

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

CLÁUDIA DOS SANTOS MOREIRA

**A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO
DE LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BAGÉ
2018**

CLÁUDIA DOS SANTOS MOREIRA

**A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO
DE LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa – Campus - Bagé.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Cardoso Medeiros

Bagé

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M615g Moreira, Cláudia dos Santos
A Gamificação como estratégia para a formação de leitores
literários no ensino fundamental / Cláudia dos Santos Moreira.
92 p.
Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.
"Orientação: Vera Lúcia Cardoso Medeiros".
1. Gamificação. 2. Professores. 3. Leitura. 4. Literatura.
I. Título.

CLÁUDIA DOS SANTOS MOREIRA

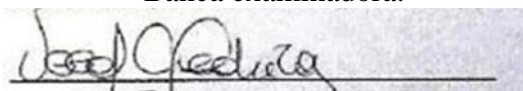
**A GAMEFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DE
LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

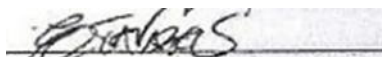
Área de concentração: Leitura e escrita nas práticas escolares

Dissertação defendida e aprovada em: 15 de dezembro de 2018.

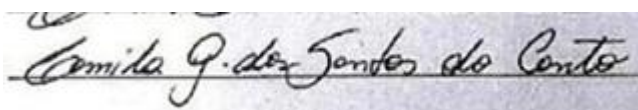
Banca examinadora:



Prof.^a. Dr.^a. Vera Lúcia Cardoso de Medeiros
Orientador
UNIPAMPA



Prof. Dr. Enéias Farias Tavares
UFSM



Prof.^a. Dr.^a Camila Gonçalves dos Santos
UNIPAMPA

Dedico este trabalho a todos que acreditam nas
mudanças possíveis a partir da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e principalmente a Deus pela vida, pelo amor e pela fé.

A minha família pelo apoio e incentivo de sempre.

Aos meus professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

A minha orientadora, Professora Doutora Vera Lúcia Cardoso Medeiros, por acreditar e me ajudar a trilhar esta caminhada.

[...] ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. “Da compreensão e da comunicação.” (Trecho da carta de Paulo Freire aos professores, publicada em 2001.).

RESUMO

Esta dissertação apresenta pesquisa sobre o uso da gamificação como estratégia à formação de leitores literários no ensino fundamental, investigando as potencialidades e limitações desta estratégia quando aliada ao trabalho com literatura. Apresenta ainda um produto pedagógico, exigência do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. A percepção da necessidade de usar novas tecnologias e metodologias para contribuir para a formação de leitores em um contexto de escola pública, com todas as mazelas e desafios já conhecidos, é uma das justificativas desta pesquisa, que considera a leitura literária como meio de transformação dos sujeitos e de autopercepção enquanto agente histórico. Para averiguação da eficácia da estratégia, em maio de 2017, realizou-se intervenção pedagógica em turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública, localizada no município de Alegrete, RS. A proposta propiciou aos alunos momentos de leitura e ampliação do repertório de leituras literárias e a construção de atividades gamificadas. Como fundamentação teórica da pesquisa, recorreu-se a autores como Rildo Cosson, Ana Maria Machado, Regina Zilberman, Roger Chartier, Hans Robert Jauss, Teresa Colomer, para tratar de conceitos e especificidades sobre leitura, literatura e letramento literário. Sobre tecnologias digitais, letramento digital e gamificação, foram base os estudos de Marcelo Buzato, Vilson Leffa, Pierre Lévy, Prensky e Deterting. A metodologia teve foco na pesquisa bibliográfica e na pesquisa-ação que consistiu na implantação de sequência de atividades que foram analisadas e interpretadas com base nos pressupostos teóricos estudados. O estudo envolveu também a reflexão o fazer docente da professora pesquisadora. Os principais resultados alcançados mostram que: (a) gamificação é uma estratégia eficiente na formação de leitores literários, pois pode motivar os alunos ao ato de ler, desenvolvendo o uso de habilidades, competências, cooperação e colaboração; (b) é desejável que os docentes se apropriem de conceitos sobre letramento digital para fazer uso de recurso tecnológico como a gamificação; (c) nem todas as obras literárias têm o mesmo potencial de adequação à gamificação. O trabalho demonstra que a gamificação não pode ser entendida como uma “solução mágica” para resolver as dificuldades encontradas no ensino da leitura literária e sim como mais uma metodologia ativa, possível e viável de ser implantada nas escolas brasileiras. Neste sentido, acreditamos que a gamificação precisa ser difundida de forma ampla para que os professores conheçam-na e façam bom uso podendo facilitar o processo de ensino e aprendizagem, especialmente na formação de leitores literários.

Palavras-chave: Leitura literária. Letramento literário. Gamificação. Professores.

ABSTRACT

This dissertation presents a research about the use of gamification as a strategy for the training of literary readers in elementary school, investigating the potentialities and limitations of the strategy when combined with the work with literature, also presents a pedagogical product, a requirement of the Professional Master in Language Teaching. The perception of the need to use new technologies and methodologies to contribute to the formation of readers in a public school context, with all the ills and challenges already known, is one of the justifications of this research, which considers literary reading as a means of transforming subjects and self-perception as a historical agent. To investigate the effectiveness of the strategy, in May 2017, a pedagogical intervention was carried out in a group of 8th grade students from a public school located in Alegrete, RS. The proposal provided the students with moments of reading and expansion of the repertoire of literary readings and the construction of gamified activities. As a theoretical basis of the research, authors such as Rildo Cosson, Ana Maria Machado, Regina Zilberman, Roger Chartier, Hans Robert Jauss, Teresa Colomer, were used to deal with concepts and specificities about reading, literature and literary literacy. About digital technologies, digital literacy and gamification, studies were based on Marcelo Busato, Vilson Leffa, Pierre Lévy, Prensky and Deterting. The methodology focused on bibliographic research and action research that consisted in the implementation of a sequence of activities that were analyzed and interpreted based on the theoretical assumptions studied. The study also involved reflection on the teaching of the researcher. The main results show that: (a) gamification is an efficient strategy in the training of literary readers because it can motivate students to read, developing the use of skills, skills, cooperation and collaboration; (b) it is desirable that teachers take ownership of digital literacy concepts to make use of technological resources such as gamification; (c) not all literary works have the same potential for suitability to gamification. The work demonstrates that gamification cannot be understood as a "magic solution" to solve the difficulties encountered in teaching literary reading, but rather as an active, possible and viable methodology to be implemented in Brazilian schools. In this sense, we believe that gamification needs to be broadly disseminated so that teachers know it and make good use of it, thus facilitating the process of teaching and learning, especially in the training of literary readers.

Keywords: Literary reading. Literary literacy. Gamification. Teachers.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1. Leitura e literatura na escola	16
2.1.1 Leitura e Literatura na escola: o que dizem os documentos oficiais?	20
2.2 Letramentos	24
2.2.1 Letramento literário	26
2.2.2 Letramento digital	29
2.3 Tecnologias Digitais	31
2.3.1 Gamificação	34
2.3.2 Gamificação na educação	38
2.3.3 Teoria do <i>Flow</i>	39
3. PROPOSTA METODOLÓGICA: ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS POR MEIO DE GAMIFICAÇÃO	42
3.1 Descrição das atividades realizadas	42
3.2 Etapa 1 - Relação aluno - leitura literária e elementos de jogos não-virtuais	43
3.3. Etapa 2- Relação aluno - leitura literária e gamificação em ambientes virtuais.	54
4. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO	66
4.1 Análise da relação inicial com a leitura	66
4.2 Análise de atividade de produção de jogos em contexto não virtual	69
5. PRODUTO PEDAGÓGICO: GAMIFICAÇÃO DE NARRATIVAS LITERÁRIAS - CURSO ONLINE PARA PROFESSORES	79
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Conceituação da gamificação.....	36
FIGURA 2- Gameficação no jogo.....	37
FIGURA 3- Painel da trajetória leitora.....	46
FIGURA 4- Conversa sobre gamificação.....	47
FIGURA 5- Jogo e quebra-cabeça A Bela e a Fera.....	49
FIGURA 6- Jogo Quem sou eu ?.	49
FIGURA 7- Jogo dos emojis.	50
FIGURA 8- Apresentação dos jogos.	51
FIGURAS 9 e 10- Apresentações de jogos para outras turmas.....	52
FIGURA 11- Quadro estrutural de contos.....	57
FIGURAS 12 e 13- Quadro estrutural preenchido por aluno.	57
FIGURAS 14 e 15- Livros utilizados na proposta.	58
FIGURA 16- Quadro esquemático de narrativa gamificada.	64
FIGURA 17- Página inicial do curso.	80
FIGURa 18- Primeira seção do curso.....	80
FIGURA 19- Segunda seção do curso.....	81
FIGURA 20- Terceira seção do curso.	82
FIGURA 21- Quarta seção do curso.....	83
FIGURA 22- Quinta seção do curso.....	83
FIGURA 23- Sexta seção do curso.	84

LISTA DE SIGLAS

RS - Rio Grande do Sul

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

EAD - Educação à Distância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e a Cultura

ELO - Ensino de Línguas Online

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola

MPEL - Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A dissertação **A GAMIFICAÇÃO¹ COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL** apresenta o trabalho de pesquisa sobre as potencialidades e limitações do uso da gamificação como estratégia auxiliar no processo de formação de leitores literários no ensino fundamental. Apresenta também o produto pedagógico, exigência regimental do mestrado profissional, um curso virtual gratuito para professores denominado **“Gamificação de Narrativas Literárias”**.

Para contextualizar este estudo, retomo minha caminhada como docente para quem a leitura literária sempre esteve presente, mesmo percebendo dificuldades ao desenvolver atividades com textos literários. No Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, surge a oportunidade de realizar pesquisa e desenvolver trabalho aliando textos literários e gamificação. Assim, por sugestão da orientadora, professora Vera Lúcia Medeiros, optei por investigar o uso deste recurso, a gamificação, como estratégia para contribuir na formação de leitores literários.

Entende-se gamificação como o uso de elementos dos jogos no intuito de promover o engajamento e a motivação nas aulas, tornando-as mais atraentes e produtivas às novas gerações de alunos.

O texto literário é visto, nesta dissertação, em uma perspectiva de incentivo prático de desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Entende-se por literários, os textos que mobilizem aspectos do imaginário atuais, que sejam textos criativos, marcados por questões de valor estético, atuais ou não, canônicas ou não, desde que garantida a literariedade da obra.

Para Carlos Reis (2003, p.169), na edição brasileira do livro O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários, o texto literário é “[...] o resultado articulado e coerentemente organizado da enunciação da linguagem literária.” Desta forma, além de deter certas características de natureza ficcional, deve evidenciar coerência semântica e ser constituído de vários níveis de expressão dialogando e se projetando em outros textos, sobretudo os escritos. Sabendo que ainda persistem no espaço escolar, práticas de leituras literárias pouco eficazes, sobretudo porque são realizadas de forma descontínua e muitas vezes desconexa, buscou-se elaborar intervenção em que a leitura literária proporcionasse

¹ Gamificação: Os primeiros registros da utilização do termo gamificação datam de 2008, mas foi em 2010 que essa proposta foi amplamente difundida, devido à sua popularização entre intervenientes da indústria e participantes de diversas conferências (DETERDING, 2011).

formação leitora integrada às tecnologias digitais, neste caso, mais especificamente, a gamificação.

A gamificação é uma estratégia já usada há bastante tempo no meio empresarial, no entanto, propostas desta natureza na educação ainda são tímidas e limitadas. De um modo geral, ainda é frequente a noção de que gamificação é sinônimo de jogo, embora gamificar seja mais que jogar. Na educação, a gamificação possibilita ao aluno ser agente do próprio processo de aprendizagem, enquanto o professor é o facilitador, o mediador, em uma tendência de que as aulas possam ser mais contextualizadas e atraentes para os alunos que, neste sentido, tomam decisões próprias e não apenas recebem aulas de forma passiva.

A proposta de intervenção aqui apresentada foi desenvolvida em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de escola pública, município de Alegrete, RS, através do projeto **“A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental”**, o qual propiciou aos alunos momentos de leitura e ampliação do repertório de leituras literárias e a construção de atividades gamificadas a partir das leituras feitas no período de maio a julho de 2017.

De acordo com a 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada em 2016, pelo Instituto Pró-Livro, houve um crescimento significativo do percentual da população leitora no Brasil, que passou dos 50% apontados na 3ª edição da pesquisa para 56%. No entanto, grande parcela da população brasileira ainda não tem o domínio desejável de leitura, e é também tarefa da escola buscar formas e alternativas a fim de que o ato de ler seja uma conquista para todos.

O estudioso de questões relativas a letramento literário Rildo Cosson (2016, p.48) cita o filósofo alemão Peter Sloterdijk para conceituar nossa sociedade como pós-literária, uma vez que o conhecimento de um cânone literário que caracterizava o letrado da sociedade burguês-nacionalista perdeu o sentido em uma sociedade de massas em que vivemos atualmente. Para que esse sentido potencial, formador estético da literatura não se perca, é importante fazer o encontro das novas tecnologias com o processo de formação do leitor literário, tornando-o significativo e de fácil entendimento para os alunos.

O acesso à literatura pode colaborar para a formação integral dos sujeitos, ocupando um lugar de direito, direito à cultura e à arte, ao conhecimento e reconhecimento do belo e de sua fruição. Nesse sentido, Antonio Candido (1995, p.461), ao tratar de direitos humanos, afirma que o direito de um é também direito de todos, então, a literatura é um direito de todos, de modo que deveria ser ensinada na escola, esta também um direito fundamental que deve ser garantido às crianças e jovens da nação.

Nesse cenário, a escola, como uma das principais instituições responsáveis pela formação cultural dos sujeitos e sendo um espaço favorável ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tem função essencial como formadora de leitores, como pondera Kleiman (2004, p.16), ao afirmar que: “[...] as práticas de leitura são muitas vezes destituídas de sentido e desmotivadoras, privando, assim, o educando de dominar sua língua materna”.

A metodologia adotada para realização do estudo aqui apresentado envolve pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação, que se deu a partir da implantação de sequência de atividades voltada à formação de leitores literários no ensino fundamental. As atividades foram analisadas e interpretadas pelo conteúdo apresentado com base nos pressupostos apresentados na fundamentação teórica.

A percepção da necessidade de usar novas tecnologias e metodologias para contribuir para a formação de leitores em um contexto de escola pública, com todas as mazelas e desafios já conhecidos, é uma das justificativas desta pesquisa, que considera a leitura literária como meio de transformação e auto percepção.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além das CONSIDERAÇÕES INICIAIS. O primeiro capítulo traz a FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA da pesquisa. No segundo capítulo, ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO, é feita a descrição da proposta metodológica que foi criada com base no referencial teórico, bem como a sua aplicação em turma de 8º ano de escola pública; no terceiro capítulo, ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DE GAMIFICAÇÃO, é feita a análise da aplicação da proposta e a eficácia das atividades que visavam o uso da gamificação como estratégia motivadora à formação de leitores.

No quarto capítulo: PRODUTO PEDAGÓGICO: GAMIFICAÇÃO DE NARRATIVAS LITERÁRIAS- CURSO ONLINE PARA PROFESSORES é apresentado o detalhamento do artefato construído a partir da proposta metodológica desenvolvida, que consiste em um curso virtual gratuito para professores e disponível na *internet* denominado **“Gamificação de Narrativas Literárias”**.

No quinto e último capítulo, intitulado CONSIDERAÇÕES FINAIS, são apresentados os achados mais relevantes e as considerações capazes de contribuir como subsídio para professores e profissionais interessados em promover a formação de leitores literários a partir de estratégias como a gamificação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta dissertação foi desenvolvida a partir de três eixos temáticos que serão apresentados em seções. O primeiro eixo é dedicado ao ato da leitura em geral, à importância da leitura literária dentro da escola e à função do professor como mediador de leituras, dialogando com os seguintes autores: Colomer (2007); Zilberman (2009); Rildo Cosson (2006; 2014); Chartier (1996); Fiorin (2004); Machado (2001); Kleiman (2001).

Ainda no primeiro eixo, há um recorte das premissas legais para o ensino da leitura e literatura a partir dos seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: “Lições do Rio Grande”; e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O segundo eixo teórico trata dos letramentos em geral, mais especificamente de letramento literário, a partir de Rildo Cosson (2006; 2014); Graça Paulino (2006); Isabel Solé (1998); Wolfgang Iser (1996) e Regina Zilberman (2008). Quanto ao letramento digital, a revisão teórica foi feita com base em autores como: Magda Soares (2002); Marcelo Buzato (2001); Roxane Rojo (2012) Vilson Leffa (1996) e Manuel Castells (2015).

O terceiro eixo temático está fundamentado em pesquisas sobre as tecnologias e o ensino da literatura, sobre gamificação e teoria do *flow*, com base em autores como Pierre Lévy (1994); Roger Chartier (1996); Rivero (2012); Martins (2015); Marcelo Fardo (2013); Nick Pelling (2011), Mihail Csikszentmihalyi (1991) e Prensky (2001;2010).

Assim sendo, nos próximos capítulos são apresentados os estudos que aportam teoricamente esta dissertação.

2.1. Leitura e literatura na escola

A leitura é um ato fundamental para todos os seres humanos, pois, além de ampliar a visão de mundo, capacita para interagir de diferentes formas. No entanto, ler não é somente decodificar palavras organizadas em textos, é preciso reconhecer o sentido das palavras e o contexto no qual se encontram.

Em uma concepção atual, a leitura é compreendida como a capacidade de extrair significado de símbolos, que pode se dar através de livros impressos, anteriormente, poderia

ser a simples capacidade de decodificar textos em algum suporte e obter algum sentido, em uma visão mais tecnológica pode ser a extração de informações de telas eletrônicas.

No texto Carta de Paulo Freire aos Professores, o célebre pedagogo e educador brasileiro diz:

[...] ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. “Da compreensão e da comunicação.” (FREIRE, 2001, p. 20).

Paulo Freire destaca a complexidade da leitura e ao mesmo tempo o quanto é gratificante aprender e ensinar a leitura, fato que envolve conhecimentos linguísticos prévios como o reconhecimento de fonemas e letras para que se possa decodificar o que está escrito. Como atividade humana, é ação das mais ricas, pois permite a comunicação, a construção e reconstrução dos sentidos do discurso, a conexão com o outro e o crescimento pessoal na interação entre leitor, texto e autor.

Outro nome importante quando se fala em literatura é Antonio Candido, o autor afirma que ler literatura pode contribuir para a formação integral do homem, e que esta deve ser considerada como direito básico do ser humano:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 1995, p. 174).

De acordo com o fragmento, a função da literatura na formação humana é muito clara, ela funciona como um artefato de cultura tão amplo que permite aumentar os horizontes de expectativa do leitor e dessa forma alargar a própria capacidade de ler o mundo. O letramento literário torna-se, portanto, imprescindível na formação de cidadãos críticos, pois constitui uma prática que envolve o prazer estético desenvolvendo o gosto pela arte não limitando a linguagem aos seus usos cotidianos seja no livro, no *tablet* ou no computador (COSSON, 2006).

O texto literário liga a palavra, a imaginação, as emoções, os tempos e espaços, leva à reflexão, a construção e reconstrução dos sujeitos como integrantes da humanidade. No entanto, no contexto da educação brasileira, as ações adotadas têm servido mais ao

conhecimento histórico do que a prática da leitura como pregam os documentos oficiais vigentes para a educação.

Para que a escola forme leitores literários, é imprescindível que os professores tenham uma formação adequada que instrumentalize para desenvolver atividades que permitam o contato direto com a leitura. É de se esperar que o docente da área das linguagens e códigos tenha como característica fundamental o gosto pela leitura, pois não se pode querer formar leitores se não se é um leitor; um professor que não percebe a importância da leitura e da literatura na formação integral dos sujeitos dificilmente poderá convencer seus alunos da relevância desta ação e da formação desse hábito.

A esse respeito, Ana Maria Machado (2001, p. 122) manifesta-se assim: “[...] imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação.” Porém, é isso que estamos fazendo.

A leitura se dá num processo de interação entre leitor e texto, processo este que tenta satisfazer os objetivos que motivaram a leitura, já que, quando lemos, temos algum objetivo, por exemplo: diversão, entretenimento, estudo. Na escola, os objetivos que levam à realização de leituras são vários: procurar informações, conhecer histórias, realizar atividades, enfim são variadas as atividades, senão a maioria, que exigem a leitura como meio de entendimento (SOLÉ, 1998 p. 22). Para ler necessitamos manejar as habilidades de decodificação e ligar aos textos nossas expectativas, objetivos, ideias e experiências prévias para melhor compreensão do que foi lido.

A leitura na escola não é um ato solitário, e o professor precisa estar ciente da sua importância nesse processo, ele poderia motivar o diálogo acerca da obra literária para promover o exercício da liberdade de expressão, suprimindo assim a possibilidade da interpretação única. Em geral, é o professor quem vai oferecer os textos literários, indicar títulos, falar de autores, facilitar o transitar da leitura conforme as preferências e interesses é o professor quem irá possibilitar a ampliação de repertório, enquanto seus alunos ainda não caminham sozinhos pelo mundo literário.

Na avaliação de Marisa Lajolo (1988, p. 53), “[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor”. Diz ainda que “... [o] primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura” (p. 54).

Segundo Regina Zilberman (2003, p. 28), “[...] ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as interpretações pessoais [...]

em razão de sua percepção singular do universo representado”. Os alunos precisam ter contato com textos variados que proporcionem o desenvolvimento de suas habilidades de leitura.

A seleção dos textos é etapa importantíssima, pois a princípio deve-se despertar o gosto e a fruição e não resultar de imposição desprezando os interesses dos leitores, são os professores muitas vezes que irão despertar o interesse de seus alunos pelos livros, não raro ser a escola a única oportunidade de contato com obras literárias e materiais impressos, especialmente nas comunidades carentes do país.

Na seleção de textos, é possível tanto valorizar obras que integram o cânone e representam patrimônio sócio histórico e cultural que as consagrou tanto quanto oferecer textos contemporâneos que ainda não contam com o reconhecimento. O trabalho principia atendendo as expectativas do leitor quanto às obras a serem lidas, partindo do que o aluno conhece em direção ao que ele desconhece, visando ampliar seu repertório.

Para Chartier, os professores devem ter em mente que cada leitor mobiliza na leitura suas referências sociais, individuais, históricas, existenciais, e por isso dará ao texto lido um sentido único, sendo papel dos docentes, então, criar oportunidades para que os alunos construam suas próprias interpretações, viabilizando o encontro do leitor com o texto, condição fundamental para a formação de leitores.

Nessa visão, ler é sempre processo relacional, que inclui os processos de produção do texto, o horizonte de expectativas, restrições impostas pela estrutura textual e o contrato enunciativo (FIORIN, 2004).

É preciso reconhecer que a leitura realizada pelo aluno que está em fase de construção da interpretação, estabelecendo seus primeiros contatos com o texto, é diferente da leitura do professor na qual estão presentes conhecimentos mais complexos, como o saber linguístico, o entendimento de dados contextuais e de elementos instrumentais específicos da teoria e crítica literárias, evidentemente é importante respeitar a condição de aprendiz dos alunos porque o professor está geralmente em vantagem em relação aos alunos-leitores.

De acordo com o estudo acadêmico de Hidalgo e Mello, a formação inicial de professores ainda obedece a um estudo hegemônico no que se refere ao ensino da literatura no qual predominam a história da literatura e a ênfase na periodização em prejuízo da interpretação da obra como objeto estético.

Ana Maria Machado diz que há certa omissão na formação universitária, que estaria localizada no ponto mais alto de uma série de omissões, um círculo vicioso, assim descrito:

[...] famílias com baixa escolaridade e com reduzido (ou inexistente) acesso a bens culturais matriculam nas escolas crianças ávidas por conhecimento e educação. Lá, elas encontram professores muitas vezes oriundos de famílias igualmente com baixa escolaridade e reduzido acesso a bens culturais, despejados num mercado de trabalho que não lhes dá oportunidades, não os remunera condignamente e ainda lhes nega recursos essenciais ao bom desempenho da profissão. A formação do magistério e a formulação de políticas públicas não têm sabido romper e corrigir esse processo contínuo, com a profundidade que ele exige. (MACHADO, 2012, p.58)

Com base no artigo *Metodologia do ensino, teoria da literatura e a formação do leitor competente*, de Mello e Oliveira (2008, p. 1), sem o hábito de ler, torna-se comum os jovens chegarem aos cursos de Letras e Pedagogia sem um repertório desejável de leituras literárias. Com isso, temos a continuação do problema, considerando que o aluno que chegará à universidade no futuro está sendo formado por aquele que ela própria diplomou, fechando, lamentavelmente, um círculo vicioso.

Enquanto as universidades defendem-se e justificam-se dizendo que a crise da leitura origina-se na escola e no ensino básico, o que certamente também é vero, estas afirmações fortalecem ainda mais o círculo vicioso já mencionado. Kleiman (2001, p. 15), por seu turno, lamenta a “própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”.

2.1.1 Leitura e Literatura na escola: o que dizem os documentos oficiais?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a LDB (Lei Federal n. 9.394, 20/12/1996) consolidam e ampliam o dever do poder público para com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental. O artigo 22 diz que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, sendo que o domínio da língua escrita e falada é tido como prioridade juntamente com outras áreas do conhecimento.

A LDB, nos capítulos 2 e 4, insere a literatura nas práticas discursivas da leitura, assim a leitura é vista como um ato dialógico e discursivo, que deve proporcionar a familiaridade com os diversos tipos e gêneros textuais, considerar o contexto de produção sócio histórico e as finalidades do autor e do texto que devem ser ensinadas e aprendidas na escola. Nesse sentido, ensinar literatura significa também formar uma visão crítica acerca da história, do homem e do mundo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 54), “[...] um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que se deve organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente”. Na página 57 do mesmo documento, consta que “[...] uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável de atividades escolares” e ainda que “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal”, isto é, a leitura deve estar na escola da mesma forma que está em todos os lugares.

A leitura contribui para ampliar a visão de mundo, familiarizar os jovens com a cultura literária e para conhecer as especificidades dos diferentes tipos de textos, bem como para favorecer a aprendizagem. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais insistem que as práticas de leitura devem ter como prioridade a construção de leitores competentes e capazes de lidar com diferentes textos com objetivos e modos de ler distintos, por se tratar de uma prática social complexa. Se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem, é desejável preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo (BRASIL, 1998, p. 54-57).

A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1998, p.28); ainda segundo o documento, é necessário garantir o foco no aspecto social dado aos processos de ensino e aprendizagem, trazendo à discussão pedagógica modos de como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, dada a importância das relações sociais nesse processo. Assim a escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras (BRASIL, 1997, p. 34-36).

Segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.15), é preciso que o aluno se torne um leitor competente, que seja capaz de selecionar os textos para sua própria leitura e ainda que utilize, ao final do ensino fundamental, as estratégias adequadas para a realização de uma leitura crítica, autônoma e eficiente, o que somente será possível se, durante toda essa fase da escolarização, a leitura for presença efetiva, e o professor demonstrar interesse ao praticá-la, preocupando-se em utilizá-la com uma função comunicativa e social, selecionando estratégias diversificadas de leitura,

motivadoras e atraentes para os alunos, garantindo também momentos diários de leitura pessoais.

Sobre a especificidade dos textos literários, ainda de acordo com os documentos reguladores, é recomendado que eles sejam incorporados às práticas cotidianas da sala de aula, visto que a literatura é parte constituinte da experiência humana e possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1997, p. 24).

De acordo com o mesmo documento, a literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta, ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea (BRASIL, 1997, p. 29).

A reflexão sobre literatura é feita também nos Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande, documento elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, no ano de 2009. Em um capítulo específico que trata da formação de leitores, das práticas pedagógicas em literatura e de alguns conceitos que estruturam a aprendizagem da literatura. Segundo o documento, a literatura é um exercício de liberdade que é constituído e se constitui através da linguagem e corresponde à subjetividade, proporcionando de uma só vez, fruição e conhecimento de mundo e estimulando a interação com o meio social com o potencial de transformá-lo através do desenvolvimento da criticidade e do exercício da reflexão.

Sobre a formação de leitores de leituras literárias, os referenciais trazem uma demanda específica, abordagem de pelo menos três dimensões do texto literário:

- 1) As relações com as situações de produção e recepção, incluindo aqui elementos do contexto social e ideológico dos movimentos literários;
- 2) O estabelecimento de relações com outros textos, verbais e não verbais, literários e não-literários, da mesma época ou de outras, explorando o conceito de dialogismo;
- 3) O conhecimento das potencialidades da língua na linguagem literária que integre as dimensões humanística, social e artística das relações (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 85).

Os conceitos de tradição e ruptura também são estruturantes do trabalho com o texto literário e, segundo os referenciais, estes instrumentalizam o aluno para compreender os

textos do lugar e da época em que foram produzidos e a partir do que a obra é capaz de dizer para um leitor atual, legitimando as leituras em outros tempos e contextos. Os conceitos de tradição e cultura permitem entender o curso dos movimentos literários e a sustentação das manifestações de vanguarda e suas causas, reconhecendo os textos literários como difusores de memória coletiva e de bens simbólicos. O conceito de estranhamento em relação à condição singular de ver e apreender a arte contemporânea e o valor estético da literatura ajuda a alargar horizontes e compreender outros modos de ver através do despertar do olhar estético.

Nessa perspectiva, o trabalho dos professores deve abranger o texto literário como um objeto estético e ainda proporcionar novas possibilidades de abertura para outros objetos estéticos, como músicas, pinturas, filmes, games e tecnologias, além de considerar os contextos em que foram produzidos e consumidos.

A presente dissertação amparou-se também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2016 e que regula a Educação Infantil, Ensino Fundamental. Essa versão do documento ainda não abrange o Ensino Médio, que aguarda aprovação de emendas e da redação do texto final pelo Conselho Nacional de Educação. Portanto, neste trabalho, apresentaremos um recorte do que já está vigente para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental da Educação Básica.

A literatura, no referido documento, é abordada como um dos objetivos norteadores do componente curricular Língua Portuguesa, com um eixo específico referente à Educação Literária.

Este eixo é formado pelas seguintes “unidades temáticas”: “Categorias do discurso literário”; “Reconstrução do sentido do texto literário”; “Experiências estéticas”; “O texto literário no contexto sociocultural”; “Interesse pela leitura literária”. O documento pressupõe a formação de um leitor com um mínimo de repertório nacional e que compreenda a literatura como objeto de fruição e que tenha sua visão de mundo ampliada a partir das leituras feitas na escola.

O texto a seguir esclarece sobre o eixo “Educação Literária”:

[...] o eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos (BRASIL, 2016, p. 65).

De uma forma geral, a BNCC contempla o trabalho com a literatura, no que tange à educação infantil e ensino fundamental, levando em conta aspectos sociais, culturais, históricos e humanos, cabendo ao professor ajudar a desenvolver o pensamento crítico e emancipatório de seus alunos a partir de textos literários.

Pelo demonstrado até aqui, é possível dizer que a literatura e a leitura literária estão presentes nos principais documentos oficiais vigentes em nossa legislação tanto estadual quanto federal, permitindo que as escolas construam seus planos de estudos e desenvolvam metodologias específicas ao ensino da leitura literária com base na normatização legal.

2.2 Letramentos

Esta seção traz a reflexão sobre os letramentos frente às múltiplas linguagens e à diversidade cultural existente e presente na escola e fora dela.

A palavra “letramento” está sendo usada a partir da tradução feita por Mary Kato, em 1986, da palavra inglesa *literacy*, conceito amplo que engloba desde as habilidades básicas até práticas comunicativas mais complexas.

O termo letramento designa os usos e sentidos que fazemos da escrita das mais variadas maneiras e assim assegura que os conhecimentos veiculados de forma oral, escrita, simbólica ou imagética sirvam de canal de comunicação e de formas de relacionamento entre as pessoas.

Ângela Kleiman define letramento como “... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito apresentado pela autora dá ênfase ao uso social e utilitário do letramento.

Nas palavras da autora:

[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Nessa concepção, letramento é o produto da aprendizagem dos usos da escrita e da leitura e não está necessariamente atrelado à alfabetização. A escola é um espaço de letramento que promove o letramento escolar, que se diferencia do letramento social. Para alguém tornar-se letrado é necessário que viva em um contexto em que lhe sejam apresentadas situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita de diferentes gêneros e em suportes diversificados. (KLEIMAN, 2008, p. 18).

Neste mesmo sentido, no artigo “*Letramento na contemporaneidade*”, escrito em 2014, a autora diz que as múltiplas práticas de letramento contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura, onde a interatividade é exigida para que se interpretem as várias mídias envolvidas em muitos textos da atualidade (KLEIMAN, 2014).

As práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados também são denominadas letramentos; entre esses contextos, a literatura ocupa uma posição privilegiada porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma, assim o letramento literário é o conhecimento de como ler a literatura (COSSON, 2016).

Considerando-se a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses dos textos em circulação na escola e na sociedade em geral, um grupo de estudiosos chamado *New London Group* definiu um novo objeto de estudos: os multiletramentos. O texto de declaração de princípios de orientação pedagógica dos pesquisadores do grupo traz uma concepção de letramento muito mais ampla do que aquela que geralmente respalda o trabalho escolar e propõe o ensino de multiletramentos, isto é, a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos - linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual - inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo.

Os letramentos contemporâneos são interativos, híbridos, colaborativos, digitais, diferentes dos anteriores, impressos e analógicas, como a fotografia, o cinema, o rádio e a televisão, que permitiam o acesso controlado de informação e comunicação. Os novos multiletramentos exigem novas ferramentas que possibilitem a interação ativa e independente, os alunos podem realizar tarefas em vários locais que não somente a sala de aula.

Roxane Rojo, em seu livro *Multiletramentos na Escola* (2012), nos diz que há dois padrões de aprendizagem e educação em nossa sociedade atual e que as tecnologias estão mudando significativamente estes conceitos. O primeiro traz a aprendizagem considerada tradicional, onde o professor decide o que e como ensinar; e o segundo modo é chamado de “paradigma da aprendizagem interativa”, onde a aprendizagem é ativa e interativa, os alunos

aprendem a partir de sua participação, em ritmo próprio, com autonomia, buscando dentro do possível e desejável, como e o que aprender (ROJO, 2012).

Ainda de acordo com Rojo (2009, p. 107), o trabalho com os letramentos múltiplos significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”. Assim, a variedade de práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade, e que são exercidas por todos os agentes que compõem a sociedade e a escola, necessitam interligar-se, articular-se.

Compreendendo a pluralidade do termo letramento e os sentidos das palavras para toda a significação, encontramos expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático; ou ainda em expressão concorrente, a exemplo do “numeramento”, usado para designar o processo de construção de sentido feito com os números.

Os letramentos são funcionais, meios de construir, agir e afirmar-se e podem sustentar visões de mundo partilhadas, portanto, os letramentos carregam traços de identidade e significados de determinado grupo. Quanto maior o número de esferas de atividades um sujeito participa, maior será seu repertório de letramentos (BAKHTIN, 1992).

2.2.1 Letramento literário

As especificidades do texto literário, conceitos, finalidades e estratégias que envolvem o ato de ler, com ênfase na importância da formação do leitor de leituras literárias na escola, serão abordadas nesta seção.

O letramento literário pressupõe bem mais do que ler textos literários, e Rildo Cosson, em seu livro “Letramento Literário”, lançado em 2016, nos diz que a literatura é um locus de conhecimento que deve ser explorada na escola de maneira adequada, que é preciso ensinar a ler a leitura literária e que a escola pode desfazer alguns mitos como o de que os livros falam por si mesmos ao leitor. De fato, os livros não falam por si mesmos, quem os faz ser interpretados assim são as estratégias de interpretação usadas pela escola, que muitas vezes visa somente aspectos superficiais que a leitura proporciona.

O letramento pode ser definido como “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2006, p. 17). Podendo ser visto, então, como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poema ou romance, mas dele efetivamente toma parte por meio da experiência estética.

O letramento literário proporciona ao leitor a experiência resultante do diálogo que ele mesmo pode tecer consigo e com o mundo, toma a literatura como processo comunicativo e interativo, que demanda respostas do leitor, que o convida a entrar na obra, a decifrá-la, conhecê-la sob vários aspectos. Somente quando este processo se efetiva é possível falar em leitura literária, cabendo à escola proporcionar este encontro do leitor (aluno) com a obra, explorar as potencialidades deste tipo de texto, pois, *a priori*, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar (COSSON, 2016).

É importante que o letramento literário esteja presente no processo educativo, no entanto, a seleção dos textos pode ser um grande problema para implantação de projetos de formação de leitores, seja pelo apego de alguns professores aos cânones, seja pela abundância de textos com linguagem muito simples que se aproxima da usada pelos alunos. Os projetos de leitura nas escolas, muitas vezes, não priorizam em suas estruturas a pluralidade e diversidade de autores, obras e gêneros literários.

Enquanto construção dos sentidos, letrar-se literariamente pressupõe indagações e diálogos aos textos lidos, sobre quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz, examinando os detalhes do texto e inserindo-o em outros tantos já conhecidos do leitor. Nesse sentido, Cosson (2006) destaca a especificidade do literário:

O letramento literário distingue-se dos outros tipos de letramento pelo lugar que a literatura ocupa em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura [...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (COSSON, 2006, p. 17).

Mais recentemente, o letramento literário é visto como um ato de colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novas acepções acerca do primeiro e ampliando os sentidos e apreciações. Paulino e Cosson (2009, p. 67) afirmam este como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, ou seja, são as experiências de dar novos sentidos ao mundo através do texto e ao texto através do mundo, de forma dialética, procurando assim saber do texto quem fala, o que fala, como fala, pra que fala, para quem fala e por que fala.

A leitura como objeto de autoconhecimento envolve a presença de um leitor ativo que processa e constrói os sentidos do texto, sentidos que só se concretizam na interação com os leitores, esses sentidos se reconstróem e se modificam inúmeras vezes, tantas quantas o texto for lido e relido.

Segundo Solé (1998, p. 22), com exceção de leituras com temas muito determinados, como bulas de remédios, ou contas em boletos, endereços, as demais leituras sempre permitem interpretações distintas. Neste sentido, para realizar leituras necessitamos ter desenvolvidas as habilidades de decodificação e aportar aos textos nossos objetivos, experiências prévias e ideias, precisamos estar envolvidos em um ritmo de previsão e inferência constante, apoiados em nossos próprios conhecimentos e em novas informações trazidas pelos textos lidos (SOLÉ, 1998).

A escola enfrenta múltiplos desafios e um deles é o de formar leitores, formar sujeitos que tenham autonomia nas sociedades letradas, e é comum encontrar na maioria dos currículos das escolas, o objetivo de formar leitores críticos, autônomos, conscientes e capazes de ler e escrever com proficiência. No entanto, a formação de leitores pressupõe muitos fatores, ou seja, formar leitores requer um investimento significativo para construir estratégias de leituras e proporcionar a formação inicial e continuada dos professores como mediadores dessas leituras.

Considerando a formação de leitores de um modo geral, é preciso que os professores e mediadores estejam atentos às abordagens temáticas tratadas nos livros, evitando enfoques moralistas, didáticas previsíveis, maniqueístas, paternalistas, simplistas e estereotipadas que subestimam a inteligência dos leitores e levam à visão limitada da experiência humana (COLOMER, 2007). Garante-se assim que os alunos acessem conteúdos e abordagens diversos, com pontos de vista que confirmem ou confrontem os seus próprios buscando sempre novas premissas ou ainda incertezas.

Os textos literários permitem saber da vida por meio das experiências do outro, tornam o mundo compreensível, a leitura literária permite ser o outro, saber do outro e assim mesmo seguir sendo único. É possível romper com o tempo e com o espaço através de uma narrativa literária por isso é tão importante que a leitura literária tenha real espaço nos currículos escolares (COSSON, 2016).

O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida, assim os sentidos do texto literário extrapolam os sentidos pretendidos desde que haja a experiência literária, fazendo do texto um processo integral que abrange desde a reação do autor ao mundo até a sua experiência pelo leitor, o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura (ISER, 1996).

A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura, o elemento intermediário funciona

como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10).

Reafirmando a colocação anterior, a leitura deve ser feita partindo do que Hans Robert Jauss (1975) chama de horizonte de expectativas, como os conjuntos de códigos éticos, estéticos, religiosos, sociais, morais, filosóficos, isto é, o que se sabe sobre o gênero, as experiências de leituras prévias, permitindo leituras plurais a partir do cruzamento de horizontes. Nesta perspectiva o leitor poderá ter suas expectativas atendidas ou contrariadas, mas o fato é que ele não permanecerá o mesmo depois da leitura.

A leitura literária, a partir de uma perspectiva social, leva o leitor a refletir sobre o seu cotidiano e a incorporar novas experiências, expandindo as fronteiras do conhecido absorvidas por meio do intelecto e da imaginação e, por ser de âmbito social, essa leitura permite que os leitores socializem experiências, comparem conclusões e pontos de vista (ZILBERMAN, 2008).

É recomendável que o foco da leitura literária na escola promova a experiência estética e a construção de sentidos relacionados à realidade do leitor, dessa forma, as possibilidades de sucesso das propostas de leitura são maiores, o que se torna um desafio em tempos de ciberliteratura², ou literatura que considere a influência das tecnologias digitais.

2.2.2 Letramento digital

O letramento digital faz parte de um conjunto de competências ligadas à qualidade de vida e à autonomia, destacando que, na sociedade do conhecimento contemporânea, o processo ensino-aprendizagem precisa estar focado na preparação do sujeito para que este interaja e compreenda o meio em que vive, construindo conhecimentos a partir do manuseio das tecnologias digitais (CASTELLS, 1993).

Além de novos hábitos de consumo, novas modalidades de lazer, como as redes sociais, novas áreas de atuação profissional, como os *telemarketings*, comportamentos, formas de pensamentos e diversas outras mudanças surgem graças às tecnologias digitais. A presença destas transformações em nossa cultura traz possibilidades abertas de expressão, criação e

² Ciberliteratura: Segundo Pedro Barbosa (1996), o termo ciberliteratura é proposto para designar um gênero literário em que o computador é utilizado criativamente como uma "máquina semiótica manipuladora de sinais". O mesmo conceito é adaptado no portal da Electronic Literature Organization .

comunicação e, como fazem parte do dia-a-dia de muitas pessoas, também devem ser ensinadas e aprendidas.

Lévy (1999) e Santaella (2003) falam de uma nova cultura, a digital, e destacam uma nova convergência de mídias - escrita, audiovisual, telecomunicativa e a informatizada - que hoje já podem ser armazenadas, manipuladas, reproduzidas e distribuídas de forma digital, com a facilidade de obtenção, compartilhamento e produção das informações.

O letramento digital visto como parte de uma cultura digital de mídias convergentes pode estimular professores e alunos ao uso de habilidades e competências cognitivas como o pensamento não linear, a capacidade de autoria e busca, a cooperação e o trabalho colaborativo. Nos ambientes escolares, o desenvolvimento destas habilidades pode trazer uma participação mais ativa e criativa em muitas áreas do conhecimento.

Para Marcelo Buzato, pesquisador da UNICAMP, letramentos digitais são:

Conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16).

Hoje em dia, é possível estar conectado à *internet* e criar gratuitamente contas de *email* e páginas de perfil próprio em diferentes mídias (*blogs, chats, canais de vídeo, comunidades de relacionamentos*), em qualquer lugar e tempo, isso proporciona uma interação tamanha para quem nasceu, cresceu e está se desenvolvendo neste período de grandes transformações tecnológicas e, por suas correlações com esse meio digital, adquirir competências e habilidades necessárias ao acesso, por isso, muitas vezes, indivíduos ainda não alfabetizados apresentam letramento digital mais desenvolvido do que indivíduos leitores adultos.

É necessário reconhecer, de acordo com Buzato (2006), que, para fins de ensino-aprendizagem e de formação de professores, não há letramento absoluto, ou seja, ninguém é totalmente letrado, porque cada um de nós domina alguns letramentos, mais ou menos do que outros. Outro fator importante é que alguns letramentos são mais valorizados e disciplinados do que outros e levam em conta combinações de vários fatores. Nesse sentido, não há necessidade de encontrar, entre professores e alunos, o mais ou menos letrado, e sim enxergar as possibilidades de construção e colaboração através das tecnologias digitais.

Esta afirmação encontra suporte em Buzato (2006), que entende que a formação do professor:

[...] não deva ser vista como uma cisão entre velho e novo, real e virtual, impresso e digital, mas como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer (BUZATO, 2006, p. 10).

Para que nossas escolas proporcionem as condições de aprendizagem digitais, é imprescindível que a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, volte-se ao letramento digital. Desse modo, os docentes ressignificarão suas práticas e poderão mediar e auxiliar na inclusão dos alunos no mundo tecnológico.

Um paralelo feito pelo mesmo autor, Marcelo Buzato (2001), assinala que, assim como somente ter acesso aos códigos escritos sem mediação de professores não é suficiente para que uma criança seja considerada alfabetizada, também o professor não se tornará letrado digitalmente apenas por ter tido acesso aos recursos de um computador.

Desse modo, ao repensar as práticas docentes, é impossível ignorar os avanços e a interatividade permitida pela tecnologia digital. O desejo de um ensino mais dialógico, que rompe com a passividade e leva o aluno a construir seu próprio conhecimento, passa pelo planejamento e engajamento dos professores na e pela contemporaneidade.

2.3 Tecnologias Digitais

Nesta seção, apresentamos um recorte de pesquisa sobre o ensino de literatura e as tecnologias digitais, as necessidades e desafios que estão postos para escolas, professores e alunos.

Os jovens de hoje são criados numa sociedade digital, por isso, educar para os meios de comunicação é educar para a cidadania. Surge a necessidade de adaptação das escolas a essa realidade. Quais seriam as melhores formas de trazer as tecnologias digitais para o ensino?

As práticas escolares institucionais mantêm uma rotina já legitimada pelo currículo, por isso, quaisquer mudanças nos modelos já estabelecidos e cristalizados podem constituir discordâncias severas quando da alteração desses padrões. Dessa forma, inserir práticas tecnológicas provenientes das demandas da sociedade pós-moderna, pode trazer ao planejamento didático muitos conflitos e até a rejeição às novas configurações do mundo moderno.

Para Serafim & Sousa (2011), o professor precisa se apropriar de saberes advindos das novas tecnologias e incorporá-los em suas práticas pedagógicas. O uso do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula dependerá do entendimento do processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico. Muitas vezes, o problema está na formação docente e é importante ser um bom aprendiz, interessado pelos novos tempos e suas novidades.

Em 1994, Pierre Levy, pesquisador em ciência da informação e da comunicação que estuda o impacto da *internet* na sociedade, antecipou algumas das realidades tecnológicas atuais como os cursos EAD (educação à distância), oferecidos em ambientes virtuais, das conversas em *chats*, dos seminários e das redes sociais com uso educativo, que trouxeram maior interação e constância na troca de conhecimentos e conseqüentemente maior circulação de informações (LÉVY, 1994).

Ainda de acordo com Lévy, a busca por conhecimento e respostas sobre questões preocupantes, é o que proporciona nosso crescimento e identidade, sendo por meio do ato de compartilhar experiências acumuladas que podemos ampliar saberes fazendo interações, intercâmbios, permutas de ideias e aprendizados (LÉVY, 2004).

É imprescindível repensar os atos de ler e fazer literatura neste início de século considerando as mudanças sociais e culturais que estamos vivenciando, com as tecnologias digitais fazendo parte da vida das pessoas e trazendo uma significativa mudança de postura no que concerne à leitura, ao entendimento de que elementos como os computadores, *ipods*³, *iphones*⁴, *smartphones*⁵, *tablets*⁶ e similares conectados à *internet* são fundamentais a esta reflexão.

Neste sentido, a literatura, enquanto prática cultural da humanidade, passa por uma transformação profunda quanto às formas de produção e reprodução de escritas literárias, visto que encontramos hoje um mundo digital com um grande número de possibilidades e velocidade, mas também com muitos desafios para quem gosta de ler e mais ainda para os professores, que precisam desenvolver em seus alunos o prazer da leitura (CHARTIER, 2007).

De forma distinta dos que preveem um perigo à leitura e literatura por ocasião do uso das tecnologias digitais, Roger Chartier, em maio de 2007, afirma que a *internet* pode ser uma

³ *Ipod*: é uma marca registrada da Apple Inc. e refere-se a uma série de *media players* portáteis projetada e vendida pela Apple desde 2008.

⁴ *Iphone*: Telefone criado pela Apple baseado na interface sensível ao toque.

⁵ *Smartphone*: Telefone celular inteligente.

⁶ *Tablets*: Computador portátil pequeno.

forte aliada para manter a cultura escrita, pois irá auxiliar no aprendizado e poderá fazer os textos circularem de maneira mais livre e acessível.

É necessário que o ensino da literatura em nossas escolas aproxime-se das novas possibilidades tecnológicas e, ao mesmo tempo, ofereça aos leitores instrumentos que os levem a pensar e viver melhor, o que pode ser feito nos livros impressos ou digitais. O importante é os professores acolherem a literatura, da alfabetização aos cursos superiores, levando em conta a contemporaneidade e os recursos que ela oferece (CHARTIER, 2007).

A literatura expressa as ideias de cada tempo, sociedade e cultura, para além de despertar experiências estéticas. Por muito tempo, a literatura foi considerada como manifestação cultural de elite, uma forma de garantir o poder através da reprodução do domínio cultural e social. As tecnologias digitais podem contribuir para a ampliação do acesso, no entanto, segundo Demo (2009), é difícil esclarecer as questões sobre o papel dessas novas tecnologias junto ao ensino da literatura, é necessário discutir o uso das mesmas numa esfera bipolar: tecnófila versus tecnófoba.

Uma visão tecnófila, pretende resolver todas as dificuldades de ensinar e aprender através das tecnologias, não as considerando como meios. Na perspectiva tecnófoba, a incapacidade e talvez inabilidade de domínio das tecnologias leve os indivíduos a diminuir a importância do uso, mantendo uma postura de afastamento e rejeição.

As tecnologias digitais são ferramentas poderosas, porém, devem ser usadas na educação de forma responsável e adequadas às demandas educacionais e culturais, trazendo novos modos de ensinar e aprender, discutindo conceitos e teorias. Devemos ter o cuidado de não as reduzir a um método técnico, sem planejamento ou criação de significado, que não irá garantir nem a aprendizagem nem o engajamento pretendidos (LIBÂNEO, 2001).

O material “Tecnologia, Informação e Inclusão” da UNESCO, 2008, destaca que a revolução tecnológica apresenta a todos um desafio:

[...] compreender o surgimento de uma nova cultura, que exigirá de todos novas formas de pensar, agir, ler, ver, relacionar e aprender, portanto os cidadãos que vivem nesta sociedade impregnada de informações e complexidade precisam preparar-se para serem usuários destas tecnologias digitais de comunicação e informação. A busca, a análise e a avaliação serão constantes para que se possa solucionar problemas e tomar decisões sendo usuários criativos e eficientes destas ferramentas de produtividade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2008, v.3).

Nessa perspectiva, o trabalho com literatura pressupõe abranger a experiência estética dos textos, mas também proporcionar possibilidades de abertura para outros objetos

estéticos, como músicas, pinturas, filmes, e os contextos em que foram produzidos e consumidos. Dessa forma, incluir as tecnologias é uma forma de consolidar estas experiências na escola.

2.3.1 Gamificação

Esta seção da dissertação abordará os desdobramentos da presença dos *games* na sociedade contemporânea, suas possibilidades, elementos e significados.

O uso de *games* (jogos digitais) é bastante comum entre pessoas de todas as faixas etárias. Em países como Estados Unidos da América, a maioria das residências tem um computador que permite rodar e acessar jogos comerciais (ESA, 2012); no Brasil, de acordo com a pesquisa feita pela agência THE NPD GROUP, em outubro de 2015, 82% da população jovem e adulta é consumidora de *games* em suas variadas formas, dedicando até 19 horas por semana aos jogos.

Os jogos são poderosos meios também para se promover a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, existindo uma área dedicada à aplicação de *games* na aprendizagem, a *Digital Game-Based Learning*⁷ (DGBL) (FARDO, 2013).

Entre os focos de utilização dos *games* comerciais está a aplicação para aprendizagem de determinados conteúdos escolares e seu uso como ferramenta de apoio para professores (AZEVEDO, 2012), trazendo para o meio educacional um número crescente de abordagens pedagógicas baseadas em estratégias, elementos e dinâmica de jogos, o que chamamos de gameficação, gamificação ou ainda *gamification*⁸, em inglês.

A gamificação consiste no uso de elementos dos *games* (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos *games*, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, para auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens (KAPP, 2012). Segundo Martins, 2015, gamificação é a utilização de elementos de jogos digitais em atividades que, na sua origem, não são jogos. Ou seja, gamificar uma atividade prática não significa criar um jogo ou simplesmente jogar.

Para Deterding (2013), a *gamification* é um fenômeno da Tecnologia da Informação (TI) cujo conceito é considerado por alguns apenas um modismo, uma simples *buzzword*⁹ e, por outros, uma solução real para diversos problemas organizacionais. A gamificação representa dois conceitos paralelos: a presença crescente do número de usuários de jogos em

⁷ *Digital Gamed Based Learning*- Aprendizagem baseada em jogos

⁸ *Gamification*, gameficação, gamificação- Uso de elementos de *games*.

⁹ *Buzzword*: Palavra ou expressão para designar algo moderno.

vídeo games e similares e o uso dos elementos do *design* de videogames nas mais diversas áreas do conhecimento. Basicamente a gamificação consiste em usar as dinâmicas dos jogos em variadas áreas como a educação, a saúde, o ramo empresarial e/ou social e recreativo, promovendo a interatividade, o engajamento e a motivação.

À educação, o engajamento e a motivação propiciam mais possibilidades de ensino aprendizagem, a partir da criação de estratégias de pontuação, definição de recompensas, criação de escores de classificação que evidenciam o progresso dos participantes, neste caso, os alunos. Um bom exemplo de técnica de gamificação (TEICHNER, 2015) já utilizado pelas escolas é o uso do boletim escolar, ainda que em muitas escolas, mal utilizada, pois se limita a ser um reflexo do desempenho do aluno, e os incentivos mais enfatizados são a aprovação e a reprovação, motivando pelo ganho ou pela possível perda, técnica chamada por Strauss, 2012, de Aversão à Perda.

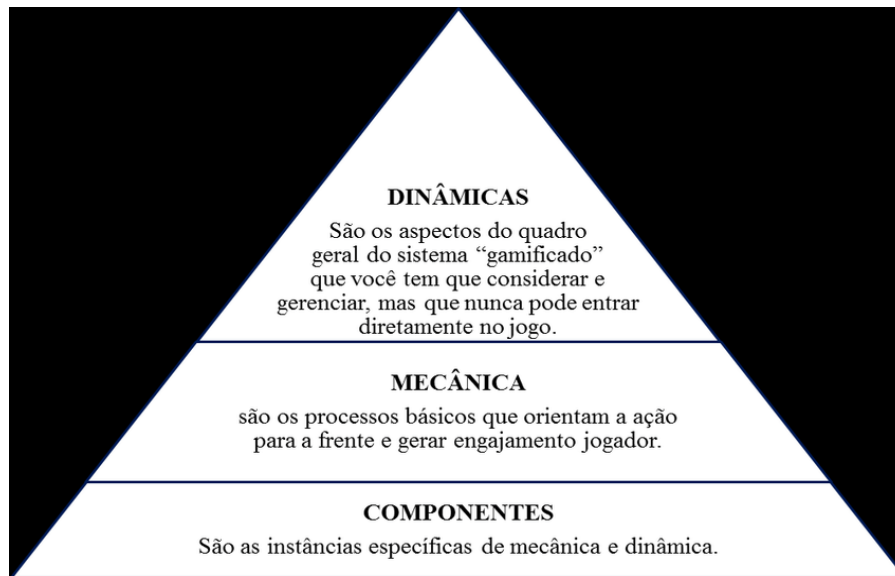
A ideia de associar elementos de jogos para ensinar é antiga, muitos livros e artigos já foram publicados tentando decifrar a motivação ao jogo. A partir dos anos 1960, diversos autores escreveram livros acerca da psicologia de jogos (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011); atualmente a neurociência explica os mecanismos que envolvem o cérebro enquanto este está envolvido em um jogo. No sistema de recompensas, que é um elemento necessário para que uma atividade seja considerada gamificada, a região ativada é o córtex pré-frontal, que é ativado de maneira muito significativa e há a descarga de dopamina, neurotransmissor responsável pela concentração, memória, motivação e outras sensações positivas, comprovando assim de forma científica que jogar pode levar o indivíduo a engajar-se e auto motivar-se.

A gamificação pressupõe o uso de elementos comumente encontrados em games como narrativa, sistema de *feedback*, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição e objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, com a intenção de ter o mesmo nível de entrosamento e estímulo em outras atividades que não os jogos propriamente ditos (FARDO, 2013).

Werbach e Hunter (2012), professores da universidade da Pensilvânia, EUA, identificaram três tipos de elementos (dinâmicas, mecânicas e componentes) como gradações aplicáveis aos estudos e desenvolvimento da gamificação. Combinar as dinâmicas, mecânicas e componentes de forma que sejam efetivas para um determinado objetivo é a tarefa central de um projeto de gamificação.

A figura abaixo conceitua e diferencia estes três elementos:

Figura 1: Conceituação da gamificação.

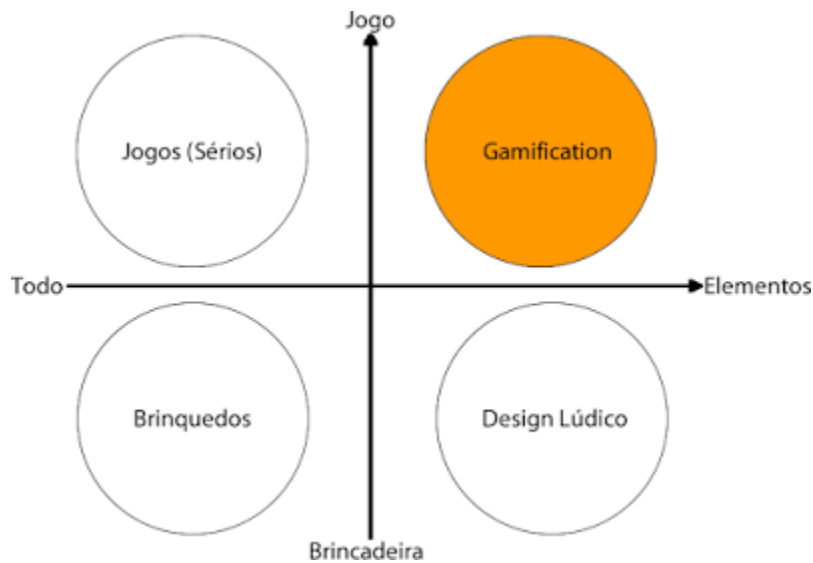


Fonte: Fardo (2013)

A figura 1 exemplifica como o *game* funciona, e as formas de aplicação dos conceitos da gamificação, pois é necessário entender o funcionamento, seguir orientações, cumprir objetivos e metas, além de uma definição precisa dos meios para se chegar à vitória e também vislumbrar com clareza os obstáculos que possivelmente tenham que ser superados para se completar uma atividade gamificada. Esse é um dos pontos mais significativos da aplicação desta proposta, pois traz um retorno imediato (*feedback*) e permite ao aluno calcular os próximos passos na concretização das atividades.

Para situar a gamificação, a figura 2 coloca-a entre dois pólos. A imagem retrata a ideia de como seria um jogo, partindo do jogo inteiro para seus elementos, do que é considerado jogo até a brincadeira (lúdico) situando a gamificação como usuária de elementos de *games*, mas não necessariamente um *game* completo, não necessariamente de uma brincadeira.

Figura 2: Gameficação no jogo.



Fonte: Fardo (2013)

O conceito de *game*, de onde provém a gamificação, implica uma série complexa de elementos interligados que, ao se juntarem, resultam em um complexo maior do que o todo, ou seja, é possível usar um número reduzido de elementos dos *games* e aumentar esse número até chegar a um sistema de *game* completo, com todos os elementos já citados.

McGonigal (2011) destaca os seguintes elementos de jogos a serem observados na gamificação: objetivo, regras e participação voluntária. Muitas escolas de idiomas já adotam essas características em sua metodologia, transformando suas aulas ao usarem estratégias de jogos, (*ranking*, tempo determinado para cada atividade, bônus, etc.). A gamificação não é passiva, exige uma participação ativa em ambientes virtuais ou não, com regras complexas, implicando em um alto grau de entendimento. Sendo um jogo, os alunos podem desenvolver habilidades de identificação ao analisar o que desconheciam, pois as características descritas requerem que o aluno possua e/ou desenvolva habilidades metacognitivas necessárias para suprir as dificuldades de ação e de raciocínio lógico do próprio pensamento (GARCIA, 2015).

Assim percebe-se que, se houver a adequação das atividades pedagógicas, as estratégias da gamificação possuem um excelente potencial a ser explorado pelos professores, dinamizando e motivando os alunos a realizar tarefas escolares de maneira envolvente, divertida e, ao mesmo tempo, produzindo seu próprio conhecimento.

2.3.2 Gamificação na educação

No contexto educacional, muitas vezes a eficiência dos métodos pedagógicos é questionada por não atender ao perfil dos novos alunos, na maioria das vezes já nascidos em meio às tecnologias digitais e dotados de um padrão de raciocínio diferente daquele das gerações anteriores.

A partir de Prensky (2001), surgiram os conceitos de nativos digitais, designando os nascidos na era da tecnologia digital, e imigrantes digitais, que teriam nascido na era analógica, migrando depois para o mundo digital. Por consequência, nativos e imigrantes digitais processariam informações e pensariam de maneiras distintas (PRENSKY, 2001). Segundo este autor, a forma de pensar desses jovens é bastante distinta, e as escolas, tanto em sua estrutura física quanto em seu corpo docente, devem adaptar-se a esses alunos portadores de novas competências tecnológicas que merecem ser exploradas em sala de aula (COELHO, 2012).

Nas últimas duas décadas, vem ocorrendo a chamada revolução tecnológica, que considera o avanço das tecnologias de comunicação e sua contribuição para o surgimento de novas práticas de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a gamificação é uma ferramenta possível, pela qual os alunos são capazes de perceber o efeito de suas ações em tempo real, diferente do que se dá nas metodologias tradicionais de ensino onde normalmente acontece o inverso, e os alunos só conseguem visualizar seus resultados depois de certo tempo.

Segundo Fardo (2013), a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação, pois lá se encontra os indivíduos que carregam consigo aprendizagens advindas das interações e contato com os jogos.

De um lado, o aluno nascido em meio às tecnologias; de outro, o professor que condena e censura o uso de inovações midiáticas, causando um distanciamento entre aquele que ensina e o que deveria aprender e gerando consequências graves para o processo de ensino e aprendizagem (PRENSKY, 2010).

Nesse sentido, o que se apresenta aos educadores é o desafio de conciliar elementos da gamificação e das tecnologias digitais às práticas educativas, procurando torná-los, de fato, instrumentos de favorecimento da aprendizagem.

O sociólogo Manuel Castells (2015) assegura que a causa pela qual os jovens estão se evadindo da escola não é a falta de vontade de aprender, e sim a incapacidade da escola

tradicional de interagir com o aluno contemporâneo. Segundo Castells, em uma entrevista ao projeto Fronteiras do Pensamento, disponível no *site* <https://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells>, existe uma dissonância cognitiva entre os alunos, que experimentam o mundo a partir de uma mentalidade digital, e os professores e a escola, que ainda preservam uma mentalidade analógica. Dessa forma, a aprendizagem se caracteriza por uma dicotomia: a escola é vista como um meio para conseguir um diploma, e a *internet*, com sua informalidade, como o principal meio de aprender e se informar.

Tendo em vista que são muitas as formas de reter informações e adquirir conhecimento, é natural acreditar que, se o sujeito estiver engajado e interessado na atividade educativa, a aprendizagem se dará de forma mais acessível, e a gamificação apresenta estas condições, pois proporciona o envolvimento e a motivação necessários a manter o aluno focado nas atividades.

A gamificação pode manter o sujeito engajado na atividade, ligado a uma situação de competição ou ainda favorecer o trabalho com a cooperação na competição, alterando as relações de poder dentro de uma mesma turma, sala ou ambiente escolar. Destaca-se a importância de desenvolver o senso de cooperação, que segundo o pesquisador e escritor Marcelo Rufino (2016), é definido como “... a capacidade de trabalhar em prol de uma meta comum”.

As motivações maiores no trabalho em cooperação vêm da vontade de vencer desafios e não de derrotar o outro, visto não como um adversário, e sim como um parceiro de jogo que pode auxiliar a construir estratégias e alcançar de forma interativa o mesmo objetivo.

Entre os vários motivos para investir no uso de *games* no ensino, destacam-se aqui dois: a potencialidade que o jogo apresenta como recurso de aprendizagem; a contribuição que pode trazer para a motivação do aluno.

Quando a gamificação e a educação se articulam com base em uma fundamentação sólida, há um ganho real; o professor ganha o envolvimento dos alunos, e os alunos, uma aula mais dinâmica e atrativa porque a aprendizagem se torna mais envolvente. A gamificação é mais uma ferramenta disponível ao professor, que pode usá-la em sua forma digital ou não.

2.3.3 Teoria do *Flow*

A *flow theory* (teoria do fluxo) foi criada pelo pesquisador húngaro Mihail Csikszentmihalyi, em 1991, na busca de explicar o que traz felicidade às pessoas. Fluxo é

definido por ele como o estado em que as pessoas podem lançar-se em atividades de forma a ficarem completamente envolvidas e experimentarem sensações muito agradáveis, semelhantes à felicidade.

Segundo Csikszentmihalyi (1990, p. 106), “[...] quando a experiência é intrinsecamente gratificante a vida se justifica no presente, em vez de ser refém de um futuro hipotético”. E a gamificação aparece como uma das tendências mais recentes nesse sentido, pois pode manter os indivíduos motivados e engajados na tarefa que estão desempenhando.

A gamificação possibilita que o indivíduo esteja disposto e imerso na atividade, concentrando-se como que exclusivamente no jogo, o que, para a educação, é extremamente interessante, pois, com o alto número de informações disponíveis aos alunos, manter o foco em atividades pedagógicas tradicionais tem sido bastante difícil. Desta forma, aliar estratégias da gamificação às atividades educacionais pode chamar a atenção e ser relevante para a aprendizagem.

Sendo assim, encontram-se alguns elementos da teoria do *flow* também nos princípios da gamificação, como a necessidade de foco e concentração nas atividades, clareza nos objetivos, *feedback* imediato, motivação intrínseca e sensação de perda da noção do tempo. Estes são alguns dos elementos que os indivíduos que jogam ou utilizam atividades gamificadas *online* ou *offline* relatam sentir e que se assemelham ao engajamento proporcionado pela gamificação quando empregada como recurso pedagógico.

Diversas outras atividades podem provocar o *flow* ou fluxo, como a dança e os esportes em geral, que proporcionam concentração, certo controle da situação e *feedback* combinando habilidades e desafios, atividades que podem em um dado momento levar o indivíduo ao estado de *flow*.

De acordo com Santaella (2004) e Leffa (2012), como experiência de concentração, atenção e interação contínua, a gamificação produz a sensação de estar fora da realidade cotidiana com possibilidades de *status* positivo frente ao grupo de colegas ou outros indivíduos, o que, para o processo educativo é extremamente importante, pois se aprende mais e melhor quando se está bastante envolvido com a tarefa.

Para sintetizar a relação entre fluxo, motivação e aprendizagem, pode-se recorrer aos princípios necessários para que estes aconteçam, que são: *feedback*, engajamento e superação. *Feedback* baseia-se no envolvimento ativo do sujeito, é a reação a uma ação, que, por sua vez, é também um princípio da aprendizagem. Afinal, quando se aprende algo, mudam as ações a partir do entendimento do apreendido. O próximo passo, chamado engajamento, requer maior

envolvimento com a atividade. Posteriormente há a superação do que já se sabe, sendo esse processo constante e gerador do estado de fluxo (LEFFA, 2011).

A relação da gamificação com a teoria do fluxo demonstra um grande potencial de sucesso no campo da educação suscitando novas abordagens e estratégias para influenciar e engajar os estudantes na aprendizagem significativa (LEVY, 2016).

3. PROPOSTA METODOLÓGICA: ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS POR MEIO DE GAMIFICAÇÃO

Neste capítulo, está o detalhamento das atividades realizadas dentro da proposta de uso de elementos da gamificação para a formação de leitores literários no ensino fundamental.

3.1 Descrição das atividades realizadas

Na sequência, será descrita a proposta pedagógica que envolve a gamificação na formação de leitores literários e foi realizada em duas etapas, que totalizaram 37 horas- aula, nos meses de maio, junho e julho do ano de 2017. A primeira etapa propôs observar a relação dos alunos com a leitura e ainda as possibilidades do uso de elementos da gamificação na construção de jogos não digitais pelos alunos. A segunda etapa corresponde à investigação da viabilidade da gamificação envolvendo ambientes digitais como estratégia para a formação de leitores literários.

Estas duas etapas foram realizadas em uma escola pública estadual da cidade de Alegrete, RS, onde sou regente da disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental há 23 anos. A escola localiza-se na periferia da cidade, em uma comunidade bastante carente de recursos materiais e de eventos culturais; os alunos, em sua maioria, são solícitos e dispostos a participar de projetos e das atividades propostas.

A proposta foi desenvolvida no oitavo ano; essa escolha aconteceu porque a turma demonstrou interesse em participar do projeto assim que ele foi apresentado.

Neste capítulo, além da descrição das atividades, serão registradas passagens do diário de campo utilizado durante o projeto, onde foram registradas minhas percepções e impressões quanto ao andamento do trabalho. Esse instrumento serviu como forma de avaliação e auto avaliação, já que possibilitou rever acontecimentos e práticas.

A concepção de ensino-aprendizagem em que se baseiam as atividades desenvolvidas nesta proposta metodológica é a da mediação, de acordo com o enfoque interacionista de Lev Vygotsky (1998) e de aprendizagem significativa através da interação social (Moran, 2000).

Acrescenta-se igualmente que as ações propostas visam fundamentalmente à educação literária do aluno aliada às novas tecnologias. Nesta percepção, a leitura literária e a literatura foram vistas como fonte de fruição, conhecimento e de compreensão/ampliação da percepção de mundo por parte dos alunos.

Passarei agora ao detalhamento das duas etapas que constituem a proposta metodológica. A primeira etapa teve a duração de 18 horas-aula de 50 minutos cada, distribuídas em dois encontros semanais, cada um deles de dois períodos, e foi toda desenvolvida em sala de aula; a segunda etapa também teve a duração de 19 horas, sendo que 10 horas foram desenvolvidas em sala de aula e 09 horas no laboratório de informática da escola com os alunos organizados em duplas ou trios.

Serão usadas letras do alfabeto para designar os nomes dos alunos, medida preventiva para garantir o sigilo de identidade por tratar-se de alunos menores de idade. As imagens em que os alunos aparecem também foram editadas de modo a não haver identificação visual dos jovens.

3.2 Etapa 1 - Relação aluno - leitura literária e elementos de jogos não-virtuais

Período de execução: 02/05 a 24/05/2017

Número de horas: 18 horas-aula

3.2.1 Atividade 1 - Leitura motivacional e exploração dos sentidos do conto.

O objetivo desta primeira atividade foi levar o aluno a refletir sobre o ato da leitura em nosso dia a dia e também perceber que ler não é simplesmente decodificar símbolos, mas sim, interpretar, levantar sentidos e compreender o que está sendo lido. A leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, transformando o ato de ler em um processo interativo.

A atividade se desenvolveu em dois períodos e iniciou com a leitura do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, escolhido por causa do tema central da narrativa - a paixão da personagem pela leitura e os esforços que faz para ter um livro desejado em mãos.

Inicialmente foi solicitado que os alunos realizassem a leitura silenciosa do texto; depois li em voz alta e fiz as seguintes perguntas de exploração oral dos sentidos do conto:

- *Existem alguns sentimentos envolvidos na relação das meninas. Quais são?*
- *Por que a menina agia assim com as colegas? Qual foi a atitude da mãe da menina ao descobrir suas maldades?*
- *Em sua opinião, o que seria uma felicidade clandestina?*
- *Quais motivos ou razões o fariam ir tantas vezes à casa de alguém?*
- *Por que será que a menina não tinha nome?*

Além destas perguntas, os alunos expuseram suas percepções e discutiram opiniões acerca do conto.

Diário de campo¹⁰ (3 de maio de 2017)

Esta primeira etapa foi marcada pela minha ansiedade, seja pelo início do trabalho, ou ainda pela dúvida se iria dar certo e se eles iriam participar. Ao longo dos períodos fui ficando mais tranquila, porque os alunos participaram com muita atenção e pude perceber ainda que eles estavam tentando me ajudar porque eu disse que era importante que prestassem atenção e entendessem o conto, ao final da aula, alguns disseram: “- Que pena, quando a aula tá boa termina rápido” e outra aluna perguntou: “- Amanhã tem mais?”, essas falas trouxeram um pouco de calma para prosseguir com as demais etapas da pesquisa.

3.2.2 Atividade 2 - Diagnóstico do perfil leitor e construção de painel de leituras.

O objetivo desta segunda atividade é identificar o perfil leitor dos alunos. Para que eles se identificassem como leitores e percebessem suas trajetórias e repertório, foi realizada uma produção escrita sobre as leituras já feitas (títulos, relatos de leitura, citações, memórias) e a construção de um painel de leituras.

A partir das escritas feitas foi construído um painel¹¹ para que os alunos pudessem compreender seu perfil leitor naquele momento, resgatar a própria história e refletir sobre novas possibilidades de leitura.

As produções escritas trouxeram informações que superaram minhas expectativas iniciais, pois alguns alunos relataram que até gostam de ler, mas que a biblioteca está sempre fechada. Os livros já lidos pelos alunos são basicamente do acervo da escola, muitos relataram não ter livros em casa e quase todos disseram conhecer pelo menos um pouco da Bíblia.

A construção do painel levou os alunos a perceberem o quanto de suas leituras era feita em material impresso - revistas, jornais, livros; o quanto das leituras era feito em material digital - computadores, *smartphones* e *videogames*; os principais interesses temáticos de cada um; uso de redes sociais.

¹⁰ Diário de campo: instrumento usado para registro diário de minhas impressões como professora da turma. A transcrição manterá a forma original do texto, incluindo a grafia.

¹¹ Painel de trajetória leitora: instrumento usado para conhecer o gosto pessoal, incentivar a leitura e expor as produções escritas.

O painel foi colocado dentro da sala de aula, e todos tiveram acesso às produções escritas, ocorrendo um momento de partilha de saberes. Após a exploração do painel, os alunos puderam socializar suas impressões e opiniões acerca da atividade realizada.

No final desta aula, solicitei aos alunos que conversassem com pelo menos um familiar sobre leitura e o ato de ler e fizessem perguntas como idade e sexo; o que era diferente na vida das pessoas que liam e das que não liam; se o entrevistado tinha o hábito de ler, com que frequência e quais as leituras preferidas ou mais recorrentes. Foi combinado que, ao final do projeto, as respostas dos familiares seriam socializadas, de acordo com a vontade de cada um, na roda de conversa.

A roda de conversa proporcionou interação entre os alunos, que puderam ver que suas próprias leituras eram semelhantes às dos colegas ou encontraram pontos divergentes em suas preferências, foram realizadas também comparações com as leituras dos colegas.

As atividades desta etapa se desenvolveram em três horas-aula.

Diário de campo (4 de maio de 2017)

Um dado que me chamou a atenção hoje foi que pouquíssimos alunos, somente três, disseram ter lido contos de fada, e muitos não conheciam nem mesmo os títulos de alguns mencionados na conversa, quando falei em Branca de Neve, muitos disseram não ter ouvido a história em lugar nenhum, nem em casa, contada pelos familiares, e muitos só tiveram contato com livros na escola ou na creche.

A maioria dos alunos relatou que lia mais nas séries iniciais e alguns mencionaram que quando eram pequenos, eram levados por alguém da escola ou pela professora da turma até a biblioteca, fato que não ocorre agora quando já estão maiores, outro fato mencionado por um aluno é que as professoras liam mais com eles e para eles, e que agora não tem mais estes momentos de leitura, que prefere a aula com leitura feita pela professora e depois pelos alunos porque assim entende melhor, até mesmo em outras disciplinas que não língua portuguesa.

As produções escritas trouxeram relatos bastante positivos em relação a experiência, alguns alunos relataram que: “-Desta forma era mais agradável ler”, “-Que se soubessem que ler era tão bom, talvez lessem mais”, “- Que não sabiam que ler mensagens e postagens também era ler” “- Alguns ainda disseram que iriam tentar ler mais.

A construção do painel causou um pouco de agitação e insegurança, todos queriam o material que eu tinha levado (canetões e folhas coloridas).

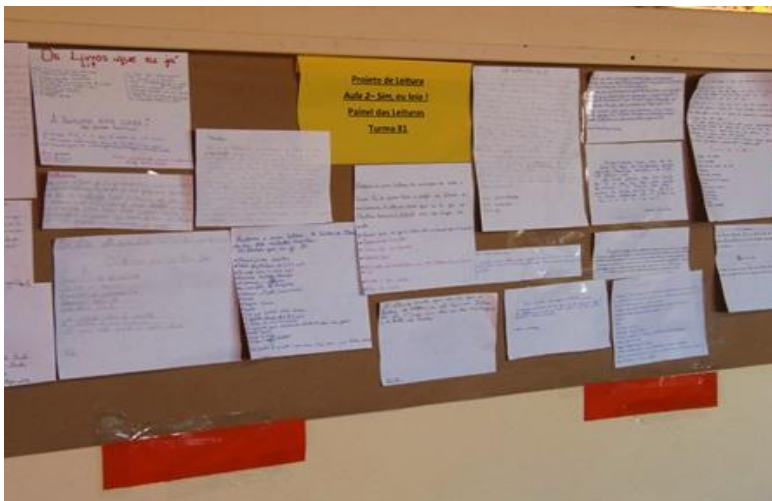
Alguns quiseram reescrever sobre as próprias leituras porque acharam que o material estava ruim, algumas fala:

Aluna J: “- Prof., todo mundo vai ler?”, “

Aluno E: - Eu não quero que ninguém leia o meu?”

Quando solicitei que voltassem aos lugares na sala e conversassem sobre a construção do painel, alguns estavam rindo do que alguns colegas haviam relatado, e neste momento, senti a necessidade de conversar sobre o respeito à história de vida do outro, usamos um tempo nesse movimento, mas logo voltamos à conversa sobre a atividade e para uma turma que dizia não leitora, (a maioria) os relatos foram bem interessantes. Terminei a aula acreditando mais em mim, na turma e mais ainda no projeto.

Figura 3: Painel da trajetória leitora.



Fonte: Autora (2017)

3.2.3 Atividade 3 - Conhecendo elementos da gamificação

O objetivo desta etapa foi entender como jogos em geral funcionam, como são jogados, quais são estruturas que levam à competição, objetivos, regras claras, níveis, tentativa e erro e *feedback* imediato. Os alunos foram estimulados pela professora a falar sobre os jogos que já conheciam e explicar como aconteciam, por que gostavam ou não de jogar.

Após a conversa sobre jogos e seus elementos, foi solicitado que pensassem em quais jogos criariam e como poderiam elaborá-los a partir das suas próprias leituras, que já haviam sido citadas nas escritas. A orientação dada pela professora foi para que se organizassem em

duplas ou trios para planejar o que seria feito na próxima aula. Deveriam pensar no material necessário e também nos elementos já mencionados como objetivos do jogo, regras, modos de jogar, possibilidades de erro e acerto e *feedback*, qual seria a idade e o público alvo dos jogos.

Os alunos foram orientados a levar em conta semelhanças de temática nas leituras para a organização dos grupos ou duplas, qual seriam a idade e o público alvo dos jogos.

As atividades desta etapa desenvolveram-se no período de três horas aula.

No final da aula, retomamos os objetivos da construção dos jogos e os elementos que deveriam conter e como seriam feitos.

Figura 4: Conversa sobre gamificação.



Fonte: Autora (2017)

Diário de campo (9 de maio de 2017)

Este foi um dos momentos mais envolventes, o tempo passou muito rápido pra mim e para os alunos conforme relatos deles: “- Nossa, pro, já terminou a aula, que pena!” “- Professora, eu quero que chegue logo amanhã.”. Estas falas me deixaram mais animada e curiosa sobre as produções do dia seguinte. Que os alunos estavam entusiasmados era óbvio, mas será que isso refletiria na formação deles como leitores? Será que o trabalho realmente poderia levá-los a ler mais?

Mas tive uma certeza: usar elementos de jogos como estratégia motivou muito meus alunos, senti uma alegria e motivação que não via há muito tempo em minhas aulas...

3. 2. 4 Atividade 4 - Construindo jogos

Ao final dessa primeira etapa, baseados nas leituras que já haviam feito, os alunos construíram os seguintes jogos: *Memória*, *Quem sou eu*, *Quebra-cabeças* – estes três eram jogos de tabuleiro - e um circuito interativo baseado na obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Estes jogos já envolveram elementos comuns à gamificação, como presença de objetivos claros, formulação de regras, possibilidade de retorno imediato, pontuação ou premiação final.

Na aula anterior, os alunos já haviam organizado as duplas ou trios de trabalho por semelhança de temática das leituras feitas. Assim, começaram a construir os jogos, usando materiais escolares como cartolina, papel colorido, revistas, tesoura, canetas coloridas e canetões, parte do material trazido de casa pela professora e outra parte disponibilizado pela escola.

Muitas imagens usadas nas produções foram retiradas ou fotocopiadas da *internet*, o que permitiu conversar sobre a importância de referenciar as imagens e outros materiais copiados. Os alunos usaram imagens de *sites* de domínio público para facilitar e agilizar o processo de construção dos jogos.

As atividades desta etapa desenvolveram-se no período de quatro horas-aula.

Os jogos confeccionados foram os seguintes:

- **Memória dos emojis¹²**, criado por um trio que dizia ler somente mensagens e postagens em redes sociais. O jogo é composto de pares de cartas amarelas em formato redondo com formato de *Emojis*, com várias emoções;
- **Jogo de tabuleiro e quebra-cabeças do livro “A Bela e a Fera”**, construídos por duas alunas que gostam de histórias de princesas e romances. O jogo de tabuleiro é um circuito montado em uma cartolina onde os jogadores devem responder perguntas a respeito da história para poder avançar quando acertam e no caso de erro, retrocedem.
- **Jogo Quem sou Eu**, inspirado nas histórias em quadrinhos da personagem “Chaves¹³” construído por um trio de alunos que disse ler somente gibis e gostar muito do seriado. O jogo traz as personagens desenhadas e pintadas pelos alunos em cartões de 12 cm colados na testa dos jogadores, que por sua vez fazem perguntas (3) para identificar a personagem, ganha quem acertar mais personagens.

¹² *Emojis*: de origem japonesa, composta pela junção dos elementos *e* (imagem) e *moji* (letra), e é considerado um pictograma ou uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa.

¹³ Chaves : Personagem principal de seriado mexicano criado em 1971.

- **Quiz dos Contos de Fadas**, feito por uma dupla a partir dos contos “Cinderela”, “Malévola” e “Frozen”. O jogo é composto de perguntas e respostas elaboradas pelas alunas baseadas nas histórias.
- **Circuito interativo** inspirado no *bestseller* Harry Potter e a Pedra Filosofal, feito por um trio de alunos que leu a obra e assistiu ao filme muitas vezes. O jogo é um circuito montado no chão da sala, onde, a cada pergunta respondida corretamente, os alunos participam pulando, correndo e caminhando, algumas vezes com obstáculos; quando erram as perguntas, os alunos não saem do lugar.

Figura 5: Jogo e quebra-cabeça A Bela e a Fera.



Fonte: Autora (2017)

Figura 6: Jogo Quem sou eu ?.



Fonte: Autora (2017)

Figura 7: Jogo dos emojis.



Fonte: Autora (2017)

Diário de Campo (10 de maio de 2017)

Este foi um dos momentos mais trabalhosos e que mais exigiu atenção, pois os alunos solicitaram muitas intervenções, a cada momento eu era chamada para dar opiniões e sugestões, tive que cuidar muito para não influenciar e mesmo assim acho que eles esperavam sempre minha opinião para prosseguir, senti que eles têm pouca confiança nas próprias produções. Pensei que devo investigar melhor por quais motivos eles são tão inseguros. Somente um trio, o que realizou o circuito a partir da saga Harry Potter foi mais seguro e também mais organizado, pois levou o material para terminar o trabalho em casa e na outra aula trouxe o jogo pronto. Este foi o jogo que mais se aproximou do conceito da gamificação, pois envolveu fases e premiação a quem conseguisse vencer.

Hoje um motivo de frustração: duas duplas não fizeram os jogos, tentaram um pouco, uma menina pediu para acessar a internet para pesquisar e percebi que estava na rede social as outras rindo e conversando, assim não realizaram a atividade, acredito que por falta de interesse, conversei com elas e prometeram que iriam fazer em casa, nem todos aceitam a proposta da mesma forma, então, tomara que façam.

3.2.5 Atividade 5 - Socialização dos jogos com os colegas

Iniciamos esta aula com a organização da sala, para que todos pudessem socializar suas produções e também conhecer o trabalho dos colegas. As classes foram dispostas em um semicírculo para proporcionar uma visão ampliada de todos. Fizemos um roteiro de

apresentação, com alguns combinados prévios relativos a como dizer o nome do jogo, as regras, as possibilidades de acerto e erro. Se possível, convidar alguns colegas para jogar.

Os alunos apresentaram suas produções de forma muito explicativa e didática, estabelecendo relações com a leitura feita e explicando o porquê de cada criação. O trio que apresentou o circuito interativo foi o que mais demorou porque todos os colegas queriam participar, mesmo já sabendo as respostas e perguntas que seriam feitas.

Os jogos com regras mais conhecidas, como *Memória*, *Quem sou eu* e *tabuleiro* despertaram menos interesse, talvez por serem menos interativos.

Das duas duplas que não haviam concluído nem iniciado seus trabalhos na aula anterior, uma trouxe o jogo *quiz dos contos de fadas* e apresentou aos colegas; a outra dupla desculpou-se e não apresentou nada.

A coordenadora pedagógica da escola foi até a sala para que os alunos mostrassem suas produções e sugeriu que os trabalhos fossem apresentados para outras turmas da escola.

A sugestão foi aceita e ficou combinado que, na próxima aula, os jogos seriam apresentados para duas turmas da escola.

Figura 8: Apresentação dos jogos.



Fonte: Autora (2017)

Diário de campo (11 de maio de 2017)

Grata satisfação este dia, os jogos estavam ótimos, muito capricho na confecção (nem todos) a maioria, alunos motivados, interessados e tranquilos na realização da apresentação de suas produções.

Minha preocupação é como escrever tudo isso, será que e como estou enxergando? Estou muito feliz com meus alunos, na próxima aula para socialização vou propor uma confraternização...Vê-los preocupados com os jogos e com a apresentação pode contribuir

com a formação deles como leitores, eu acredito, porque alguns se interessaram em conhecer o livro que os colegas tinham lido.

Uma aluna perguntou: “- Prof., será que tem na escola o livro do Harry Potter ? Respondi que não, mas que poderia tentar conseguir para que ela lesse.” É um sinal de interesse, pensei .

3.2.6 Atividade 6 - Socialização com outras turmas da escola

Nesta etapa, os alunos puderam mostrar seus jogos para colegas de duas turmas dos anos iniciais da escola, que foram plateia e jogadores muito interessados e entusiasmados.

Os alunos dos anos iniciais, turmas de 3º e 4º anos, foram convidados a irem até a sala de 8º ano para conhecer os jogos construídos pelos colegas. Quando chegaram, uma aluna (líder da turma) explicou como e por que o projeto estava acontecendo. Os alunos do 8º ano, que estavam muito envolvidos com o projeto, ajudaram a colega líder a explicar o processo de leitura e produção dos jogos. Ressaltaram a importância de os colegas pequenos lerem e conhecerem novos livros.

Após conhecerem e jogarem como voluntários, os alunos dos anos iniciais opinaram sobre o trabalho visto. Suas impressões foram bastante positivas.

Estas atividades de demonstração foram desenvolvidas em duas horas-aula.

Figura 9: Apresentações de jogos para outras turmas.



Fonte: Autora (2017)

Figura 10: Apresentações de jogos para outras turmas



Fonte: Autora (2017)

Diário de campo (16 de maio de 2017)

Socializar os trabalhos com colegas foi tranquilo, mais do que pensei, os alunos foram ótimos, muito solícitos uns com os outros, combinamos que J. (líder da turma) iria contar o processo de construção, como e porque havíamos feito os jogos, e todos ajudaram, foi um momento muito bom.

As carinhas dos pequenos querendo adivinhar qual era o jogo e como era pra jogar, a professora deles que pediu pra sair e dar uma volta e não assistiu, o diretor que pediu licença e deu um recado sobre o horário da educação física, foram acontecimentos deste dia, ah, e ainda um colega que derrubou a filmadora do pedestal (parou de funcionar).

3.2.6 Atividade 7 - Roda de conversa¹⁴ - Avaliação da proposta

Em roda de conversa, foi feita uma avaliação de toda a experiência, desde o início até a socialização com os demais colegas. Sentados em círculo, combinamos que todos poderiam opinar, que todos deveriam respeitar as opiniões diferentes das suas e que não deveriam gritar, nem conversar durante a avaliação.

Adotei algumas perguntas norteadoras para que eles pudessem avaliar e ao mesmo tempo fazer considerações construtivas para a próxima fase do projeto. As impressões foram socializadas e quase todos falaram, muitos disseram que parecia que não estavam na aula, que foi muito legal e que gostariam de mais aulas assim, o que entendi como avaliação positiva do projeto.

¹⁴ Roda de Conversa: técnica que assume as mesmas características da técnica do grupo focal, assim definida por Gaskel (2002, p. 79).

Quanto ao uso de elementos da gamificação na construção dos jogos, as opiniões foram todas favoráveis a este tipo de metodologia nas aulas, inclusive gostariam que mais professores usassem estes recursos. Uma aluna indagou: “*Será que dá para pedir pra prof. de matemática fazer alguma aula assim, seria bem mais legal...*” Eu disse que ia sugerir para as colegas, mas não cheguei a falar, porque não encontrei abertura para tanto.

As atividades desta etapa desenvolveram-se em duas horas aula.

Diário de campo (17 de maio de 2017)

Foi muito boa a última etapa desta primeira parte, hoje a aula foi mais rápida ainda, os alunos estavam muito à vontade, falaram bastante, estavam descontraídos, mas levando a sério as opiniões e considerações dos colegas. Comentaram muito sobre o quanto foi bom trabalhar assim, que foi bom ler, que foi legal construir jogos, que foram as melhores aulas, o que me fez pensar como as aulas tradicionais são maçantes, muitas vezes, que os alunos agradecem quando temos atividades mais lúdicas e integradas ao conteúdo sem serem cansativas.

Também foi um momento alegre e descontraído a nossa confraternização, eu levei sanduíches e alguns refrigerantes, e uma aluna pediu para que desligasse a filmadora (que nos acompanhou em todas as aulas) e conversaram sobre as leituras e outros assuntos.

3.3. Etapa 2- Relação aluno - leitura literária e gamificação em ambientes virtuais.

Período de execução: 14 /06 a 07/07/2017

Número de horas: 19 horas-aula

Na sequência, serão descritas as atividades da segunda etapa da proposta pedagógica envolvendo a leitura literária e a gamificação em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEAs). As atividades foram desenvolvidas com mesma turma de 8º ano.

3.3.1 Atividade 1 - Diagnóstico de temáticas de interesse

O objetivo desta atividade foi investigar as temáticas de leitura que são de interesse dos alunos para realizar a seleção dos textos partindo do que os alunos já conheciam para o desconhecido, buscando assim ampliar o horizonte de leituras e o crescimento do leitor.

Esta etapa iniciou com a leitura do conto “Eu sou o conto”, de Moacyr Scliar. A metodologia utilizada neste encontro foi pré-leitura (informações básicas sobre autor e obra, levantamento de hipóteses sobre a obra); leitura feita pela professora seguida de relatos sobre a experiência proporcionada pela leitura literária; exploração de aspectos semânticos e estruturais (identificação do tempo e espaço da narrativa), levando-os a perceber as entrelinhas e fazer inferências sobre o texto.

A escolha pelo gênero conto se deu por sua estrutura – narrativa com começo, meio e fim, que oferece a vantagem de ser curta, com poucos personagens, facilitando a organização do trabalho em períodos de 50 minutos.

Em roda de conversa, ao final desta primeira aula, os alunos foram motivados a expressar sobre quais temas gostariam de ler. As preferências recaíram sobre dramas, vivências/relações familiares, aventuras e histórias românticas; somente dois alunos manifestaram o desejo por temas como terror ou ficção. As atividades desta etapa desenvolveram-se em duas horas aula.

Diário de campo (21 de junho de 2017)

Hoje percebi que os alunos já estavam bem à vontade com a leitura, falaram bem mais a respeito do que entenderam, a ansiedade diminuiu também, só a minha ansiedade está grande, agora chegou a hora de selecionar os textos...

Tenho que escolher bons contos, mas o que são bons contos? Eles(os alunos) são tão jovens.... E esses textos têm que possibilitar a gamificação e serem atrativos aos alunos...

Atividade 2 - Ampliando o repertório leitor

Com o objetivo de ampliar o horizonte de expectativas, a ação foi aproximar os alunos da leitura literária de forma significativa buscando atender suas preferências em relação aos temas. Com esses critérios, chegou-se à seguinte lista de contos:

- “Biruta”, de Lygia Fagundes Telles, que trata de abandono, trabalho infantil, amor pelos animais, desilusão;
- “Negócio de menino com menina”, de Ivan Ângelo, fala sobre a ingenuidade de um menino em relação a comportamentos humanos;
- “Travesseiro de penas”, de Horácio Quiroga, é um drama conjugal, uma metáfora de amor não correspondido;

- “Noite de Almirante” de Machado de Assis, narrativa de amor e desilusão.

Os textos fazem parte do acervo da biblioteca da escola, e os alunos puderam trabalhar com os livros diretamente. A atividade foi realizada em quatro grupos reunidos por preferências de temas. Cada grupo leu silenciosamente o conto cuja temática correspondia a seu interesse. Num segundo momento, a leitura foi feita pela professora, no caso, por mim.

Logo após, foi feita a exploração da estrutura dos textos literários (personagens, enredo, narrador, tempo e espaço, trama, desfecho), de forma oral e expositiva, a partir de perguntas. Em seguida, os alunos preencheram individualmente um quadro de registros com informações relativas aos quatro contos lidos.

Os quadros de registro foram socializados no grupo e todos puderam opinar a respeito das impressões iniciais. Logo em seguida, os alunos foram orientados a lerem novamente os textos e depois apresentaram suas respostas para os colegas.

Como os alunos leram e preencheram o quadro, no momento da socialização eles puderam confirmar ou refutar as impressões que tiveram na primeira socialização.

Procurou-se levantar coletivamente as pistas e sentidos para uma leitura coerente, preenchendo vazios e lacunas, em escuta atenta para que gradativamente os alunos pudessem ir realizando inferências, considerando-se o conhecimento e experiências prévias, assim possibilitando um papel ativo aos alunos.

Os livros utilizados na proposta foram Meus primeiros contos (2001), De conto em conto (2002), Historinhas Pescadas (2001) e Olhar de descoberta (2003).

Modelo de quadro usado nesta etapa da proposta:

Figura 10: Quadro estrutural de contos.

Título	Autor	Personagens	Espaço/Tempo	Trama	Desfecho

Fonte: Autora (2017)

Figura 11 e 12: Quadro estrutural preenchido por aluno.

Vozel meo

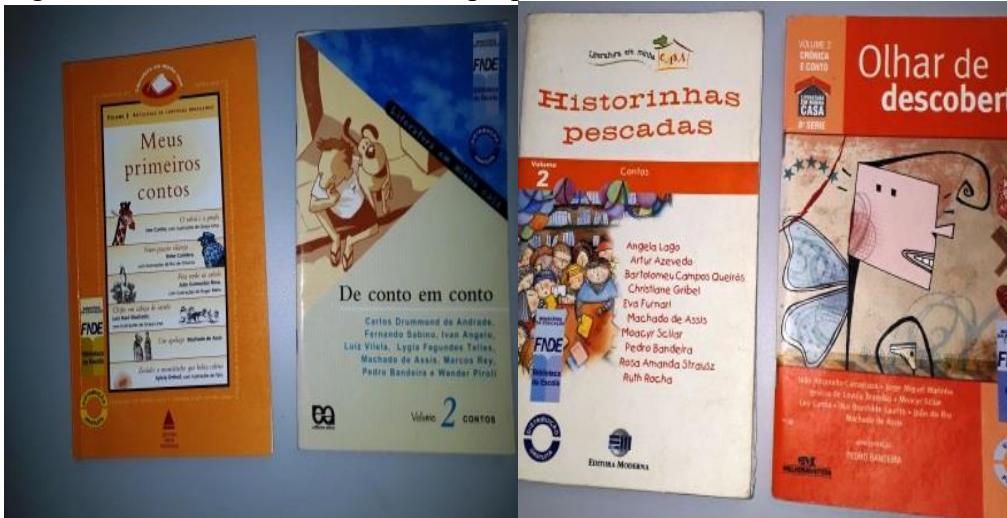
Título	Autor	Personagens	Espaço/Tempo	Trama	Desfecho
Biruta	Luísa Rodrigues Fernandes	Biruta, Alonzo, seu irmão, o Sr. Zulu	é em uma casa no interior	Quando estavam a ver o cachorro embora	Quando ele acabou a ver o cachorro
Vegete meo com menina	Luísa Rodrigues Fernandes	O menino, o pai e a menina	Estação de caminho de ferro	Quando ele diz que vai dar o Passaporte	Quando o menino diz que vai dar o Passaporte para a menina
Travesseiro de penas	Luísa Rodrigues Fernandes	Maria, o pai, a mãe, a avó	Uma casa no interior	É a morte de Maria	É a morte de Maria

Ailha

Título	Autor	Personagens	Espaço/Tempo	Trama	Desfecho
Biruta	Luísa Rodrigues Fernandes	Biruta, Alonzo, seu irmão, o Sr. Zulu	é em uma casa no interior	Quando estavam a ver o cachorro embora	Quando ele acabou a ver o cachorro
Biruta	Luísa Rodrigues Fernandes	O menino, o pai e a menina	Estação de caminho de ferro	Quando ele diz que vai dar o Passaporte	Quando o menino diz que vai dar o Passaporte para a menina
Travesseiro de penas	Luísa Rodrigues Fernandes	Maria, o pai, a mãe, a avó	Uma casa no interior	É a morte de Maria	É a morte de Maria

Fonte: Autora (2017)

Figura 13 e 14: Livros utilizados na proposta.



Fonte: Autora (2017)

Diário de campo (22 de junho de 2017)

Como foi difícil atender os grupos, nossa, todos chamavam ao mesmo tempo, e vi quanta dificuldade eles têm de trabalhar sozinhos, perguntavam o que era pra fazer, mesmo depois de já ter explicado várias, vezes, até que decidi sugerir que dois grupos fossem para a sala ao lado que estava vazia para poderem realizar a leitura, devido ao barulho, assim consegui mais um problema, não conseguia atender uma sala e nem a outra, pedi ajuda à supervisora que ficou em uma sala enquanto dei orientações e organizei os trabalhos....

Assim, ao final de dois períodos conseguimos nos reunir em uma única sala, com as releituras feitas (eu penso que sim) e os quadros preenchidos. A socialização foi a melhor parte, mas novamente todos queriam falar sobre suas leituras e por duas ou três vezes paramos para organizar o trabalho.

Foi um dos dias mais cansativos até agora... Mas vamos lá!

Atividade 3 - Conhecendo ambientes virtuais

O objetivo desta etapa foi conhecer os ambientes virtuais *ELO* (Ensino de línguas online), *CANVA*, *KAHOOT* e *GOconqr* e seus *affordances*, as possibilidades de criação a partir dos elementos dos contos e entender como se daria a gamificação. Esta etapa deu-se em uma tarde, no turno oposto ao da aula, para que a turma pudesse utilizar o laboratório de informática por maior espaço de tempo.

O *ELO* (Ensino de Línguas online) é um ambiente virtual que possibilita a criação de muitas atividades. No entanto, os alunos só podem realizar e participar como estudantes das

atividades do repositório, portanto, para que pudessem construir atividades, foi necessário entrar com o acesso (*login*) da professora. O ambiente oferece um *tour* onde os alunos puderam conhecer e escolher quais atividades seriam possíveis de construir a partir dos elementos dos contos lidos.

O ambiente virtual *CANVA* permite que os alunos façam a inscrição com seu próprio endereço e senha. Nesse espaço, selecionaram as modalidades cartaz e história em quadrinhos, fazendo a adaptação necessária dos elementos estruturais dos contos.

A plataforma do *KAHOOT* projeta uma pergunta de cada vez em uma tela, e os alunos respondem em seus próprios *laptops*, *tablets* ou *smartphones*. Os jogadores geralmente têm 30 segundos para responder e ganham pontos para cada resposta correta, além de pontos extras para quem clica mais rápido.

O *GoConqr* é uma plataforma de estudos que permite o uso de ferramentas como Mapas Mentais, Caderno *On-line*, *Flashcards* (cartões de memória) que possibilitam a construção de atividades a partir de qualquer conteúdo ou área do conhecimento.

As ferramentas do *GoConqr* trazem possibilidade de compartilhar e criar materiais, também é possível acessar materiais já criados por outros alunos e professores na biblioteca pública da plataforma, o que facilita a construção de atividades gamificadas.

Logo após a exploração dos ambientes virtuais, os alunos foram orientados a reunirem-se em grupos, segundo a temática de conto lido, para planejarem as atividades virtuais a serem construídas na próxima aula.

As atividades desta etapa desenvolveram-se em três horas-aula em turno oposto (tarde), no laboratório de informática da escola.

Diário de campo (27 de junho de 2017)

Os alunos estavam bem agitados e animados para trabalhar nos computadores, seis estavam funcionando bem, mais o meu computador e o da colega bibliotecária, que gentilmente emprestou para agilizar o processo.

A constatação de que não poderiam entrar como alunos para construir as próprias atividades no ELO causou transtorno, pois tive que emprestar meu login e senha para que todos pudessem usar... Outra constatação: todos têm facebook e whatsapp e não sabem seus emails, muitos tiveram que fazer uma nova conta, isso demorou um tempão...

Conhecer os ambientes foi bom e todos ficaram surpresos que podiam elaborar as próprias atividades, lembrei as leituras sobre a importância da autoria na aprendizagem...

Foram momentos de muita aprendizagem para os alunos, percebi o quanto eles precisam de orientação para pesquisa, mas também o quão rápido aprendem e se ajudam, quando alguém não conseguia, logo pedia ajuda e eu ou algum colega ajudava.

3.3.4 Atividade 4 - Elaborando as atividades nos ambientes virtuais

O objetivo desta atividade foi construir atividades em ambientes virtuais. O conteúdo para a construção foram os textos lidos nas aulas anteriores, as anotações feitas e quadros estruturais com elementos dos contos.

Conversamos antes sobre a organização, a escolha do ambiente que seria utilizado, (*ELO*, *GoConqr* e *Canva*) e sobre a necessidade de adequar a história lida à atividade que seria construída.

No ambiente virtual *ELO* foram feitas as seguintes atividades:

- Memória a partir do conto “Biruta”, disponível em: http://www.elo.pro.br/cloud/professor/memoria.php?atividade_id=3822&modulo_id=11741&id=1807&ver_aluno=1
- Sequência a partir do conto “Biruta”, disponível em: http://www.elo.pro.br/cloud/professor/sequencia.php?atividade_id=3115&modulo_id=11738&id=833&ver_aluno=1
- Memória dos personagens do conto “Noite de Almirante” disponível em: http://www.elo.pro.br/cloud/professor/criar-modulo.php?modulo_id=11741
- Vídeo sobre o conto “Noite de Almirante”, disponível em: http://www.elo.pro.br/cloud/professor/criar-modulo.php?modulo_id=11745

No ambiente virtual *Canva*, foram feitas as atividades:

- Cartaz sobre o conto “Biruta”: https://www.canva.com/design/DACmpEAFUHI/8MajTCpuwjo5JM_UZxXiA/edit
- História em quadrinhos sobre o conto “Noite de Almirante”, disponível em: <https://www.canva.com/design/DACmqBXCjW8/MR8Z8d00owiGnbZ0EsRQAg/edit>

No ambiente virtual *Go Conqr*, foram feitas as atividades:

- Atividade *Quiz*, sobre o conto “Biruta”, disponível em: <https://www.goconqr.com/quizzes/15858043/edit>
- Atividade *game* perguntas e respostas, disponível em: <https://www.goconqr.com/pt-BR/search?q=neg%C3%B3cio%20de%20menino%20com%20menina>
- Jogo do verdadeiro ou falso sobre o conto “Negócio de menino com menina”, disponível em: <https://www.goconqr.com/pt-BR/p/13779748>

As atividades são simples, de fácil acesso e retratam o entendimento dos alunos sobre o funcionamento do ambiente virtual integrado aos contos lidos. A elaboração das atividades envolveu atenção e concentração, foi necessário mobilizar conhecimentos para baixar imagens, vídeos e ainda integrar o conteúdo dos textos.

As atividades foram socializadas e o processo gamificado funcionou, fazendo um rodízio por todas as atividades, e a dupla vencedora foi a que primeiro conseguiu realizar as atividades e ainda ajudar a dupla que estivesse com maiores dificuldades na resolução. As duplas não tiveram dificuldades em cumprir a tarefa, em parte porque o ambiente virtual já era conhecido da maioria e também porque as atividades são de fácil resolução.

Importante ressaltar que a gamificação independe das atividades serem construídas no ambiente virtual, pois gamificar consiste em organizar as atividades de leitura em etapas, missões, fases pelas quais os alunos vão passando. Ao final estarão colocadas em *ranking* de classificação, pontuação e conseqüentemente de premiação.

As dificuldades encontradas em relação ao uso e trabalho nos ambientes virtuais relacionaram-se ao fato de que alguns alunos nunca tinham usado computadores de mesa (acessam a *internet* através do celular) e, portanto, não tinham habilidade com o *mouse*; outros não conheciam mecanismos de busca e pesquisa, especialmente de imagens; e o ambiente *ELO* não permite que os alunos construam atividades, o que exigiu que eles usassem o *login* da professora (autorizados obviamente pela necessidade do uso). A pressa em realizar as tarefas e o excesso de contribuições nos trabalhos uns dos outros também causaram alguns transtornos, mas acredito que a adoção de regras mais claras e missões mais específicas tendem a minimizar esses problemas.

Esta experiência permitiu medir o interesse e o engajamento dos alunos em atividades que tinham como foco a leitura literária e, a partir destas, a realização de atividades gamificadas.

As atividades desta etapa desenvolveram-se em quatro horas-aula, no turno oposto (tarde), no laboratório de informática da escola.

Diário de campo (28 de junho de 2017)

Hoje foi possível observar grande envolvimento na leitura dos contos e também na construção das atividades nos ambientes virtuais, através das opiniões e impressões nas rodas de conversa a cada fase da aplicação da proposta, vários alunos afirmaram que “não sabia que era assim, ler assim é bom, gostei desta leitura, que pena do menino, que dó do cachorrinho, e várias outras falas em que foi perceptível o envolvimento com os textos literários.

A percepção de algumas limitações pessoais no acesso e necessidade de aprofundamento nos mecanismos oferecidos pelo mundo digital, para além das redes sociais, foi um dos aspectos relevantes nas aprendizagens deste encontro.

A sequência das atividades foi quase a mesma da primeira aplicação, por isso, sendo a mesma turma de alunos, pode-se perceber uma disposição maior em participar em relação a primeira, e ainda, que estavam mais atentos a detalhes dos textos como narrador, espaço, tempo, personagens e as respostas a vazios foram feitas com maior reflexão, mais tentativas, os alunos estavam mais à vontade com a dinâmica de trabalho.

Com estas percepções, como professora e pesquisadora desta prática, fico com um questionamento, será que os alunos não gostam de ler ou não são estimulados a ler? Será que se tentássemos mais vezes, propostas envolvendo os textos literários, os alunos não estariam lendo mais e melhor?

3.3.5 Atividade 5 - Socialização das atividades

O objetivo desta etapa foi socializar as atividades construídas com os colegas. Logo no início, os alunos tiveram tempo de visitar os ambientes virtuais onde haviam trabalhado para revisar os trabalhos e fazer alguns ajustes necessários. Em seguida, com o auxílio do *datashow*, iniciou-se a apresentação: os grupos disseram qual o título da obra lida, o autor, elementos usados na construção da atividade, ambiente virtual escolhido, principais facilidades e dificuldades encontradas.

Após a apresentação, os alunos convidaram os colegas a conhecer e jogar as atividades. Este momento foi de bastante agitação, pois não havia computadores para todos, mas, com calma, foram se organizando, e a troca aconteceu de maneira bastante respeitosa e cordial, muitos se expressaram, reconhecendo o trabalho dos colegas e querendo aprender como haviam feito esta ou aquela atividade.

As atividades desta etapa desenvolveram-se em duas horas-aula.

Diário de campo (29 de junho de 2017)

Que dia bom, vê-los apresentando as atividades foi muito lindo, uns fofos, eu que os conheço já há anos, percebi quão importante foi a questão da autoria, pois muitas vezes dizem: “-Se não fosse eu, fulana não teria conseguido...”, outro aluno falou: “- Prof. vou fazer uma outra atividade sozinho em casa...” .Pude ver o quanto gostaram da atividade e também como voltaram aos textos para lembrar detalhes.

Um momento tenso foi quando uma aluna excluiu uma parte da atividade de um grupo, quase brigaram, mas ainda bem que se tranquilizaram, conversei e consegui reverter o caos...

Atividade 6 - Atividade gamificada

Esta etapa foi elaborada por mim a partir do conto “O sabiá e a girafa”, de Leo Cunha, para que os alunos vivenciassem de forma abrangente o processo de gamificação de uma narrativa literária.

Os alunos não conheciam o texto, que seria apresentado em etapas e seria revelado na íntegra após passarem por todas as fases do *game*.

O passo a passo da atividade foi delineado de forma que o processo de leitura fosse gamificado, ou seja, foi organizado em etapas /missões/ premiações e pontuação, e, ao final, os alunos já teriam lido o conto.

Novamente precisamos usar a organização de duplas ou trios conforme o número de computadores que estavam funcionando, mas este contratempo foi facilmente resolvido, pois os alunos colaboraram na realização das tarefas. Em escolas onde há um computador por aluno, a competição pode se tornar bem acirrada, o que é bom porque motiva; por outro lado, os alunos menos habilidosos podem se sentir desmotivados, desistindo de participar.

No quadro abaixo, apresento a atividade de forma esquemática:

Figura 15: Quadro esquemático de narrativa gamificada.

Missão I	Leitura da primeira parte do conto: O sabiá e a girafa e realização das atividades no ambiente virtual <i>Kahoot</i> (PIN:7333677).
Missão II	Leitura da segunda parte do conto no livro e construção de uma atividade <i>flashcard</i> no ambiente virtual <i>Goconqr</i> baseado na leitura feita com imagens.
Missão III	Leitura da última parte do conto e produção de uma atividade no ambiente virtual <i>ELO</i> , com alguns dos elementos estruturais do conto (personagens, situação inicial, clímax, desfecho).

Fonte: Autora (2018)

Nesta atividade, procurei usar os ambientes virtuais (*Kahoot* e *GoConqr*) que não foram usados nas atividades feitas pelos alunos, para que percebessem novas possibilidades além das já conhecidas e usadas.

Ganharam o jogo os alunos que, em duplas ou trios, cumpriram as três missões. O prêmio foi um refrigerante e uma caixa de bombons para o grupo.

As atividades desta etapa desenvolveram-se em duas horas-aula.

Diário de campo (4 de julho de 2017)

Meu entusiasmo só aumenta... Hoje foi muito bom, ver os alunos todos, todos mesmo, envolvidos com a tarefa foi algo...

Momento ruim foi o prêmio que teve que ser dividido para não causar brigas, duas duplas disseram ter feito e terminado ao mesmo tempo e nenhuma das duas cedeu então dividi o prêmio, mas tudo bem, amanhã temos a festinha de encerramento e todos confraternizam.

3.3.7 Atividade 7 - Avaliação da proposta

Nesta etapa, em roda de conversa, os alunos foram convidados a expor suas opiniões, impressões e aprendizagens. Foi um momento muito gratificante em que relataram estar adorando ler e que iriam continuar lendo; que gostariam de mais atividades desse tipo; que queriam que outras professoras também trouxessem novidades; enfim, predominaram

avaliações positivas, somente dois alunos disseram que acharam um pouco cansativo e que gostam de aulas mais tradicionais.

As principais vantagens encontradas nos ambientes usados foram a facilidade de acesso por serem gratuitos e exigirem somente o cadastro individual; a existência de várias possibilidades de atividades; a viabilidade da realização da mesma atividade por diferentes usuários; a disponibilização das atividades *online*; e a possibilidade de acesso em diferentes dispositivos (*smartphones e tablets*)

Uma das dificuldades apontadas pelos estudantes, e que também foi causa para não usar os ambientes *Kahoot* e *GoConqr*, foi o desconhecimento do idioma (inglês) adotado pelos ambientes; outra dificuldade relatada por alguns foi o pouco tempo para visitar todos os ambientes sugeridos. Interessante percepção foi que as próprias limitações pessoais prejudicaram o acesso, sendo necessário aprofundamento no conhecimento dos mecanismos oferecidos pelo mundo digital, porque muitos não conheciam e nem sabiam da existência de sites que permitiam fazer atividades.

No final, para comemorar, fomos até o refeitório para conversar e confraternizar com sanduíches, bolo e refrigerantes.

As atividades desta etapa da proposta, incluindo o lanche coletivo, desenvolveram-se em três horas-aula.

Diário de campo (6 de julho de 2017)

Mistura de alívio e gratidão, pela caminhada e pela aprendizagem, meus alunos foram ótimos, super empenhados e comprometidos, de 23 somente 3 relataram terem aprendido pouco ou não gostaram da metodologia, então faço uma avaliação positiva desta etapa...

E a confraternização, adoraram! Que bom que foi tudo bem.

Senti pouco apoio da direção da escola, mas tudo bem, tudo aconteceu, e eles não viram nada, nem perguntaram, então, é isso mesmo...

Acredito, sinceramente, que a gamificação pode ser uma aliada na formação de leitores sim, porque aqui, os alunos tiveram interesse maior e aumentaram o repertório, então, é usar esta metodologia e seguir experienciando...

4. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO

O objetivo deste capítulo é analisar as atividades realizadas, os dados coletados e as anotações do diário de campo referentes às duas etapas da proposta pedagógica que verificou a eficácia da gamificação como estratégia facilitadora da formação de leitores literários.

A análise focalizará quatro pontos: o primeiro analisará a relação dos alunos com a leitura; o segundo, a produção de atividades envolvendo elementos da gamificação em jogos não virtuais; o terceiro, as atividades em ambientes digitais a partir das leituras dirigidas; e o quarto analisará o letramento digital necessário ao professor para o desenvolvimento da proposta.

Os dados foram colhidos durante toda a experiência pedagógica, no contexto já mencionado - escola pública de periferia, 23 alunos, idade média 14 anos- e por meio de diferentes instrumentos: observação diária do processo; gravações em vídeo e áudio; registros em diário de campo; materiais produzidos pelos alunos, como jogos não digitais, atividades digitais; relatos em roda de conversas sobre as leituras e demais atividades de socialização das atividades.

Em muitos momentos desta análise, serão transcritos falas e relatos dos alunos, identificados aleatoriamente por meio de letras do alfabeto (maiúsculas), de forma a garantir o sigilo de identidade por tratar-se de alunos menores de idade.

A análise através do instrumento do diário de campo e avaliação diária foi feita com base em Zabalza (2004), que se refere aos diários de campo como instrumentos que possibilitam ao professor refletir sobre a própria prática e ainda desenvolver um olhar crítico à realidade na qual está inserido sugerindo novas possibilidades de ensinar e aprender.

A observação diária, relatos e registros possibilitam criar um universo cultural coletivo, de participação, permitindo a contribuição de todos. É fundamental essa postura de buscar o outro, partilhar valores e agir de modo coerente com as expressões do grupo. Transformar a consciência ingênua em consciência crítica parece ser o caminho pedagógico fundamental (FRANCO, 2015).

4.1 Análise da relação inicial com a leitura

A atividade que buscou identificar a relação dos alunos com a leitura por meio de relato escrito e construção de painel de leituras permitiu a reflexão sobre o ato de ler, traço

inicial do processo de formação, assim definido por Cosson (2016, p.27) “[...] a formação do leitor deve centrar-se sobre o ato de ler, os modos de ler a literatura devem antes passar por uma visão do processo da leitura, do entendimento do ato de ler”.

Os depoimentos abaixo mostram algumas concepções da turma sobre a tomada de consciência do ato de ler:

Aluno J: - “Quem não lê é como se fosse cego, não vê, não conhece, não sabe...”

Aluna A: “Antes eu pensava que ler era só ler livros de histórias, de romances, nunca pensei que ler gibis era leitura...”

Na leitura de “Felicidade Clandestina”, conto motivador da primeira atividade da proposta, vários alunos identificaram-se com a busca, não só de livros, mas de objetos de desejo, entendendo o que mobiliza a busca, e esse foi também um dos resultados desta atividade. Falar sobre o ato de ler trouxe memórias e chamou a atenção, como destacam alguns relatos:

Aluno E - “Já li um livro quando criança, em um dia, era sobre fadas...”

Aluna J - “Eu continuo lendo meus livros, gosto de pegar o livro...”

Aluno E - “Eu acho que a menina deste conto morria de ciúme, por isso se vingava não emprestando os livros...”

Aluno G - “Fazia tempo que não lia, mas eu gosto... “Essa aula, assim, ler por ler, eu gosto...” “Não gosto quando tem interpretação de texto...”

Rildo Cosson, em seu livro Letramento Literário, escrito em 2016, diz que a identificação com a leitura pode ocorrer a partir da percepção de que as palavras são de todos nós, são da sociedade e não propriedade de ninguém, de modo que, para tê-las, basta viver em sociedade. Analisando as atividades em relação à percepção dos alunos no sentido de que podem entender as palavras lidas no contexto do conto e ressignificá-las foi bastante satisfatória, como comprovam as falas:

Aluno E: “Eu gosto de ler assim, gosto mais de entender com a professora explicando”.

Aluna M: “Eu gostei muito do conto, queria ser a menina, vou procurar o livro na biblioteca do colégio”.

Aluna J: “Ler assim é bom, parece que a gente faz parte da história”.

Se um dos objetivos da escola e da educação, como determinam os documentos oficiais PCN, LDB e BNCC, é formar os alunos como cidadãos da cultura escrita, é desejável que os leitores saibam dar sentido às obras lidas, e é também esperado que as propostas voltadas à leitura literária estejam inseridas nas grades curriculares (COLOMER, 2007, p.45).

Analisando o conteúdo dos relatos, foi possível perceber que a grande maioria dos alunos realizou mais leituras nos primeiros anos escolares. Três alunos disseram que liam mais quando as professoras levavam à biblioteca, enquanto outros dois comentaram que, quando eram menores, tinham livros de história em casa, conforme os relatos:

Aluno J: “Quando a gente era pequeno, lá na segunda terceira série, as professora levavam e todo mundo tinha que ler um livro, eu pegava sempre”.

Aluna B: “Eu gostava muito de ler, nem sei por que parei, hoje só leio mensagem de celular”.

Aluno F: “Eu lia em casa porque sempre ganhava livros, eu não gostava, mas minha mãe me dava de presente”.

Essas afirmações suscitam algumas reflexões: é possível que os professores dos anos iniciais compreendam a função da leitura de forma diferenciada? Que espaço ocupam as atividades que propiciam a fluência leitora em nossas aulas nos anos finais do ensino fundamental?

Em relação à leitura nos anos iniciais, Teresa Colomer (2007) fala que o apelo da estrutura das narrativas infantis é inegável, pois as imagens, as personagens de ficção, a linguagem especial, tudo concorre para que o leitor preencha suas expectativas. Muitos livros infantis oferecem o poder de transportar o leitor no tempo e espaço, aos seis anos de idade uma criança está apta a aprender a ler e a escrever no ambiente escolar. Os professores fazem o possível e o impossível para que os alunos aprendam as funções básicas da leitura. Diariamente a criança convive com letras, palavras, textos e obras literárias.

Já em relação aos anos finais, Marisa Lajolo (1982) destaca que, em oposição às várias situações de leitura oferecidas nos anos iniciais, a partir do quinto ou sexto ano prevalece a leitura utilitária ou o uso do texto com caráter meramente didático e pedagógico, deturpando e falsificando o seu caráter literário.

As considerações das duas autoras permitem responder as perguntas feitas, pois, havendo um novo olhar docente sobre o trabalho com a leitura na escola, que promova momentos e atividades variadas, com propósitos e objetivos claros onde os alunos possam analisar suas interpretações e estabelecer relações com outras leituras. Considerando idades

variadas, é possível ampliar a experiência dos alunos com a leitura, colaborar na compreensão do que se lê, ampliar horizontes e possibilitar novas atitudes e conhecimento de mundo.

Ainda analisando as atividades que envolveram a relação inicial dos estudantes com a leitura, passamos à análise das atividades relacionadas ao conto “Felicidade Clandestina”.

Foram feitos estes questionamentos: Onde acontece? Quem participa? Qual é o motivo da busca? A menina andava sozinha pelas ruas de Recife? Seus pais sabiam disto? Como a menina que queria o livro não percebeu que estava sendo enganada?

Os alunos participaram da interpretação de forma oral, respondendo às perguntas mais óbvias rapidamente e tentando preencher os vazios deixados pela autora a partir de inferências.

Em momentos como este, foi importante a mediação para que os alunos, na condição de leitores iniciais, percebessem o que está e o que não está tão explícito no texto.

Neste sentido, o professor precisa ser o mediador das leituras, levando os alunos a conhecerem as instâncias do discurso literário, tais como personagens, narradores, tempo-espaço, relações que os elementos estabelecem entre si. É ainda necessário que este mesmo professor leia as obras que irá oferecer aos seus alunos e seja o maior entusiasta dos momentos de leitura (FARIA, 2004)

Levar os alunos a perceberem-se como leitores capazes de dar significado às obras lidas torna-os autônomos em relação à leitura. De acordo com Wolfgang Iser, em O ato da leitura, “[...] o texto literário só produz seu efeito quando é lido, uma descrição desse efeito coincide amplamente com a análise do processo da leitura” (ISER 1996, p.15).

As atividades enfatizaram a importância de o aluno perceber-se como leitor, o que, segundo Cosson (2011, p.103), exige da escola “[...] um tratamento diferenciado em relação à experiência da leitura literária [...]”, ou seja, a leitura como experiência é “[..]. uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”.

4.2 Análise de atividade de produção de jogos em contexto não virtual

Nesta atividade, os alunos foram convidados a construir jogos a partir de leituras feitas anteriormente considerando a estrutura real de um jogo, que se organiza em várias partes.

As produções foram jogos de tabuleiro e um circuito interativo, estes jogos já descritos no capítulo anterior.

Analisando os momentos em que os alunos construam os jogos, foi visível a cooperação e colaboração entre os pares, embora os temas de cada jogo fossem diferentes. Houve evidente interesse por parte da maioria dos alunos em participar, fato que comprova que é viável unir o universo lúdico ao pedagógico com atividades planejadas.

Segundo Vygotsky (1939), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, e o professor pode fazer isso estimulando o trabalho com grupos e utilizando técnicas para motivar e facilitar a aprendizagem, permitindo que o aluno construa o conhecimento em grupo de forma ativa e cooperativa.

Na prática analisada, a construção dos jogos proporcionou diversão e criou oportunidade de trabalho em grupo e o contato inicial com os elementos da gamificação, como regras, estratégias e pontuação. Esta atividade instrumentalizou os alunos para a próxima etapa da proposta, atestando que, como instrumento de aprendizagem, os jogos aliados à leitura literária trarão a motivação e ajudarão no processo de formação leitora

Para Piaget (1976), a atividade lúdica é uma das maiores propulsoras das habilidades intelectuais de jovens e crianças. Através de simbolismos e do incentivo aos nossos sentidos, o jogo proporciona a assimilação do real e o entendimento de novos pontos de vista, sob as perspectivas criativa, afetiva, histórica, social e cultural. Jogando, a criança inventa, descobre, desenvolve habilidades e experimenta novos pontos de vista.

4.3 Análise da atividade de leitura literária

Esta etapa da proposta visou praticar algumas estratégias de compreensão através das leituras literárias. A seleção dos textos levou em conta o repertório já existente e a necessidade de ampliação como forma de contribuir para a formação dos alunos como leitores competentes.

Isabel Solé (1998, p.67), em seu livro Estratégias de Leitura, salienta que “[...] para o leitor compreender o texto em si, o próprio texto deve se deixar compreender, ou seja, o leitor deve ter conhecimentos prévios para poder compreender o que lê”. Diz ainda que é necessário ensinar aos alunos as estratégias necessárias para ler e compreender (SOLE, 1998).

As atividades de leitura procuraram fazer os alunos explorar os contos em um sentido amplo, envolvendo a abordagem literária indicada por Cosson (2014), destacando que “[...] a leitura literária na escola deve aproximar os textos do universo dos alunos, trazendo temáticas que façam referência à realidade vivida ou conhecida por eles”.

É necessário salientar que o professor que deseja ser o mediador de leituras de seus alunos precisa dominar as competências de leitura que pretende ensinar. A mediação exige o

conhecimento dos textos e intertextos, os autores dos textos, as estratégias mediadoras e como requer certo desapego do livro didático como única fonte de leitura dos seus alunos.

Minha escolha recaiu sobre autores contemporâneos, utilizei contos que fazem parte do acervo da biblioteca da escola, o que permitiu aos alunos o contato com o livro, objeto físico. A biblioteca da escola oferece obras literárias de excelente qualidade estética e literária enviados por programas como o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola), permitindo ao professor escolher obras clássicas, canônicas, contemporâneas, de acordo com a proposta de trabalho.

Segundo Rildo Cosson (2006), trabalhar com autores contemporâneos é uma maneira de ganhar o aluno através da temática e linguagem mais atual porque, para o trabalho de letramento literário, o que importa é o quanto os textos fazem sentido, o quanto significam e despertam o interesse dos alunos.

Dos contos lidos, foi “Biruta”, de Lygia Fagundes Telles, o que mais impressões causou nos alunos, pelo drama do abandono ou pela traição sofrida. Nos comentários e relatos, duas alunas registraram terem se emocionado e outros que disseram não esperar aquele desfecho.

Alguns relatos:

Aluno B: “Bah, fiquei com muita pena desse menino, não tinha nada, só o cachorro e ainda a mulher leva, bah, coitado...”

Aluna J: “Professora, que história mais triste, tadinho do menino...”

Aluna V: “Profª, que vontade de chorar, de achar esse cachorro...”

Embora alguns alunos tenham relatado os sentimentos de compaixão e de tristeza, quiseram compartilhar essa experiência com seus familiares. Diante disto, constatei que a experiência estética proporcionada pela leitura aconteceu e houve interação entre leitores com os textos e os espaços destinados ao leitor foram completados pelos alunos.

Segundo Iser (1979), existem lacunas e pontos a serem preenchidos pelo leitor, pois a obra literária é comunicativa desde a sua estrutura e depende do leitor para que este sentido se torne explícito, que pode ser mutável, distinto, a cada vez que se apresenta a diferentes públicos e tempos.

O conto que dependeu mais da mediação foi “Travesseiro de Penas”, de Horácio Quiroga, pois não foi compreendido por seis alunos, um deles nem concluiu a leitura, embora a orientação fosse ler e reler o texto na íntegra. Algumas falas selecionadas exemplificam as impressões da turma:

Aluno E: “Bah, não tô entendendo nada, ela morreu, ou não? Quem tirou o sangue dela?”

Aluna F: “Será que tinha um bicho chupando o sangue dela? É bem estranho...”

Uma única aluna surpreendeu na compreensão deste conto, quando disse em voz alta:

Aluna J: “Vocês não viram que ela morreu porque estava muito triste, aquele marido era um chato, aliás, nem sei se existiu ou foi tudo para gente comparar com a tristeza, sei lá, mas eu entendi isso...”

O conto de Quiroga foi escolhido pela temática de horror e suspense que, no levantamento de interesses, foi apontado como tema de interesse por alguns alunos. Mesmo assim, após a realização da atividade e ouvindo os depoimentos, percebi que não foi uma escolha muito adequada à faixa de idade dos alunos. Embora entenda a necessidade de ampliação de repertório através de temas e autores, reconheço que outros títulos poderiam ter oferecido maior possibilidade de interação leitor-texto.

O conto “Negócio de menino com menina”, de Ivan Ângelo, trouxe percepções semelhantes às sentidas no conto “Biruta”. No entanto, três alunos queriam mudar o final, disseram que, se fossem eles, não entregariam o pássaro, fariam a menina chorar para que seu pai também se sentisse mal. Os trechos a seguir exemplificam essas constatações:

Aluna M: “Por mim que chorasse, assim o pai dela ia aprender a não humilhar os outros...”

Aluno B: “Eu não entregava o passarinho, ia até soltar mas não dava pra ela, onde já se viu, chegar chegando assim...”

Aluno J: “Tem uns rico que se acham... Bem feito que o guri não entregou...”

Novamente, nesta situação, houve o encontro do leitor com o texto, e os comentários acima comprovam que a experiência literária aconteceu e provocou sentimentos e emoções.

Quando o sujeito tenta organizar conhecimentos já adquiridos, ou resolver estas situações e problemas reais, tendo como suporte a leitura, aí sim, está lendo (MARTINS, 1996, p.17).

Reafirma-se aqui o papel do professor como mediador, que estimula os alunos a preencherem os espaços oferecidos pelo texto e pelos demais leitores nas situações de leitura compartilhada, como normalmente acontece em sala de aula. Deseja-se que o professor tenha a postura aberta e crítica que possibilita não escapar do texto e, ao mesmo tempo, ressignificá-lo. Martins destaca que, embora a leitura seja um ato solitário, o processo de formação

enquanto leitor é facilitado quando é mediado por alguém que já tenha essa habilidade (MARTINS, 2003).

O conto “Noite de Almirante”, de Machado de Assis, foi bem recebido pelos alunos, pois a suposta traição sofrida por Deolindo não provocou reações adversas, não houve indignação e nem revolta, como comprovam algumas falas:

Aluna J: “Ah, ninguém fica esperando mesmo, a fila anda...”

Aluno F: “ Ainda bem que nem casaram , melhor assim...”

Aluna A: “Nem era tanto amor, ela foi meio falsa...”

Nestes relatos, os alunos revelam percepções meio desencantadas dos amores e romances, mas, de forma geral, o conto foi adequadamente compreendido, bem como a linguagem machadiana, que não trouxe dificuldades intransponíveis para os alunos. Quando provocados com questionamentos acerca das possibilidades das relações amorosas e de trabalho, muitos expressaram com tranquilidade o fato de que é provável que relacionamentos à distância tenham o mesmo fim.

De acordo com Jauss, quando o receptor (leitor) comunga das leituras a ponto de acontecerem os três instantes fundamentais - a *poiesis*, a *aisthesis* e a *catarses*¹⁵ - o envolvimento do sujeito com a leitura é tal, que ele se apropria do lido e o ressignifica.

De modo geral, as atividades de leitura literária que objetivavam aumentar o repertório leitor e o horizonte de expectativas da turma foram exitosas, pois os alunos leram mais de uma vez os textos, retomaram as leituras, foi possível perceber uma interação sólida e profunda a participação dos alunos foi efetiva e houve a interação texto-leitor nas obras lidas.

4.4. Análise da produção de atividades nos ambientes virtuais

As atividades produzidas nos ambientes virtuais serão analisadas em dois ângulos: o aluno como produtor de atividades a partir das leituras literárias e o papel do professor enquanto mediador de leituras e mediador nos ambientes digitais.

4.4.1 O aluno produtor de atividades em ambientes digitais

As atividades desta etapa foram desenvolvidas no laboratório digital (oito computadores para 23 alunos) e desde o início causaram grande movimentação entre os

¹⁵ Poiesis, aisthesis e catarses : estados de consciência liberados pela experiência estética da leitura, segundo Hans Robert Jauss, em obra de 1972.

alunos. A análise tem foco nas atividades e também no processo percorrido para a construção de tais atividades.

A proposta inicial foi conhecer os ambientes digitais *ELO*, *Canva*, *Kahoot*, *GoConqr* para que escolhessem um dos ambientes e construíssem uma atividade a partir de um dos contos lidos em aula anterior. A primeira dificuldade encontrada foi que poucos alunos sabiam seu próprio *email*¹⁶ ou senha, por isso tiveram que criar novas contas. Desconhecer seus *emails* e/ou senhas é fato que chama atenção, pois acessam com frequência as redes sociais.

É importante pensar que alguns fatores como a pouca habilidade no uso dos computadores de mesa, uso de *mouse* manual, *internet* lenta podem ocorrer e, para evitar que tais problemas possam vir a se transformar em obstáculos, causando o desestímulo por parte dos alunos ou ainda favorecimento aos que têm mais habilidades, o professor pode prever tarefas em que haja colaboração com colegas que apresentem dificuldades.

Santaella (2003,2010) e Prensky (2001) enfatizam que os jovens nascidos no século XXI podem ser considerados “nativos digitais”, uma vez que apresentam maior intimidade com os meios digitais, habilidade e competência para realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo. No caso dos alunos, as dificuldades apresentadas ao usar os mecanismos de busca ou de acesso aos ambientes digitais foram sanadas geralmente após breve explicação da professora ou dos próprios colegas.

O objetivo inicial da aula foi atingido, pois, ao final de dois períodos, os alunos já haviam visitado os ambientes virtuais e já começavam a planejar quais atividades seriam construídas nas próximas aulas.

Alguns relatos deste dia:

Aluna J: “Eu queria que todos os dias fossem assim, queria aula no computador sempre, adorei”.

Aluno E: “Que pena que bateu (sinal), por mim ficava aqui”.

Aluno B: “Gostei de tudo profe, podia ser todos os dias assim”.

A grande afinidade dos alunos com os ambientes virtuais leva à reflexão e à necessidade de conscientização sobre o papel do professor como colaborador do saber. É importante que o professor reconheça essa nova forma de ensinar, dialogar e interagir, utilizando-a como uma forma de se aproximar do aluno.

¹⁶*E-mail*, *email* ou correio eletrônico é um sistema de comunicação baseado no envio e recebimento de mensagens eletrônicas através de computadores pela *internet*.

A proposta do segundo dia no laboratório digital era de construção de atividades nos ambientes virtuais. *ELO*, *Canva*, *GoConqr*, foram os ambientes virtuais escolhidos. A justificativa dada para não escolher o quarto ambiente visitado, o *Kahoot*, foi não dominar a língua inglesa, único idioma usado no ambiente.

As atividades construídas no *ELO* foram jogos de memória, sequências e uma sugestão de vídeo. No *Canva*, foram feitos cartazes e histórias em quadrinhos; já no *GoConqr*, criaram um *quiz* e duas atividades com alternativas verdadeiro ou falso.

Foi possível analisar que os alunos que começaram a usar o ambiente *ELO* influenciaram os outros colegas, pois duas duplas que estavam usando o *Canva* decidiram trocar por acreditarem ser mais fácil. A partir desta observação, foi sugerido que permanecessem com as escolhas iniciais, para que pudessem superar os desafios e aprender com as dificuldades.

Algumas falas dos momentos de trabalho demonstram as reações:

Aluna B: “Não estou conseguindo, perdi tudo, não sei onde está”.

Aluno E: “Faz no ELO é bem fácil, faz memória”.

Aluna J: “Este canva é muito bom, dá pra fazer convite de aniversário, posso fazer um depois prof?”

Interessante observar que nenhum dos alunos conhecia esses ambientes virtuais, mas, durante toda a elaboração das atividades, mantiveram-se atentos e logo dominaram as técnicas de funcionalidade de forma intuitiva e autônoma.

Estas observações permitem inferir que alguns alunos estiveram perto de um estado de fluxo, no qual, de acordo com Mihail Csikszentmihalyi (1991), os sujeitos envolvem-se tanto nas atividades gamificadas que experimentam sensações muito agradáveis, semelhantes à felicidade. Em muitos momentos, os alunos vibravam e chamavam os colegas para ver as produções. Do ponto de vista da educação, este é um ponto bastante positivo.

Para a elaboração de atividades a partir dos contos, os alunos precisaram reler os textos muitas vezes, procurando detalhes que pudessem ser usados como conteúdo das tarefas, o que proporcionou uma maior interação e reflexão sobre os textos literários.

Além das facilidades que a maioria dos alunos apresentou na construção das atividades. Fatores positivos observados foram concentração e atenção na tarefa empreendida pois os alunos conseguiram finalizar, senão totalmente, pelo menos parcialmente as atividades a que se propuseram.

A socialização dos trabalhos foi organizada pela professora em forma de circuito de atividades com a seguinte sequência:

- Os grupos de trabalho devem realizar as atividades construídas por todos os grupos;
- A sequência da resolução está determinada a partir dos *links* disponíveis na lousa;
- A cada atividade resolvida o grupo marca dez pontos;
- Todos os componentes do grupo devem ajudar na resolução;
- O grupo que primeiro concluir todas as atividades deve ajudar um dos grupos que estiver com dificuldades;
- Vence quem concluir todas as tarefas e obtiver maior pontuação.

Os alunos participaram de forma muito efetiva e com muita confiança na resolução das atividades e foi possível comprovar o poder motivacional e de engajamento da gamificação na aprendizagem, conforme alguns alunos relataram:

Aluna J: “Adorei, ficaria toda a manhã aqui, muito bom!”

Aluno JP: “Muito fácil, essas memórias são muito fáceis parece pra criança.”

Aluna B: “Massa, profe, muito bom, gostei!”

No que tange aos conteúdos de língua portuguesa que poderiam ser explorados, as atividades construídas não abordaram tópicos relativos ao funcionamento da língua. O foco recaiu sobre aspectos estruturais dos contos de uma forma lúdica. Em algumas atividades, como jogo de memória e cartas, foram usadas somente imagens e fotos. Aqui é necessário registrar a dificuldade que alguns alunos encontraram no uso do *Canva*, em relação à busca de imagens. Essa dificuldade ocorreu apesar a orientação era o uso de *sites* de domínio público e gratuito (*pixabay*).

Tais dificuldades demonstram a necessidade de análise de questões referentes ao letramento digital dos alunos; à promoção de uma educação democrática menos excludente que esteja em acordo com as exigências da sociedade; à inexistência do uso das novas tecnologias no contexto escolar em muitas escolas, pois, embora sejam atuantes em redes sociais, aprendam com real facilidade, sejam considerados nativos digitais, ainda apresentam dificuldades ao fazer buscas, pesquisas e reconhecer fontes fidedignas.

Esta experiência pode ser repetida com narrativas literárias curtas entre alunos que já conheçam os ambientes virtuais, sendo possível em aula posterior conversar aprofundadamente sobre os aspectos semânticos e estruturais da narrativa.

A proposta pedagógica aplicada como promotora da leitura é uma atividade bastante viável e relativamente fácil de ser replicada. A quantidade de períodos ou do *game* deve ser

proporcional às possibilidades de construção e também da escolha do texto literário. Textos mais longos e poesias podem ser gamificados em diferentes arranjos de fases e/ou missões e *ranking*.

4.4.2 O papel do professor enquanto mediador de leituras e mediador nos ambientes digitais

De acordo com o que já foi referido ao longo desta dissertação, um dos problemas que se apresenta em um ambiente escolar são as ideias cristalizadas de alguns professores a respeito das tecnologias digitais.

Para Marcelo Buzato (2006), somente dois caminhos são possíveis em relação aos letramentos digitais e à escola: o isolamento e a integração. No isolamento, o conhecimento é manipulado para que o professor possa continuar sendo o detentor do saber e perpetuam-se os papéis já determinados de professor, aluno, autor e texto vigente até hoje na escola. Por outro lado, a integração prima pela ideia de conjuntos de letramentos que se entrelaçam com diferentes finalidades de uso e de escrita.

Tendo em vista a necessidade de mudança de concepção pedagógica, entendendo que as tecnologias estão a serviço da educação, que são fruto de estudo e pesquisa, é possível que os professores acreditem que as mídias vieram para tornar mais prática e eficientes as tarefas e não são nem estão, separadas da educação.

Ainda de acordo com Buzato, a ampliação do acesso às tecnologias digitais deve trazer o domínio pleno sobre estas. Nesse sentido, os professores e alunos podem avaliar a credibilidade de fontes, determinar a aplicabilidade e relevância de conteúdos e outros aspectos que contam para a inclusão digital no cotidiano escolar.

As considerações de Buzato destacadas nestes parágrafos acima trazem uma breve análise do percurso formativo percorrido por mim, enquanto professora e pesquisadora, nas áreas do letramento literário e digital.

A proposta metodológica trouxe um movimento em direção à formação de leitores literários combinada a uma estratégia até então desconhecida, a gamificação. A sugestão do uso da gamificação foi feita pela orientadora de mestrado, professora Vera Medeiros, que acreditou ser possível mobilizar e motivar o interesse dos alunos pelo apelo tecnológico moderno.

Ao final de dois anos, avalio que a busca por aprofundamento teórico em letramento digital, uso de ambientes virtuais, gamificação na educação, leitura e letramento literário foi um empreendimento dos mais válidos, pois a mudança enquanto professora e sujeito

possibilitou o surgimento de uma profissional mais qualificada e consciente da necessidade constante de aperfeiçoamento.

Analisando as etapas da proposta metodológica aplicada e os resultados obtidos, é possível afirmar que a gamificação pode contribuir com vários dos processos pedagógicos e, em relação à leitura literária especificamente, a contribuição foi positiva.

A percepção de que os alunos não gostavam de ler era, na verdade, um sinal de que não tinham sido expostos a textos literários adequados à idade ou capacidade leitora, ou ainda não era lhes dado o direito de escolha. Quando experimentaram ler de forma significativa, os estudantes perceberam que poderiam gostar de ler.

É pertinente ressaltar a necessidade de formação contínua. Para que se possa exercer os papéis de mediador, seja literário ou digital, é de suma importância que a busca por conhecimento e atualização seja constante. Para Sousa (2011), se o professor incorporar as novas tecnologias em suas práticas pedagógicas, o ganho é de todos, professor-aluno-escola. O professor precisa enxergar a tecnologia como aliada e entender o processo de transformação como benéfico e dinâmico.

Muitas vezes, o problema está na formação docente, e é importante ser um bom aprendiz, além de ser professor, ser curioso e interessado pelos novos tempos e suas novas tecnologias.

No próximo capítulo, será apresentado o material pedagógico elaborado a partir das experiências adquiridas com a prática descrita e comentada até aqui.

5. PRODUTO PEDAGÓGICO: GAMIFICAÇÃO DE NARRATIVAS LITERÁRIAS - CURSO ONLINE PARA PROFESSORES

O produto pedagógico resultante da pesquisa realizada junto ao Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL) consiste em um curso *online* para professores

O objetivo da proposta é a formação de leitores literários no ensino fundamental tendo como estratégia a gamificação, aliando o mundo digital ao mundo literário. Também pretende, com o uso de elementos dos jogos, promover o engajamento e a motivação nas aulas, tornando-as mais atraentes e produtivas às novas gerações de alunos.

As atividades do curso têm como papel principal estimular a convergência entre literatura e a tecnologia digital; ampliar o repertório dos alunos acerca dos diferentes tipos de obras existentes; incentivar a leitura de textos literários dentro e fora da escola, bem como estimular professores e alunos ao uso de habilidades e competências cognitivas como o pensamento não linear, a capacidade de autoria e busca, a cooperação e o trabalho colaborativo.

O curso “Gamificação de Narrativas Literárias” tem como público principal professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental podendo colaborar com professores de outras disciplinas, pois a gamificação é uma estratégia viável em diversos componentes curriculares.

O curso está estruturado em seis seções, cada uma delas contendo lições, atividades extras, material de estudo e aprofundamento teórico.

O curso é realizado *online*, na modalidade ensino à distância (EAD), é gratuito e será divulgado em redes sociais (*Facebook, Whatsapp e Instagran*) e por *email*. As seções são abertas, permitindo que os cursistas possam acessar a qualquer hora e lugar, a única exigência é conexão à rede mundial de computadores (*internet*).

O curso na íntegra está disponível em: <http://criacoes-pedagogicas.coursify.me/pages/gamificacao-de-narrativas-literarias>

A seguir são apresentadas as etapas e seções do curso:

Figura 16: Página inicial do curso.

The screenshot shows the initial page of a course on the Coursify.me platform. The course is titled "Gamificação de narrativas literárias" (Gamification of literary narratives). The page includes a navigation menu at the top, a main banner with a play button and the course title, a "Sobre o curso" (About the course) section with text and a video player, and a footer with course details and a "Publicar curso" (Publish course) button.

Fonte: Autora (2018)

Seção 1 - Experiência literária e diagnóstico do perfil leitor dos alunos

A primeira seção traz atividades de estímulo e motivação a professores que queiram trabalhar com a leitura literária em suas aulas. Demonstra como diagnosticar o perfil leitor de alunos visando ao planejamento das próximas atividades.

Figura 17: Primeira seção do curso.

The screenshot shows the "Editar lição" (Edit lesson) interface in the Coursify.me system. The interface includes a title field, a section dropdown, and a description text area. The title is "Leitura motivacional e diagnóstico do perfil leitor" and the section is "Experiência literária e diagnóstico do perfil leitor dos alunos". The description text reads: "Esta primeira seção traz duas atividades: - Leitura motivacional e exploração dos sentidos do conto 'Felicidade Clandestina' de Clarice Lispector. - Diagnóstico do perfil leitor dos alunos;". There is also a checkbox for "Conteúdo demonstrativo" (Demonstrative content) which is checked.

Fonte: Autora (2018)

Seção 2 - Conhecendo elementos da gamificação: produção de jogos a partir de leituras feitas.

O objetivo desta lição é produzir jogos não virtuais baseados na trajetória leitora dos alunos.

Os alunos, em roda de conversa e coordenados pelo professor, conversam sobre elementos próprios de jogos como pontuação e premiação e são estimulados a pensar sobre que jogos poderiam criar a partir das leituras já realizadas.

Ao final da atividade, sugere-se a socialização das produções entre os colegas de turma ou da escola.

Esta lição traz como suporte teórico o livro Do mundo da leitura para a leitura do mundo (PDF), da escritora Marisa Lajolo, como meio de subsidiar as próximas atividades.

Figura 18: Segunda seção do curso.

Editar lição
Escolha o conteúdo desta lição

Conteúdo importado a partir do Upload

Conhecendo elementos da gamificação: produção de jogos a partir de leituras feitas.pdf

Título da lição *
Produção de jogos a partir da trajetória leitora

Ordem de exibição
1

Seção *
Conhecendo elementos da gamificação: produção de jogos a partir de leituras feitas

Descrição

B I U

O objetivo desta atividade é produzir jogos não virtuais baseados na trajetória leitora dos alunos.

Os alunos em roda de conversa e coordenados pelo professor conversam sobre elementos próprios de jogos como pontuação e premiação e são estimulados a pensar sobre que jogos poderiam criar a partir das leituras já realizadas.

Ao final da atividade, sugere-se a socialização das produções com os colegas de turma ou de escola.

p

Conteúdo demonstrativo
Caso marque, este conteúdo pode ser visto pelo aluno mesmo que ele não tenha se matriculado no curso.

Fonte: Autora (2018)

Seção 3 - Ampliando o repertório leitor: contos contemporâneos.

O objetivo desta seção é oferecer atividades que propiciem ampliar o horizonte de expectativas dos alunos.

Todas as ações desta lição visam para aproximar os alunos da leitura literária de forma prazerosa, atendendo as preferências de temática, dentro das possibilidades de cada escola e/ou professor (a).

Figura 19: Terceira seção do curso.

Editar lição

Escolha o conteúdo desta lição

Conteúdo importado a partir do Upload

AMPLIANDO O REPERTÓRIO LEITOR: CONTOS CONTEMPORÂNEOS

Com o objetivo de ampliar o horizonte de expectativas, todas as ações desta lição são para aproximar os alunos da literatura de forma prazerosa, atendendo as preferências de temática, dentro das possibilidades de cada escola e/ou professor(a).

- "Têtu" de Lúcia Fagundes Toledo, um conto de adolescente, tratado através de uma perspectiva feminina.
- "Trabalho de escola" de Lúcia Fagundes Toledo, um conto de adolescente, tratado através de uma perspectiva masculina.
- "Trabalho de escola" de Lúcia Fagundes Toledo, um conto de adolescente, tratado através de uma perspectiva feminina.
- "Tôpe" de Aluísio de Azevedo, um conto de adolescente, tratado através de uma perspectiva masculina.

Os alunos deverão ler o texto e responder às questões propostas e ao questionário de avaliação. Também é possível que os alunos possam fazer o trabalho de casa e o trabalho de casa.

Os alunos deverão ler o texto e responder às questões propostas e ao questionário de avaliação. Também é possível que os alunos possam fazer o trabalho de casa e o trabalho de casa.

A descrição de atividades dos alunos (participação, escrita, trabalho de casa e trabalho de casa) pode ser feita de forma oral e escrita, a partir de questionários ou respostas.

AMPLIANDO O REPERTÓRIO LEITOR.pdf

Título da lição *

Ordem de exibição

Seção *

Descrição

B I U [🔗](#)

Com o objetivo de ampliar o horizonte de expectativas, todas as ações desta lição são para aproximar os alunos da literatura de forma prazerosa, atendendo as preferências de temática, dentro das possibilidades de cada escola e/ou professor(a).

p

Conteúdo demonstrativo

Caso marque, este conteúdo pode ser visto pelo aluno mesmo que ele não tenha se matriculado no curso.

Fonte: Autora (2018)

Seção 4 - Conhecendo ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEAs)

O objetivo desta seção é conhecer os ambientes virtuais *ELO*, *CANVA*, *KAHOOT* e *GOconqr* e seus *affordances*, as possibilidades de criação a partir de elementos dos contos e entender como pode ser feita a gamificação.

As lições desta seção requerem acesso em sala digital ou laboratório de informática com acesso a *internet* para que seja possível a navegação pelos ambientes digitais.

Está à disposição para leitura, como segunda lição, um material teórico sobre letramento digital de Roxane Rojo. A leitura do material de apoio permite um estudo pertinente a estas atividades e às novas tecnologias educacionais disponíveis.

Figura 20: Quarta seção do curso.

Editar lição

Escolha o conteúdo desta lição

Conteúdo importado a partir do Upload

CONHECENDO AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

(PDF)

O objetivo desta seção é conhecer alguns ambientes virtuais: ELO, CANVA, KAHOT e GO CONQR e seus affordances, as possibilidades de criação e partir de elementos dos contextos e entender como pode ser feita a produção.

Professor (a), as lições desta seção representam apenas um meio digital de compartilhamento de informações com o(a) aluno(a) para que seja possível a construção de conhecimentos digitais.

É altamente recomendável que você, professor (a), esteja no ambiente e contexto de possibilidades de construção de atividades previamente, para que possa orientar os trabalhos.

Para algumas informações para facilitar seu acesso e trabalho, veja o conteúdo digital sugerido:

O ELO (Estado de Língua Oral) é um ambiente virtual que possibilita o acesso de muitas atividades de ensino, os alunos ao mesmo tempo e participar como estudantes das atividades de aprendizagem, porém, para que possam construir atividades, é necessário estar em um estado digital de produção. Compartilhe conosco um link onde os alunos possam conhecer e avaliar que atividades serão possíveis de construir a partir dos ambientes dos contextos.

CONHECENDO AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM 1.pdf

Suporte

Título da lição *

Ordem de exibição

Seção *

Descrição

B I U [🔗](#)

Esta seção oportuniza ao professor (a) conhecer alguns ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEs) onde é possível elaborar atividades pedagógicas e lúdicas.

A lição 1 apresenta os (AVEs) ELO, Canva, Go Conqr e Kahhot, e algumas informações básicas sobre os ambientes.

A lição 2 traz um aporte teórico sobre Letramento Digital, da escritora e pesquisadora Roxane Rojo, necessário

p

Conteúdo demonstrativo

Caso marque, este conteúdo pode ser visto pelo aluno mesmo que ele não tenha se matriculado no curso.

Fonte: Autora (2018)

Seção 5 - Produzindo atividades virtuais a partir das narrativas literárias

O objetivo desta seção é instruir o professor a construir atividades nos ambientes virtuais visitados anteriormente. Sugere-se que as atividades sejam construídas a partir de elementos estruturais, semânticos, sintáticos e morfológicos dos textos literários trabalhados.

A escolha do ambiente virtual é livre (*Kahoot*, *ELO*, *GoConqr* e *Canva*), é necessário pensar na adequação da história à atividade planejada, considerando também a faixa etária dos alunos a quem serão dirigidas as atividades.

Figura 21: Quinta seção do curso.

Editar lição

Escolha o conteúdo desta lição

Conteúdo importado a partir do Upload

PRODUZINDO ATIVIDADES VIRTUAIS A PARTIR DE NARRATIVAS LITERÁRIAS

(PDF)

PROFESSOR, NESTA LIÇÃO VOCÊ CONSTRUIRÁ ATIVIDADES VIRTUAIS PARA SEUS ALUNOS

Os ambientes virtuais que conhecemos na seção passada, na seção 4 oferecem inúmeras possibilidades de atividades.

Se ELO, você pode utilizar:

- Estrutura narrativa: história para alunos reconstruírem, criar uma história, fazer perguntas de língua como diálogos, situações, personagens, etc.
- Simulação: Aprender como um jogo didático, criar para explicar e avaliar a progressão do texto.
- Criação: Uma tarefa didática, a lição pode ser uma página, parte de uma história (Kahoot, Kahot, ELO), ou uma atividade com vídeo, áudio, texto, para trabalhar com definições, questões gramaticais, descrição de personagens, diálogos e outros recursos.
- Elementos: Cria o jogo de memória, pode ser usado para as partes e partes de vocabulário, para quem conhece o texto e outros, entre outros recursos.
- Criação: Uma tarefa de criação de múltiplas escolhas e diálogos. Múltiplas escolhas oferece feedback para a questão para cada resposta.

PRODUZINDO ATIVIDADES VIRTUAIS A PARTIR DE NARRATIVAS LITERÁRIAS 5.pdf

Suporte

Título da lição *

Ordem de exibição

Seção *

Descrição

B I U [🔗](#)

O objetivo desta seção é instruir o professor a construir atividades nos ambientes virtuais visitados na seção 4. Sugere-se que as atividades sejam construídas a partir de elementos estruturais, semânticos, sintáticos e morfológicos dos textos literários trabalhados na seção 3.

A escolha do ambiente virtual é livre (Kahoot, ELO, GoConqr e Canva), é necessário pensar na adequação da história à atividade planejada, considerando também a faixa etária dos alunos a quem serão dirigidas as atividades.

p

Conteúdo demonstrativo

Caso marque, este conteúdo pode ser visto pelo aluno mesmo que ele não tenha se matriculado no curso.

Fonte : Autora(2018)

Seção 6 - Experiência literária gamificada

Esta seção do curso traz uma única lição com uma experiência literária gamificada. Nela o professor pode experimentar a gamificação de uma narrativa literária antes de seus alunos, pode perceber o processo de gamificação e as possibilidades de replicação com outros textos e com outras atividades.

A atividade traz um passo-a-passo de uma tarefa gamificada a partir do conto “O sabiá e a Girafa”, de Léo Cunha, e usa os mesmos ambientes já visitados nas seções passadas.

A experiência é uma sugestão e pode ser modificada a qualquer momento, pois os direitos autorais da atividade foram registrados como domínio público.

Figura 22: Sexta seção do curso.

Editar lição
Escolha o conteúdo desta lição

Título da lição *
O sabiá e a girafa - uma experiência de leitura gamificada

Ordem de exibição
1

Seção *
Experiência literária gamificada

Descrição
B I U

Esta lição traz uma experiência literária em um processo gamificado, o leitor é convidado a cumprir missões e tarefas, e ao final das atividades terá lido o conto na sua totalidade.

p

Conteúdo demonstrativo
Caso marque, este conteúdo pode ser visto pelo aluno mesmo que ele não tenha se matriculado no curso.

Conteúdo importado a partir do Upload

Atividade gamificada envolvendo uma narrativa literária

Atividade gamificada envolvendo uma narrativa literária 6.pdf

Página 1 / 3

Suporte

Fonte: Autora (2018).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver práticas pedagógicas que promovam a formação de leitores literários é tarefa primordial das escolas, pois a leitura é condição necessária para a conquista da cidadania e para o acesso a informações que circulam nas diversas mídias existentes, bem como para ingressar no mundo do trabalho. No entanto, mesmo diante de sua relevância, a leitura ainda é habilidade dominada adequadamente por um número muito pequeno de brasileiros.

A gamificação é uma estratégia com múltiplas facetas, que se apropria de elementos presentes em jogos (*games*) visando motivar e engajar pessoas a alcançarem determinados objetivos. Percebeu-se, então, que uni-la como estratégia de motivação à leitura literária era deveras interessante, afinal, quem não gosta de jogos? Por que não usar esta estratégia para promover a leitura literária?

Logo no início do estudo bibliográfico, apesar de ter pouco conhecimento sobre a metodologia da gamificação, foi possível perceber que as estratégias utilizadas são antigas, no entanto, o conceito e aplicação ainda são muito recentes no Brasil e no mundo, principalmente no que concerne a sua aplicação em contextos educacionais.

Com o objetivo perceber os impactos da utilização da gamificação na formação de leitores literários em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Alegrete, se deu a implantação de uma sequência de atividades voltadas ao objetivo inicial. As atividades foram analisadas e interpretadas pelo conteúdo apresentado com base nos pressupostos teóricos apresentados na fundamentação teórica.

A percepção da necessidade de usar novas tecnologias e metodologias para contribuir para a formação de leitores em um contexto de escola pública, com todas as mazelas e desafios já conhecidos, é uma das justificativas desta pesquisa, que considera a leitura literária como meio de transformação dos sujeitos e autopercepção enquanto sujeito histórico.

Desta forma, avalio como positiva a utilização da gamificação na formação de leitores literários a partir da experiência de intervenção prática. A gamificação das atividades pode motivar os alunos à ação, pode estimular o uso de diversas competências e habilidades, auxiliando no desenvolvimento de saberes necessários para tornar-se um indivíduo cooperativo, colaborativo e muitas vezes resiliente.

No entanto julgo pertinente fazer algumas ressalvas quanto ao uso da gamificação: é necessário apropriar-se do conceito e do alcance dos elementos dos jogos que podem ser utilizados para gamificar uma narrativa literária; é preciso conhecer o público alvo a fim de

elaborar propostas que estejam de acordo com os objetivos; é preciso considerar a gamificação como mais uma estratégia à disposição do professor e de seus alunos, e não como recurso presente em todas as aulas, uma vez que poderia perder a função e tornar-se enfadonha e usual.

É necessário salientar, ainda, que há obras literárias que não se prestam a serem adaptadas para uma proposta gamificada, enquanto outras são extremamente propícias a essa ação. A gamificação também não pode ser entendida como uma “solução mágica” para resolver todos os problemas da educação, ou mesmo, como fator de motivação e engajamento dos estudantes. Ela representa fundamentalmente mais uma metodologia ativa, possível e viável.

Assim, a aplicação da gamificação, como todas as práticas pedagógicas, também deve estar calcada na ética, profissional e moral, para que possa cumprir com seus objetivos de forma positiva.

Finalizo esta pesquisa entusiasmada por ter contribuído com o alicerce teórico de um fenômeno relativamente novo, a gamificação relacionada à leitura literária. Grata pelos significativos ganhos pessoais e profissionais desta trajetória. Otimista por ter pesquisado um tema que é promissor, com certeza não como solução para todos os males da educação, mas sim como mais uma opção, aparentemente positiva, para auxiliar na solução de muitos problemas encontrados hoje nos ambientes de aprendizagem. E ansiosa por ver os desdobramentos desse fenômeno nos próximos anos e os efeitos desses conhecimentos na minha própria carreira docente.

Por fim, acredito que a gamificação deve ser difundida de forma ampla por todo o país, a fim de que cada vez mais professores possam conhecê-la, utilizá-la para comprovar sua finalidade na educação e, mais ainda, que esta estratégia possa facilitar o processo de ensino e aprendizagem em nossas escolas, especialmente na formação de leitores literários.

Nosso produto final, um curso *online* sobre gamificação de narrativas literárias, voltado a professores, traz um passo-a passo, organizado em seções e lições que detalham como utilizar elementos da gamificação na formação de leitores literários visando divulgar a temática e sua utilização como forma de incentivo ao uso dessa estratégia.

Referências Bibliográficas

BRASIL, LDB. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. B823p. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: 144p. 1997

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Portaria normativa n. 7, de 22 de junho de 2009. **Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jun. 2009. Seção 1. p. 31.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – **BNCC 3ª versão**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>. Acesso em: 16 out. 2018.

AZEVEDO, V. A. Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para sua análise pedagógica. **Renote - Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRAGA, J. (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp. 4ª reedição. 2013.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Duas Cidades. São Paulo, 1995.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 2. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1999.

CHARTIER, R. **Práticas de Leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COELHO, P. M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. Minas Gerais v. 5, n. 2, p. 88-95. 2012.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora. 2007.

_____. **A Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo. Global, 2003.

CORDASSO, E.A. M. **A importância da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DETERDING, S. Gamification: Toward a Definition. In: **CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts**. Vancouver, 2011. Disponível em: <http://gamification-research.org> Gamification_Workshop.pdf. Acesso em: 4 ago. 2017

ECO, U. **Sobre a literatura**. São Paulo: Record, 2003

FARDO, M. L. A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. **Revista UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

_____. A Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote – Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. v. 11.

FIGUEIREDO, M. PAZ, T. JUNQUEIRA, E. Gamificação e Educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. WORKSHOPS IV CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 2015. **Anais [...]**. Maceió, AL: UFAL, 2015.

FIDELIS, A. C. S. AZZARI, E.F. Literatura, ciberliteratura e a formação de alunos-leitores: diálogos com o cânone e a ficção de fãs. **Cadernos de Letras da UFF**. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/194>. Acesso em: 19 out. 2018.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia da Pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa: São Paulo, 2005.

FRANCO, P.M. FERREIRA R.K.R. BATISTA S.C.F. Gamificação na Educação: Considerações Sobre o Uso Pedagógico de Estratégias de Games. **Congresso Integrado da Tecnologia da Informação. Rio de Janeiro** (2015). Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/citi/article/view/6950>. Acesso em: 11 ago. 2018.

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

_____. **Educação como prática da liberdade** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em: 16 out. 2018.

GARCIA, A. **Gamificação como prática pedagógica docente no processo de ensino e aprendizagem na temática da inclusão social**. 91 f. Dissertação de mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2015. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/londrina/cursos/mestrados-doutorados/Ofertados-neste-Campus/mestrado-profissional-em-ensino-de-ciencias-humanas-sociais-e-da-natureza/dissertacoes/dissertacoes-defendidas-em-2015/pdfs/dissertacao_adriana. Acesso em: 12 out. 2018.

GASKEL, G.; BAUER, M. W. (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

HIDALGO, A. M.; MELLO, C. J. **Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária**. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 17 out. 2018.

HOPPE, M. C.; COSTA-HÜBES, C. T. **Concepções de leitura na educação básica e a sua relação com a Prova Brasil.** Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo-simposio.

Acesso em: 15 set. 2018.

ISER, W. **O Ato da leitura.** 34 ed. Editora 34: São Paulo, 1996.

JOUVE, V. **A leitura.** São Paulo: Unesp, 2002.

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

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2008.

LEFFA, V.; J. B. (org.) **Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem.** São Paulo: Edições SM, 2012.

_____. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOPES, P. M. A.; MELO M. F. A. Q. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. **Psicologia educacional.** São Paulo, n. 38, p. 49-61, jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 18 out. 2018.

MACHADO, A.M. Sangue nas veias. *In:* FAILLA Zoara. (org.) **Retratos da leitura no Brasil 3.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto PróLivro, 2012.

_____. **Texturas: sobre leitura e escritos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARTINS, C. **Gamificação nas práticas pedagógicas: um desafio para a formação de professores em tempos de cibercultura.** Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6488>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MARTINS, M H. **O que é leitura.** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 74).

McGONIGAL, J. **Reality is broken: why game make us better and how they can change the world.** London: The Penguin Press, 2011. Disponível em https://hci.stanford.edu/courses/cs047n/readings/Reality_is_Broken.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

MORAIS, M. R. **Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético – formação de memórias.** 241 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Tocantins, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/402>. Acesso em: 10 ago. 2018.

NUNES, G. C. A literatura nos documentos oficiais. **Id online Revista Multidisciplinar e de Psicologia.** v.10, n. 30. supl. 3, jul., 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Computador na escola: tecnologia e aprendizagem.** v. 3, n. 3, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001585/158529por.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

PAIVA, A. G. GRAÇA P.; PASSOS M. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PEREIRA, R. C. M.; SANTOS, M. C. Literatura, Sociointeracionismo e Gamificação: Diálogos Interdisciplinares a partir de Objeto de Aprendizagem Digital. **Sociopoética.** Paraíba, v.1, n. 13, p. 29-62, 2014.

PIAGET, J. **A evolução intelectual da adolescência à vida adulta.** Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993.

PORTO, A.P.T. SILVA, D.A. RETEINMAIER, M. Formação de leitores no brasil: um processo de vários nós. **Revista Língua & Literatura.** FW. v. 17, n. 30, p. 1-338. dez., 2015.

REIS, C. **O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários.** Coimbra: Almedina, 2001.

RIVERO, T. QUERINO, E. H. G; STARLING-ALVES, I. Videogame: seu impacto na atenção, percepção e funções executivas. **Revista Neuropsicologia Latino-Americana.** Quebec, Canadá. v. 4. n. 3, p. 38-52, 2012.

RUBTSOVA, O. V. **Experimenting with roles in adolescent plays.** In: Proceedings of International Symposium Scientific School of L.S. Vygotsky: traditions and innovations. Moscow State University of Psychology and Education, 2016.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. Seminário Fala (Outra) Escola. **VI SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO CONTINUADA.** Campinas, SP: FE/, 2010. **Anais [...].** Campinas, SP: FE/, 2010. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/falaoutraescola/publicacoes/VFala-CadernoResumos2010.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. **Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar.** PG Letras: 30 anos, v.1, n. 1, p. 514-527, 2003. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Campinas: Educação e Sociedade, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

TURCHI, Z. SILVA, V.M.T. **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Revista Via Atlântica**, n. 1, 11-22, dez., 2008.