



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

Profletras
mestrado profissional

TATIANE GONÇALVES CRUZ

GAMIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADE DE LEITURA

Montes Claros – MG
2017

TATIANE GONÇALVES CRUZ

GAMIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
DE HABILIDADE DE LEITURA

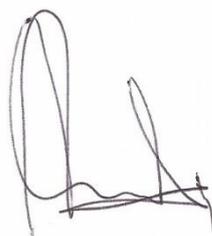
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Estudos Linguísticos – Profletras, da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito final para a obtenção do título de mestre em Letras.

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 07/06/2017 -



Montes Claros-MG
2017



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



TATIANE GONÇALVES CRUZ

"Gamificação: contribuições para o desenvolvimento da habilidade da leitura "

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 Juliana Mendes Campos Quintino (IFNMG)

Montes Claros (MG), 3 de maio de 2017.

Cruz, Tatiane Gonçalves.
C955g Gamificação [manuscrito] : contribuições para o desenvolvimento de habilidade de leitura / Tatiane Gonçalves Cruz. – Montes Claros, 2017.
129 f. : il.

Bibliografia: f. 81-88.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -

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

Profletras, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins.

1. Leitura. 2. Gamificação. 3. Língua Portuguesa - Ensino. I. Martins, Antônio Carlos Soares. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Contribuições para o desenvolvimento de habilidade de leitura.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, pela sabedoria, por todas as conquistas pessoais e profissionais, e por ter colocado em meu caminho pessoas tão especiais, que não mediram esforços em me ajudar durante a realização deste mestrado e desta dissertação.

Ao professor Antônio Carlos Soares Martins, meu orientador, por ter despertado em mim o desejo de conhecer sobre a gamificação e de realizar este trabalho, como também por suas orientações, pelo compartilhar de conhecimentos e material bibliográfico, pelo carinho e confiança a mim dispensados desde o início dessa parceria.

Aos colegas e professores do Profletras, pelo apoio, amizade e compartilhamento de conhecimentos e experiências, que fizeram esta caminhada tão enriquecedora.

Aos meus pais, por todas as orações, pelo esforço para garantir meus estudos e pelos ensinamentos de vida; ao meu irmão, Júnior que, onde estiver, certamente está feliz e orgulhoso com essa minha conquista.

Agradeço, em especial, ao meu esposo Arnaldo e aos meus filhos, Gabriel e Maria Teresa, por entenderem a minha ausência em alguns momentos. Essa conquista também é de vocês, pois estiveram ao meu lado me apoiando, incessantemente, em todos os momentos difíceis, durante esses dois anos. Amo vocês!

A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (Paulo Freire).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as contribuições da gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura, a partir das dificuldades diagnosticadas em duas turmas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em escola estadual de Montes Claros/MG, bem como elaborar uma proposta de intervenção, utilizando elementos da gamificação para o desenvolvimento da leitura de textos dos gêneros conto e crônica. A justificativa para esta pesquisa prende-se ao fato de que os alunos têm dificuldades em entender, criticamente, o conteúdo dos textos que leem e é papel da escola, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, tentar superar ou, ao menos, minimizar as dificuldades identificadas. Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, que consistirá no estudo e levantamento de informações a respeito de práticas de leitura e interpretação de textos, com o uso de elementos da gamificação. A relação dialética entre pesquisa e ação está fortemente presente neste trabalho, uma vez que tem, como objetivo primeiro, a transformação da realidade. Esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação de Thiollent (1995). A análise proposta recorre aos pressupostos de Solé (2009), Koch (2010) e Kleiman (1995), sobre o processo de leitura numa visão sociointeracionista; em Martins (1996), quanto às etapas do processo de leitura; nas contribuições de Silva (2014), sobre leitura crítica e formação leitora; nos apontamentos de Novais (2008) sobre cultura digital e nos de Kapp (2012) e Zichermann (2011), relativos à gamificação. Para a elaboração da Proposta Educacional de Intervenção, o plano de ação ancora-se nas diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e pelo Conteúdo Básico Comum (2015), bem como nas matrizes de referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (2013, 2014). Os resultados deste processo investigativo mostram que, no período da intervenção, de maneira gradual, os alunos passaram a priorizar não apenas os elementos verbais durante a leitura, mas também vieram a considerar os demais elementos que compõem o texto, tornando, assim, o processo de atribuição de sentido mais detalhado, criterioso e dinâmico. Nesse sentido, destacamos que o trabalho com a

gamificação mostrou-se um caminho para transformar os alunos em leitores mais motivados, interagidos e críticos.

PALAVRAS CHAVE: leitura, gamificação, ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contributions of gamification in the development of reading ability. Based on the difficulties diagnosed in two classes of 9th grade elementary school students from a state school in Montes Claros / MG, as well as elaborate a proposal of intervention using elements of gamification for the development of reading of texts of the genres Tale and chronic. The rationale for this research is that students have difficulties in critically understanding the content of the texts they read and it is the role of the school, especially in Portuguese language classes, to try to overcome or at least minimize the identified difficulties. Methodologically, we opted for a qualitative research, which will consist of the study and collection of information regarding reading and interpretation of texts using elements of gamification. The dialectic relation between research and action is strongly present in this work, since its first objective is the transformation of reality. This research is based on the presuppositions of the action research of (THIOLLENT, 1995). The analysis that is proposed uses the assumptions of Solé (2009), Koch (2010) and Kleiman (1995), on the process of reading in a socio-interactionist vision. Also in Martins (1996), on the stages of the reading process. In the contributions of Silva (2014), on critical reading and reading formation; In the notes of Novais (2008) on digital culture; And those of Kapp (2012) and Zichermann (2011) on gamification. In order to prepare the Intervention Educational Proposal, the action plan is anchored in the guidelines established by the National Curricular Parameters (1998) and the Common Basic Content (2015), as well as in the reference frameworks of the National System for the Evaluation of Basic Education (2013, 2014). The results of this investigative process show that in the intervention period, students gradually began to prioritize not only verbal elements during reading, but also began to consider the other elements that make up the text, thus making the attribution process More detailed, judicious and more dynamic. In this sense, we emphasize that the work with gamification has shown a way to make students readers more motivated, interacted and critical.

KEYWORDS: reading, gamification, English language teaching.

LISTA DE SIGLAS

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

CBC – Conteúdos Básicos Comuns

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

LDB – Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

PEI – Plano Educacional de Intervenção

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 01 – Domínios sociais tipológicos e exemplos de gêneros	35
Quadro 02 – Tipos e gêneros textuais	36
Gráfico 01 – Idade dos alunos	50
Gráfico 02 – Hábito de leitura	51
Gráfico 03 – Importância da leitura.....	52
Gráfico 04 – Equipamentos eletrônicos que possuem.....	53
Gráfico 05– Interesse por jogos.....	54
Gráfico 06– Que equipamento utilizam para jogar	55
Gráfico 07– Tempo diário mínimo que passam jogando.....	56
Gráfico 08– Se veem o jogo como forma de aprendizagem.....	57
Gráfico 09– Gostariam de estudar conteúdos escolares por meio de jogos	58
Gráfico 10– Consideram a competição importante entre os competidores.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Uma outra noite.....	71
Figura 02 – Os namorados da filha.....	72
Figura 03 – Zorro.....	72
Figura 04 – Jogo - Turma B.....	76
Figura 05 – Jogo – Turma A.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. LEITURA, CULTURA DIGITAL E GAMIFICAÇÃO	20
A leitura: contextos históricos.	20
Concepções da leitura	23
Estratégias de leitura	26
A leitura nos documentos oficiais.....	28
A leitura e a compreensão textual nos descritores do SAEB.	31
Língua, textos e textualidade.....	31
Os gêneros textuais e o ensino da língua materna.....	33
Tipologia x gêneros textuais.	34
1.6.2.1 Os gêneros textuais conto e crônica	37
A leitura e a cultura digital	38
Gamificação.....	41
2. AS CONTRIBUIÇÕES DOS ELEMENTOS E ESTRATÉGIAS DA GAMIFICAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LEITURA: O PERCURSO METODOLÓGICO	45
Percurso metodológico	46
Procedimentos técnicos a serem utilizados.	46
3. ELEMENTOS E ESTRATÉGIAS DA GAMIFICAÇÃO EM ATIVIDADES DE LEITURA: ANÁLISE DE DADOS.	49
Perfil dos estudantes.....	49
Projeto Educacional de Intervenção.....	60
3.2.1 Análise da atividade diagnóstica.....	60
Proposta Educacional de Intervenção: detalhamento da aplicação e análise das atividades.	61
Módulo I – Conhecendo o foco narrativo: Responde ou Passa ...	61
Módulo II – Transformando a narrativa em jogo	63
3.2.2.2.1 Analisando os resultados obtidos no módulo II	65
3.2.2.3 Módulo III – Mudando a história.....	68
3.2.2.3.1 Analisando os resultados obtidos no módulo III	69
3.2.2.4 Módulo IV – A criação de um jogo	73
3.2.2.4.1 Analisando os resultados obtidos no módulo IV.....	75
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
APÊNDICES	
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	89
APÊNDICE B – PROJETO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO	90

APÊNDICE C – ELABORAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO	93
APÊNDICE D – PROPOSTA EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO POR ORDEM DE REALIZAÇÃO.....	97
ANEXOS	
ANEXO I – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	124
ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	125

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa, conforme as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as propostas dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), deve voltar-se para a função social da língua, constituindo-se como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania, integrando-se à sociedade como ser participante e atuante (BRASIL, 1998).

Os PCN e autores como Geraldi (1999), Matêncio (1994), Kleiman (1995), Rojo (2009), entre outros, abordam o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de uma concepção interativa da linguagem, que compreende o leitor como sujeito ativo no processo comunicativo, enfatizando o letramento e a diversidade das práticas culturais e sociais voltadas à leitura.

Conforme apontam Kleiman (1989) e Koch (2002), a leitura requer do leitor mais do que reconhecer palavras, estruturas sintáticas e sentidos: são necessárias também outras habilidades, como acessar seus conhecimentos, estabelecer objetivos e expectativas, construindo uma unidade de sentido.

No entanto, as avaliações sistêmicas nacionais têm demonstrado um baixo desempenho dos alunos em compreensão leitora no ensino básico do Brasil. Conforme os resultados da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do ano de 2012, muitos alunos do Ensino Fundamental, sendo 45,95% do 5º ano e 73,04% do 9º, encontram-se abaixo do nível considerado ideal, acarretando dificuldades de aprendizagem, que são ampliadas de uma série para a outra (BRASIL, 2012). Isso significa que esses estudantes possuem dificuldades em leitura e interpretação de textos de gêneros variados, ou seja, não são leitores proficientes e estão muito aquém do esperado em desempenho de leitura no cenário nacional.

Os resultados pouco exitosos apresentados nas avaliações sistêmicas nacionais são indicativos da necessidade de busca de abordagens alternativas para o desenvolvimento da leitura. Partindo de tais considerações, propomos, com este trabalho, investigar e pesquisar o desenvolvimento de estratégias diversificadas de compreensão em leitura, dos gêneros textuais conto e crônica, uma vez que, como afirma Freitas (2002), o livro didático de Língua Portuguesa não tem demonstrado ser suficiente para atender, de maneira satisfatória, ao ensino da língua. Baseando-se na pesquisa sobre

leitura e formação de professores, a autora considera que não bastam somente os livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem da criança; é preciso buscar, em outras fontes, informações ou conteúdos que venham a complementar e enriquecer o livro didático.

Os PCN enfatizam a integração do currículo às práticas diante das mudanças tecnológicas: “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000, p. 5). É nesse contexto que o professor é desafiado a criar e/ou utilizar novas metodologias de ensino que proporcionem uma aprendizagem mais eficiente e prazerosa, garantindo ao aluno a possibilidade de refletir, pensar e agir, tornando-o mais capaz e sujeito mais ativo.

Dentro desse enfoque, este trabalho buscou respostas para a seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições da gamificação para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Tiradentes?

Segundo Kapp (2012, p. 12) “a gamificação é uma ferramenta metodológica positiva na aquisição de conhecimentos, desde que haja conhecimento para sua utilização para fins educativos”. Sendo assim, podemos considerar a gamificação como uma das possíveis alternativas para tornar o processo de ensino de leitura mais divertido, interativo, que faça com que o aluno se envolva com a aprendizagem com mais entusiasmo e motivação.

Com o objetivo de encontrar respostas e as soluções possíveis para o problema proposto, foram pesquisados alguns caminhos, que vão ao encontro de propostas inovadoras, com a incorporação de alguns elementos da gamificação que contribuíram para o engajamento dos aprendizes, bem como para a superação ou minimização das lacunas no desenvolvimento da habilidade de leitura.

Ainda em busca de respostas, estabelecemos, como hipótese do trabalho, que a gamificação permitiria a criação de condições favoráveis para o desenvolvimento da habilidade de leitura, contribuindo para que o professor exercesse seu papel de tornar a linguagem uma atividade interativa, promovendo situações em que o aluno pudesse, satisfatoriamente, ler os textos de forma mais dinâmica e motivadora, tornando-se assim, um indivíduo letrado quanto ao uso da Língua Portuguesa.

Com essa premissa, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar as contribuições da gamificação para o desenvolvimento da habilidade de leitura no Ensino

Fundamental. Para o alcance desse objetivo, outros objetivos específicos foram elaborados a partir das seguintes ações:

- analisar as contribuições da utilização da gamificação como fator de motivação no processo de ensino – aprendizagem da leitura;
- analisar os efeitos do desenvolvimento da leitura de interpretação de textos dos gêneros crônica e conto;
- elaborar, executar e avaliar um Projeto Educacional de Intervenção, utilizando a gamificação para o desenvolvimento da leitura no Ensino Fundamental.

Por justificativa da escolha do tema, antecipamos em esclarecer que o ensino da Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais (CBC), deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, os CBC assim esclarecem:

Qualificar para o exercício da cidadania implica compreender a dimensão ética e política da linguagem, ou seja, seja capaz de refletir criticamente sobre a língua como atividade social, capaz de regular – incluir ou excluir – o acesso dos indivíduos ao patrimônio cultural e ao poder político. Nesse sentido, os conteúdos e as práticas de ensino selecionados devem favorecer a formação de cidadãos capazes de participação social e política, funcionando, portanto, como caminho para a democratização e para a superação das desigualdades sociais e econômicas (MINAS GERAIS, 2005, p.13).

No entanto, algumas pesquisas têm demonstrado que muitos estudantes brasileiros terminam o Ensino Fundamental e/ou Médio sem o domínio da leitura (ROJO, 2009; KLEIMAN, 1995).

Remenche e Matsuda (2014) ressaltam que a leitura possui um papel essencial na formação do aluno e que, portanto, a prática de leitura deve receber uma atenção primordial na escola. Porém as avaliações sistêmicas nacionais de Língua Portuguesa demonstram resultados insuficientes, principalmente no que diz respeito aos letramentos e à capacidade de leitura. Essas avaliações têm como foco a leitura e seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção do conhecimento, em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

As discussões sobre as avaliações sistêmicas têm envolvido algumas polêmicas. Como destacam Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p. 92), entre os diferentes pontos de vista acerca desses temas encontrados na literatura educacional, está à associação

entre tais avaliações e políticas neoliberais (GENTILI, 1996), a valorização da avaliação como promotora da melhoria da qualidade da educação, o papel desempenhado pela avaliação no acompanhamento de políticas educacionais e a associação entre avaliação e promoção de políticas de equidade (CASTRO; CARNOY, 1997).

Dias (2008) destaca que, a despeito das controvérsias que envolvem as discussões acerca dessas avaliações, elas apresentam, entre outros benefícios, melhores condições de avaliar o grau de letramento de um indivíduo ou grupo de indivíduos. Segundo Novais (2008, p. 2), é possível, com as matrizes geradas nesses programas de avaliação, perceber, com mais definição, o estado ou condição desses indivíduos em relação a suas práticas sociais de leitura e de escrita.

Conforme os resultados das avaliações externas e internas, nota-se o baixo desempenho dos alunos na habilidade de leitura. Diante desses resultados não satisfatórios, percebemos a necessidade da busca de alternativas para o desenvolvimento da leitura no ensino fundamental, uma vez que os alunos não se interessam pelas atividades propostas pelas escolas.

Os PCN (1998) ressaltam diversas situações em que a leitura, articulada a diferentes conteúdos, deve priorizar o contato com a comunicação para identificação e veiculação de interpretação, além de promover situações de diversão e informação por meio da participação coletiva.

Freitas (2002), em pesquisa desenvolvida com entrevistas direcionadas a professores e alunos do Ensino Fundamental, conclui que a leitura na escola continua dotada apenas do sentido escolar. Sobre isso, ela escreve:

(...) A escola trabalha voltada sobre si mesma desconhecendo, muitas vezes, as práticas de leitura e escrita de seus alunos em outras esferas sociais. Há uma defasagem entre o que a escola propõe e os interesses e as vivências das crianças e adolescentes. Os livros de colégio e a escrita da escola são vistos pelos alunos como atividades entediadas e sem sentido. Cumpre-nas como uma obrigação a que têm de se submeter em função das normas impostas, das sanções e avaliações. Por sua vez, o contexto sociocultural do qual participam tem lhes oferecido novas formas de leitura (...) que parecem ser desconhecidas ou ignoradas pela escola (grifo nosso) (FREITAS, 2002, p.101).

Diante dessas considerações, é importante que recorramos a Rocha (2006), especialmente ao seu entendimento de que cabe ao professor a descoberta de meios e estratégias que atraiam o aluno para o universo da leitura com motivação e com a realização de atividades de leitura menos entediadas.

Desse modo, a técnica de gamificação surge como alternativa para tornar a sala de aula um ambiente mais motivado, uma vez que elementos presentes nos jogos podem ser usados em prol do ensino, para incentivar os alunos e permitir que eles aprendam de forma mais divertida, jogando.

A gamificação “tem como base a ação de se pensar como um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora do jogo” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 15). A gamificação é considerada uma alternativa para promoção de mais interatividade e engajamento dos alunos nas atividades de leitura em sala de aula.

Relacionando a gamificação ao ensino, Kapp (2012) afirma que as metodologias de ensino tradicionais vêm perdendo força junto aos alunos, que chegam desinteressados à sala de aula, por se encontrarem inseridos em um mundo de jogos de videogame ou de internet, que a escola não contempla, o que torna o ensino chato e ineficaz. Nesse sentido, Fardo (2013 b) afirma que alguns métodos e elementos presentes nos games são capazes de proporcionar aprendizagens úteis em vários domínios, de forma eficiente e prazerosa.

O universo desta pesquisa constitui-se de 70 (setenta) alunos que das turmas do 9º A e B, do turno matutino, Ensino Fundamental, do Colégio Tiradentes, os quais apresentam, em maioria, um nível intermediário de desempenho em Língua Portuguesa, conforme resultados das avaliações internas e externas.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, esta pesquisa foi desenvolvida na perspectiva da pesquisa-ação, com o objetivo de elaborar um plano de intervenção, a partir de embasamento teórico, ancorado nos problemas identificados, sanando-os ou minimizando-os. A pesquisa-ação pautou-se na pesquisa participante, pois o pesquisador desenvolveu papel ativo pela busca da resolução dos problemas identificados, além de acompanhar e avaliar as ações desencadeadas em função dos problemas, permitindo uma relação participativa entre pesquisador e indivíduos envolvidos na pesquisa.

Esta pesquisa, por estar inserida em um programa de mestrado profissional, caracteriza-se pela sua natureza aplicada e, quanto aos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa explicativa. Outros procedimentos técnicos foram utilizados, como a pesquisa bibliográfica, a documental e a experimental. A coleta de dados foi realizada por meio de aplicação de questionário, da observação participante e da execução do Projeto Educacional de Intervenção – PEI.

Como pressupostos teórico-metodológicos e documentais da pesquisa, recorreremos a autores, como Bakhtin (1997), Solé (2009), Kleiman (1995), Koch (2010), Silva (2014), Novais (2008), Kapp (2012), Zichermann (2011), entre outros; para a elaboração da Proposta Educacional de Intervenção, o plano de ação ancorou-se nas diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e pelo Conteúdo Básico Comum (2015), bem como nas matrizes de referência do Sistema Nacional da Educação Básica (2013, 2014).

Ao término da intervenção, analisamos todo o processo e a forma como foi desenvolvido, fizemos a comparação entre a atividade diagnóstica e a atividade realizada no quarto módulo do plano de intervenção. Os resultados apresentados ao longo deste trabalho permitiram que concluíssemos que a gamificação utilizada no cenário educacional possibilitou a criação de novas estratégias para o ensino e melhoria da habilidade de leitura de textos dos gêneros textuais conto e crônica dos alunos do Ensino Fundamental.

1. LEITURA, CULTURA DIGITAL E GAMIFICAÇÃO

Segundo Soares (2004), a leitura encontra-se presente no contexto de vida, com importante contribuição para o desenvolvimento do processo de apropriação de códigos e elaboração de hipótese linguística, em dimensão sociocultural formada no letramento, além de permitir aplicações de situações e de inúmeros agentes mediadores da aprendizagem utilizados na escola, redimensionando as perspectivas de conhecimento das transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e tecnológicas. “Ler, para alguns autores, é extrair o significado do texto” (LEFFA, 1996, p. 9).

Diante dessa realidade, o investimento e o incentivo à leitura têm se intensificado nos últimos anos no meio escolar e o poder público percebeu que, sem este, o aluno não poderá desenvolver sua capacidade de compreensão e interpretação de textos, e, desse modo, não haverá qualidade no ensino.

Sendo assim, é preciso investir e fazer da escola um ambiente inserido nesse novo mundo digital. Diante de tantas mudanças tecnológicas que influenciaram a cultura e a sociedade, a escola também deve passar por essas transformações. Para tanto, é necessária a incorporação dessas tecnologias digitais no ambiente escolar, pois tais ferramentas provenientes da cultura digital podem promover motivação e engajamento entre os alunos e favorecer o processo de aprendizagem.

A leitura: contextos históricos

A leitura é um dos temas mais debatidos, na atualidade, na produção acadêmica, especialmente por ser um dos mais significativos objetos de estudo no âmbito da educação. Isso é fato, porque não poderíamos pensar a escola, sob o prisma conceitual, sem levar em conta a pedagogia e a simbologia do aprendizado da leitura. Mesmo porque não se poderia entender a educação contemporânea sem considerar a habilidade da leitura como parte intrínseca de um repertório que constitui a própria modernidade (BOTO, 2011).

Quanto ao contexto histórico da leitura, Silva (2014) esclarece que, no processo de evolução dessa habilidade, as práticas humanas foram se modificando e criando novas exigências.

O homem primitivo fazia a leitura do mundo ao seu redor por meio de sinais e desenhos rupestres, gravados nas cavernas, de forma a poder retomar os fatos, ou servir de indícios ou avisos sobre algo. Nas ações comerciais, por volta do século VI a.C., por não haver uma maneira de registrar os acordos e contratos, em sua maioria verbais, instituíram-se alguns símbolos e códigos de marcação, como, por exemplo, dar um nó em uma corda ou separar uma pedra de cristal para cada ovelha vendida, prática que se manteve durante o império da Babilônia (SILVA, 2014).

Entretanto, segundo antigos registros, a ideia da associação de um som àquilo que se fazia referência e uma simbologia gráfica desse som foi atribuída aos sumérios, o que deu origem à forma escrita de se ler e à criação de um sistema simbólico para a linguagem, desenvolvido com a fonografia, pictogramas, hieróglifos, escrita silábica e a escrita alfabética. Segundo Fischer (2006, p. 15):

A leitura em sua forma completa surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. (...). A leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra) para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, a linguagem.

Com o passar do tempo, as práticas sociais evoluíram e, na medida em que se manifestavam as necessidades, o homem progredia, o que permitiu associar o surgimento da leitura a um fenômeno linguístico que evoluiu para a forma técnica de hoje. Entretanto, é importante destacar que toda essa evolução se deu em decorrências das práticas comerciais (SILVA, 2014).

Tomamos por base teórica os estudos realizados por Chartier (1998), Marcushi (2004), Fisher (2006) e Koch (2010), os quais entendem que a evolução da leitura percorreu um longo caminho de transformações até chegar aos dias atuais. De acordo com Fisher (2006, p. 38), “a história da leitura envolveu estágios sucessivos de amadurecimento social”.

O papel do leitor no mundo atual distingue-se do leitor dos séculos passados, uma vez que a atuação do homem na pós-modernidade se constitui pelos e nos processos de leitura. Durante um longo período, a oralidade foi a principal fonte de transmissão de conhecimentos culturais. Nessa concepção, Fisher (2006) afirma que a “palavra oral tinha um poder muito grande dentro destas sociedades e as pessoas não viam importância e

nem tinham interesse em aprender a ler, pois esta registrava aquilo que todos já tinham conhecimento” (p. 52).

No entanto, o desejo de deixar, para as futuras gerações, algum registro de seus pensamentos, suas atitudes, suas emoções, seus feitos históricos, sua cultura e sua identidade, fez com que o ser humano procurasse aperfeiçoar, cada vez mais, os recursos utilizados para transmitir experiências e conhecimentos adquiridos nas mais diversas áreas do conhecimento. Como bem salienta Chartier (1998, p.77), “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas outras se extinguem”.

Foram muitas as transformações ocorridas no processo da leitura, e todas atenderam às necessidades e exigências da sociedade em suas respectivas fases. No entanto, essas transformações não significaram uma negação ou uma ruptura da forma anterior, mas sim uma revolução nas estruturas do suporte de material escrito, assim como nas maneiras de se ler. Nessa concepção, Chartier (1998) afirma:

(...) da argila ao texto impresso, novas atitudes foram inventadas; outras se extinguiram. As práticas leitoras são transformadas pelos suportes de leitura que evoluem aproveitando elementos importantes de seus antecessores. A leitura, em forma de oratória, dos rolos de papiro, cede espaço à leitura silenciosa do texto impresso. (p. 13)

A sociedade está rodeada de ambientes textuais de variados gêneros, que se multiplicam em locais públicos, com o principal motivo de passar algum tipo de informação, que será decodificada e compreendida por algum leitor. E esse leitor está acompanhando as transformações ou adaptações pelas quais passou e vem passando a leitura, desde o surgimento das tecnologias que colaboraram para a criação de um novo suporte, que vem revolucionando o mundo atual: a tela do computador. Com essas novas tecnologias, apareceram novos leitores que, se ainda não se adaptaram, assim o estão fazendo, para acompanhar as mudanças que a sociedade vem atravessando, em virtude das exigências impostas pela globalização.

Por esta vertente de análise, Soares (2008) observa que:

O avanço tecnológico que atingiu a sociedade nas últimas décadas no mundo e no Brasil caracteriza a mudança de comportamentos nas relações interpessoais e do mundo do trabalho alterado em seus processos, incorporando novas rotinas e exigindo uma nova comunicação entre as pessoas e as atividades que as integram, refletindo novas relações de conhecimento individual e coletivo. (p. 25)

Também compartilhando dessa ideia, Weber (2008) adverte que os avanços científicos e tecnológicos demandam do educador um novo olhar e adequação à função da escola, haja vista que tais avanços estimulam, nos alunos, curiosidade e os motivam a explorar as possibilidades e oportunidades, significando, portanto, a importância do professor na formação do aluno, mediando e fornecendo subsídios durante o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, acreditamos que devemos perceber a leitura como uma prática social, histórica e cultural, sendo necessário compreendermos a sua evolução, com as variações nas construções estruturais simbólicas no decorrer dos anos.

Concepções da leitura

A leitura exige motivação, objetivos claros e boas estratégias. Para formar leitores competentes, o professor deve apresentar, discutir e executar ações eficientes para a leitura e interpretação de textos, pois, através da linguagem, as pessoas se comunicam, têm acesso à informação e são capazes de defender o seu ponto de vista.

A fim de propormos novas estratégias para o ensino de Língua Portuguesa, com enfoque na leitura, faz-se necessário esclarecermos, inicialmente, algumas concepções teóricas sobre tal habilidade de ensino. Segundo Martins (1996),

(...) existe uma relação entre o ato de ler e a escrita, de modo que “o leitor é visto como um decodificador da letra”. Mas, a leitura só acontece, efetivamente, “quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir da situação que a realidade impõe e da nossa atuação nela, quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo a leituras, as quais habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. (p. 17)

Essa é uma forma de construção do conhecimento e o indivíduo só se forma por meio de uma prática constante da leitura, organizada em torno da diversidade de gêneros textuais, inclusive os que o circulam socialmente. A partir da ideia de que a leitura é uma prática social, concebe-se o leitor, não como um mero decodificador, mas como alguém que assume um papel atuante na busca de significações, estratégia que transcorre para a interpretação. Vemos em Vygotsky (1997, p.44) que “o desenvolvimento não precede o ensino, mas desabrocha numa contínua interação, contribuindo ao ensino, visto que as funções psicológicas nas quais se baseiam a língua escrita ainda estão começando a surgir no momento da escolarização”.

Os educandos já têm conhecimento do fato de que o ensino vai norteá-los, levando-os a adquirir capacidades, a partir do momento em que se inicia a vida escolar. Para Freire (1988, p. 312), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Isso significa dizer que a leitura de um texto começa antes do contato com o texto, ou seja, a leitura do texto é feita não só do que está escrito nele, mas também identificando os elementos implícitos, estabelecendo uma relação entre o texto que se está lendo e outros textos já lidos. O leitor deverá ser capaz de selecionar estratégias de leitura para construir significados enquanto lê.

É nesse sentido que Cagliari (2003) nos fala:

Ler é decifrar e buscar informações. Já se sabe que o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é em decorrência desse conhecimento e não o inverso. Na prática escolar, parte-se sempre do pressuposto de que o aluno já sabe decifrar a escrita, por isso o termo “leitura” adquire outro sentido. Trata-se, então, da leitura para conhecer um texto escrito. Na alfabetização, a leitura como decifração é o objeto maior a ser atingido. (p.312)

Para que os alunos obtenham uma boa leitura, é necessário que eles desenvolvam a vontade e o desejo de estudar, buscando aperfeiçoá-la, já que esta contribui para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A interpretação progressiva determina as principais ideias de elaboração construídas pelo leitor, compreendendo as informações importantes do fato, em que elementos como cenário, problema, personagens, ações e resolução influenciam na aprendizagem, como indicadores de recursos e análise, ativando o conhecimento prévio (SOLÉ, 1998).

Nesse aspecto, denota-se a relevância do professor durante o processo de ensino-aprendizagem, e que Freire (2004) esclarece:

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser à indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho: a de ensinar e não a de transferir conhecimento (p. 47).

Matuti (1995, p.72) afirma que “Piaget, Vygostsky e Wallon são unânimes em dar ao meio uma grande importância, pois sempre o consideram em relação ao sujeito, e enfatizam que o meio é importante porque é o espaço/tempo onde o sujeito se faz historicamente”.

Saber ler é, na verdade, mais do que dominar um instrumento, pois o usuário se integra na prática social. O sujeito traz para a escola o seu cotidiano e o conhecimento adquirido volta ao cotidiano, o que requer uma metodologia que se concentre na linguagem escrita, como forma de inserção na vida do sujeito e deste na sociedade letrada.

Cartazes, placas de sinalização, anúncios, folhetos de propagandas, frases escritas, números das casas, nome das ruas, ou, até mesmo, uma frase escrita nas paredes próximas à escola podem ser aproveitadas para estimular as crianças a ler.

Outro fator importante para a alfabetização, de acordo com Rizzo (2002), é o afetivo. Para a autora:

As crianças que são abandonadas pelos pais ou tem pouco afeto são prejudicadas no seu aprendizado, elas se fragilizam e adotam na maioria das vezes reações de resistência ao meio adulto que dificultam o seu ajustamento afetivo social e diminuem sua receptividade aos estímulos provenientes desse meio (RIZZO, 2002, p. 39).

Kishimoto (2002, p. 47), por sua vez, esclarece que a escola deve demonstrar carinho e alegria. Para a autora, o momento em que a criança está dentro da instituição é precioso e “requer, de todos os profissionais, envolvimento, muita paciência e muita criatividade, a fim de que relações possam se construir de forma positiva, operacionalizando o afeto, a ternura e o respeito mútuo”.

Essas influências que as crianças sofrem do meio (família, comunidade e outros) são transferidas para a escola, que acaba criando mitos e preconceitos em relação àquelas que têm pouco conhecimento e contato com a linguagem oral.

A leitura, conforme aponta Machado (2013), deve constituir-se de um processo prazeroso, com necessidade de estímulos que, na sua prática, proporcionem conhecimento efetivo na construção da linguagem, ideias e valores, pois estes auxiliarão na formação pessoal de cada educando.

Surge então a necessidade de compreendermos, durante o processo de aprendizagem, que os professores também devem estar compromissados em mudar essa realidade. A intervenção, portanto, é necessária e determinante para a aprendizagem da criança; porém, para que a criança tenha autoestima, o professor deve se atrever a estimulá-la e escutá-la, permitindo que erre sem punição e que use seus erros para construir momentos de reflexão e análise. Os Parâmetros Curriculares Nacionais –

PCN ressaltam que, no processo de construção da criança, elas cometem “erros” durante o momento da evolução da aprendizagem (BRASIL 1998).

Compreendemos que a criança constrói o seu conhecimento, encarando o mundo da escrita e, em cada traçado construído, ela vai atribuindo significados e levantando hipóteses do que e como se lê, visto que as hipóteses criadas envolvem construções progressivas, pelas quais a criança amplia seu saber. Para Soares (2008, p. 18):

(...) como professores é necessário que procuremos diminuir as diferenças entre os alunos que têm um maior contato com a linguagem oral (...) dos que não têm. Este saber deve ser fundamentado na ética, sendo o ensino aprendizagem oportunidade tanto para o torneiro como para o cirurgião. A sala de aula deve ser um ambiente propício para construções.

Ressaltamos que a leitura é uma construção de habilidade de interação e integração, não limitada a decifrar signos gráficos, mas que desenvolve aptidões, como compreender, interpretar e construir sentidos de formas diversas.

Entendemos, portanto, a habilidade de leitura como um processo interativo, porque há um diálogo entre os diversos conhecimentos do leitor para que ele consiga chegar a compreender o que se lê. Quando o leitor chega ao estágio da compreensão leitora, a interatividade ocorre de forma efetiva, pois ele consegue associar os diferentes textos, conhecimentos e imagens, compreendendo e conseguindo expressar sua opinião sobre o assunto lido.

Estratégias de leitura

Segundo Solé (1998, p. 50), “o ensino das estratégias de leitura ajuda o aluno a utilizar seu conhecimento, a realizar inferências e a esclarecer o que não sabe”.

Estratégia pode ser entendida como ações e planejamentos ordenados e focados no alcance de uma meta que satisfaça as necessidades básicas entre diferentes procedimentos. Uma vez que a capacidade do pensamento estratégico cria critérios eficazes, ao representarmos um problema, fazemos o possível para não passarmos várias vezes pelo mesmo lugar, observando as condições de que dispomos no momento e as possibilidades.

A perspectiva cognitivista/construtivista da leitura, em aceitação da habilidade de decodificação e compreensão, torna-se produto em três condições, de acordo com

Palinesar e Brown (1984): clareza e coerência do conteúdo, o grau de conhecimento prévio do leitor e as estratégias.

Segundo Solé (1998), os leitores experientes utilizam estratégias inconscientemente, pois, quando fazem a leitura, a compreensão acontece de maneira automática, mesmo encontrando obstáculos, como uma página colocada erradamente, uma frase que não tenha sido compreendida, entre outros. Ao encontrar eventualidades, torna-se necessário aumentar a atenção ao problema, dispensando-lhe processamento adicional, realizando ações, como exame, releitura, etc. A resolução de dúvidas, as ambiguidades planejadas e deliberadas, conscientemente, pela compreensão, a certeza de aprender o conteúdo e o esclarecimento de problemas são ações que contribuem para o bom desempenho da habilidade de leitura.

A formação de leitores deve ocorrer a partir de um processo de leitura que lhes possibilite ver estratégias de compreensão do texto em ação, em uma situação significativa e funcional. Além disso, deve-se priorizar o ensino da leitura, pautando-se na capacidade de variedade e objetivos, em que os leitores possam assumir a capacidade de aprender, interrogando as relações generalizadas, chegando à transparência da aprendizagem para a produção de outros textos.

Para o trabalho com a leitura, Solé (1998) apresenta três etapas de atividades que devem ser realizadas com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura.

Para antes da leitura, constituem estratégias de compreensão leitora:

- antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais;
- levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto abordado;
- expectativas em função do suporte;
- expectativas em função da formatação do gênero;
- expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

Atividades que devem ser realizadas durante a leitura:

- confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura;
- localização ou construção do tema ou da ideia principal;
- esclarecimentos de palavras desconhecidas, a partir da inferência ou consulta ao dicionário;
- formulação de conclusões implícitas no texto com base em outras leituras;
- formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo;

- identificação de palavras-chave;
- busca de informações complementares;
- construção do sentido global do texto;
- identificação das pistas que mostrem a posição do autor;
- relação de novas informações ao conhecimento prévio;
- identificação de referências a outros textos.

Atividades a serem realizadas após a leitura:

- construção da síntese semântica do texto;
- utilização do registro escrito para melhor compreensão;
- troca de impressões a respeito do texto lido;
- relação de informações para tirar conclusões;
- avaliação de informações ou opiniões emitidas no texto;
- avaliação crítica do texto.

As estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura desenvolvem a prática na formação do leitor, uma vez que, por meio de estratégias, é possível formar leitores competentes, e não somente avaliar a compreensão da leitura dos alunos.

Solé (1998) traz a participação guiada como disposição de visão no cumprimento de tarefas, assumindo a responsabilidade progressiva autônoma, firmada na utilização de “andaimos”, como uma metáfora para construção de desafios estruturados em etapas que controlem e garantam a aprendizagem. Além disso, mostra que a aprendizagem acontece gradualmente, na qual o professor serve de modelo, gerando a participação dos alunos na compreensão, em meio a sugestões, hipóteses. Dessa forma, a construção acontece de forma progressiva e responsável, permitindo a intervenção durante as dificuldades apresentadas pelos alunos.

A leitura nos documentos oficiais

Em virtude do tema proposto neste tópico, a fundamentação que sustentará a base do desenvolvimento do nosso trabalho estará sob a visão de dois segmentos distintos: a legalidade e a literatura. Isso porque, para além da noção pedagógica de alguns teóricos que abordam o tema, cumpre-se aqui o dever de iniciar as abordagens em conformidade

com o princípio estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), em seu art. 205, que assim se expressa em relação à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 34).

Neste contexto, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 2º, ratifica o princípio estabelecido pelo art. 205 da CRFB/88. Assim, percebemos que, tanto a Constituição quanto a LDB concordam que não só o Estado deve responder pelo desenvolvimento da educação e, por conseguinte, do educando, mas também a família, induzindo, por consequência, à vivência educativa mais humanizada e com a interação familiar, um elo entre Estado, família, aluno e escola.

No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, os PCN estabelecem que o ensino deve ser voltado à preparação do aluno para a vida, qualificando-o para a aprendizagem permanente e para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998). Assim sendo, devemos qualificar o nosso aluno de modo que ele exerça a cidadania, compreendendo a dimensão ética e política da linguagem, o que significa que devemos prepará-lo para que possa ser capaz de refletir criticamente sobre a língua e entendê-la como uma atividade social, pois ela é parte constitutiva de nossa identidade sociocultural.

Desse modo, considerando o ensino da língua como prática social, cabe à escola levar o aprendiz a expandir sua capacidade de uso da linguagem, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discursos. Portanto, os conteúdos dos currículos e programas, como práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua; devem compor o currículo da disciplina aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, como a leitura e a escrita, cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemática da escola. Levando em consideração esses dois processos, é preciso lembrar que não basta que o aluno seja capaz de decodificar e codificar textos escritos, mas, segundo os CBC (Conteúdos Básicos Comuns), é preciso que o aluno:

reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e práticas de linguagem; atinja um nível

de letramento que o capacite a compreender e produzir diferentes gêneros textuais com autonomia, com distintos objetivos e motivações (MINAS GERAIS, 2005, p.13)

A partir dessa perspectiva, as situações de ensino devem levar o aluno a aprender a Língua Portuguesa a partir de diferentes práticas discursivas orais e escritas; isso significa que, ao ensinar a Língua Portuguesa, é necessário lembrar que ela não é uma só. A escola deve atuar combatendo esses preconceitos, considerando, segundo a afirmação de Bagno (1999, p. 53), que “a vitória sobre esse preconceito passa por um estudo apropriado da língua, onde o aluno tenha as outras variedades, mas sempre tendo como base em sua própria variedade”.

Os PCN (1998) reafirmam a interação da leitura com foco no texto, por meio do compartilhamento de ideias e utilização de inferências, retomando, desse modo, a possibilidade do diálogo no processo. “O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto” (BRASIL, 1998, p.44).

Sobre esse prisma, podemos compreender o papel ímpar desempenhado pelos PCN, como um instrumento de prevenção e combate aos diversos estigmas que circundam a presença da oralidade dentro das salas de aula. Deve-se ressaltar a importância da variação linguística no ensino da língua materna, pois a mesma, além de provar que nossa língua continua viva e dinâmica, pode também derrubar o mito da “unidade linguística”.

Vale lembrarmos que os PCN incorporam essa visão de linguagem pautada na variação linguística, deixando claro que, para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola deve se livrar de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar e que esta se reflete, de forma perfeita, na escrita; de que nossas salas de aula são compostas por uma única variante linguística, aquela considerada padrão, e que as anomalias esporádicas que surgem em alguns alunos têm que ser corrigidas para não contaminar a língua padrão e para que este indivíduo se integre no meio em que vive. Portanto, podemos observar a preocupação dos PCN em promover um ensino de leitura centrado em práticas sociais que possibilitem a formação e o desenvolvimento de um leitor crítico, a partir do conceito interacionista de leitura.

A leitura e a compreensão textual nos descritores do SAEB

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP),

(...) a realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. As matrizes descrevem o objeto de avaliação, não um referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. (2011, p. 17)

As matrizes de referência são os requisitos necessários para a elaboração dos itens da Prova Brasil e, para formação dos itens, busca-se a associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências exigidas no processo de construção do conhecimento.

Em relação ao teste de Língua Portuguesa, a matriz de referência traz descritores que têm, como base, algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na leitura; eles são encontrados dentro de seis tópicos que são: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Variação Linguística, totalizando 21 descritores, que aparecem em ordem crescente de aprofundamento e ampliação de conteúdos e de habilidades exigidas.

Assim, o estudo dos descritores permite um maior domínio da leitura e da interpretação de textos, pois contribui para melhoria da qualidade do ensino da Língua Portuguesa.

Língua, texto e textualidade

A língua possui, em suas propriedades estruturais e autônomas, código ou sistema de signos que consolidam aspectos discursivos relativos à compreensão. Considerando o desenvolvimento como processo e não como produto, pode ser vista por diversos ângulos: como instrumento transmissor de informações, codificação; como atividade cognitiva na criação e expressão do pensamento e como atividade sociointerativa, relacionada a aspectos históricos e discursivos.

A língua é tida como um sistema homogêneo composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos, (...) o estudo linguístico em níveis fonológico (cuja unidade é o fonema), morfológico (cuja unidade é o morfema), sintático (cuja unidade é o sintagma ou a oração), e semântico (cuja unidade é o sema ou o conceito ou a proposição) (MARCUSCHI, 2008, p.50).

Focamos na visão da língua como um sistema simbólico não transparente, indeterminado sintática e semanticamente, também considerada como código autônomo, estruturado em um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa, pois recebe determinação de um conjunto definido de condições e produção discursiva manifestada em sentido e pode produzir situações interativas; além disso, é uma atividade social, histórica e cognitiva desenvolvida com práticas socioculturais que obedecem a normas instituídas.

A língua desperta o código linguístico para seu funcionamento numa formulação de análise de texto e discurso, em que se observa o falante trabalhando as relações de oralidade e escrita. O uso da língua, assumindo a expressão oral e o letramento como prática social, são entendidos como atividades textualizadas (MARCUSCHI, 2004).

Portanto, dizemos que a língua não pode ser determinada por não existir determinação fixa, em aspecto sintático ou semântico, funcionando com diversas significações do sistema linguístico.

Durante a leitura, o leitor sempre aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseando-se nos conhecimentos armazenados na memória, podendo se tornar mais preciso ou realizar alterações rapidamente (KOCH; ELIAS, 2014).

Para Bakhtin (2003), o texto refrata o mundo, quando o reordena e o reconstrói. Já Beaugrande (1997, p.10) diz que “o texto é um evento comunicativo que converge ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Verificamos, portanto, que o texto é um sistema universal de signos e linguagem, cada qual individual, singular, revelando vínculos ligados aos elementos do sistema de língua e relações dialógicas peculiares.

A apresentação da forma genérica do texto pauta a composição de sentenças interconectadas, em que se consiga designar configurações e signos coerentes, de forma interpretável pelos usuários de qualquer comunidade.

Costa Val (1993, p.3) define o texto “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Essas propriedades conferem ao enunciado linguístico o caráter textual. A primeira, sociocomunicativa, determinada pelo contexto social, realizada por meio de intenções do

produtor, mediante um jogo de imagens mentais relacionadas a cada interlocutor e ao tema do discurso, no qual o espaço de percepção visual e acústica causa comunicação, construindo o sentido de responsabilidade pela produção e recepção, reconhecendo o emprego da língua. O contexto sociocultural insere a contribuição para construção de sentido e conhecimento partilhado entre produtor e receptor, orientando e garantindo uma compreensão. A segunda propriedade é a constituição da semântica, já que “uma ocorrência linguística, para ser texto, precisa ser percebida pelo recebedor como um todo significativo” (COSTA VAL, 2003, p.4). A terceira, a unidade formal do texto, integra a constituição linguística, permitindo a percepção e coesão.

Percebemos, com a visão da Costa Val, que estes aspectos garantem a compreensão ressaltada pela textualidade, como fator de produção verbal, chamada por ela de “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (COSTA VAL, 2003, p.5).

Notadamente, entendemos que texto e textualidade estão interconectados. Assim, incluem-se os conceitos de: co-texto, fio discursivo que sucede ou antecede o enunciado; metatexto, discurso que descreve e estrutura ou apenas interpreta o texto; subtexto, conhecimento ou temas que formam o fundo do texto; pós-texto, distribuição ou recepção, sendo interpretação ou sentido resultante.

Já a textualidade é pautada na coerência, coesão, intenção, situação, informação, aceitação e intertextualidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983 apud COSTA VAL, 2003). Deve ser pressuposta por três aspectos: o primeiro, o texto visto como produto, acontecimento dependente de algum contexto, fato discursivo de atividade enunciada; o segundo, quando o texto não é definido pelas propriedades necessárias e suficientes, situando-se num contexto sociointerativo que satisfaça a um conjunto de condições, conduzidas cognitivamente à produção de sentidos; e o terceiro, as sequências de elementos linguísticos, que oferecem meio de interpretação, com experiência sociocomunicativa importante para compreensão.

1.6.1 Os gêneros textuais e o ensino da língua materna

Os PCN tratam os gêneros textuais como objeto de ensino da língua, de forma explícita, pela importância estabelecida por metas e prioridade, em que o sujeito tem capacidade de posicionar-se de forma crítica, responsável e construtiva, com a utilização do diálogo, mediando conflitos e tomando suas decisões:

Utilizar as diferentes linguagens (...) como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (...) (BRASIL, 2001, p. 7-8).

Pautamos que os gêneros textuais são compreendidos como ferramentas utilizadas para o ensino da língua e linguagem, em dimensões reais, com textos marcados pela influência do contexto social, mediante experiência. O trabalho com a diversidade de gêneros foca-se nas esferas sociais, explorando os aspectos e situações de diálogos inseridos nas questões reais, além de permitir a promoção de reflexões.

A reconfiguração textual torna-se necessária quando focada na discussão de habilidades de competências leitoras, seguindo recursos, ambientes de estimulação que estabeleçam a comunicação básica, encaixando o tipo de assunto abordado, quem fala, para quem se está falando e a finalidade, para cada tipo de texto.

Os PCN (1998, p. 22) definem gêneros textuais como conceito de “famílias de textos que compartilham características comuns”, ação da língua em meio ao contexto social, com suporte e estruturação do estilo de linguagem, adotando a temática de abordagem de construção coletiva. São dirigidos a um público específico.

Podem ser constatados aspectos e padrões mutáveis ou imutáveis, alteráveis ou inalteráveis, de acordo com as possibilidades e necessidades múltiplas comunicativas.

1.6.2. Tipologia x gêneros textuais

Os gêneros textuais envolvem situações concretas, de modo criativo e consciente:

Uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p.47).

Estes possibilitam situações de produção de textos, apropriando-se de peculiaridades que facilitam o domínio, contribuindo para a prática e a compreensão da leitura (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Seguem, no quadro abaixo, os agrupamentos de gêneros:

Quadro 01 – Domínios sociais tipológicos e exemplos de gêneros

Domínios sociais de Comunicação/Aspectos tipológicos/Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de Gêneros Escritos e Oraís
Cultura literária ficcional Narrar Mimese da ação através da criação da intriga no domínio verossímil	Contos maravilhosos/ conto de fadas/fábula/ Lenda/Narrativa de aventura/ Narrativa de ficção científica/ Narrativa de enigma/ Narrativa mítica/ Sketch ou história engraçada Biografia romanceada/Novela
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo	Relato de experiência vivida / Relato de uma viagem/ Diário íntimo/Testemunho/ Anedota ou caso/ Autobiografia/ Curriculum vitae/... Notícia/Reportagem/ Crônica social/ Crônica esportiva/.../ Histórico/ Relato histórico/ Ensaio ou perfil biográfico/ Biografia
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	Textos de opinião / Diálogo argumentativo / Carta de Leitor/ Carta de reclamação/ Carta de solicitação/ Deliberação informal/ Debate regrado/ Assembleia/ Discurso de defesa (Advocacia)/ Discurso de acusação Resenha crítica / Artigos de opinião ou assinados/ Editorial/ Ensaio.
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferente formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) / Exposição oral/ Seminário/ Conferência/ Comunicação oral/ Palestra / Entrevista de especialista / Verbetes/ Artigo enciclopédico / Texto explicativo / Tomada de notas / Resumo de textos expositivos e explicativos/ Resenha Relatório científico/ Relatório oral de experiência.
Instruções e prescrições Descrever Ações Regulação mútua de comportamento	Instruções de montagem / Receita /Regulamento /Regras de jogo / Instruções de uso/ Comandos diversos / Textos prescritivos.

Fonte: Schneuwly e Dolz, 2004, p. 60-61.

O conceito de gêneros textuais relaciona-se à leitura, trabalhos com textos, concretizando os aspectos temático, estilístico e composicional. Partem da proposta de abandono do tradicional, abordando práticas de gêneros fictícios e não fictícios que circulam socialmente.

Os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das

condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (BAKHTIN, 1992, p. 274).

A tipologia, expressão de sequência definida de composição em aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, abrange categorias, como narração, exposição argumentação e injunção, que poderão ser observadas no quadro sinóptico abaixo.

Quadro 02 – Tipos e gêneros textuais

Tipos textuais	Gêneros textuais
constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas	realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas
constituem sequenciais linguísticas ou sequenciais de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos	constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas
sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal	sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo composição e função;
designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc

Fonte: Telma Moya (2012. 3a)

As bases temáticas textuais típicas são formadas de características básicas de uma sequência de critérios e estruturas, que formam tipos textuais pressupostos pelas descrições diferenciadas em narração e descrição. As descrições compartilham características do conjunto familiar, reconhecendo sequência descritiva.

Situamos tipologias, focando no conjunto de planos textualizados com estruturas sequenciais heterogêneas, observando a diversidade, a heterogeneidade textual e a linguística. Marcuschi (2002, p. 23) aponta que “os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos”, designados como descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo ou injuntivo.

Percebemos, portanto, que os gêneros textuais têm uma função social muito importante durante o processo aprendizagem, pois, embora sejam muitos, podem apresentar particularidades que nos permitem identificá-los por meio da apresentação de

seus enunciados, além de suas estruturas e seus conteúdos temáticos que facilitam a definição e o reconhecimento de cada um deles.

1.6.2.1 Os gêneros textuais conto e crônica

Tomando como base o que foi visto até aqui, podemos afirmar que o professor deve promover, por meio de novas estratégias pedagógicas, o estudo das características discursivas e linguísticas dos gêneros textuais, a fim de proporcionar um ensino de forma mais eficaz, contribuindo, significativamente, para a formação de leitores mais competentes, não só em atividades escolares, mas também, em suas práticas sociais.

Em relação à escolha dos gêneros, podemos dizer que todos os gêneros são bons para trabalharmos em sala de aula; entretanto, optamos pelos gêneros conto e crônica por serem textos leves e curtos e que são escritos com o objetivo de divertir o leitor e/ou levá-lo a refletir, crítica ou filosoficamente, sobre o texto. Além disso, o livro didático adotado pela escola dá uma maior ênfase a esses dois gêneros.

O conto surge com a civilização pela necessidade de contar histórias, sendo elas narrativas orais ou escritas, verdadeiras ou imaginárias. Nos dias atuais, trazem uma identidade na criação de um mundo de fantasia, que convive, paralelamente, com o mundo real, ajudando a expor e superar problemas. São histórias que se tornam válvulas de escape e, também, filosofias de vida.

A narrativa fictícia é definida e pautada em um universo de seres irreais, mundo da fantasia e da imaginação. Esse tipo de texto é composto de narrador, personagens, ponto de vista e enredo, aceito por diversos leitores, com linguagem simples, acessível, direta e dinâmica. Possui estrutura curta, poucos personagens, tempo cronológico ou psicológico, um espaço de conflito que se desenvolve em um único eixo temático, com ações e encaminhamento de desfecho, além de um clímax. (PINHEIRO, 2010).

Já as crônicas são narrativas de fatos do cotidiano das pessoas, que presenciam ou percebem o desenrolar dos fatos, utilizando ironia ou sarcasmo, em tempo curto, de minutos ou horas. O objetivo da crônica é o desenvolvimento de aspectos da realidade social, política ou cultural, de protesto ou argumentação, com personagens, espaço e tempo.

A leitura e a cultura digital

Segundo Ricardo (2008, p.28), “em todo o mundo, a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da participação da sociedade política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita”.

Não obstante, há necessidade de que se busque por uma conectividade entre a leitura e a cultura digital, pois, de acordo com Melo (2011), é muito importante a análise e a criação de possibilidades de interação tecnológica nos espaços textuais, de forma a repensar conexões entre a língua, a tecnologia e textualidade, com vistas à ampliação dos horizontes, tanto dos indivíduos, quanto da sociedade e dos processos transculturais e pedagógicos, no intuito de transformar as formas de olhar a realidade modificada e em franca transformação.

De acordo com Silva (2014), o papel da literatura é debatido em relação à construção da cidadania, buscando nessa a referência expressa pela linguagem. Complementando, a autora acrescenta que:

(...) nesse momento pós-moderno, em que o homem vive sob o signo do capitalismo, da tecnologização científica e da globalização, pensar o humano revela-se paradoxal. Isso acontece porque não se reconhece no homem uma atitude altruísta. O sentimento humano revela-se cada vez mais interessado na produção tecnológica que o circunda. Assim, a literatura parece perder o seu sentido. Contudo nesse paradoxo, a literatura, mais do que nunca, revela-se acessível a todos em um novo formato que a tecnologia nos concedeu: o ciberespaço (SILVA, 2014, p. 8).

A sociedade está mudando rapidamente, e a tecnologia digital do século XX trouxe soluções inimagináveis ao século passado, como assistir à televisão, falar ao telefone, movimentar uma conta estrangeira, ter acesso à internet e se comunicar com pessoas, fazer compras online e até videogames interativos, onde você joga com pessoas de todo o Brasil e do mundo, com possibilidade de comunicar-se em tempo real, utilizando-se da escrita e da leitura de mensagens.

Essas inovações tecnológicas, cada vez mais inseridas na sociedade contemporânea, alteram tanto as relações quanto a comunicação e, conseqüentemente,

as práticas de linguagem, haja vista que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)¹ aumentam, de forma significativa, as possibilidades da utilização da linguagem, demandando dos indivíduos habilidades de letramento cada vez mais evoluídas (ROJO; MOURA, 2012).

Diante da situação delineada, a respeito das inovações tecnológicas, surge, nesse momento, a necessidade de novas formas de leitura como prática social, uma vez que letramento é uma prática social.

O trabalho de multiletramento envolve, direta ou indiretamente, as TIC, partindo da cultura referenciada pelo alunado e de gêneros, mídia e linguagem, focado na parte crítica ética, democrática e pluralista. Assim, o letramento, no contexto hipermediático do texto, forma multiletramentos, com evidências em ferramentas e em novas práticas na escola, o que é defendido por Rojo e Moura:

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor (2012, p. 21).

Rojo e Moura (2012) consideram importantes os novos hipertextos, pois proporcionam a interação em níveis variados de usuário, com interlocutores na interação colaborativa, e ainda fraturam e transgridem relações de propriedade, formando híbridos, fronteiros e mestiços de linguagens, mídias, etc. Podemos evidenciar, também, formas de argumentação da prática do ensino do recurso de TIC, direcionadas “para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos” (ROJO; MOURA, 2012, p.29). “Letramento não é puro e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72).

Podemos então dizer que o uso das tecnologias digitais surge, sofre alterações, novas exigências aparecem e o professor deve aprender a usar e compreender essas novas ferramentas tecnológicas em suas aulas.

O professor deve encarar o processo de leitura como forma de promover a troca de reflexões sobre a cultura contemporânea, o uso das tecnologias digitais e suas relações com a leitura, a capacidade de ler, escrever e interpretar, e saber que isso é fundamental para inserção do indivíduo na sociedade. Além de promover a socialização

1 Tecnologias da Informação e Comunicação

das ideias, a leitura também é essencial no processo de formação profissional do indivíduo. Daí, a necessidade de o professor produzir e realizar seus planos de aula levando em conta a sua realidade, que está voltada para a era da tecnologia.

Nesse aspecto, é importante ressaltarmos a orientação de Behrens (2006, p. 30), de que “o professor terá que repensar o seu papel, abandonar o poder do saber absolutizado e buscar discutir novas práticas pedagógicas com as exigências do mundo moderno”. Nessa proposta, Belloni (2001, p. 9) esclarece que:

A integração dessas tecnologias de modo criativo, inteligente e distanciado, no sentido de desenvolver a autonomia e a competência do estudante e do educador enquanto “usuários” e criadores das TIC¹ e não como meros receptores; Mídiação do processo de ensino/aprendizagem aproveitando o máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos: criação de materiais e estratégias, metodologias; formação de educadores (professores, comunicadores, produtores, tutores); produção de conhecimentos.

É importante reconhecer que, de uma maneira geral, as escolas estão buscando uma maior preparação na utilização das mídias na educação. Muitas escolas investem na formação continuada dos seus professores, mesmo porque essas mesmas escolas estão sendo equipadas tecnologicamente. Suas salas transformaram-se em laboratórios de biologia, de informática e de outros segmentos. Assim, essa busca por melhor preparação dos professores faz com que a escola se adapte, no sentido de proporcionar, aos alunos, acesso e qualidade no processo ensino-aprendizagem, com utilização das mídias nas salas de aula (CORREIA, 2010).

Para Weber (2008, p. 286), “a escola deveria assimilar na sua cultura, de forma crítica, a linguagem da tecnologia e da televisão como aliada do processo ensino-aprendizagem”. Para Demo (1999, p. 56), “a teleducação tem a oportunidade de introduzir uma inovação relevante no mundo moderno da aprendizagem, flexibilizar rigidezes institucionais e instrucionais”.

Weber (2008) é enfática ao afirmar que o avanço tecnológico, pelo qual passa a sociedade mundial, incluindo-se o Brasil, também exige mudanças de comportamento, no que se refere às relações interpessoais e, como destaque de mudança, a autora aponta o desenvolvimento da prática de ensino por via das TIC de paradigma didático.

Gamificação

O amplo acesso às novas tecnologias têm provocado muitas mudanças na vida das pessoas. O surgimento de ferramentas tecnológicas, tais como o computador e o aparelho celular, exigiu das pessoas a aprendizagem de uma nova postura e conhecimentos específicos. Dessa forma, o processo ensino- aprendizagem também deve se adequar a essas mudanças para que os alunos consigam acompanhar o ritmo tecnológico.

A agilidade no acesso à informação, à comunicação e aos jogos são alguns dos aspectos que a tecnologia fornece ao estudante e que o atraem. Assim, o ensino que não se adapta à realidade do aluno se torna chato e ineficaz.

Kapp sugere o conceito de Selen e Zimmerman (2003, p.96), que definem o jogo como “um sistema no qual os jogadores participam em um conflito artificial, definido por regras, que resultam em um efeito quantificável”. E Kapp (2012) amplia essa definição de jogo, definindo-o como um “sistema em que os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, regido por regras, interatividade e feedback, que resulta em um desfecho quantificável e muitas vezes provoca uma reação emocional” (p. 7).

Segundo Kapp (2012, p.10), “a gamificação é o uso mecânico baseado em jogos, estética, e pensamento de jogo para engajar pessoas, motivar ações, promover o aprendizado e resolver problemas”. Desse modo, a estratégia de gamificação pode representar, para o professor, uma ferramenta mais interessante durante as aulas e pode acrescentar significativo nível de conhecimento.

A gamificação pode ser considerada, portanto, um suporte metodológico recente e inovador, que pode contribuir com propostas para transformar as atividades rotineiras de sala de aula em estruturas envolventes, atraentes e divertidas.

Para um melhor entendimento da definição de gamificação proposta por Kapp (2012), Fardo (2013b) define e explica cada um desses elementos que compõem a gamificação: a mecânica, o pensamento, a estética, os games, o envolver das pessoas, o motivar a ação, o promover a aprendizagem e o resolver problemas.

A mecânica envolve os elementos básicos de um game: as regras, o feedback, os níveis, as recompensas, o sistema de pontuação. Fardo (2013b, p.64) ressalta, no entanto, que “as mecânicas, sozinhas, são apenas uma parte da gamificação, e não o seu todo.”

A estética ocorre quando a proposta de gamificação é apoiada em tecnologias digitais, como sites ou aplicativos.

Quando ao pensamento, segundo o autor, seria essa é a mais importante das características, pois refere-se às atitudes dos sujeitos, os quais podem aprender a resolver os problemas, partindo do ponto de vista de um game designer, transformando um contexto em uma espécie de jogo.

Os elementos dos games transformam-se em caixa de ferramentas da gamificação. Fardo (2013b, p. 64) enfatiza que o objetivo “é criar um sistema em que os jogadores envolvam-se em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que resulte em uma saída quantificável e provoque uma reação emocional.”

Envolver das pessoas é capturar a atenção dos sujeitos envolvidos, promovendo a participação ativa destes na experiência criada.

Motivar a ação é o processo responsável pela criação da energia que resultar na direção, propósito e significado do comportamento e das ações. Para que haja a motivação, o desafio não pode ser muito difícil nem muito fácil, mas sim adaptar-se à capacidade de cada um.

Promover a aprendizagem remete-se à potencialização do processo de aprendizagem de um indivíduo.

A gamificação, segundo Fardo (2013), tem um grande potencial de ajudar a resolver problemas, pois a natureza de cooperação dos games é capaz de focar a atenção de vários indivíduos para a resolução de um desafio, por meio do encorajamento e motivação dos sujeitos para alcançarem a vitória.

Quanto à gamificação propriamente dita, sua concepção é mais conceitual, pois se refere à utilização de elementos dos jogos, no sentido de tornar as atividades mais envolventes e/ou motivadoras (KIM et al., 2011).

Para Nielsen (*apud* FRANÇA et al., 2014), a gamificação tem por intuito buscar as dinâmicas dos jogos dentro de um pacote de serviços e incentivar o indivíduo a um determinado comportamento, motivando suas habilidades.

Compartilhando desse mesmo entendimento, Silva et al (2014) enfatizam que a gamificação de conteúdos escolares se trata de uma estratégia constituída de elementos e da estética de jogos eletrônicos, no âmbito da sala de aula e cujos trabalhos abarcam conteúdos de maneira lúdica, observando-se ser este um meio que contribui para a aprendizagem de forma prazerosa.

O objetivo principal da inserção da gamificação no contexto escolar é implementar a participação dos alunos, criando um comprometimento e engajamento, mas não deixando de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem fora dos jogos (MEDINA; VIANA; TANAKA, 2013).

A utilização da gamificação no contexto escolar se faz quando se usa a mecânica, estética e pensamentos dos jogos para envolver os educandos, motivando as suas ações na promoção de aprendizagem e resolução de problemas. Desse modo, Kapp (2012) define:

O entendimento do jogo como um sistema, deve-se ao fato de haver muitos elementos interligados no espaço do jogo, tais como: pontuação, estratégias e movimentação de peças. Os jogadores são pessoas que interagem com o jogo ou com outros jogadores e, em se tratando de contexto de aprendizagem, esses são os aprendizes. Abstrato, pois que em um jogo imita partes da realidade. Desafios envolvem a busca de metas e resultados. Regras definem o jogo estruturando-o. Jogos permitem a interatividade entre os jogadores e os elementos do próprio jogo. Feedbacks ajudam os jogadores a se orientarem e fazerem acertos nas suas jogadas. Desfecho quantificável é o que permite claramente aos jogadores saberem que venceu uma partida. Reação emocional é provocada pelos sentimentos evocados pelo jogo e os jogadores podem ficar alegres, tristes ou com raiva de um erro cometido, ou desfecho de perda (p.9).

A gamificação envolve a integração de situações cotidianas e os princípios dos jogos que, segundo Kapp (2012) envolvem as mecânicas do jogo, regras, desafios, interatividade, sistema de pontos e vidas, classificação, limite de tempo, competição, etc. Não se trata de incorporar diretamente elementos dos jogos, mas sim, usar os mecanismos do jogo como modelos para a reestruturação dos procedimentos existentes de gerenciamento, comunicação e avaliação. A utilização de tais mecanismos poderá favorecer o engajamento e a motivação dos alunos na execução de uma tarefa.

Um crescente número de pesquisas e teses têm sido desenvolvidas no âmbito científico, de forma a contribuir para o crescimento de trabalhos na área educacional. Como exemplos, podemos citar: a tese de Mendes (2005), transformada em livro, denominado “Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação”, focado num contexto que discute as maneiras de subjetivação e de administração do eu; a tese de Moita (2007), transformada no livro “Game On: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração”; e Arruda (2011), autor de “Aprendizagem e jogos digitais”. São, portanto, textos relevantes que têm contribuído para o exercício de novas pesquisas, relacionando os games às questões curriculares, uma vez que são mecanismos que vêm se aprofundando no contexto cultural, principalmente, por tratar da aprendizagem a partir do raciocínio.

No entanto, conforme destacado por Alves (2013, p. 179),

Ainda que haja pesquisas, nessa área, em nível de teses e dissertações, os games ainda não chegaram às escolas por meio dos professores. Estão presentes nesses cenários por meio dos discursos dos alunos que os levam à sala de aula, cotidianamente, tensionando as relações escolares a mudarem suas práticas, a escutarem as demandas dos sujeitos que, juntos com os professores, tornam o processo de ensinar e aprender importante.

O uso de elementos de gamificação na educação é considerado, por muitos, oportuno e eficaz, pois permite a interação entre os sujeitos. A educação é um processo de interação entre diversos campos de trabalho e pesquisa, articulada com diversas áreas, o que contribui, de forma mais produtiva, para a inserção da gamificação no processo ensino-aprendizagem, pois ela pode ser considerada uma metodologia de ensino capaz de envolver professores de várias disciplinas, por consistir no uso de elementos, estratégias e pensamentos dos games, fora do contexto de um game, com a finalidade de contribuir para a resolução de um problema.

A gamificação, no contexto educacional, envolve um design especial do processo didático, incluindo os métodos de medição e avaliação dos resultados, a fim de criar um ambiente de aprendizagem com elementos dos jogos. Ela deve incluir uma rede de metas de longo e curto prazo, ações e regras claras, regras para avaliação de resultados, e um rápido (de preferência instantâneo) mecanismo de *feedback*. Antes do mais, tal sistema deve abrir espaço para a escolha significativa entre várias opções. Isso permite ao aluno combinar o nível de dificuldade com o nível de habilidade e conceber sua própria estratégia para percorrer seu caminho por intermédio dos objetivos de aprendizagem.

Logo, vemos que, para melhorar o desempenho dos alunos, é necessário trazer, para o seu cotidiano, ferramentas oriundas da cultura digital, sendo uma delas a gamificação, como alternativas para um trabalho voltado para o desenvolvimento da leitura, de forma a proporcionar motivação e engajamento da juventude atual, habituada com a dinamicidade trazida pela tecnologia.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DE ELEMENTOS E ESTRATÉGIAS DA GAMIFICAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LEITURA: O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na realização deste estudo, no período de novembro de 2014 a setembro de 2016, com o objetivo de investigar as contribuições da gamificação para o desenvolvimento da habilidade de leitura no Ensino Fundamental.

Tendo em vista as orientações metodológicas da pesquisa-ação, além dos procedimentos técnicos comuns a qualquer pesquisa, quer sejam a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, o estudo de campo, a coleta de dados e a análise de dados, uma das fases ou etapas desta pesquisa foi o desenvolvimento e aplicação de um plano de ação, uma proposta de intervenção para desenvolver a habilidade de leitura, utilizando elementos da gamificação. Para tanto, levamos em consideração a aprendizagem como processo, o professor, como mediador e as tecnologias de informação e comunicação, como recursos e ferramentas.

A opção pela pesquisa-ação e a ênfase à abordagem qualitativa, muito comum em pesquisas desenvolvidas na área da educação, justificou-se, aqui, pela busca de inovações acerca da realidade educacional na qual nos inserimos, tendo em vista a transformação dessa realidade por meio da construção de novos conhecimentos e de novas práticas pedagógicas.

Procuramos nos orientar pela Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa, que norteia o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Básica da Secretaria de Educação de Minas Gerais, o CBC. Podemos dizer também que esse direcionamento foi tomado, tendo em vista a possível relevância da inserção de elementos da gamificação nas práticas de leitura em sala de aula no ensino contemporâneo.

Dessa forma, neste capítulo, apresentamos, primeiramente, a natureza da pesquisa, caracterizando a pesquisa-ação e a pesquisa participante, como pressupostos metodológicos deste estudo. Em seguida, caracterizamos a pesquisa com base em seu objetivo, apresentando os procedimentos técnicos que foram utilizados no período.

Percurso Metodológico

Uma metodologia bem definida é imprescindível para a realização de pesquisas acadêmicas. Conforme afirma Thiollent (2000, p.26), “a metodologia desempenha um papel de ‘bússola’ nas atividades dos pesquisadores, esclarecendo cada uma das suas decisões por meio de alguns princípios de cientificidade”.

Por ser uma pesquisa de intervenção, a mesma pode ser classificada como aplicada, pois teve como objetivo produzir conhecimentos para aplicação prática, voltados para a reflexão de intervenção em um contexto específico. De acordo com Barros e Lehfeld (2000, p.78), a pesquisa aplicada possui como objetivo “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”. Tais afirmações corroboram com Appolinário (2004), que salienta que as pesquisas aplicadas têm o objetivo de verificar as necessidades, de forma concreta e a curto prazo.

Quanto aos objetivos, podemos classificá-la como uma pesquisa explicativa, uma vez que visa analisar e esclarecer as contribuições da gamificação para o desenvolvimento da habilidade de leitura no Ensino Fundamental. Segundo Gil (2002, p.28), a pesquisa explicativa é um tipo de investigação que “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas”.

- **Procedimentos técnicos a serem utilizados**

Adotamos a pesquisa-ação, uma vez que essa pesquisa exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. Nesta perspectiva, diz Thiollent (2000),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (p.14)

Para alcançarmos o objetivo proposto na pesquisa-ação, no sentido de estabelecermos uma relação entre o conhecimento e ação, entre pesquisadores e

pessoas implicadas na situação investigada e destes com a realidade, Thiollent (2000) afirma:

Ser necessário uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa e que esta não se limita a uma forma de ação, mas pretende aumentar o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como, contribui para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. (p. 28).

A pesquisa-ação, como método, agrega várias técnicas de pesquisa. Utiliza-se de técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva.

A referida pesquisa contou com a etapa bibliográfica, documental, com o estudo de campo e com a fase experimental.

Na etapa bibliográfica, foi construído todo o referencial teórico apoiado em estudos já realizados. Essa etapa se faz necessária, pois fundamenta e legitima a importância do problema da pesquisa.

Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o Currículo Básico Comum de Minas Gerais – CBC foram analisados e direcionaram a pesquisa, já que esses documentos apresentam objetivos semelhantes aos deste trabalho.

Por se tratar de um estudo de abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de campo que possibilitou um aprofundamento das questões propostas. A tecnicidade desse procedimento permitiu o estudo do grupo, em termos de sua estrutura social, enfatizando a interação entre seus componentes. Desse modo, a utilização de técnicas de observação ocorreu de forma participante.

A coleta de dados se deu por meio da observação dos participantes, mediante a aplicação de atividades práticas, priorizando a abordagem qualitativa quanto aos dados coletados, pois esta não enumera ou mede unidades, e sim analisa o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, interpretação e atribuição de significado. Godoy (1995, p.62) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais, capazes de identificar uma pesquisa desse tipo: (I) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento

fundamental; (II) caráter descritivo; (III) o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida como preocupação do investigador; (IV) enfoque indutivo.

Desse modo, em uma abordagem qualitativa, o pesquisador precisa de um trabalho de campo intensivo, pois é necessário um contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão; além disso, os dados coletados são descritivos, pois retratam o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada.

Por fim, a etapa experimental, que foi responsável pela protagonização do pesquisador e que facilitou a sua transformação em um agente ativo com os sujeitos da pesquisa. Nessa etapa, foi desenvolvido e realizado o Plano Educacional de Intervenção – PEI, que teve como objetivo promover, por intermédio da gamificação, o desenvolvimento da habilidade de leitura de textos dos gêneros conto e crônica.

As atividades do plano de intervenção foram planejadas, incluindo elementos e estratégias da gamificação, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p.56), o jogo é uma ferramenta que oferece estímulo e ambiente propícios ao desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade, além de permitir ao professor ampliar seu conhecimento e desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular, nos alunos, a capacidade de comunicação e de expressão.

Para melhor entendimento do desenvolvimento deste estudo, ancorado nos pressupostos da pesquisa-ação, traçamos o nosso estudo, obedecendo ao seguinte percurso metodológico:

- I. Problematização da prática pedagógica; elaboração, aplicação da atividade diagnóstica e do questionário; elaboração do projeto de pesquisa;
- II. Realização de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental;
- III. Elaboração e execução do Projeto Educacional de Intervenção;
- IV. Coleta de dados: observação participante, análise da atividade diagnóstica para levantamento das dificuldades acerca da leitura e, dessa forma, criar metas e estratégias de natureza interventiva;
- V. Análise dos resultados.

3. ELEMENTOS E ESTRATÉGIAS DA GAMIFICAÇÃO EM ATIVIDADES DE LEITURA: ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a organização, análise e resultados da pesquisa-ação, permeando o relacionamento de questões e possibilidades de superação e desempenho do aluno na sua formação de leitor crítico, fundamentados nos pressupostos teóricos apresentados no primeiro capítulo.

Este trabalho foi realizado em uma escola da rede pública, Colégio Tiradentes, localizado em Montes Claros – MG, que possui um corpo discente de, aproximadamente, 1.000 alunos. O trabalho aqui proposto foi aplicado em duas turmas de 9º ano, A e B, composta por alunos cuja faixa etária varia entre 13 e 15 anos. A maioria dos alunos, por serem filhos ou dependentes de militares, possui condição socioeconômica média, o que favorece o acesso de muitos deles a diversas redes sociais e ao uso de computadores, tablets e/ou celulares.

Em princípio, propusemo-nos a trabalhar a leitura dos gêneros textuais conto e crônica, utilizando a gamificação, por meio da criação de um jogo digital e de outras atividades a serem realizadas com o uso do telefone celular. No entanto, como as regras da escola vedam o uso desse dispositivo, optamos pelo uso de elementos e estratégias da gamificação, tais como a competição e a recompensa, como elementos de motivação para a realização das atividades propostas e como contribuição para a melhoria da habilidade de leitura.

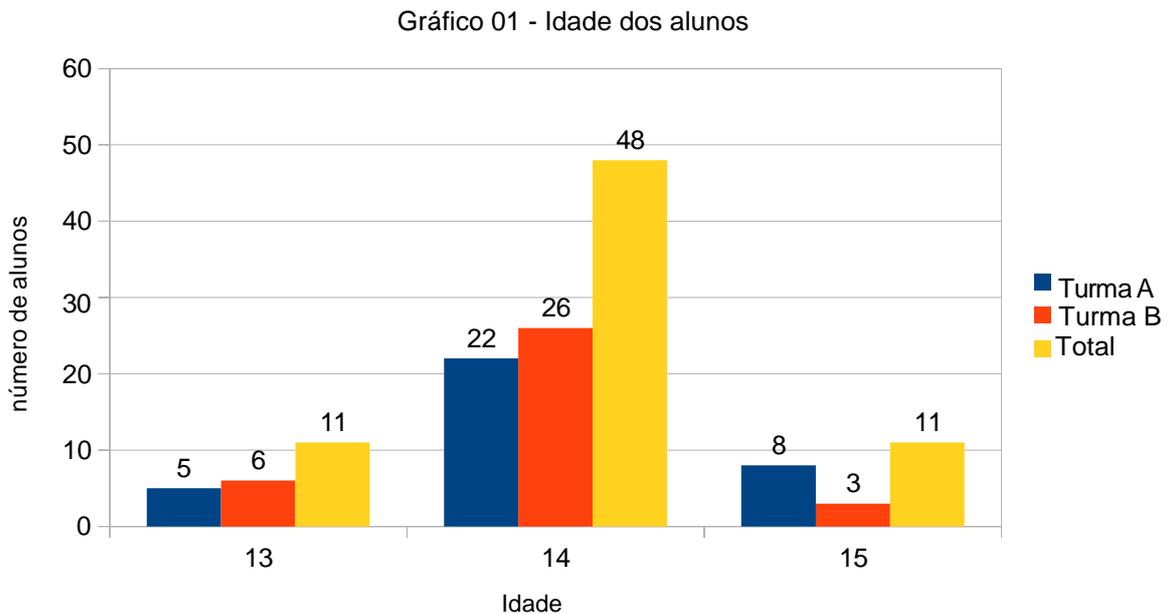
Os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário, da atividade diagnóstica realizada no início do Projeto Educacional de Intervenção e das atividades realizadas pelos alunos durante sua execução. A análise dos dados foi realizada, buscando compreender as contribuições da gamificação no desenvolvimento da habilidade de leitura de textos pertencentes aos gêneros conto e crônica.

Perfil dos estudantes

Para traçarmos o perfil dos alunos das duas turmas pesquisadas, foi necessário que eles respondessem a um questionário investigativo, o qual foi aplicado em julho de 2016.

Os alunos das turmas A e B, do 9º ano do Ensino Fundamental, foram instruídos, primeiramente, no preenchimento de um questionário contendo dez perguntas. O questionário iniciou-se com um cabeçalho voltado para a categorização dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A primeira pergunta estava focada na idade dos participantes; a segunda e terceira estavam voltadas para o hábito de leitura e sua importância; a quarta investigava que equipamentos eles possuíam, entre celulares, computadores e tablets; da quinta à oitava, questionamentos quanto ao interesse por jogos, onde são mais utilizados, por quanto tempo durante o dia e se consideravam ser uma forma de aprendizagem; a nona voltava-se para a vontade de ter os conteúdos escolares inseridos nos jogos; a décima questionava se a competição é importante para os jogadores.

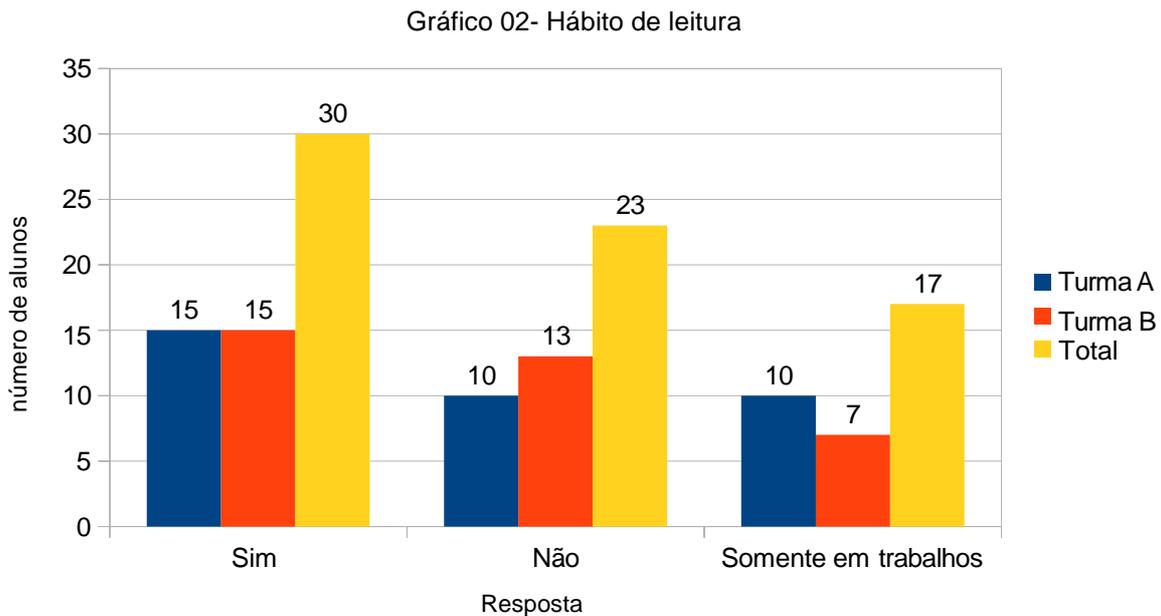
Dos setenta participantes efetivos da pesquisa, 100% correspondem a alunos com idade série regular. Os alunos são componentes de duas turmas do 9º ano, sendo A e B, cada uma contendo 35 alunos.



Fonte: Pesquisa empírica (2016)

No que se refere à idade dos alunos das turmas estudadas, a turma A é representada por 14% de alunos (5) com 13 anos, 63% de alunos (22) com 14 anos, 23% de alunos (8) com 15 anos. Na turma B, 17% compreendem alunos (6) com 13 anos, 74% com 14 anos (26) e 9% com 15 anos (3).

Considerando as duas turmas, os alunos têm idades entre 13 e 15 anos, apresentam em, seu total, 16% com 13 anos, 68% com a idade de 14 anos e 16% já com 15 anos completos. Verificamos que a maioria dos alunos possui 14 anos, ou seja, têm idades regulares correspondentes ao ensino relacionado à idade ano de escolaridade.



Fonte: Pesquisa empírica (2016)

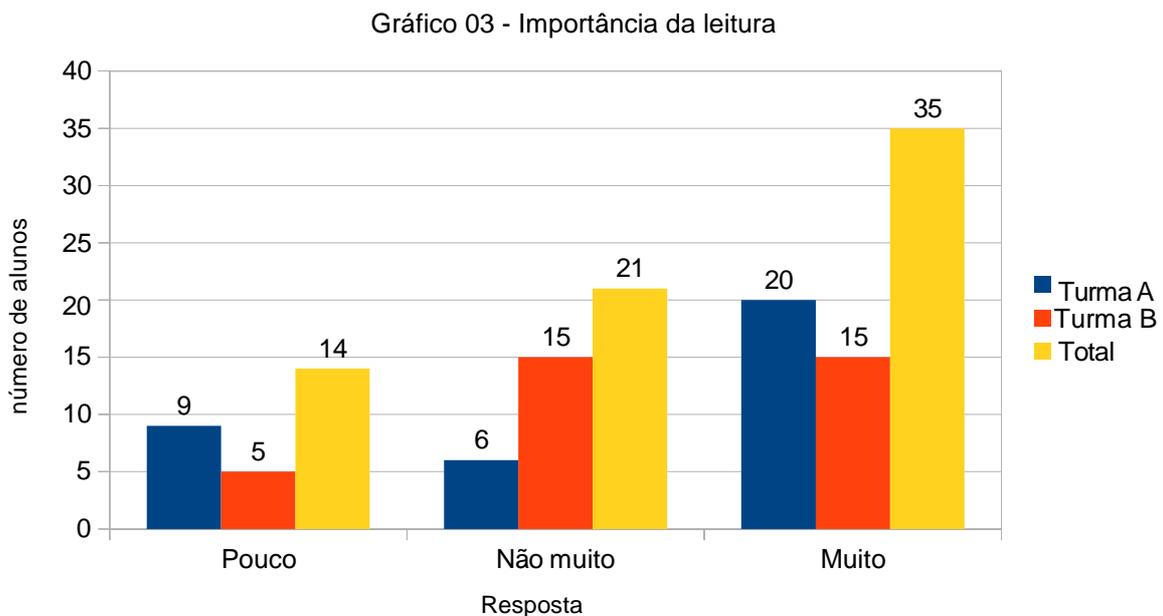
Quanto ao hábito de leitura diária, a turma A apresenta 43%, representando 15 alunos, que possuem o hábito de leitura, 28%, 10 alunos, que não possuem hábito de leitura e 29%, 10 alunos, que leem somente para a realização de trabalhos. A turma B apresentou os seguintes resultados: 43%, 15 alunos, que possuem o hábito, 37%, 13 alunos, que não o possuem e 20%, 7 alunos, que leem somente para a realização de trabalhos.

Os PCN recomendam que os leitores sejam formados no terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Além disso, definem o leitor competente como alguém capaz de compreender integralmente aquilo que lê, atribuindo sentidos, justificando e validando a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Nesse sentido, os PCN ressaltam que “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem” (1998, p. 69-70).

A concepção de leitura nos PCN é interacionista, pois trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, conhecimentos prévios, análise de inferências e verificação, conseguindo, assim, desenvolver a crítica a partir das dificuldades, compreensão e esclarecimentos, sem as quais não é possível proficiência.

Para Solé (1998, p.22), “Deve existir um objetivo para guiar a leitura [...] para alcançar alguma finalidade”. É imprescindível a formação de um leque de objetivos, os quais devem preencher os momentos diferenciados em determinada atividade, seja de lazer, informação, consulta ou realização de trabalhos; portanto, faz-se necessária a busca pela instauração do hábito de ler e interpretar, utilizando finalidades diferenciadas.

No total das duas turmas, encontramos 40%, representando 28 alunos, que possuem o hábito, 36%, referindo-se a 25 alunos, que não o possuem e 24%, relativos a 17 alunos, que leem somente para a realização de trabalhos.



Fonte: Pesquisa empírica (2016)

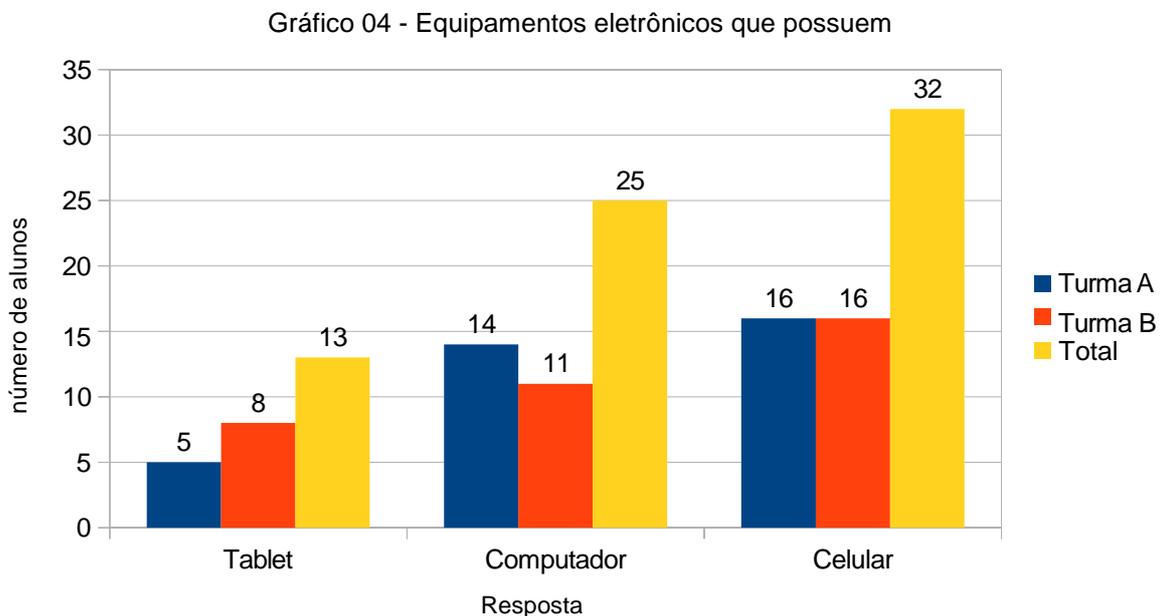
Quanto à importância da leitura, na turma A, 26%, representados por 9 alunos, consideram-na de pouca importância, 17%, 6 alunos, veem-na como não muito importante e 57%, 20 alunos, consideram essa habilidade muito importante. Na turma B, 14%, o equivalente a 5 alunos, opinaram que a leitura é um processo de pouca importância, 43%, representados por 15 alunos, declararam-na como um processo de não muita importância e 43%, 15 alunos, consideraram-na de muita importância.

Para Koch (2014), a leitura é importante em nossa vida pela necessidade da cultivaco de hábito na formao de leitores, em diferentes modos e concepes decorrentes do sujeito, língua, texto e sentido, “ concepo de língua como representao do pensamento corresponde  de sujeito psicolgico, individual, dono de sua vontade e de suas aes” (2014, p.9).

Segundo a autora, a habilidade de leitura  responsável pelo desenvolvimento do conhecimento predisposto a interagir, capacitando-se em informaes obtidas, mesmo que pouco, funcionando como aliado do pensamento, compreenso ou produto captado, que será representado mentalmente nas funes linguísticas e sociais.

Dessa maneira, a leitura permite ao leitor, alicerado em conhecimentos prévios, construir sentidos, formar novos conhecimentos que podem ampliar seus quadros de referência.

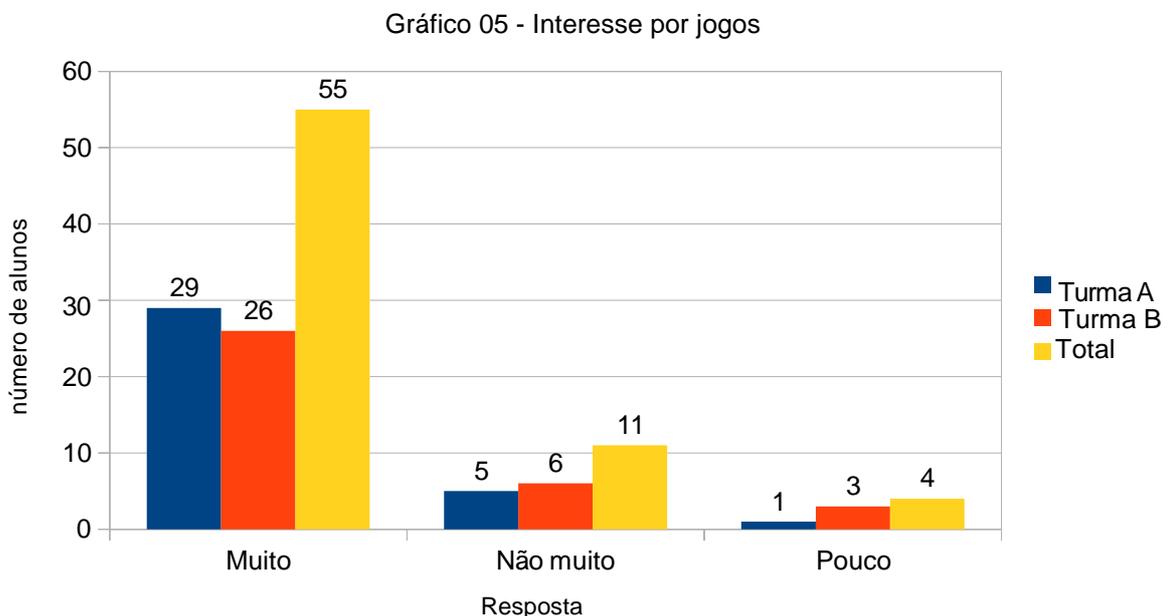
Em sua totalidade, nota-se que 20% dos alunos julgam o processo de leitura pouco importante, 30% consideram a leitura não muito importante e 50%, o que corresponde a 35 alunos, consideram-na muito importante.



A quarta pergunta investiga se os alunos possuem computador, celular e/ou tablet. Na turma A, 13 % deles, o que corresponde a 5 alunos, possuem tablet; 40%, 14 alunos, têm computador e 47%, 16 alunos, têm celulares. Na turma B, 23%, 8 alunos, possuem tablet; 31%, 11 alunos, têm computador e 46%, 16 alunos, têm celulares.

Notamos, com esses resultados, que inovações tecnológicas estão cada vez mais sendo incorporadas ao dia a dia das pessoas. Nesse contexto, fica evidente que é necessário aprender a usar e a se adaptar, de maneira rápida, a esses objetos tecnológicos. Portanto, a escola deve começar a lidar com esses novos aparatos tecnológicos, tão presentes na vida dos alunos, e tentar produzir situações de ensino-aprendizagem a partir deles.

Na soma total das duas turmas, 18%, 13 alunos, possuem tablet; 36%, 25 alunos, têm computador e 46%, 32 alunos, têm celulares.



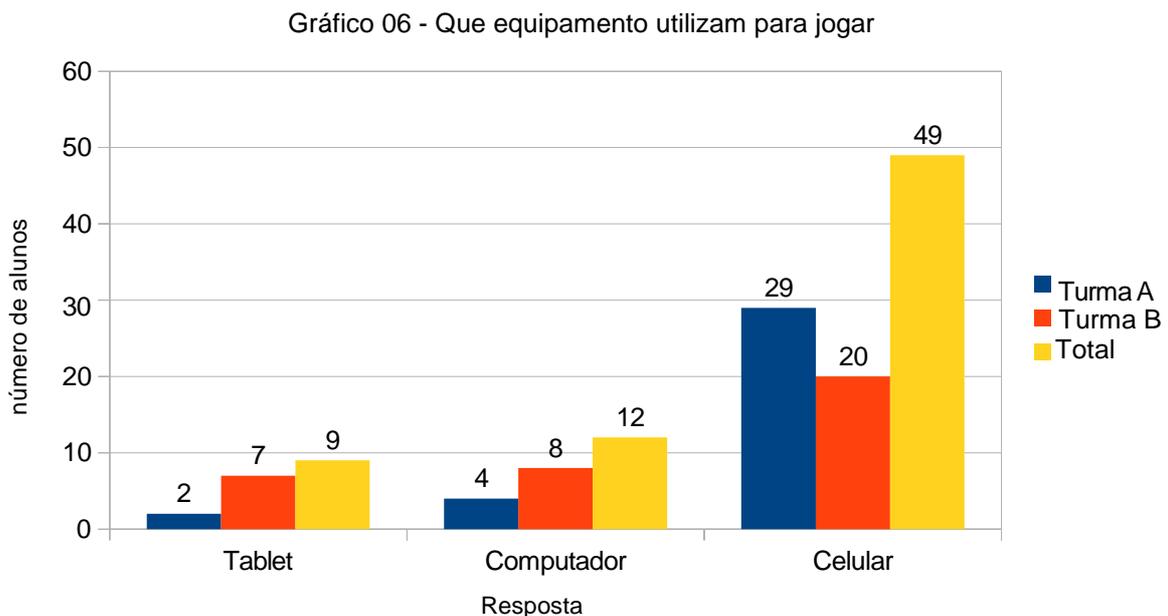
Fonte: Pesquisa empírica (2016)

A quinta pergunta investiga o interesse dos alunos por jogos. Notadamente, na turma A, 83% dos alunos (29) consideram o jogo muito importante; 14%, 5 alunos, julgaram-no não muito importante e 3%, ou seja, 1 aluno, considera-o pouco importante. Na turma B, 74%, 26 alunos, veem o jogo como algo muito importante; 17%, 6 alunos, consideraram-no não muito importante e 9%, que representam 3 alunos, acreditam que o jogo tem pouca importância.

Ao estudarmos Kapp (2012), a autora nos mostra a gamificação como um sistema que envolve elementos tradicionalmente encontrados nos jogos, como narrativa, sistema de feedback, recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, diversão e interação. A combinação desses elementos pode ser considerada como

um poderoso meio para proporcionar prazer aos que interagem com eles, ou seja, os games são relacionados diretamente com diversão e, se não fossem, não seriam tão procurados e populares.

A somatória das duas turmas mostra, no geral, que 78%, 55 alunos, consideram o jogo muito importante; 16%, 11 alunos, declaram que o jogo não é muito importante e 6%, 4 alunos, veem os jogos com pouca importância.

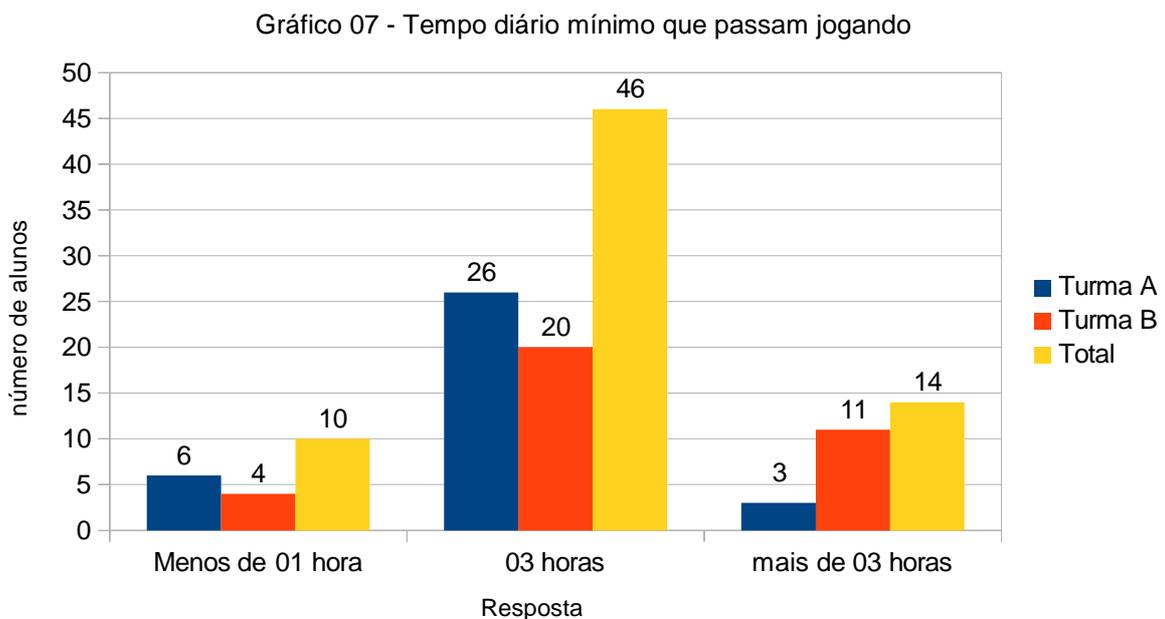


Fonte: Pesquisa empírica (2016)

A sexta pergunta volta-se para onde utilizam os jogos: no celular, no computador ou no tablet. Na turma A, 6%, 2 alunos, utilizam o tablet; 11%, 4 alunos, usam o computador e 83%, 29 alunos, utilizam o celular. A turma B mostra-se com 20%, 7 alunos, que utilizam o tablet; 23%, 8 alunos, que usam o computador e 57%, 20 alunos, que utilizam o celular.

Verifica-se em Alves (2004) que os jogos eletrônicos possuem diferentes narrativas que trabalham a Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual o sujeito utiliza a forma lúdica no desenrolar da atividade, trabalhando, com prazer e atração desenvolvidos, em sua estética, prática e visualização. Atuam como diferencial de aprendizagem, potencializando o indivíduo a atingir diferentes níveis de desenvolvimento proporcionados pelos desafios e pelas habilidades adquiridas.

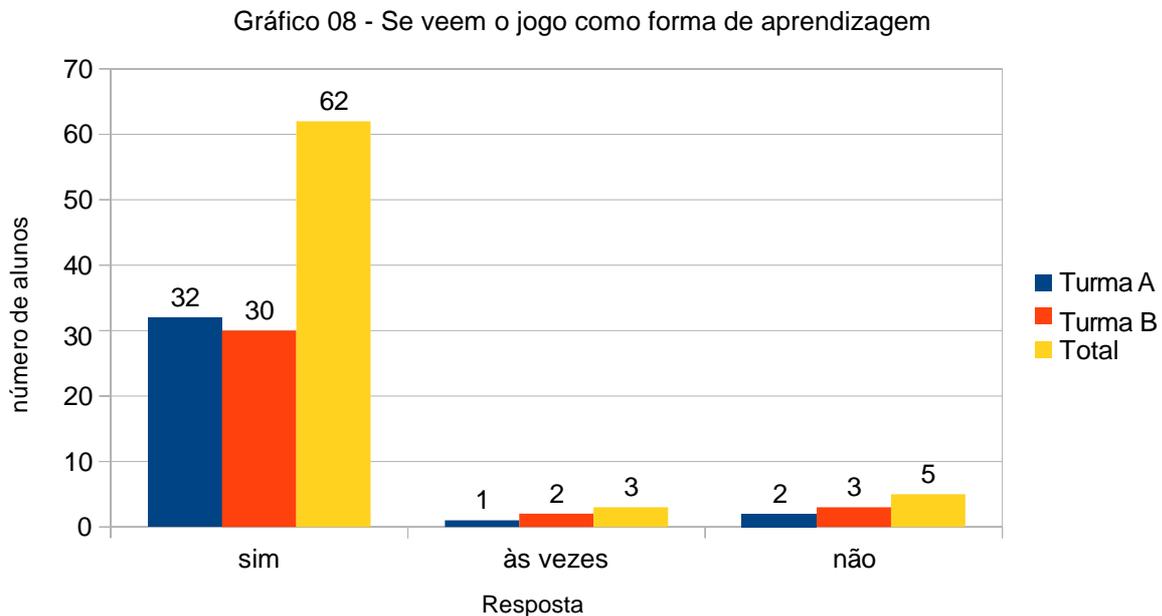
Esta é uma realidade que envolve os usuários, a utilização constante dos jogos, podendo ser acessados em diversos ambientes, como demonstra a análise apresentada pelo gráfico, que soma 13%, 9 alunos, que utilizam o tablet, 17%, 12 alunos, que utilizam o computador e 70%, 49 alunos que utilizam o celular.



Fonte: Pesquisa empírica (2016)

A sétima pergunta está relacionada ao tempo que passam jogando, uma realidade estudada por diversas reportagens, diagnosticando o aumento das TIC no dia a dia dos jovens, que passam, cada vez mais tempo, conectados aos celulares, tablets e computadores. Assim, comprovamos esse resultado, nas respectivas turmas. Na A, 17%, 6 alunos, utilizam jogo diariamente, por menos de uma hora; 74%, 26 alunos, utilizam jogo diariamente, por três horas; 9%, 3 alunos, utilizam o jogo diariamente, por mais de três horas. A turma B apresenta-se com 12%, 4 alunos, que utilizam o jogo diariamente, por menos de uma hora; 57%, 20 alunos, que utilizam o jogo diariamente, por três horas e 31%, 11 alunos, que utilizam o jogo diariamente, por mais de três horas.

Esse panorama pode ser verificado entre a maioria dos jovens, pela aquisição de hábitos que incluem na sua rotina diária, demonstrado pela somatória das duas turmas, 14%, representando 10 alunos, utilizam o jogo diariamente, por menos de uma hora; 66%, 46 alunos, utilizam o jogo diariamente, por três horas e 20%, 14 alunos, utilizam o jogo diariamente, por mais de três horas.



Fonte: Pesquisa empírica (2016)

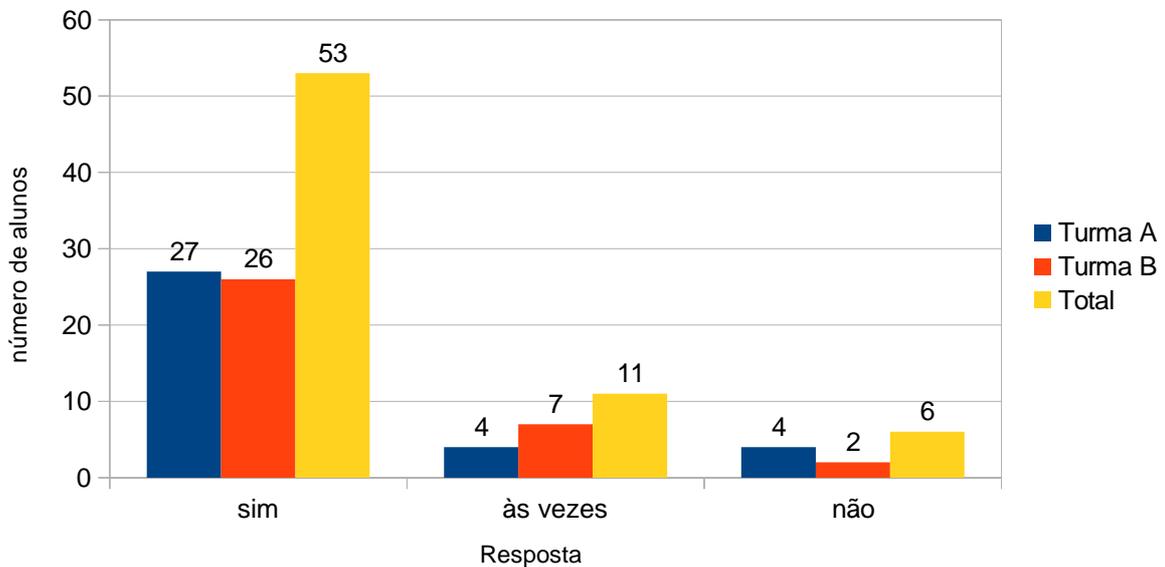
A oitava pergunta envolve a consideração do jogo como modo de aprendizagem, um fator estudado por Kapp (2012), constatado como um diferencial, no qual a combinação de elementos, seguidos por regras, provoca reações emocionais em contextos diferenciados.

Encontramos, no gráfico acima, no que se refere à turma A, 91%, 32 alunos, responderam que sim, 3%, 1 aluno, respondeu às vezes e 6%, 2 alunos, responderam que não acreditam no jogo como forma de aprendizagem. Na turma B, 86%, 30 alunos, responderam sim, 6%, 2 alunos, responderam às vezes e 8% 3 alunos, responderam não.

Nesse sentido, Kapp (2012) considera a gamificação como uma estratégia que pode ser utilizada pelo educador no seu ambiente de aprendizagem, com interativos e atrativos que possam abordar a importância dos conteúdos escolares, utilizando elementos e estratégias do jogo, para o auxílio no processo de ensino e aprendizagem, de forma mais dinâmica e motivadora. Além disso, segundo Fardo (2013), “games e aprendizagem são dois conceitos inseparáveis, pois não se consegue jogar um game sem antes aprendê-lo”.

Assim observamos, na totalidade, que 89%, 62 alunos, responderam que sim, 7%, 5 alunos, responderam às vezes e 4%, 3 alunos, responderam que não acreditam no jogo como forma de aprendizagem.

Gráfico 09 - Gostariam de estudar conteúdos escolares por meio de jogos



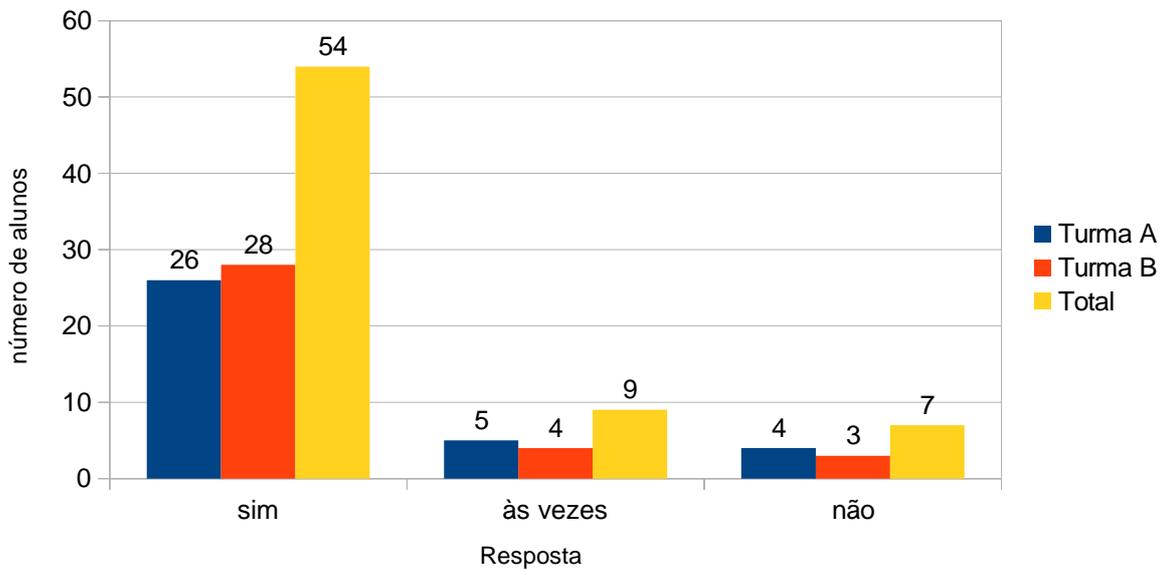
Fonte: Pesquisa empírica (2016)

A nona pergunta envolve o gosto de estudar os conteúdos escolares em forma de jogo. Na turma A: 77%, 27 alunos, responderam sim, 12%, 4 alunos, responderam às vezes e 11%, 4 alunos, responderam que não gostariam de estudar conteúdos por meio de jogos. Na turma B: 74%, 26 alunos, responderam sim, 20%, 7 alunos, responderam às vezes e 6%, 2 alunos, responderam que não gostariam de estudar conteúdos por meio de jogos.

A gamificação é proposta como uma estratégia de ensino no processo de aprendizagem no contexto escolar, uma vez que a utilização e aplicação de um conjunto de elementos, comumente encontrados na maioria dos jogos, pode promover envolvimento e dedicação, assim como durante a participação nos games.

Encontramos, portanto, no total das turmas, 76%, 53 alunos, que responderam sim, 16%, 11 alunos, que responderam às vezes e 8%, 6 alunos, que responderam que não gostariam de estudar conteúdos por meio de jogos.

Gráfico 10 - Consideram a competição importante entre os competidores



Fonte: Pesquisa empírica (2016)

A décima e última pergunta voltou-se para a importância da competição entre os jogadores, que é definida como um dos elementos responsáveis pela interação entre os jogadores, pois está relacionada ao desempenho dos próprios jogadores.

O estudo em análise Gráfico 10 mostra a turma A, com 74%, representados por 26 alunos, que acreditam que sim, 14%, 5 alunos, que acreditam que às vezes e 12%, 4 alunos, que acreditam que a competição não é importante. Na turma B, 80%, representados por 28 alunos, que acreditam que sim, 11%, 4 alunos, que acreditam que às vezes e 9%, 3 alunos, que acreditam que a competição não é importante.

Segundo Fardo (2013b, p.50), “a competição é quando os jogadores preocupam-se com o seu próprio desempenho, trabalhando mais em melhorar as próprias atuações do que impedir o adversário de alcançar a vitória”.

Ainda no mesmo gráfico, os dados mostram um total de 77%, representados por 54 alunos, que acreditam que sim, 13%, 9 alunos, que acreditam que às vezes e 10%, 7 alunos, que acreditam que a competição não é importante.

Considerando todos esses dados levantados com o questionário investigativo, foi possível determinar quais recursos poderiam ser utilizados na pesquisa e criar e selecionar as melhores estratégias para a aplicação do plano de intervenção. Além disso, o colégio possui um amplo e completo laboratório de informática, que foi utilizado para todas as atividades que envolviam a utilização do computador e da internet.

Projeto Educacional de Intervenção

Analisaremos, nesta parte, o desenvolvimento e os resultados das ações interventivas, os obstáculos e desafios encontrados. A partir dos resultados das provas externas, da atividade diagnóstica e da realização de atividades de leitura, em outros momentos na sala de aula, observamos a necessidade de criarmos novas e motivadoras estratégias para o ensino da habilidade de leitura, com o objetivo de dinamizar esse processo e minimizar as dificuldades dos alunos.

Na busca por estratégias diversificadas de leitura que fossem motivadoras e interativas, propusemo-nos a elaborar e aplicar planos de ensino baseados na gamificação, que é uma metodologia que tem, como elemento central, motivar a participação dos alunos nas atividades propostas em sala de aula.

As atividades elaboradas para a intervenção foram divididas em quatro módulos, voltados para a leitura e interpretação de textos dos gêneros conto e crônica, analisando as características e os elementos constitutivos dos dois gêneros, valendo-se dos elementos e estratégias da gamificação como fatores de motivação.

Análise da atividade diagnóstica

Para diagnosticar as habilidades dos alunos na compreensão e na interpretação de textos narrativos, aplicamos uma atividade, na qual os alunos deveriam produzir um texto, com elementos e características da narrativa, sobre o jogo preferido, fosse ele digital ou não. E, com os resultados, percebemos que muitos produziram os textos, porém, utilizaram a tipologia descritiva, pois descreveram sobre o jogo, como ele é, como acontece. Além dessa atividade diagnóstica, utilizamos as atividades de leitura e de interpretação, realizadas na sala de aula, em outros momentos, e os resultados das provas externas dos dois últimos anos.

Considerando as etapas do processo de leitura, é possível afirmar, tendo como base as produções de texto na atividade diagnóstica e as observações de outras atividades realizadas na sala de aula, que, embora a maioria deles já tenha consolidado algumas habilidades relativas à leitura do texto, muitos ainda têm dificuldades para identificar o gênero, a finalidade dos diferentes gêneros e localizar informações no texto.

Percebemos, portanto, que a maioria dos alunos não concluiu a etapa de compreensão, o que salientou a necessidade de refletir sobre novas estratégias para o ensino da leitura que motivassem e que também levassem o aluno a analisar e a julgar o conteúdo lido, assumindo, dessa forma, uma postura crítica.

Sendo assim, o grande desafio da Proposta Educacional de Intervenção foi promover a consolidação da etapa de compreensão, por meio de estratégias e elementos da gamificação, para que, a partir daí, pudessem conseguir, satisfatoriamente, realizar a leitura proficiente.

Proposta Educacional de Intervenção: detalhamento da aplicação e análise das atividades

As atividades foram estruturadas da seguinte forma:

1. Apresentação, aos alunos, dos diferentes gêneros textuais da tipologia narrativa.
2. Análise e compartilhamento, pelos alunos, de conhecimentos sobre as características e os elementos constitutivos dos gêneros conto e crônica.
3. Reflexão individual, pelo aluno, sobre os conhecimentos construídos quanto à especificidade de cada gênero.
4. Aplicação do conteúdo aprendido, por meio da produção de um jogo de tabuleiro feito no computador, para concluir as etapas de aprendizagem.

Módulo I – Conhecendo o foco narrativo: Responde ou Passa

No módulo I, o trabalho teve, como foco, o estudo das características de vários gêneros textuais da narrativa, como estrutura, enredo, clímax, desfecho. O objetivo foi o de apresentar os elementos e as partes constituintes da narrativa, proporcionando ao aluno conhecer as suas especificidades. Nesse módulo, as atividades interventivas foram centradas no aluno, professor e objeto de estudo. E, a todo o momento, o professor-pesquisador exerceu o papel de mediador, visando à ampliação da capacidade crítica e reflexiva de cada aluno.

A atividade proposta neste módulo iniciou-se com a leitura de sete textos narrativos, os quais foram lidos pelo professor, em voz alta, com identificação das fases e

elementos que são características da narrativa. Durante a leitura, houve algumas discussões em forma de perguntas como: onde ocorre cada história, quando ocorre, quem conta, qual o tipo de narrador, o que acontece e o desfecho de cada história lida. Tais discussões tiveram, como foco, o estudo narrativo, direcionado a conhecer e reconhecer os momentos, como a situação inicial, complicação, ações, clímax, resolução e situação final.

Os textos foram lidos e comentados na seguinte sequência: o primeiro, “Os gnomos e o sapateiro”, um conto dos irmãos Grimm; o segundo, “Retrato de velho”, de Carlos Drummond de Andrade, uma crônica; o terceiro, “Acidente na estrada”, de Paulo Henrique Garça, um conto de terror; o quarto, “As enchentes de minha infância”, de Rubens Braga; o quinto, “A casa mal assombrada”; o sexto, “Tesouro macabro”, um conto mexicano, e o sétimo texto, “O Leão e o Lobo”, fábula de Esopo.

Ainda nesse módulo, os alunos tiveram, como desafio, a participação em um jogo nomeado Responde ou Passa. Cada sala foi dividida em dois grupos nomeados como equipe Verde e Amarela, para que respondessem a algumas questões sobre os textos acima, que foram sorteadas no momento da realização da disputa. Os integrantes das equipes não podiam dar dicas ou responder e, a cada acerto, somariam 100 pontos; em caso de não querer responder ou de erro, perderiam 50 e 100 pontos, respectivamente.

Ao lançarmos o desafio, um dos elementos da gamificação, de participarem de uma brincadeira, esta, mais tarde, transformou-se um jogo, porque, segundo Fardo (2013b, p.41), “o jogo, por sua vez, se diferencia da brincadeira porque possui uma saída quantificável”, exigindo dos participantes raciocínios e cognição. Desse modo, o desafio proposto fez com que os alunos refletissem, com mais intensidade, durante a leitura dos textos e raciocinassem, durante o jogo, para alcançarem os objetivos propostos.

Essa atividade foi proposta com o objetivo de motivação, uma vez que o jogo volta-se para uma disputa pautada na conquista de um objetivo, em que cada um tem o seu, podendo ser classificado ou não. Kapp (2012), Selen e Zimmerman (2003) afirmam que os jogadores participam de um conflito artificial, assumindo um efeito quantificável, que amplia e define propostas transformadoras das estruturas envolvidas, de forma divertida, motivando ações em forma de ferramentas, com níveis diferentes de conhecimento, promovendo o aprendizado e a resolução de problemas.

A interação entre os alunos, para a realização desse módulo, foi bastante produtiva e se mostrou muito importante para o processo de aprendizagem, uma vez que

os alunos, inicialmente, adquiriram conhecimentos prévios sobre a narrativa e, posteriormente, por meio de alguns elementos e estratégias da gamificação, foram desafiados a utilizar tais conhecimentos adquiridos em um jogo de equipes. Por meio do jogo Responde ou Passa, os alunos participaram ativamente, com empenho e com espírito competitivo, respondendo às perguntas com maior concentração e com mais criticidade.

O terceiro passo foi realizar a análise da pontuação obtida pelas equipes, mostrando-se, como vencedoras, as equipes Verde de cada sala de 9º ano, que receberam, como premiação, um pacote de bombons, para ser dividido entre os componentes de cada equipe. Segundo Fardo (2013, p.51), “recompensas são elementos fundamentais de um jogo”, pois servem como formas de motivação, levando os jogadores ao prazer, orgulho e vontade de vencer.

Percebemos que gamificação, neste módulo, mostrou-se relevante, uma vez que a vontade de vencer e de serem recompensados fez com que os alunos se mostrassem atentos durante a leitura e a discussão dos textos, pois sabiam que os conhecimentos ali adquiridos poderiam ser úteis na hora do jogo. Essa atividade foi realizada no laboratório de informática, com a utilização do data-show e o jogo do Responde ou Passa foi realizado na sala de aula de cada turma.

Módulo II – Transformando a narrativa em jogo

No módulo II, o objetivo foi o de levar os alunos a perceberem, com mais detalhe e especificidade, as partes e os elementos constituintes da narrativa. Para tanto, foi proposto que os alunos assistissem a dois filmes: “Os Terroristas” – Moacyr Scliar e “De volta ao jogo” – Rezendeevil, sendo o primeiro uma crônica e o segundo um conto. Essa atividade foi proposta para que os alunos comesçassem a distinguir as semelhanças e diferenças entre os gêneros conto e crônica.

O primeiro filme, “Os Terroristas”, envolve a história de uma professora muito dura, exigente e implacável, que aplicava provas sem aviso; toda atividade desenvolvida era avaliada criteriosamente e, a cada final de ano, a maioria dos alunos estava beirando a reprovação. Todos os dados eram lançados no livro de chamada, do qual a professora não se afastava por motivo algum. Em meio a esta situação, alguns alunos se reuniram no bar em frente à escola e pensavam em uma maneira de pegar o livro para mudar as notas baixas. Chegaram à conclusão de que apenas uma catástrofe a faria se distanciar

do livro. Assim, tiveram a ideia que fora executada: um dos alunos ligou para o colégio durante a aula, avisando-a de que a sua casa pegava fogo; assim, ela saiu desorientada para verificar o acontecimento, porém, ninguém teve a coragem de mexer no livro que se encontrava a sua frente, mostrando que a consciência e a educação ainda são importantes para mover a atitude de muitos.

No segundo filme, o personagem John Wick, assassino temido por toda cidade de Nova York, com parceria formada com a máfia russa, decide se aposentar, afastando-se por cinco anos, momento em que se casa e sua esposa morre, vítima de uma grave doença. A esposa, sabendo que, ao perdê-la, o marido poderia voltar a trabalhar como assassino, encomenda um cachorrinho para fazer companhia em seu luto; mas, dias após o funeral, no roubo do carro de John, matam o animal que o acompanhava. Desse modo, o instinto de vingança é ativado de forma pessoal e ele inicia uma caçada aos jovens ladrões. John idealiza a vingança e não poupa balas nem socos, matando os oponentes, um a um.

Depois de assistirem e comentarem sobre os filmes, por meio de aula expositiva, com a utilização do projetor de multimídia, fomos pontuando juntos as partes, elementos e características dos dois gêneros, exemplificando com partes dos filmes.

A aula fora da sala de aula foi muito proveitosa e mais dinâmica, apesar de ter encontrado muita resistência por parte do diretor administrativo e do serviço pedagógico, pois, por ser um colégio militar, é extremamente proibido retirar os alunos da sala de aula. Entretanto, os alunos mostravam-se muito mais entusiasmados e mais participativos, sempre indagando sobre os conteúdos estudados e na expectativa de qual seria o próximo desafio das atividades. A maioria dos alunos apresentava-se muito eufórica para assimilar os conteúdos, para, mais tarde, participarem das competições, com competência e entusiasmo.

Após a aula expositiva, os alunos, ainda no laboratório de informática, dividiram-se em duplas para produzirem um texto, utilizando os elementos e as características da narrativa sobre o seu jogo preferido, priorizando o gênero textual crônica.

Esse foi um momento interessante, pois os alunos, além de poderem produzir um texto em dupla, digitaram-no e mandaram para o e-mail de cada dupla e para mim. Os alunos, a todo o momento, demonstravam concentração e empolgação, por estarem interagindo no mundo digital no ambiente escolar. Durante a realização dessa atividade, um dos alunos se dirigiu até mim e disse: “Professora, que interessantes essas novas

aulas de Português, estamos aprendendo sem escrever muito e ainda estamos competindo entre os colegas e sendo premiados, e longe da sala de aula.”

Diante disso, percebemos a importância de utilizarmos alguns elementos da gamificação; nesse caso, a competição possibilitou maior interação e desempenho entre as duplas, contribuindo para a realização de um trabalho melhor, com o objetivo de impedir a dupla adversária de alcançar a vitória. Além disso, a gamificação contribuiu para a incrementação e dinamização das aulas de Língua Portuguesa.

A última parte do módulo II teve, por objetivo, proporcionar às turmas um momento de introspecção, de reflexão acerca de tudo que tinham estudado, pois, neste momento, tiveram que ler os textos, examiná-los, detalhadamente, e escolher os que melhor atendiam ao conteúdo e ao gênero proposto. Os alunos, com mais três professores de Língua Portuguesa, leram os textos produzidos, porém em salas opostas, ou seja, os textos da turma A foram lidos na turma B e vice-versa. Após todos concluírem a leitura, fizemos a escolha dos melhores textos e estes seriam publicados no jornal da escola. E as duplas vencedoras, além de terem seus textos publicados no jornal do colégio, foram premiadas, pelo colégio, com uma ida ao cinema, acompanhados pela professora.

Portanto, nesse módulo, a utilização da competição e da meta a ser alcançada para receber premiação foram elementos da gamificação que encorajaram os alunos a darem o melhor de si para o alcance eficiente e agradável da vitória. Além disso, a gamificação trouxe uma nova dinâmica para as atividades realizadas na sala.

3.2.2.2.1 Analisando os resultados obtidos no Módulo II

A seguir, apresentamos dois textos produzidos pelos alunos, a fim de refletirmos sobre a utilização e compreensão dos elementos e partes constituintes do gênero textual crônica.

Texto 1

Era férias. Meus amigos e eu, sem termos muito o que fazer, resolvemos jogar uma partida de buraco. Juntamos todos em volta da mesa da varanda e começamos a jogar.

Dividimos as duplas. Eram 6 pessoas e, como o jogo só permite 4, uma dupla ficou esperando a próxima partida. Buraco é um jogo que exige raciocínio e paciência. É preciso atenção para avançar seu jogo e bloquear as cartas do adversário.

Minha parceira era minha prima e combinamos de tentar fazer o máximo de canastras possíveis (o objetivo do jogo é pontuar, criando sequências de cartas, ao que dá o nome de canastra). Mas a dupla adversária bloqueou todas nossas cartas, fazendo com que travasse nosso jogo.

Demoramos mais de meia hora para encerrar a partida e, por fim, a dupla adversária fez mais pontos. E, em como todo jogo, o perdedor nunca sai satisfeito, ficamos chateadas, esperando a próxima vez de jogar.

(texto produzido por uma das duplas do 9º ano A)

Texto 2

Numa tarde de verão, meus amigos e eu resolvemos jogar uma partida de vôlei. Não tínhamos muita prática, mas resolvemos tentar. Eram 8 pessoas, portanto foram dois times de 4. Fomos pra casa da minha amiga. Lá tem um campo bem grande. Colocamos a rede, enchemos a bola e começou a partida.

Porém, uma das minhas amigas, sem muito espírito esportivo, brigava por qualquer erro. Mas mesmo assim continuamos o jogo. A partida foi dividida em 5 sets. Meu time venceu por 3 sets a 2. Apesar de muitos tombos e dedos machucados, foi muito divertido e marcamos de jogar em outro final de semana.

(texto produzido por uma das duplas do 9º B)

Como vemos, ao produzirem os textos acima, os alunos utilizaram adequadamente os elementos e as partes constituintes do gênero crônica. Os PCN postulam que o trabalho com a produção textual deve ter, como finalidade, “formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p. 47). Para tanto, faz-se necessário que o leitor-escritor saiba enquadrar seu texto ao gênero proposto, conforme suas finalidades e que consiga entender a sua produção textual como algo passível de análise.

Notamos que a maioria dos alunos produziu textos bem estruturados, apesar de alguns ainda utilizarem elementos e características de outros gêneros textuais diferentes do que foi proposto. Além disso, notamos que algumas duplas ficaram chateadas por não terem o seu texto produzido escolhido como o melhor. Nesse momento, percebemos que seria necessário falar com eles sobre as regras e recompensas de um jogo. Fardo afirma que os sistemas de recompensas na gamificação devem ser utilizados como motivação, que:

(...) ocorre quando um indivíduo é motivado a realizar determinada atividade ou demonstrar certo comportamento por fatores internos, tais como prazer, orgulho, força de vontade, desafio, ou simplesmente por que entende que isso seja uma coisa boa a se fazer

Para Alves (2014, p.140), no ambiente escolar, a motivação deve ser voltada para a motivação intrínseca, pois o aluno deve “querer aprender o que propomos, perceber a relevância da atividade proposta e desfrutar do processo, investigando, explorando e se engajando por conta própria, independente da existência de algum tipo de recompensa”. Sendo assim, explicamos para eles que, no contexto de aprendizagem,

a recompensa tem que ser vista como um fator de motivação, e que deveriam participar de determinada atividade pelo puro prazer da aprendizagem e pela sensação de realização, não somente pensando na recompensa.

Em relação à contribuição que essa atividade trouxe para o processo, conseguimos destacar o progresso que os alunos tiveram, de um novo olhar sobre a leitura, ou seja, a capacidade de observar que uma leitura mais reflexiva e crítica de um filme ou de um texto poderá levá-los a lerem ou a escreverem outros textos com mais criticidade. Além disso, muitos alunos demonstraram maturidade para ouvirem e entenderem o porquê de o seu texto produzido não ter sido escolhido como o melhor. Muitos alunos perceberam que o importante em um jogo não é competir para vencer, mas sim participar dele com entusiasmo e determinação, buscando sempre aperfeiçoar os seus conhecimentos.

Nessa atividade, lançamos mão de dois elementos da gamificação: a competição e a premiação. Todos os textos foram avaliados pelas turmas opostas, porém o nome das duplas foi ocultado na hora da leitura dos textos. Além dos alunos, avaliaram os textos produzidos três professores de Língua Portuguesa. Eles atribuíram, aos textos lidos, notas de 5 a 10, e os três melhores textos de cada turma foram premiados com sua publicação no jornal da escola.

As atividades escolares que envolvem o uso de novas tecnologias, geralmente, despertam muito o interesse dos alunos, e, com essa atividade, não foi diferente. Quando foi pedido a eles que produzissem um texto no computador e não escrevendo, os alunos, de imediato, mostraram-se prontos e bem entusiasmados para a produção do texto. Também, todas as duplas apresentaram-se muito competitivas para produzirem o melhor texto. Consideramos essa atividade de intervenção muito produtiva, pois os alunos conseguiram produzir textos bem estruturados. Além disso, o espírito de competir e de sair vitorioso fez com que as duplas se empenhassem e desenvolvessem os textos, respeitando os critérios da estrutura narrativa.

Notamos, claramente, durante as aulas, que, ao lançarmos mão do elemento competição para a superação do desafio, os participantes se atraíram mais pelo jogo, uma vez que, ao serem desafiados, foi imposto a eles o cumprimento de metas para o alcance do objetivo. Logo, percebemos que trazer elementos para a sala de aula é o grande propósito da gamificação, uma vez que atração e diversão podem tornar o ambiente de aprendizagem mais prazeroso.

3.2.2.3 Modulo III – Mudando a história

No terceiro módulo, as discussões focalizaram as diferenças e as particularidades dos gêneros conto e crônica. O objetivo foi encontrar e analisar, com criticidade, os elementos presentes em textos desses dois gêneros textuais. Através de exposição dialogada, o conteúdo foi discutido em sala de aula, por meio do projetor de multimídia. Essa atividade promoveu um grande engajamento dos alunos que, em sua maioria, participaram ativamente da aula, dando exemplos de situações já estudadas nos primeiros textos e nos filmes assistidos.

Em seguida, focalizamos o estudo por intermédio da realização de atividades, as quais foram feitas individualmente, priorizando questões referentes aos descritores que demonstraram maiores dificuldades na atividade diagnóstica e em outras atividades de leitura, realizadas em outros momentos na sala de aula, com relação a esses gêneros textuais.

Em seguida, as questões foram comentadas e corrigidas oralmente. E, durante a correção, as respostas dadas às perguntas eram, na maioria das vezes, corretas. Muitos alunos aproveitaram esse momento para sanar algumas dúvidas ainda remanescentes e compartilharam conhecimentos adquiridos no decorrer da realização e da correção das atividades.

A atividade seguinte também promoveu a reflexão, pois solicitamos a eles que, individualmente, escolhessem um dos títulos dos textos das atividades realizadas anteriormente e criassem outra história, em que eles poderiam expandir as cenas, incluir personagens, ampliar outros artifícios narrativos.

Depois de fazerem a reescrita dos textos, eles tinham que montar, em casa, no computador, alguns slides com desenhos que narrassem o enredo do novo texto e apresentarem-no para a turma; porém, a narrativa deveria utilizar os slides e o texto reescrito seria entregue à professora. Cada turma poderia escolher os dois melhores slides para premiação; além desses, também teriam que avaliar a narração do texto, ou seja, o vencedor teria que ter produzido os melhores slides e feito a melhor narrativa de sua história.

Como contribuição, para promover motivação e engajamento dos alunos, neste módulo, optamos pela premiação, como um dos elementos da gamificação que influencia

os indivíduos a interagirem com as tarefas e a participarem das atividades propostas no ambiente de aprendizagem, com mais prazer e entusiasmo.

Nessa atividade, notamos a diversidade da escolha dos textos produzidos e apresentados; percebemos também a empolgação dos alunos para produzirem os textos, os slides e para contar as histórias. Entretanto, uma minoria dos alunos apresentou timidez para narrar o seu texto para os colegas.

3.2.2.3.1 Analisando os resultados obtidos no módulo III

Um dos grandes desafios desse módulo foi levar os alunos a construir sentido a partir dos conhecimentos adquiridos e das pistas que os próprios textos disponibilizam, uma vez que fazer com que o aluno perceba e interaja com as informações dos textos tem sido uma tarefa nada fácil.

Com o objetivo de tentar sanar essas dificuldades, realizamos várias atividades, que contribuíram muito para o progresso dos alunos. Ao final desse módulo, foi possível perceber, tanto por meio de atividades escritas quanto das orais, que a maioria dos alunos era capaz de analisar, reflexivamente e criticamente, os textos e as questões trabalhadas; além disso, houve um grande avanço na reescrita dos textos e na apresentação dos trabalhos.

A seguir, apresentamos algumas questões, da mesma forma como se encontravam no material do aluno, a fim de discutirmos sobre a percepção que eles tiveram acerca dos textos, quanto aos gêneros textuais, e fizemos referência, também, a alguns descritores.

Questão 01. No texto, procure uma palavra que possa substituir os termos grifados nas frases abaixo.

- a) “Não a censurou, não lembrou os rígidos padrões morais de sua juventude.”
- b) “Encontro inusitado, mas os cumprimentos eram sempre gentis.”

Nesta questão, abordamos o descritor (D2), o qual pertence ao tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto, pois permite estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade. As respostas da maioria dos alunos demonstram que eles compreenderam esse descritor. Muitos deles responderam o seguinte: “na letra a, a palavra censurou pode ser substituída por recriminou” e “na letra b, a palavra inusitado pode ser substituída pela

palavra insólito”. A partir dessas respostas, percebemos que os alunos conseguiram entender, satisfatoriamente, as relações estabelecidas entre as partes de um texto.

Questão 03. Essa crônica contém elementos predominantemente narrativos. Agora localize no texto cada um desses elementos.

- a) Situação inicial –
- b) Conflito –
- c) Clímax –
- d) Desfecho –

Dentre as respostas obtidas, apresentamos as que refletem o pensamento da maioria, ou seja, de 67 dos 70 alunos que realizaram a atividade:

“situação inicial: a filha anunciou para o pai que ia dormir com o namorado e ele disse que só deixava se fossem dormir em casa”

“conflito: a briga com o namorado e já tinha arrumado outro”

“clímax: a troca de namorado passou a acontecer muito rápido, todo domingo tinha um namorado novo para tomar o café da manhã”

“desfecho: o rapaz que o pai dela encontrou no corredor durante a noite e ele pensava que era um novo namorado, não era. Ele era um ladrão.”

Observamos que os alunos conseguiram entender e encontrar, corretamente, as partes e os elementos constitutivos da narrativa, ou seja, eles demonstraram reflexão e criticidade em relação a esse gênero trabalhado. Ao trabalharmos a questão acima, enfatizamos os elementos que constroem a narrativa e a identificação do conflito gerador do enredo, cujas habilidades e competências são definidas no descritor (D10), do tópico IV.

Questão 06. Por que o pai da jovem era realmente um homem avançado?

Nessa questão, foi trabalhado o descritor (D11), que permite distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Tal descritor pertence ao tópico I – Procedimentos de Leitura. Com essa questão, as respostas que representam o pensamento da maioria dos alunos são as seguintes:

“O pai da jovem do texto é realmente um homem avançado porque deixou a filha dele dormir com o namorado, mesmo ela ainda sendo muito nova. E ainda aceitava a troca dela sempre de namorado.”

“O pai da moça do texto pode ser considerado um homem avançado, porque ele permitiu que a sua filha ainda adolescente dormisse em casa com o namorado e mesmo trocando todo final de semana de namorado, o pai dela não achava ruim.”

“Na minha opinião, o pai da menina do texto é mesmo um homem avançado porque não achou ruim que a filha dormisse com o namorado, porém tinha que ser em casa, e também não achava ruim que a filha trocava sempre de namorado.”

Por meio dessas respostas, é possível afirmar que os alunos apresentaram, com criticidade, a sua opinião sobre o assunto proposto no texto, o qual reflete a realidade em que vivemos. Grandes foram as contribuições dessas atividades para a formação e, principalmente, para a vida desses alunos, em especial, as meninas, que, por serem, na maioria filhas de militares, não têm em casa muita liberdade para tratar sobre esses assuntos, e demonstraram, também, maturidade ao ouvirem os colegas compartilharem a respeito de questões tão íntimas e difíceis de serem tratadas.

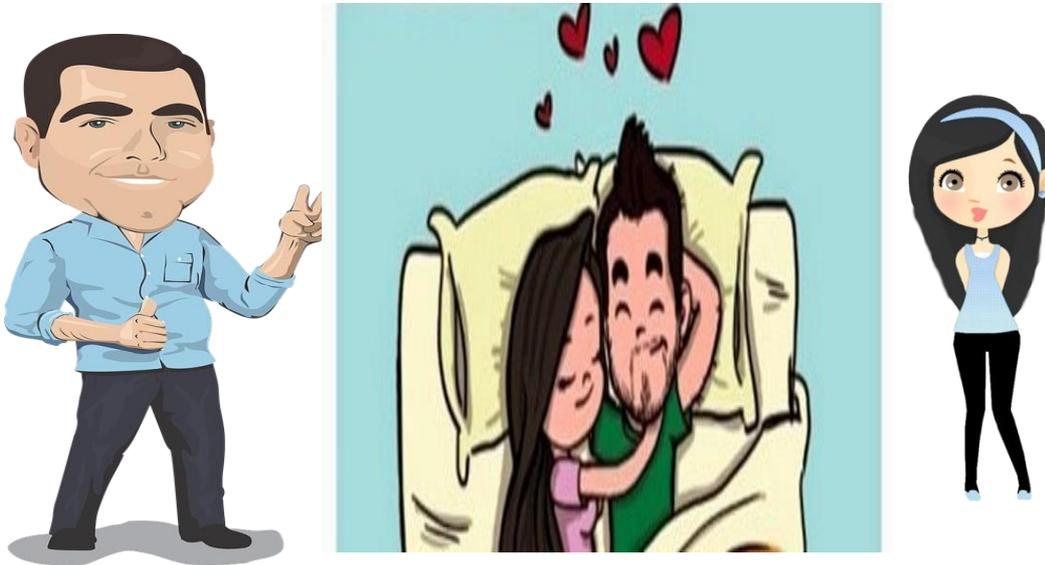
A próxima atividade dos alunos foi a escolha de um dos títulos trabalhados para produzirem um novo texto, e a apresentação desses textos envolveu a recompensa e a competição, dois elementos da gamificação, pois eles teriam que criar slides para narrar a história que criaram. Em seguida, apresentamos algumas imagens criadas pelos alunos que, levados pela motivação em competir e com o objetivo de vencer, confeccionaram slides muito criativos.

Figura 01 – Uma outra noite



Fonte: Slides capturados pelo aluno A13 do 9º ano A

Figura 02 – Os Namorados da Filha



Fonte: Slides capturados pelo aluno A32 do 9º ano A

Figura 03 – Zorro



Fonte: Slides capturados pelo aluno B7 do 9º ano B

Para a realização dessa atividade, os alunos puderam contar com o auxílio da internet para a produção dos slides. Durante a apresentação e a narração dos textos produzidos, percebemos que, à medida que o nosso trabalho foi sendo desenvolvido, os alunos passaram a implementar tentativas para realizar leituras dos textos mais profundas e reflexivas, buscando entender as implicações e as diversidades entre os gêneros. Além disso, optamos, também, por trabalhar a oralidade.

Neste módulo, mais uma vez, optamos, como elementos de motivação e diversão para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, pela competição e a recompensa; além deles, contamos também com alguns recursos tecnológicos, que possibilitaram mais interação e comprometimento dos alunos.

Para que consigamos alcançar os objetivos propostos, é necessário criar estratégias que motivem a participação de um indivíduo em uma atividade; portanto, motivar a participação dos alunos é um elemento central da gamificação no ambiente escolar.

3.2.4 Módulo IV – A criação de um jogo

Este módulo teve como objetivo a aplicação prática dos conhecimentos construídos ao longo de todo o processo. Assim, após a aplicação dos três módulos e orientando-nos pela proposta da gamificação, planejamos uma atividade de leitura com os alunos e, depois da realização dessa atividade, pedimos a eles que criassem um jogo, em dupla, no computador, com o desfecho da história, o qual foi omitido durante a leitura.

O primeiro passo foi levar os alunos das duas turmas e organizá-los em círculo no caramanchão do colégio, para ouvirem a história do conto “A dona da pensão” de Roald Dahl. Logo após, a contadora de história deu início à leitura do texto e algumas pistas foram fornecidas aos alunos, as quais poderiam garantir a possibilidade de desvendarem o desfecho, instigando a imaginação de cada um.

Nessa atividade, os alunos gostaram muito de ouvir a leitura do texto por uma pessoa diferente, a contadora. Eles demonstraram muita atenção, mostravam-se curiosos e, às vezes, assustados, pois a contadora utilizava rigorosamente, ao contar a história, alguns elementos de suspense e abordou partes de forma bem real, porém, encontravam-se bem instigados a descobrirem o final correto da história.

Como vimos, o desafio proposto neste módulo foi a criação de um jogo de tabuleiro e lançamos, como meta, que teriam que criar pistas que levassem ao final

correto da narrativa. O desafio e a meta, aqui estabelecidos como elementos da gamificação, contribuíram para um envolvimento mais intenso dos alunos com a atividade proposta.

Em seguida, aconteceu um debate entre os participantes reunidos, auxiliando-os na identificação das personagens e ações, buscando pistas, revendo os significados e selecionando as situações. Durante o debate, os alunos indagaram e analisaram os acontecimentos, detalhadamente, buscando instaurar seus pensamentos, rente à caracterização das pistas deixadas.

Após o debate, ocorreu a divisão dos alunos em duplas, formando 35, que foram encaminhadas ao laboratório de informática para pesquisarem sobre o jogo “Detetive”, o qual serviu de auxílio no desenvolvimento do jogo que foi confeccionado no computador, buscando finalizá-lo com o desfecho do texto, mostrando o que aconteceu realmente com os hóspedes da pensão. Na pesquisa do jogo, conseguiram formar pensamentos diversos que indicaram a finalização, utilizando a imaginação para produzir cada parte do jogo.

Conforme ressalta Belloni (2001), as tecnologias são um modo criativo de desenvolver a autonomia no processo de ensino-aprendizagem, utilizando recursos técnicos de criação de materiais e estratégias usadas por professores na produção de conhecimento.

O quarto passo foi a produção do jogo de tabuleiro e os alunos utilizaram todas as pistas oferecidas e os conhecimentos adquiridos para desvendarem o verdadeiro final da história.

Na concepção de Schlemmer (2014, p.77), “a gamificação se ocupa, então, de analisar os elementos presentes no design de jogo, que fazem ser divertido, e adaptar esses elementos a situações que normalmente são consideradas jogos.” Percebemos, nessa atividade, que os alunos, além dos conhecimentos adquiridos, sentiam-se mais à vontade ao realizarem o desafio proposto e se divertiram muito.

O interesse e o engajamento dos alunos foram evidentes durante a produção dos jogos. Eles demonstraram, com suas indagações, suas ações, que compreenderam a estrutura típica de uma narrativa. Apesar de algumas duplas não terem encontrado o desfecho real e outras se aproximarem, os jogos criados apresentaram toda a estrutura da narrativa lida, por meio das pistas fornecidas aos alunos durante a realização dos jogos. Os jogos foram apresentados para as turmas no tabuleiro durante um sábado letivo

e, nesse dia, os alunos fizeram a escolha dos melhores, que foram apresentados na feira de cultura do colégio e as duplas foram premiadas.

A gamificação proposta, neste módulo, como estratégia aplicável aos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, tem como objetivo a utilização de elementos encontrados nos games e sua aplicação nesses processos, a fim de estimular a motivação, promover maior dedicação e melhor desempenho na realização das atividades propostas.

Esse foi um módulo que envolveu bastante os alunos. Em todas as atividades, eles foram muito participativos. Podemos observar, como pesquisadores, que a utilização dos elementos e estratégias da gamificação, também na realização dessas atividades, tornou o ambiente escolar um local de maior interatividade e cooperação, favorecendo uma melhor e mais dinâmica aprendizagem.

3.2.4.1 Analisando os resultados obtidos no módulo IV

Com os jogos produzidos e apresentados pelas turmas, constatamos que os alunos conseguiram abordar as características e os elementos constitutivos da narrativa nas pistas dadas a eles durante a produção dos jogos. Apresentaremos, a seguir, dois jogos, dos 35 produzidos pelos alunos:

JOGO 1

1.OBJETIVO

Descobrir quem matou os hóspedes, de que forma, e o que o assassino fez com os corpos.

2. EXECUÇÃO

1. Cada jogador parte de um ponto inicial (lado de fora da pensão)

2. Em cada cômodo há uma, duas ou nenhuma pista.

3. O jogador lança o dado até passar pelos cômodos.

Observação: Não é preciso, necessariamente, passar por todos os cômodos da casa.

4. A cada cômodo ele escolherá uma de 2 pistas. Caso quiser saber a outra pista, ele deverá ir a outro cômodo e voltar ao cômodo desejado.

5. Após desvendar o caso, o jogador deve voltar ao ponto inicial para dar a resposta. Caso as informações estiverem incorretas, o jogador é eliminado.

6. O vencedor será quem desvendar o caso primeiro.

PISTAS (SOMENTE ALGUÉM QUE NÃO ESTÁ PARTICIPANDO DO JOGO TEM ACESSO ÀS PISTAS).

NO DECORRER DA PARTIDA, ESSE VOLUNTÁRIO ENTREGA AS PISTAS ESCOLHIDAS AO JOGADOR QUE, APÓS LER, DEVOLVE PARA QUE ELA POSSA SER USADA POR OUTRO JOGADOR.

3. QUARTO 1

pista 1: Há roupas masculinas espalhadas pelo chão. pista 2: Há outros moradores na pensão.

4. BANHEIRO 1

NÃO HÁ PISTAS

5. QUARTO 2

pista 1: dentro do guarda-roupa há uma chave da estação de trem. pista 2: debaixo da cama há uma coleção de facas.

6. SALA

pista 1: o livro de registros possui um nome apagado começado com a letra T. pista 2: há um machado pendurado na parede.

7. QUARTO 3:

pista 1: o nome do porteiro da estação de trem é Tommas Healer.

pista 2: Em cima da cama, há uma bandeja com uma xícara de chá vazia.

CORREDOR: pista única: Havia uma caixa de luvas descartáveis atrás da lareira.

8. BANHEIRO 2

pista 1: há uma navalha com uma gota de sangue na pia.

9. QUARTO DA DONA

pista 1: o porteiro da estação de trem coleciona facas.

pista 2: Volte à cozinha e escolha a pista 2, caso ainda não tenha escolhido.

Dica especial: no quarto andar está escondido sacos de palha, junto com os corpos (aparentemente intactos).

10. COZINHA

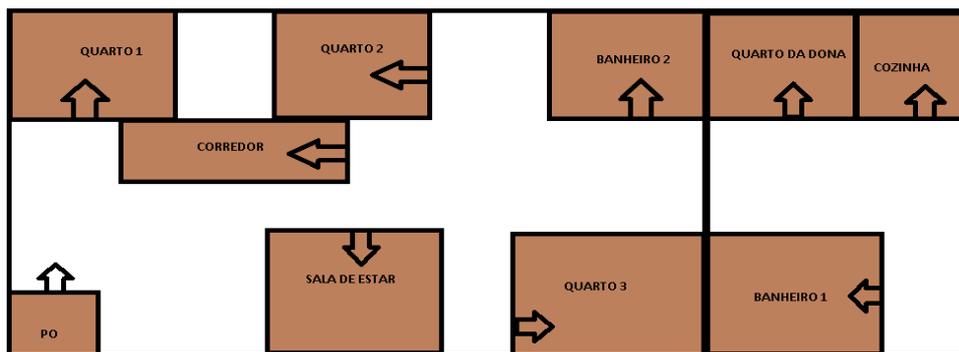
Pista 1: vá ao quarto da dona da pensão e peça a dica especial.

Pista 2: dentro do forno está escondido um frasco de veneno junto com saquinhos de chá.

11. DESVENDANDO O CASO:

Juntando algumas pistas, chega-se à conclusão de que a dona da pensão é a assassina. Apesar de o porteiro da estação de trem morar na casa, observa-se que ele é cúmplice, mas não o assassino, já que era o único hóspede da pensão e, no momento em que Billy chega, ele está na estação de trem. Mas como ela matava e o que ela fazia com os corpos? Colocava veneno no chá e depois empalhava-os.

Figura 04 – jogo turma B



Fonte: produzido pela dupla B24 da turma do 9º ano B e esse jogo foi premiado como o melhor dessa turma.

JOGO 2

1. OBJETIVO

Descobrir o que acontecia com os hóspedes que chegavam na pensão.

2. EXECUÇÃO

1. Cada jogador parte de um ponto inicial (lado de fora da pensão)

2. Em cada cômodo há uma, duas ou nenhuma pista.

3. O jogador lança o dado até passar pelos cômodos.

Observação: Não é necessário entrar em todos os cômodos da casa.

4. A cada cômodo que ele entrar poderá escolher uma de 2 pistas. Caso queria saber a outra pista, ele deverá ir a outro cômodo e voltar ao cômodo desejado.

5. Após desvendar o caso, o jogador deve voltar ao ponto inicial para dar a resposta. Caso as informações estiverem incorretas, o jogador será eliminado.

6. O vencedor será quem desvendar o caso primeiro.

3. PISTAS:

Quarto 1

Pista 1: Noah Allen é colecionador de facas.

Pista 2: Emma Park só está na pensão nos finais de semana.

Quarto 2:

Pista 1: o assassino está na pensão.

Pista 2: Billy Weaver cai no sono após a conversa.

Quarto 3:

Pista única: Billy chega na pensão numa terça-feira.

Sala:

Pista 1: Henry King não estava na pensão na terça à noite. Pista 2: atrás da lareira está um frasco de calmante

Banheiro 1:

Pista 1: Somente a dona da pensão sabe onde ficam guardados os medicamentos da casa.

Pista 2: Há um freezer em um dos cômodos da casa.

Cozinha:

Pista 1: perto dos saquinhos de chá foi encontrado uma cápsula de calmante aberta. Pista 2: Billy Weaver é morto no dia seguinte

Dica especial: os corpos dos hóspedes que constavam na lista de registro estão no quarto andar e estão marcados no pescoço.

Corredor:

Pista 1: Noah Allen é obcecado por histórias de assassinos. Pista 2: há uma corda guardada atrás da lareira

Quarto da dona da pensão

Pista 1: Vá ate a cozinha e peça a dica especial

Pista 2: somente a dona da pensão tem acesso ao quarto andar Banheiro 2:

1: os corpos das vítimas estão conservados. 2: os corpos estão mais frios que o normal...

4. O DESFECHO DA HISTÓRIA:

Reunindo as pistas, chegamos à conclusão de que a Dona da pensão, primeiro envenenava os hóspedes e congelava-os para a eternidade.

Figura 05 – Jogo turma A



Fonte: produzido pela dupla A3 da turma do 9º ano A

A utilização e as estratégias do jogo permitiram aos alunos a realização das atividades propostas, reforçando as ideias trabalhadas. O jogo, por meio dos desafios,

possibilitou aos alunos o estímulo de novos conhecimentos e instigou-os a aprender de forma mais lúdica e mais prazerosa.

O processo de intervenção possibilitou que os alunos começassem a ler de forma mais reflexiva, considerando os vários elementos empregados na constituição dos textos, e pudemos perceber, pela análise dos dados, que os alunos foram capazes de refletir sobre as leituras realizadas, analisando as possibilidades de significação, alcançando, assim, novas alternativas de compreensão dos textos, ou seja, adquiriram novas habilidades de compreensão do mundo, além de empregar corretamente as características e os elementos constitutivos do gênero textual selecionado.

O trabalho permitiu que pudéssemos analisar os conceitos e criarmos novas práticas de ensino para a habilidade da leitura, que vão ao encontro das necessidades específicas de nossos alunos. Nessas estratégias de ensino, incorporamos elementos característicos dos jogos, como competição, desafios, trabalhos em equipe, premiação como forma de motivação, que levaram nossos alunos a interagir com mais entusiasmo e dinamicidade durante as aulas de Língua Portuguesa.

Podemos afirmar que a utilização de elementos e estratégias da gamificação no ambiente escolar, como abordagem de ensino, com o auxílio de alguns recursos tecnológicos, favoreceu a interação e a motivação dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, permitiu que os alunos participassem ativamente e com interesse das atividades propostas e, dessa forma, contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de leitura de textos dos gêneros conto e crônica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho proporcionou uma oportunidade de repensarmos o ensino da Língua Portuguesa, especificamente quanto à formação de leitores mais críticos e mais proficientes. Para o enfoque dessa pesquisa, destacamos a relevância de utilizar os elementos e estratégias da gamificação durante o processo de desenvolvimento da habilidade de leitura de textos dos gêneros conto e crônica. Os elementos e as estratégias dos jogos utilizados no contexto escolar foram ferramentas muito importantes para fortalecer e atrair a atenção dos alunos, além de contribuírem para uma reflexão crítica do processo ensino-aprendizagem e possibilitarem o engajamento social.

Após a contextualização do problema, apresentamos, neste trabalho, no Capítulo I, a fundamentação teórica para embasamento desta pesquisa, fazendo uma reflexão sobre concepções e estratégias de leitura, algumas considerações sobre o tipo textual narrativo, apontando, também, alguns conceitos sobre a gamificação e alguns de seus elementos e estratégias, que podem ser utilizados como fatores de motivação no contexto escolar.

No Capítulo II, fizemos uma descrição sobre a metodologia utilizada e, no Capítulo III, foram apresentados os resultados obtidos, a partir da aplicação da proposta de intervenção, finalizando aqui, com algumas reflexões sobre o desenvolvimento do trabalho, destacando os resultados alcançados.

Nesta pesquisa, defendemos a hipótese de que a gamificação, utilizada no ambiente escolar, é uma estratégia de ensino que motiva a interatividade e a participação constante dos alunos na realização das atividades propostas em sala de aula, contribuindo para promover a superação e/ou a minimização das dificuldades relacionadas à habilidade de leitura. As análises feitas e os resultados encontrados no Capítulo III, apoiados pelos pressupostos teóricos que fundamentaram essa pesquisa, apresentaram, tanto em abordagem qualitativa como quantitativa, como os alunos progrediram, no que se refere à leitura dos textos narrativos.

Diante dos resultados apresentados, afirmamos que o trabalho com a gamificação possibilitou que a leitura e a compreensão dos textos fossem construídas por intermédio de diferentes práticas pedagógicas, o que torna o processo significativo e satisfatório. Assim, percebemos que o desafio para nós, professores de Língua Portuguesa, é grande, pois precisamos encontrar meios para conduzir os alunos a

reconhecerem o ensino da leitura com mais dinamicidade e motivação, tornando-os leitores mais conscientes e críticos.

Ressaltamos que a participação dos alunos se deu de forma mais intensa, houve o aumento da vontade de assimilar os conteúdos com mais interação e entretenimento. A necessidade de competir, desafiar e ganhar fez com que os alunos adquirissem o hábito de ler de forma mais reflexiva, significativa e dinâmica, dos trabalhos em equipes e em duplas, que facilitaram interatividade dos alunos durante as atividades propostas.

Dessa forma, considerando os resultados alcançados durante a aplicação do PEI, cujas atividades estão pautadas na utilização de estratégias e elementos da gamificação, podemos afirmar que a gamificação contribuiu, de maneira significativa, para a formação de um ambiente de aprendizagem com mais interação e engajamento dos alunos, resultando em melhorias na habilidade de leitura de textos narrativos.

Consideramos importante destacar que a utilização dos elementos da gamificação nas atividades interventivas, como o desafio, a meta, a competição e a recompensa, foi planejada com o objetivo de motivar os alunos, conforme Fardo (2013b, p.93): “os elementos dos games são ferramentas valiosas, e utilizá-las requer discernimento, cuidado e conhecimento”. A motivação é o elemento central da gamificação; portanto, consideramos esses elementos como ferramentas eficientes e valiosas para motivar e envolver os alunos no processo de aprendizagem.

Por fim, consideramos esse trabalho relevante, tanto para o ambiente acadêmico, pelos referenciais teóricos aqui apresentados, como pelo modelo de intervenção, pois constatamos que a criação e realização de novas estratégias para o ensino da habilidade de leitura, desde que estejam pautadas na reflexão, investigação e embasadas teoricamente, podem nos conduzir a um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e ao alcance de resultados mais satisfatórios, bastando que o professor seja criativo e que esteja disposto a inovar.

Assim, para trabalhos futuros, sugerimos a análise das contribuições da gamificação para o estudo de leitura e/ou escrita de outros gêneros textuais, uma vez que possibilitar ao aluno a interação crítica com a diversidade de gêneros textuais é uma condição para participação e inserção social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. Games e Educação: desvendando o labirinto da pesquisa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 177-186, jul./dez. 2013.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988_8.pdf> Acesso em: 01.out.2015.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**: Um Guia para a Inscrição Científica. 2ª Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e Letramento. In. MINAS GERAIS, **Coleção Veredas**. Mód. 5, v.4, 2004.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em: http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm. Acesso em 20.ago.2016. ISBN 1-567-50278-4

BEHRENS, M.A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

BELLONI, M.L. **O que é Mídia-educação**: Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2001.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

BOTO, C. Apresentação. In: MORTATTI, M.R.L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2001.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.

CALLAI, Helena. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTRO, C. M.; CARNOY, M. A melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos? In: CASTRO, C. M. **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: FGV, 1997.

CELESTINO, R.; CANO, M. R. O.; CHAVES, R.S. Ensino de língua portuguesa por meio das cenas de enunciação: o caso do gênero publicitário. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2012. p. 62-77.

CHARTIER, R. **Le livre en revolutions**. Paris: Textuel, 1997. (Trad. Português: A aventura do livro). São Paulo: UNESP, 1998.

CORREIA, E.S. **As Mídias no Contexto Escolar**. Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilecola.com/educacao/as-midias-no-contexto-escolar.htm>. Acesso em 20.out.2010.

COSTA VAL, Maria G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DIAS, M.C. **A influência do modo de organização na compreensão de hipertextos**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278p. (Trad. e org: Roxane Rojo; glais Sales Cordeiro).

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processo de ensino e aprendizagem. 2013.106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2013b.

FISHER, S.R. **História da Leitura**. Tradução: Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FRANÇA, R.M.; REATEGUI, E.B.; COLLARES, D. Mecânicas de Games em um Ambiente de Aprendizagem baseado em Questionamento. **XIII SBGames**, Porto Alegre/RS. Nov./ 2014. Disponível em:

http://www.sbgames.org/sbgames2014/files/papers/culture/full/Cult_Full_Mecanicas%20de%20Games.pdf> Acesso em: 22.out.2015.

FREIRE, P **Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22ª ed. São Paulo, 1988.

FREITAS, M. T. A; COSTA, S.R. (Org.) **Leitura e Escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1996.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In:_____. (Org.): **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006a, p. 39-46.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A.S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63.

_____. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, Mai./Jun. 1995, p.20-29.

KAPP, K.M. **The Gamification of Learning and Instruction: Case-Based Methods and Strategies for Training and Education**. New York: Pfeiffer: An Imprint of John Wiley & Sons. 2012.

KIM, P., GOYAL, A., SEOL, S., DODSON, B., LAM, M. **PocketSchool Interactive Learning Ad-hoc Network**. To appear in the proceedings of IEEE International Conference on e-Education, Entertainment and e-Management, 2011. Disponível em: <<http://ieeexplore.ieee.org/xpl/login.jsp?tp=&arnumber=6137845&url=http%3A>

ieeexplore.ieee.org/xpls%2Fabs_all.jsp%3Farnumber%3D6137845>

Acesso em: 21.out.2015.

KISHIMOTO, M.T. **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, A. **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore. A construção textual do sentido. In: _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto**, São Paulo: Contexto, 2010.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

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

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Algumas reflexões sobre formação de leitores. In: **Na ponta do lápis**. São Paulo. Ano IX, n. 22, ago. 2013. Disponível em: <<https://www.escrevendofuturo.org.br/images/stories/publico/material/NPL22.pdf>>. Acesso em: 12.jul. 2016.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MATÊNCIO, M.L.M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Rio Grande do Sul: Autores Associados, 1994.

MATUTI, J. **Construtivismo: Teoria Construtivista sócio histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MEDINA, B., VIANNA, Y., TANAKA, S. Gamification, Inc.: **como reinventar empresas a partir de jogos**. 1.ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

MELO, C.V. **Leitura em rede**: gêneros textuais, mídias e incentivo à leitura. Canoas/RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2011. Disponível em:

<http://www.canoas.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011520151343998projeto_leitura_e_m_rede.pdf> Acesso em: 09.out.2015.

MENDES, C.L. **Jogos eletrônicos**: diversão, poder e subjetivação. Campinas/SP: Papirus, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Conteúdo Básico Comum – Português**. Educação Básica – Ensino Fundamental (5a a 8a séries), 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa, Brasília: MEC, 1997. v.2, p.115-116.

_____. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos.3. ed. Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

MOITA, F.M. G.S.C. **Game On**: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @. São Paulo: Alínea, 2007.

MOYA, Telma. **Gênero Textual e Tipologia Textual**. Disponível em:<<https://br.linkedin.com/in/telmasoleramoya>> Acesso em 21.ago.2016.

NIELSEN, S.E. What Makes a Good Learning Game? Going beyond edutainment. ELearn Magazine, 2011. *Apud* FRANÇA, R.M.; REATEGUI, E.B.; COLLARES, D.

Mecânicas de Games em um Ambiente de Aprendizagem baseado em Questionamento. **XIII SBGames**, Porto Alegre/RS. nov./ 2014. Disponível em:

http://www.sbgames.org/sbgames2014/files/papers/culture/full/Cult_Full_Mecanicas%20de%20Games.pdf> Acesso em: 22.out.2015.

NOVAIS, A.E. **Leitura nas interfaces gráficas do computador – Compreendendo a gramática da interface**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PIAGET, J. Veredas, Módulo 5. Volume 4. 1971. *Apud*. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**. In. MINAS GERAIS, Coleção Veredas. Mód. 5, v.4, 2004.

PINHEIRO, Keyla. **O conto e suas características**. Postado em 09/04/2010. Disponível em: <http://keylapinheiro.blogspot.com.br/2010/04/o-conto-surgiu-junto-com-civilizacao.html>> Acesso em 20.ago.2016.

REMENCHE, M.L.R.; MATSUDA, A.A. O processo de ensino-aprendizagem de leitura do texto literário: percursos para formar leitores. In: **III CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Literários**. Maringá: UEM, 2014. v. 3.

RICARDO, S.M.B. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural**. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2002. ROCHA, R. **Entrevista Ruth Rocha**. Contrapontos, Itajaí, v. 2, n. 6, maio/ago. 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____.; MOURA; E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **The rules of play: Game design Fundamentals**. Cambridge: MIT Press, 2004.

SILVA, P. N. da. O tempo numa sequência narrativa integrada num texto do género discursivo: relato de acontecimento desportivo em directo. **Textos Seleccionados. XXIV**

Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, 2009, pp. 557-573. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3581/1/2008%20APL%20Paulo%20Nunes%20da%20Silva.pdf> Acesso em 27.ago.2016.

SILVA, R.A.P. Leitura, necessidade; literatura, prazer. **Revista Intercâmbio**. 2014. Disponível em: <http://2014.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/279/235.pdf> Acesso em: 28.set.2014.

SILVA, T.R.; ARAÚJO, G.G.; FERNANDES, J.V.O.; ARANHA, E.H.A. Oficinas de Gamificação: um relato de experiência com professores do ensino básico. **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2014**. V. 10, pp. 678-683, 2014. Disponível em: http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_213.pdf Acesso em: 01.out.2015.

SILVA; R.A.; PIMENTEL, E.P. A caminho de um ambiente gamificado para o ensino de leitura baseado no controle por unidades mínimas. **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2014**. V. 10, pp. 593-598, 2014. Disponível em: http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_140.pdf Acesso em: 01.out.2015.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5ªed. São Paulo: Contexto, 2008

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia da leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

VYGOTSKY, L. **Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

WEBER, M.A.L. **A Formação Continuada de Professores numa Prática Pedagógica com a utilização de Tecnologias**. 2008. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/633_467.pdf> Acesso em: 28.set.2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Campo de pesquisa:

Aluno participante:

Ano:

Turma:

Professora pesquisadora:

1 – Idade:

13 anos 14 anos 15 anos

2 – Você tem o hábito de ler diariamente:

Sim Não Somente para trabalhos escolares.

3 – Qual a importância da leitura para você?

Muito Não muito Pouco

4 – Você possui Celular, Computador e/ou Tablet?

Celular Computador Tablet

5 – Você se interessa por jogos?

Muito Não muito Pouco

6 – Qual o aparelho tecnológico que você mais utiliza para o jogo?

Celular Computador Tablet

7 – Quanto tempo você ocupa do seu dia para jogar?

Menos de 1 hora 3 horas Mais de 3 horas

8 – Você considera o jogo uma forma de aprendizagem?

Sim Às vezes Não

9 – Gostariam de estudar os conteúdos escolares em forma de jogo?

Sim Não

10 – A competição torna-se importante entre os jogadores?

Sim Às vezes Não

APÊNDICE B – PROJETO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO

Contexto

Esta Proposta Educacional de Intervenção será desenvolvida com o objetivo de possibilitar ao aluno a superação das dificuldades na leitura de textos dos gêneros conto e crônica, visando à formação de um aluno-leitor crítico. Além disso, poderá melhorar o seu desempenho nas avaliações sistêmicas internas e externas.

Na busca por estratégias diversificadas de leitura que sejam motivadoras e interativas, propusemo-nos a elaborar e aplicar metodologias de ensino baseadas na gamificação, uma vez que, pode ser considerada como uma metodologia que tem como elemento central motivar a participação dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, a gamificação permite a aplicação de elementos, dinâmicas, estilo e pensamentos de games a um contexto fora dos games. A gamificação, portanto, poderá contribuir para a promoção da aprendizagem, com um melhor engajamento e interatividade dos alunos.

Sujeitos da pesquisa

A proposta de intervenção que apresentamos até aqui será desenvolvida em duas turmas de 9º ano, A e B, do Ensino Fundamental, no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, em Montes Claros/MG.

Período de realização

Julho, agosto e setembro de 2016.

Objetivos

a) Geral: promover o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos relacionados aos gêneros conto e crônica.

b) Específicos:

- Discutir as características e os elementos dos gêneros textuais: conto e crônica;
- Propor uma reflexão acerca dos dois gêneros textuais: conto e crônica;
-
- Contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre textos dos gêneros conto e crônica;
- Ampliar a competência leitora dos alunos.

Procedimentos metodológicos

A Proposta Educacional de Intervenção será desenvolvida com o objetivo de possibilitar ao aluno a superação das dificuldades de leitura de textos dos gêneros conto e crônica, utilizando-se elementos e estratégias da gamificação, visando à dinamicidade e interatividades nas aulas de Língua Portuguesa e formação de um leitor crítico. As atividades serão elaboradas e executadas em módulos.

Módulo I – nessa primeira etapa, apresentaremos os conteúdos a serem estudados, a fim de que os alunos possam conhecê-los. O contato e a reflexão sobre os elementos de textos do gênero narrativo serão feitos por meio da gamificação. Tais elementos serão estudados, conforme estabelecem os CBC – Conteúdo Básico Comum, através da análise de vários textos. Neste módulo, as atividades de aprendizagem estarão centradas no aluno, professor e objeto de estudo. A todo o momento, o professor mediará às discussões, visando à ampliação da capacidade crítica e reflexiva de cada aluno.

Módulo II – essa etapa tem como objetivo a interação dos alunos, por meio de discussões, num processo dialógico de construção do conhecimento. Nesta etapa, as atividades serão realizadas em duplas ou grupos.

Módulo III – é o momento da internalização do conhecimento. Esse será o momento de refletir, individualmente, sobre os conteúdos estudados e os conhecimentos construídos. Para isso, as atividades que requerem reflexão e análise individual serão priorizadas.

Módulo IV – é a aplicação prática do conhecimento. Este será o momento em que os alunos terão a oportunidade de aplicarem os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores em situações reais.

Durante todo o processo da intervenção, os alunos serão avaliados conforme a sua participação nas atividades propostas. Serão avaliados os seguintes aspectos: comprometimento, engajamento, responsabilidade e dedicação; além disso, o foco deste trabalho será o progresso do aluno com relação ao desenvolvimento da leitura de textos dos gêneros conto e crônica.

No quadro a seguir, apresentamos o detalhamento das atividades que foram propostas até então, as quais poderão sofrer adaptações e acréscimos conforme o desenvolvimento desta pesquisa.

Podemos observar que os módulos de atividades descritos evidenciam que todo o processo se desenvolverá em um movimento de ação/reflexão/ação, tendo em vista que tanto os objetivos da pesquisa como os do projeto de intervenção visam interferir de forma positiva e motivadora na práxis pedagógica da aprendizagem da habilidade de leitura, promovendo a integração entre as duas vertentes que precisam ser utilizadas conjuntamente ao se tratar de processos de aprendizagem: a teórica e a prática.

APÊNDICE C – ELABORAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

MÓDULO I	
AÇÃO	Discussão, a partir da gamificação, sobre as características gerais do tipo textual narrativo, bem como de suas fases, elementos constitutivos.
OBJETIVOS	<p>Identificar e usar as fases e elementos característicos de um texto cuja tipologia textual é narrativa;</p> <p>Identificar e usar estratégias de ordenação temporal do discurso narrativo;</p> <p>Analisar as marcas linguísticas e gráficas de conexão textual em uma narrativa;</p> <p>Discutir as características gerais de textos predominantemente narrativos.</p>
METODOLOGIA	<p>Discussões em sala;</p> <p>Objetos de aprendizagem (textos cuja tipologia textual é a narrativa).</p>
DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES	<p>Leitura de variados textos de diferentes gêneros: contos, crônicas, fábulas, romance.</p> <p>Exploração dos textos que serão passados também para os alunos através do projetor de multimídia, para a percepção de elementos e características gerais dos textos narrativos a partir de perguntas como: o que aconteceu, com quem, onde, como, quando, quem está contando?</p> <p>Estudo das características, situação e circulação de uma narrativa.</p> <p>Estudo sobre os focos narrativos em primeira e terceira pessoa.</p> <p>Estudo sobre os momentos da narrativa: situação inicial, complicação, ações, clímax, resolução e situação final.</p> <p>Desafio do Módulo: através do <i>Responde ou Passa</i>, os alunos, na sala de aula, dividirão em duas equipes para responderem sobre os conteúdos estudados, responderão os alunos que forem sorteados, caso o aluno se recuse a responder determinada pergunta, a equipe perderá 50 pontos. A cada resposta correta do aluno quanto à pergunta, a equipe acumulará 100 pontos. Não será</p>

RECURSOS	Textos e atividades fotocopiadas; Projetor de multimídia.
CARGA HORÁRIA	06 h/a
AValiação	Comprometimento e participação dos estudantes na exposição dos conteúdos e na realização das atividades propostas.

MÓDULO II	
AÇÃO	Aprofundamento e interação com os elementos constitutivos da narrativa e dos dois tipos de gêneros textuais: conto e crônica.
OBJETIVOS	Incentivar a interação, o engajamento, o diálogo, permitindo a troca de conhecimentos; Estimular a participação ativa nos desafios e atividades propostas.
METODOLOGIA	Atividades em dupla. Lançamento de desafios.
DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES	Os alunos assistirão a dois filmes: “Os Terroristas” - crônica de Moacyr Scliar e “De volta ao jogo” - Rezendeevil. Explanação dos gêneros conto e crônica através de uma aula expositiva, exemplificando com partes dos filmes assistidos. A atividade proposta tratará diretamente a narrativa, é um pretexto para que os alunos formados em dupla, escrevam um texto com elementos e características da narrativa sobre o seu jogo preferido. Cada dupla será encaminhada para o laboratório de informática para produzirem os seus textos no computador, após o término das produções os textos serão impressos para serem lidos em sala de aula, os textos serão lidos pelos alunos em voz alta para toda a turma, porém os autores não terão os nomes divulgados neste momento. Desafio do Módulo: Os próprios alunos, com três professores de Língua Portuguesa vão atribuir notas de 5 a 10 aos textos lidos sem saberem a autoria deles, conforme o estudo dos conteúdos abordados, além disso, no momento da leitura dos textos, os textos da turma A serão lidos na turma B e os da turma B serão lidos na A. Os três melhores textos de cada turma serão publicados no jornal do colégio e as duplas vencedoras serão premiadas.

RECURSOS	Computadores do laboratório de informática. Televisão. Projektor de multimídia.
CARGA HORÁRIA	– 07 h/a.
AValiação	Compromisso e participação dos alunos nas produções dos textos; Interesse, responsabilidade e participação dos alunos nas avaliações das produções dos textos.

MÓDULO III	
AÇÃO	Reflexão sobre as partes constituintes de uma narrativa e sobre as diferenças e particularidades dos gêneros conto e crônica
OBJETIVOS	Analisar com criticidade os elementos presentes em textos dos gêneros conto e crônica.
METODOLOGIA	Aulas expositivas e dialogadas. Leitura de textos e resolução de atividades individuais.
DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES	Leitura de textos para a reflexão e compreensão de textos. Resolução, individual, de questões sobre os textos lidos. Correção das atividades realizadas oralmente. Desafio do Módulo: Mudando a história , depois de lerem e realizarem as atividades de reflexão e compreensão sobre os textos apresentados, cada aluno escolherá um texto que tenha mais lhe chamado a atenção e vai construir uma outra história para o título escolhido. Podem expandir determinada cena com a inclusão de personagens ou ampliar seu significado pela incorporação de sonhos, pressentimentos e outros artifícios narrativos. Para a apresentação dos textos para a turma, cada aluno produzirá um slide com desenhos para contar a história. Será premiado o melhor texto e a melhor apresentação do texto com a utilização dos slides.
RECURSOS	Textos e atividades fotocopiadas; Projektor de multimídia; Folha tipo A4.

CARGA HORÁRIA	06 h/a.
AVALIAÇÃO	Interesse e participação dos alunos na exposição dos conteúdos e na realização das atividades propostas.

MÓDULO IV	
AÇÃO	Produção de um desfecho diferente para um texto pertencente ao gênero conto, através da elaboração de um <i>game</i> .
OBJETIVOS	Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero. Demonstrar o seu funcionamento no texto.
METODOLOGIA	Leitura de um conto de terror. Debate sobre os possíveis desfechos para o texto lido. Discussão sobre o jogo “ Detetive ”. Atividade proposta será realizada em dupla.
DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES	Leitura do trecho do conto: “A dona da pensão” de Roald Dahl. In: _____ Beijo. São Paulo: Barracuda, 2007. Os alunos se organizarão em um único círculo para a leitura e discussão do texto, cujo desfecho será omitido e pelas pistas dadas durante o enredo da narrativa os alunos tentarão que desvendá-lo. Depois do debate, os alunos serão encaminhados para o laboratório de informática onde obterão informações via internet sobre o jogo “Detetive”. Desafio do Módulo: Produzir um jogo de tabuleiro, tomando como exemplo o jogo “ Detetive ”, utilizando o computador, onde o vencedor tem que descobrir o que realmente a dona do hotel fazia com os seus hóspedes.
RECURSOS	Textos xerocados; Projetor de multimídia; Computadores do laboratório de informática com acesso à internet.
CARGA HORÁRIA	08 h/a.
AVALIAÇÃO	Interesse e participação dos alunos na realização das atividades propostas.

APÊNDICE D – PROPOSTA EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO POR ORDEM DE REALIZAÇÃO DE CADA MÓDULO

MÓDULO I

1º PASSO: Os textos serão lidos para os alunos em voz alta, identificando neles as fases e os elementos característicos da narrativa, Fazendo perguntas como: onde ocorre, quando, quem conta, o narrador participa ou não da história, o que aconteceu, como terminou?

Texto 1 – Os gnomos e o sapateiro

Era uma vez um sapateiro tão pobre, tão pobre, que só lhe restava couro para um único par de sapatos. Certa noite, quando ia começar a fazê-lo, sentiu-se cansado. Apenas recortou uma tira de couro e deixou para terminar o serviço no dia seguinte.

De manhã, quando voltou para a mesa de sua oficina, encontrou o par de sapatos prontinho. Apanhou cada um dos sapatos e examinou-os, tentando descobrir quem os havia confeccionado, mas não conseguiu: era um verdadeiro mistério. Intrigava-o ainda mais o fato de que aquele par de sapatos era o mais perfeito que ele já tinha visto.

O sapateiro ainda estava parado, pensando, com o par de sapatos na mão, quando um freguês entrou em sua oficina. O homem apaixonou-se pelos sapatos e fez questão de comprá-los imediatamente. Peter, o sapateiro, não desejava vendê-los; queria primeiro descobrir como haviam aparecido em sua mesa. Mas o freguês lhe ofereceu tanto dinheiro pelos sapatos que ele terminou concordando em vendê-los.

Peter usou o dinheiro para comprar mais couro. À noite, cortou o material e foi se deitar.

No dia seguinte, aconteceu a mesma coisa: os sapatos apareceram prontos e em seguida veio um freguês que os comprou por um preço altíssimo.

E, assim, os dias se passavam e o sapateiro se tornava cada vez mais rico. Até que Heidi, sua mulher, sugeriu:

Precisamos descobrir o que está acontecendo! Em vez de ir dormir, vamos nos esconder atrás da porta e espiar.

À meia-noite em ponto surgiram dois graciosos gnomos, completamente nus. Sentaram-se na mesa de Peter com tanta rapidez que ele e sua mulher não conseguiam enxergar os movimentos de suas mãos.

Heidi ficou encantada com os gnomos:

Eles nos ajudaram, agora estamos ricos! — disse. — Mas os dois homenzinhos estão com frio! Isso não é justo! Vou costurar roupinhas lindas para eles.

E assim o fizeram. Naquela noite colocaram as roupinhas ao lado do couro, e se esconderam. Os homenzinhos adoraram o presente.

Desse dia em diante, os dois gnomos nunca mais voltaram, mas, mesmo assim, Peter, Heidi e os filhos viveram felizes para sempre.

Contos de Grimm: Jacob e Wilhelm Grimm.

Texto 2 – Retrato de velho

Tem horror a criança. Solenemente, faz queixa do bisneto, que lhe sumiu com a palha de cigarro, para vingar-se de seus ralhos intempestivos. Menino é bicho ruim, comenta. Ao chegar a avô, era terno e até meloso, mas a idade o torna coriáceo.

No trocar de roupa, atira no chão as peças usadas. Alguém as recolhe à cesta, para lavar. Ele suspeita que pretendem subtraí-las, vai à cesta, vasculha, retira o que é seu, lava-o, passa-o. Mal, naturalmente.

– Da próxima vez que ele vier, diz a nora, terei de fechar o registro, para evitar que ele desperdice água. Espanta-se com os direitos concedidos às empregadas. Onde já se viu? Isso aqui é o paraíso das criadas. A patroa acorda cedo para despertar a cozinheira. Ele se levanta mais cedo ainda, e vai acordar a dona de casa: – Acorda, sua mandriona, o dia já clareou!

As empregadas reagem contra a tirania, despedem-se. E sem empregadas, sua presença ainda é mais terrível. As netas adolescentes recebem amigos. Um deles, o pintor, foi acometido de mal súbito e teve de deitar-se na cama de uma das garotas. Indignação: Que pouca-vergonha é essa? Esse bandalho aí conspurcando o leito de uma virgem? Ou quem sabe se nem é mais virgem?

– Vovô, o senhor é um monstro! E é um custo impedir que ele escaramuce o doente para fora de casa.

– A senhora deixa suas filhas irem ao baile sozinhas com rapazes? Diga, a senhor deixa?

– Não vão sozinhas, vão com os rapazes.

– Pior ainda! Muito pior! A obrigação dos pais é acompanhar as filhas a tudo quanto é festa.

– Papai, a gente nem pode entrar lá com as meninas. É coisa de brotos.

– É, não é? Pois me dá depressa o chapéu para eu ir lá dizer poucas e boas!

Não se sabe o que fazer dele. Que fim se pode dar a velhos implicantes? O jeito é guardá-lo por três meses e deixá-lo ir para outra casa, brigado. Mais três meses, e nova mudança, nas mesmas condições. O velho é duro:

– Vocês me deixam esbodegado, vocês são insuportáveis! – queixa-se ao sair. Mas volta.

– Descobri que paciência é uma forma de amor – diz-me uma das filhas, sorrindo.



(ANDRADE, Carlos Drummond de. Retrato de velho. In A bolsa & a vida. Rio de Janeiro, 1962. p. 207-209. Gênero: Crônica.)

Texto 3 – Acidente na estrada

Todos os anos eu passava as férias de julho na fazenda dos meus tios, no interior do Rio de Janeiro. Os fatos que vou contar aconteceram em 1989, quando eu tinha 17 anos. Eles mudaram minha fé e visão do mundo. Meu tio, dois primos e eu estávamos jogando baralho enquanto, esperava minha tia terminar o jantar. A fazenda era muito antiga. Minha família morava ali há várias gerações. Infelizmente, nessa época, não havia eletricidade no campo. E os geradores eram muito caros para meu tio, então, era tudo iluminado através da vela e do lampião, o que dava um aspecto tenebroso ao lugar. Nesse dia, chovia muito forte e os cachorros estavam dentro da casa, mesmo assim estavam muito inquietos.

“Eu não gosto quando eles estão assim, sempre acontece algo estranho” – disse meu tio apontando os cachorros.

Todos nós rimos do comentário, que, no momento, pareceu engraçado. Ainda estávamos rindo, quando ouvimos alguém bater forte na porta. Todos nós pulamos, por conta do susto. Meu tio foi atender a porta, seguido de minha tia que veio rápido da cozinha ver quem era a visita inesperada. Quando meu tio abriu a porta, vimos um homem que estava todo molhado da chuva. Eu sabia que não era conhecido, porque eu conhecia todos os vizinhos da redondeza.

“Eu capotei meu carro ali na estrada. Preciso de ajuda, pois minha mulher está machucada e precisa de cuidados médicos. Eu vi sua casa da estrada e....” – disse o homem, sem fôlego, até ser interrompido por meu tio.

“Não precisa explicar mais.” – disse meu tio pegando a chave da caminhonete saindo.

Sem perguntar nada, eu entrei com eles no veículo e partimos. Em um minuto, já estávamos onde o carro se encontrava. Eu e meu tio corremos para o carro, o homem ficou lá dentro do carro, paralisado, olhando na direção do carro e chorando quieto. Eu e meu tio agachamos, para ver a situação da mulher dele e para nosso choque ali estava o homem que bateu na porta da fazenda, todo ensanguentado. Sua mulher não estava diferente. Eu fiquei com medo, mas meu tio me olhou e disse:

“Rápido temos que levar os dois para o hospital.” – Disse ele, ignorando o fato sinistro e forçando a porta para abrir.

Tiramos os dois do carro e os levamos para o hospital. O homem, como eu e meu tio sabíamos, já estava morto. A mulher estava com ferimentos bastantes graves, mas sobreviveu. Algumas horas depois, saímos do hospital e fomos de volta para a fazenda. Quando chegamos, contamos a história para meus primos e minha tia. Eles ficaram morrendo de medo. Terminei de contar a história e alguém bateu na porta. Meus primos correram para o quarto com medo. Meu tio abriu a porta, só que desta vez não tinha ninguém.

Paulo Henrique Garcia. Disponível em: <http://www.contosehistoriasdeterror.com/>

Texto 4 – As enchentes de minha infância

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

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

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

(Rubem Braga, *Ai de ti, Copacabana*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Do Autor, 1962. P. 157)

Texto 5 – Casa mal assombrada

O ano era 1944. Carlos que antes morava em Itaperuna – RJ, iria se mudar para Natividade, RJ. Estava a procura de uma casa e depois de algumas visitas, encontrou uma que seria ideal para acomodar sua família. Ao sair da casa, os vizinhos o alertaram de que ela era mal assombrada pelo espírito do antigo morador conhecido como "Manoel Açougueiro". Carlos que era metido a valentão ignorou os avisos dos futuros vizinhos e a família mudou-se na semana seguinte.

Depois de um mês instalados, a mãe e os filhos começaram a ouvir todas as noites, sem falta, às 22:00 horas em ponto, batidas na porta. Quando iam atender, não havia ninguém e o portão ficava sempre trancado com cadeado. Não havia tempo suficiente para alguém bater e pular o muro sem que ninguém percebesse. Carlos que sempre chegava após as 22:00 horas, não acreditava em tal estória.

Porém um dia, Carlos chegara mais cedo em casa e novamente às 22:00 horas bateram na porta. Carlos correu até a porta e não vendo ninguém por perto, gritou aos quatro cantos:

“Manoel, é você? Se for você mesmo, apareça.”

Para espanto de todos, nesta noite, à meia-noite o neném acordou chorando e Carlos ao entrar no quarto viu um cachorro branco dentro do berço. Ninguém na casa via o tal cachorro, mas Carlos insistia em tentar bater no cachorro com um cinto e acabava por acertar o bebê.

Apesar de toda a confusão da noite, Carlos ainda duvidava de que havia um fantasma na casa. No fim de semana, na sexta-feira, Carlos voltou a gritar aos quatro cantos da casa, fazendo dessa vez, um desafio ao tal fantasma.

“Se tiver alguém aqui mesmo, que atire essas almofadas que estão na sala para o outro quarto.”

De madrugada o filho mais velho da família, que também se chamava Carlos, acordou desesperado gritando que alguém havia atirado almofadas em sua cabeça enquanto dormia.

Carlos no dia seguinte, procurou o Monsenhor que providenciou a celebração de uma missa em intenção a alma de “Manoel, o Açougueiro”. Desde aquela data, nunca mais ninguém ouviu batidas na porta da casa às 22:00 horas.

Texto 6 – Tesouro macabro

A história que contarei a seguir é sobre dois amigos de infância, Pablo e José. Os dois eram mexicanos e andarilhavam em direção de San Juan, um pequeno vilarejo na província de Chiapas.

Estava chovendo muito e os cavalos já estavam inquietos. Pablo observara uma caverna em meio às árvores e exclamou: "Veja José, uma gruta seca. Vamos usá-la como abrigo até a chuva passar." José não titubeou e seguiu seu amigo até a tal gruta. Lá dentro, os dois se abrigaram e acomodaram os cavalos. A caverna era gelada e José sentiu um calafrio que percorreu sua espinha. "Vamos sair daqui Pablo, esta caverna me dá arrepios." Balbuciou José tremendo de frio e medo. "Bobagem! Lá fora podemos até morrer naquele temporal. Aqui nós estamos secos e seguros." Retrucou Pablo.

A chuva não dava nem um sinal de cessar. José estava impaciente e Pablo curioso com a caverna. "Vamos lá para o fundo, estaremos mais seguros lá." Entusiasmou-se Pablo. "Estas louco homem, podemos nos perder naquela escuridão." Protestou José. "Covarde! Vamos lá, seja homem pelo menos uma vez nessa sua vida. Ameaçou Pablo com um sorriso sarcástico. Mesmo temendo pela sua própria vida, José segue o amigo até o fundo da caverna. Pablo, indo na frente, acende um fósforo e se surpreende com o que vê. Jogado ao chão, milhares de moedas de ouro

e prata e até algumas joias que refletiam a luz do fósforo. Junto delas, um esqueleto humano. Pablo dá uma gargalhada e grita." Estamos ricos José, ou melhor, estou rico José!" Virando-se imediatamente para o amigo e apontando a garrucha diretamente para a testa dele. Pablo dá um sorriso e vê o pavor do amigo que suplica. "Não Pablo, pelo amor de Deus... nós somos amig..." E um estrondo interrompe a voz de José. Com um tiro certeiro, Pablo espalha os miolos do amigo no chão... "He, he, he...agora o ouro é só meu, todo meu." Recolhendo o tesouro e colocando-o num saco, Pablo já vai até pensando no que fazer com o dinheiro.

O tempo passa e a chuva também. Com o tesouro devidamente embalado, Pablo sai da caverna sorrindo e gozando do cadáver do amigo. "Pena que você não poderá se divertir com este dinheiro companheiro." Pablo coloca o saco com o tesouro no lombo do cavalo e ruma para o vilarejo. Chegando lá, ele vai diretamente para uma pensão contabilizar o seu achado. Euforicamente, Pablo sobe para o seu quarto mal podendo conter sua alegria. Já no quarto, o homem tranca a porta e joga o saco no chão. Ao abri-lo, Pablo depara-se com uma cena inesperada e pavorosa. "Não, não pode ser!!!" Agoniza o coitado. Ao invés do tesouro, ele encontrou o cadáver rígido de seu amigo José.

Texto 7 – O Leão e o Lobo

Para o Injusto, a Justiça só Existe para Si....

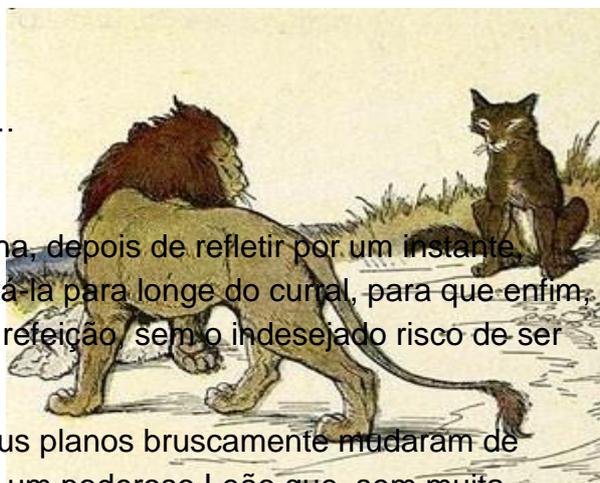
O que se consegue fácil, se perde fácil....

Um Lobo, que acabara de roubar uma ovelha, depois de refletir por um instante, chegou à conclusão, que o melhor seria levá-la para longe do curral, para que enfim, fosse capaz de servir-se daquela merecida refeição, sem o indesejado risco de ser interrompido por alguém.

No entanto, contrariando a sua vontade, seus planos bruscamente mudaram de rumo, quando, no caminho, ele cruzou com um poderoso Leão que, sem muita conversa, de um só bote, lhe tomou a ovelha.

O Lobo, contrariado, mas sempre mantendo uma distância segura do seu oponente, disse em tom injuriado, com uma certa dose de ironia: "Você não tem o direito de tomar para si aquilo que por direito me pertence.."

O Leão, sentindo-se um tanto ultrajado pela audácia do seu concorrente, olhou em volta, mas, como o Lobo estava longe demais, e não valia a pena o inconveniente de persegui-lo apenas para lhe dar uma merecida lição, respondeu com desprezo:



“Como pertence a você? Você por acaso a comprou; ou por acaso, terá o pastor lhe dado como presente? Por favor, me diga, como você a conseguiu?”

Autor: Site de Dicas, Esopo [1] acessado em 13 de Janeiro de 2016

2º PASSO: Os alunos de cada sala serão divididos em duas equipes, que serão nomeadas como equipe VERDE e AMARELA respectivamente, para responderem às perguntas do Responde ou Passa sobre os textos lidos e comentados.

3º PASSO: Realização do Responde ou Passa.

Perguntas e respostas sobre os textos para o RESPONDE OU PASSA.

1 Qual é o assunto do texto

Resposta: Seres fantásticos.

2 No texto 1 aparecem fatos que fogem a realidade e nos levam ao mundo do fantástico. Que elementos são esses?

Resposta: A existência de homenzinhos que aparecem à noite para ajudar os humanos.

3 Qual é o assunto principal do texto “Retrato de velho”?

Resposta: As reclamações das pessoas mais velhas. Reclamam de tudo.

4 O texto “Acidente na estrada” traz ações relacionadas a que conflito?

Resposta: A um socorro às vítimas em um acidente na estrada.

5 Sobre o narrador do texto 3, ele participa ou não dos fatos narrados?

Resposta: Sim

6 Então podemos afirmar que o conto 3 foi escrito em primeira ou terceira pessoa?

Resposta: Primeira pessoa.

7 Por que o texto “As enchentes da minha infância” não pode pertencer ao gênero conto?

Resposta: Porque ele retrata ações verídicas, da realidade e não fictícios.

8 Quais os elementos da narrativa aparecem no texto “Casa mal assombrada”?

Resposta: Sequência de fatos, personagens, narrador, tempo, espaço.

9 Qual foi o desfecho do narrador para o texto 5?

Resposta: Pedir ao monsenhor para que celebrasse uma missa para afastar dali todas as assombrações.

10 Em que momento do texto “Tesouro macabro” a situação se complica?

Resposta: Quando Pablo resolve matar seu amigo José para ficar com o tesouro sozinho.

11 Por que o texto 7 “O Leão e o Lobo” não pode ser considerado como um conto e nem como uma crônica?

Resposta: Porque apesar de ter elementos fictícios pertence ao gênero fábula.

12 Quais são as características do gênero fábula, presentes no texto 7?

Resposta: As personagens são animais e passa uma lição de moral.

4º PASSO: Premiação das equipes vencedoras: a equipe vencedora, tanto na sala do 9º A como no 9º B, foi a equipe VERDE, cada uma ganhou um pacote de bombom.

5º PASSO – Depois do Responde ou Passa, por meio de uma aula expositiva, utilizando-se o projetor de multimídia, foram repassados para os alunos os conceitos básicos, as fases e os elementos característicos de um texto narrativo, exemplificando com partes dos textos acima.

A TIPOLOGIA NARRATIVA

Esse tipo de composição textual se constitui a partir de uma história (real ou imaginária), contada por alguém (narrador).

A narração consiste em uma sequência de fatos/ações desencadeados (as) por personagens envolvidas numa trama, culminando num clímax e se esclarecendo no desfecho.

No texto narrativo, conta-se um fato que ocorreu (ou que poderia ter ocorrido, no caso da ficção) em determinado tempo e lugar, envolvendo personagens.

Elementos fundamentais da narração: enredo (ação); personagem (ns); tempo; espaço (ambientação); foco narrativo (de 1ª ou 3ª pessoa), isto é, a perspectiva a partir da qual se conta a história.

Na narração, existem três formas de citar a fala (discurso) dos personagens: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre.

- Discurso direto: reproduz as palavras do personagem. Funciona como comprovação concreta do fato exposto pelo narrador. No discurso direto, a

fala do personagem, marcada geralmente por travessão ou aspas, é comumente assinalada pelos verbos dicendi (verbos "de dizer").

- Discurso indireto: a fala do personagem é indicada pela voz do narrador. Nesse caso, após o verbo dicendi, aparece uma oração subordinada (introduzida, geralmente, pelas conjunções se ou que – aparentes ou ocultas).
- Discurso indireto livre: nesse caso, o narrador mescla o discurso direto e o indireto, sem usar marcações.

MÓDULO II

1º PASSO: Os alunos assistirão aos filmes “Os Terroristas” – Crônica de Moacyr Scliar e “De volta ao jogo” – Rezendeevil.

2º PASSO: Logo após, os alunos comentarão oralmente sobre os filmes assistidos (o que aconteceu, onde, quando, como, quem está contando, clímax, desfecho).

3º PASSO: Por meio de uma aula expositiva, utilizando o projetor de multimídia, serão aprofundados com os alunos os elementos constitutivos da narrativa e as diferenças básicas entre os gêneros conto e crônica.

ELEMENTOS DO TEXTO NARRATIVO

Ao falarmos em narração, logo nos remete à ideia do ato de contar histórias, sejam estas verídicas ou fictícias. E para que essa história seja dotada de sentido, ela precisa atender a critérios específicos no que se refere aos seus elementos constitutivos. Dentre eles destacam-se:

- Espaço - É o local onde acontecem os fatos, onde as personagens se movimentam. Existe o espaço “físico”, que é aquele que caracteriza o enredo, e o “psicológico”, que retrata a vivência dos personagens.
- Tempo – Caracteriza o desencadear dos fatos. É constituído pelo cronológico, que, como o próprio nome diz, é ligado a horas, meses, anos, ou seja, marcado pelos ponteiros do relógio e pelo calendário. O outro é o psicológico, ligado às lembranças, aos sentimentos interiores vividos pelos personagens e intrinsecamente relacionados com a característica pessoal de cada um.

- Personagens – São as peças fundamentais, pois sem elas não haveria o próprio enredo. Há a predominância de personagens que se destacam pelos atos heroicos, chamadas de principais, outras que se relacionam pelo seu caráter de oposição, as antagonistas, e as secundárias, que não se destacam tanto quanto as primárias, funcionando apenas como suporte da trama em si.
- Narrador – É aquele que narra a história, atuando como um mediador entre a história narrada e o leitor/ouvinte. Classifica-se em três modalidades:
 - I. Narrador-personagem - Ele conta e participa dos fatos ao mesmo tempo. Neste caso a narrativa é contada em 1ª pessoa.
 - II. Narrador-observador - Apenas limita-se em descrever os fatos sem se envolver com os mesmos. Aí predomina-se o uso da 3ª pessoa.
 - III. Narrador Onisciente - Esse sabe tudo sobre o enredo e os personagens, revelando os sentimentos e pensamentos mais íntimos, de uma maneira que vai além da própria imaginação. Muitas vezes sua voz se confunde com a dos personagens, é o que chamamos de Discurso Indireto Livre.

Todos estes elementos correlacionam entre si, formando o que denominamos de enredo, que é o desencadear dos fatos, a essência da história, a qual se constituirá para um desfecho imprevisível que talvez não corresponderá às expectativas do leitor. Este, portanto, poderá ser triste, alegre, cômico ou trágico, dependendo do ponto de vista do narrador.

O GÊNERO CONTO

Um conto é uma narrativa ficcional curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. Apresentam poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço bem reduzidos.

No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado.

O conto está para o romance assim como a fotografia está para o cinema: o contista quanto o fotógrafo devem selecionar uma situação e tentar extrair dela o máximo.

O GÊNERO CRÔNICA

A crônica trata-se de um texto híbrido que oscila entre a literatura e o jornalismo, a crônica é o resultado da visão pessoal, subjetiva, do cronista diante de um fato qualquer, colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano. Quase sempre explora o humor; às vezes, diz as coisas mais sérias por meio de uma aparente conversa fiada; outras vezes, despretensiosamente, faz poesia da coisa mais banal

e insignificante. Registrando o circunstancial do nosso cotidiano mais simples, acrescentando, aqui e ali, fortes doses de humor, sensibilidade, ironia, crítica e poesia, o cronista, com graça e leveza, proporciona ao leitor uma visão mais abrangente, que vai além do fato; mostra-lhe, de outros ângulos, os sinais de vida que diariamente deixamos escapar da nossa observação.

A crônica é um dos mais antigos gêneros jornalísticos. A princípio, com o nome de folhetim, designava um artigo de rodapé escrito a propósito de assuntos do dia – políticos, sociais, artísticos, literários. Aos poucos foi se tornando um texto mais curto e se afastando da finalidade de se informar e comentar, substituída pela intenção de apresentar os fatos do cotidiano de forma artística e pessoal.

– Sua linguagem tornou-se mais poética, ao mesmo tempo em que ganhou certa gratuidade, em razão da ausência de vínculos com interesses práticos e com as informações veiculadas nas demais partes de um jornal. De seu surgimento aos dias atuais, a crônica ganhou prestígio entre nós e pode-se até dizer que constitui um gênero brasileiro, tal a naturalidade e originalidade com que aqui se desenvolveu.

4º PASSO: Os alunos irão para o laboratório de informática para produzirem um texto, em dupla, utilizando elementos e características da narrativa sobre o seu jogo preferido.

5º PASSO: Os textos serão lidos pelos alunos na sala de aula, entretanto, os textos da turma A serão lidos na turma B e vice-versa; no momento da leitura dos textos os nomes das duplas não serão divulgados.

6º PASSO: Após a leitura das produções de texto, os alunos das referidas turmas e três professores de Língua Portuguesa de outras séries atribuirão notas de 5 a 10 aos textos produzidos. Os três melhores textos de cada turma serão publicados no jornal da escola e as duplas vencedoras serão premiadas.

MÓDULO III

1º PASSO: Reflexão e análise das partes constituintes e dos elementos presentes nos textos dos gêneros textuais conto e crônica, por meio de uma aula expositiva.

ORGANIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO

Conflito: é uma oposição entre elementos da história – fatos, personagens, ambiente, ideias, desejos, opiniões – da qual resulta uma tensão que

organiza os fatos. O conflito cria, no leitor ou no ouvinte, expectativa em relação aos fatos da história e a ele se deve a estruturação do enredo em partes: introdução (ou apresentação), complicação (ou desenvolvimento), clímax e desfecho.

Introdução (ou apresentação): geralmente coincide com o começo da história. Nela o narrador costuma apresentar os fatos iniciais, as personagens e, eventualmente, o tempo ou o espaço. A introdução de um texto narrativo é muito importante, porque deve despertar a atenção do leitor e situá-lo na história que vai ler. É comum optarmos ou não pela leitura de um livro depois de lermos seu início.

Complicação (ou desenvolvimento): é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito.

Clímax: é o momento culminante da história, o momento de maior tensão, aquele em que o conflito atinge o seu ponto máximo. Numa história, o clímax pode ser o ponto de referência para as outras partes do enredo.

Desfecho (desenlace ou conclusão): É a solução do conflito, a parte final: boa, má, surpreendente, trágica, cômica, feliz, etc.

Cronológico: é o tempo que transcorre a ordem natural dos fatos no enredo, do começo para o final. Está ligado ao enredo linear, ou seja, à ordem em que os fatos ocorrem. Chama-se tempo cronológico porque pode ser medido em horas, meses, anos, séculos.

Psicológico: é o tempo que transcorre numa ordem determinada pela vontade, pela memória ou pela imaginação do narrador ou personagem. É característico de enredo não linear, ou seja, do enredo em que os acontecimentos estão fora da ordem natural.

Técnica do flashback: é um recurso narrativo que consiste em voltar no tempo. Ocorre, por exemplo, quando uma personagem lembra um fato ou conta a outras personagens fatos que acrescentam informações ou esclarecem uma situação, um enigma.

Físico (ou geográfico): é o lugar onde acontecem os fatos que envolvem as personagens: uma máquina do tempo, uma casa, uma praça, Londres. O espaço pode ser descrito detalhadamente ou suas características podem aparecer diluídas na narração. Quase sempre é possível identificá-lo como espaço aberto ou fechado, urbano ou rural, etc.

Social (ambiente): é o espaço relativo às condições socioeconômicas, morais e psicológicas que dizem respeito às personagens. Possibilita situar as personagens na época, no grupo social e nas condições em que se passa a história, projetar os conflitos vividos por elas, fornecer pistas para certo tipo de desfecho.

2º PASSO: Os textos das atividades seguintes serão lidos pelos alunos em voz alta e as atividades serão realizadas individualmente.

ATIVIDADE I

Leia o texto com muita atenção. E em seguida responda as questões de 1 a 10.

OS NAMORADOS DA FILHA

Quando a filha adolescente anunciou que ia dormir com o namorado, o pai não disse nada. Não a recriminou, não lembrou os rígidos padrões morais de sua juventude. Homem avançado, esperava que aquilo acontecesse um dia. Só não esperava que acontecesse tão cedo.

Mas tinha uma exigência, além das clássicas recomendações. A moça podia dormir com o namorado:

Mas aqui em casa.

Ela, por sua vez, não protestou. Até ficou contente. Aquilo resultava em inesperada comodidade. Vida amorosa em domicílio, o que mais podia desejar? Perfeito.

O namorado não se mostrou menos satisfeito. Entre outras razões, porque passaria a partilhar o abundante café da manhã da família. Aliás, seu apetite era espantoso: diante do olhar assombrado e melancólico do dono da casa, devorava toneladas do melhor requeijão, do mais fino presunto, tudo regado a litros de suco de laranja.

Um dia, o namorado sumiu. Brigamos, disse a filha, mas já estou saindo com outro.

O pai pediu que ela trouxesse o rapaz. Veio, e era muito parecido com o anterior: magro, cabeludo, com apetite descomunal. Breve, o homem descobriria que constância não era uma característica fundamental de sua filha. Os namorados começaram a se suceder em ritmo acelerado. Cada manhã de domingo, era uma nova surpresa: este é o Rodrigo, este é o James, este é o Tato, este é o Cabeça. Lá pelas tantas, ele desistiu de memorizar nomes ou mesmo fisionomias. Se estava na mesa do café da manhã, era namorado. Às vezes, também acontecia — ah, essa próstata, essa próstata — que ele levantava à noite para ir ao banheiro e cruzava com um dos galãs no corredor. Encontro insólito, mas os cumprimentos eram sempre gentis. Uma noite, acordou, como de costume, e, no corredor, deu de cara com um rapaz que o olhou apavorado. Tranquilizou-o:

Eu sou o pai da Melissa. Não se preocupe, fique à vontade. Faça de conta que a casa é sua.

E foi deitar. Na manhã seguinte, a filha desceu para tomar café. Sozinha.

E o rapaz? — perguntou o pai.

Que rapaz? — disse ela.

Algo lhe ocorreu, e ele, nervoso, pôs-se de imediato a checar a casa. Faltava o CD player, faltava a máquina fotográfica, faltava a impressora do computador. O namorado não era namorado. Paixão poderia nutrir, mas era pela propriedade alheia.

Um único consolo restou ao perplexo pai: aquele, pelo menos, não fizera estrago no café da manhã.

Moacyr Scliar (Crônica extraída da Revista Zero Hora, 26/4/1998, e contida no livro Boa Companhia: crônicas, organizado por Humberto Werneck, São Paulo: Companhia das Letras, 2006, 2. reimpressão, pp. 205-6.)

Questão 01. No texto procure uma palavra que possa substituir os termos grifados nas frases abaixo.

- a) “Não a censurou, não lembrou os rígidos padrões morais de sua juventude.”
- b) “Encontro inusitado, mas os cumprimentos eram sempre gentis.”

Questão 02. Qual é o tipo de crônica escrita por Moacyr Scliar?

Questão 03. Essa crônica contém elementos predominantemente narrativos. Agora localize no texto cada um desses elementos.

- a) Situação inicial –
- b) Conflito –
- c) Clímax –
- d) Desfecho –

Questão 04. Quais são os personagens desse texto?

Questão 05. Em qual o cenário a história acontece?

Questão 06. Por que o pai da jovem era realmente um homem avançado?

Questão 07. Qual é o tema retratado nessa crônica?

Questão 08. Qual o objetivo desse texto?

Questão 09. Como se apresenta o narrador nessa crônica?

Questão 10. Como o narrador conseguiu tornar o cômico o equívoco do pai, no final do texto?

ATIVIDADE II

Leia o texto a seguir para responder à questão:

A OUTRA NOITE

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enlustradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou o sinal fechado para voltar-se para mim:

—O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlustrada e torpe havia uma outra – pura, perfeita e linda.

- —Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

—Ora, sim senhor....

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um “boa noite” e um “muito obrigado ao senhor” tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

Rubem Braga

Responda:

1 – Analisando as principais características do texto lido, podemos dizer que seu gênero predominante é:

- a) Conto.
- b) Poesia.
- c) Prosa.
- d) Crônica.
- e) Diário.

ATIVIDADE III

Leia o conto:

ZORRO

Dom Diego de la Vega levava uma vida tranquila na próspera fazenda de seu pai, Dom Alejandro de la Vega.

Seu empregado, Bernardo, testemunhou uma injustiça. Como era mudo, narrou o caso com grandes gestos.

Num segundo, Dom Diego se transformou em Zorro, o justiceiro mascarado. E partiu a galope, cortando a noite com seu cavalo negro.

Na cidade, Zorro desafiou o cruel sargento Garcia a um duelo. Ágil como um acrobata, Zorro saltou com sua espada e perseguiu o sargento. Mas os soldados do sargento chegaram, e Zorro precisou fugir. Então, deixou sua marca sobre o peito do malvado: um “Z” de Zorro.

O governador da província colocou a cabeça de Zorro a prêmio. Mas, ele era o defensor dos fracos e oprimidos, e ninguém quis denunciá-lo.

E Zorro continuou seus combates em segredo.

Minha 1ª Biblioteca Larousse Heróis. Tradução: Adriana de Oliveira Silva. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007, p. 52 - 53.

Responda as questões do exercício segundo o texto lido.

Questão 1 – Identifique o conflito em torno do qual se desenvolveu o conto.

Questão 2 – Marque a alternativa em que se percebe o clímax do conto:

- a) “Num segundo, Dom Diego se transformou em Zorro, o justiceiro mascarado.”.
- b) “Na cidade, Zorro desafiou o cruel sargento Garcia a um duelo.”.
- c) “Mas os soldados do sargento chegaram, e Zorro precisou fugir.”.
- d) “O governador da província colocou a cabeça de Zorro a prêmio.”.

Questão 3 – Assinale a passagem em que se nota a utilização da comparação:

- a) “[...] Dom Diego se transformou em Zorro, o justiceiro mascarado.”.

- b) “E partiu a galope, cortando a noite com seu cavalo negro.”.
- c) “Ágil como um acrobata, Zorro saltou com sua espada e perseguiu o sargento.”.
- d) “Mas, ele era o defensor dos fracos e oprimidos, e ninguém quis denunciá-lo.”.

Questão 4 – Em “[...] e ninguém quis denunciá-lo.”, a forma pronominal destacada substitui:

- a) Bernardo
- b) Zorro
- c) sargento Garcia
- d) governador da província

Questão 5 – Há o predomínio no gênero “conto” de sequências:

- a) narrativas
- b) descritivas
- c) expositivas
- d) argumentativas

Nas questões de 6 a 8, assinale a alternativa que apresenta a ideia expressa pelo termo destacado em cada segmento, tendo em vista o contexto em que se insere:

Questão 6 – “Como era mudo, narrou o caso com grandes gestos.”.

- a) adversidade
- b) causa
- c) justificativa
- d) consequência

Questão 7 – “Mas os soldados do sargento chegaram, e Zorro precisou fugir.”.

- a) adição
- b) conclusão

- c) prioridade
- d) adversidade

Questão 8 – “Zorro saltou com sua espada e perseguiu o sargento.”.

- a) conformidade
- b) continuidade
- c) finalidade
- d) explicação

Questão 9 – “O governador da província colocou a cabeça de Zorro a prêmio.”. Justifique a ausência do acento indicador de crase diante da palavra “prêmio”:

3º PASSO: Após a realização das atividades, as mesmas serão corrigidas e comentadas oralmente.

4º PASSO: Em seguida, os alunos escolherão um dos textos estudados e construirão uma nova história para o título do texto escolhido e a leitura dos textos será realizada através de uma apresentação da história narrada através de slides produzidos pelos próprios alunos. A premiação será para o melhor texto produzido e apresentado.

MÓDULO IV

1º PASSO: Os alunos das duas turmas serão organizados em um círculo no caramanchão do colégio para ouvirem a história do conto “A dona da pensão” de Roald Dahl, o qual será lido por uma contadora de história e o seu desfecho será omitido, porém a contadora durante a leitura fornecerá pistas para que os alunos possam tentar desvendá-lo.

Texto: A dona da pensão

Billy Weaver partiu de Londres no vagaroso trem da tarde, com baldeação em Reading. Já eram nove horas da noite quando finalmente chegou em Bath. A lua

começava a se levantar por cima das casas do outro lado da estação, num céu claro e estrelado. Mas o tempo era bastante frio, e o vento parecia uma lâmina de gelo a golpear-lhe as faces.

– Com licença, mas será que existe algum hotel razoavelmente barato aqui por perto?

– Experimente o Bell and Dragon — respondeu o porteiro da estação, apontando para um dos lados da rua. — Talvez tenham vaga. Fica a cerca de 500 metros daqui.

Billy agradeceu, pegou a valise e partiu a pé para o Bell and Dragon. Nunca antes estivera em Bath, não conhecia ninguém que morasse ali. Mas o Sr. Greenslade, da matriz em Londres, dissera-lhe que era uma cidadezinha adorável. Billy tinha 17 anos. Usava um casaco azul-marinho novo, um chapéu marrom também novo e um terno cinza igualmente novo. Estava-se sentindo maravilhosamente bem. Caminhava rápido. Subitamente, numa janela de um andar térreo, iluminada por um lampião a menos de seis metros de distância, Billy viu um cartaz impresso encostado no vidro, pelo lado de dentro. Dizia simplesmente CAMA E CAFÉ DA MANHÃ. Ao lado, havia um vaso de crisântemos amarelos, muito bonitos.

Billy parou de andar. Aproximou-se da janela. Cortinas verdes (de algum material parecido com veludo) pendiam dos dois lados da janela. Os crisântemos faziam um contraste realmente bonito. Espiando pelo vidro, Billy viu um fogo aceso na lareira da sala. No tapete, diante do fogo, estava um pequeno bassê, dormindo, todo enroscado, a cabeça entre as patas. Os móveis da sala, pelo que ele pôde ver na semi-escuridão, eram bem agradáveis. Havia um piano e um sofá grande, diversas cadeiras de braço estofadas. A um canto, havia um papagaio numa gaiola. A presença de animais era normalmente um bom sinal, disse Billy a si mesmo. Em tudo e por tudo, parecia uma casa aconchegante para se hospedar. E certamente muito mais confortável do que o Bell and Dragon. Nunca antes residira numa pensão. E, para dizer a verdade, a perspectiva deixava-o um pouco assustado. A imagem que fazia de uma pensão era de ensopadinho de repolho aguado, uma senhoria rapace e um cheiro forte de arenque na sala. Depois de relutar dessa maneira durante dois ou três minutos, tremendo de frio, Billy decidiu andar mais um pouco para dar uma olhada no Bell and Dragon, antes de tirar suas conclusões. Virou-se para partir. E foi nesse momento que uma coisa estranha aconteceu-lhe. Já estava começando a se virar quando seus olhos foram atraídos, de um modo bem esquisito, pelo cartaz na janela. CAMA E CAFÉ DA MANHÃ, dizia o cartaz. CAMA E CAFÉ DA MANHÃ, CAMA E CAFÉ DA MANHÃ, CAMA E CAFÉ DA MANHÃ. Cada palavra parecia um olho negro e imenso a fitá-lo através do vidro, a prendê-lo, atraí-lo, forçando-o a permanecer onde estava, a não se afastar daquela casa. E antes

mesmo de compreender o que fazia, estava subindo os degraus, encaminhando-se para a porta da frente, estendendo a mão para a campainha. Apertou-a. Ouviu-a tocar um pouco longe, num aposento nos fundos. E imediatamente, só pode ter sido imediatamente, pois ainda nem tirara o dedo da campainha, a porta se abriu e uma mulher surgiu à frente dele. Mas aquela mulher dera a impressão de ser um desses bonecos de mola que pulam quando se levanta a tampa da caixa. Billy apertara a campainha e... Zás!, a mulher surgira a sua frente. Ela tinha em tomo de 50 anos e olhou para Billy com um sorriso caloroso de boas-vindas.

– Entre, por favor — disse a mulher, gentilmente. Deu um passo para o lado, mantendo a porta aberta. Billy descobriu-se a avançar automaticamente. A compulsão ou, mais acuradamente, o desejo de segui-la para o interior daquela casa era extraordinariamente forte.

– Vi o cartaz na janela — disse Billy, procurando conter-se.

– Foi o que imaginei.

– E eu estava procurando um quarto.

– Pois tenho um quarto prontinho para você, meu caro.

A mulher tinha um rosto redondo e rosado, com olhos azuis incrivelmente gentis.

– Eu estava a caminho do Bell and Dragon, quando notei o cartaz em sua janela. — explicou. Billy.

– Por que não entra logo e sai do frio, meu rapaz?

– Quanto cobra pelo quarto?

– Cinco xelins e seis pence, incluindo o café da manhã.

Era fantasticamente barato, menos da metade do que Billy estava disposto a pagar.

– Se acha muito, meu rapaz, talvez eu possa reduzir um pouco. Vai querer um ovo no café da manhã? Os ovos andam caríssimos atualmente.

– Se dispensar o ovo, posso diminuir seis pence.

– Cinco xelins e seis pence está ótimo. Eu gostaria muito de ficar aqui.

– Eu já esperava por isso. Entre, por favor.

Ela parecia extremamente delicada. Dava a impressão de ser a mãe do nosso melhor amigo na escola, a receber-nos em sua casa para os feriados do Natal. Billy tirou o chapéu e cruzou a porta.

– Pode pendurar seu chapéu ali, meu rapaz. E deixe-me ajudá-lo a tirar o casaco.

Não havia outros chapéus ou casacos no vestíbulo. Não havia guarda-chuvas, não havia bengala, não havia nada.

– Temos a casa toda para nós — disse ela, sorrindo, a cabeça ligeiramente virada para trás, enquanto subia a escada na frente de Billy. Não é com frequência que tenho o prazer de receber um visitante em meu pequeno ninho. A velha parece meio maluca, pensou Billy. Mas a cinco xelins e seis pence por noite, quem ia preocupar-se com isso?

– Pensei que estivesse sempre cheia de candidatos — comentou Billy, polidamente.

– E é justamente o que acontece, meu caro. Mas sou um pouco exigente... se é que me entende.

– Claro, claro...

– Mas estou sempre preparada. Dia e noite, está tudo pronto para receber um jovem cavalheiro aceitável. Não pode imaginar quão grande é o meu prazer quando, volta e meia, abro a porta e deparo com alguém que é exatamente certo. Ela estava no meio da escada. Parou, uma das mãos no corrimão, virando a cabeça e sorrindo para Billy com lábios pálidos, antes de acrescentar:

– Como você, meu caro rapaz. — Os olhos azuis correram pelo corpo de Billy de alto a baixo, descendo até os pés e subindo novamente. Ao chegarem ao patamar do segundo andar, a mulher informou:

– Este é o meu andar. Subiram outro lance de escada.

– E este é todo seu, meu rapaz. O quarto é ali. Espero que goste.

Ela levou Billy a um quarto pequeno, mas aconchegante, de frente, acendendo a luz ao entrar.

- Pela manhã, o sol entra direto pela janela, Sr. Perkins. É o Sr. Perkins, não é mesmo?

– Não. Meu nome é Weaver.

- Sr. Weaver... Um bonito nome. Sempre ponho um saco de água quente entre os lençóis, para diminuir a umidade, Sr. Weaver. É um grande conforto ter uma cama quente, com lençóis limpos, não acha? E pode acender o bico de gás na hora que desejar, se sentir frio.

– Obrigado, muito obrigado.

Billy viu que a colcha tinha sido tirada e as cobertas estavam viradas no lado, tudo pronto para alguém se deitar.

– Estou imensamente contente que tenha aparecido — disse a mulher, fitando o rosto de Billy com uma expressão ansiosa. — Já estava começando a ficar preocupada.

– Prometo que não terá de preocupar-se comigo.

Billy pôs a valise em cima da cadeira e começou a abri-la.

– Vai querer jantar, meu rapaz? Por acaso comeu alguma coisa antes de chegar aqui?

– Não estou com fome, obrigado. Acho que vou deitar o mais depressa possível, pois amanhã terei que acordar bem cedo, para apresentar-me no escritório.

– Está certo. Vou deixá-lo agora, para que possa arrumar suas coisas. Mas antes de deitar-se, poderia fazer a gentileza de descer até a sala de estar, no andar térreo, para assinar o livro de registro? É uma exigência das leis locais. E não vamos querer infringir nenhuma lei, não é mesmo?

Ela sacudiu a mão ligeiramente e saiu no mesmo instante do quarto, fechando a porta. O fato de a senhoria parecer meio amalucada não preocupava Billy.

Afinal, ela era totalmente inofensiva... Assim, alguns minutos depois, quando acabou de arrumar suas coisas e lavou as mãos, Billy desceu até o andar térreo e entrou na sala de estar. A senhoria não estava ali, mas o fogo ardia na lareira e o pequeno bassê continuava profundamente adormecido na frente. Era uma sala maravilhosamente aconchegante. Sou um camarada de sorte, pensou Billy, esfregando as mãos. Isto é muito melhor do que eu jamais poderia esperar. O livro de registros estava aberto em cima do piano. Billy tirou sua caneta do bolso, escreveu seu nome e endereço. Havia apenas dois outros registros na página. Como todo mundo sempre faz, Billy leu os nomes daqueles hóspedes anteriores. Um fora Christopher Mulholland, de Cardiff. E o outro tinha sido Gregory W. Temple, de Bristol.

Estranho... pensou Billy subitamente. Christopher Mulholland... Isso me faz lembrar alguma coisa. Onde já ouvira falar antes naquele nome pouco comum?

Teria sido um colega de escola? Não, não era isso. Billy olhou novamente para o livro de registros. Christopher Mulholland Cathedral Road, 231, Cardiff Gregory W. Temple Sycamore Drive, 27, Bristol. Agora que pensava nisso, Billy teve a impressão de que também já ouvira falar no segundo nome.

– Gregory Temple? — disse ele, em voz alta, rebuscando a memória. — Christopher Mulholland?

– Dois rapazes encantadores — disse uma voz atrás dele. Billy virou-se rapidamente e deparou com a senhoria a deslizar pela sala com uma bandeja de prata nas mãos, contendo todas as coisas necessárias a um chá.

– Esses nomes me parecem familiares — comentou Billy.

– É mesmo? Mas que interessante!

– Tenho certeza quase absoluta de que já ouvi falar nesses nomes antes, em algum lugar. Não é estranho? Talvez tenha sido nos jornais. Por acaso eles não eram famosos, jogadores de críquete ou futebol ou algo assim?

– Famosos? — repetiu a senhoria, pondo a bandeja na mesinha baixa diante do sofá. — Oh, não! Não creio que eles fossem famosos. Mas posso garantir-lhe que os dois eram incrivelmente bonitos. Altos, jovens e bonitos... exatamente como você, meu caro rapaz.

Billy olhou novamente para o livro de registros, notando agora as datas.

– Ei, o último registro tem mais de dois anos!

– É mesmo?

– É, sim. E Christopher Mulholland registrou-se quase um ano antes disso. Ou seja, há três anos.

A senhoria meneou a cabeça, deixando escapar um pequeno suspiro.

- Sabe que eu nunca tinha pensado nisso? Como o tempo voa, não é mesmo, Sr. Wilkins?

O nome é Weaver. W-e-a-v-e-r.

– Mas é claro! — exclamou a senhoria, sentando no sofá. — Mas que tolice minha! Peço-lhe desculpas. Sou assim mesmo, Sr. Weaver. As coisas entram por um ouvido e saem pelo outro.

– Sabe o que é mais extraordinário em tudo isso?

– Não, meu rapaz, não sei.

– É que tenho a impressão de me recordar desses dois nomes, Mulholland e Temple, não apenas separadamente mas também, de alguma forma, ligados por algum motivo. Como se ambos tivessem sido famosos pelo mesmo motivo, entende? Algo assim como...

– Que divertido! Mas venha até aqui agora, meu rapaz. Sente-se a meu lado no sofá e deixe-me servir-lhe uma xícara de chá e um biscoito de gengibre, antes de ir-se deitar.

– Não precisava incomodar-se.

Billy continuou parado junto ao piano, observando-a preparar as xícaras de chá. Notou que ela tinha as mãos pequenas, muito brancas e ágeis, bastante rápidas, as unhas pintadas de vermelho.

- Tenho quase certeza de que li alguma coisa a respeito deles nos jornais — disse Billy. — Creio que a qualquer momento vou recordar o que foi.— Ei, espere um pouco! Mulholland... Christopher Mulholland...Não era aquele estudante de Eton que estava fazendo uma excursão a pé pelo West Country e de repente...

– Vai querer o chá com leite? Açúcar?

– Quero, sim, obrigado. E de repente...

- Um aluno de Eton? Oh, não, meu rapaz, não pode ser o meu Sr.Mulholland. Ele não estava em Eton e sim em Cambridge quando estive aqui. Mas venha sentar-se a meu lado, rapaz, a fim de esquentar-se um pouco neste fogo maravilhoso. Venha logo. O chá já está servido.

Billy atravessou a sala lentamente e sentou na beira do sofá. A senhoria colocou a xícara de chá na mesa, à frente dele.

– Pronto! — exclamou ela, jovialmente. — Não acha lindo e aconchegante?

Billy tomou um gole de chá. A senhoria também. Durante meio minuto ou mais, nenhum dos dois disse qualquer coisa. Billy sabia que a senhoria o estava fitando. Ela estava meio virada no sofá, a observá-lo por cima da xícara de chá. De vez em quando, Billy sentia um cheiro estranho, que parecia emanar diretamente dela. Não se podia dizer que fosse um cheiro desagradável. Fazia-o pensar... bem, ele não tinha muita certeza do que o cheiro lhe recordava. Pickles de noz? Couro novo? Ou seria um corredor de hospital? Finalmente, a senhoria disse:

– O Sr. Mulholland adorava chá. Nunca vi ninguém beber tanto chá quanto o meu caro Sr. Mulholland.

– Suponho que ele tenha ido embora recentemente.

– Ido embora? — repetiu a senhoria, franzindo as sobrancelhas.

– Mas ele não foi embora, meu rapaz. Ainda está aqui. E o Sr. Temple também. Os dois estão lá no quarto andar, juntos. Billy colocou a xícara de chá em cima da mesa, lentamente, fitando a senhoria com uma expressão aturdida. Ela sorriu-lhe e estendeu a mão, afagando-lhe o joelho afetuosamente.

– Quantos anos tem, meu caro?

– Dezessete.

– Dezessete! — gritou ela. — Mas é a idade perfeita! O Sr. Mulholland também tinha 17 anos. Mas creio que era um pouco mais baixo do que você, meu caro. Aliás, tenho certeza disso. E os dentes dele não eram tão brancos.

– Não são tão bons quanto parecem. Estão cheios de obturações por trás.

– O Sr. Temple era um pouco mais velho — continuou a senhoria, ignorando o comentário. — Tinha 28 anos. Mas devo admitir que eu jamais teria adivinhado, se ele não me dissesse. Não havia uma única mancha em todo o corpo dele.

– Uma o quê?

– A pele dele era como a de um bebê.

Houve uma pausa. Billy pegou a xícara e tomou outro gole de chá, tornando a pousá-la no pires, gentilmente. Ficou esperando que a senhoria dissesse mais alguma coisa, mas ela parecia ter caído em outro de seus silêncios súbitos. Billy olhava fixamente para o outro lado da sala, mordendo o lábio inferior. E finalmente disse:

– Aquele papagaio... Quer saber de uma coisa? Enganou-me completamente quando o vi pela primeira vez, através da janela. Podia jurar que estava vivo.

– Infelizmente, não está mais.

– É um trabalho incrivelmente bem-feito. Ninguém diria que aquele papagaio está morto. Quem fez?

– Eu mesma.

– Como?

- Fui eu mesma. Ainda não reparou no meu pequeno Basil?

Ela sacudiu a cabeça na direção do pequeno bassê enroscado no chão, diante da lareira. Billy olhou-o. E subitamente compreendeu que o cachorro também estivera imóvel e silencioso durante todo o tempo, assim como o papagaio. Estendeu a mão e tocou de leve no dorso do animal, sentindo-o duro e frio. Empurrou os pêlos para um lado, com as pontas dos dedos, vendo a pele por baixo, acinzentada, bem seca, perfeitamente preservada.

– Santo Deus! Mas isso é fantástico! — Billy olhou para a mulherzinha sentada no sofá, a seu lado, com uma expressão de profunda admiração. E comentou:

– Deve ter sido um trabalho terrivelmente difícil.

– Claro que não foi. Sempre faço isso com meus animais de estimação, quando eles morrem. Aceita outra xícara de chá?

– Não, obrigado.

O chá estava com um ligeiro gosto de amêndoas amargas e Billy não gostara muito.

– Já assinou o livro de registros, meu caro?

– Já, sim.

– Isso é ótimo. Se mais tarde eu esquecer seu nome, poderei descer até aqui para dar uma olhada. Ainda faço isso quase todos os dias com o Sr. Mulholland e o Sr.... Sr....

– Temple, Gregory Temple. Desculpe perguntar-lhe, mas não teve outros hóspedes aqui nos últimos dois ou três anos?

Levantando a xícara com uma das mãos, inclinando a cabeça ligeiramente para a esquerda, ela fitou Billy pelo canto dos olhos e presenteou-o com outro sorriso gentil.

– Oh, não, meu caro! Apenas você...

(DAHL, Roald. In Beijo. São Paulo: Barracuda, 2007)

2º PASSO: Depois da leitura do conto, os alunos realizarão um debate sobre o conto e os possíveis desfechos para a narrativa.

3º PASSO: Após o debate, os alunos de cada sala serão reunidos em duplas e encaminhados para a sala do laboratório para pesquisarem sobre o jogo o “Detetive” que os ajudarão na criação do jogo.

4º PASSO: Cada dupla formada terá que produzir um jogo de tabuleiro, tomando como exemplo o jogo “Detetive”, utilizando o computador, onde a(s) dupla(s) vencedoras(s) terá(ão) que descobrir o que realmente a dona do hotel fazia com os seus hóspedes.

5º PASSO: Cada dupla vencedora será premiada com medalhas e certificados, além disso, os alunos das duplas vencedoras poderão apresentar o seu jogo na feira de cultura do colégio.

ANEXO I
MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – PROEB 2015

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - PROEB 2015		Etapas				
		5EF	7EF	9EF	1EM	3EM
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA						
D01	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	X	X	X	X	X
D02	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	X	X
D03	Inferir informações em um texto.	X	X	X	X	X
D04	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	X	X	X	X	X
D05	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	X	X	X	X	X
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO						
D06	Identificar o gênero de um texto.	X	X	X	X	X
D07	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	X	X
D08	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	X	X	X	X	X
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS						
D09	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	X	X	X	X	X
D10	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.			X	X	X
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO						
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	X	X	X	X	X
D12	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	X	X
D13	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade. ¹	X	X	X	X	X
D14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	X	X	X	X	X
D15	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.			X	X	X
D16	Identificar a tese de um texto.			X	X	X
D17	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.			X	X	X
D18	Reconhecer diferentes estratégias de argumentação.					X
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO						
D19	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. ²	X	X	X	X	X
D20	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	X	X
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.		X	X	X	X
D22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.			X	X	X
D23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.			X	X	X
VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA						
D24	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	X	X
1. D13: nas etapas 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, não será avaliada concordância verbal/nominal.						
2. D19: nas etapas 5º e 7º anos do Ensino Fundamental somente será avaliado o efeito de humor.						

ANEXO II

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GAMIFICAÇÃO: contribuições para o desenvolvimento da habilidade de leitura

Pesquisador: Tatiane Gonçalves Cruz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57387316.9.0000.5146

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.648.472

Apresentação do Projeto:

Esse trabalho se propõe a investigar e pesquisar o desenvolvimento de estratégias diversificadas de compreensão e interpretação de leitura em textos do gênero narrativo tendo como suporte a gamificação. Serão pesquisados alguns caminhos, que vão ao encontro de propostas inovadoras, com a incorporação de alguns elementos da gamificação e que poderão contribuir para o engajamento dos alunos, bem como a superação ou minimização das lacunas no desenvolvimento da habilidade de leitura. Por ser uma pesquisa de intervenção, será de natureza aplicada, pois tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para a aplicação de seus resultados; quanto aos objetivos, podemos classificá-la como uma pesquisa explicativa, uma vez que visa analisar e esclarecer as contribuições da gamificação para o desenvolvimento da habilidade de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de pesquisa-ação e os

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smeloocosta@gmail.com

Página 01 de 03

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.646.472

procedimentos técnicos utilizados são: a pesquisa bibliográfica, o estudo de campo, a pesquisa documental e a pesquisa experimental

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as contribuições da gamificação para o desenvolvimento da leitura no Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os alunos não se interessarem pela pesquisa e recusarem a melhorar a qualidade de sua leitura por meio das atividades propostas.

Benefícios: Proporcionar aos alunos a melhoria da leitura.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A educação para melhorar o desempenho dos alunos necessita de trazer para o seu cotidiano fenômenos do mundo imerso na cultura digital, sendo um deles a gamificação como alternativa para um trabalho voltado para o desenvolvimento da leitura de forma a proporcionar motivação e engajamento dessa juventude habituada com a dinamicidade da cultura digital, afinal, trata-se de um fenômeno que utiliza praticamente todos os recursos que as tecnologias digitais disponibilizam.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

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.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Prof. Darcy Rib
 Bairro: Vila Maucécia CEP: 39.401-089
 UF: MG Município: MONTES CLAROS
 Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smeloocosta@gmail.com

Página 02 de 03

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
 MONTES CLAROS -
 UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.648.472

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_665383.pdf	14/07/2016 13:21:45		Aceito
Outros	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.pdf	14/07/2016 09:30:00	Tatiane Gonçalves Cruz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TEXTO_PARA_PLATAFORMA.pdf	28/06/2016 10:06:31	Tatiane Gonçalves Cruz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	28/06/2016 10:02:18	Tatiane Gonçalves Cruz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE.pdf	28/06/2016 10:01:36	Tatiane Gonçalves Cruz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONCORDANCIA.pdf	28/06/2016 10:01:04	Tatiane Gonçalves Cruz	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.doc	05/05/2016 10:52:57	Tatiane Gonçalves Cruz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 26 de Julho de 2016

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Prof. Darcy Rib
Bairro: Vila Maurício CEP: 38.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com