



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL

MARIA APARECIDA COSTA ASSUNÇÃO VALENÇA

**A GAMIFICAÇÃO DA LEITURA DE CONTOS POLICIAIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

CASCAVEL – PR

2023

MARIA APARECIDA COSTA ASSUNÇÃO VALENÇA

**A GAMIFICAÇÃO DA LEITURA DE CONTOS POLICIAIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional, Profletras, área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Doutora Greice Castela Torrentes e Coorientadora: Profa. Doutora Madalena Benazzi Meotti.

CASCADEL – PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Costa Assunção Valença, Maria Aparecida

A gamificação da leitura de contos policiais no Ensino Fundamental II / Maria Aparecida Costa Assunção Valença; orientadora Greice Castela Torrentes. -- Cascavel, 2023. 124 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Sequência didática. 2. Habilidade de leitura. 3. Conto policial. I. Castela Torrentes, Greice, orient. II. Título.

MARIA APARECIDA COSTA ASSUNÇÃO VALENÇA

**A GAMIFICAÇÃO DA LEITURA DE CONTOS POLICIAIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Proletras em cumprimento parcial aos requisitos para 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, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Greice Castela Torrentes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Rita Maria Decarli Bottega
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Antônio Rediver Guizzo
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Madalena Benazzi Meotti
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 4 de abril de 2023

Dedico este trabalho aos meus filhos,
maior razão de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua presença constante ao meu lado em todos os momentos desta trajetória, carregando-me em seus braços quando desanimei. Sua companhia foi fundamental para que eu pudesse superar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

À minha mãe, Pedrina Costa Assunção, pelo incentivo e, principalmente, por me fazer acreditar que eu seria capaz. Ao meu pai José Walter Assunção Beleza (*In memoriam*) que, embora não esteja nesse plano conosco, com certeza está vibrando pelas minhas conquistas.

Agradeço também ao meu esposo Aurimendes pelo companheirismo e compreensão de sempre e, principalmente, por ter concordado, quando decidi retomar os estudos para concluir o magistério há vinte anos em meio a tantas dificuldades. O seu apoio em não limitar os meus sonhos foi/é imprescindível para que eu chegasse ao mestrado. Isso me fez ter ainda mais certeza de que os sonhos são possíveis, desde que haja luta. Obrigada por tudo e por tanto!

Aos meus filhos, Gabriela e Aurílio, razão da minha existência, responsáveis por todas as minhas lutas diárias e ao meu progresso pessoal e profissional. Espero que eu seja razão de orgulho e inspiração para a vida de vocês. Obrigada pelos incentivos, amo vocês incondicionalmente.

Agradecer também às minhas netas queridas, Henya e Maya, por todo carinho e amor dedicado a essa vovó, às quais peço desculpas pela minha ausência em momentos importantes e inesquecíveis.

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

Agradeço à banca examinadora, composta pela Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega e pelo Prof. Dr. Antônio Rediver Guizzo, pela oportunidade de apresentar meu trabalho e pelos valiosos comentários e contribuições para aprimorar esta dissertação.

À Profa. Dra. Greice Castela Torrentes, minha orientadora, 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.

À minha coorientadora Profa. Dra. Madalena Benazzi Meotti, que durante meses acompanhou-me pontualmente, dando-me todo auxílio necessário para a elaboração desse trabalho. Minha eterna gratidão.

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo”.
(FREIRE, 1979)

VALENÇA, Maria Aparecida Costa Assunção. **A gamificação da leitura de contos policiais no Ensino Fundamental II**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.124 p.

RESUMO

A grande dificuldade de leitura entre os alunos da rede pública no Brasil exige a criação de novos métodos para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem e a gamificação de atividades de leitura de contos policiais, por meio de aplicativos, apresenta características específicas que atraem e capturam a atenção dos leitores. Assim, a questão norteadora deste estudo é: Como elaborar um material pedagógico com ênfase na leitura e na gamificação de contos policiais para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com a integração das tecnologias digitais? Para responder a essa questão, este trabalho tem como objetivo geral: elaborar um material pedagógico voltado para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com ênfase na leitura e na gamificação de contos policiais, com integração das tecnologias digitais de informação e comunicação. Esse estudo busca oferecer ao professor um instrumento estratégico com atividades gamificadas para auxiliar os alunos na habilidade de leitura. A metodologia utilizada nesta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), apresenta caráter qualitativo interpretativista e se constitui como uma pesquisa propositiva em que elaboramos uma sequência didática a partir do gênero discursivo conto policial. Para a elaboração do material didático foram utilizados os aplicativos *Socrative*, *Quizizz* e *Wordwall* que permitem gamificar as atividades de leitura. Além disso, foi utilizado o aplicativo *Padlet* para a criação de um mural interativo. No entanto, devido à pandemia iniciada em 2020, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, que acarretou a suspensão das aulas presenciais, a proposta didática elaborada não foi aplicada, mantendo um caráter propositivo. Pautamo-nos em pressupostos teóricos como Bakhtin (1992; 2003), Bortoni-Ricardo (2008), Costa-Hübes (2007), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), entre outros. Com esta proposta didática, esperamos contribuir com o desenvolvimento da prática de leitura no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Sequência didática; Habilidade de leitura; Conto policial.

VALENÇA, Maria Aparecida Costa Assunção. **La gamificación de la lectura de cuentos policiales en la Enseñanza Fundamental II**. 2023. Disertación (Maestría Profesional en Letras) - Universidad Estatal de Oeste de Paraná, Cascavel, 2023.124 p.

RESUMEN

La gran dificultad de lectura de los estudiantes de la red pública en Brasil requiere la creación de nuevos métodos para ayudar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la gamificación de las actividades de lectura de cuentos policiales, a través de aplicaciones, presenta varias especificidades que atraen y captan la atención de los lectores. Así, la pregunta orientadora de esta investigación es ¿Cómo elaborar un material pedagógico con énfasis en la lectura y en la gamificación de cuentos policiales para estudiantes del 9º año de la Enseñanza Fundamental, con la integración de las tecnologías digitales? Para responder a esa pregunta, este trabajo tiene como objetivo general: elaborar un material pedagógico dirigido a alumnos del 9º año de la Enseñanza Fundamental, con énfasis en la lectura y en la gamificación de cuentos policiales, con integración de las tecnologías digitales de información y comunicación. Así, este estudio se propone a ofrecerle al profesor un instrumento estratégico, con actividades gamificadas para auxiliar en la habilidad de lectura de los alumnos. La metodología utilizada en esta investigación se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada (LA), presenta carácter cualitativo interpretativista y se constituye como una investigación propositiva en la que elaboramos una secuencia didáctica a partir del género discursivo cuento policial. Para la elaboración del material didáctico se utilizaron las aplicaciones Socrative, Quizizz y Wordwall que permiten la gamificación de las actividades de lectura. Además, se utilizó la aplicación Padlet para crear un mural interactivo. Debido a la pandemia iniciada en 2020, provocada por el virus SARS-CoV-2, que conllevó la suspensión de las clases presenciales, no se aplicó la propuesta didáctica elaborada, manteniendo un carácter propositivo. Nos basamos en presupuestos teóricos como Bakhtin (1992; 2003), Bortoni-Ricardo (2008), Costa-Hübes (2007), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), entre otros. Con esta propuesta didáctica, esperamos contribuir con el desarrollo de la práctica de lectura en la Enseñanza Fundamental.

Palabras clave: Secuencia didáctica; Habilidad de lectura; Cuento policial.

VALENÇA, Maria Aparecida Costa Assunção. **The gamification of reading detective stories in Elementary School II.** 2023. Dissertation (Professional Master in Letters) – State University of West Paraná, Cascavel, 2023.124 p.

ABSTRACT

The great reading difficulties among public school students in Brazil require the creation of new methods in order to help them in their process of teaching and learning of this skill. In this way, the gamification of detective stories in reading activities, through applications, presents specific characteristics that attract and capture the attention of the readers. Therefore, the guiding question of this investigation is: How to develop a pedagogical material with emphasis on reading and gamification of detective stories for students of the 9th grade of Elementary School, with the integration of digital technologies? To answer this question, this work has as the general objective: to develop a pedagogical material aimed at students in the 9th grade of Elementary School, with emphasis on reading and gamification of detective stories, with the integration of digital information and communication technologies. This study proposes to offer the teacher a strategic instrument, with gamified activities to assist in the students' reading ability. The methodology used in this research is part of the field of Applied Linguistics (AL), it has a qualitative, interpretative character and it is constituted as a propositional research in which it was elaborated a didactic sequence from the discursive genre detective story. For the elaboration of the didactic material, the Socrative, Quizizz and Wordwall applications, which allow the gamification of reading activities, were used. In addition, the Padlet application was used to create an interactive wall. Due to the pandemic that started in 2020, caused by the SARS-CoV-2 virus, which led to the suspension of face-to-face classes, the elaborated didactic proposal was not applied, maintaining only a propositional character. The theoretical assumptions were based in authors such as Bakhtin (1992; 2003), Bortoni-Ricardo (2008), Costa-Hübes (2007), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), among others. With this didactic proposal, we hope to contribute to the development of reading practice in Elementary School.

Keywords: Didactic sequence; Reading skill; Detective storie.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos com temas semelhantes ao desta pesquisa	19
Quadro 2 - Ficha Técnica do <i>Socrative</i>	51
Quadro 3 - Ficha Técnica do <i>Quizizz</i>	52
Quadro 4 - Ficha Técnica do <i>Wordwall</i>	55
Quadro 5 - Ficha Técnica do <i>Padlet</i>	55
Quadro 6 - Síntese Metodológica	66
Quadro 7 - A divisão da SD: Módulos, Aula e Atividades.....	74
Quadro 8 - Contos Pesquisadas em <i>Sites</i>	85
Quadro 9 - Sugestões de Contos Policiais.....	85
Quadro 10 - Características dos Contos Policiais.....	86
Quadro 11 - Elementos da Narrativa	86
Quadro 12 - Questionamento Oral.....	89
Quadro 13 - Autoavaliação dos Textos produzidos.....	109
Quadro14 - Roteiro Para Elaboração de <i>Podcast</i>	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pirâmide da Gamificação	60
Figura 2 - Esquema da Sequência Didática	70
Figura 3 - Esquema da Sequência Didática Costa- Hübner	72
Figura 4 - Som de Suspense	76
Figura 5 - O Detetive	77
Figura 6 - Página Inicial do Hiperconto	88
Figura 7 - QR Code Texto O enigma do galinheiro	90
Figura 8 - QR Code Texto O caso do advogado suicida (parte 1)	90
Figura 9 - QR Code Texto O caso do advogado suicida (parte 2)	90
Figura 10 - QR Code Texto A Inquilina do Rosto Coberto	91
Figura 11 - QR Code filme O Mistério dos Quadros Roubados	91
Figura 12 - Filme: O Mistério dos Quadros Roubados	92
Figura 13 - QR Code Texto A Coroa de Berilo	94
Figura 14 - Jogo: Verdade ou Fake	102
Figura 15 - Quizizz	104
Figura 16 - Gamificação WordWall	107
Figura 17 - Atividade na plataforma Padlet	109

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2. CONCEPÇÕES DE LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO	22
2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	22
2.1.1 Abordagem ascendente: ênfase no texto	23
2.1.2 Abordagem descendente: ênfase no leitor	25
2.1.3 Concepção interacional de leitura.....	27
2.2 PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA E A CORREÇÃO DOS TEXTOS	32
2.2.1 Os gêneros discursivos.....	36
2.2.2 Conto policial: algumas discussões	40
2.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO	45
2.3.1 Aplicativos e as tecnologias digitais no ensino	49
2.3.2 Gamificação: algumas palavras	57
3. PERCURSO METODOLÓGICO	62
3.1 SOBRE A PESQUISA.....	62
3.2 PROJEÇÃO DA TURMA.....	68
3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	69
3.3.1 Estrutura da sequência didática elaborada.....	72
4. GAMIFICAÇÃO DE CONTO POLICIAL: PROPOSTA PEDAGÓGICA	75
4.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO.....	76
4.2 RECONHECIMENTO DO GÊNERO	84
4.2.1 Pesquisa de textos do gênero conto policial.....	84
4.2.2 Leitura e exploração oral de textos do gênero	88
4.2.3 Leitura e exploração escrita de textos do gênero.....	89
4.3 SELEÇÃO DE UM TEXTO DO GÊNERO	94
4.4 GAMIFICAÇÃO DOS CONTOS POLICIAIS	100
4.4.1 Gamificação 1.....	100
4.4.2 Gamificação 2.....	101
4.4.3 Gamificação 3.....	103
4.4.4 Gamificação 4.....	105
4.5 PRODUÇÃO DO CONTO POLICIAL	107

4.6 CIRCULAÇÃO DO GÊNERO	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	114

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação no Brasil, em especial na rede pública, enfrenta diversos desafios e dificuldades ao longo de sua história. Dentre os inúmeros desafios temos o desenvolvimento da prática de leitura entre os alunos da Educação Básica. Analisando os resultados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), as notas do Ensino Fundamental nos anos finais, em Língua Portuguesa (LP), apresentaram redução nos escores no ano de 2021 em comparação ao ano de 2019, demonstrando a dificuldade de avanços na competência leitora dos alunos. Essa redução pode ter influência da pandemia causada pelo novo coronavírus que surgiu em dezembro de 2019 e em fevereiro de 2020 foi registrado o primeiro caso de Covid-19 no Brasil, sendo em seguida decretada uma pandemia mundial que proporcionou enormes desafios em todos os âmbitos e em todos os países do mundo (INEP, 2021; SILVA, *et al.*, 2020).

Com isso, medidas de distanciamento social e restrição de atividades presenciais foram adotadas, dentre elas a suspensão das aulas presenciais. Apesar das restrições, as diversas redes de ensino se organizaram para continuar com as atividades pedagógicas durante a pandemia, com a oferta de aulas on-line e a adoção de medidas sanitárias adequadas, quando permitido o retorno parcial ou total às aulas durante a pandemia. Mesmo com o esforço das escolas e da diversidade de medidas pedagógicas e sanitárias adotadas, a pandemia impactou diretamente o desenvolvimento das atividades pedagógicas, da participação e aprendizagem dos alunos (HOUVÊSSOU, *et al.*, 2021).

De acordo com o INEP em 2021, a insegurança no domínio das habilidades básicas em Língua Portuguesa foi demonstrada por 42% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas.

Esse dado é preocupante, pois a habilidade de compreender e se expressar em língua portuguesa é essencial para o sucesso educacional dos estudantes. Além disso, a falta de domínio dessas habilidades pode dificultar a interpretação de textos e a resolução de problemas em outras disciplinas, como Matemática, História e Ciências.

Ainda sobre os níveis escolares, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes mostrou que cerca de 50% dos alunos brasileiros obtiveram notas abaixo do nível dois caracterizado pela Organização das Nações Unidas (ONU),

como nível mínimo de proficiência a qual todos os adolescentes precisam adquirir até o final do Ensino Médio (INEP, 2017; 2019).

Diante do exposto, observa-se que um dos motivos desses resultados seja a dificuldade dos professores e das escolas em geral conseguirem “engajamento” dos estudantes quanto à leitura, necessitando assim da adoção de novas estratégias de estimulação que sejam fáceis de se desenvolver em sala de aula e possibilitem efeitos positivos e efetivos.

Alguns autores vêm buscando desenvolver novos métodos de incentivo à leitura, como o estudo de Damasceno *et al.* (2022), que elaborou e investigou o efeito de um programa de estimulação de habilidades cognitivo-linguísticas preditoras¹ na decodificação leitora, visando melhorar as habilidades subjacentes à leitura.

Na tentativa de melhorar a competência leitora dos estudantes, as escolas têm se utilizado de tecnologias para estimular a leitura dos educandos, sendo essa ferramenta objeto de discussão entre pedagogos, professores e a comunidade escolar, uma vez que a adoção de outras formas de linguagem dentro do campo educacional é um assunto polêmico, uma vez que ainda não há consenso entre os docentes, principalmente os de letras.

No cerne dessa questão está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que considera o texto literário como base principal do trabalho com a Literatura, enfatizando a importância de não o substituir por outros gêneros artísticos como histórias em quadrinhos, filmes e outros recursos. Essa preocupação com outras formas de linguagem dentro da literatura se deve ao risco de haver uma simplificação e apagamento do texto literário (ALBANESE, 2021; BRASIL, 2018). Dessa forma, aconselha-se que o professor busque o equilíbrio entre os meios necessários para incentivar os alunos a desenvolverem sua competência leitora, sem deixar de lado conteúdos obrigatórios da grade curricular de cada série.

Nessa perspectiva, é importante e pertinente recorrer à teoria sociocultural de Vygotsky (1997), na qual o indivíduo é compreendido em uma perspectiva social, que envolve várias áreas da natureza humana, cujo objetivo é o desenvolvimento do

¹ O programa comparou o grupo que recebeu a intervenção aos que não receberam. O Grupo Pesquisa (GP) melhorou na tarefa de 24 palavras psicometricamente selecionadas, apresentou maior diferença no pós-intervenção quanto a precisão de leitura e ainda aumentaram significativamente os índices de acurácia e acertos na leitura de 24 palavras isoladas, em comparação ao Grupo Controle (GC).

ser humano por meio das relações sociais, culturais e cognitivas, e para que isto seja possível, é preciso o entendimento da relação dialética, entre o meio em que o sujeito é inserido e o seu desenvolvimento.

Essa relação dialética que parte da interação sociocultural é construída por meio de diálogos entre professor e aluno, que segundo autores como Duros (2012), que reforçam a importância do diálogo que estabeleça coesão entre as práticas de letramento literário e as práticas de multiletramentos². Nesse contexto, Agazzi (2014) defende que a base para construção de estratégias de aproximação com os alunos é adentrar no seu mundo, observando o funcionamento do ambiente o qual estão inseridos.

Desse modo, sugere-se que o professor lance mão de estratégias diversificadas no contexto escolar para em troca ganhar a atenção dos estudantes e tornar o ensino mais atrativo através da gamificação, bem como da utilização da linguagem multimidiática das telas, que já se incorporou ao cotidiano dos estudantes. De acordo com Daley (2010), é um método que promove a leitura literária por meio de propostas de multiletramentos que intercalam o texto escrito, com a linguagem visual e os recursos tecnológicos e midiáticos, contextualizando o dia a dia dos alunos com o processo educacional, sendo meios eficazes que impulsionam os educandos à leitura.

Nesse contexto, é recomendável que as instituições de ensino se adequem às mudanças inerentes ao tempo, visto que a educação de qualidade e inclusiva é a que prepara o estudante para interagir no meio que vive com maturidade, autonomia e senso crítico, isto é, que ajude os alunos a compreender e intervir, tornando-os mais humanos e seletivos quanto às inúmeras informações produzidas pela mídia, ao passo que não se sintam excluídos de seus grupos (BARBOSA, 2011).

Dentre as opções tecnológicas que podem ser admitidas na educação, a *gamificação*³ é compreendida como um recurso útil no processo de ensino e aprendizagem. Em linhas gerais, a palavra “gamificação” só começou a ser usada em 2010, porém já era aplicada há muito tempo. Nessa prática, são aplicados elementos de jogos em atividades de não jogos (KAPP, 2012).

² É uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens: visual, verbal, sonora, espacial, e a de culturas (DALEY, 2010),

³ São jogos onde o jogador é colocado diante de tarefas que se tornam mais desafiadoras e colaborativas após cada fase (KAPP, 2012).

Entretanto, para que a gamificação seja inserida, de fato, no ensino, faz-se necessário, cada vez mais profissionais preparados e capacitados para utilizarem todos os meios disponíveis, principalmente os tecnológicos, pois a boa formação docente reflete diretamente na prática do dia a dia no interior da sala de aula.

A utilização da prática da gamificação na sala de aula pode auxiliar no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura. A condução das regras de jogos inseridas na leitura de um conto policial proporciona interação e engajamento dos alunos no processo interpretativo e de sentido.

No entanto, é observada a falta de motivação dos alunos pela leitura em sala de aula, o que dificulta o desenvolvimento das habilidades leitoras. Por essa razão, motivados pela necessidade de incentivar e desenvolver as competências e habilidades leitoras dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, surgiram as inquietações que instigaram a realização desta pesquisa.

Essas inquietações nos mobilizaram ao estudo e a busca por um mestrado profissional, pois nos capacitaria melhor no exercício da profissão, tendo em vista o aprofundamento e reflexão crítica de determinados temas, sob a ótica de diferentes autores, possibilitando maior embasamento teórico e aplicação no âmbito da sala de aula.

Além disso, o mestrado é uma forma de reconhecimento profissional que pode resultar em valorização salarial, especialmente em municípios que possuem planos de cargos e salários dos servidores implantados, bem como pode oferecer maiores possibilidades de atuação no ensino superior.

Acerca do assunto mencionado, Paulo Freire (2009) ressalta a importância da práxis na atuação do professor, ação que exige a articulação entre o teórico e o empírico, os saberes da atuação e o universo acadêmico e científico.

Para Freire (2009), a práxis é a união entre a reflexão e a ação, ou seja, o processo de pensar e agir de forma crítica e consciente. O professor que pratica é capaz de refletir sobre a sua prática e aprimorá-la constantemente, tendo como base os conhecimentos teóricos e as experiências empíricas adquiridas ao longo da carreira. Desse modo, é possível transformar a realidade e proporcionar uma educação mais significativa e inclusiva para os alunos.

De igual modo, a vivência dos profissionais da educação na realidade complexa das escolas públicas proporciona diariamente aos professores a oportunidade de lidar com situações conflituosas que exigem habilidades teóricas,

psicológicas e metodológicas. Com o objetivo de apoiar o trabalho desses profissionais e promover um ambiente propício à aprendizagem, desenvolvemos um material que visa enriquecer a prática em sala de aula, incentivando os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura.

Para isso, buscamos resposta à seguinte pergunta: Como elaborar um material pedagógico com ênfase na leitura e na gamificação de contos policiais para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com a integração das tecnologias digitais? Para responder a essa questão, este trabalho tem como objetivo geral: elaborar um material pedagógico voltado para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com ênfase na leitura e na gamificação de contos policiais, com integração das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Com o intuito de alcançar o objetivo estabelecido elencamos os objetivos específicos, a saber:

a) Discutir o arcabouço teórico que fundamente a construção das atividades que serão elaboradas, bem como realizar revisão bibliográfica sobre as concepções de leitura, tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino e a *gamificação* nas aulas, a fim de refletir sobre as questões de leitura e tecnologia;

b) Identificar, na *internet*, aplicativos que possam ser utilizados para gamificação da leitura, na disciplina de Língua Portuguesa, com alunos do Ensino Fundamental;

c) Elaborar uma sequência didática para leitura do gênero contos policiais com atividades gamificadas, utilizando aplicativos como forma de engajar os alunos e contribuir para compreensão leitora.

Para enriquecer este estudo dissertativo, recorreu-se ao estado da arte de pesquisas sobre gamificação e leitura. Diante desse contexto, selecionou-se como palavras-chave: “Contos Policiais”; “Ensino Fundamental”; “Gamificação”; “Leitura”; e “Sequência didática”. O levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica desta pesquisa se embasa nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2016 a 2021. Nesse sentido, ao fazer o cruzamento das palavras-chave na citada base de dados encontramos as seguintes pesquisas apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Estudos com temas semelhantes ao desta pesquisa

Autor/Ano	Instituição	Título	Objetivo
Christiane Carneiro Alves 2021	Universidade Estadual de Montes Claros – MG.	Gamificação no ensino de leitura: desafios e contribuições.	Delinear as contribuições e os desafios que a gamificação como metodologia promove em atividades de leitura escolar, considerando um levantamento realizado em dissertações e teses defendidas de 2010 a 2020.
Fabiana Maria dos Santos Souza 2020	Universidade Federal de Campina Grande	A gamificação como recurso didático para aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Médio	Analisar se a gamificação, uso de ferramentas ou dinâmicas de jogos em ambientes de não jogo – nesse caso, na educação – é profícuo para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Médio, assim como, se esse método pode auxiliar na resolução ou melhoria de necessidades pedagógicas da lida escolar e no letramento digital dos educandos.
Madalena Benazzi Meotti 2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel	Os multiletramentos na formação continuada: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de Informação e comunicação	Analisar o processo de desenvolvimento da formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ancorada na perspectiva dos multiletramentos, observando os efeitos da pesquisa-ação crítica colaborativa nas práticas multiletradas.
Mariane Inês Schmaedecke 2019	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel	Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos No 9º ano do Ensino Fundamental	Verificar como se desenvolve a produção escrita colaborativa do gênero discursivo reportagem e os multiletramentos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do Município de Medianeira-PR, utilizando a ferramenta digital <i>Google Docs</i> .
Cláudia dos Santos Moreira 2018	Universidade Federal do Pampa	A <i>gamificação</i> como estratégia para a formação de leitores literários no Ensino Fundamental	Pesquisar sobre o uso da <i>gamificação</i> como estratégia à formação de leitores literários no Ensino Fundamental, investigando as potencialidades e limitações desta estratégia quando aliada ao trabalho com literatura.
Bruno Donizeti da Silva 2017	Universidade de Taubaté	A <i>gamificação</i> como auxílio no processo ensino/aprendizagem	Verificar evidências da utilização da <i>gamificação</i> como auxílio no processo de ensino/aprendizagem e de

			motivação para alunos.
Tatiane Gonçalves Cruz 2017	Universidade Estadual de Montes Claros	<i>Gamificação:</i> contribuições para o desenvolvimento de habilidade de leitura	Analisar as contribuições da <i>gamificação</i> 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 <i>gamificação</i> para o desenvolvimento da leitura de textos dos gêneros conto e crônica.
Francisco Leandro De Paula 2016	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	<i>Gamificação</i> no ensino de língua portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos	Perceber os impactos da utilização da <i>gamificação</i> no ensino de Língua Portuguesa como forma de engajar e motivar os alunos para uma aprendizagem significativa, fornecendo-nos subsídio para elaboração de uma proposta de intervenção sobre o problema diagnosticado, pouco interesse e motivação por parte dos discentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em <http://bdtd.ibict.br/>.

Dentro do conjunto de pesquisas analisadas, foram observados as contribuições e os desafios que a gamificação, como metodologia, promove em atividades de leitura escolar, não apenas no Ensino Fundamental como também no Ensino Médio.

Além disso, observou-se em algumas pesquisas, a expressão “multiletramentos”, que nos remete à ideia da multimodalidade, ou seja, múltiplos recursos variados inseridos no ensino, em consonância com as tecnologias e a integração de diversos modos de expressão, os quais facilitam ainda mais na absorção dos conteúdos pelos alunos.

Os estudos supracitados colaboram com esta pesquisa à medida que incentivam o professor a incorporar novas e variadas práticas de ensino em suas aulas, já que o compromisso do professor é o de mediar a aprendizagem do aluno, da melhor forma possível utilizando metodologias diversas.

Nas pesquisas analisadas, observamos no estudo realizado por Alves (2021) que há semelhanças em relação a este estudo ao planejar atividades de leitura

gamificada para uma pesquisa-ação, trazendo mais significados ao processo de letramento. Resultados similares foram verificados também nos estudos de Souza (2020), Moreira (2018) e Cruz (2017).

Já os estudos de Meotti (2020) e Schmaedecke (2019) colaboram com a parte da fundamentação teórica e com os efeitos da pesquisa-ação nas práticas multiletradas, sendo, portanto, contribuições significativas para este trabalho.

Desse modo, reforçamos a importância que esse estudo propositivo sobre a gamificação da leitura de contos policiais no Ensino Fundamental II tem para os alunos e para os professores, que podem utilizar-se dessa SD para trabalhar não apenas esse gênero discursivo, como adaptar a outros. Além disso, reforça a inclusão de tecnologias em sala de aula, uma vez que para muitos professores a inserção de tecnologias digitais em suas metodologias não é um processo fácil, pois exige habilidades necessárias em dominar as mídias e as tecnologias inclusivas que fazem parte do cotidiano dos alunos, visto isso foi discutido no início deste capítulo.

Nesse sentido, a presente pesquisa justifica-se pela importância que a prática da leitura proporciona aos alunos, reforçando seus benefícios não apenas na língua portuguesa, mas em todas as demais disciplinas, bem como na formação humana e cidadã. Assim, este estudo apresenta uma estratégia inovadora e viável que é a construção de um material didático com ênfase em *games*, chamando a atenção do aluno para o hábito de ler outros gêneros discursivos que não são abordados com frequência nas aulas de linguagens, de modo que contribua com a superação dos desafios da prática da leitura no Ensino Fundamental.

Organizamos a pesquisa da seguinte maneira:

A segunda seção traz a fundamentação teórica da investigação, abordando concepções de leitura, produção textual, gêneros discursivos, gênero conto policial, tecnologias digitais no ensino, aplicativos e gamificação.

A terceira seção apresenta o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, enfatizando o tipo de estudo, os instrumentos utilizados e os possíveis sujeitos público-alvo desta pesquisa propositiva.

A quarta seção apresenta a SD elaborada de forma detalhada para que outros professores possam aplicá-la.

Por fim, tecemos algumas considerações finais, última seção.

2. CONCEPÇÕES DE LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO

O professor criativo, de espírito transformador, está sempre buscando inovar sua prática e um dos caminhos com tal fim seria dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma alternativa para dinamização seria a variação das técnicas de ensino utilizadas; outra seria a introdução de inovação nas técnicas já amplamente conhecidas e empregadas (VEIGA, 2007, p. 35).

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica desta investigação, abordamos questões relacionadas à leitura, concepções da leitura, produção textual, gêneros discursivos, gênero conto policial, tecnologias digitais no ensino, aplicativos e gamificação.

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

O educador e estudioso Paulo Freire (1987) afirma que a “leitura do mundo”, ou seja, a percepção da realidade, antecede a leitura da palavra, o que implica na estreita relação entre o ato de ler e a capacidade de perceber o mundo. Através da leitura das palavras pode-se apreender e aprender a realidade de diferentes maneiras. Dessa forma, existem diversas concepções sobre a leitura que podem ora enfatizar o texto, o leitor ou mesmo a própria interação.

No Brasil, durante os últimos anos, algumas abordagens teóricas sobre leitura surgem com maior destaque por contribuírem de forma maior na composição das imagens de leitura que boa parte dos educadores possuem e, também, por refletirem na maneira como os professores conduzem as atividades direcionadas para compreensão leitora no meio escolar. As duas principais perspectivas de leitura se denominam como abordagem ascendente e abordagem descendente, respectivamente focadas na leitura e estudo estruturalista do texto e na leitura sob uma ótica cognitivista, focada na perspectiva do leitor.

2.1.1 Abordagem ascendente: ênfase no texto

Na abordagem ascendente se estabelece uma percepção estruturalista de leitura, oriunda dos Estados Unidos, nos anos 50 e 60, que se disseminou no Brasil a partir de meados da década de 1970, sobretudo, com as pesquisas de Penteado (1977) e Blikstein (1991). A abordagem centrada no texto parte do princípio de que este possui a informação (GOUGH e DIEHL, 1978), é portador de um sentido único e de uma interpretação invariável (KATO, 1995) que o leitor deve extrair ao decodificar tal texto. Assim, a leitura decodifica as informações e essas fluem ou “ascendem” do texto para o leitor, que “constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes menores e sequenciais que o compõem como os grafemas e as palavras” (KATO, 1995).

O processamento das informações visuais e linguísticas, adquirido por meio da leitura linear ocidental, processa o texto da esquerda para a direita e de cima para baixo (GOUGH e DIEHL, 1978), no intuito de alcançar a compreensão total do texto. A decodificação permite a identificação das unidades de um texto (letras, palavras, frases, parágrafos) bem como do sentido destas para, assim, obter-se o “significado global do texto” (GOUGH e DIEHL, 1978). Dessa forma, o sentido do texto está relacionado à sua forma e para compreendê-lo o leitor precisa realizar uma leitura em voz alta ou mentalmente.

Nessa abordagem, pensa-se na língua como um código, um instrumento de comunicação com função informacional, de modo que contexto de enunciação, histórico e social não são considerados. O professor e pesquisador Leffa (1996b; 1999), ao realizar um panorama dos modelos de leitura, aponta como essa perspectiva entende o texto como intermediário entre o leitor e o conteúdo. Para tanto, o texto deve ser “transparente”, ou seja, apresentar o conteúdo com maior clareza possível. Além disso, nessa concepção, conforme afirma Penteado (1977),

A leitura é processo de interpretar o texto impresso e tem a finalidade de compreender esse texto. Sendo a leitura um processo, compreende cinco atividades distintas: 1a) o reconhecimento dos vocábulos, 2a) a interpretação do pensamento do autor, 3a) a associação das idéias do autor com as idéias do leitor, 4a) a retenção dessas idéias, 5a) a capacidade de reprodução dessas idéias (PENTEADO, 1977, p. 186).

Conforme pode ser percebido na citação, o leitor deve se apropriar das ideias do autor e deve reproduzi-los. O sucesso em se reproduzir o que diz o autor implica em uma leitura realizada com sucesso. Dessa maneira, essa apropriação e reprodução correspondem ao que seriam os termos ‘compreender’ e ‘interpretar’. Essa concepção vai de encontro da concepção interacional de leitura, “visto que remete, como explica ao longo de seu trabalho, somente a algumas convenções linguísticas que devem ser compartilhadas pelo emissor e receptor” (CASTELA, 2009, p. 22). A concepção focada no texto destaca a decodificação do código e associa a leitura proficiente à retenção e reprodução da mensagem do autor.

Segundo Zappone (2001), esta corrente de leitura corresponde a uma aplicação da Teoria da Comunicação elaborada por Jakobson (1995), em que a linguagem é entendida como instrumento de comunicação onde atuam o emissor, o receptor, a mensagem, o canal, o código e o referente. Assim, o autor do texto corresponderia ao remetente, cuja função seria enviar ao leitor (destinatário) uma mensagem e, ao decodificar os signos que a compõem, este destinatário produziria uma resposta a esta mensagem, sem considerar os fatores extralinguísticos que também perpassam o processo de leitura.

Tendo em vista tal abordagem focada no texto e o contexto de leitura escolar, essas práticas pedagógicas de leitura ao serem realizadas na escola não possibilitam que o aprendiz se constitua enquanto sujeito na leitura (KLEIMAN, 1996, p. 8). Segundo Saveli (2001), este tipo de prática de leitura ocorre em decorrência de: 1) deficiências na formação docente; 2) resistência por parte das instituições de ensino em modificar a proposta pedagógica tradicional para práticas voltadas para a reflexão e experiência do aluno; 3) supervalorização dos materiais didáticos; 4) dificuldade de implementar as discussões teóricas na prática docente; 5) falta de um campo específico de investigação sobre as condições em que se desenvolve o ensino de leitura na escola; e 6) déficit projetos político-pedagógicos nas escolas que contemplem a leitura como um dos pilares de uma prática pedagógica interdisciplinar (SAVELI, 2001). Superar estas práticas escolares passa “pela conscientização da verdadeira natureza da leitura e, portanto, por uma reflexão sobre as condições necessárias para o seu aprendizado” (FOUCAMBERT, 1997, p. 56).

2.1.2 Abordagem descendente: ênfase no leitor

A abordagem descendente, pautada em uma concepção cognitivista de leitura, desloca o foco do texto em si para o leitor. Segundo Castela (2009), “no final da década de 70 e início da década de 80, desenvolvem-se muitas pesquisas sobre leitura com base nas teorias da cognição, as quais surgem a partir da Psicolinguística” (CASTELA, 2009, p. 26) na tentativa de descrever os processos de compreensão que ocorrem com a leitura e identificar de que modo ocorre a aprendizagem da leitura. No Brasil, tais abordagens se destacam a partir de pesquisas sobre dificuldades de leitura instrumental em língua estrangeira.

Assim, ao se considerar essa perspectiva, enfatiza-se o processamento *top down* ou “descendente” da informação, de modo que a leitura se torna um “processo de atribuição de significados no qual o leitor utiliza um processo não linear, formula hipóteses e inferências de informações extralinguísticas” (CASTELA, 2009, p. 26), além de transportar seus conhecimentos e experiências prévias para o material lido e, assim, ativar esquemas mentais que já possui (SMITH, 1989). Segundo Leffa (1999), estes esquemas consistem em estruturas cognitivas abstratas que possibilitam o armazenamento e caracterização de traços típicos e genéricos de eventos. Tais traços, segundo Colomer e Camps (2000), são construídos e organizados pelo indivíduo conforme ele interage com o mundo.

Ao partir dessa perspectiva descendente, Kato (1995) elabora o conceito de “leitor construtor”, que seria aquele leitor com maior capacidade entender o que dizem as entrelinhas, acessar as informações implícitas e prever os caminhos do texto, no intuito de recriá-lo. Entretanto, Kato (1995) também pontua que esse leitor pode tender ao excesso de adivinhações durante a leitura.

Nessa abordagem, segundo Kato (1995), “o processamento ocorre da função para a forma, da macroestrutura para a microestrutura textual” e o que é levado em consideração de forma mais preponderante são os conhecimentos prévios do leitor. Esses são mais importantes que as informações textuais, pois determinam o que será ou não lido. Assim, segundo a professora e pesquisadora Ângela Kleiman, os sentidos se constroem pautados nos conhecimentos prévios do leitor, de modo que podem se classificar em três níveis: 1) o conhecimento linguístico ou sistêmico, referente aos conhecimentos que se tem sobre aspectos morfofossintáticos e semânticos da língua; 2) o conhecimento textual, ou seja, “o conjunto de noções e

conceitos sobre o texto” (KLEIMAN, 2000, p. 16), que permite ao leitor reconhecer as características e funções dos variados gêneros discursivos e assim elaborar suas expectativas de leitura; e, por fim, 3) o conhecimento “de mundo” ou enciclopédico, que abrange tudo que o leitor possui em sua memória sobre assuntos, situações e experiências prévias. Constitui “a fonte das predições que nos permitem dar sentido aos acontecimentos e a linguagem, e a fonte das hipóteses que, uma vez submetidas à prova, suscitam a aprendizagem” (SMITH, 1997, p. 125).

Na concepção descendente, focada no leitor, a leitura não é entendida “como um processo passivo e linear, mas, realizado com a participação ativa do leitor que formula e testa hipóteses que se confirmam ou não com a leitura”, segundo afirma Castela (2009). Nesse sentido, o processo de leitura implica na elaboração de previsões e hipóteses sobre o conteúdo do texto, bem como sobre seu gênero discursivo e sua função social, de modo que “a habilidade de formular perguntas relevantes e de saber onde encontrar as respostas no texto depende de nossa familiaridade com o tipo de material que abordemos e do objetivo particular de nossa leitura” (SMITH, 1997, p.155). De acordo com Castela (2009), o ato da leitura também diz respeito a utilização de diversas estratégias ou procedimentos, para avaliar e controlar a própria compreensão, que variam segundo os diferentes tipos de leitura e objetivos do leitor.

Porém, apesar de apresentar a leitura sob um viés diferente do estruturalista, a abordagem descendente também não fica isenta de críticas. A perspectiva de leitura em questão recebe críticas uma vez que não leva em consideração os aspectos sociais que permeiam a leitura. Para Leffa (1999) “todo texto pressupõe um leitor, estabelecendo parâmetros para a atribuição de sentido. Se o leitor não tiver a competência necessária, agirá fora desses parâmetros e dará ao texto uma interpretação não autorizada” (LEFFA, 1999, p. 34).

Além disso, outra questão criticada nessa abordagem é o fato de ao leitor ser “permitido” realizar uma superinterpretação (ECO, 2018), uma leitura inadequada do texto: “o leitor passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído, mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver. Não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor” (LEFFA, 1999, p. 28). Desse modo, nessa perspectiva, toda interpretação realizada pelos alunos pode ser considerada válida, admitindo-se uma leitura diferente para cada leitor.

2.1.3 Concepção interacional de leitura

Segundo Castela (2009), ao fim da década de 80 e, sobretudo, na década de 90, surgem estudos que defendem que ocorre tanto o processamento descendente como o ascendente durante a leitura (KLEIMAN, 2000; MOITA LOPES, 1996; MARCUSCHI, 1999; GOODMAN, 1991). Esse modelo se denomina interacional ou interativo e perpassa todas as abordagens sobre leitura, enfatizando os aspectos cognitivos e sociais.

Quando se discute essa abordagem, pode-se considerar vários tipos de interação. Castela (2009) as divide da seguinte maneira: “(a) interação entre os processamentos ascendente e descendente da informação ou interação leitor e texto; (b) interação como comunicação entre leitor e autor; (c) interação entre os diferentes tipos de conhecimento; (d) interação entre o leitor e o outro e (e) interação com o outro e as condições de produção do discurso” (CASTELA, 2009, p. 31). Dessa maneira, sumariamente, caracteriza-se cada uma delas:

a) a interação entre os processamentos ascendente e descendente da informação ou interação entre leitor e texto:

A interação, nesse contexto, refere-se ao fluxo da informação que transita de forma simultânea entre o ascendente e descendente (KLEIMAN, 2000; MOITA LOPES, 1996; ZAPPONE, 2001). Nessa visão, a compreensão leitora implica na integração dos conhecimentos prévios do leitor com as informações presentes no texto. Nessa abordagem, o leitor participa de forma ativa da construção do sentido ao reconstruir os processos de produção textual conforme reconstrói os processos mentais do autor com base em seu texto:

Quando dizemos que, ao ler, acompanhamos o pensamento do autor, na verdade o que estamos dizendo é que entendemos o texto imaginando-nos como seus produtores. O texto-produto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar aos seus objetivos (KATO, 1995, p. 57).

A abordagem em questão, da mesma maneira que a descendente, valoriza as estratégias de leitura. Nessa perspectiva, estas contribuem para a compreensão dos

textos e podem ser realizadas, de forma simples, nas mais diversas situações de leitura, de modo a colaborar no desenvolvimento da competência leitora e na formação de leitores críticos e autônomos. Para Castela (2009), “cabe comentar que a aprendizagem da leitura e de suas estratégias requer um ensino específico que varia de acordo com o grupo de alunos e o contexto e que, embora não se restrinjam às séries iniciais da escolarização nem a uma única disciplina na escola, necessitam ser ensinadas e desenvolvidas”, sobretudo, nas aulas de língua materna e estrangeira (SOLÉ, 1998). Para que isso ocorra, cabe ao docente explicitar os processos de compreensão do texto, de maneira que atue como modelo de leitura proficiente para seus alunos e os oriente na transferência das estratégias de leitura para diferentes contextos (SOLÉ, 1998; LEFFA, 1996b; JUNGER, 2002). Assim, o docente exerce o papel de “modelo ideal a ser imitado pela criança na resolução de tarefas cognitivas complexas que estão além da capacidade real da criança” (KLEIMAN, 1996, p. 8).

b) a interação como comunicação entre leitor e autor

Nesse tipo de interação, considera-se a leitura como uma espécie de comunicação entre o autor e o leitor. Essa comunicação ocorre via negociação de significados em um texto (KLEIMAN, 2000; MOITA LOPES, 1996; ZAPPONE, 2001). Widdowson (1984), percebe a leitura como uma atividade interativa e um meio de comunicação linguística que possibilita maior liberdade em uma negociação de sentidos do que a interação presencial, devido ao distanciamento temporal existente entre o momento de criação e o momento de leitura. O autor considera a existência de uma interação simulada, tratando-se do discurso escrito, responsável por caracterizar a leitura como um processo comunicativo. Desse processo, a compreensão textual é um resultado possível em decorrência do conhecimento de mundo compartilhado entre autor e leitor. Segundo Castela (2009):

Essa interação na leitura pode ser recuperada quando o leitor exerce a função de destinatário do texto. Nessa perspectiva, o autor negocia os significados de forma cooperativa ao ajustar seu discurso a partir da antecipação que faz das reações, necessidades e conhecimento de mundo do leitor e orienta a interpretação deste em relação à sua atitude através da utilização de modalizadores, de forma a suprir a

ausência de interação direta e recíproca que ocorre na interação face a face (CASTELA, 2009, p. 36)

Desse modo, o autor se presentifica no texto tanto pela organização formal dos elementos referencias quanto por certas marcas formais que apontam seu posicionamento perante o referente, como, por exemplo: a articulação de temas e subtemas através de operadores lógicos; a utilização de modalizadores que indicam o grau de comprometimento do autor com o referente e o uso, por exemplo, de adjetivações e nominalizações que evidenciam sua atitude ou opinião sobre o que escreve (KLEIMAN, 2000). Dessa forma, o leitor desempenha um papel de sujeito ativo, ao utilizar diversos tipos de conhecimentos prévios para reconstruir o significado do texto. Por sua vez, a leitura permite modificar esses esquemas do leitor, seja acrescentando novos conhecimentos ou reestruturando os que já possui. Essa associação de conhecimentos e informações ocorre de forma simultânea ao controle da compreensão que o leitor realiza durante a leitura.

Esta concepção de caráter pragmático e interativo prega que durante a leitura o leitor tenta resgatar a força ilocucionária do texto, isto é, o modo como o autor deseja que fosse compreendido seu texto, no intuito de recuperar o sentido textual bem como as intenções do autor veladas em marcas textuais. Assim, o texto é percebido como um conjunto de marcas textuais que permitem ao leitor recuperar e compreender os sentidos possíveis que o autor atribuiu ao texto no momento de sua elaboração. Desse modo, diferentemente da abordagem descendente, só são consideradas válidas leituras fundamentadas em pistas textuais inseridas pelo autor.

c) a interação entre os diferentes tipos de conhecimento

Nessa interação, consideram-se os distintos tipos de conhecimento do leitor, por exemplo: enciclopédico, textual, lexical, semântico, sintático, entre outros. Caso o leitor possua pouco conhecimento de determinado tipo para construir o sentido, ele deve tentar inferir o que não sabe baseado em outros conhecimentos que possui. A leitura, nesse viés, consiste em uma atividade mental na qual os conhecimentos que o leitor já possui em sua memória são mobilizados para a construção do sentido do texto.

d) a interação entre o leitor e o outro

A interação também pode ocorrer entre o leitor e o outro. Nesse caso, a leitura é considerada mais do que uma atividade mental e individual. A leitura é percebida como uma atividade social, na qual a presença do outro é fundamental:

Esse outro pode ser um colega de aula, com quem colaborativamente trocam-se idéias sobre o texto, uma autoridade de quem se pode solicitar um esclarecimento (ex: o professor) e o próprio autor do texto, a cujo público (aquele para quem o texto foi escrito) o leitor precisa pertencer (LEFFA, 1999, p. 30).

Para que o aluno pertença ao público leitor idealizado do texto, este necessita possuir informações sobre autor, contexto sócio-histórico, cultural, ideológico e pragmático de sua escrita. Outro ponto, é que o estudante deve dominar a linguagem, o gênero discursivo e o conhecimento partilhado pelo grupo que produz e lê esse texto, segundo Leffa (1999). Dessa maneira, “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (LEFFA, 1999, p. 30).

A interação com o outro leva em conta o cunho político, sócio-histórico e ideológico da leitura, de modo que esta pode moldar o pensamento e o comportamento dos indivíduos de acordo com a ideologia do Estado, da Igreja, da classe dominante no poder (GEE, 1992 apud LEFFA, 1999, p. 31) ou, contrariamente, pode ser entendida como uma forma de libertação e fator de mudança na sociedade (FREIRE, 1987; EZEQUIEL SILVA, 1988/ 1995).

A leitura, quando entendida como uma compreensão crítica do mundo, implica uma forma de ação contrária à hegemônica, um combate à ideologia que conduz à alienação e uma luta contra a dominação imposta pela estrutura da sociedade e pelas classes dominantes (EZEQUIEL SILVA, 1995). Dessa maneira, segundo Castela (2009), a prática da leitura é percebida como capaz de emancipar o leitor através de sua conscientização sobre as contradições do sistema e as relações de poder e dominação do sistema capitalista da sociedade em que está inserido.

e) a interação entre o outro e as condições de produção do discurso

A Análise do Discurso pode auxiliar os docentes no ensino de leitura, pois considera o discurso como linguagem em uso, contextualizada e com uma função social (VEREZA, 1997). Na leitura como processo de construção de sentidos (NERY, 1990) e prática social, tanto autor quanto leitor do texto são concebidos como pertencentes a um contexto sócio-histórico que influencia na enunciação que ocorre na produção textual e no ato da leitura:

O ato de ler é um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente construídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido (CORACINI, 1995, p. 15).

Assim, “é importante despertar no aprendiz a percepção de que os sentidos se constroem a cada leitura e mantêm relações interdiscursivas” (JUNGER, 2002, p. 71). Desse modo, a leitura também consiste em um processo de enunciação, no qual a atuação do leitor é essencial para construir sentidos (MAINGUENEAU, 1996; CORACINI, 1995). Além disso, a leitura, conforme os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, remete aos processos de significação, tendo em vista “o papel dos sujeitos como construtores de sentido, as condições de produção, a pluralidade de leituras possíveis, as relações interdiscursivas e o deslocamento do texto de suas condições originais de produção” (JUNGER, 2002, p. 71). Dessa maneira, o leitor – em consonância com o autor – participa das condições de produção do texto.

Para Coracini (1995), o leitor seria o “ponto de partida da produção de sentido” (CORACINI, 1995, p.18), dado que mesmo ao desconhecer as condições de produção textual, este constrói o sentido e estabelece a comunicação a partir do contexto sócio-histórico em que está inserido.

Na próxima seção abordamos sobre a produção textual na sala de aula e a correção dos textos, os gêneros discursivos e o conto policial.

2.2 PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA E A CORREÇÃO DOS TEXTOS

Por muito tempo, a produção de texto ficou restrita apenas à narração, descrição e dissertação. Como resultado, muitos alunos apresentam dificuldades na hora de escrever, como apontam diversos professores.

Além disso, outro fator que prejudica a qualidade da escrita dos alunos é a repetição de temas, que muitas vezes são pouco estimulantes e não incentivam a criatividade.

Outro ponto a ser considerado é que, frequentemente, os textos produzidos pelos alunos são direcionados apenas aos professores, o que limita o alcance e a utilidade prática da escrita. Essa prática, além de artificial, foge do objetivo principal da linguagem, que é a comunicação entre as pessoas.

Dessa forma, é crucial encorajar os estudantes a compartilhar seus textos com colegas e outros leitores, de modo a motivá-los a produzir textos que tenham função social. Nesse mesmo sentido, é essencial destacar que a leitura desempenha um papel fundamental no aprimoramento das habilidades de escrita. Quanto mais se lê, mais argumentos e ideias se tem para compor um texto de qualidade. Por isso, é fundamental que os alunos sejam instigados a desenvolver o hábito da leitura desde cedo, como forma de incentivá-los a escrever de maneira mais eficaz e aprimorada.

Por outro lado, é imprescindível que o aluno tenha ciência de que escrever requer planejamento sobre o que escrever e como escrever. A prática de produção textual na BNCC articula-se com as demais práticas de linguagem: leitura, escuta, análise linguística e oralidade. Assim, para a BNCC:

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2017, p. 78).

Existe uma correlação clara entre o trecho citado e a situação proposta nesta pesquisa. Ou seja, os estudantes são convidados a produzir um conto policial, um gênero que exige certas habilidades e características, como a criação de personagens complexos e o uso de uma linguagem adequada. Assim, compreendemos que a produção de texto precisa ocorrer em situações concretas e

contextualizadas, tendo em vista a situação de interação. Para auxiliar os alunos a desenvolverem suas habilidades de produção de texto de forma eficiente e eficaz, é fundamental a utilização de estratégias de produção.

Ainda de acordo com a BNCC:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017, p. 78).

Como mencionado, percebe-se como a atividade de escrita requer planejamento, leitura, revisão e a reescrita para que assim seja, de fato, avaliado o texto. Desse modo, é importante que a leitura do professor seja atenta a adequação do gênero discursivo proposto, circulação, norma-padrão, temática e o estilo, ou seja, saímos da época que as correções eram somente na ordem dos aspectos gramaticais.

Como sugere Menegassi (2000), ao apontar que o processo de construção de texto em situação de ensino, assim como os comentários com sugestão de revisão de ensino pelo professor, aos alunos, tem papel relevante e influenciam na revisão e reescrita do texto. Para Mattei (2016), o ato de revisar o texto é possibilitar ao aluno uma nova interação com ele.

A revisão do professor, embora seja um produto, deve originar novo processo iniciado no momento em que o aluno recebe seu texto com as considerações que, após serem compreendidas, levam-no à reescrita. O aluno novamente tem a possibilidade de interagir com o próprio texto, uma vez que o trabalho do professor funcionou como um ato de devolução da palavra ao autor do texto (MATTEI, 2016, p. 85).

No entanto, Mattei (2016) ressalta que ao encaminhar comandos para que o aluno reescreva o seu texto, o ideal é dar prioridade a um aspecto por vez. Isso porque em um texto encontra-se inumeráveis desvios, desde pontuação, concordância, repetições, palavras inadequadas entre outros. Com isso, cabe ao professor verificar o que há de mais urgente sob a perspectiva dos conteúdos não

dominados, para que seja solucionado, e o aluno compreenda a mensagem que a correção quer ressaltar nessa atividade.

Geraldi (1984) afirma que de nada adianta os professores quererem enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido pelo aluno, pois tal prática seria inviável. Com isso, é recomendável que se tenha cautela quanto aos encaminhamentos de revisão, já que a finalidade não é apenas de apontar erros, mas, sobretudo, encontrar formas de melhorar o texto durante a reescrita.

Após todo exposto, apresentaremos algumas estratégias de correção de texto que, se colocadas em prática corretamente, é provável que obtenham êxito. Dessa forma, recorreremos inicialmente às estratégias de Serafini (1998, apud Ruiz, 2015), ao apresentar três grandes tendências de correções de redação, seguidas por professores de língua:

- Correção indicativa:

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente limita-se à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2015, p. 36).

- Correção resolutiva:

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2015, p. 41).

- Correção classificatória:

Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. [...] Frente ao texto ainda que eu ia à praia todos os verões... o professor sublinha a palavra ia (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra modo. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro) (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2015, p. 45).

Além dessas indicações de revisões, há outra que Ruiz (2015) autointitulou de correção textual interativa.

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de pós-texto). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho) (RUIZ, 2015, p. 67).

No entanto, Biasotto e Conceição (2015) apontam uma negatividade nesta tendência, tendo em vista o posicionamento espacial dos bilhetes que são escritos ao final do texto ou no pós-texto, uma vez que isso pode confundir o aluno no momento da correção.

Corroborando com esse posicionamento, Schnnor (2016) ainda ressalta que essa técnica de revisão é bastante trabalhosa para o professor, o que desestimularia empregá-la. Desse modo, é igualmente oportuno mencionarmos mais uma estratégia de correção, desta vez a misto-discursiva. Para que entendamos melhor seu conceito faz-se necessário recorrermos à Biasotto e Conceição:

Para a efetivação desse método de correção, são necessárias intervenções a partir das quais o problema detectado seja indicado/marcado/destacado com clareza (por exemplo: sublinhado, circulado, ou manchado com cor diferente do revisor Word). Para cada problema destacado, é necessário que seja oferecida uma sugestão ou um esclarecimento, próximo ao local onde o problema foi detectado, em forma de diálogo, recado, a respeito dos motivos que levaram o leitor/corretor a destacar aquele problema, para que a correção oriente a reescrita que se espera como resposta a esse tipo de correção. As sugestões de alteração podem ser de diversas ordens: supressões, acréscimos, deslocamentos ou substituições, que podem variar desde um item lexical, ou período, até vários parágrafos, a depender do problema de sentido detectado e sempre visando à orientação e à motivação da reescrita. Os comentários devem ser sempre orientados por critérios de correção que se atenham, primeiramente, às questões discursivas, à coerência global e local dos efeitos de sentido pretendidos no diálogo proposto (CONCEIÇÃO; BIASOTTO, 2014, p. 56).

De acordo com o que foi apresentado, há diversas opções de metodologias que o professor pode utilizar para revisar os textos de seus alunos. No entanto, não será indicada aqui uma metodologia específica para a correção do conto policial,

uma vez que se trata de um projeto propositivo. Nesse sentido, é responsabilidade do docente selecionar a estratégia que melhor atenda às necessidades de seus alunos.

Entretanto, ressalta-se que os encaminhamentos para a produção do conto policial, seguirão as seguintes etapas: planejamento da escrita, revisão e, em seguida, a reescrita, cuja ordem dar-se-á da seguinte forma:

Após o planejamento da escrita, o aluno escreverá o seu conto. Em seguida, ele mesmo fará a primeira correção do seu texto, com o auxílio da tabela de autocorreção. Essa estratégia é de suma importância pois o ajudará a identificar suas principais dificuldades, bem como o estimulará quanto a habilidade de leitura.

Em seguida, o texto será entregue ao professor que, por sua vez fará os devidos apontamentos, levando em consideração o aspecto que o aluno apresentou maior dificuldade, utilizando uma das estratégias supracitadas.

E por fim, depois de cumprida todas essas etapas, e quando atendidas todas as considerações apontadas pelo professor, finalmente o texto estará pronto para circulação.

2.2.1 Os gêneros discursivos

A utilização dos gêneros discursivos por meio da perspectiva dialógica do processo comunicativo e interacional, onde os gêneros e os discursos são centrados na comunicação discursiva entre os falantes originada na palavra, começou com o Círculo de Bakhtin. Esses teóricos defendem que os gêneros do discurso pertencem a determinadas esferas de atuação humana, sendo localizados em um espaço e tempo definidos, ligados à condição sócio-histórica e ideológica do enunciado (BAKHTIN, 2003).

Na perspectiva de Bakhtin (2003), os gêneros discursivos podem ser classificados como primários e secundários. Os primários são os mais comuns, de fácil compreensão, que estão relacionados, principalmente, com o campo da oralidade, como o diálogo, o qual é considerado a forma mais tradicional de comunicação, conferindo importância singular aos sistemas comunicação e oralidade. Já os secundários são os mais complexos, que requerem maior conhecimento prévio do leitor sobre o texto que se pretende ler, tendo como

exemplos: o romance, o conto, a crônica, o artigo de opinião, os manuais de instrução, os textos científicos, oficiais, publicitários, entre outros.

É importante mencionar que o conto policial em questão é um exemplo de gênero secundário, caracterizado por apresentar uma estrutura narrativa mais complexa, o que exige do leitor habilidades interpretativas mais desenvolvidas.

Outra forma de classificação de um gênero discursivo adotada por Bakhtin (2003) é em relação ao conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo. De acordo com o autor, estas características se correlacionam e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação, principalmente devido a sua construção composicional. Assim, alguns gêneros discursivos foram concebidos mais para a compreensão passiva, a exemplo, os gêneros líricos; outros gêneros requerem uma resposta ativa e imediata do falante, mas em toda situação dependerá do projeto de dizer do falante e do gênero eleito para efetivar seu discurso.

O texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido [...]. Esse segundo elemento (polo) é inerente ao próprio texto, mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Os gêneros do discurso, que são evocadas como condição de existência de um texto: a materialidade sónica ou dimensão semiótica, que o constitui e o faz participante de um sistema; a singularidade que lhe é conferida a partir de sua participação ativa e efetiva na cadeia da comunicação discursiva da vida em sociedade (BAKHTIN, 2003, p. 74-75).

O teórico enfatiza a importância do texto como algo singular e único, que só adquire sentido em relação à sua participação em uma cadeia de comunicação discursiva na vida em sociedade. Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são essenciais para a existência de um texto, pois fornecem as condições de sua materialidade semiótica e sua singularidade. Isso significa que o texto não pode ser considerado isoladamente, mas sim em relação ao seu contexto social e discursivo. Essa perspectiva de Bakhtin é relevante para a compreensão da linguagem e da comunicação, especialmente no contexto educacional, onde a produção e a interpretação de textos são habilidades fundamentais a serem desenvolvidas.

De maneira similar, a BNCC enfatiza a importância dos gêneros do discurso nas práticas de linguagem, ao possibilitar que os estudantes tenham contato com os diferentes contextos de uso de cada gênero, bem como suas respectivas finalidades

comunicativas. A inclusão dos gêneros do discurso na metodologia de ensino de língua portuguesa pode trazer benefícios significativos, uma vez que permite trabalhar os textos de forma mais ampla e significativa.

Nessa direção, o gênero discursivo selecionado para esta pesquisa é o "Conto Policial", que possui características específicas tanto em relação à temática quanto à construção narrativa. Esse tipo de texto é um recurso interessante para ser trabalhado em sala de aula, pois a sua estruturação narrativa permite trabalhar elementos como a criação de personagens complexos, a elaboração de reviravoltas inesperadas e a estruturação da trama, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

No entanto, é importante ressaltar que a variedade de gêneros discursivos é ampla e cada um apresenta normas e regras específicas de estrutura, linguagem e estilo, que visam atender às necessidades comunicativas e garantir a compreensão dos interlocutores. Portanto, a escolha do gênero discursivo mais adequado para cada situação é fundamental para o sucesso da comunicação discursiva, seja ela oral ou escrita.

Segundo os postulados de Bakhtin (2003, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Esse pensamento é apoiado por outros autores que defendem que o “enunciado” e “discurso” implicam a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo de comunicação, tanto no dia a dia quanto em um gênero secundário, formando uma ponte entre discurso e enunciado que, de acordo com Bakhtin, envolve não só a análise das estruturas linguísticas, mas também relacionar o discurso no contexto enunciativo da comunicação (MACHADO, 2013).

Essa visão de Bakhtin e outros autores ressalta a importância do contexto em que o discurso é produzido e interpretado. O enunciado não é apenas uma sequência de palavras, mas sim um ato de comunicação que ocorre em um contexto específico e envolve interlocutores com suas próprias perspectivas e experiências. Portanto, a análise de um enunciado ou discurso não pode ser feita isoladamente, mas sim levando em conta o contexto em que foi produzido e os sujeitos envolvidos na comunicação. Essa perspectiva é fundamental para compreender como os gêneros discursivos são utilizados em diferentes contextos e como as normas e

regras de cada gênero são negociadas pelos interlocutores em busca de uma comunicação efetiva.

Os gêneros discursivos têm conexão com a leitura, a produção textual e permitem explorar os aspectos temáticos, estilísticos e composicionais. Eles propõem a utilização de práticas que envolvem gêneros sociais fictícios e não fictícios, abandonando o modelo tradicional.

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).

Fatores como tipologia, expressão de sequência definida de composição em aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, abrange categorias, como narração, exposição argumentada e injunção. Essa afirmação é confirmada por Costa-Hübes (2007), que defende que “o gênero é um instrumento socialmente elaborado que organiza a atividade sócio-linguagem” e que “distinguimos, logo no início de uma troca verbal, o gênero utilizado, seu tema, sua estrutura composicional e, assim, a comunicação verbal se concretiza” (COSTA-HÜBES, 2007, p. 15).

A consolidação dos gêneros em texto só ocorre devido ao discurso, quando há a escolha da forma composicional, estilo e tema, que são definidos pelo projeto enunciativo, assim como o endereçamento, formado pelo interlocutor do enunciado, como pode ser observado no trecho a seguir:

O que mobiliza textos do âmbito dos gêneros são estratégias discursivas, funcionamentos discursivos, forma de realização do projeto enunciativo, de uma dada arquitetônica, sempre relacional, fundadas em enunciativas, algo que constitui o arcabouço no qual o tema, o estilo e a forma de composição unem o histórico do gênero à expressão individual contextual de cada locutor (SOBRAL, 2011, p. 42).

Sobral (2011) destaca a importância das estratégias discursivas, dos funcionamentos discursivos e da forma de realização do projeto enunciativo para compreendermos os textos produzidos dentro dos diferentes gêneros.

Segundo o autor, os textos são construídos dentro de uma dada arquitetônica, que é sempre relacional e fundada em enunciações. Isso significa que a forma como

o texto é construído, a sua estrutura, a sua organização e a sua linguagem são influenciadas pelo contexto em que ele é produzido e pelas relações que são estabelecidas entre o locutor (quem produz o texto) e o interlocutor (a quem o texto se dirige).

Dessa forma, o histórico do gênero (as características que definem os diferentes tipos de texto) se une à expressão individual contextual de cada locutor, ou seja, à forma como cada pessoa utiliza a linguagem para produzir um texto que atenda às suas necessidades comunicativas específicas.

Nesse sentido, para entendermos os textos produzidos dentro dos diferentes gêneros, precisamos levar em consideração não apenas as características históricas desses gêneros, mas também as estratégias discursivas, os funcionamentos discursivos e a forma de realização do projeto enunciativo utilizados pelos locutores para produzir esses textos.

A partir dessa perspectiva, é possível entender que os gêneros discursivos desempenham uma importante função social no processo de aprendizagem, pois são capazes de fornecer pistas sobre como produzir diferentes tipos de textos. Nesse sentido, Marcuschi (2002) destaca que os tipos textuais não são textos empíricos, mas sim sequências linguísticas ou sequências de enunciados que podem ser classificados como descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo ou injuntivo.

Desse modo, a identificação dos gêneros discursivos por meio de seus enunciados, estruturas e conteúdos permite aos alunos compreenderem melhor as particularidades de cada um e desenvolverem as habilidades necessárias para produzi-los. É nesse contexto que esta pesquisa aborda o gênero conto policial, pouco explorado nas aulas de LP, mas que apresenta grande potencial para despertar o interesse dos alunos, especialmente do público jovem, que costuma gostar de suspense, enigma e mistério. Assim, ao trabalhar com esse gênero, busca-se incentivar o desenvolvimento das competências leitoras e das habilidades orais e escritas tão importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

2.2.2 Conto policial: algumas discussões

Segundo Cândido (1984), “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da

poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CÂNDIDO, 1984, p. 113). O autor também chama a atenção para o papel formador da literatura, constituindo-se como “a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (p. 113).

Por ser a arte da palavra, a literatura contribui para o questionamento do senso comum, estimula atitudes críticas, fundamentais para o processo de transformação social. É por meio de obras literárias que o autor compartilha seu ponto de vista diante da realidade, possibilitando ao leitor a reflexão sobre si e sobre o outro.

Em contexto educacional, o desenvolvimento da prática da leitura de textos literários contribui diretamente na formação escolar e no desenvolvimento pessoal de todos os estudantes. Além disso, a leitura literária promove o exercício do efeito estético, ou seja, o impacto da beleza que o tecido literário emana na medida em que os leitores adentram em suas intimidades.

No âmbito dessa temática, voltaremos nossa atenção ao conto policial, um gênero literário que se destaca pela resolução de um mistério criminal. Esse gênero surgiu no século XIX com Edgar Allan Poe e tornou-se rapidamente popular. De acordo com Todorov (1973), a narrativa policial é uma história que “descreve a investigação de um crime e tem como objetivo descobrir o(s) criminoso(s) e puni-los para restabelecer a ordem que foi violada”.

Segundo Borges (1944), a estrutura do conto pode ser dividida em três partes: “a exposição do caso, onde se descrevem o crime e os personagens envolvidos; a investigação, onde o detetive ou detetives buscam pistas para solucionar o mistério; e a resolução, onde o criminoso é descoberto e a verdade é revelada”.

Alguns teóricos, como Ronald Knox (1975), Van Dine (1975) e S. S. Van Dine (1975), propuseram regras para a criação de contos policiais, com o objetivo de garantir que a trama fosse bem estruturada e o final surpreendente. Uma das regras de Knox (1975), por exemplo, afirma que “nenhum elemento sobrenatural ou mágico deve ser introduzido na história” Knox (1975, p.13). Ler o trecho em azul

Além disso, outra regra importante é a construção de personagens bem delineados, tanto do detetive quanto dos suspeitos e vítimas, para que o leitor possa se envolver na trama e tentar desvendar o mistério junto com o detetive. O desfecho

da história deve ser surpreendente, mas também plausível e coerente com os fatos apresentados ao longo da narrativa.

Assim, os contos policiais são muito populares até hoje, tanto na literatura quanto em outras formas de mídia, como filmes e séries de TV. Eles possuem um apelo universal por serem capazes de explorar questões profundas da condição humana, como a justiça, a moralidade e a ética, além de fornecerem entretenimento e desafio intelectual ao leitor. De acordo com Eco (1983), a narrativa policial tem potencial para ser uma metáfora da sociedade atual, que apresenta diversos segredos e ambiguidades.

Dessa forma, os contos policiais têm uma função social importante, pois permitem ao leitor questionar e refletir sobre a sociedade em que vive, ao mesmo tempo em que se diverte com a trama. Além disso, a figura do detetive muitas vezes é vista como um herói que combate o crime e traz justiça para as vítimas, o que pode ser uma fonte de inspiração para muitos. Por outro lado, os contos policiais também podem ser uma forma de escapismo, permitindo que o leitor se transporte para um mundo de mistério e suspense, deixando de lado por um momento os problemas da vida real.

Em resumo, a narrativa policial é um gênero literário rico em complexidade e significado, que nos possibilita não só decifrar enigmas, mas também refletir sobre a natureza humana e a sociedade em que vivemos. Conforme observado por Borges (1944), o conto policial pode ser uma forma de literatura que proporciona entretenimento, aprendizado e até mesmo nos torna mais inteligentes.

É importante destacar que Edgar Allan Poe é considerado o precursor deste gênero literário, com a publicação em 1841 de "Assassinatos da Rua Morgue", que é considerado o primeiro conto policial moderno. Nessa forma de narrativa, a resolução de um crime é o ponto central e geralmente é realizada por detetives, sejam eles profissionais ou amadores. Poe criou o personagem August Dupin, um homem culto pertencente a uma ilustre família francesa, que apesar de ter hábitos estranhos como ser recluso e admirador da noite, é muito respeitado por suas habilidades analíticas e de observação, que lhe permitem desvendar mistérios que os métodos policiais tradicionais não seriam capazes de solucionar.

Alguns anos depois, Arthur Conan Doyle, inspirado por Dupin e seus companheiros, criou o detetive Sherlock Holmes e o seu fiel amigo e escudeiro Dr. Watson. Essa dupla ficou conhecida por protagonizarem várias tramas nos contos

de Doyle e, hoje, estão mais popularizados pelas adaptações cinematográficas dos livros.

O famoso detetive Sherlock Holmes, de tão familiar, às vezes é confundido, como se pertencesse ao mundo real, contudo, Holmes é na verdade um personagem fictício criado na mente do médico e autor britânico Sir Arthur Conan Doyle. Holmes nasceu no enredo do livro “Um estudo em vermelho”, que foi publicado de forma inédita pela revista Beeton's, no ano de 1887.

Esse personagem único conquistou os corações dos leitores em todo o mundo, independentemente da idade ou nacionalidade. Os leitores foram cativados por sua personalidade misteriosa e arrogante desde o início. Talvez seja por isso que se tornou a criação literária mais adaptada para o cinema, televisão e quadrinhos, e também é a criação literária mais estudada e examinada por inúmeros estudiosos deste gênero. O que se sabe sobre Sherlock é o que as histórias que ele protagoniza revelam sobre os crimes, a justiça e a inteligência. Seu criador caracterizou o personagem como um grande profissional, honesto e com características humanas.

Segundo Anjos (2018), Holmes é um homem incorruptível, que demonstra uma imagem fria e calculista, mas que, na verdade, está a todo momento mostrando fraquezas, frustrações, falta de ânimo e outros sentimentos inerentes ao leitor que se depara com a obra. Dessa forma, aquela figura de super-herói idealizado na cabeça dos leitores, sem imperfeições, cai por terra, visto que suas particularidades e manias o aproximam bastante do mundo real.

Além disso, Doyle foi engenhoso ao criar um endereço fictício para Sherlock Holmes e seu amigo, o Dr. Watson. Esse fato imortalizou os personagens. Os dois dividiam um apartamento na *Rua Baker*, mais precisamente no número 221B, em Londres, na região de *West End*. Com isso, os fãs enviavam cartas de todo o mundo para esse local por tratar-se de um endereço real e por acreditarem que Holmes realmente existia. Nesse local, hoje em dia, há um museu onde mostra toda a trajetória de Holmes e também onde são vendidos alguns objetos que remetem a figura do detetive.

Vale ressaltar que o seu assessor, o Dr. Watson, é igualmente conhecido como o detetive Sherlock Holmes, sobretudo por causa daquela velha frase clichê que ficou mundialmente famosa - "Elementar, meu caro Watson" - que Sherlock sempre repetia. Além disso, John Watson é quem exerce o papel de narrador na

maior parte das obras de Conan Doyle, contando as aventuras do seu melhor amigo. Seus questionamentos e seu ponto de vista, inserido ao longo da narrativa, acabam por representar a voz do leitor.

Segundo Lima:

Desta forma, é possível perceber que em diversos momentos da narrativa, ambos – leitor e narrador – tornam-se únicos, pois Watson faz apontamentos e questionamentos que são as mesmas inquietudes de quem está lendo a obra. Conan utiliza termos científicos em sua obra, porém ele os esclarece sob o ponto de vista de Watson. Assim, o leitor mergulha no universo da obra, já que o leitor interage o tempo todo com a narrativa através do narrador, tornando a leitura da obra mais atrativa. Dessa forma, o autor da obra viaja por entre as personagens, ora ele está no protagonista, oferecendo as pistas para o leitor, ora no coadjuvante, por meio das indagações. Isso demonstra que, apesar de Watson possuir um nível de conhecimento elevado, tem as mesmas indagações que o leitor, conduzindo o leitor a se deleitar nesse romance policial cheio de perigo, mistério e adrenalina. Dessa maneira, o autor vai seduzindo o leitor atraindo-o cada vez mais para o universo da obra (LIMA, 2018, p. 45).

A figura do narrador também é construída na narrativa paulatinamente e de forma fragmentada à medida em que o texto está sendo narrado. A cada história conhecemos um pouco mais sobre a vida de Watson.

Outra figura que também teve grande destaque escrevendo o gênero policial foi Agatha Christie, que recebeu o cognome de “A rainha do Crime”. O detetive criado pela autora, Hercule Poirot, segue as mesmas técnicas dedutivas usadas por Sherlock Holmes e August Dupin para elucidação dos mistérios.

Segundo Christhie (1924), o conto não é o gênero em que ela usava o melhor de sua imaginação criminosa. No entanto, foi nas narrativas curtas que ela demonstrou um insuspeitado talento literário, escrevendo em um estilo mais elaborado e límpido.

Na literatura brasileira contemporânea temos o escritor Raphael Montes que está se tornando um dos grandes nomes da literatura policial brasileiro. O autor possui obras famosas como Bom dia, Verônica (2020) que acontece na cidade do Rio de Janeiro e denúncia a violência contra mulheres. A obra se tornou um grande sucesso, tendo sido adaptada para o audiovisual.

Quanto ao desfecho do mistério da narração dos autores supracitados, dá-se praticamente da mesma forma. O leitor e o narrador ficam em suspense durante

a narrativa, enquanto o detetive vai investigando os pormenores do crime de forma minuciosa e como resultado encontra uma solução para o problema com facilidade, que nem a polícia, nem o narrador e nem o leitor desvendaria.

Em resumo, o conto policial é um gênero literário que apresenta muitas características interessantes para ser estudado e trabalhado em sala de aula. O suspense, as reviravoltas e o mistério presentes na narrativa são elementos que prendem a atenção do leitor e o levam a desenvolver sua capacidade crítica e analítica na leitura de textos. Além disso, as obras dos autores mencionados, como Conan Doyle e Raphael Montes, mostram que, apesar de pertencerem a diferentes épocas e culturas, o gênero do conto policial mantém sua relevância e capacidade de envolver os leitores em tramas intrigantes e emocionantes. Assim, pode-se afirmar que o gênero em estudo é um excelente recurso para o trabalho didático, promovendo o interesse pela leitura e o desenvolvimento das habilidades de interpretação e análise literária.

Na próxima seção, abordaremos as tecnologias digitais no ensino, aplicativos e a gamificação.

2.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), especialmente a internet, surgiram no final do século XX, nascendo assim a discussão sobre o uso das tecnologias na educação e nos letramentos, modificando, algumas vezes, os modos e suportes materiais que transmitiam conhecimentos. Esse movimento gerou um debate entre os que defendem a integração das tecnologias digitais no ensino e os que se opõem a essa incorporação (MIRANDA, 2014).

O debate em torno da integração das tecnologias digitais no ensino é complexo e envolve diversas perspectivas. Aqueles que defendem essa incorporação argumentam que as TDICs oferecem inúmeras oportunidades para melhorar a qualidade da educação, tornando-a mais dinâmica, interativa e acessível. Essas tecnologias permitem o acesso a uma variedade de recursos educacionais, como materiais multimídia, simulações interativas e plataformas de aprendizagem online, que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a integração das TDICs no ensino pode ajudar a desenvolver habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, colaboração,

resolução de problemas e alfabetização digital. Os defensores argumentam que os estudantes devem ser preparados para a realidade digital em que vivem, tornando-se usuários responsáveis, capazes de navegar, avaliar e utilizar efetivamente as informações disponíveis online.

No entanto, é válido mencionar que existem diferentes perspectivas em relação à incorporação das tecnologias digitais no ensino, incluindo vozes contrárias a essa abordagem. Entre as críticas levantadas, destacam-se preocupações com a dependência excessiva dessas tecnologias, a desigualdade de acesso a recursos digitais, as questões de privacidade e segurança online, além do receio de que o uso indiscriminado das tecnologias possa resultar na substituição do papel do professor.

Diante dessas preocupações, é fundamental promover uma reflexão aprofundada sobre o tema. É necessário considerar tanto os benefícios quanto os desafios relacionados à integração das tecnologias digitais no contexto educacional.

Autores como Almeida e Valente (2012) ressaltam de maneira enfática os benefícios que a inserção das tecnologias pode trazer para o ensino.

[...] propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60).

Almeida e Valente afirmam que as ferramentas digitais reconfiguram a prática pedagógica, abrindo o currículo, estimulando a coautoria entre professores e alunos. Através da mediação, o desenvolvimento curricular transcende a sala de aula, superando a prescrição de conteúdos convencionais.

À medida que adentramos o século XXI, observamos uma ampliação significativa do uso social das TDICs por meio de diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio (wi-fi). Esses dispositivos são utilizados em diversos espaços, tempos e contextos, e essa expansão, observada na segunda década do século XXI, tem gerado e continua gerando mudanças sociais que ultrapassam as

fronteiras entre o espaço virtual e o espaço físico, criando um ambiente híbrido de conexões (Bacich & Moran, 2018).

A velocidade e a disponibilidade constante de informações exigem que as pessoas se adaptem a um ambiente em constante mudança, onde a capacidade de acompanhar e compreender as conexões entre diferentes fontes de informação se torna crucial. Além disso, a diversidade de informações disponíveis requer habilidades para discernir, selecionar e avaliar criticamente o conteúdo. A capacidade de filtrar e verificar a veracidade das informações se torna fundamental para evitar a propagação de notícias falsas e para obter conhecimento confiável.

Em relação a esse assunto, Saviani (2016) ainda acrescenta:

“É preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis”, sob a pena de “não parece[r] exagerado considerar que estamos, de fato, [realizando] aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos”. Saviani (2016, p. 82).

Essa reflexão destaca a importância de não apenas utilizar as tecnologias de forma superficial, mas também buscar uma compreensão mais profunda dos princípios subjacentes a elas. Isso se deve ao fato de que as tecnologias têm um impacto significativo na sociedade e na vida das pessoas, e é necessário estar ciente dos processos e fundamentos científicos para tomar decisões informadas e evitar cenários indesejáveis.

Nessa perspectiva, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com essa nova demanda digital e estabelecer uma relação mais estreita com os alunos, pois, pesquisas recentes discutem a formação deles diante dessa nova realidade e a necessidade de qualificação adequada para lidar com as novas tecnologias e as demandas do mundo atual.

Em relação a essa temática, Carvalho (2007) afirma que:

À medida que as TCI ganham espaço na escola, o professor passa a se ver diante de novas e inúmeras possibilidades de acesso à informação e de abordagem dos conteúdos, podendo se libertar das tarefas repetitivas e concentrar-se nos aspectos mais relevantes da aprendizagem, porém, torna-se necessário que o professor desenvolva novas habilidades para mover-se nesse mundo, sendo

capaz de analisar os meios à sua disposição e fazer suas escolhas tendo como referencial algo mais que o senso comum (Carvalho, 2007, p. 2).

A citação ressalta a importância de os professores adquirirem essa capacidade de discernimento e de fazer uso crítico desses aparatos, a fim de potencializar o processo educacional de forma eficaz e significativa.

Essa visão corrobora com a Agenda da Organização das Nações Unidas (ONU) 2030 e com a BNCC, que também defendem a qualificação adequada do docente para lidar com as novas tecnologias e as demandas do mundo atual.

Até 2030, [a meta é] substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores (ONU, 2015 — Agenda ONU 2030, meta 4.c).

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais [...] essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 21).

No contexto mencionado, é necessário que o professor possua conhecimento adequado para inserir novas tecnologias em sala de aula, a fim de alcançar os objetivos propostos. De acordo com a BNCC, é sugerido que tanto a formação do aluno quanto a do professor sejam envolvidas de forma a promover a atuação de ambos em seus respectivos contextos (FUZA; MIRANDA, 2020). Além disso, é fundamental desenvolver o letramento digital, que é a habilidade de navegar na internet, selecionar informações em buscadores, produzir textos orais e escritos, participar de chats, fóruns e blogs, interagir com influenciadores digitais e outros internautas.

Recursos tecnológicos, como ferramentas interativas, aplicativos e plataformas de ensino, são excelentes opções para tornar as aulas mais atrativas e efetivas, promovendo a interação com a diversidade, o trabalho em equipe e a participação ativa nas redes. Além disso, essa abordagem permite o compartilhamento de atividades educacionais, proporcionando aos estudantes a

oportunidade de aprender uns com os outros e colaborar na resolução de problemas complexos.

Assim sendo, é crucial que as escolas e instituições de ensino invistam na formação e atualização dos professores em relação às TDICs e ao letramento digital, a fim de proporcionar aos alunos uma educação atualizada e eficaz. Somente assim poderemos criar uma sociedade mais conectada, informada e preparada para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

2.3.1 Aplicativos e as tecnologias digitais no ensino

A ‘tecnologia educacional’ é definida pela *Association for Educational Communications and Technology* (AECT) como “prática ética de facilitar a aprendizagem e melhorar o desempenho criando, usando e gerenciando processos e recursos tecnológicos apropriados” (JANUSZEWSKI; MOLEND, 2008, p. 1). Embora esta afirmação pertença a uma associação americana, este conceito se relaciona ao contexto do Brasil.

O uso da tecnologia nas escolas pode obter resultados positivos como a modificação habitual do ambiente de sala de aula de um ambiente centrado no professor, para um ambiente centrado no aluno, que deve ser induzido à aprendizagem livre, além de auxiliar os professores na criação de um ambiente de aprendizagem mais envolvente e interativo, e oportunizar a interação por meio da fala e da escrita no ensino da língua (EGBERT; NEVILLE, 2015; STANLEY, 2013).

A integração da tecnologia na educação pode ser um artifício de grande importância para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, munindo-os com os conhecimentos e habilidades necessárias para atender às demandas do século XXI. Nesta preparação estão inclusas as habilidades de comunicação, criatividade, pensamento crítico e colaboração, porém não se limita, apenas, a esses pontos (STANLEY, 2013).

Dentre as ferramentas utilizadas em classe, têm-se o Sistema de Resposta do Aluno (SRA), que é uma tecnologia educacional em que os instrutores podem usar durante as instruções em sala de aula com o intuito de envolver os alunos em papéis ativos de aprendizado. O SRA utiliza dispositivos portáteis facilitando a interação entre os alunos e o instrutor. Nesse sistema, tanto alunos quanto instrutores têm

acesso às respostas dos alunos na tela do *Datashow* (HUNSU, ADESOPE e BAYLY, 2016).

O professor pode coletar as respostas dos alunos em perguntas de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, fechadas e abertas. Os SRA's são ainda conhecidos por diferentes nomes, como sistema de resposta em sala de aula, sistemas de resposta de audiência, sistemas de resposta eletrônica, *Clickers*, *Zappers*, dentre outros (NELSON et al., 2012).

Desse modo, observa-se que os aplicativos surgiram para auxiliar os professores a ofertarem aos seus alunos conhecimento atuais e conteúdo educacional em quaisquer plataformas, sem restrições de horário ou lugar, otimizando o tempo para os estudantes que nesse mundo globalizado e dinâmico, tendem a realizar diversas atividades ao mesmo tempo (SILVA, 2021).

Com o desenvolvimento da tecnologia, nos últimos anos foram disponibilizadas ferramentas SRA mais econômicas e avançadas no mercado, como o *Socrative* (*Socrative*, 2017), *Poll Everywhere* (*Poll Everywhere*, 2015) e *Kahoot* (*Kahoot*, 2017).

Na produção da SD deste estudo um dos aplicativos utilizados foi o *Socrative*. Este aplicativo foi desenvolvido em 2010 por estudantes de pós-graduação em Boston, para avaliação formativa de respostas. Esta ferramenta possibilita aos professores envolver os alunos nas atividades propostas em sala de aula utilizando qualquer dispositivo móvel disponível como *smartphones*, *laptops* ou *tablets*.

No *Socrative*, para integrá-lo ao ensino, o professor pode criar perguntas curtas de múltipla escolha, verdadeiro/falso ou abertas. Caso o educador queira utilizá-lo como um sistema de resposta, poderá criar perguntas de múltipla escolha e estimular os alunos a selecionarem a resposta que julgue estar correta. As respostas dos alunos são enviadas e podem ser exibidas em uma tela de exibição de dados para o *feedback* imediato (SHABAN, 2017).

Ainda de acordo com Shaban (2017), o grande diferencial do *Socrative* em relação aos demais aplicativos é que se caracteriza como uma ferramenta econômica e não exige decisões dos administradores para utilizá-las diferentes dos *clickers* tradicionais que necessitam de fundos dos administradores. O número máximo de alunos que podem participar de uma única sala de aula gratuita *Socrative* é de 50, e na versão Pro, podem ser admitidos até 150 participantes e terem acesso a diferentes salas privadas e públicas.

Quadro 2 - Ficha Técnica do Socrative

Tipo:	Avaliação formativa de respostas
Breve descrição:	Possibilita aos professores envolver os alunos nas atividades propostas em sala de aula utilizando <i>smartphone</i> , <i>tablets</i> , <i>notebook</i> ou computador.
Apps:	<i>Socrative Student</i>
Possibilidades pedagógicas:	O professor pode criar perguntas curtas de múltipla escolha, verdadeiro/falso ou abertas, podendo ser utilizado como um sistema de resposta, ele irá criar perguntas de múltipla escolha e estimular os alunos a selecionarem a resposta correta.
Adequado para:	(x) Ensino Fundamental I. (x) Ensino Fundamental II. (x) Ensino Médio. (x) Ensino Superior. (x) professores.
Programa:	<i>Socrative</i>
Site:	www.socrative.com
Aplicativo para download:	(x) Sim, no <i>Play Store (Android)</i> e no <i>App Store (ios)</i> . () Não.
Idioma:	Português e Inglês
Custo:	(x) Grátis. (x) Pago. Há versão gratuita e versão paga.
Link para tutorial	Não há
Idioma do tutorial:	Português e Inglês
Nível de dificuldade:	() Fácil. (x) Médio. () Difícil
Customização:	(x) Sim. () Não.
Armazenamento da produção:	(x) Sim. () Não.
Escrita colaborativa:	() Sim. (x) Não.
Compartilhamento:	(x) Sim. () Não. Há opção de compartilhamento direto para Facebook, Twitter, Google sala de aula, e-mail, blog e site. Também permite compartilhar o link para o mural.
Visualização:	(x) Pública. () Restrita.
Permite comentar a produção:	(x) Sim. () Não.
Permite imprimir:	(x) Sim. () Não.
Banco de imagem;	(x) Sim. () Não.

Observações:	Precisa de login para acessar o programa. A versão gratuita permite criar e manter 5 testes.
---------------------	--

Fonte: Adaptado de Torrentes; Vergnano-Junger (2021, p. 76-79)

Outra mídia utilizada apresentada nesse estudo é a plataforma *Quizizz*, que foi utilizada na SD para gamificar os contos policiais. Esta plataforma se trata de um jogo interativo de perguntas e respostas, a qual os participantes recebem uma pontuação de acordo com o acerto da pergunta e o tempo gasto, esta pontuação gera um *rank score*, e o aluno pode acessar a sua posição e desempenho.

O *Quizizz* é uma empresa de *software* de criatividade utilizado em sala de aula, trabalhos em grupo, revisão de pré-teste, exames, teste de unidade e testes improvisados. Nele, é possível ainda que professores e alunos fiquem online ao mesmo tempo (COUTO, 2022).

Nesta plataforma o educador pode criar diversos *quizzes gamificados*, com perguntas de múltipla escolha ou descritiva. O acesso a essa mídia pode ocorrer tanto por meio da plataforma digital, quanto pelo aplicativo *Android* (QUIZIZZ, 2021).

Essa ferramenta educacional está disponibilizada em duas versões: a versão gratuita em que o professor tem a possibilidade de criar atividades *gamificadas* (*quizzes*) de forma lúdica e criativa, sendo que essas atividades podem ser realizadas em sala de aula ou agendadas para serem respondidas em outro momento, e a versão completa com funcionalidades mais avançadas de configuração das atividades que é paga (FIGUEIREDO, 2021).

De qualquer forma, é uma estratégia inovadora e bem interessante quando o objetivo é despertar maior engajamento e motivação dos alunos para assuntos mais tradicionais.

Quadro 3 - Ficha Técnica do QUIZIZZ

Tipo:	
Breve descrição:	O <i>Quizizz</i> é uma empresa de software de criatividade utilizado em sala de aula, trabalhos em grupo, revisão de pré-teste, exames, teste de unidade e testes improvisados.
Apps:	<i>Quizizz</i>
Possibilidades pedagógicas:	O professor pode criar diversos <i>quizzes gamificados</i> , com perguntas de múltipla escolha ou descritiva.

Adequado para:	(x) Ensino Fundamental I. (x) Ensino Fundamental II. (x) Ensino Médio. (x) Ensino Superior. (x) professores
Programa:	Quizizz
Site:	https://quizizz.com/?ref=header_logo
Aplicativo para download:	(x) Sim, no <i>Play Store (Android)</i> e no <i>App Store (iOS)</i> . () Não.
Idioma:	Português e Inglês
Custo:	(x) Grátis. (x) Pago. Há versão gratuita e versão paga.
Link para tutorial	Não há
Idioma do tutorial:	
Nível de dificuldade:	() Fácil. (x) Médio. () Difícil
Customização:	(x) Sim. () Não.
Armazenamento da produção:	(x) Sim. () Não.
Escrita colaborativa:	(x) Sim. () Não.
Compartilhamento:	(x) Sim. () Não.
Visualização:	(x) Pública. () Restrita.
Permite comentar a produção:	(x) Sim. () Não.
Permite imprimir:	(x) Sim. () Não.
Banco de imagem;	(x) Sim. () Não.
Observações:	É uma ferramenta inovadora e bem interessante para despertar maior engajamento e motivação dos alunos na Língua Portuguesa.

Fonte: Adaptado de Meotti; Torrentes; Oliveira (2023, p. 20-21; 41-43).

Outro aplicativo utilizado nesta pesquisa é o *Wordwall*. Esta plataforma é versátil e tem a premissa de criar atividades diferenciadas, de modo *gamificado*, exigindo que o jogador se integre ao jogo, realizando as leituras das estratégias, dependendo do tipo de jogo escolhido na hora da criação. O *Wordwall* dispõe de atividades diversas que ao serem criadas podem ser aplicadas em várias disciplinas, de maneira interdisciplinar, multimodal e em diferentes linguagens. O acesso se dá por inscrição no site da plataforma ou então login com uma conta *Google*, porém, mesmo sem estar logado, o usuário pode ter acesso a página inicial com várias

atividades criadas por outros usuários, dando ao jogador uma visão geral da plataforma (SILVA, 2021).

O *Wordwall* oferece diversas opções de jogos lúdicos que estimulam a alfabetização e o letramento digital, sendo possível, por meio das suas atividades personalizadas, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para que o aluno se torne um leitor fluente de sua língua e possua o saber crítico e reflexivo devido à multissensibilidade causada pela cibercultura (SILVA, 2021).

A ferramenta dispõe da versão gratuita, onde o usuário pode criar cinco atividades diferentes, e as mesmas podem ser editadas pelo professor/usuário sempre que desejar, contudo a quantidade de criação de novos jogos/atividades limita-se à quantidade ofertada. Já a versão Pro possui custos, entretanto possui o benefício da quantidade ilimitada de criação e armazenamento de atividades. A plataforma ainda permite que as atividades desenvolvidas on-line sejam impressas, porém precisa que os usuários estejam conectados à internet, e diferente dos aplicativos anteriores, não pode ser instalado em aparelhos móveis ou computadores, o acesso só pode ser realizado na plataforma (SILVA, 2021).

Quadro 4 - Ficha Técnica do *Wordwall*

Tipo:	Coleção de palavras
Breve descrição:	Criar atividades diferenciadas, de modo <i>gamificado</i> , exigindo que o jogador se integre ao jogo.
Apps:	<i>Wordwall</i>
Possibilidades pedagógicas:	Coleção organizada de palavras que são exibidas em grandes letras visíveis em uma parede, quadro de avisos ou outra superfície de exibição na sala de aula.
Adequado para:	(x) Ensino Fundamental I. (x) Ensino Fundamental II. (x) Ensino Médio. (x) Ensino Superior. (x) professores
Programa:	<i>Wordwall</i>
Site:	https://wordwall.net/pt/account/login
Aplicativo para download:	(x) Sim, no <i>Play Store (Android)</i> e no <i>App Store(iOS)</i> . () Não.
Idioma:	Português, inglês e espanhol
Custo:	(x) Gratuito. (x) Pago.

	Há versão gratuita e versão paga.
Link para tutorial	Não há
Idioma do tutorial:	Não há
Nível de dificuldade:	() Fácil. (x) Médio. () Difícil
Customização:	(x) Sim. () Não.
Armazenamento da produção:	(x) Sim. () Não.
Escrita colaborativa:	() Sim. (x) Não
Compartilhamento:	(x) Sim. () Não.
Visualização:	(x) Pública. () Restrita.
Permite comentar a produção:	(x) Sim. () Não.
Permite imprimir:	(x) Sim. () Não.
Banco de imagem;	(x) Sim. () Não.
Observações:	A plataforma é bem interativa e proporciona aos professores utilizarem diversos métodos educativos, com perguntas, respostas, jogos de palavras é uma infinidade de opções para tornar o ensino de português mais divertido e eficaz.

Fonte: Adaptado de Torrentes (2023, p. 98-99; 104-105).

Compõe ainda a SD o *Padlet*, uma ferramenta on-line de criação de murais interativos em que os conteúdos podem ser anexados em forma de textos, imagens, vídeos, dentre outros. Para acessar é necessário se cadastrar com uma conta de e-mail e, ao se cadastrar, o usuário escolhe a modalidade gratuita (*basic*) ou paga (*pro*) e o modelo que desejar. Os modelos são personalizáveis, uma vez que pode ser alterados os layouts, estilos de fontes, opções para que os alunos possam comentar ou interagir com outros conteúdos, além de outras funções (INOVAEH, 2018).

Quadro 5 - Ficha Técnica do *Padlet*

Tipo:	Criador de Mural
Breve descrição:	Programa que permite a construção de murais virtuais.
Apps:	<i>Padlet</i>
Possibilidades	Elaboração de murais virtuais, por alunos ou pelo professor, a

pedagógicas:	partir da realização de pesquisa sobre qualquer temática. Utilização de textos verbais, não verbais (imagens e vídeos) e verbo-visuais, bem como de inserção de hiperlinks para outros textos relacionados na <i>Internet</i>. Realização de apresentação oral para turma, pelos alunos, do mural virtual que tenham elaborado. Criação, pelo professor, de um mural virtual sobre qualquer conteúdo que esteja trabalhando a fim de que os alunos o acessem e tenham todos os textos e informações relevantes em um único lugar.
Adequado para:	(x) Ensino Fundamental I. (x) Ensino Fundamental II. (x) Ensino Médio. (x) Ensino Superior. (x) professores.
Programa:	<i>Padlet</i>
Site:	https://pt-br.padlet.com/
Aplicativo para download:	(x) Sim, no <i>Play Store (Android)</i> e no <i>App Store (iOS)</i>. () Não.
Idioma:	Várias línguas, incluindo português, inglês e espanhol.
Custo:	(x) Grátis. (x) Pago. Há versão gratuita e versão paga.
Link para tutorial	< http://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf >.
Idioma do tutorial:	Português
Nível de dificuldade:	() Fácil. (x) Médio. () Difícil.
Customização:	(x) Sim. () Não.
Armazenamento da produção:	(x) Sim. () Não.
Escrita colaborativa:	() Sim. (x) Não
Compartilhamento:	(x) Sim. () Não. Possibilita compartilhar direto no perfil do usuário nas redes sociais do <i>Twitter</i> e <i>Facebook</i>. Outra opção é a de compartilhar o <i>link</i> para o arquivo.
Visualização:	(x) Pública. (x) Restrita. Arquivos salvos na opção '<i>gallery</i>' podem ser visualizados e editados por qualquer pessoa. Na opção 'pública', somente quem possui o <i>link</i> pode visualizar o arquivo. Na opção 'privada',

	somente o criador do arquivo pode ver a produção.
Permite comentar a produção:	(x) Sim. () Não.
Permite imprimir:	(x) Sim. () Não.
Banco de imagem;	(x) Sim. () Não. Na seção ' <i>Emojis</i> ', há várias imagens que podem ser utilizadas como formato da nuvem de palavras.
Observações:	Não necessita cadastro nem <i>login</i> .

Fonte: TORRENTES; VERGNANO-JUNGER (2021, p. 35-36).

O professor, após criar o mural, pode disponibilizar o *link* aos alunos para que possam acessar, mesmo não estando logados na plataforma. É uma ferramenta dinâmica que dispõe de um ensino mais atrativo, colaborativo e criativo, levando o aluno a participar individual e coletivamente das propostas de aprendizagem (ASSIMAKOPOULOS, 2021).

2.3.2 Gamificação: algumas palavras

O uso de tecnologias em sala de aula como instrumento auxiliar no processo de ensino aprendizagem é hoje uma realidade e precisa ser cada vez mais estruturado para atingir resultados satisfatórios.

Segundo Moran (2015), “a tecnologia traz hoje a integração de todos os espaços e tempos em que o ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital” (MORAN, 2015, p. 16). Diante disso, não se pode ignorar tal realidade, mas sim, nos apropriarmos dela para o fortalecimento de nossas práticas educacionais, pois para que haja um ensino de qualidade, os métodos devem estar num constante movimento de atualização.

Nesse sentido, com o propósito de mudança nas práticas educacionais, educadores têm buscado estratégias que coloquem o estudante no centro do processo de aprendizagem, como é o caso das metodologias ativas, uma vez que favorecem o protagonismo dos alunos.

Paiva (2016) aponta que:

O cenário da educação vem sofrendo grandes transformações nas últimas décadas; em especial, as concepções e técnicas de ensino têm sido questionadas. Assim, são elaboradas novas compreensões de ensino e propostas alternativas para sua operacionalização, entre elas as denominadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Estas rompem com o modelo tradicional de ensino e fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora, onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, buscando a autonomia do educando e a aprendizagem significativa (PAIVA, 2016, p. 01).

Dentre as mais variadas vertentes das metodologias ativas, destacam-se a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação e estudo de caso. No entanto, priorizaremos a gamificação, tendo em vista tratar-se do objeto de estudo dessa pesquisa.

Para tanto, é importante salientar que o surgimento da gamificação deu-se sob a forte influência dos games e da cultura digital na sociedade. Os *games* são uma fonte de entretenimento utilizada entre públicos de diversas idades, tanto no Brasil como em outros países, sendo assim uma ferramenta que pode ajudar a potencializar o aprendizado em todas as áreas de conhecimento (AZEVEDO; BOMFOCO, 2012, PESCADOR, 2010).

Dessa maneira, essa perspectiva interacionista dos games para a educação, mais precisamente para a sala de aula, o que os professores buscam é criar um espaço em que os alunos possam ser o protagonista do processo de ensino e aprendizagem e desenvolvam a capacidade de resolver problemas, aplicar o conhecimento e reconhecer as habilidades e competências sociais para conviver e evoluir como sujeito social que participa e atua em sociedade com seus pares (SALES, 2018).

Sabe-se que o engajamento de jovens com suas atividades escolares é uma preocupação persistente em todo o mundo. Ao se trabalhar com a gamificação, o professor oportuniza aos alunos a construção dos seus conhecimentos de forma coletiva e colaborativa com outros alunos e professores, por meio da interação e da troca de saberes é tão importante para o dinâmico processo de ensino.

Todavia, ressalta-se que esse processo de gamificação precisa ser previamente elaborado e contextualizado de acordo com os objetivos previamente determinados, necessitando da aplicação de uma sequência didática que proporcione ao educando atingir os resultados esperados.

Nesta perspectiva, a gamificação corresponde perfeitamente a essa aspiração de inovação, por se tratar de um elemento que ajuda a implementar às mudanças que têm ocorrido na educação brasileira, bem como atendem às demandas e necessidades reais dos alunos.

De acordo com Kapp (2012), a gamificação pode ser uma estratégia muito benéfica para os alunos em seu ambiente de aprendizagem. A utilização de elementos e estratégias dos jogos para ensinar conteúdos escolares pode tornar o processo de ensino mais dinâmico e motivador para os estudantes.

Assim, a gamificação é um conjunto de regras e desafios que lembram instantaneamente os jogos, independentemente de ser em meio digital ou não. Embora os jogos tenham sido inicialmente compreendidos como uma forma de diversão e entretenimento, a partir do século XX, com a chegada dos videogames, eles foram transportados das telas para o campo físico (COHEN, 2017).

Quando aplicada corretamente como estratégia de ensino, a gamificação modifica o contexto de aprendizagem estabelecido pelo ensino tradicional, uma vez que o professor deixa de ser a única figura detentora do conhecimento e passa a ser um incentivador de seus alunos.

Vale ressaltar, ainda, que os *games* possuem a capacidade de encorajar o indivíduo à ação, facilitar a resolução de problemas e proporcionar aprendizados tanto escolares quanto do dia a dia. Essas características dos *games* já haviam sido descobertas antes da década de 1980, porém a indústria dos games estava em fase de consolidação naquela época. Hoje a globalização e a popularidade destes jogos o tornam acessível a todas as camadas da população (KAPP, 2012; PAPERT, 2008).

Ademais, na gamificação há elementos dos *games*, como narrativa, sistema de *feedback* e recompensas, objetivos e regras claras, níveis, diversão, interação, mecânicas, entre outros, e em atividades fora do contexto dos games, visando conseguir o mesmo grau de envolvimento e motivação adquiridos pelos jogadores em contato com *games* (SHELDON, 2012).

Veja a pirâmide a seguir:

Figura 1 - Pirâmide da Gamificação



Fonte: ALVES (2015).

Alves (2015) explica que na parte inferior da pirâmide localiza-se os componentes no meio a mecânica e no topo a dinâmica. Já o entorno da pirâmide representa a experiência que buscamos promover por meio de nosso sistema gamificado. Em resumo, apesar da utilização de componentes dos games, o resultado final não é um game completo. A construção de sistemas gamificados vai depender da finalidade do projeto que a partir disso serão escolhidos os elementos a serem utilizados e como aplicá-los dentro do contexto.

Há várias formas para construir esses sistemas, como baseados em pontos, medalhas e tabelas de líderes, visando associar mudanças no comportamento dos indivíduos por meio de recompensas, um método mais básico, assim como, investir em níveis mais elevados, motivando o indivíduo a executar sua função da melhor forma possível dentro da realidade que se encontra (LADLEY, 2011; WERBACH e HUNTER, 2012).

Dessa maneira, a gamificação traz vários artefatos em seu *design*. Contudo, vamos voltar nosso olhar para a motivação, tendo em vista que esta talvez seja a maior certeza dos responsáveis pelo interesse crescente do *Gamification*.

Para que se compreenda melhor esse processo, é necessário que entendamos o seguinte conceito:

Motivação (do latim moveres, mover) em psicologia e, também, em outras ciências humanas, é a condição do organismo que influencia a direção do comportamento, a orientação para um objetivo e, por isso, está relacionada a um impulso que leva à ação. Ela é por isso de

extrema importância para o *Gamification* e consequentemente para soluções de aprendizagem *gamificadas* (ALVES, 2015, p. 56).

Convém salientar ainda, que a motivação pode dar-se de forma interna ou externa. Assim, para Alves (2015) a motivação está relacionada a fatores externos, enquanto àquela move o indivíduo por suas próprias razões, independente de um estímulo externo.

Entretanto, Meira e Blikstein (2020) fazem um alerta:

Apesar do potencial dos jogos para a motivação e para a aprendizagem, não se trata de inserir de forma simplista e descuidada os conteúdos escolares em jogos, ou “*gamificar*” superficialmente a sala de aula [...] pois segundo ele, criou-se certa ilusão de que problemas educacionais poderiam ser solucionados de forma rápida, barata e indolor. Bastaria apenas criar joguinhos [...] para distribuir “estrelinhas” de desempenho para os alunos (MEIRA; BLIKSTEIN, 2020, p. 12).

A citação ressalta que é importante ter em mente que a utilização de jogos e técnicas de gamificação na educação não é uma solução mágica para os problemas educacionais. Muitas vezes, há uma simplificação exagerada no uso dessas estratégias na sala de aula, o que pode resultar em uma utilização descuidada e pouco efetiva dessas ferramentas.

É fundamental que os educadores estejam preparados para introduzir a mecânica dos jogos de maneira consciente e planejada, levando em consideração os objetivos pedagógicos e os conteúdos a serem trabalhados. Não basta simplesmente inserir os conteúdos escolares em jogos de maneira superficial. Além disso, a distribuição aleatória de recompensas, como “estrelinhas” de desempenho, não é suficiente para garantir uma aprendizagem significativa dos alunos.

Portanto, é necessário que haja uma reflexão crítica sobre a utilização de *games* na educação, e que essas ferramentas sejam utilizadas de maneira planejada e efetiva para promover a motivação e a aprendizagem dos alunos.

Na próxima seção, explicitaremos o percurso metodológico desta pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos sobre o caminho utilizado para gerar e analisar os dados deste estudo. Trata-se de um estudo propositivo que tem como objetivo fornecer um modelo para outros professores que desejam utilizar a gamificação em sua prática pedagógica, com ênfase na leitura de contos policiais e na integração de tecnologias. Para alcançar este objetivo, respondemos à seguinte pergunta de pesquisa: Como elaborar um material pedagógico voltado para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com ênfase na leitura e na gamificação de contos policiais com a integração das tecnologias?

3.1 SOBRE A PESQUISA

Este estudo se enquadra na área de Linguística Aplicada (LA) e segue uma abordagem qualitativa interpretativista, baseada em pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. É um estudo propositivo que visa desenvolver uma sequência didática que possa ser aplicada em salas de aula do 9º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Silva Júnior (2019), a Linguística Aplicada é uma área transdisciplinar que contribui para a produção do conhecimento em diversas áreas das ciências humanas, sociais e políticas, através de reflexões críticas e diálogos teóricos e metodológicos. A LA é caracterizada por uma abordagem dinâmica que se adapta ao contexto e pode incorporar diferentes métodos.

Essa perspectiva torna essa proposta educacional atual e relevante, pois busca integrar teoria e prática em resposta às questões educacionais atuais. Através da LA, é possível abordar diferentes contextos de sala de aula com objetivos e identidades específicas.

O estudo do sujeito da linguagem, atualmente, é o que insere a LA numa perspectiva ética e responsiva. Sem pensar em objetividade, análises a partir de temas como identidade, crença e valor possuem caráter de ineditismo, não só pela teoria utilizada, mas, principalmente, pela cuidadosa delimitação de vertentes de pesquisa qualitativa, bem como do envolvimento do pesquisador com os dados gerados em contextos reais (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 186).

O autor destaca a importância de considerar a subjetividade e complexidade dos sujeitos envolvidos na comunicação em uma perspectiva ética e responsiva.

Assim, uma abordagem qualitativa e reflexiva pode ser mais adequada para entender e interpretar as nuances da linguagem e das interações sociais. Nesse contexto, para este estudo, a metodologia adotada será qualitativa e interpretativista, utilizando o método de pesquisa-ação.

A abordagem qualitativa baseia-se em narrativas, fenômenos e discursos, requerendo interpretação do pesquisador, que deve ser embasada em um estudo bibliográfico de fontes relevantes, como livros, artigos, dissertações, teses e documentos oficiais, incluindo a BNCC.

Os pressupostos teóricos dos autores Alves (2015), Moram (2015), Menegassi (1995), Bakthin (1992), Antunes (2009), Dolz (2004) e Costa-Hübes (2007) serão utilizados como guia para a formulação de um material didático que utiliza tecnologias e gamificação para estimular e engajar os alunos na leitura e interpretação de diferentes gêneros discursivos.

Em relação à abordagem qualitativa interpretativista, o estudo é de natureza exploratória, focando na subjetividade do objeto de análise e buscando compreender o problema estudado e suas causas.

Nas palavras de Godoy (1995):

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

De acordo com Godoy (1995), para uma melhor compreensão de uma situação, é necessário analisá-la no contexto em que ocorre e considerar todos os pontos de vista relevantes das pessoas envolvidas. Com a abordagem de análise bibliográfica em nosso estudo, buscamos aprofundar nosso conhecimento teórico e compreender as relações sociais e suas dinâmicas em um nível conceitual mais amplo, a fim de contribuir para o avanço do debate acadêmico sobre o tema.

Além disso, a pesquisa insere-se na abordagem qualitativa interpretativista, que é amplamente aplicada nas ciências da linguagem e leva em consideração as concepções e necessidades dos procedimentos metodológicos subjetivos, baseados na observação dedutiva da realidade (RICHARDS, 2008).

Assim, a interação direta com os dados coletados permite ao pesquisador realizar interpretações sobre esses dados, sem focar em generalizações, números absolutos ou porcentagens.

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Entendemos ainda que, implicado no processo de análise, o pesquisador somente pode depreender com profundidade as informações dos contextos sócio-culturais em que se insere – daí a necessidade de essa pesquisa ser realizada, antes de tudo, por professores-pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42-43).

O trecho destacado enfatiza a abordagem interpretativista de pesquisa, que tem como objetivo estudar situações específicas de forma aprofundada e compará-las a outras, em vez de buscar leis universais por meio de generalizações estatísticas. Além disso, a citação ressalta a importância da interpretação do pesquisador, que precisa estar imerso nos contextos sócio-culturais que estuda para obter informações mais precisas e profundas. Diante disso, a pesquisa interpretativista é vista como uma tarefa para professores-pesquisadores que possuem a expertise necessária para conduzir o estudo e interpretar os dados de forma adequada.

No contexto deste estudo, é fundamental que o pesquisador tenha conhecimento do seu campo de atuação, incluindo suas particularidades e público-alvo, para escolher os instrumentos adequados para a pesquisa. Com esse propósito, a pesquisa em questão foi concebida para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da zona rural de Parnarama, no Maranhão, e utiliza a abordagem da pesquisa-ação, que tem como principal objetivo promover o aprimoramento do processo de aprendizagem por meio de ações desenvolvidas em etapas, desde a observação até a interferência nos resultados.

Para alcançarmos nosso objetivo de desenvolver uma sequência didática envolvendo a gamificação do gênero conto policial e a integração de tecnologias, com o intuito de engajar os alunos na leitura, interpretação e construção ativa do seu aprendizado, utilizamos a abordagem metodológica da pesquisa-ação.

A natureza aplicada da pesquisa-ação está em consonância com nosso desejo de contribuir para o aprimoramento do processo de aprendizagem no

contexto escolar. De acordo com Brown e Rodgers (2002), a pesquisa-ação percorre um ciclo racional que começa com a implantação de estratégias planejadas, seguida pelo monitoramento e descrição dos efeitos da ação que avalia os resultados da ação e, em seguida, planeja a melhoria da prática educacional, iniciando o ciclo novamente.

Engel (2000) afirma que a pesquisa-ação:

[...] procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. [...] através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000, p. 182).

No presente contexto, é importante destacar que a pesquisa-ação, segundo o referido autor, segue um ciclo composto por etapas predefinidas: identificação de um problema, pesquisa preliminar, formulação de hipóteses, desenvolvimento de um plano de ação, implementação com coleta de dados para avaliação dos resultados, avaliação, intervenção e comunicação dos resultados. No entanto, este estudo se concentrará apenas nas quatro primeiras etapas, uma vez que se trata de uma pesquisa propositiva com a elaboração de uma sequência didática aplicável às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

Com relação aos participantes da pesquisa, a sequência foi criada levando em consideração uma turma do 9º ano de uma escola municipal situada na zona rural de Parnarama, no estado do Maranhão. É importante esclarecer que o Ensino Fundamental I e II é mantido pelo município apenas com a colaboração do estado, portanto o 9º ano é de responsabilidade da esfera municipal.

No que diz respeito à seleção dos alunos das séries finais, justifica-se por alguns motivos. Primeiramente, nessa fase do Ensino Fundamental, os estudantes geralmente apresentam habilidades mais avançadas para compreender e produzir textos mais complexos, embora nem sempre possuam uma base completamente sólida em técnicas de escrita e interpretação. Além disso, o 9º ano representa uma fase crucial de transição para o Ensino Médio, momento em que os alunos precisam

estar preparados para enfrentar desafios cada vez mais exigentes e desenvolver habilidades cada vez mais sofisticadas.

Quanto à escolha do gênero, optou-se pelo conto policial por ser um gênero discursivo envolvente que leva o leitor para o centro dos acontecimentos, com elementos de suspense e mistério que despertam a curiosidade do início ao fim, ao mesmo tempo que desafiam o leitor a resolver e desvendar o mistério.

Em relação a escolha pela gamificação deve-se ao fato de que, na sociedade contemporânea, os adolescentes são considerados em sua maioria "nativos digitais". Portanto, é essencial desenvolver uma estratégia de ensino que se adapte ao universo deles. Nesse sentido, a gamificação é uma excelente opção, pois permite que os alunos se divirtam enquanto aprendem de forma significativa.

De acordo com as palavras de Fardo (2013):

A gamificação se apresenta como um fenômeno emergente com muitas potencialidades de aplicação em diversos campos da atividade humana, pois a linguagem e metodologia dos games são bastante populares, eficazes na resolução de problemas (pelo menos nos mundos virtuais) e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento. Ou seja, a gamificação se justifica a partir de uma perspectiva sociocultural (FARDO, 2013, p. 3).

Fardo (2013) destaca a importância da gamificação como uma estratégia para tornar o processo de aprendizagem mais agradável e melhorar o desempenho dos alunos. Com base nessa premissa, a pesquisa tem como objetivo elaborar uma Sequência Didática (SD) que utilize o gênero conto policial e recursos metodológicos das TICs em atividades gamificadas para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

No Quadro 6, apresentamos o problema, objetivo geral e objetivos específicos desta pesquisa.

Quadro 6 - Síntese metodológica

PROBLEMA	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Como elabora um material pedagógico com ênfase na leitura e na gamificação de contos policiais para estudantes do 9º ano	Elaborar um material pedagógico voltado para alunos do 9º ano do ensino fundamental, com ênfase na leitura e na <i>gamificação</i> de	Discutir o arcabouço teórico que fundamente a construção das atividades que serão elaboradas, bem como realizar revisão bibliográfica sobre as concepções de leitura, tecnologias digitais de informação e

do Ensino Fundamental?	contos policiais, com a integração das tecnologias digitais.	comunicação no ensino e a gamificação nas aulas, a fim de refletir sobre as questões de leitura e tecnologia;
		Identificar, na Internet, aplicativos que possam ser utilizados para <i>gamificação</i> da leitura, na disciplina de língua portuguesa, com alunos do Ensino Fundamental.
		Elaborar uma sequência didática para leitura do gênero conto policial, com atividades <i>gamificadas</i> , utilizando aplicativos como forma de engajar os alunos e contribuir para compreensão leitora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

De forma geral, pode-se inferir que o objetivo principal da pesquisa é desenvolver um material pedagógico inovador para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de estimular a leitura de contos policiais através da gamificação e das tecnologias digitais. O problema e os objetivos específicos foram bem delimitados, o que possibilita uma abordagem clara e direcionada para a construção de um produto educativo de qualidade, que possa contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa ótica, consideramos esta pesquisa relevante para o meio acadêmico por apresentar referenciais teóricos e uma proposta de intervenção para o ensino de leitura. Acreditamos que novas estratégias de ensino, que levem em conta a reflexão, investigação e criatividade do aluno, possam tornar o processo de ensino mais dinâmico e gerar resultados satisfatórios.

Moita Lopes (2009) destaca a importância da complementação entre teoria e prática na abordagem de gêneros discursivos, como o conto policial, para proporcionar uma prática de leitura a partir de um gênero de interesse para o público jovem. Assim, a elaboração de uma SD para o trabalho com esse gênero, que enfatiza elementos como suspense, mistério e investigação policial, pode valorizar a leitura entre os jovens.

Enfim, apesar de a aplicação da SD ter sido suspensa devido à pandemia causada pelo SARS-CoV-2 e aulas presenciais terem sido interrompidas, a validade científica da pesquisa não é prejudicada.

A próxima seção apresentará o perfil dos alunos para os quais a SD foi concebida.

3.2 PROJEÇÃO DA TURMA

Na sociedade contemporânea um dos maiores desafios enfrentados na sala de aula é a falta de estímulo dos alunos pela leitura. O desinteresse diante do livro é explícito. As causas desse desinteresse são ocasionadas por diversos fatores que geralmente envolvem o ambiente familiar, condições precárias de vida, cultural, social, econômica e problemas emocionais ou até mesmo por não terem sido estimulados na escola para isso.

Deste modo, pensando em alunos com esse perfil, apresentamos um planejamento de uma SD a ser desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como base os meus próprios alunos de uma escola municipal localizada no município de Parnarama - MA.

O colégio é localizado na zona rural e apresenta uma clientela heterogênea, composta em média de 25 alunos por turma, sendo a maioria pertencentes a classes sociais desfavorecidas, com baixo poder aquisitivo e que sobrevivem quase que exclusivamente dos programas do governo federal e da economia de subsistência local, como o cultivo da roça e da quebra do coco babaçu.

A estrutura da escola é simples: possui sete salas de aula, três banheiros, sendo dois para os alunos e um para os professores e pessoal do administrativo, sala dos professores, coordenação, diretoria e secretaria.

A instituição não possui biblioteca, embora tenha muitos livros didáticos, mas não têm livros de literatura e nem sala de informática. Vale ressaltar que o livro didático é um recurso essencial para auxiliar na condução do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, o livro adotado na escola apresenta concepções que são distantes da realidade dos alunos.

Os estudantes dessa turma selecionada possuem entre 14 e 15 anos, e seus familiares diretos possuem baixo nível de escolarização e, em muitos casos, não se interessam pela vida escolar dos seus filhos.

Parte dos alunos costuma refletir no colégio o que vivencia no lar e nas ruas por meio de atitudes de indisciplina e desinteresse.

Além disso, a maior parcela dos estudantes apresenta *déficit* de aprendizagem e dificuldades ao decodificar os códigos linguísticos, o que dificulta a leitura fluente de textos e impossibilita a compreensão. Muitos não conseguem sequer interpretar textos considerados de nível baixo de dificuldade e isso desmotiva a ponto de recusarem a leitura.

Não se pode afirmar com precisão a causa exata dessa defasagem, no entanto, supõe-se que pode estar atrelada à pandemia, em que os alunos foram orientados a ficarem em casa, por segurança, e o ensino ficou restrito apenas a um caderno de atividade quinzenal e depois de alguns meses passou a ser semanal.

Esse fato afetou o ensino, uma vez que houve uma queda nos índices do IDEB, como informado no decorrer do trabalho, pois, no ano de 2019, os alunos da época ultrapassaram a meta do SAEB que foi estipulada para 3,3, e a escola atingiu 4,2, já em 2021, a meta seria 3,6 e o índice ficou em apenas 3,1, o que nos faz deduzir que a pandemia teve influência direta nesse resultado.

No próximo seção, vamos nos aprofundar na teoria da sequência didática e conhecer alguns dos principais autores que contribuíram para o seu desenvolvimento. É importante entender os fundamentos teóricos por trás da sequência didática para que você possa compreender melhor como ela funciona e como pode ser aplicada para melhorar as habilidades em diferentes áreas.

3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Sequência Didática (SD) é compreendida como conjunto de atividades escolares construídas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. A SD visa auxiliar o aluno a dominar de forma mais eficaz determinado gênero de texto, possibilitando que o estudante consiga escrever ou falar de forma mais adequada em uma situação de comunicação. Assim, as SD ajudam o aluno a ingressar em práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Trabalhar os gêneros discursivos de forma sistemática e significativa é crucial para evitar uma abordagem superficial e rápida como comumente ocorrem na escola, e que não proporciona ao aluno a oportunidade de desenvolver de forma mais ampliada a competência linguística e comunicativa. Por isso, é necessário

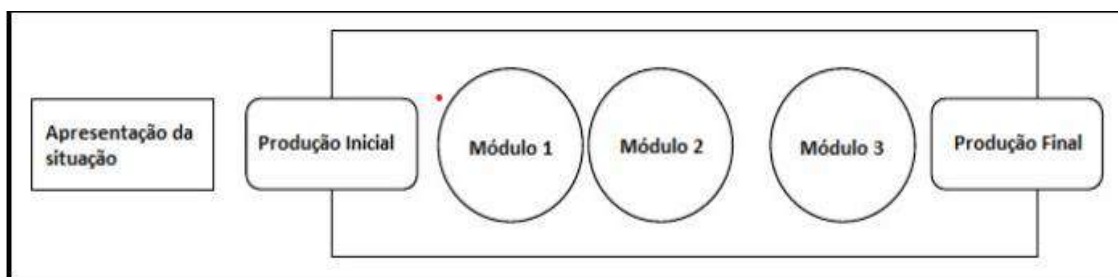
estudar detalhadamente determinados gêneros, como a proposta da SD (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009).

A proposta teórico-metodológica da SD correlaciona leitura, análise linguística, escrita e reescrita de texto no gênero selecionado para a intervenção pedagógica, e com isso possibilita a reprodução de situações reais de uso da língua (COSTA-HÜBES, 2008).

De acordo com Costa-Hübes (2008), ao adotar os gêneros como objeto de ensino e a SD como encaminhamento metodológico de trabalho com essa modalidade, oportuniza-se aos educandos a criação das condições para que eles sejam confrontados com diferentes práticas de linguagem historicamente construídas, garantindo a sua reconstrução e a sua apropriação.

Para melhor compreensão da SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) criaram e a apresentaram a estrutura de base da SD que descreve o caminho a ser percorrido durante a aplicação metodológica, e pode apresentar estruturas padrão ou adaptada, conforme o modelo abaixo:

Figura 2 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Diante dessa estrutura, pode ser observada que a SD inicia com a apresentação da situação, ou seja, da atividade que o professor deseja aplicar. Em seguida, dar-se-á início à produção inicial, ou seja, é repassado aos alunos o gênero que será trabalhado e como sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema é pedido a primeira produção.

Nessa perspectiva, vale recorrer a Dolz; Noverraz e Schnnewuly (2004, p.84), que explica que a produção inicial é a primeira avaliação da SD, pois é a sondagem inicial que permitirá uma avaliação do nível que os estudantes estão do assunto abordado.

Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

A SD para atingir seus objetivos precisa conhecer a realidade dos alunos, para saber se estão avançando, compreendendo o assunto e a proposta lançada. Após essa primeira etapa, inicia-se os módulos que são níveis de estágio que os alunos vão desenvolvendo, à medida que realizam as atividades propostas, como:

Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Com base no resultado das avaliações iniciais, o docente irá elaborar módulos com atividades envolvendo o gênero discursivo trabalhado, com ênfase nos elementos de escrita no qual os alunos demonstraram menos domínio.

Ao final da SD, é realizada uma nova produção textual do gênero estudado. Por meio da SD, é possível avaliar o gênero discursivo em quatro níveis: apresentação da situação de comunicação; elaboração do conteúdo; planejamento e realização do texto (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Com a SD é possível criar em sala de aula situações mais aproximadas da realidade de interação, ocorrendo, assim, a transposição didática, processo onde o ensino e aprendizagem do gênero é transposto para sala de aula, e passar por transformações e adaptações para o desenvolvimento do ensino. Para que haja transposição didática, são necessárias ações que envolvem: conhecimentos científicos, conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos ensinados que foram aprendidos (CRISTÓVÃO E TORRES, 2006). De acordo com Nascimento (2010, p. 1233), a transformação dos conhecimentos científicos para conhecimentos a serem ensinados são “parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares, mais eficazes, porque são mais significativos para os alunos.”

Por fim, a SD é um instrumento interessante para ser utilizado em sala de aula, pois o seu embasamento teórico sustenta as ações didáticas que são organizadas através de uma sequência lógica, agregadas sempre a um conteúdo de ensino e executadas através de atividades.

Essa metodologia favorece a aprendizagem dos alunos, pois parte do conhecimento prévio, ou seja, do que eles já sabem, e o que ainda precisam aprender sobre determinado assunto, fornecendo, deste modo, todo um direcionamento ao professor no momento da execução.

3.3.1 Estrutura da sequência didática elaborada

Esta proposta didática segue a adaptação elaborada por Costa-Hübes (2008), pois em seu esquema original apresenta a configuração evidenciada na Figura 2, porém, essa proposta está fundada em três módulos principais denominados: Apresentação da situação e sequência do gênero discursivo, trabalhando a oralidade dos contos policiais e gamificando esses contos através dos aplicativos *Socrative*, *Quizizz* e *Wordwall*.

Figura 3 – Esquema da Sequência Didática Costa-Hübes



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 118)

De acordo com Costa-Hübes (2008), a SD organiza-se da seguinte forma: apresentação de uma situação que consiste na necessidade ou motivo de produção. Em seguida, faz-se a seleção do gênero textual a que se pretende trabalhar, levando em consideração o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação.

Na sequência faz-se o reconhecimento do tipo de texto selecionado por meio da pesquisa sobre o gênero, da leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre sua função social, seu conteúdo temático, sua estrutura composicional (características, tipologia predominante etc.) e seu estilo (análise linguística).

A etapa seguinte consiste na produção de texto do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada e, finalizando a SD, é o momento da circulação do gênero para o(s) interlocutor(es) definidos inicialmente:

1. Apresentação de uma situação (necessidade / motivo de produção).
2. Seleção do gênero textual (tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação...).
3. Reconhecimento do gênero selecionado (por meio de:)
 - a) Pesquisa sobre o gênero.
 - b) Leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:
 - sua função social,
 - seu conteúdo temático,
 - sua estrutura composicional (características, tipologia predominante etc.),
 - seu estilo (análise linguística).
 - c) Seleção de um texto do gênero para um estudo mais específico:
 - de sua função social,
 - de seu conteúdo temático,
 - de sua estrutura composicional,
 - de seu estilo (análise linguística).
4. Produção de texto do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada.
5. Reescrita de texto do gênero produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus “modelos” que circulam socialmente.
6. Circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definidos inicialmente (COSTA-HÜBES, 2008, p. 288).

Desse modo, a elaboração de SD para trabalhar o gênero discursivo contos policial teve a inserção de elementos das TICs, por meio da *gamificação*, que permite o professor trabalhar a leitura e a escrita, além das questões de análise do contexto de produção e finalidade do gênero, análise da estrutura composicional, conteúdo temático e atividades de análise linguística em uma turma de 9º ano.

Assim, os módulos foram idealizados para trabalhar um total de 43 aulas, em que o primeiro está dividido em quatro aulas e trata da parte introdutória do tema com a apresentação da situação. O módulo dois também com quatro aulas se caracteriza pela seleção do gênero conto policial.

Já o módulo três faz o reconhecimento dos contos com 15 aulas. O módulo quatro ficou com a *gamificação* dos contos policiais com 10 aulas e o módulo cinco com a produção e reescrita dos contos, também com 10 aulas.

O quadro 7 sintetiza a organização de aulas e de atividades em cada módulo.

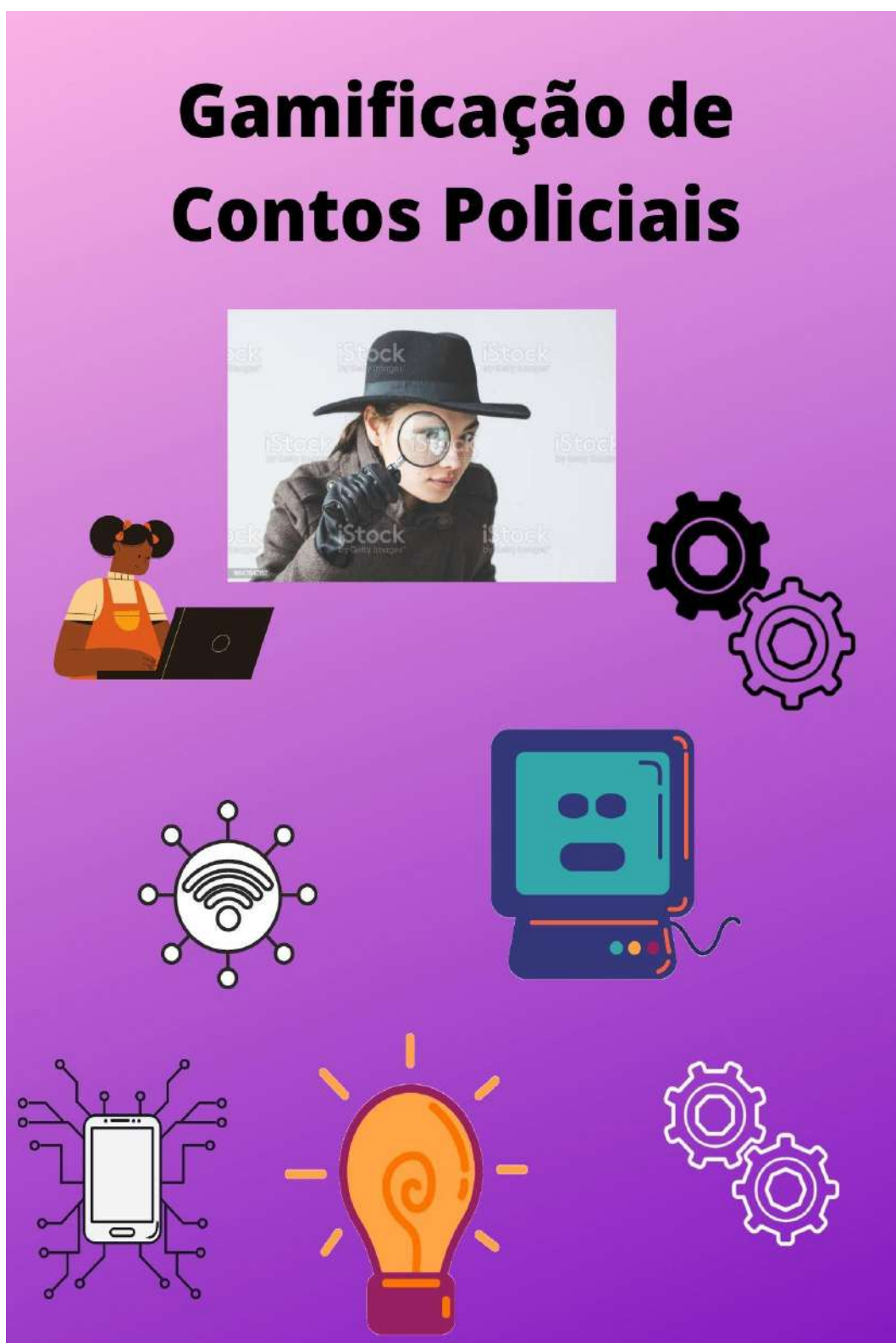
Quadro 7 – A divisão da SD: módulos, aula e atividades

MÓDULOS	AULA	ATIVIDADES
Módulo 1	4 aulas	Apresentação da situação
Módulo 2	6 aulas	seleção do gênero discursivo “conto policial”;
Módulo 3	15 aulas	Reconhecimento do gênero selecionado - texto - trabalhando com questões de análise do contexto de produção e finalidade do gênero, análise da estrutura composicional, do conteúdo temático e atividades de análise linguística.
Módulo 4	10 aulas	<i>Gamificação</i> dos contos policiais.
Módulo 5	10 aulas	Produção e reescrita do gênero discursivo e circulação do gênero. Nesse momento foram propostos as atividades de produção e a circulação do gênero.

Elaborado pela pesquisadora.

Na seção seguinte, apresentamos o projeto educacional que elaboramos para estudantes do 9º ano do ensino fundamental, o qual está organizado em módulos que descrevem todas as etapas das atividades de gamificação com contos policiais. É importante destacar que os contos sugeridos são apenas sugestões e o professor tem a liberdade de escolher outros contos ou gêneros discursivos e adaptá-los à sequência didática.

4. GAMIFICAÇÃO DE CONTO POLICIAL: PROPOSTA PEDAGÓGICA



A proposta elaborada para aplicação na pesquisa consiste em uma Sequência Didática (SD) para trabalhar com o gênero “contos policiais”, com a inserção de estratégias pedagógicas a partir das TICs, por meio da gamificação. Neste capítulo apresenta-se o material na íntegra.

A SD está estruturada em módulos para uma melhor aplicação das atividades propostas na turma de 9º ano do Ensino Fundamental e os comandos estão voltados para o/a professor/a que utilizará essa SD com seus alunos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
GÊNERO DISCURSIVO “**CONTOS POLICIAIS**”

MÓDULO 1 - 04 AULAS

4.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO

Professor, ao iniciar a sequência, realize no primeiro momento uma roda de conversa com a turma para falar sobre o tema que será estudado, tendo como objetivo verificar o conhecimento prévio dos alunos referente ao gênero discursivo conto policial. Para isso, apresente para eles uma trilha sonora, com som de suspense, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Zp7eMz3NxVY>.

Logo após, correlacione a trilha sonora a filmes do gênero mistério, suspense e policial a fim de situar o aluno ao contexto da aula. Dessa forma, será estabelecido o primeiro contato do aluno com o gênero conto policial.

Figura 4 - Som de Suspense



Fonte: Youtube, (2022)

Antes, peça a eles que fiquem em silêncio e fechem os olhos para escutarem a trilha sonora e entrar no contexto do gênero contos policiais, portanto, muita atenção nessa hora! Em seguida, o professor(a) fará alguns questionamentos aos alunos, para saber sobre a trilha sonora abordada, como: Vocês já ouviram esse som antes? Esse som remete você a algo? Em qual tipo de filme você costuma ouvir essa trilha sonora?

Ao término dessa conversa sobre a trilha sonora e já para preparar os alunos para os contos policiais, o professor(a) deve projetar a imagem da Figura 4 no *Datashow* e continuar as indagações, a fim de preparar os alunos para a escuta do conto policial.

Figura 5: O Detetive



Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/desenho-de-um-detetive-investigar-apos-pegadas_6587684.htm.

Em relação ao questionamento com os alunos sobre a imagem, o professor pode fazer as seguintes perguntas: Já viram essa imagem antes? O que essa figura te faz lembrar? Essa imagem é peculiar a que tipo de filme? Terror? Mistério? Suspense? Comédia? Detetive? Vocês já assistiram filmes com essa temática? Quais?

Na sequência, organize os estudantes em equipes de três a quatro alunos e distribua os enigmas para que possam encontrar a solução. Essa atividade irá instigá-los a serem detetives, utilizando as pistas disponíveis para solucionar o caso. Os textos foram retirados do livro "Enigmas de *Baker Street* - Charadas de Sherlock Holmes 3" (BULLIMORE, s.d. p. 5,7,8,30,32,45).

1. Enigma

Sherlock Holmes havia recebido dois telegramas do infame professor Moriarty num espaço de três horas. O primeiro era uma ameaça à vida do famoso detetive, enquanto o segundo dizia que ele, o professor, havia preparado um presente para Holmes. O final do segundo telegrama continha a seguinte charada: Aquele que faz, faz para vender, Aquele que compra, não usa, Aquele que usa, não sabe. Watson leu os telegramas. - Não faz sentido para mim, Holmes - disse. - Primeiro ele ameaça sua vida e depois ele prepara um presente para você. - Resolva a charada, Watson. Então você verá que faz sentido. O que Moriarty pretendia enviar a Holmes?

2. Enigma

Dr. Watson estava passeando no parque *Hyde* com sua irmã. Enquanto andavam, Watson apontou para um garoto sentado em um banco. Aquele garoto é meu sobrinho - afirmou Watson. Bem, ele não é meu sobrinho - replicou a mulher. Você pode explicar isso?

3. Enigma

Estou com dificuldades nas palavras cruzadas, Holmes - disse Watson. - É uma palavra de dez letras contendo quatro A's e dois G's. Holmes deu uma olhada nas palavras cruzadas e começou a rir. Não é motivo para riso! - exclamou Watson. Oh, mas é, meu caro Watson, é sim - disse Holmes. Você consegue deduzir qual é a palavra que Watson procura?

4. Enigma

Sherlock Holmes e dr. Watson haviam passado várias horas observando um bando de trombadinhas roubarem relógios de bolso em um mercado bem movimentado. Eu notei que dois trombadinhas podem roubar dois bolsos em dois segundos - disse Watson, um tanto orgulhoso de sua observação. Sendo este o

caso - replicou Holmes -, quantos bolsos seis trombadinhas conseguem roubar em seis segundos? Você sabe?

5. Enigma

Foi sem dúvida um dos empregados que assassinou lorde Backwater - disse Holmes a Watson. - Você os interrogou? Sim - respondeu Watson, olhando para suas anotações. - E descobri que a arrumadeira é irmã da neta do mordomo, e esta por sua vez é mãe do irmão do jardineiro. Você consegue dizer qual a relação entre o jardineiro e o mordomo?

6. Enigma

Sherlock Holmes havia resolvido as quatro pistas que dr. Watson não conseguira resolver em suas palavras cruzadas. As quatro respostas eram: AR, VISÃO, MERCADO e CÍLIO.

- Diga-me, Watson - disse Holmes, enquanto passava o jornal a seu colega -, qual o prefixo de cinco letras que pode ser acrescentado à frente de cada uma dessas palavras para nos oferecer mais quatro palavras?

Respostas:
1- . Caixão
2- O garoto é sobrinho de Watson e filho de sua irmã
3- Gargalhada
4- 18 bolsos
5- O jardineiro é bisneto do mordomo
6- Super. Superar, supervisão, supermercado e supercílio

Fonte: BULLIMORE (s.d, p.57-59).

Após essa atividade, informar aos alunos que o gênero discursivo escolhido para esse trabalho é o conto policial, um subgênero do conto. Para lembrarmos do que seja o conto, é uma narrativa a qual se originou há séculos e era contado de

forma oral, sendo considerado um dos gêneros mais comuns na tradição literária. Além disso, possui uma narrativa curta e com poucos personagens.

Como já informado, o conto policial é um subtipo do conto, com características específicas, que tem a função social de entreter e provocar no leitor, suspense, tensão e que, em geral, apresenta um final inesperado. Em suma, esse gênero nos acompanha desde tenra idade, contribuindo para nossa formação pessoal e inventiva.

Salienta-se ainda, que no conto policial é peculiar a figura de um detetive, que deverá desvendar um crime por meio de técnicas de observação, análise dedutiva e raciocínio lógico, tal qual um quebra cabeça, demandando um minucioso trabalho de investigação.

Outra característica marcante do conto policial é que, à medida que as pistas vão sendo investigadas, o leitor vai se aventurando na história, de forma a participar do desenrolar dos fatos até o desfecho da narração.

Nesse aspecto, propomos essa SD para que sejam trabalhados textos do gênero conto policial com os alunos, cuja finalidade é desenvolver a habilidade de leitura e interpretação de forma engajada em virtude da gamificação, por meio das TICs, contemplando também a escrita, já que uma favorece a outra, pois o ato de ler de forma habitual é o que nos leva a apropriação da escrita.

Além disso, os alunos irão reconhecer o contexto de produção do conto policial, sua construção composicional e sua função social por meio da leitura e análise do texto “A Coroa de Berilo”, do escritor Arthur Conan Doyle, mediante a resolução de atividade.

Os discursos são constituídos por situação inicial, complicação, peripécias, resolução, situação final, avaliação. Quanto ao estilo “A esta adequação das formas que constituem o saber linguístico de um sujeito falante às finalidades específicas de cada um dos seus atos de fala daremos o nome de estilo” (Carvalho, 1983, p. 302).

Deste modo, serão explorados nessa sequência, textos literários de natureza investigativa, repletos de mistérios, que envolvem situações inusitadas e intrigantes.

Para tal, no módulo um, inicialmente foi apresentado textos curtos de enigmas com vários desafios retirados do site <https://www.tediado.com.br/01/13-enigmas-de-detetive-para-testar-sua-mente/> , para que o aluno pudesse sentir na pele o papel de detetive, bem como situá-lo nesse universo fabuloso dos contos policiais.

No módulo dois, os alunos terão contato com mais alguns contos policiais para o reconhecimento do gênero, dentre eles “Um estudo em vermelho”, disponível no site: <http://www.literaturadigital.com.br/>, acesso 21 de outubro de 2022. Esse hiperconto, publicado em 2009, pertence ao autor Marcelo Spalding, cuja obra faz parte da literatura digital. Nesse hiperconto, o leitor não só participa ativamente do enredo, como também direciona todo o percurso da narrativa a partir de suas escolhas, já que há a possibilidade de até oito finais diferentes. O texto é bem interessante e indicado para o público juvenil.

Além desse, temos um outro conto, de Marcos Rey, disponível no [link](#), cujo enredo gira em torno do misterioso sumiço das galinhas.

O conto "O Enigma do Galinheiro", escrito por Marcos Rey, apresenta um enredo bem humorado que envolve o famoso detetive Sherlock Holmes. Na história, ele já se encontra aposentado e um pouco esquecido em Londres, onde vive. Ninguém mais o procura para resolver mistérios, e ele se conforma dizendo que os bandidos de hoje em dia não são tão interessantes como antigamente.

No entanto, o tio Clarimundo, um leitor assíduo das histórias de Sherlock Holmes, decide contratá-lo para resolver um caso que está deixando a família toda maluca. Algo misterioso está acontecendo no galinheiro da propriedade, e as galinhas estão desaparecendo sem deixar rastro.

Embora o mistério pareça insignificante para a mãe da família, para o tio Clarimundo é um assunto de extrema importância, já que as galinhas são a principal fonte de alimento da casa. Holmes aceita o caso.

Holmes começa a investigar e descobre que o caso não é tão simples quanto parece. Ele usa seus poderes de dedução para descobrir pistas que levam a um desfecho inesperado. No final, Holmes consegue desvendar o mistério e resolver o caso, deixando todos satisfeitos.

O texto é uma homenagem divertida ao detetive mais famoso da literatura policial e apresenta uma trama leve e descontraída, com um desfecho surpreendente. O enredo é envolvente e prende a atenção do leitor até o final.

Selecionamos também um conto policial de Agatha Christie, que pode ser acessado no [link](#) a seguir [aqui](#). A autora ganhou grande notoriedade por escrever contos policiais, fato esse que lhe rendeu a alcunha de “Rainha/Dama do Crime”.

"O Caso do Advogado Suicida" é uma obra de ficção envolvente que mistura elementos de suspense e mistério para criar uma trama fascinante. A história

apresenta um enredo intrigante com personagens bem desenvolvidos e reviravoltas imprevisíveis que mantêm o leitor cativado do começo ao fim. O autor utiliza uma linguagem clara e objetiva para descrever os cenários e personagens, tornando a leitura agradável e fluida.

Para desvendar o caso, Mike trabalha em conjunto com outros policiais e especialistas, incluindo a especialista em envenenamentos Melissa, prima da secretária do advogado, que também foi morta. A trama é conduzida de forma perspicaz e emocionante, com diálogos intensos que prendem o leitor até o surpreendente desfecho.

Juntos, eles investigam minuciosamente os assassinatos até chegarem à conclusão sobre o responsável pelos crimes. Descubrem que os assassinatos foram motivados pela herança da Lady Clarisse Fontênova, uma idosa rica, que mantinha um romance com o advogado em processo de falência. O tal advogado iria fazer um testamento para a idosa e possivelmente se tornaria seu herdeiro, recebendo grande parte de sua fortuna. O assassino, então, elabora um plano meticuloso para garantir que recebesse a herança, culminando na morte de todas as vítimas.

Em resumo, a trama é uma história fascinante de mistério e intriga, que mantém o leitor envolvido até o surpreendente desfecho. A investigação policial liderada por Mike e sua equipe é conduzida com habilidade e astúcia, resultando na resolução do caso e na revelação da identidade do assassino.

Outro autor célebre é Arthur Conan Doyle, criador do personagem Sherlock Holmes, o detetive mais famoso da literatura mundial. Acesse [aqui](#) o conto escolhido.

A trama começa quando uma mulher misteriosa, que cobre o rosto com um véu, aluga um quarto em uma casa em Londres e passa a viver reclusa por sete anos. Quando a mulher adoece gravemente, ela pede à proprietária da casa para chamar Sherlock Holmes para ouvir sua confissão. Ela revela que guarda consigo um segredo muito importante, que precisa ser revelado antes de morrer. O mistério e a tensão aumentam à medida que Holmes tenta descobrir a verdadeira identidade da mulher, mantida em segredo.

Durante a conversa com Holmes, a mulher, que se chama Ronder, revela que era casada com o dono de um circo e sofria abusos do marido. Ela conta a Holmes sobre o plano que ela e seu amante, o palhaço Leonardo, arquitetaram para dar fim à vida do esposo e sobre o mutilamento de seu próprio rosto. À medida que as

revelações são feitas, a tensão aumenta e o leitor é mantido em suspense até o desfecho da história.

Com uma reviravolta inesperada, "A Inquilina do Rosto Coberto" prende a atenção do leitor até o final. A história apresenta uma mensagem sobre as escolhas que fazemos em nossas vidas e como elas podem afetar nosso futuro para sempre. Sir Arthur Conan Doyle demonstra mais uma vez sua genialidade e talento para criar histórias cativantes e intrigantes. O conto é uma prova de que suas habilidades como escritor continuam relevantes e fascinantes até hoje.

E para concluir o segundo módulo, será exibido o filme "O Mistério dos quadros roubados", um pequeno filme em desenho animado que mostra o detetive Sherlock Holmes em ação, em mais uma de suas aventuras.

No terceiro módulo, há mais um conto policial, de Arthur Conan Doyle, disponível no [link](#). O conto "A Coroa de Berilos" narra a trama de um famoso banqueiro britânico que procura desesperadamente a ajuda do detetive Sherlock Holmes e seu fiel escudeiro Dr. Watson para desvendar um caso bastante delicado no qual ele está envolvido.

Um cliente havia procurado o banco da propriedade do mesmo para conseguir uma quantia. Como garantia da dívida deixou a famosa Coroa de Berilo, valiosa joia que era considerada patrimônio da nação. O banqueiro aceitou a garantia, mas, devido ao valor da joia que se encontrava em seu poder, decidiu levá-la consigo para evitar que fosse roubada. Dessa forma, levou-a para sua residência e, não resistindo, contou o acontecido para seu filho e sua sobrinha.

Além dessas duas pessoas, encontravam-se na casa as empregadas, que também são consideradas suspeitas. Entretanto, o principal acusado do roubo é o filho do banqueiro, pois ele foi encontrado pelo pai junto à coroa, na noite do roubo. Embora a coroa estivesse lá, falta um pedaço dela, o que significava a ruína para o banqueiro.

Decidido a resolver a situação, encontrar os berilos faltantes a fim de poder refazer a joia e, se seu filho não era realmente culpado, livrá-lo da acusação que lhe fora feita. Assim Holmes precisa desvendar o misterioso caso, onde se envolve amor e honra.

O quarto módulo será exclusivo para a gamificação, utilizando os mesmos contos presentes no módulo dois: "O incrível enigma do galinheiro", "O advogado suicida" e "A inquilina do rosto coberto". É importante ressaltar que esses textos

foram cuidadosamente selecionados para atender ao público da sequência didática, que são os alunos do 9º ano. No entanto, eles podem ser apreciados por pessoas de outras faixas etárias sem nenhum problema. A sequência didática foi desenvolvida para ser uma ferramenta flexível e adaptável, capaz de estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de maneira envolvente e divertida.

Já no final da SD, após todo estudo sistemático sobre o gênero discursivo conto policial, os alunos serão desafiados a produzir o seu próprio conto, com todas as suas partes constitutivas conforme orientações no mural virtual *padlet*.

Depois de prontos, os textos passarão por sucessivas revisões até chegar à versão final. Além disso, será organizado um sarau na escola para apresentação dos contos produzidos, que depois serão transformados em podcast e posteriormente publicados na internet.

MÓDULO 2. 06 AULAS

4.2 RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Professor(a), nesta aula, a proposta é colocar o aluno em contato com o conto policial, bem como fazer com que ele reconheça, após análise sistemática, todos os elementos constitutivos que compõem a narrativa policial.

Será exibido também o filme “O Mistério dos Quadros Roubados” da Mansão Maluca do professor Ambrósio, para que o aluno possa confrontar o mesmo gênero discursivo em estudo, veiculadas por meio de suporte diferente.

Para tanto, use várias estratégias de leitura: você pode, por exemplo, dividir o texto em parágrafos para cada aluno ler um trecho, ou ainda, levar os textos em mp3 no *pendrive* para trabalhar a escuta do áudio, os recursos expressivos utilizados etc.

4.2.1 Pesquisa de textos do gênero conto policial.

Para que os alunos tenham contato com textos do gênero conto policial, sugere-se que o professor faça uma busca na biblioteca da escola, outra alternativa seria solicitar aos alunos que fizessem uma busca no *Google* ou acessarem direto através dos *links* que seguem. A sugestão é que os alunos leiam os textos que mais gostaram e compartilhem com a turma suas impressões e sensações que o texto

lhes causou, com o intuito de aguçar nos colegas o desejo de lerem também. Os contos policiais podem ser encontrados em sites, além de livros impressos.

Quadro 8 - Contos pesquisados em *sites*.

DISPONÍVEIS NOS SEGUINTE SITES:
https://www.recantodasletras.com.br/contospoliciais/
https://literaturapolicial.com/2020/03/02/a-volta-de-sherlock-holmes-traz-13-contos-classicos-do-detetive/
https://lelivros.love/book/baixar-livro-os-tres-ratos-cegos-e-outros-contos-agatha-christie-em-pdf-epub-e-mobi/
https://mundosherlock.wordpress.com/
https://www.plataformaredigir.com.br/tema-redacao/conto-de-terror---indicacao-6ef--pedro-vai-colher-morangos-mas-nao-volta_conto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 9 - Sugestões de contos policiais:

O Último Cuba Libre	Marcos Rey
A Faixa Malhada	Arthur Conan Doyle
A Roda	Mafra Carbonieri
Os Crimes da Rua Morgue	Edgar Allan Poe
O Caso do Marido Desgostoso	Agatha Christie
O Cobrador	Rubem Fonseca

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Explorar oralmente, nos textos que tiveram contato: sobre o que os contos policiais abordam, destacando os personagens, heróis ou anti-heróis e outros aspectos, bem como o tempo, o conflito instaurado, o desfecho, verificando se os alunos já conseguem identificar as principais particularidades desse gênero.

Agora é o momento de compreender o conceito do conto policial e suas partes constitutivas na prática.

Professor(a), para explorar as características do gênero, você pode estar utilizando o conto “O incrível enigma do galinheiro”, na íntegra, por meio do *Datashow*, e à medida que você for explanando os conceitos, já vai apontando diretamente no texto.

Quadro 10 - Características dos contos policiais

Sobre o gênero conto policial

O conto policial é a história que gira em torno de um crime e a busca pelos seus responsáveis. Nesses contos, geralmente há um ou mais crimes, investigados por um personagem que aspira a esclarecer os fatos e encontrar o culpado para que se faça justiça.

Nos contos policiais clássicos, um detetive recorre à razão para resolver o mistério de um crime. Os contos policiais noir, por outro lado, vão além da resolução do crime e seus personagens são mais complexos, sem muita distinção entre vilões e heróis.

Em geral, o conto policial começa com a exposição do mistério (por exemplo, um assassinato cujo autor é desconhecido). Este é o ponto de partida para a narração da investigação, que inclui a descrição da cena do crime e a hipótese que o investigador segue. Finalmente, o mistério é resolvido: o investigador descobre quem é o culpado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Vamos conhecer agora quais são os elementos que não podem faltar em uma narrativa. São eles:

Quadro 11 – Elementos da narrativa

Enredo

O enredo é um elemento fundamental para a narrativa. Trata-se do conjunto de fatos que acontecem, ligados entre si, e que contam as ações dos personagens. Ele é dividido em algumas partes:

- **Estabelecimento de um conflito:** um acontecimento é responsável por modificar a situação inicial dos personagens, exigindo algum tipo de ação;
- **Situação inicial:** é quando o autor apresenta os personagens e mostra o tempo e o espaço em que estão inseridos, geralmente logo na introdução;
- **Desenvolvimento:** ao longo desta seção, o autor conta o que os personagens fizeram para tentar solucionar o conflito;
- **Clímax:** depois de diversas ações dos personagens, a narrativa é levada a um ponto de alta tensão ou emoção, uma espécie de “encruzilhada literária” que exige uma decisão ou desfecho;
- **Desfecho:** é a parte da narrativa que mostra a solução para o conflito.

Espaço

Espaço é o lugar em que a narrativa acontece. Ele é importante não só para situar o leitor quanto ao local, mas principalmente porque contribui para a elaboração dos personagens.

Afinal, o espaço onde as pessoas (mesmo que fictícias) vivem interfere na sua aparência, vestimenta, costumes, oportunidades, atividades e até mesmo sua personalidade.

Tempo

O tempo da narrativa diz respeito ao desencadear das ações, e pode ser dividido em:

Cronológico

Está relacionado a passagem das horas, dos dias, meses, anos etc.

Psicológico

Está relacionado às lembranças da personagem e aos sentimentos vivenciados por ele.

Assim como espaço, ele é muito importante para definir características das personagens, principalmente as psicológicas. Afinal, pessoas que vivem em épocas diferentes costumam ter visões de mundo, atitudes, pensamentos e situações também diferentes.

Ação

Envolve tudo que as personagens fazem na narrativa. Inclui não só os movimentos, mas também aquilo que falam e pensam no decorrer da história.

Tipos de narrador

Sempre que existe uma narrativa, a história é contada por alguém. Esse é o papel do narrador. Ele pode relatar os fatos a partir de perspectivas diferentes, o que pode transformá-lo em um personagem, um observador ou um ser onisciente. Entenda as diferenças:

Narrador personagem

Neste caso, o narrador participa da história, e por isso o texto é escrito em primeira pessoa do singular ou plural (eu, nós).

Narrador observador

Também existe a possibilidade de o narrador não participar da história. Ele observa a situação de fora, o que faz o texto ser escrito em terceira pessoa (ele, ela, eles, elas).

Narrador onisciente

É aquele que sabe de todos os fatos, mesmo que não participe da história. Sua compreensão costuma ir além dos acontecimentos. Ele consegue narrar até mesmo os pensamentos e sentimentos dos personagens, como se tivesse um conhecimento sobrenatural.

Pelo fato desse narrador conhecer muito os personagens, bem como seus pensamentos, sentimentos, ideias, atitudes, etc, ele pode opinar sobre tais comportamentos ao longo da narrativa.

Tipos de personagens

Finalmente, vamos falar das estrelas da narrativa: os personagens. São os seres reais ou fictícios que participam da história. Como a Literatura é criativa, pode ser uma pessoa, um animal, um ser mitológico ou fantástico, um objeto personificado ou até mesmo um sentimento.

Os personagens podem ser divididos entre:

- **Protagonistas:** são destaques da narrativa, ocupam o lugar principal da história;
- **Antagonistas:** são os adversários dos protagonistas, aqueles que vão criar ou alimentar o conflito, dificultando a vida dos principais;
- **Secundários:** são personagens menos importantes na história, mas que de alguma forma contribuem para a sequência de fatos do enredo.

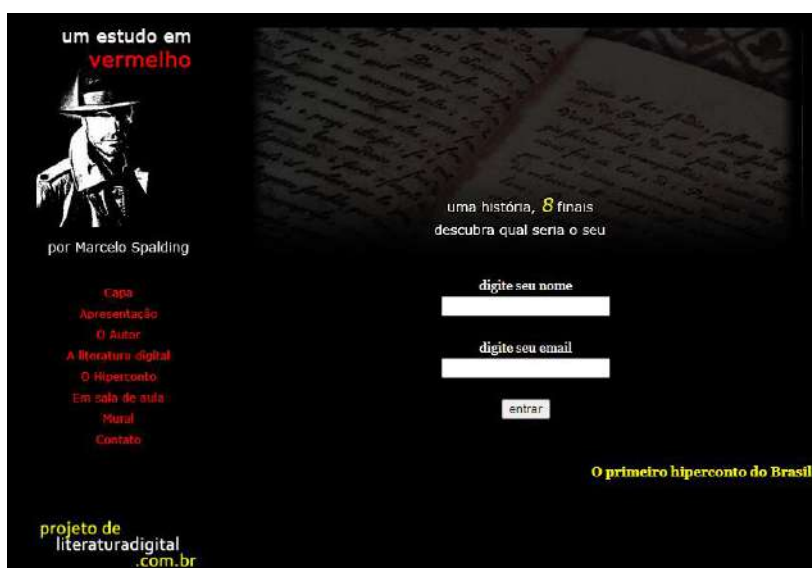
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a sistematização de todo o conteúdo, entregar cópia ao aluno para futura consulta.

4.2.2 Leitura e exploração oral de textos do gênero

Professor, apresente aos alunos o conto: Um estudo em vermelho, de Marcelo Spalding, disponível em: <http://www.literaturadigital.com.br/>, acesso em 10 de outubro de 2022. Esse conto multissemiótico, também denominado hiperconto, promove a interatividade e rompe com a linearidade. Marcelo Spalding é um dos pioneiros na criação de hipercontos no Brasil. Nesse conto, o leitor poderá escolher até oito finais possíveis. O hiperconto inicia com o leitor enviando um *e-mail* a um detetive informando que sua irmã sumiu. O leitor passa então, a fazer parte da narrativa, pois terá seu nome inserido no texto.

Figura 6 – Página Inicial do Hiperconto.



Fonte: [http://www.artistasgauchos.com.br/ estudovermelho/](http://www.artistasgauchos.com.br/_estudovermelho/)

Essa atividade poderá ser feita de forma individual, cada aluno acessando o *link* da página da internet. Ao final, cada um socializa o final que chegou, conforme as escolhas realizadas durante a leitura. Caso não seja possível fazer individualmente, pode-se fazer com todos e irem testando os diferentes finais. Provocar os alunos à reflexão, por meio de relato oral, a respeito do que entenderam do texto lido e da experiência de participarem de um conto policial como leitores e personagem ao mesmo tempo.

Vale ressaltar que esse hiperconto remete ao personagem Sherlock Holmes cujo título do livro intitula-se também “Um estudo em vermelho”. A história propõe um enigma a ser desvendado, semelhante a situação vivenciada neste hiperconto.

Destaca-se ainda que Dupin é o nome do detetive no hiperconto tal qual a denominação do detetive dos contos de Edgar Allan Poe. Vale a pena a leitura completa da obra!

Na sequência, após as leituras que o aluno teve acesso e a leitura do hiperconto, pode-se estabelecer uma roda de conversa em sala de aula, com os questionamentos expostos no quadro a seguir.

Quadro 12: Questionamento oral

- O que são contos policiais?
- Quais as principais características dos contos policiais?
- Quais os principais autores desse gênero?
- Quais as principais obras desses autores?
- Qual a característica comum entre os contos policiais?
- Dos contos pesquisados, quais você conhecia? A versão que você conhecia é parecida com a versão lida? O que há de diferente entre as versões?
- Onde geralmente circulam esses textos?
- Em que suporte?
- Comente sobre a participação como personagem de um conto policial. O que mais achou interessante nesse hiperconto?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

4.2.3 Leitura e exploração escrita de textos do gênero

Professor(a), solicite à leitura dos textos: O enigma do galinheiro, de Marcos Rey (texto 1); O caso do advogado suicida, de Agatha Christie (texto 2) e A Inquilina do Rosto Coberto, de Arthur Conan Doyle (texto 3).

TEXTO 1**Figura 7 - QR Code Texto O enigma do galinheiro**

Fonte: <http://bit.ly/3l8dEoi>

TEXTO 2**Figura 8 - QR Code Texto O caso do advogado suicida (parte 1)**

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/contospoliciais/819685>

Figura 9 - QR Code Texto O caso do advogado suicida (parte 2)

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/contospoliciais/822314>

TEXTO 3

Figura 10 - QR Code texto A Inquilina do Rosto Coberto



Fonte: <http://bit.ly/3mEBats>

Logo após, os alunos assistirão ao filme "O Mistério dos Quadros Roubados", que apresenta características típicas dos contos policiais. Essa atividade tem como objetivo apresentar aos estudantes o mesmo tema por meio de outro suporte, a fim de mostrar-lhes que uma mesma história pode ser contada de diversas maneiras, utilizando diferentes suportes, tais como livros, vídeos, entre outros. Dessa forma, busca-se ampliar o entendimento dos alunos sobre a variedade de formas de expressão e gêneros discursivos presentes na língua portuguesa.

Confronte os textos com o vídeo para uma melhor compreensão. Para isso, acesse o *link* do filme em https://www.youtube.com/watch?v=j3QoRW_j-wI ou o QR Code a seguir.

TEXTO 4

Figura 11 - QR Code filme O Mistério dos Quadros Roubados,



Fonte: <http://bit.ly/3l7res3>

Figura 12 - Filme O Mistério dos Quadros Roubados



Fonte: Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=j3QoRW_j-wI Acesso em 12 out. 2022

Professor(a), enfatize essa parte do módulo dois, bem como auxiliar os alunos com a resolução da atividade proposta que segue, esclarecendo quaisquer dúvidas que venham a surgir, para que no módulo seguinte, eles consigam resolver uma série de questões relativo ao que aprenderam com mais autonomia.

ATIVIDADE

1. Responda as questões no quadro abaixo:

Questões	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Mistérios que precisam ser desvendados nos contos.				
Personagens envolvidas na história.				
Locais em que acontecem os fatos narrados.				
O tempo verbal predominante nos contos policiais é o passado. Retire alguns verbos desse tempo dos contos e preencha a coluna.				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2. Assinale quanto à semelhança entre os contos lidos/assistidos.

Crítérios de Avaliação	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto/ vídeo
A história gira em torno de um crime.				
No conto há a presença de um detetive.				
É oralizado, com entonação, gestos etc.				
Cabe ao leitor utilizar-se de entonação e gestos ao fazer a leitura.				
Utiliza-se de linguagem verbal.				
Utiliza-se de linguagem verbal e não verbal.				
É narrado na terceira pessoa.				
Utiliza-se tanto do discurso direto quanto indireto.				
O texto de melhor compreensão. (Resposta pessoal)				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Módulo 3 – 15 AULAS

Professor(a), esse módulo é o mais extenso de todos, haja vista a necessidade de se fazer uma retomada ao módulo dois que versa sobre a parte conceitual do nosso estudo, como os elementos essenciais da narrativa, a análise do contexto de produção e finalidade do gênero, do conteúdo temático, bem como da análise linguística com propostas de atividades.

Sugere-se que você avalie se os alunos conseguem responder o exercício sozinhos, do contrário, proponha uma rápida revisão.

Vale ressaltar que o recomendável é que o conto seja lido pela turma, com uma semana de antecedência, em casa, tendo em vista o texto ser um pouco extenso, como a maioria dos contos policiais clássicos são, no entanto, é uma leitura bem tranquila, leve e de fácil compreensão.

4.3 SELEÇÃO DE UM TEXTO DO GÊNERO

Professor(a), proponha a leitura do texto “A coroa de berilos”, de Arthur Conan Doyle. Disponível no QR code:

TEXTO 5

Figura 13 - QR Code texto A coroa de berilos



Fonte: <http://bit.ly/3yyMHNH>

ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO E FINALIDADE DO GÊNERO

- 1) Quem produziu esse conto policial?

 - 2) Por que ele foi produzido?

 - 3) Quando a narrativa foi criada?

 - 4) Onde o conto foi publicado?

 - 5) Quem são os leitores de texto desse gênero?

 - 6) Em que veículos de comunicação circulam? Livros? Revistas? Jornais? Explique.

 - 7) Quais são os temas tomados como ponto de partida?

 - 8) Qual a finalidade do conto policial?

- a) Instruir
 - b) Informar
 - c) Entreter
 - d) Criticar

ANÁLISE DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Responda a atividade levando em consideração a leitura do conto de enigma “A Coroa de Berilo”.

1. Qual o elemento da narrativa é responsável em apresentar o conteúdo e a trama do texto?

- a) Personagem.
- b) Narrador.
- c) Desfecho.
- d) Enredo.

2. Localize no texto os seguintes elementos da narrativa:

a) Personagem (protagonista).

b) Personagens (secundários).

c) Foco narrativo (narrador observador, narrador personagem ou onisciente).

d) Enredo (linear ou não linear).

3. Escreva um trecho do texto que comprova o tipo de narrador no conto de Arthur Conan Doyle.

4. Um conto policial tem como tema central um crime. Assim, seu objetivo será a investigação e resolução desse fato, contando sempre com um detetive para isso. Ao longo da história, o autor vai soltando pistas sobre o crime, que ajudarão o

detetive a encontrar o verdadeiro culpado, mas conta com a presença de outros para que a história se concretize. Descreva as personagens principais da história.

5. Identifique no conto, alguns elementos do enredo. Para cada um escreva uma frase com suas palavras.

- a) O conflito _____
 b) O clímax _____
 c) O desfecho _____

6. Foco narrativo. O narrador quando participa da história dizemos que a narrativa é em primeira pessoa. Quando o narrador não é um personagem, apenas conta o que aconteceu dizemos que a narrativa é em terceira pessoa. Qual o foco narrativo do texto em análise?

7. Indique o tipo de discurso no trecho abaixo:

Mary”.

— O que será que ela quer dizer com isso, Sr. Holmes? O senhor acha que indica suicídio?

— Não, nada disso. É sem dúvida uma solução melhor. Espero, Sr. Holder, que o senhor esteja chegando ao fim das suas aflições.

8. Qual o tempo empregado no conto “A coroa de Berilo”?

- a) Cronológico com narrativa não linear.
 b) Psicológico com narrativa linear.
 c) Psicológico com narrativa não linear.
 d) Cronológico com narrativa linear.

9. Levando em conta a resposta da questão anterior, cite um trecho do texto que comprove a alternativa assinalada.

ANÁLISE DO CONTEÚDO TEMÁTICO

1. O texto que você acabou de ler pode ser considerado um conto policial? Por quê?

2. Segundo o texto, qual o grande mistério que precisa ser desvendado?

3. Por que Holmes foi procurado para desvendar o caso?

4. Quais foram os recursos que Holmes utilizou para desvendar o mistério?

5. Quem são os principais suspeitos pelo roubo dos Berilos?

6. Na trama, percebe-se que o autor induz o leitor ao erro através de pistas falsas. Nesse conto, quais pistas foram usadas para dificultar que o leitor chegasse ao verdadeiro culpado?

7. O banqueiro tinha dois grandes motivos que o deixaram desnorteado. Quais motivos eram esses?

8. Arthur, filho do banqueiro, sabia quem era o culpado desde o início, mas se calou. Por que ele fez isso?

9. Em algum momento da investigação, Holmes se utiliza do sobrenatural para desvendar o crime?

10. Em “Era um homem de seus cinquenta anos, alto, cheio de corpo e imponente, com um rosto maciço, de feições acentuadas. Estava vestido em estilo sóbrio, mas luxuoso, com uma sobrecasaca preta, chapéu reluzente, polainas marrons e calças cinzento-pérola muito bem talhadas”. Qual o tipo de narrador predominante nesse trecho?

11. Afinal, quem são os culpados pelo roubo dos Berilos?

12. Segundo o seu entendimento, o que motivou o roubo dos Berilos?

13. Contextualizando o conto com a vida real. A ganância compensa? Justifique.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

1. Há no texto palavras ou expressões que você desconhecia? Caso não consiga compreender seu significado a partir do texto, relacione-as e pesquise o significado.

2. Retome o texto e observe os tempos verbais. Qual tempo verbal predomina no conto “A Coroa de Berilos”?

- a) presente
- b) pretérito
- c) futuro

Justifique a sua escolha: _____

3. Algumas vezes, o narrador é personagem, participa ativamente da história, outras, ele é um narrador onisciente, aquele que tudo sabe, tudo ouve, tudo vê. As pessoas do verbo indicam se o narrador é personagem ou onisciente. Nesse conto, como o verbo indica a pessoa do narrador? Copie do texto alguns exemplos de verbos indicadores do tipo de narrador.

4. As reticências, pelo contexto, podem, às vezes, provocar “um silêncio” que permite ao leitor inferir no texto e buscar o conteúdo semântico do que não foi dito. Nessa perspectiva, qual seria o significado do uso das reticências no desfecho do conto?

5. Observe “- HOLMES - disse uma manhã quando olhava a rua de nossa janela arredondada - tem um louco passando na rua. É uma lástima que a família dele o deixe sair sozinho.”

a) Qual o tempo verbal predominante na frase:

b) Identifique os verbos no segmento acima e o tempo em que eles se encontram:

c) Explique qual é o efeito do uso do verbo "passando" na construção da frase.:

6. No trecho: “Meu amigo levantou-se preguiçosamente da poltrona onde reclinava e ficou junto de mim, com as mãos nos bolsos do roupão, olhando sobre meu ombro. “Os verbos destacados indicam:

- a) Uma ação concluída.
- b) Uma ação em andamento.
- c) Uma ação futura.
- d) Um fato constante no passado.

7. Em “Enquanto corria dessa maneira irregular, sacudia as mãos e a cabeça, e contorcia o rosto em caretas extraordinárias” Os verbos sugerem ação:

- a) Que já foi concluída.
- b) Iniciada no passado e que continua no presente.
- c) Habitual no passado.
- d) Indefinida no tempo.

MÓDULO 4 10 AULAS

4.4 GAMIFICAÇÃO DOS CONTOS POLICIAIS

Agora, o grande momento chegou! Hora da competição, da diversão, do trabalho em equipe em que os alunos irão imergir no mundo da leitura dos contos policiais e compreensão desses, de modo muito mais engajado, devido à estratégia da gamificação.

Seguem os títulos que os alunos deverão ler para participarem das competições, conforme as orientações seguintes:

seguintes:

- 1 “A Inquilina do Rosto Coberto”, de Arthur Conan Dolle, e, em seguida, *Gamificação no Socrative*. Jogo: verdade ou *fake*.
2. “O Caso do Advogado Suicida”, de Agatha Christie, com atividade no *Quizizz*, com questões abertas.
3. “O incrível Enigma do Galinheiro”, de Marcos Rey, com gamificação no *wordwall*, com questões de múltipla escolha.

4.4.1 Gamificação 1

Professor(a), converse com os alunos sobre a dinâmica dessa aula, à qual se dará por meio de leitura e em seguida terá uma competição entre os grupos. Essa atividade será resolvida de forma *on-line*, para isso, cada grupo poderá fazer uso do celular para responder às questões. Divida a turma em grupos de três ou quatro integrantes. (Três ou quatro grupos dependendo do total de alunos).

4.4.2 Gamificação 2

O primeiro *game* será sobre o conto policial “A Inquilina do Rosto Coberto”, de Arthur Conan Doyle. Antes, fale da biografia desse autor que é um dos ícones dos contos policiais. O texto está disponível em https://www.ebiografia.com/arthur_conan_doyle/.

Quem é Arthur Conan Doyle?

O que ele escreve?

Para qual público?

Quais suas obras principais?

Qual a finalidade dos textos?

Depois, sugere-se a leitura do conto de forma compartilhada, em voz alta. Nesse momento os alunos deverão prestar bastante atenção em todos os pormenores da leitura, pois a partir dela será promovida a competição entre eles, no *Socrative*.

Após a leitura, explique o passo a passo do jogo Verdade ou *Fake*, que está disponível em: <https://b.socrative.com/teacher/#import-quiz/66012127>. Professo(a), é necessário criar uma conta na plataforma para ser redirecionado ao *game* por meio do *link* disponibilizado, assim poderá também editá-lo caso julgue necessário e compartilhá-lo com seus alunos.

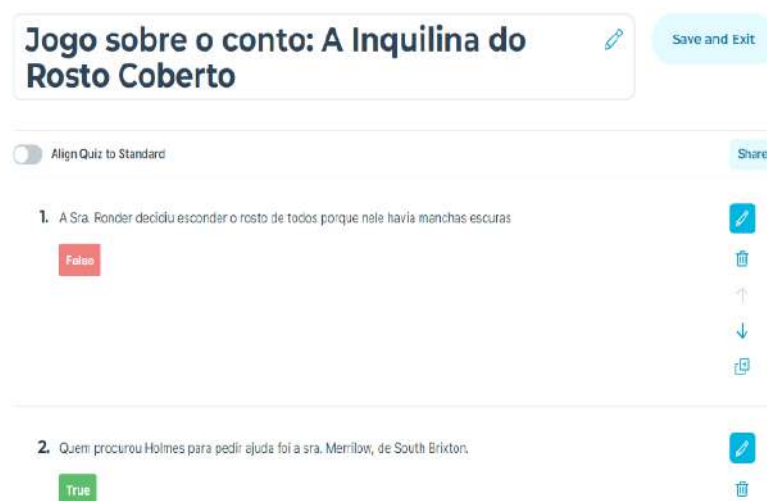
Neste jogo, há as seguintes questões:

1. A Sra. Ronder decidiu esconder o rosto de todos porque nele havia manchas escuras.
2. Quem procurou Holmes para pedir ajuda foi a sra. Merrilow, de South Brixton.
3. A Sra. Ronder e o esposo eram proprietários de um parque.
4. O rosto da inquilina foi mutilado por uma onça.
5. A Sra. Ronder era inquilina da Sra Merrilow há dois anos.
6. A Sra Ronder tinha um amante.
7. O esposo da Sra. Ronder era uma pessoa amável e carinhosa, por isso não merecia ter sido traído.
8. O esposo da Sra. Ronder amarrava-a e açoitava-a com o chicote.
9. A Sra. Ronder e o amante planejaram a morte do marido.

10. A Sra Ronder carregava esse segredo sobre o planejamento da morte do marido e precisava desabafar com alguém.
11. A Sra. Ronder foi atacada por um leão, mas foi salva por Leonardo.
12. O final de Leonardo foi trágico, morreu afogado quando tomava banho.

Cada grupo irá acessar o *link* do jogo no aplicativo. Para cada afirmação, os alunos deverão indicar se esta é verdade ou fake. O grupo que acertar o maior número de questões será o campeão. Essa atividade tem o objetivo de verificar o nível de conhecimento dos alunos em relação ao conto policial escolhido e sua desenvoltura diante a estratégia de gamificação, como também avaliar as habilidades de interpretação deles, uma vez que o desfecho desse gênero discursivo, quase sempre, gira em torno de um crime cujo mistério é desvendado, quando se chega, por meio de pistas, ao verdadeiro culpado. Uma sugestão de premiação é que o time vencedor ganhe uma caixa de chocolate. Acesse o *link* do *Socrative* que você será direcionado para o game e poderá editá-lo também para excluir questões ou inserir novas.

Figura 14 - Jogo: Verdade ou Fake



Fonte: <https://b.socrative.com/teacher/#import-quiz/66012127>.

4.4.3 Gamificação 3

Para a próxima gamificação, o conto eleito foi “O Caso do Advogado Suicida de Agatha Christie”, com o jogo “Responda Quem Souber”.

Professor(a), inicie a aula conversando sobre o texto escolhido para a aula do dia, bem como acerca de como ocorrerá a dinâmica desta, com atividade no *Quizizz*, mediante questões abertas. Por meio dessa proposta de aula os alunos irão exercitar a oralidade, a interpretação de texto por meio desse game divertido com perguntas e respostas.

Comece apresentando a biografia da autora para os alunos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Agatha_Christie .

Quem é Agatha Christie?

O que ela escreve?

Para qual público?

Quais suas principais obras?

Qual a finalidade dos seus textos?

Em seguida, professor(a), recomenda-se uma leitura protocolada do conto escolhido. *Link:* <http://professoressolidarios.blogspot.com/2009/12/pausa-protocolada.html> Acesso: 02 de setembro de 2022.

A leitura protocolada, conhecida também como pausa protocolada, é uma estratégia que tem a função de fazer com que o aluno produza inferências, faça previsões e confira a correspondência das informações já vistas no texto (ARAÚJO *et al.*, 2013).

Esse tipo de leitura consiste em o professor ler uma parte do texto junto com a turma, em seguida, ele interrompe sua leitura e começa a fazer várias perguntas sobre as informações já lidas, buscando avaliar se os alunos compreenderam até então a história.

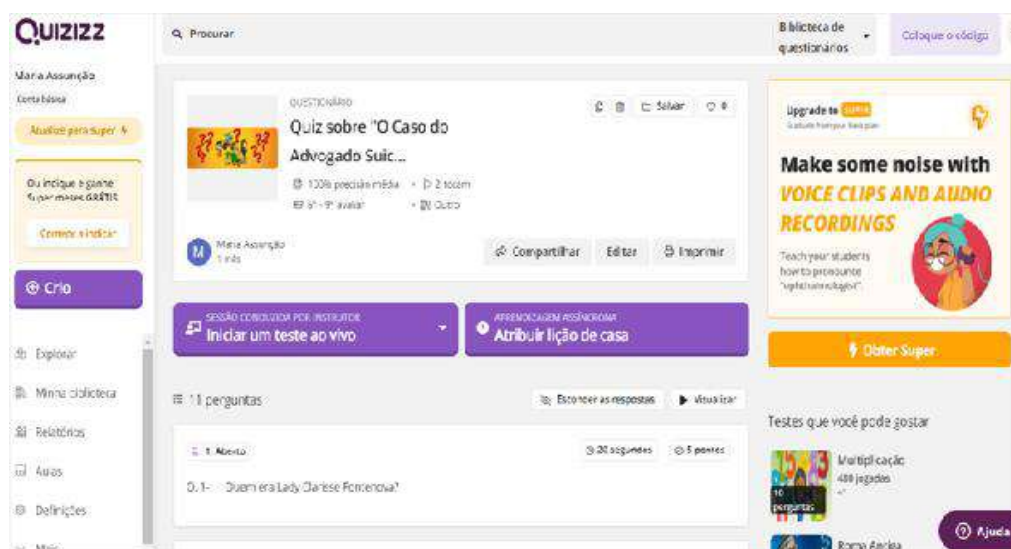
A partir das informações do texto percebidas, o professor faz outras perguntas sobre o que deverá acontecer na história, nas próximas linhas. Essa estratégia pode facilitar a compreensão do aluno em relação ao texto.

Ao término da leitura, já pode dar início à competição. A metodologia utilizada com essa atividade é a exploratória, realizada em etapas. A primeira etapa consiste

em dividir a turma em dois grupos, A e B.

Cada grupo irá escolher um representante para responder as questões. As perguntas deverão ser projetadas no *Datashow*. A segunda etapa acontecerá quando o professor der o sinal para que os alunos corram rapidamente, se posicione na frente e respondam à pergunta. Cada resposta correta vale dez pontos. O time vencedor irá receber um troféu virtual como prêmio.

Figura 15 - Quizizz



Fonte:

https://quizizz.com/admin/quiz/6293c41be121e1001def8ee1?source=quiz_share

Após as explicações iniciais, inicie a gamificação com o momento “Quiz” com perguntas e respostas, um divertido jogo com a interpretação do texto. Esse jogo está disponível em:

https://quizizz.com/admin/quiz/6293c41be121e1001def8ee1?source=quiz_share.

=Professor (a), é necessário criar uma conta na plataforma para ser redirecionado ao *game* e poder copiá-lo e editá-lo. É possível utilizar, por exemplo, o celular para fazer de forma on-line a aplicação deste game.

Nesta gamificação aparecem as seguintes questões:

- 1-Quem era Lady Clarisse Fontenova?
- 2- Por que a senhora Lady Clarisse Fontenova contratou um advogado?
- 3- No conto, ficou claro que a senhora Clarisse estava tendo um caso. Quem era o seu namorado?
- 4- No conto, ficou constatado que houve três assassinatos. O que motivou esses bárbaros crimes?

- 5- No enredo, o primeiro a ser assassinado foi o advogado. Como ele foi assassinado e por quê?
- 6- Para despistar a polícia, o verdadeiro assassino planejou uma estratégia para parecer suicídio. Qual foi ela?
- 7- Como a Sra. Lady Clarisse foi assassinada?
- 8- Qual o outro personagem que também virou alvo do assassino e por quê?
- 9- Em que condições ocorreu o assassinato da secretária?
- 10- Quem é o assassino do conto?
- 11- Que pista foi encontrada no escritório do advogado, quando ele foi assassinado, que levaram a descobrir o culpado pelo crime?

4.4.4 Gamificação 4

Para a última competição, foi escolhido o texto “O Incrível Enigma do Galinheiro”, de Marcos Rey. Professor(a), inicie essa etapa apresentando a biografia de Marcos Rey por meio do site Ebiografia, disponível em: https://www.ebiografia.com/marcos_rey.

Quem é Marcos Rey?

O que ele escreve?

Para qual público?

Quais suas principais obras?

Qual a finalidade dos seus textos?

Depois, leia o conto “O incrível Enigma do Galinheiro” e, a partir dele, promova o último desafio desse módulo por meio do aplicativo *Wordwall*.

Nele colocamos as seguintes questões:

01. O narrador deste texto é?

- a) O Tio Clarimundo.
- b) A Noca
- c) O Sobrinho do tio Clarimundo

02. Esse texto que você leu, pertence a qual gênero?

- a) Poema
- b) Resenha
- c) Conto Policial

03. Sobre o gênero discursivo conto policial: Marque a opção falsa.

- a) Há sempre um mistério a ser desvendado.
- b) No conto policial há muitos personagens
- c) Por meio do texto, o leitor assume uma postura investigativa.

04. Em que tempo ocorreu o conto O Incrível Enigma do Galinheiro?
- a) Numa época em que o Sherlock Holmes estava no auge da carreira.
 - b) Numa época em que Sherlock Holmes estava aposentado.
 - c) No inverno quando Sherlock Holmes estava de férias.
05. Onde residia Sherlock Holmes?
- a) Nova York
 - b) Roma
 - c) Londres
06. Marque a alternativa que indica o momento de maior tensão na narrativa.
- a) A chegada de Sherlock Holmes à casa do narrador.
 - b) A crise de choro de Sherlock Holmes e a consequente confissão de Noca.
 - c) O momento em que Sherlock decide qual será o título da história.
07. Quem o tio Clarimundo contratou para solucionar o problema do sumiço das galinhas?
- a) Sherlock Holmes.
 - b) Watson
 - c) O Sobrinho do tio Clarimundo
08. Sherlock Holmes começa a sua investigação por onde?
- a) Galinheiro
 - b) Quintal da casa
 - c) Garagem
09. Quando restava apenas uma galinha no galinheiro, qual estratégia Sherlock decidiu usar para descobrir o culpado?
- a) Xingar
 - b) Rezar
 - c) Chorar
10. Quem era o verdadeiro culpado pelo sumiço das galinhas?
- a) O Tio Clarimundo.
 - b) A Noca
 - c) O Sobrinho do tio Clarimundo

A dinâmica desse game ocorrerá da seguinte forma: Inicialmente a turma será dividida em equipes. E em seguida, esclareça que as questões serão projetadas no *datashow*. Cada equipe terá sua vez de responder, caso erre, a outra equipe responde.

Quando o professor lançar a pergunta, os grupos terão uns minutinhos para combinarem entre si qual a alternativa correta. Cada questão vale dez pontos. A equipe vencedora deve receber algum prêmio. Lembrando que essa atividade pode ser resolvida com os alunos conectados ou só com o professor com acesso à

internet. Adapte-a a sua realidade.

Figura 16 – Gamificação WordWall



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Professor (a), acesse o link <https://wordwall.net/pt/resource/33027869> para ser redirecionado ao game. Também poderá editá-lo como desejar nessa plataforma e inclusive mudar seu formato para outras opções de *games* de perguntas.

Módulo 5 – 10 aulas

4.5 PRODUÇÃO DO CONTO POLICIAL

Professor(a), chegou o momento final da Sequência Didática. Nessa etapa, como atividade final, os alunos serão levados a produzirem contos policiais, conforme orientação no *Padlet*. Para ser redirecionado, através do link <https://padlet.com/mariaaparecidacostaassuncaoval/vla0qhh1a6d9om7x>, e poder copiar a atividade e utilizá-la com seus alunos, é necessário criar uma conta na plataforma.

Deixar claro aos alunos que é necessário fazer uma primeira escrita do texto, um rascunho, não se constituindo no texto pronto. Os textos serão retomados a partir da ficha de autoavaliação e reescritos até que se tornem adequados para a circulação. Propor o quadro de autoavaliação, para que os alunos analisem seu texto.

Segundo Serafini (2004), a produção de um texto desde a sua ideia para sua

elaboração até a versão final, é concebida como um processo que deve envolver, planejamento, escrita e revisão.

Essa estratégia de revisão auto avaliativa permite uma reflexão para o aluno sobre o seu próprio desempenho, pois através da prática, eles irão aprender a identificar seus próprios erros, bem como superá-los. Contudo, vale enfatizar que nesse caminho, o papel do docente é essencial.

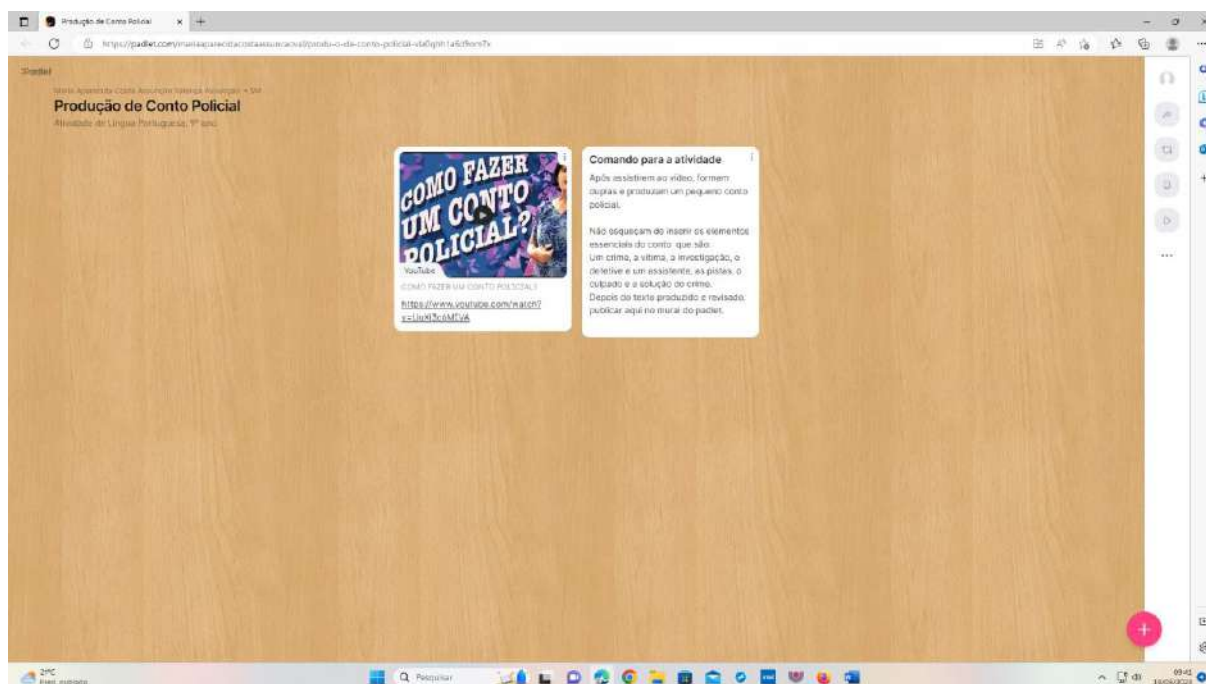
De acordo com Menegassi:

A reflexão surgida nessa etapa da revisão permitiria uma melhor correção e avaliação, culminando na reescrita do texto que está sendo construído, uma vez que a reflexão sobre a revisão da escrita permite ao produtor desenvolver estratégias próprias de revisão, possibilitando, portanto, uma ampliação nos seus conhecimentos sobre produção de textos (1998, p. 220).

Por fim, a culminância dessa SD se dará com a apresentação dos contos policiais produzidos pelos alunos, através de um sarau, na escola, cuja organização ficará por conta do professor (a).

Na oportunidade da culminância, avalie a maneira como os alunos estão lendo no momento, em comparação àquela primeira leitura no início da sequência didática para verificar se houve algum avanço durante a aplicação desse material e para planejamento de futuras intervenções, caso haja necessidade.

Figura 17 – Atividade na plataforma Padlet



Fonte: <https://padlet.com/mariaaparecidacostaassuncaoval/vla0qhh1a6d9om7x>

Quadro 13 - Autoavaliação dos textos produzidos

Avaliando meu texto	SIM	NÃO
Colocou título?		
Situou onde aconteceu a narrativa?		
O tempo passado da narrativa está marcado no texto?		
Colocou as características principais dos personagens?		
Estabeleceu o conflito inicial?		
Você suscitou um motivo para o crime/ roubo/ sequestro?		
A história tem uma sequência, ou seja, começo, meio e fim?		
Você inseriu a figura do detetive, da vítima e etc.?		
Marcou de forma adequada a fala dos personagens?		
Usou a pontuação adequada para o discurso direto?		
Você utilizou sinônimos, bem como pronomes para evitar a repetição de palavras no texto?		
Você descreveu a parte de maior tensão no texto, o clímax, que determina o desfecho da história?		
Descreveu o desfecho do conto?		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.6 CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

Essa etapa é a fase final da SD, e tem como objetivo fazer circular socialmente os textos produzidos pelos alunos, haja vista a relevância de se fazer com que trabalhos dessa natureza, transcendam além dos muros da escola, alcançando o maior número de pessoas possíveis.

Dentro dessa perspectiva, primeiro deve-se organizar um sarau na escola para apresentação dos contos produzidos à comunidade escolar e, posteriormente, deverão ser transformados em *podcast* e publicados na internet.

A ordem geralmente seguida na criação de um *podcast* envolve as seguintes etapas:

Quadro 14 – Roteiro para elaboração de *podcast*

1. Escolha um tema para seu *podcast*

Você pode explorar o currículo e escolher um ponto para que os alunos explorem em *podcast*. É importante delimitar o foco para que eles não se percam tentando explorar muitos assuntos diferentes. Isso evita que o *podcast* fique confuso e cansativo.

2. Defina os participantes do *podcast*

Você pode trabalhar com os alunos em grupos para que eles desenvolvam o trabalho colaborativo e de forma criativa. Eles podem definir quem vai falar ou mesmo se vão entrevistar outras pessoas fora do grupo.

3. Crie o roteiro para tratar do tema

Antes de começar a gravar, explique aos alunos que eles precisam escrever o que vão gravar e em qual ordem. Isso vai ajudar a organizar o pensamento e evitar os famosos “brancos”, que acontecem mesmo com quem sabe se expressar muito bem.

4. Faça o ensaio para a gravação

Ainda que a ansiedade seja grande, reforce junto aos alunos a necessidade de ensaiar antes da gravação. Com isso, eles vão perceber os possíveis problemas no roteiro. E vão treinar sua oralidade, controlar se falam muito rápido ou muito devagar.

5. Faça a gravação em um ambiente com pouco ruído

É importante dizer aos alunos que a gravação deve ser feita inicialmente em uma sala ou espaço controlado, para evitar distrações. Com o tempo, eles vão perceber outros pontos e se sentir mais à vontade para se expor diante dos amigos. Isso também vai ajudar a facilitar a edição.

6. Edite seu *podcast*

Após gravar o *podcast*, é preciso fazer a edição. Aproveitando os programas

disponíveis ou mesmo os recursos do celular, os alunos podem aproveitar e retirar os trechos que não ficaram bons.

7. Publique seu *podcast*

Depois da edição, o *podcast* está pronto para ser publicado. Na escola, você pode aproveitar um computador ou mesmo celular para apresentar os *podcasts* e depois convidar a sala para uma reflexão.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/18378/chegou-a-hora-de-inserir-o-podcast-na-sua-aula>

Em síntese, produzir um *podcast* requer um conjunto de etapas que vão desde a escolha do tema e público-alvo até a finalização da edição do áudio. É necessário considerar diversos aspectos, como roteiro, locução, trilha sonora e qualidade técnica do áudio. Além disso, é imprescindível utilizar uma plataforma de hospedagem confiável para publicar o *podcast* e promovê-lo adequadamente em redes sociais e outros canais de comunicação. Com atenção e dedicação em cada etapa, é viável criar um *podcast* de alta qualidade e alcançar o sucesso neste meio tão promissor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade atual evidencia a necessidade de as escolas e professores se adaptarem às novas demandas para garantir a eficiência e equidade do processo de aprendizagem dos alunos. A rápida disseminação de tecnologias digitais influenciou a relação dos alunos com a escola, demonstrando que a integração dessas tecnologias em sala de aula pode trazer ganhos significativos.

Com o objetivo de auxiliar na habilidade de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a presente pesquisa propôs a elaboração de um material pedagógico gamificado voltado para contos policiais, utilizando aplicativos como *Socrative*, *Quizizz*, *Wordwall* e *Padlet*. Para isso, foi utilizada a metodologia qualitativa interpretativista no campo da Linguística Aplicada, que resultou na criação de uma Sequência Didática.

O material didático elaborado oferece ao professor um instrumento estratégico com atividades gamificadas que permite o uso de diferentes métodos em sala de aula e a avaliação do nível de leitura dos alunos, criando um parâmetro da fase inicial e da evolução da turma. Dessa forma, consideramos que a utilização de sequências didáticas e tecnologias em sala de aula tende a crescer cada vez mais, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de leitura de maneira lúdica e interativa.

Contudo, é importante ressaltar que, embora a pandemia iniciada em 2020 tenha ocasionado a suspensão das aulas presenciais e impedido a aplicação da sequência didática proposta, a pesquisa pode servir de motivação para que outros professores desenvolvam atividades gamificadas com o uso de tecnologias, a fim de aprimorar o ensino da leitura.

Ademais, destaca-se que um desdobramento da pesquisa seria a implementação da sequência didática elaborada em sala de aula com uma turma real, a fim de avaliar seus resultados e contribuir ainda mais com a prática docente. Há evidências de que a utilização de estratégias pedagógicas inovadoras, como a gamificação e a implementação de tecnologias digitais, pode trazer benefícios relevantes para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos.

Portanto, é fundamental que os professores estejam abertos a explorar essas possibilidades em suas práticas pedagógicas e busquem constantemente aprimorar

suas metodologias, com o intuito de promover uma aprendizagem eficaz e engajadora para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil, Fapesp, 1999. _____.(org) **Cultura Letrada: Literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.
- AGAZZI, G.L. **Problemas no ensino de literatura: do perigo ao voo possível. Remate de Males**, v.34, n.2, p.443-458, 2014.
- ALBANESE, B.C. **Leituras Transmídia De Literatura Por Design: (Sub) Versões Do Cânone No Ensino FundamentalII. Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (60.3): 670-685, set./dez. 2021.
- ALVES, C. C. **Gamificação no ensino de leitura: desafios e contribuições**.
- ALVES, F. **Gamificação: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. Editora DVS, 2015.
- ALMEIDA, E.; VALENTE, J. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.
- ANGELO, C.M.P.; MENEGASSI, R.J.; FUZA, A.F. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ANJOS, F.S. **A Suplementação do Criador e a Notoriedade da Criatura (a Personagem em Arthur Conan Doyle)**.<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/artic_003.pdf>, acesso em 20 de novembro de 2022.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARANTES, R. **A Jogada: Sabedoria Dos Jogos para Os Gestores Da Nova Geração. Independently Published**, 2019.
- ARAUJO FA, F.; F, A.; JONAS, S.; D. MARCELO, A.; B. ADRIANA, N. **A Leitura Protocolada Como Estratégia Didática Na Compreensão Do Gênero Crônica. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 4, n. 1, 15 mar. 2013.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**, Porto alegre: Penso, 2018.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BIASOTTO, M.; CONCEIÇÃO, R. I. S. O processo de reescrita mediado pela correção: mecanismos de parafraseagem. **Raído**, v. 9, n.18, p. 35-57, 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. De Michel Lahud e Yara Frateschi. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, B.T. **Letramento literário: sobre a formação escolar do jovem leitor. Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011.

BOMFOCO, M.A.; AZEVEDO, V.A. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. Renote – **Novas Tecnologias na Educação – UFRGS**, v. 10, n. 3, 2012.

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

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2017.

BRASIL. **Portaria nº 522/1997**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1997.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar 2022.

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

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

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 10 mar 2022.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 239 p., 2006. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 1).

BLIKSTEIN, I. **Técnicas de Comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1991.

BORGES, J. L. O Policial Metafísico. In: BORGES, J. L. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1944.

BULLIMORE, T. **Enigmas de Baker Street: Charadas de Sherlock Holmes**. Ilustrado por Ian Anderson. São Paulo: Editora Melhoramentos, [s.d.].

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CANDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E. Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CARVALHO, J.H. de. 1983. **Teoria da Linguagem**. 6ª ed., Coimbra, Coimbra Editora, vol. I, 672 p.

CARVALHO, Rosiani. **As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos**. Paraná, 2007.

CASTELA, G. da S. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (e/le)**. Tese de doutorado em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHRISTIE, A.; ROBBERY, A. Million Dollar Bond. **Poirot investigates** (1924). 2001.

COHEN, R. **Gamification em help desk e service desk: promovendo engajamento e motivação no século 21 em centros de suporte, help desk e service desk**. Novatec Editora, 2017.

COLOMER, T. CAMPS, A. **Enseñar a leer, enseñar a comprender**. 1ª reimp. Madrid: Celeste Ediciones, 2000.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação da língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem). Londrina, PR: UEL, 2007.
COUTINHO, M. A.; JORGE, N.; TANTO, C. Para um modelo didático do conto policial. **Calidoscópico**, v. 10, n. 1, p. 24-32, 2012.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; TORRES, A. C. G. **Gênero textual como instrumento para o engajamento do aprendiz no processo de avaliação da produção escrita**. In: MACHADO, L.T.; CRISTÓVÃO, V. L.L.; FURTOSO, V. B. Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas. Londrina, UEL, p. 37-57, 2006.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo. In: CORACINI, Maria José [org.]. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995. p. 13 –20.

DALEY, E. **Expandindo o conceito de letramento**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.49, n.2, p.481-491, 2010.

DAMASCENO, E.S.S.; et al. **Programa de estimulação no ambiente educacional para aprimoramento de habilidades subjacentes à leitura**. *Audiology - Communication Research* [online], v.7, n 4, p. 45-67. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317-6431-2021-2549>>.. ISSN 2317-6431. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2021-2549>. Acessado 23 Março 2022.

DICMANN, I. (org.) **Almanaque Gameducar: guia prático de jogos educativos e gamificação na educação**. Chapecó: Livrologia, 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DURÃO, F. A crise nos estudos literários, hoje. In: SIGNORINI, I. & FIAD, R.S. (org.), **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, p.191-202, 2012.

EL SHABAN, A. **The use of Socrative in ESL Classrooms: Towards active learning**. *Teaching English with Technology*. 17. 64-77, 2017.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000

ECO, U. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1983

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Renote*, v. 11, n. 1, 2013.

FISCHER, R. S. **História da Leitura**. São Paulo: 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 mai 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução: Marleine Cohen e Marcos Mendes Rosda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 174p. (Original: L'Enfant, l'ê maître et la lecture)

FUZA, Â. F.; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do Ensino Fundamental na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 25, e250009, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250009>>. Acesso em: 30 maio 2022.

GERALDI, J. W. et al. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Edição 4. São Paulo: Ática, 2006. p. 136.
GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**. v. 35, p. 20-29, 1995.

GOODMAN, K. **Unidade de leitura**: um modelo Psicolingüístico Transacional. In: Letras de Hoje. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 26, nº 4, dez., p. 9 – 43, 1991.

GOUGH, P. B. DIEHL, R. L. Experimental Psycholinguistics. In: DINGWALL, W. O. (org) **A Survey of Linguistic Science**. Stanford, Connecticut: Greylock Publishers, 1978.

HOUVÊSSOU, G.M.; SOUZA, T.P.; SILVEIRA, M.F. **Medidas de contenção de tipo lockdown para prevenção e controle da COVID-19: estudo ecológico descritivo, com dados da África do Sul, Alemanha, Brasil, Espanha, Estados Unidos, Itália e Nova Zelândia, fevereiro a agosto de 2020**. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v.30, n. 1, e2020513, 2021.

HUNSU, N. J.; ADESOPE, O.; BAYLY, D. J. **A meta-analysis of the effects of audience response systems (clicker-based technologies) on cognition and affect**. **Computers & Education**, vol. 94, p.: 102-119, 2016.

INEP. SAEB. **RELATÓRIO DE RESULTADOS DO SAEB 2021: 5º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SÉRIES FINAIS DO ENSINO MÉDIO** [Internet]. Brasília: INEP/MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em 15 dez. 2022.

INEP. SAEB. **RELATÓRIO DE RESULTADOS DO SAEB 2019: 5º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SÉRIES FINAIS DO ENSINO MÉDIO** [Internet]. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em 15 dez. 2022.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica 2017** [Internet]. Brasília: INEP/MEC; 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em 13 mar 2022.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. PISA: **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Relatório Brasil no PISA 2018** [Internet]. Brasília: INEP/MEC; 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_pis

a_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

INOVAEH. **Tutorial Padlet: criando murais. Secretaria Geral de Educação à Distância da Universidade Federal de São Carlos**, 2018. Disponível em: <<https://inovaeh.sead.ufscar.br/wpcontent/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2021.

JANUSZEWSKI, A.; MOLEND, M. (Eds.). **Educational Technology: A Definition with Commentary**. New York: Routledge, 2008.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 20. Ed., São Paulo: Cultrix, 1995.

JUNGER, C. de S. V. **Leitura e ensino de Espanhol como língua estrangeira: Um enfoque discursivo**. Tese de doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002

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.

KAHOOT. **Kahoot! at school**. 2017. Disponível em: <<https://kahoot.com/>> Acesso em: 25 mai 2022.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

KLEIMAN, Â. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3.ed. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. **Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematização**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

KNOX, Ronald. **Dez Mandamentos para o Escritor de Contos Policiais**. In: HAYCRAFT, Howard (Org.). **Mestres da Literatura Policial: volume 1**. São Paulo: Hemus, 1975.

LADLEY, P. **Gamification, Education and Behavioural Economics. Games-ED Innovation in Learning**, 2011.

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

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social**.

In: LEFFA, Vilson J. e PEREIRA, Aracy E. (orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: EDUCAT, 1999, p. 13-37.

LIMA, A.C.S. **Formação de leitores por meio dos contos policiais de Sherlock Holmes: uma proposta de letramento literário**. 2018. Dissertação de Mestrado. Brasil.

MACHADO, I. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo, SP: Lucerna, p.: 19-36, 2002.

MARCUSHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. Em: MARCUSHI, L.A &XAVIER, A.C. (orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTEI, I. **Prática de análise linguística nos anos finais do ensino fundamental: Desafios e possibilidades**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado profissional em letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. MAINGUENEAU, D. A leitura como enunciação. In: **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.30-59.

MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Penso Editora 2020.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e Interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. *Revista Unimar*, v. 17, n. 1, p.: 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 228f. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP.

MENEGASSI, R. J. Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa / Programas: **Ler e Escrever e Orientações curriculares**. Livro do Professor. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

MEOTTI, M. B. **O uso das TICs, em uma sequência didática para desenvolver atitude responsiva e multiletramentos no Ensino Fundamental**. 2016. Mestrado Profissional em Letras – Profletras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

MEOTTI, M. B.; TORRENTES, G. C. **Tecnologia combina com sala de aula: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

MEOTTI, M. B.; TORRENTES, G. C.; OLIVEIRA, L. R. de S. **Tecnologia combina com sala de aula: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas**. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Educação Física: Ensinos Fundamental e Médio (CBC). **Proposta Curricular**. Minas Gerais: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

MIRANDA, F.D.S.S. **integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em contextos educacionais: análise de três momentos de um curso oficial de formação de professores**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v.53, n.1, p. 55-77, jan./jun. 2014.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social. In: **Anais do III Seminário de Português como língua estrangeira**. Niterói: UFF, 1996.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NELSON, C. et al. **The effects of audience response systems on learning outcomes in health professions education**. A BEME systematic review: BEME Guide No. 21, *Medical Teacher*, v.34, n. 6, p. 386-405, 2012.

NERY, R. M. **Análise do discurso e leitura: elementos para uma 'progressão' textual**. Campinas: *Trb.Ling.Apl* (15), jan./jun.1990. p. 49-63.

OLIVEIRA, S. A; STEFFLER, J. C. B. **Por Entre Os Espaços Do Enigma: O Gênero Conto No Ensino Fundamental**. *Ciência e cultura*, São Paulo, v.04, n. 09, p. 803-809, 2016.

ONU — Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030**. New York: ONU Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

ORRICO, A. **Mercado brasileiro de games já o quarto maior do mundo e deve continuar a crescer**. *O Estado de São Paulo*, São Paulo. 08 out. 2012. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/tec/2012/10/1165034-mercado-brasileiro-de-games-ja-e-o-quarto-maior-do-mundo-e-deve-continuar-a-crescer.shtml#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Ibope,quando%20atingir%C3%A1%20R%24%204%20bilh%C3%B5es>. Acesso em: 01 mai. 2022.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. **Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities**. *Cognition and Instruction*, vol. 2, n. 1, 117–175, 1984. https://doi.org/10.1207/s1532690xc0102_1 Disponível em: 01 mai. 2022.

PAIVA, M.R.F.; et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa**. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, 2016.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Curitiba: SEED, 2008.

PESCADOR, C. M. Ações de **Aprendizagem Empregadas pelo Nativo Digital para Interagir em Redes Hipermediáticas tendo o Inglês como Língua Franca**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

PESCE, L.; DE MOURA ABREU, Claudia Barcelos. Pesquisa qualitativa. **Revista da faeeba-educação e contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 19-29, 2013.

PENTEADO, J. R. Whitaker. **A técnica da comunicação humana**. São Paulo: Pioneira, 1977.

PETRONIO, G. 1985. Il Punto su il romanzo poliziesco. Bari, Laterza, 210 p. REIS, C. (Coord). 2009. **Programas de Português do Ensino Básico**. Lisboa, ME-DGIDC. Disponível em: <http://sitio.dgidc.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Português%20homologado.pdf>. Acesso em: 14/10/2022.

POE, E. A. Filosofia da composição. In _____. **Poemas e ensaios**. 2 ed. Trad. Oscar Mendes e Milton Amado. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

POLL EVERYWHERE. **Powering hybrid work and inclusive conversations**. 2017. Disponível em: <<https://www.poll everywhere.com/>>. Acesso em: 28 mai 2022.
QUIZZZ. **A plataforma de 100% de engajamento**. Disponível em: <https://quizizz.com/>. Acesso em: 18 mai. 2022.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas**. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RIZZO, I N. T. **Reflexões sobre o processo de alfabetização**. ETD - Educação Temática Digital, 7(esp.), 46-50, 2006.

ROBINSON, H. M. **“The Major Aspects of Reading”**, Reading: Seventy-five Years of Progress. Educational Monographs. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

SALES, W. **Metodologias ativas que promovem engajamento**. Ebook, 2018.

SAVELI, E. de L. **Leitura na escola: as representações e práticas de Professoras**. Unicamp: Campinas, 2001. 173 páginas. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54- 85, 2016. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>.

SERAFINI, M.T. 2004. **Como escrever textos**. 12ª ed., São Paulo, Globo.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHABAN, A. **The use of Socrative in ESL classrooms: Towards active learning**. *Revista de Enseñanza del Inglés con Tecnología*, v.17, n. 5, p. 64-77, 2017.

SHELDON, L. **The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game**. Boston, MA: Cengage Learning, 2012.

SILVA, L.L.S.; et al. **Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado**. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 9, e00185020, 2020.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Linguística Aplicada, Ensino De Línguas E Prática Reflexiva: Contribuições Para A Formação Do Professor-pesquisador**. *Caletroscópio*, v. 7, n. 1, p. 183-195, jun. 2019.

SILVA, L. A. **Uso de aplicativos como recursos didáticos no ensino de Língua Portuguesa: foco no ensino fundamental**. Monografia (Graduação), Curso de Computação e Informática Universidade Federal do Maranhão, Fortaleza dos Nogueiras, 2021.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 1993 [1988].

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1995.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, F. **Para darle sentido a la lectura**. Madrid: Visor, 1997.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOBRAL, A. **Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões**. *Revista Letras de Hoje*, v.46, n.1, p. 37-45, jan/mar, Porto Alegre/RS, 2011.

SOCRATIVE. **Meet Socrative**. 2017. Disponível: < <https://www.socrative.com/> >. Acesso em: 18 maio 2022.

SOLE, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, F. M. S. **A gamificação como recurso didático para aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Médio**. Monografia (Graduação)

SCHNORR, L. A. S. **Avaliação e autoavaliação da produção escrita de alunos do 7º ano: avanços, tensões e desafios**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado profissional em letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

STANLEY, G. **Language Learning with Technology**: Ideas for Integrating Technology in the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. **Abordagem Sociointeracionista & Sequência Didática: Relato de uma experiência**. *Revista Língua e Letras*, vol. 10, n. 18, p.: 113 - 128, 2009.

TERRELL, S. S. **Integrating online tools to motivate young English language learners to practice English outside the classroom**. In: ZOU, B. (ed.), **Explorations of Language Teaching and Learning with Computational Assistance** (p. 184-192). Hershey, PA: IGI Global, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

TORRENTES, G. C.; VERGNANO-JUNGER, C. DE S. **Tecnologia combina com sala de aula**: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas. Vol. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

VAN DINE, S. S. **Vinte regras para escrever um conto policial**. In: HAYCRAFT, Howard (Org.). **Mestres da Literatura Policial**: volume 1. São Paulo: Hemus, 1975.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007

VEREZA, S. C. A análise do discurso no ensino de leitura. In: **Perspectivas**: o ensino da língua estrangeira. Rio de Janeiro: SME, 1997. p.140-153.

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

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Filadélfia, Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2012.

ZAPPONE, M. H. Y. **Práticas de leitura na escola**. Unicamp: Campinas, 2001. 237 páginas. Tese apresentada ao Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Canada: O'Reilly Media, 2011.