeiro está levando uma raposa, uma galinha e um saco de grãos para casa. Para chegar lá, ele precisa atravessar um rio, mas ele pode, apenas, levar um item consigo de cada vez. Se a raposa for deixada sozinha com a galinha, ela comerá a galinha. Se a galinha for deixada sozinha com os grãos, ela comerá os grãos. Como o fazendeiro poderá atravessar o rio sem que nada seja comido?

A raposa e a galinha - Enigmas - Racha Cuca

PROPOSTA 2

DANDO CONTINUIDADE À HISTÓRIA

Você lerá uma narrativa enigmática que não apresenta a solução para o mistério, e uma notícia. Os dois textos abordam a mesma temática, leia-os e faça a comparação.

Texto 1

Título: _____

Situação:

Um congresso sobre novas formas para a lapidação de pedras preciosas trouxe ao Rio de Janeiro alguns dos maiores fabricantes de joias do mundo. Um forte esquema de segurança foi montado no Sheraton Hotel, onde estava sendo realizado o congresso e onde a maioria dos participantes estava hospedada. Isso porque muitas pedras preciosas brutas e também diversas joias valiosas haviam sido trazidas, pois seriam mostradas durante o evento.

Em cada andar, havia três guardas: um junto aos elevadores, outro junto à escada de incêndio e outro junto à entrada de serviço das camareiras. A cada seis horas os guardas eram trocados, sendo que os andares eram guardados 24 horas por dia.

Mesmo com todo o esquema de segurança, um enorme diamante bruto avaliado em US\$ 1.000.000,00 foi roubado. O proprietário do diamante, o senhor Collen Krúdy, um conhecido negociante de joias húngaro, aficionado por diamantes, chamou a polícia tão logo entrou no seu apartamento e deu com o armário aberto e desarrumado e o cofre arrombado. Isso aconteceu no final da tarde do primeiro dia do congresso, três dias após sua chegada ao hotel. O senhor Krúdy viajou ao Rio em companhia de sua mulher, Erzebeth Krúdy, com quem estava casado há cinco anos. Antes do casamento, a senhora Krúdy era uma aspirante à atriz do teatro Francês e havia trabalhado alguns anos como figurinista e maquiadora de uma companhia de teatro francesa.

O senhor Krúdy passava por uma grave crise financeira, por causa de alguns investimentos fracassados que havia feito nas bolsas de valores asiáticas. Estava endividado e já havia levantado alguns empréstimos em bancos europeus e brasileiros. Como um homem prevenido, o senhor Krúdy havia feito um seguro do diamante no valor de US\$ 1.100.000,00, há aproximadamente três meses.

Após dois dias de investigação, tudo que a polícia brasileira havia descoberto é que a roubo possivelmente aconteceu entre 12h30 e 18h do dia em que o dono do diamante fez a denúncia, pois a arrumadeira havia deixado o quarto às 12h30, e o armário no qual ficava o cofre se encontrava fechado. O senhor Krúdy havia deixado o quarto por volta das 7h20 e a senhora Krúdy por volta das 10h, sendo que o senhor Krúdy passou o dia inteiro nos eventos do congresso, voltando ao quarto somente às 18h30, e sua mulher passou o dia fazendo compras, retornando somente às 19h.

Os seguranças de plantão não viram ninguém estranho entrar e um deles relatou apenas que vira uma velha senhora, de quem não se recordava muito bem, tomar o elevador por volta das 14h.

Um dos guardas da recepção também viu a velha senhora e afirmou ser a primeira e a única vez que a vira. A polícia, embora considerasse a velha senhora uma suspeita, não conseguia saber quem ela era, pois, apesar de terem sua descrição feita pelos dois homens ninguém sabia informar a identidade da mulher e muito menos o seu paradeiro.

A companhia de seguros, devido ao valor que teria que pagar ao senhor Krúdy, resolveu contratar um dos melhores investigadores do mundo, o britânico Sherlock Holmes, que veio ao Brasil acompanhado de seu fiel escudeiro, o capitão Watson.

Bastou uma conversa com a polícia para que Holmes resolvesse o caso.

Informado pela polícia de todos os fatos relativos ao roubo, Holmes volta com Watson para o hotel e, desabando na poltrona, acende um charuto e põe-se a fazer considerações sobre o caso:

- Como é possível que a polícia ainda não tenha chegado ao criminoso?

- Como assim Holmes?

- É porque as pessoas não dão a devida atenção aos detalhes...

-Não vá me dizer que você já descobriu o culpado, sem ao menos investigar? - Indagou Watson, incrédulo.

- Meu caro, é elementar. Para que você possa também exercitar sua limitada mente, vou lhe dar alguns elementos, que juntos levarão à resolução desse caso. Pense num motivo. Todo crime tem que ter um motivo. Pense que alguém que rouba um diamante precisa ter alguém para vendê-lo, pois do contrário ficará com uma preciosidade que não lhe valerá nada ou será pego pela polícia ao tentar vendê-lo a qualquer um. Isso provavelmente elimina as camareiras e os seguranças do andar. Neste caso, pode ser também que o interesse principal não seja vender, mas receber o prêmio do seguro. Agora, procure lembrar da antiga profissão

Ao final das atividades, o professor lê a parte final original para que os alunos façam a comparação com o texto deles.

O motivo, como você já deve ter percebido, foi o dinheiro, é sempre o dinheiro. Agora, meu caro, consideremos a velha senhora vista pelos seguranças. Todos a viram, mas ninguém sabe quem é e onde está, e não há registro dela no Hotel.

- Até aí tudo encaixa Holmes, contudo onde a senhora Krúdy aparece?
 - Oras, preste atenção homem! Qual era sua profissão antes de se casar?
 - Oh! Valha-me Deus! Você tem razão, para uma profissional como ela, seria fácil tornar-se velha.

- Parabéns capitão! Então, eis o que aconteceu: depois que o senhor Krúdy saiu as sete e vinte da manhã, sua esposa fez o mesmo as dez horas, com o pretexto de fazer compras, e retornou às duas da tarde, provavelmente a hora de troca de segurança, já maquiada e pronta para o crime. Entrou, pegou o diamante e saiu. O senhor Krúdy chegou às seis e dez, montou a cena do roubo e deu o alarme enquanto sua adorável esposa revendia o diamante e se transformava nela mesma. Assim os dois teriam o dinheiro do seguro e mais o da revenda, quitando suas enormes dívidas.

- Você é brilhante Holmes!
 - Elementar, meu caro Watson.

Texto 2

Leia o segundo texto publicado em 11/08/09:

Polícia busca ladrões após roubo milionário de joias em Londres. Homens levaram cerca de R\$ 120 milhões em pulseiras, colares e relógios. Para mídia local, ação foi o maior roubo de joias da Grã-Bretanha.

Imagem divulgada pela Polícia Metropolitana de Londres mostra os dois homens entrando na loja.



A polícia da Grã-Bretanha divulgou nesta terça-feira (11), as imagens de dois homens procurados por um dos maiores roubos de joias do país -um assalto de 40 milhões de libras (cerca de R\$ 120 milhões) a uma joalheria de luxo de Londres. A dupla bem vestida entrou na joalheria Graff Jewellers, no sofisticado distrito de Mayfair, na tarde da última quinta-feira, ameaçando funcionários com revólveres e chegando até a fazer uma funcionária refém.

Eles levaram 43 itens entre anéis, pulseiras, colares e relógios estimados no total em 65 milhões de dólares e dispararam um tiro ao deixar o local. A funcionária foi deixada diante da joalheria e ninguém ficou ferido.

arquivosdagiuprof.blogspot.com/2010/01/apport5anogabarito.html

1. As notícias relatam fatos. Outros textos, como os de suspense, enigma, também nos contam fatos. Qual a diferença entre os fatos e histórias narrados em notícias e em textos de suspense e/ou enigma?

2. Observe a pontuação, nos dois textos:

a) Que sinais de pontuação aparecem na notícia?

b) Que sinais de pontuação aparecem no texto de enigma?

c) Explique por que alguns sinais de pontuação que aparecem no texto literário não aparecem no texto de notícia.

4) Observe o trecho a seguir:

“Um forte esquema de segurança foi montado no Sheraton Hotel, onde estava sendo realizado o congresso e onde a maioria dos participantes estava hospedada. Isso porque muitas pedras preciosas brutas e também diversas joias valiosas haviam sido trazidas, pois seriam mostradas durante o evento. ”

a) Marque as palavras que são advérbios no trecho.

b) Que efeito de sentido esses advérbios produzem no texto?

APÊNDICE E – O INCRÍVEL ENIGMA DO GALINHEIRO

O incrível enigma do galinheiro

Isso aconteceu numa época em que o grande detetive Sherlock Holmes estava aposentado e um pouco esquecido. Em Londres, onde morava, ninguém mais o chamava para elucidar mistérios. Conformava-se, dizendo: não se fazem mais bandidos como antigamente.

Meu tio Clarimundo, leitor das aventuras de Sherlock, foi quem decidiu contratá-lo. Mas que não trouxesse seu secretário, Dr. Watson, que só servia para ouvir no final de cada caso a mesma frase: Elementar Watson.

- Mas se tratava de um caso tão insignificante – protestou mamãe.
- Insignificante? Esse enigma está nos pondo malucos.

Alguém andava assaltando nosso galinheiro. A cada dia sumia uma galinha. Quem faria isso, estando a casa cercada por paredes de imensos edifícios? Não havia muros para saltar e nem grades para pular. E na casa só morávamos eu, meus pais, tio Clarimundo e Noca, a velha empregada. Um enigma muito enigmático, sim.

Sherlock Holmes chegou e hospedou-se no quarto dos fundos. Ele, seu boné xadrez, seu cachimbo, lógico e mais, logicamente, sua lupa, que aumentava tudo. Chegou anunciando:

Chamarei esta aventura de “O caso das galinhas desaparecidas”. Ou ficaria melhor “O incrível enigma do galinheiro”?

Ambos são bons, mas...

- Na maior parte o culpado é o mordomo. – Informou Sherlock – Onde está o sujeito?
- Não temos mordomo – lamentou tio Clarimundo.
- Então, leve-me à cena do crime.

Levamos Sherlock ao quintal, pequeno e espremido entre os prédios. Ele tirou a lupa do bolso. Um palito ou folha de árvores examinava concentradamente. Depois, tomava notas num caderno. Mas como a viagem o cansara, foi dormir cedo. Na manhã seguinte, minha mãe acordou com uma informação:

- Sumiu outra galinha.
- Esta noite dormirei no galinheiro.

E dormiu mesmo, sentado numa poltrona. Desta vez eu que o acordei. - Mister Holmes, roubaram mais uma galinha.

A notícia fez com que se decidisse:

- A história se chamará mesmo “O incrível enigma do galinheiro”.
- Não estamos preocupados com títulos – rebateu meu tio.
- Mas meu editor está.

Neste dia, consegui ler o caderno de anotações do detetive. Li: nada, nada, nada. Um nada em cada página. Organizado, não? Também, nesse dia, Sherlock telefonou para Londres para trocar impressões com o fiel Dr. Watson. Uma fortuninha em chamadas internacionais.

E as galinhas continuavam desaparecendo, apesar de Sherlock Holmes dormir no galinheiro. Ele já andava falando sozinho.

- Nem sinal de gato, cachorro, raposa, gambá. Todo meu prestígio está em jogo. Por fim, restou apenas uma galinha.

À hora do almoço o famoso detetive, sentindo-se velho e fracassado, sofreu uma crise, chorando na frente de todos. Nós nos comovemos muito com a situação. Um homem daqueles derramar lágrimas... Noca, então, deu um passo à frente e confessou:

- Eu que roubava as galinhas...

Marcos Rey, Vice-Versa ao Contrário.

- 1 Quais são as características que o texto apresenta sobre Sherlock Holmes?
- 2 O que você achou deste desfecho? Você desconfiou de Noca ou suspeitava de outra pessoa?
3. Por que Noca roubava as galinhas?
4. Será que Sherlock Holmes se deu por satisfeito?
5. Dê continuidade à história a partir da revelação de Noca. Relate qual foi a motivação para o crime, qual a reação de Sherlock Holmes e do restante da família.

Agora, leia o final original da história e compare com o que você fez.

Dava às famílias pobres de uma favela.

Sherlock enxugou imediatamente as lágrimas na manga do paletó.

- Já sabia. Fingi chorar para que ela confessasse.

- Então, desconfiava de Noca? – Perguntou tio Clarimundo.

- Encontrei penas de galinha no quarto dela. Elementar, Clarimundo. E o que dizem de comermos a penosa que resta no galinheiro?

Não sei se foi escrito “o incrível enigma do galinheiro”. Se foi, pobres leitores. Na verdade, eu que roubava as galinhas para dar aos favelados. Inclusive quando o detetive dormia no galinheiro. Noca sabia disso e assumiu a culpa em meu lugar.

Elementar, Mister Sherlock Holmes.

APÊNDICE F - FILME

Filme: As aventuras de Tintim: O segredo do Licorne

Sinopse

Resumo; relato breve: sinopse de um filme, de um livro, de um espetáculo.

Relato breve ou resumo de uma teoria, de um manual.

1. Complete a sinopse do filme:



Tintim e Milu



Haddock



Dupond e Dupont

As Aventuras de Tintim: O Segredo do Licorne é um filme americano de 2011, baseado na série de quadrinhos As Aventuras de Tintim criada pelo autor belga Hergé. O longa é dirigido por Spielberg, O roteiro é baseado em três histórias: O Caranguejo das Tenazes de Ouro (1941), O Segredo do Licorne/Unicórnio (1943) e O Tesouro de Rackham (1944).

Spielberg adquiriu os direitos de Tintim pouco tempo depois da morte de Hergé em 1983, renovando a compra em 2002. Além disso, é também o primeiro filme em animação (Captura de movimentos) dirigido por Steven Spielberg.

O filme mostra o primeiro encontro de Tintim com o Capitão Haddock e a descoberta de uma pista para o tesouro dos ancestrais do capitão, Sir Francis Haddock. Eles partem para a busca com a ajuda dos detetives Dupond e Dupont.

Quando Tintim compra _____, dois homens logo aparecem tentando _____, sendo que um deles é o novo proprietário de um castelo pertencido à família Haddock, Ivan Ivanovitch Sakharine, e o outro, um homem misterioso chamado Barnaby.

De noite, enquanto Tintim estava na biblioteca pesquisando sobre o possível mistério que envolvia essa réplica, sua casa _____. Ao ver isso, ele tem mais certeza

do que nunca que algo envolve _____ que ele comprou, que por sinal havia sido _____, e também _____ original, o antigo Unicórnio. Junto com _____ ele parte imediatamente para o castelo, pois tem certeza que o autor do roubo foi Sakharine. Porém, ao chegar lá descobre que ele também tem _____.

Barnaby, que lhe avisou sobre o galeão, foi _____ ao chegar na porta de seu apartamento. Antes de perder a consciência _____, e foi por decifrá-la que pouco tempo depois Tintim foi sequestrado. Foi durante o sequestro que ele conheceu o _____, capitão do navio SS Karaboudjan, cuja tripulação, participantes de seu sequestro, havia feito um motim, liderado por Sakharine. Ao saber que o capitão é um Haddock, Tintim quer mais ainda arranjar um jeito de fugir do navio. Mas para onde? Bagghar, Marrocos...

A história não acaba aqui, você deverá continuá-la abaixo:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. Liste os ingredientes do filme que compõem uma história de detetive:

3. História em 3 atos!

Desenhe a história em 3 Partes: apresentação, clímax e desfecho.

--	--	--

4. Produção textual

A Rai Editora publica no Brasil seis novos livros, todos baseados no filme “As aventuras de Tintim: O Segredo do Licorne. Confira a sinopse de três deles e escolha uma para desenvolvê-la na sua produção textual. Ela lhe servirá de inspiração.

As Aventuras de Tintim: O Mistério das Carteiras Desaparecidas

Há um ladrão de carteiras à solta pela cidade! Todos podem ser vítimas desse criminoso – até a carteira do repórter Tintim foi roubada. Os policiais Dupond e Dupont estão investigando o caso. Será que, juntos, eles vão conseguir solucionar esse mistério?

Perigo no Mar

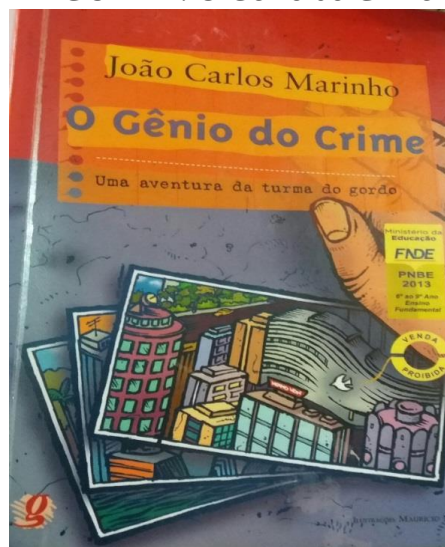
Tintim, Milu e Capitão Haddock se tornaram grandes amigos e estão em busca de um tesouro perdido, mas seus inimigos estão tentando capturá-los. Será que o trio sobreviverá a um ataque no meio do oceano? Como eles sairão dessa enrascada? O sucesso da aventura está nas mãos do corajoso Tintim!

A Ousada fuga de Tintim

Quando Tintim descobre uma mensagem secreta, em código Morse, dentro de uma miniatura de um navio, ele e seu cachorro, Milu, de repente, se descobrem envolvidos em um grande mistério – e em perigo! Outras pessoas querem descobrir o segredo e, para isso, capturam Tintim. Porém, essas pessoas que também estão em busca do segredo são piratas malvados. Preso em uma cabine a bordo de um navio no meio do oceano, Tintim e Milu precisam descobrir uma maneira de sair do navio e resolver o caso. Será que Tintim conseguirá fugir a tempo de desvendar a mensagem secreta?

APÊNDICE G - O GÊNIO DO CRIME, DE JOÃO CARLOS MARINHO

FIGURA 1: O Gênio do Crime



Fonte: Obra de João Carlos Marinho

Leitura coletiva da obra *O Gênio do Crime*, de João Carlos Marinho

PARTE I

Motivação para a leitura

- Leitura das imagens da capa;
- Suposições sobre a história a partir do título;
- Ano de publicação do livro, contexto histórico - O livro foi escrito em 1969. Vocês acham que naquele tempo havia telefone celular, câmera digital e internet?
- A capa fornece pistas sobre o local onde acontece a trama? Será que aconteceram muitas mudanças na cidade daquela época comparada aos dias atuais?
- Quem seria o “Gordo”? Quem, provavelmente, faria parte da turma dele?
- Que tipo de crime a história vai apresentar?
- Vocês querem conhecer a turma do Gordo? Estão prontos para viver as aventuras de Bolacha, Edmundo, Pituca e Berenice? Então, abram os livros!

PARTE II

- Quem já colecionou figurinhas? Já preencheu um álbum inteiro? Já jogou “bafo”?
- Quem gosta de histórias de crime e detetive? Já assistiram a algum filme ou leram algum livro com esse tipo de história? Como era a história?

PARTE III

Início da leitura:

Ações:

- Leitura, em voz alta, pela professora, até o capítulo IV;
- Quem está contando esta história é um narrador observador ou participa dela?
- Quem foi o "Rivelino", a figurinha tão necessária para Edmundo completar seu álbum?
- Sr. Tomé surge no capítulo III, pois queria que Edmundo desvendasse a fábrica clandestina de figurinhas. Vocês acham comum um adulto pedir ajuda a uma criança? Por que o Sr. Tomé agiu dessa forma? Junte-se aos seus colegas e crie um plano estratégico para ajudar Edmundo a desvendar o mistério.
- Antecipação: Será que os meninos conseguirão seguir o cambista? Como?
- Leitura, em casa, até o capítulo X (prazo de uma semana); à medida que vão lendo, os alunos vão fazendo seus registros no diário de bordo;
- Comentário sobre a leitura anterior e leitura coletiva, em sala, até o capítulo XIII. Comentar sobre a estratégia de seguir ao contrário, criada por Gordo.

PARTE IV

Exercício de previsibilidade antes das próximas leituras; levantamento de hipóteses no diário:

- Como será o “detetive invicto?” Descreva-o de acordo com a sua imaginação.
- Por que ele é chamado de invicto?
- Será que os meninos se aliarão a ele?
- E o gerente da fábrica, será confiável ou pode ser um suspeito?
- Em grupos, representem a cena em que o Sr. Tomé vai matricular Bolacha no Colégio Ateneu. Reproduzam o diálogo entre o Sr. Tomé e o diretor do colégio.
- Leitura, em casa, até o capítulo XIX e anotações no diário.

PARTE V

- Leitura, em voz alta, pelo professor até o capítulo XXII;
- Comparação das hipóteses levantadas na aula anterior com a história lida. As hipóteses se confirmaram ou não?

PARTE VI

Levantamento de mais hipóteses antes dos capítulos seguintes. Comentar com os alunos que seria uma espécie de “cenar dos próximos capítulos”, só que a partir de suposições imaginadas por eles.

- De que forma Raimundo repassa a lista de figurinhas aos falsificadores?
- O disfarce de Bolacha durará muito tempo?
- Será que Bolacha fez bem em confiar em Berenice? Seria uma personagem suspeita ou ela, verdadeiramente, contribuirá com a turma do Gordo?
- E o Sr. Mister aparecerá na escola? Será que ele está seguindo as mesmas pistas que a turma?
- Leitura, em casa, até o capítulo XXVIII.

PARTE VII

- Comparação entre as hipóteses e fatos ocorridos;
- Leitura compartilhada do capítulo XXVIII até o XXXI;
- Exposição oral das impressões da leitura até o momento presente

PARTE VIII

Cenar dos próximos capítulos:

- Gordo será salvo a tempo?
- Como encontrá-lo, se o endereço estava errado?
- Coloque-se no lugar de Gordo. Como você escaparia do Gênio do crime?
- Se pudesse mandar um recado de socorro, como faria?
- Leitura, em casa, até o capítulo XXXVIII.

PARTE IX

- Verificação das hipóteses e comparação com os acontecimentos ocorridos;
- Criação de suspense para o final da leitura;
- Leitura, em voz alta e em clima de suspense, do final da história pelo professor;
- Comentários orais sobre o final: Vocês imaginaram que o plano de escrever no verso da figurinha funcionaria? Por que o autor criou a situação da não circulação das figurinhas

naquele dia? De que forma o autor criou suspense na história? O que vocês acharam do desfecho? O final foi surpreendente? O que acharam de o filho ser responsável pela prisão do pai? Qual foi o momento de maior tensão da trama?

ATIVIDADES PROPOSTAS PARA O DIÁRIO DE BORDO:

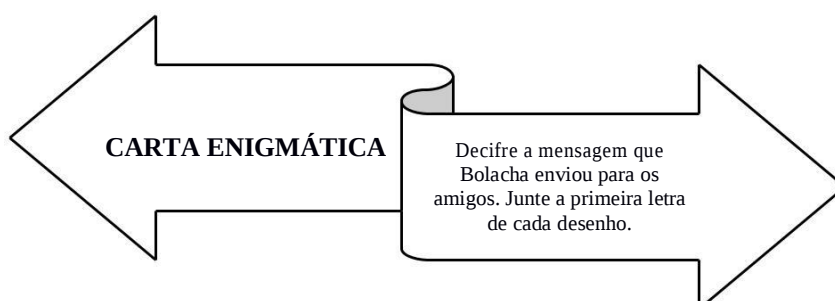
- Criação de outra capa para o livro;
- Durante a leitura, observe as ações de Eduardo, Pituca, Bolacha, Berenice, Sr. Tomé e do detetive Mister John. Escolha trechos da narrativa que caracterizem suas ações, faça uma síntese do perfil de cada um e desenhe-os;
- Desenhe o plano “o reverso do revirado” criado por Bolacha para seguir o cambista;
- Descreva, com suas palavras, O plano de Edmundo para que pudessem ficar fora de casa para investigar as ações do cambista;
- Comentários livres;
- Como Bolacha conheceu Berenice?
- Como Bolacha conseguiu entrar na fábrica clandestina?
- O que o anão pretendia fazer com Bolacha?
- Qual a estratégia usada por Bolacha para ser encontrado?
- Os capítulos não apresentam nomes. Nomeie cada um de acordo com a história;
- Compare o livro com o filme *As Aventuras de Tintim* e liste os aspectos que coincidem com as histórias de detetive;
- Assim como no filme em que o inspetor deixou uma mensagem enigmática para Tintim; Bolacha, também, escreveu uma mensagem enigmática com um pedido de socorro. Agora é sua vez! Crie uma mensagem enigmática com um pedido de socorro feito por Bolacha;
- Elabore uma manchete de jornal sobre o desaparecimento do Bolacha e outra sobre a prisão do Gênio do crime;
- Escolha um personagem do livro e elabore uma entrevista com ele sobre uma parte importante da trama;
- Transforme o último capítulo em uma página da Internet;
- Faça uma sinopse do livro;
- Leia e passe adiante! Por que vale a pena ler o livro *O Gênio do Crime*?
- Nota sobre o autor. Quem é João Carlos Marinho? Quais outros livros escreveu sobre a turma do Gordo?

MATÉRIA PARA O JORNAL DA ESCOLA ESTADUAL YOLANDA JOVINO VAZ

“O ESFORÇO”

LEIA E PASSE ADIANTE!

Os alunos dos sétimos anos amarelo e branco leram o livro “O Gênio do Crime”, de João Carlos Marinho. O livro narra as aventuras da turma do Gordo (Bolachão), Berenice, Edmundo e Pituca. Os garotos se metem em uma intriga policial porque colecionam figurinhas, mas figurinhas falsas começam a aparecer. Quem estará falsificando as figurinhas? Como e por quê? A turma do gordo vai tentar resolver esse caso misterioso na cidade de São Paulo. Só não sabem que vão enfrentar um inimigo tão perigoso, astuto e cruel como o “gênio do crime”. A referida obra vem sendo editada há mais de 40 anos e já teve mais de 1 milhão de exemplares vendidos. Qual o motivo de tanto sucesso? Em sala de aula, esse sucesso foi notório. Por se tratar de uma narrativa ligada ao entretenimento de desvendar mistérios e matar charadas, os alunos se envolveram muito com a história e esperavam, ansiosamente, o momento da leitura. O interesse foi tanto que, ao concluirmos a leitura, pediram-me outro livro de suspense para ler. Durante todo o período de trabalho com o livro, outras atividades paralelas foram sendo desenvolvidas, como: criação de final para a história, antecipação de fatos, formulação de hipóteses, estruturação do esquema da narrativa, ilustração e caracterização das personagens, levantamento das características das história de detetive, criação e decifração de mensagens enigmáticas, paralelo com outras histórias de detetive e filmes, cenas do próximo capítulo, criação de textos jornalísticos, simulação de entrevistas e encenação de alguns episódios, redação de sinopses e resenhas.



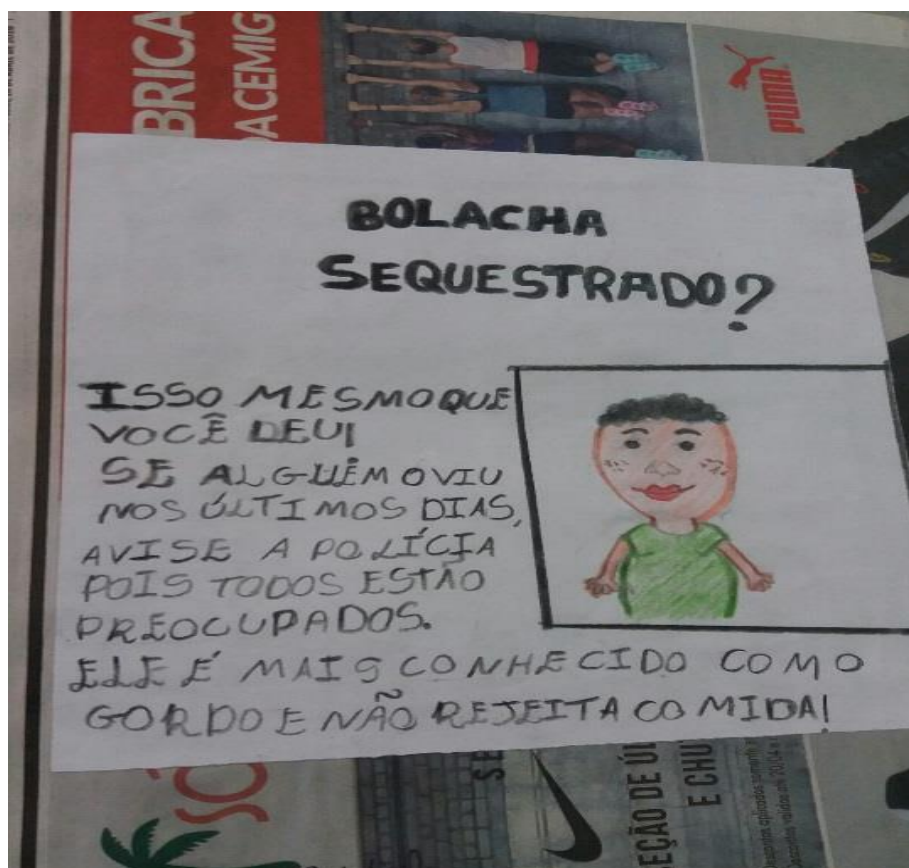
- Confiram algumas produções feitas pelos alunos:

FIGURA 1: Carta enigmática



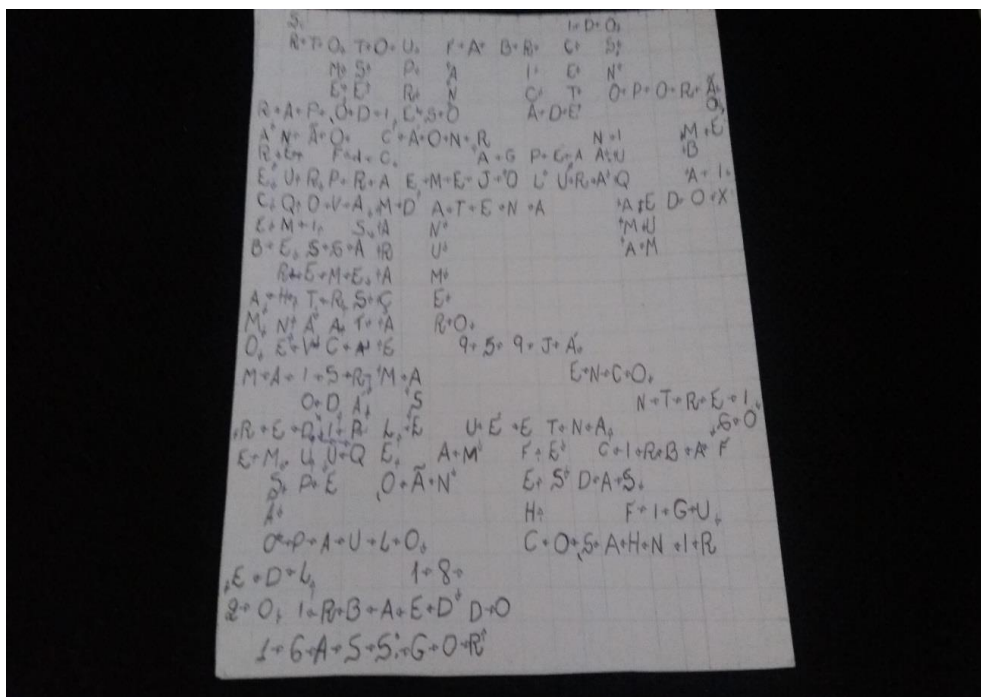
Fonte: Produção de aluno do 7º ano.

FIGURA 2: Criação de notícia jornalística



Fonte: Produção de aluno do 7º ano

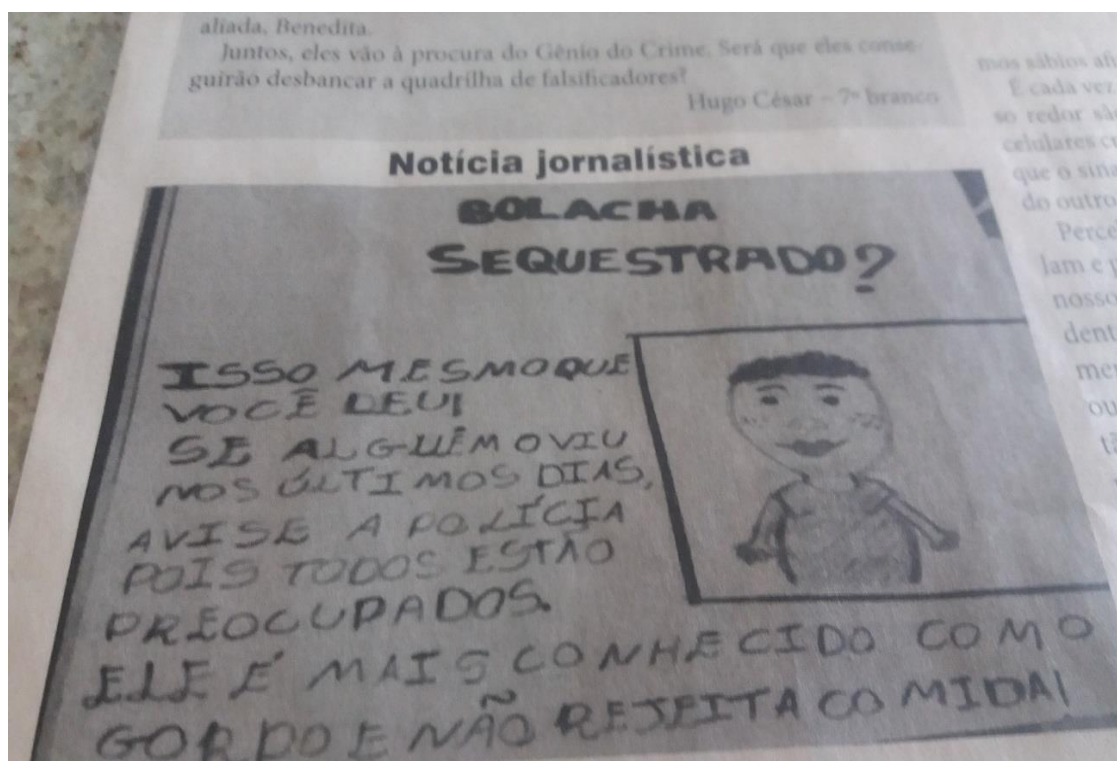
FIGURA 3: Mensagem enigmática



Fonte: Criação de aluno do 7º ano.

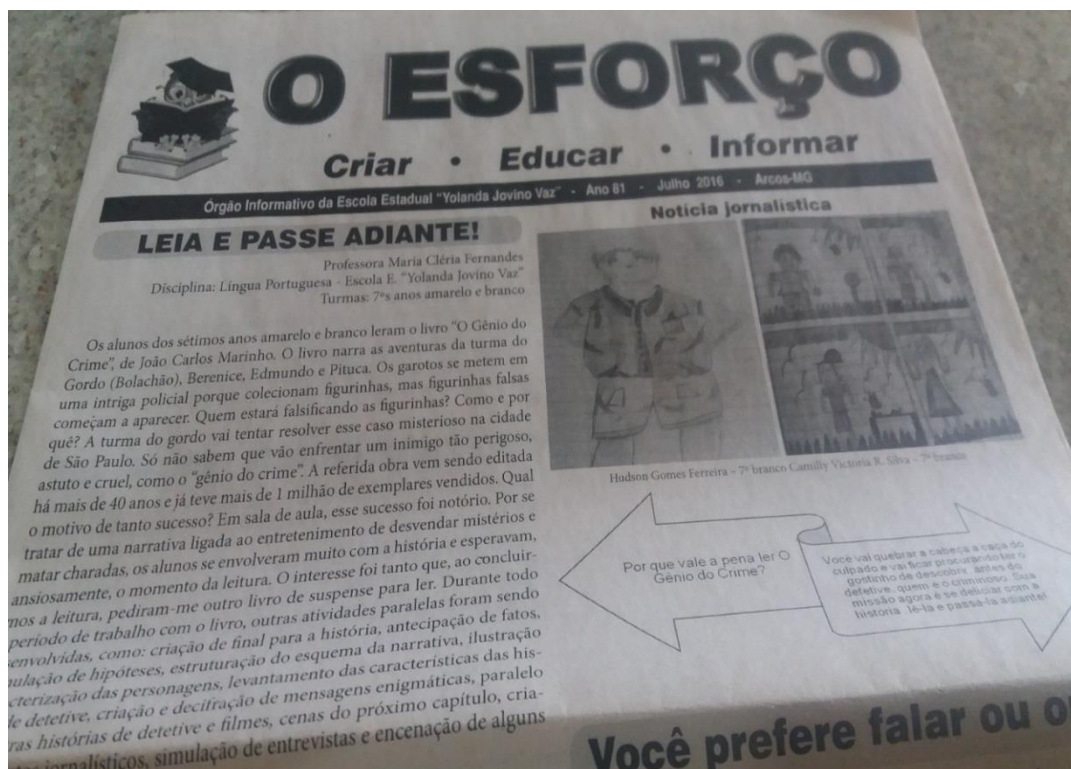
APÊNDICE H – MATÉRIA JORNALÍSTICA

FIGURA 1: Notícias sobre *O Gênio do Crime 1*



Fonte: Jornal *O Esforço*, Escola E. Yolanda Jovino Vaz.

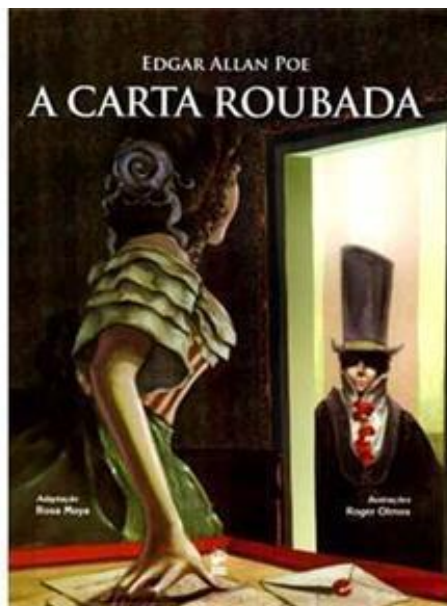
FIGURA 2: Notícias sobre *O Gênio do Crime 2*



Fonte: Jornal "O Esforço", Escola E. Yolanda Jovino Vaz

APÊNDICE I - LEITURA COLETIVA DO LIVRO “A CARTA ROUBADA”

FIGURA 1: *A Carta Roubada*



Fonte: *A Carta Roubada*, de Edgar Allan Poe.

Leitura coletiva do livro “A Carta Roubada”, de Edgar Allan Poe

Técnica de leitura: pausa protocolada e preditibilidade

PARTE I

Sobre o título (suposições):

- Você tem o hábito de escrever cartas? Já recebeu alguma carta?
- Invente uma possível história para esse título.

Leitura da capa: análise da imagem (ilustração e cores).

Sobre o autor:

- Quem foi Edgar Allan Poe? Que tipo de histórias escrevia?

PARTE II

Tipo de narrador: narrador – personagem que se revela em uma carta ao leitor; interação entre narrador e leitor. Observe o trecho retirado do livro: “O livro que você tem em mãos é

uma narrativa feita por mim. Moro em Paris e sou amigo íntimo de Chevalier Auguste Dupin, o primeiro detetive de ficção, criado pelo escritor Edgar Allan Poe. ”

Personagens: observar os costumes, roupas e vocabulário da época. Os personagens não têm seus nomes revelados por serem considerados pessoas de alta posição social, são anônimos, sendo identificados apenas pelas iniciais dos nomes.

Tempo: o próprio narrador revela que aconteceu por volta do século XIX. As roupas, cenário, imagens do livro, costumes e vocabulário da época, também, denunciam o período em que aconteceu a história. Os fatos acontecem cronologicamente.

Ambiente: Segundo o narrador, a trama acontece em Paris, no bairro de Saint German. Escritório do detetive Dupin e casa do ministro suspeito.

Conflito central: a história se inicia a partir da ideia central, o roubo da carta. O autor não dá detalhes de como isso aconteceu; ele aponta o suspeito, mas não possui provas do crime.

PARTE III

Projeções a respeito dos acontecimentos. No decorrer da leitura, os alunos fazem previsões e checam a compatibilidade dessas previsões.

Perguntas:

“Trata-se de uma carta importantíssima (...). Sabemos quem a roubou, mas não onde a escondeu. ”

- Onde encontrar um objeto que alguém escondeu para que ninguém o encontre? Onde você esconderia?
- Por que os policiais não encontraram a carta?
- Quem poderia ter roubado a carta? Qual o interesse pela carta?
- Por que a carta era tão valiosa?

“ O chefe de polícia vinha pedir um conselho a meu amigo Dupin sobre um assunto oficial que havia provocado muita agitação (o roubo da carta) ”.

- Que conselho você daria ao oficial de justiça?
- Qual o conselho dado por Dupin?

“O ministro viu a carta, reconheceu a letra e, observando a perturbação da pessoa que a recebera, adivinhou seu segredo”.

- Que segredo havia na carta?
- Faça uma descrição do envelope da carta.
- Escreva o possível conteúdo desta carta, levando em consideração o contexto da época.
- Como Dupin recuperaria a carta?

“(...) guardei a carta no bolso e a substituí por outra que havia preparado em casa, imitando o monograma de D... com um selo de miolo de pão”.

- O que, possivelmente, Dupin escreveu na carta falsa?

“ O ministro como poeta e matemático, raciocinou bem. ”

- O que é melhor: pensar com a razão, como um matemático, ou com o coração, como um poeta?
- De que forma, o ministro suspeito pensou? A forma como ele pensava ajudou Dupin a solucionar o caso?

“ Às vezes, só quando somos capazes de pensar de forma diferente dos demais é que conseguimos encontrar o que estamos procurando. ”

- Como essa afirmação se aplica na vida?

PARTE IV

Concluída a leitura, responda:

- Chevalier Auguste Dupin é um investigador que sabe raciocinar com uma lógica diferente. Quais ações revelaram o traço de esperteza de Dupin?
- Os métodos usados pelo detetive foram adequados?

***“ Se isto não é obra de uma mente doentia,
O é de uma que está bem perto disso ”.***

- O que você achou da mensagem deixada por Dupin na carta falsa? Comente.
- O que você escreveria, se fosse o detetive?

- Terminada a história, acha que falta algo? Se sim, comente.

APÊNDICE J - GINCANA DOS ENIGMAS

1 AQUECIMENTO (REVELAÇÃO DA GINCANA):

Sob algumas carteiras da sala de aula, haverá papeizinhos com mensagens. Os alunos terão que revelá-la de acordo com as pistas.

- ✓ A 1ª parte da mensagem está com a aluna que tem “bela” no seu nome.
Na carteira da aluna Isabela, terá a mensagem *“Não percam...Quer saber do que se trata? Vá à carteira do aluno de estatura mais baixa da sala. ”*
- ✓ Alef é o aluno. *“Dia 19, grande surpresa! Descubra onde será indo à carteira de um dos 3 Mosqueteiros. ”*
- ✓ Athos é o aluno. *“Na escola. Mas o que será? Vá à carteira de quem tem o nome de rei”.*
- ✓ Davi é o aluno. *“Uma gincana! Quer saber sobre o quê? Descubra na carteira daquele que tem no sobrenome aquilo que é do pai. ”*
- ✓ Carlos Eduardo Filho é o aluno. *“Gincana dos Enigmas”*

2 OBJETIVOS DA GINCANA:

- Promover a integração entre os alunos;
- Exercitar a cooperação entre os membros da equipe;
- Estimular o espírito participativo como atitude positiva;
- Desenvolver aspectos culturais e recreativos;
- Exercitar o espírito de liderança e motivação;
- Compreender as características da narrativa de enigmas;
- Entrar no clima temático dos enigmas.

3 DICAS PARA UM BOM DESEMPENHO NA GINCANA:

- Saiba ouvir e interagir com o grupo;
- Use a criatividade para solucionar problemas;
- Mantenha a atenção e o interesse em aprender;

- Organize-se junto a sua equipe e seja perseverante em cada etapa da gincana;
- Compartilhe responsabilidades e respeite a posição dos colegas;
- Mantenha a calma, o otimismo, a autoconfiança e o espírito de equipe;
- Abuse do bom humor.

4 EQUIPES:

Os alunos serão divididos em 4 equipes. A divisão será feita por cores de balões (vermelhos, verdes, brancos e com espirais desenhados). Os alunos encherão os balões até estourar e, alguns desses balões trarão surpresas como: vale uma Lua, vale uma prenda, vale uma Estrela. Cada equipe deverá escolher um representante, um nome para o grupo e se identificar de alguma forma.

Sugestões: camiseta da mesma cor, pintura facial, bandana ou crachá.

4.1 Obrigações das Equipes:

As equipes, ainda, deverão montar um estande de apoio para execução das provas. Os estandes serão compostos por mesas e cadeiras e neles deverão estar disponíveis folhas de papel sulfite, lápis, borracha, régua, apontador, lápis de cor, o caderno de língua Portuguesa e um dicionário. Um componente da equipe será eleito representante, somente esse representante terá acesso à Comissão Organizadora, para tirar dúvidas. Os participantes das equipes deverão estar, durante as etapas da gincana, devidamente identificados. Caberá a equipe organizar sua identificação. É importante a honestidade, lealdade e espírito de equipe entre os membros participantes. Todas as etapas que exigirem circulação pelas dependências da escola, deverá ser feita de mãos dadas pelos componentes da equipe. O respeito entre os componentes será de suma importância. **As infrações serão analisadas pela organização, podendo provocar a desclassificação ou perda de pontos da equipe.**

5 PREMIAÇÃO DAS EQUIPES:

A Equipe vencedora será aquela que obtiver o maior número de Estrelas. Todos os participantes que cumprirem todas as etapas terão direito a uma sessão de cinema na escola com direito à pipoca. A equipe que acumular mais pontos ganhará um quebra-cabeças.

5.1 Pontuação:

Cada tarefa cumprida valerá uma “Estrela”. Cada “Estrela” equivale a um ponto. As equipes, no início da gincana, receberão 3 “Luas”, as quais valerão como recurso de ajuda. Se a equipe precisar de ajuda, ela poderá recorrer à estrela e, assim, terá direito a uma dica. Lembrando que só poderão usar 3 “Luas”. Vencerá a equipe que acumular mais estrelas em tempo mínimo.



6 COMISSÃO JULGADORA:

Equipe gestora da escola e professores de Língua Portuguesa.

7 PROVAS ANTECIPADAS:

- Escolha do representante;
- Identificação da equipe;
- Mensagem misteriosa - 4 mensagens ficarão escondidas na sala. À medida que forem encontrando, vão cumprindo a tarefa proposta. Lembrem-se: quem chega primeiro, bebe água limpa.

Etapa 1: MENSAGEM MISTERIOSA - Valor da prova - ★ ★ ★

Uma misteriosa mulher que, possivelmente, possui vínculo com alguém aqui na escola estará a sua espera na secretaria. Vá até ela, apresente esta mensagem e receba uma carta com instruções para cumprimento de tarefa. Importante: não revele à equipe adversária, o conteúdo da sua carta. A tarefa cumprida vale 2 Estrelas e o seu sigilo, 1 Estrela.

Tarefa 1: prepare 5 charadas para as equipes adversárias; se ninguém as decifrar, sua equipe ganhará 2 Estrelas, caso decifrem, ganhará 1 Estrela.

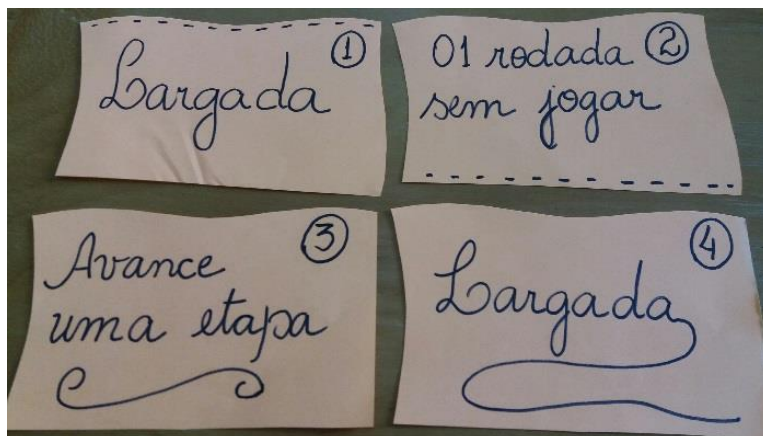
Tarefa 2: faça a propaganda de um livro de história de detetive, escolha o livro. Ganhará 2 Estrelas, se a equipe apresentar um trabalho organizado, original e criativo. O júri validará a tarefa.

Tarefa 3: simule uma entrevista com Edgar Allan Poe. Para isso, pesquisem sua biografia, caracterize e encene um diálogo entre o entrevistador e o escritor. Ganhará 2 Estrelas, se a equipe apresentar um trabalho organizado, original e criativo. O júri validará a tarefa.

Tarefa 4: Convide alguém da comunidade para contar uma história de enigmas. Ganhará 2 Estrelas, se a equipe apresentar um trabalho organizado, original e criativo. O júri validará a tarefa.

7.1 Início Da Gincana

O líder de cada equipe escolherá retirará um envelope no qual estará uma ficha enumerada.



As fichas 1 e 4 permitirão a largada, a ficha 2 fica sem jogar a etapa 3 e a 3 permite avançar a etapa 3.

Etapa 2: Identificação das equipes e organização dos estandes. ★ ★

Etapa 3: Brincando de Detetive ★

Brincando de Detetive - O Rapto da Cachorra de Madame Rika ©

Autor: Alberto Filho - ©Todos os Direitos Reservados



Fonte: <http://sitededicas.ne10.uol.com.br/enigma.htm>

O Inspetor Arruda foi chamado à casa de Madame Rika, pois sua cachorra de estimação fora raptada. Chegando lá, ela lhe entregou o bilhete que era um pedido de resgate, e este dizia: “Sua Fifi bebeu, pensando que era água, gasolina misturada com um veneno que apenas eu tenho o antídoto. Se não pagar um milhão de dólares, ela já era! E tem mais, nem pense em avisar à polícia...” Depois de analisar o bilhete, o Inspetor foi falar com os frequentadores da casa. Chamou as pessoas que frequentavam todos os dias a casa e que tinham contato direto com a cachorra. Eram elas, o Veterinário da família, o Advogado e o Motorista, sendo este último semianalfabeto. Após conversar com cada um em separado, o Inspetor concluiu que já sabia quem era o autor do rapto. De quem o Inspetor suspeita e por que ele chegou a essa conclusão?

Resposta do Enigma:

O Inspetor Arruda sabe que o motorista semianalfabeto jamais poderia ter escrito um bilhete sem erros de ortografia como aquele. Sabe também que o veterinário jamais escreveria que um cachorro bebera algo misturado à gasolina, pois seria do seu conhecimento que o faro do animal jamais permitiria que o mesmo fizesse isso. Assim, o culpado só poderia ser o advogado, que desconhecendo esse fato, por ignorância ou mesmo para comprometer o veterinário - já que falava em antídoto no bilhete -, cometera esse deslize que o entregou.

Etapa 4: Qual é a música? ★

Cante, no 7º ano branco, um trecho de música conhecida que tenha a palavra GATO, ESTRELA, NOITE ou PERIGO.

Etapa 5: Para passar à etapa seguinte, a equipe deverá fazer o desenho de um local sinistro, cenário de filme de terror. Cada equipe terá 10 min. Tarefa a ser validada pelo júri. ★

Etapa 6: responda as perguntas relacionadas às obras lidas. Cada resposta certa equivale a uma Estrela. ★ ★ ★ ★ ★ ★

- Quem foi Sherlock Holmes? Quem foi seu amigo fiel?
- Quem é o autor do livro “A Carta roubada”?
- Qual o nome do detetive invicto do livro “O Gênio do Crime”? E da Carta Roubada?
- Que mistério a turma do gordo desvendou no livro “O Gênio do Crime”?
- Que artifício o detetive da Carta Roubada usou para distrair o ministro?
- Como o pedido de socorro de Bolacha chegou até a polícia?

Etapa 7: Observe a imagem. ★

O que parece estar escondido nela?



SILVA, Maria Helena Vieira da. The Chess Game. 1943. Óleo sobre tela, 81 cm x 100 cm. Museu Nacional de Arte Moderna, Paris.

Etapa 8: ★ ★ ★ ★

FIGURA 1: A sacola suspeita



Fonte: Elaboração própria

Nesta etapa, a equipe deverá encontrar os objetos escondidos e seguir as orientações fixadas neles. Siga passo a passo. Encontre os objetos na ordem orientada. Não os retire do local, apenas anote, no caderno, o nome do objeto. Lembre-se de que deverão procurar os objetos de mãos dadas. Caso a equipe descumpra as regras, ela será eliminada da etapa. A avaliação será feita pelo júri.

Pistas para encontrar os objetos da sacola suspeita.

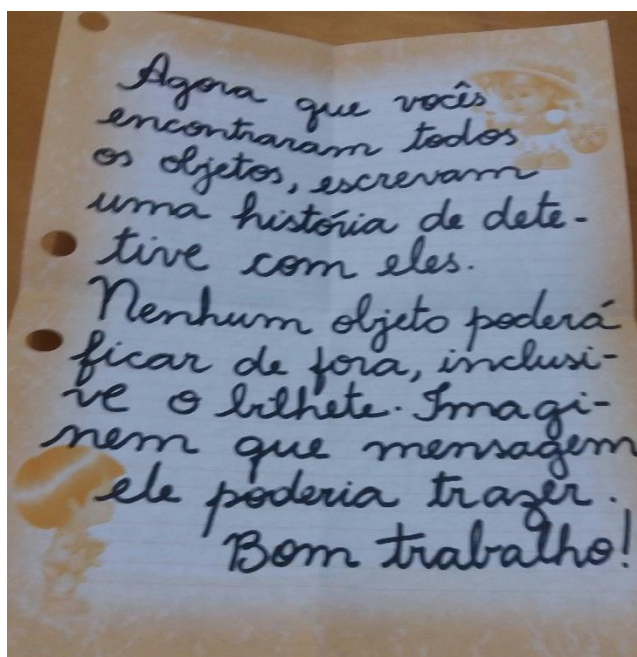
- Penas (objeto 1) - estão dentro da maior morada que abriga as palavras.
- Castiçal (objeto 2) – sobre a mesa de refeições
- Casal (objeto 3) – encontra-se sob o poder de uma educadora de cabelos longos e loiros. Use a senha: “Enigma” e ela te entregará.
- Gato preto (objeto 4) – Escondido atrás da maior árvore da escola.
- Gravador (objeto 5) – sobre a mesa que fica no local onde os professores se reúnem.
- DVD (objeto 6) – está sob o poder de uma das pessoas que mais faz cálculos na escola. A senha é: “Elementar, meu caro Watson”.
- Óculos (objeto 7) - está com uma professora que tem o hábito de rezar com os alunos antes das aulas. A senha é: “Sherlock Holmes”
- Grampo de cabelo (objeto 8) – perdido na entrada da escola.
- Bilhete com a proposta (objeto 9) – encontra – se no bolso da mãe do João Francisco. A senha é: “Dê- me a chave! ”

FIGURA 2: Objetos que serão escondidos



Fonte: Elaboração própria

FIGURA 3: Proposta de produção texto.



Fonte: Elaboração própria

FIGURA 4: Material confeccionado para a gincana.



Fonte: Elaboração própria

7.2 CONTAGEM DA PONTUAÇÃO:

A gincana total soma 23 Estrelas. A equipe campeã que completou o maior número de Estrelas em menor tempo é

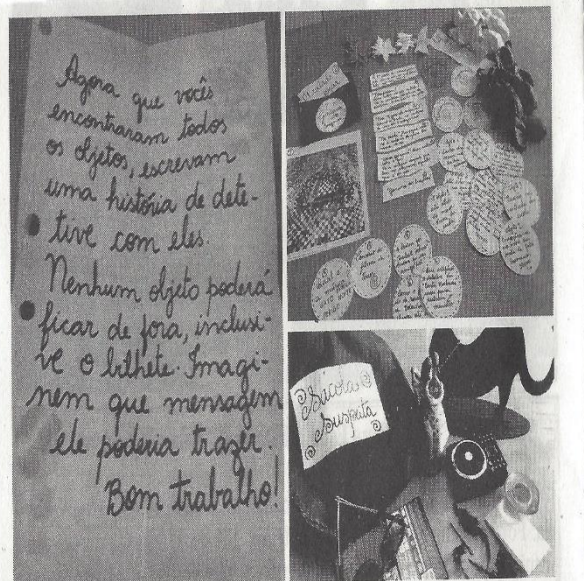
APÊNDICE K – A GINCANA ENIGMÁTICA COMO MATÉRIA DO JORNAL DA ESCOLA

FIGURA 1: Jornal da escola



Dezembro de 2016

Pág. 10



GINCANA ENIGMÁTICA

A gincana foi proposta e desenvolvida com os alunos dos 7^{os} Amarelo e Branco, como mais uma possibilidade de trabalhar atividades diversificadas dentro da perspectiva da gamificação, princípios dos jogos. Por se tratar de um jogo, utilizamos elementos como: conflito (vencer um desafio), competição, cooperação e recompensas (estrelas representando a pontuação). Essa dinâmica foi elaborada e aplicada com os objetivos de promover a integração entre os alunos, exercitar a cooperação entre os membros das equipes, estimular o espírito participativo como atitude positiva, desenvolver aspectos culturais e recreativos, compreender as características da narrativa de enigmas e entrar no clima temático dos enigmas.

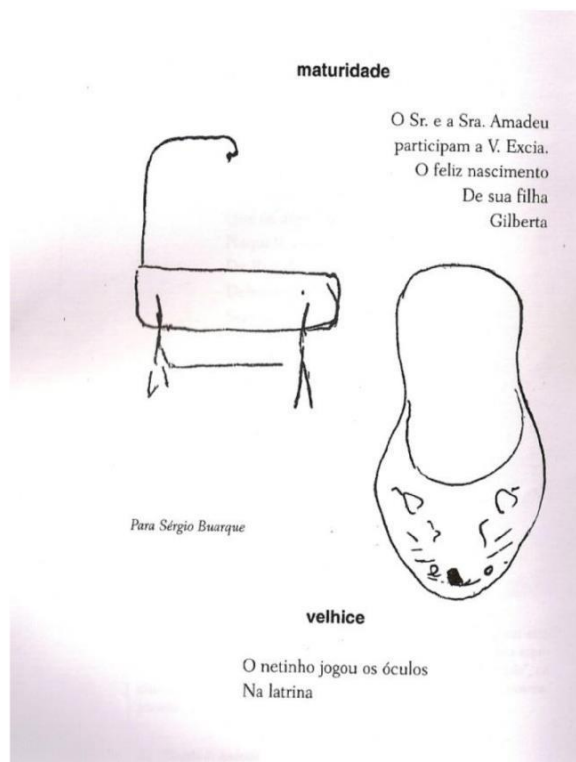
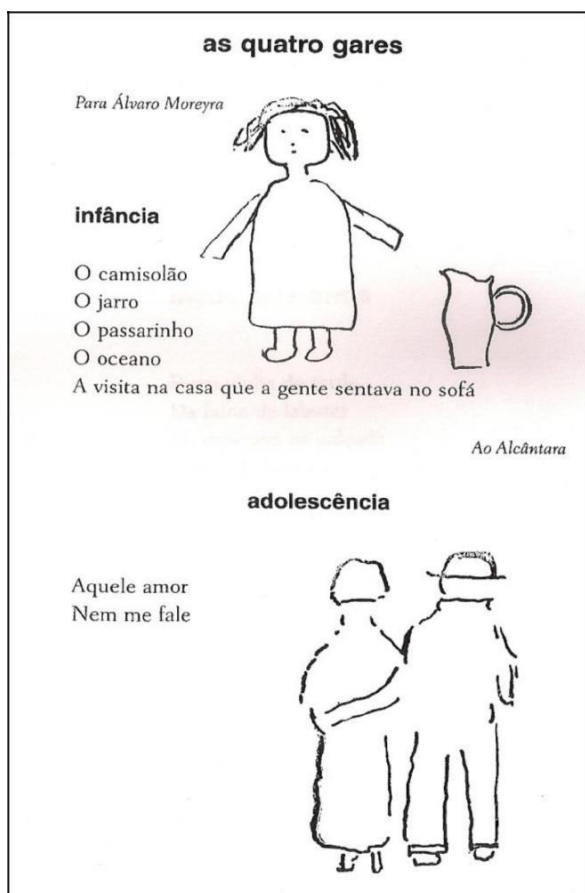
Concluída a fase de leitura das obras de enigma: O Gênio do Crime, de João Carlos Marinho e A Carta Roubada, de Edgar A. Poe, propus aos alunos o estudo do gênero de uma forma lúdica. A gincana foi um evento muito esperado e comemorado pelos alunos, contagiou toda a escola. As equipes se caracterizaram, nomearam os grupos e se espalharam pela escola em busca de pistas e enigmas a serem decifrados.

A gincana resultou em produções textuais, desenhos e conhecimento, além de entreter e motivar os alunos para a prática de leitura e escrita. Como prêmio, a equipe vencedora ganhou bloquinhos de anotações e todos os alunos desfrutaram de uma sessão de filme com pipoca.

Prof^a Maria Cléria Fernandes

APÊNDICE L – OFICINA DO TEMPO

O TEMPO



Oswald de Andrade Gare: estação de estrada de ferro. Latrina: vaso sanitário, esgoto

1 PARA O INÍCIO DE CONVERSA:

Na sua opinião, por que o autor usou a palavra gare no título? A que se referem as quatro gares? Que outro título você daria ao poema?

2 FAZENDO E ACONTECENDO!

- O poema, ilustrado pelo próprio autor, apresenta *flashes* das quatro fases da vida: infância, adolescência, maturidade e velhice. Agora, vamos apresentá-lo em três atos. As fileiras um e três representarão a infância por meio de desenho; as fileiras dois e quatro, a maturidade e a fileira cinco, a velhice.
- Pensem nos diálogos que poderiam ter acontecido em cada fase. As fileiras um e cinco elaborarão os diálogos da infância; as fileiras dois e três, farão da maturidade e a fileira quatro, a velhice.

- Após reunirmos e apresentarmos os diálogos criados, façamos um exercício de imaginação. Um aluno se apresenta como o Sr. ou Sra. Amadeu na infância, outro aluno continua representando o Sr. Ou Sra. Amadeu na maturidade e outro, na velhice.

3 TEMPO PSICOLÓGICO

Produção escrita

Dessa vez, começaremos a história pelo final. O Sr. e a Sra. Amadeu estão no fim da vida e começam, num diálogo, a reviver as lembranças do passado, fatos acontecidos na infância e na maturidade. Narre esse momento, transcreva a conversa deles fazendo o uso do discurso direto.

4 FLASHBACK

Para ouvir e cantar!

Minha Vida

Rita Lee

Compositor: John Lennon E Paul Mc Cartney

Tem lugares que me lembram
Minha vida, por onde andei As
histórias, os caminhos
O destino que eu mudei
Cenas do meu filme branco e preto
Que o vento levou e o tempo traz
Entre todos os amores e amigos
De você me lembro mais

Desenhos que a vida vai fazendo
Desbotam alguns, uns ficam
iguais Entre corações que tenho
tatuados De você me lembro mais
De você, não esqueço jamais!

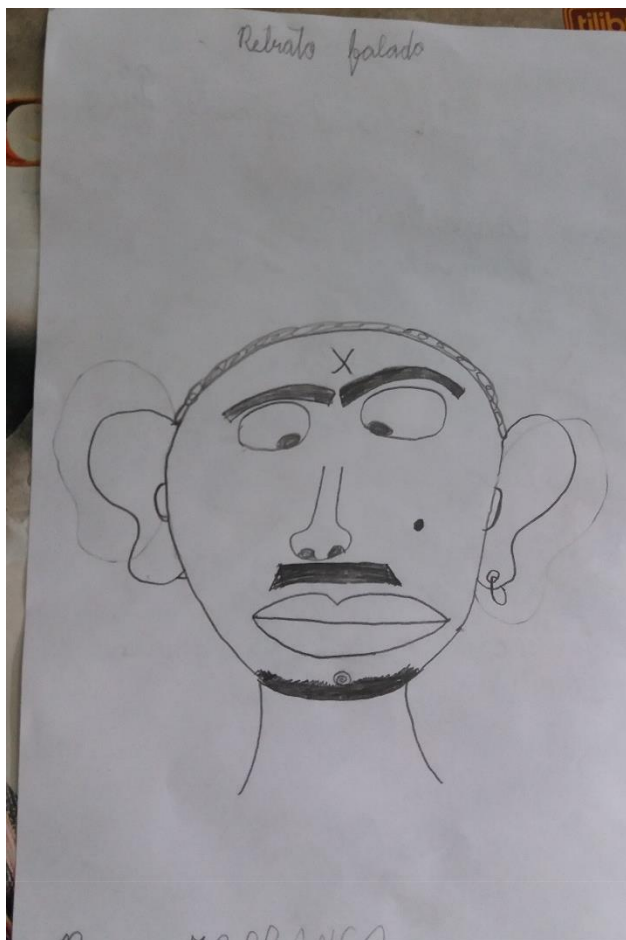
Tem pessoas que a gente
Não esquece nem se esqueceu
O primeiro namorado
Uma estrela da TV
Personagens do meu livro de memórias
Que um dia rasguei do meu cartaz Entre
todas as novelas e romances
De você me lembro mais

4.1 Ao ouvir a música, preencha o quadro com o que lhe vier à mente. Desenhe, escreva, rabisque. Ative suas lembranças!

LUGARES	FILMES	AMORES E/OU AMIGOS	ASTRO E/ OU ESTRELA DE TV
PERSONAGENS	NOVELAS	ROMANCES	DESENHOS

4.2 Em duplas, narrem um parágrafo em que o detetive Dupin, personagem de Edgar Allan Poe, usa a técnica do flashback para concluir uma investigação. Ele deverá voltar no tempo e descrever uma situação que o ajuda a desvendar um crime. Lembrem-se dos desenhos do Scooby-Doo, em que, ao desvendar os crimes, eles apresentam cenas passadas com detalhes que ajudam a elucidar os fatos e a identificar o criminoso.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface.

APÊNDICE M - OFICINA DE CRIAÇÃO DE PERSONAGEM**FIGURA 1:** Retrato falado

Fonte: Produção de aluno do 7º ano

APÊNDICE N - OFICINA DO ESPAÇO

O espaço na narrativa de enigmas

Já aprendemos que a caracterização do espaço pode trazer pistas que, muitas vezes, nos ajudam a desvendar um crime. Agora é sua vez de bancar o detetive. Desvende o enigma, se for capaz!

1 Brincando de Detetive - O Estranho Sequestro de Madame Bico Fino ©

Autor: Alberto Filho - ©Todos os Direitos Reservados

Fonte: <http://sitededicas.ne10.uol.com.br/enigma.htm>

A filha do milionário, Don Din Heirado, foi sequestrada, e após o pagamento de fabuloso resgate, ela foi imediatamente solta. Disposto a investigar melhor aquele caso, o milionário chamou seu velho amigo, o Inspetor Bigo Dinho. Logo que chegou, o Inspetor foi ver o local onde a filha do milionário fora libertada, para avaliar a situação, e ver se havia alguma pista que pudesse levar aos autores do sequestro.



Ao chegar ao local, ele encontrou o carro exatamente no local onde ela fora libertada. E segundo palavras da moça, ela disse que permanecera todo tempo dentro do carro, que ficara ali estacionado com as portas trancadas, sob o terrível temporal que caíra durante toda a noite do sequestro. O inspetor analisou com calma todos os detalhes da cena, e voltou à mansão do milionário para falar com a vítima do rapto. Após um breve interrogatório, o Inspetor Bigo Dinho concluiu que a filha do milionário estava mentindo e, com certeza, ela sabia muito mais sobre o sequestro do que aquilo que contara até aquele momento. Você seria capaz de responder o que o Inspetor descobriu? Dê sua opinião, e confira a Resposta correta.

Resposta do Enigma (parte do professor)

O Inspetor sabe que ela não passou a noite dentro do carro, como dissera no depoimento. Ela disse que passara toda noite dentro do carro e que este permanecera estacionado naquele local o tempo todo. Como existem rastros de pneus recentes, significa que o carro foi colocado ali pela manhã, após a chuva. Assim, ela está mentindo e, com certeza, está envolvida no próprio sequestro. Ocorre que, como havia chovido durante toda noite, se o carro realmente não saíra do local, não deveria haver rastros frescos de pneus no chão, pois a água da chuva, certamente, teria apagado tudo.

2 Brincando de Detetive - O Enigma da Lareira ©

Autor: Alberto Filho - ©Todos os Direitos Reservados

Fonte: <http://sitededicadas.ne10.uol.com.br/enigma.htm>

O Inspetor Arruda foi chamado à mansão de 1000 quartos do milionário Tutu He Poko, para investigar um curioso roubo. E disse-lhe o milionário quando lá chegou: “Não vi o ladrão, que entrou pela lareira. A mesma estava sem fogo na hora. Ele me agrediu por trás e levou meu famoso quadro, Mone e Elisa. Agora o seguro vai ter que me pagar 100 milhões de dólares sem apelação...”. Então lhe perguntou o Inspetor: “O senhor acende a lareira todos os dias?” - “Sim, todos os dias, sem exceção...”



Depois de analisar profundamente e com muita atenção toda cena do crime, o inspetor, com seu olhar aguçado, concluiu que o culpado pelo suposto roubo só poderia ser o próprio milionário. Ele havia forjado o roubo para embolsar o dinheiro do seguro.

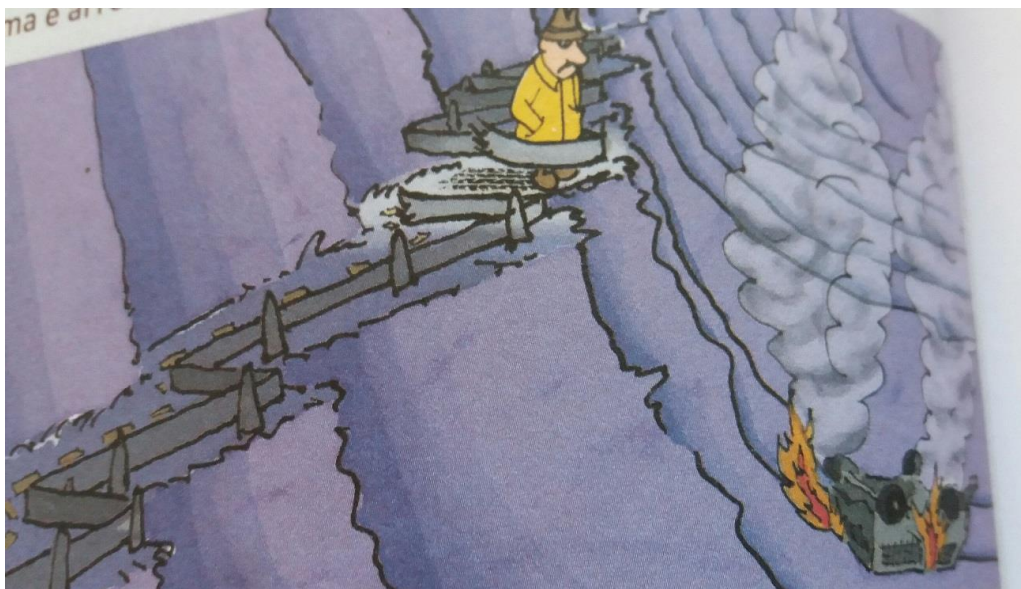
Pergunta: Por que o inspetor tem tanta certeza da culpa do milionário? Pense com bastante cuidado, e depois confira a Resposta Correta.

(Parte do professor)

O Inspetor Arruda sabe que o Milionário está mentindo porque se ele acendesse a lareira todos os dias como dissera, Teias de Aranha em seu interior não seria possível. Sendo a Teia de Aranha um elemento muito frágil e altamente vulnerável ao calor, jamais poderia resistir ao fogo diário da lareira por tanto tempo. Está claro também que os restos de lenha indicando fogo recente, trata-se apenas de uma farsa criada pelo milionário na tentativa de enganá-lo.

3 O que há de errado na cena?

Escreva uma pequena história de detetive com um enigma a decifrar. Sua história deverá estar coerente com esta cena.

**4 Bricolagem**

Cola, papel, revistas, jornais, muita criatividade e astúcia deverão ser usados na sua bricolagem. Recorte gravuras de elementos para compor um cenário. Cole tudo que achar necessário na composição da cena de um crime, pistas e engodos. O espaço deverá ser coerente ao crime que poderá ser uma destas sugestões:

- O rapto do papagaio do pirata;
- Roubo dos doces que a avó fez para a festa de aniversário;
- O sumiço das provas de Matemática;

- O sumiço de uma página reveladora de um diário;
- Um bilhete anônimo ameaçando sequestrar uma famosa cachorrinha de circo;
- O desaparecimento de todas as vacas da fazenda.

5 Desenho ditado

Descrição de espaço. Ilustração do poema a partir da leitura sequenciada pelo professor.

Eu vejo uma gravura

Reynaldo Jardim

Eu vejo uma gravura
grande e rasa.
No primeiro plano
uma casa.
À direita da
casa outra casa.
Lá no fundo da casa
outra casa.
Em frente da casa
uma vala:
onde escorre a lama
doutra casa.
E no chão da casa
outra vala:
onde escorre o
esgoto doutra casa.
Esta casa que eu vejo
não se casa
com o que
chamamos uma casa.
Pois as paredes são
Esburacadas
onde passam
aranhas e baratas.
E os telhados são

folhas de zinco.
E podem cair
a qualquer vento.
E matar uma mulher
que mora dentro.
E matar a criança
que está dentro
da mulher que
mora nessa casa.
Ou da mulher que mora
noutra casa.

É preciso pintar
outra gravura
com casas de
argamassa na paisagem.
Crianças cantando
a segurança
da vida construída
à sua imagem.

Fonte: Joana em flor. Rio de Janeiro: José Álvaro Editor, 1965. p. 63.

FIGURA 1: Desenho ditado



Fonte: Produção de aluno do 7º ano.

6 Produção textual

Escreva um parágrafo descrevendo um lugar. Use cenas do poema.

7 Volte à atividade 04 e, a partir do cenário construído por você, elabore um texto descritivo para ser ditado aos colegas. Seu papel será reconstruir, com palavras, a cena composta na bricolagem .

APÊNDICE O – PARECER

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gavetas Textuais: escrita coparticipativa sob o viés das narrativas de enigma **Pesquisador:** Maria Cléria Fernandes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56980016.6.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.596.718

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como tema central questões que envolvem práticas de leitura e escrita vistas sob o aspecto lúdico, motivador e significativo. A pesquisa propõe a criação e utilização de um material didático inovador: as gavetas textuais e a inserção da gamificação. Pretende-se analisar o processo ensino/aprendizagem acerca das produções textuais na escola. A pesquisa será realizada com uma turma do 7º ano da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz, no município de Arcos/MG.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as contribuições do trabalho com as narrativas e estratégias de gamificação para a consolidação da competência narrativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Prevê-se riscos mínimos, sobretudo, relacionados à exposição dos participantes da pesquisa. No entanto os proponentes se comprometem a manter confidencialidade e o sigilo de cada indivíduo incluído na pesquisa. Pretende contribuir para gerar conhecimento para amenizar os problemas relacionados à leitura e produção textual, propondo uma estratégia educacional de intervenção voltada para a melhoria da leitura e escrita dos alunos do 7º ano "amarelo" da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.596.718

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa poderá contribuir significativamente para o estabelecimento de estratégias de ensino e aprendizagem, voltadas para a produção de narrativas textuais entre alunos do ensino da rede pública.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de forma clara, objetiva e devidamente datados e assinados.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_709022.pdf	13/06/2016 12:36:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_plt_cr.docx	13/06/2016 12:34:50	Maria Cléria Fernandes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	concordancia_instituicao.pdf	09/05/2016 20:28:38	Maria Cléria Fernandes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	concordancia_instituicao_1.pdf	09/05/2016 20:27:53	Maria Cléria Fernandes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_2.pdf	09/05/2016 20:09:00	Maria Cléria Fernandes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento.pdf	09/05/2016 20:08:02	Maria Cléria Fernandes	Aceito

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 1.596.718

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_responsabilidade.pdf	09/05/2016 19:42:54	Maria Cléria Fernandes	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	09/05/2016 19:18:19	Maria Cléria Fernandes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 17 de Junho de 2016

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

