

Jogos de Leitura: possibilidades para promoção do engajamento na leitura

Kelly Rose Flávio Veloso **SANTOS***
Fábia Magali Santos **VIEIRA****

* Mestrado em Linguística pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de Minas Gerais. Contato: kellyroseflavioveloso@gmail.com.

** Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora e Professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Contato: fabiamsv@gmail.com.

Resumo:

Considerando a dinamicidade do atual mundo contemporâneo e tecnológico e a responsabilidade da leitura no desenvolvimento humano, escola, professor e aluno assumiram uma nova configuração, exigindo remodelagens na maneira de ensinar e aprender. Diante dessa realidade, o presente artigo originou-se de pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), entre 2018 e 2020, na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), que pretendeu analisar as dificuldades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II, da Educação Básica, em uma escola pública do município de Claro dos Poções, Minas Gerais. A pesquisa está ancorada nos estudos em Zilberman (1988), Freire (1996), Leffa (1996), Solé (1998), Kleiman (2002), Koch (2003), Adler e Doren (2010) e Cosson (2010), entre outros. Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, propusemos um Projeto Educacional de Intervenção que contemplou estratégias diversificadas fundamentadas nos elementos da gamificação com o objetivo de proporcionar o engajamento dos estudantes no processo de leitura. A pesquisa envolveu, na coleta de dados, questionário, atividade diagnóstica e grupo focal; a elaboração e a aplicação de uma proposta educacional de intervenção contemplando atividades gamificadas; atividade final e a proposta de um jogo pedagógico fundamentado nos elementos da gamificação e nas características do RPG. Os dados evidenciaram resultados positivos, comprovando que a utilização de estratégias diferenciadas, utilizando como metodologia atividades gamificadas, pode contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora.

Palavras-chave:

Leitura. Engajamento. Jogo.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 23, n. 3, p. 132-148, dez. 2020

Recebido em: 24/06/2020

Aceito em: 29/11/2020

Jogos de Leitura: possibilidades para promoção do engajamento na leitura

Kelly Rose Flávio Veloso Santos; Fábila Magali Santos Vieira

INTRODUÇÃO

O advento da tecnologia é um dos grandes responsáveis pela evolução da humanidade, uma vez que dinamizou a sociedade, o próprio ser humano e suas relações interpessoais. Ao longo do tempo, diversos setores tiveram que se adaptar para integrarem o novo mundo contemporâneo. A educação se enquadra nesse cenário, sendo perceptível sua mudança no perfil dos novos alunos. Mais dinâmicos, acelerados, imediatistas e momentâneos ingressam a escola, diferentemente dos alunos de outros tempos, levando consigo conhecimentos e experiências novas. Indo mais adiante, esse mesmo jovem ingressa as universidades e delas partem também para um mundo diferente de outros tempos, mais competitivo, globalizado e tecnológico.

Vale ressaltar que essa nova realidade, além de possibilidades, também proporcionou um mundo de riscos e de perigos que exige um novo tipo de leitura e, conseqüentemente, uma nova concepção de ensino de leitura. Ler, nesse cenário, tornou-se ainda mais necessário, o que significa que a escola deve estar ainda mais apta para preparar o jovem para praticar a leitura e ser capaz de enfrentar o mundo pessoal, social e profissional.

A comunicação, por exemplo, ficou mais eficiente, rápida; novas e diversificadas linguagens afloraram e a leitura passou a ser muito mais presente na vida das pessoas, em especial na dos jovens. No entanto, o que se percebe é que o volume de leitura exigido pela sociedade tecnológica não está refletindo dentro das salas de aula, em quantidade e qualidade de aprendizagem. A tarefa de ensinar tornou-se um desafio. Isso porque novos tempos deram origem também a novos alunos e estes, por consequência, exigem novas posturas pedagógicas. Ou seja, novos contextos educacionais exigem abordagens pedagógicas em que professor e aluno se assumam como protagonistas estrategistas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a escola de hoje apresenta outros personagens, todos ativos e inseridos em contextos diversos e tecnológicos.

Vale ressaltar que, corroborando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e a Linguística Aplicada desde a década de 1980, refletir sobre a prática é repensar didáticas que possibilitem aos alunos realizar leituras com autonomia e de forma consciente, para que se torne uma prática agradável e presente nas salas de aula e nas suas vidas; é pensar a leitura como uma atividade ampla, que se estende para além da decodificação ou do ensino da gramática; é reconhecer seu caráter formador e transformador.

Diante dessa realidade e da percepção da dificuldade dos alunos do 9º ano na leitura de textos diversos no que se refere a uma compreensão autônoma e crítica, a pesquisa partiu da premissa de que atividades gamificadas podem contribuir para amenizar os problemas detectados e aproximar os alunos da leitura, uma vez que propõe trazer ao ambiente escolar características próprias dos *games*.

Portanto, neste artigo, temos como objetivo principal apresentar a pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), entre 2018 e 2020, na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), que pretendeu analisar as dificuldades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II, da Educação Básica. Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, propusemos um Projeto Educacional de Intervenção que contemplou estratégias diversificadas fundamentadas nos elementos da gamificação, com o intuito de proporcionar o engajamento dos estudantes no processo de leitura. O estudo foi realizado numa

turma de 9º ano de uma escola pública do município de Claro dos Poções, Minas Gerais, e contou com 32 sujeitos participantes.

A pesquisa foi desenvolvida mediante a necessidade de identificar novos recursos que pudessem propor o desenvolvimento da leitura, uma vez que este sempre representou o maior problema enfrentado nas salas de aula, e por se entender que é papel da escola, como um das agências formadoras, a responsabilidade de contribuir para a formação de um indivíduo leitor ativo e formador de sua própria história para que seja capaz de ler os diversos textos, a si próprio e o mundo, interagindo com as diversas linguagens e ambientes.

Para tanto, a pesquisa está ancorada nos estudos em Zilberman (1988), Freire (1996), Leffa (1996), Thornburg (1996), Solé (1998), Kleiman (2002), Koch (2003), Adler e Doren (1997) e Cosson (2010), entre outros, numa reflexão sobre a leitura, sua aprendizagem e relação interativa; e em Vianna *et al.* (2013) e Tolomei (2017) na análise da gamificação como uma metodologia inovadora e possível no desenvolvimento de estratégias positivas no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o presente artigo propõe apresentar a pesquisa desenvolvida e os resultados alcançados por meio de uma reflexão sobre a leitura e as contribuições da gamificação para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

A LEITURA NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Ao longo da história da educação brasileira, o ensino da leitura sempre esteve associado ao ensino de gramática. Ler era sinônimo de decodificar e essa prática comum e contínua acabou resultando numa concepção equivocada do ensino da leitura e uma relação de distanciamento entre aluno/aula de português e, em especial, aluno/leitura. Os relatos angustiados de professores na tentativa fracassada de fazer o aluno ler e com motivação, demonstrando gosto e envolvimento com a leitura, evidenciam, segundo Kleiman (2002), um problema que começa na compreensão que a escola tem sobre a leitura e o seu ensino. Primeiramente, o texto é explorado apenas como um recurso para os estudos linguísticos, por meio da separação de termos para a classificação sintática oracional. Em outro momento, o texto é compreendido apenas como meio de extração de informações e mensagens.

E, nesse cenário, a concepção de texto é desvirtuada, o aluno é considerado um leitor passivo que recebe tudo pronto, sendo conduzido a informações direcionadas, sem oportunidade de formular seus próprios conceitos e opiniões e sem fazer julgamentos. Em outras palavras, é ignorado ou até mesmo excluído da atividade de leitura que, ironicamente, tem como objetivo envolvê-lo no processo.

Percebemos, portanto, práticas muitas vezes desestimulantes, desmotivadoras, que contribuem para uma imagem negativa da aula de língua portuguesa. Para Zilberman (1988, p. 10), “a escola é o lugar onde se aprende a ler e escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler”. É preciso que esse espaço seja mais bem compreendido e que haja conscientização de que é, e sempre foi, função do professor proporcionar os meios adequados e necessários para a aquisição do conhecimento ao aluno.

Como bem afirma Freire (1996),

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

Nessa perspectiva, o professor assume uma postura diferente, voltada para o aluno e para a sua própria prática, na medida em que percebe a si próprio e o aluno como protagonistas de um processo em que desempenham um papel conjunto na ação de ensinar e aprender.

No entanto, a realidade das salas de aula revela um cenário diferente, onde o aluno, muitas vezes, não é compreendido como parte integrante do processo de construção dos sentidos e, em função disso, não consegue desenvolver as habilidades de leitura necessárias para ler com autonomia e criticidade.

Nesse sentido, é importante compreender o aluno como um leitor que apresenta uma bagagem de conhecimentos prévios, que está inserido em um contexto específico e tem objetivos e preferências nas leituras que realiza. Ou seja, é importante pensar numa prática diferente.

Um bom começo, por exemplo, seria traçar os objetivos da leitura, uma vez que, de acordo com Adler e Doren (1997) e Solé (1998), contribui para desenvolver ou ampliar a competência leitora. Uma vez definidos, é possível compreender como os alunos leem e definir os níveis de leitura que apresentam para refletir e planejar ações interventivas. Segundo Adler e Doren, os níveis se dividem em elementar, leitura rudimentar, básica e sinônimo de decodificação; inspeccional, uma pré-leitura e de forma geral sobre as informações principais e estruturais do texto; analítica, leitura completa, quando o leitor procura analisar as informações que assimila; e sintópica, leitura mais profunda e comparativa, na qual o leitor extrapola as linhas do texto. Os níveis servem de parâmetro para uma visão específica de como os alunos assimilaram e assimilam a leitura que realizam.

Outra questão importante a se pensar é compreender realmente o que é texto, o que é leitura. Também ao longo do tempo, de acordo com Leffa (1996), a sua concepção perpassou pelo privilégio do texto, do leitor e depois da interação entre ambos, sendo depois compreendida como uma prática social.

Corroborando essa teoria, Cosson (2010) afirma que

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

A leitura passa, então, a ser entendida como o resultado da interação entre autor e leitor por meio do texto e em contextos sociais específicos, em que o leitor estabelece uma relação dialógica consigo mesmo, com o autor e o mundo. Assim, autor e leitor agregam suas percepções e experiências pessoais adquiridas desde o nascimento, construindo sentidos nas informações assimiladas e compartilhadas. De acordo com Koch (2003, p. 17),

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

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

Percebemos, nesse sentido, a compreensão de um leitor ativo inserido no processo como transformador de sua própria realidade e do mundo que o cerca, e o professor como mediador e facilitador da aprendizagem. O leitor é compreendido como protagonista do processo de construção dos sentidos através da relação interativa que é estabelecida entre autor/texto/leitor, mas também entre aluno/professor, pois, como bem afirma Kleiman (2002, p. 10), “a fim de que a criança possa aprender, adultos e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo”. O professor deve, portanto, oferecer ao aluno um espaço de aprendizagem que o valorize nas suas experiências, conhecimento de mundo, valores e costumes, traçando as estratégias necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, o professor é compreendido como um estrategista que reflete e planeja as habilidades necessárias para se alcançar ou efetivar a aprendizagem, levando em consideração também as estratégias empregadas pelo próprio aluno durante a prática da leitura. Estratégias bem definidas representa estímulo para o aluno, que conseguirá ler e compreender autonomamente e criticamente, e para o professor, que perceberá resultado no esforço dedicado.

A GAMIFICAÇÃO

Vianna *et al.* (2013) afirmam que gamificação “corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico” (p. 13). Os autores explicam que a palavra gamificação originou-se da palavra *game*, sendo uma tradução do termo em inglês *gamification*, usada pela primeira vez em 2002 pelo britânico Nick Pelling.¹ Basicamente, a reconhecem como uma metodologia fundamentada nos mecanismos dos jogos e explorada em contextos diversos.

Ainda de acordo com os autores, a interação jogo/jogador proporciona experiências e resultados possíveis de serem explorados em outras áreas, pois os jogos conciliam desafios, *feedbacks*, recompensas e prazer na resolução de conflitos e problemas. Muitos adeptos de áreas diversas já buscam estimular seus funcionários adotando os princípios dos jogos, ressignificando atividades antes pouco produtivas.

Segundo Vianna *et al.* (2013), a importância dos jogos também é perceptível na convivência humana, pois,

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

Além de proporcionar prazer, os jogos se destacam pelas características que apresentam: a meta, as regras, o *feedback* e a participação voluntária que, associadas à narração, interatividade, competitividade e recompensa, possibilitam engajamento aos jogadores.

A motivação, elemento importante descrito por Vianna *et al.* (2013) como “palavra mágica”, é característica presente em todos os momentos do jogo, sendo responsável por atrair os jogadores e mantê-los engajados durante sua execução. Assim, os jogos atraem porque motivam através de desafios e tarefas que despertam satisfação e prazer.

Nesse sentido, reconhecemos a gamificação como elemento estimulante da aprendizagem e sua utilização, ou a dos seus princípios, na educação podem contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem principalmente da leitura, aproximando aluno/professor, aluno/leitura, e tornar a aula mais atrativa, divertida e prazerosa. Tolomei (2017) corrobora essa teoria quando descreve que

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

¹ Programador de computador, game designer e escritor investigativo britânico, mais conhecido por criar o jogo Frakl, em 1984.

Desta forma, a gamificação, entendida como uma metodologia, proporciona a interação, a motivação, desafios, competição e engajamento nos ambientes dos *games* e pode ser compreendida como uma estratégia de aprendizagem que proporciona aulas mais interativas e que promova a aprendizagem no meio educacional.

Os alunos de hoje estão cada vez mais ligados ao ambiente virtual e os jogos já fazem parte da sua rotina porque são atrativos. A escola também precisa ser atrativa e, para isso, necessita refletir sobre sua prática, levando em consideração o perfil de aluno que recebe, que tipo de ensino pretende desempenhar e que aluno pretende formar.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Tomando como parâmetro os pressupostos descritos, por ser realizada em um Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), a metodologia escolhida foi fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, que adotou como técnica para direcionar os caminhos a realização de uma prática que procurou valorizar o aluno e o professor como protagonistas da construção do conhecimento e os elementos da gamificação como uma estratégia plausível no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Assim, os estudos foram iniciados no mês de novembro de 2019, com o diagnóstico da turma, dividido em três momentos e com o intuito de visualizar de forma clara a relação que os alunos apresentavam com a leitura – se era uma prática comum e constante, se era realizada com satisfação e prazer, enfim, se havia hábitos de leitura e quais seriam.

Portanto, no primeiro momento, houve a aplicação de um questionário que procurou identificar a relação dos alunos com a leitura, incluindo a família. No segundo momento foi aplicada uma atividade diagnóstica por meio da organização da sala com mesas, tampos e toalhas coloridas, contendo textos de gêneros textuais variados, e os alunos foram convidados a realizar leituras espontâneas. O objetivo era observar a postura dos alunos diante dos textos, identificar suas preferências literárias e os níveis de leitura que apresentavam. Os alunos circularam as mesas desconfiados, mas, aos poucos, foram se sentindo à vontade e foram folheando os textos, lendo um ou outro, comentando com os colegas e incentivando a leitura de um outro texto.

No terceiro momento, foi utilizada a técnica de grupo focal com o objetivo de identificar a concepção que os alunos apresentavam sobre a leitura e a importância desta para suas vidas pessoais e futuras. Para tal, a turma foi dividida em três grupos, sendo apresentado a cada um o recorte do filme “Mãos Talentosas” (2009) – uma mãe, diante de uma enorme livraria do patrão, decide obrigar os filhos a ler, o que possibilita um futuro de sucesso aos seus –, para a discussão por meio de questões norteadoras.

O diagnóstico revelou que a maioria da turma reconhece a importância da leitura para a formação pessoal e profissional do ser humano, mas não a praticam com prazer e espontaneidade. Muitos a fazem por obrigação, não costumam visitar a biblioteca espontaneamente, alguns param a leitura no início do texto, outros só leem se o texto apresentar gravuras e tiver poucas páginas, alguns relataram não conseguir compreender direito o que leem e, ainda, havia aqueles que não liam de jeito nenhum. A turma revelou uma relação sem intimidade com a leitura e uma concepção distante e equivocada sobre sua prática em sala de aula. Manifestaram desinteresse, pois a associavam à aula de gramática, apesar de reconhecerem a importância de sua prática.

No entanto, na atividade diagnóstica, realizaram leituras, ainda que desconfiados de que teriam alguma cobrança logo em seguida, e dos gêneros apresentados, manifestaram preferência pelos gêneros crônica e meme, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Gêneros textuais utilizados no diagnóstico

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

Fonte: Dados da pesquisa.

Depois de se aventurarem pela sala e pelos textos, os alunos responderam às questões contidas no verso. Elas foram criadas no intuito de registrarmos a compreensão de cada um sobre o gênero selecionado e identificarmos os níveis de leitura que possuíam. Segundo Adler e Doren (1997), existem quatro níveis de leitura que devem ser reconhecidos durante o processo de ensino e aprendizagem: a *elementar*, uma leitura básica, sinônimo de decodificação; a *inspeccional*, uma pré-leitura, que examina a superfície do texto; a *analítica* que exige mais do leitor, por ser mais completa e complexa; e a *sintópica*, que se caracteriza por ser uma leitura comparativa, que se estende para além das linhas do texto.

Assim, as questões foram produzidas de acordo com esses níveis e revelaram o seguinte resultado da turma:

Quadro 2 – Níveis de leitura identificados no diagnóstico

| Classificação dos alunos de acordo com os Níveis de Leitura (Adler e Doren, 1997) | | | | |
|---|-----------|--|--|-----------|
| Gêneros Textuais | Elementar | Inspeccional | Analítica | Sintópica |
| Crônica | – | A3, ² A8*, A14*, A16*, A19*, A22*, A26*, A27*, A30* | A8, A14, A16, A18, A19, A22, A26, A27, A30 | A6 |
| Tirinhas | – | | | A31 |
| História em Quadrinhos | – | A5 | | |
| Meme | – | A8, A9*, A10, A11*, A12*, A15*, A17*, A25*, A27*, A30* | A9, A11, A12, A15, A17, A25, A27, A30 | |
| Poema | – | | A4, A20, A28 | |
| Charge | – | A23*, A24 | A2, A23 | |
| Notícia | – | A1*, A29 | A1 | |
| Anúncio Publicitário | – | A7, A21 | | |

Fonte: Dados da pesquisa.

² Os alunos foram identificados com a sigla A (aluno) e o número de acordo com a ordem alfabética, como aparecem na lista de chamada.

Assim, a partir dos dados obtidos, foi possível traçar um panorama real sobre a relação dos alunos com a leitura e o nível que apresentavam em função dela, além dos textos de maior preferência da maioria da turma. Ou seja, os resultados evidenciaram muitos alunos apresentando dificuldades no nível inspeccional, mas que, em alguns momentos, conseguiam fazer uma leitura analítica – e por isso apareceram em dois níveis. A maioria ainda não conseguiu chegar ao nível sintópico. A proposta educacional de intervenção foi, então, pensada e planejada levando-se em conta a realidade evidenciada desse público leitor.

Para tanto, foram utilizados os dois gêneros de maior preferência dos alunos, uma vez que entendemos que uma intervenção tendo como foco o aluno deve partir dele, já que pretendia aproximá-los do mundo da leitura, para depois ampliar os estudos aos demais gêneros.

A proposta foi dividida em quatro momentos e seguiu como base metodológica a metáfora de Thornburg (1996), uma vez que associa a elementos da natureza as fases de aprendizagem do ser humano. Segundo o autor, a *fogueira* representaria a fase de conhecimento das coisas; o *poço d'água* seria o momento de reflexão, diálogo e compartilhamento de informações; a *caverna* seria o momento de reflexão individual e de assimilação das informações recebidas; e *vida* seria o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Assim, associada a essa metáfora, a proposta apresentou a seguinte estrutura:

Quadro 3 – Proposta Educacional de Intervenção

| Momento I | Momento II | Momento III | Momento IV |
|---|---|--|--|
| Conhecendo o gênero textual | Dialogando sobre o gênero textual | Refletindo sobre o gênero textual | Praticando os conhecimentos adquiridos |
| <p>Atividade I Crônica: <i>Ousadia</i> – Fernando Sabino</p> <p>Atividade II Pintura: <i>Amor desarmado</i> – William Adolphe Bouguereau; Vídeo: <i>Quadro Morde a Língua</i> * Utilização de projetor multimídia</p> | <p>Atividade I Crônica: <i>Segurança</i> – Luís Fernando Veríssimo</p> <p>Atividade II Memes * Utilização de projetor multimídia</p> <p>Atividade complementar Crônica: <i>Caso de secretária</i> – Carlos Drummond de Andrade</p> | <p>Atividade I Crônica: <i>O lixo</i> - Luís Fernando Veríssimo * Utilização de rede social: WhatsApp</p> <p>Atividade II Crônica: <i>O lixo</i> – Luís Fernando Veríssimo</p> | <p>Atividade I Crônicas: <i>A última crônica</i> – Fernando Sabino; <i>Cão, cão, cão</i> – Millôr Fernandes; <i>O pai deiro</i> – Rubem Braga; <i>A linha e a agulha</i> – Machado de Assis; <i>Aprenda a chamar a polícia...</i> - Luís Fernando Veríssimo</p> |
| <p>Atividade Final Jogo Pedagógico da Leitura</p> | | | |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desse modo, para cada momento de aprendizagem foram planejadas duas atividades e apenas uma atividade complementar com o intuito de proporcionar mais interação entre os alunos. Vale ressaltar que a apresentação e a exploração da leitura dos gêneros se deram de forma interativa e compartilhada, levando em consideração os pressupostos do *antes*, *durante* e *depois* da leitura de Solé (1998). O Momento I, dedicado ao conhecimento dos gêneros crônica e meme, contou com a apresentação, na Atividade I, de um vídeo sobre a crônica do quadro *Morde a Língua*, da plataforma digital MultiRio³ e a aplicação da pausa protocolada com o texto “Ousadia”, de Fernando Sabino (2009), utilizando para tal o recurso do *PowerPoint*. Na Atividade II,

³ Empresa Municipal de Múltiplos Meios, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, criada em 18 de outubro de 1993, que propõe a utilização dos meios de comunicação e recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

também com a utilização do *PowerPoint*, foi apresentado o processo de construção de um meme a partir da tela de William Adolphe Bouguereau, pintor e acadêmico francês (1825-1905), denominada “Amor desarmado”,⁴ obra que deu origem a inúmeros memes na internet.

O Momento II, da intervenção, foi dedicado à reflexão e compartilhamento dos conhecimentos adquiridos sobre os gêneros, promovendo a construção dos sentidos de forma dinâmica e coletiva. Nessa etapa, o diálogo sobre os gêneros foi guiado pela motivação, interação, desafio, competição e diversão com base nos elementos da gamificação defendidos por Vianna *et al.* (2013). A atividade I, “Quebra-cabeça”, realizada em grupo, foi criada através da crônica “Segurança”, de Luís Fernando Veríssimo (2018), e contou com recorte do texto, organização da sala, mesas decoradas, envelopes coloridos para identificar as equipes – contendo os recortes e as fichas com questões referentes ao texto – e um dado grande e colorido para dinamizar e direcionar as discussões. A partir da exposição das regras e da proposta do desafio de construir os sentidos do texto primeiro, as equipes foram movidas pela competição e, de forma compartilhada, se mobilizaram na leitura e montagem do texto sem demonstrarem preguiça ou insatisfação, principalmente nas respostas das questões através da utilização do dado gigante.

A atividade II contou com a organização da sala, novamente, e explorou o gênero meme através do desafio de compartilharem as leituras e interpretações sobre os memes distribuídos para cada equipe. Cada grupo recebeu memes para realizarem as leituras, discutirem suas características e temáticas de forma interativa, registrando suas discussões. Posteriormente, foram apresentadas imagens para que cada um produzisse seus memes de acordo com suas realidades.

Logo depois, as discussões foram compartilhadas com os demais colegas, juntamente com os memes produzidos a partir das imagens. A socialização de suas produções evidenciou prazer na sua prática e revelou que os alunos, mesmo conhecendo e lendo alguns memes em suas redes sociais, demonstraram ser a primeira vez que os associavam às suas próprias realidades, como pode ser percebido na Figura 1, percebendo o meme como um gênero textual que pode e deve ser explorado na sala de aula, principalmente por refletir posturas irônicas e críticas sobre situações sociais, culturais e políticas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 1 – Memes produzidos na atividade II

O segundo momento apresentou uma terceira atividade, a atividade *complementar*, denominada “Caça ao texto”, que foi ainda mais dialogada e interativa, uma vez que, segundo Solé (1998, p. 120), “as atividades

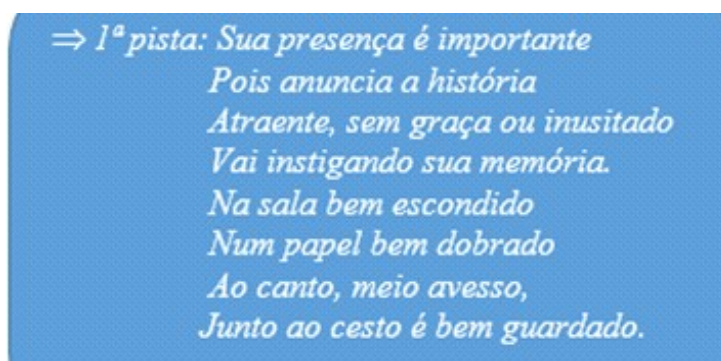
⁴ A obra original pode ser vista em: <https://bit.ly/3iT73KR>.

de leitura compartilhada, [...], devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor [...] para as mãos do aluno”. Nesse sentido, a atividade foi desenvolvida com a mediação do professor, mas construída pelos alunos mediante a interação entre eles e com cada desafio proposto. A crônica explorada foi “Caso de secretária”, de Carlos Drummond de Andrade (2018), e exigiu a produção de material – caixinhas e envelopes coloridos e charadas –, organização da sala e disposição de envelopes pelos espaços escolhidos para abrigar as pistas: galpão da escola, jardim, orelhão próximo à cantina, depósito e biblioteca.

A atividade propunha que, através das charadas, os alunos desvendassem as pistas que conduziriam às partes que compunham o texto, sendo instigados a fazer suposições a partir das questões que recebiam a cada parte encontrada. Para tal, foram repassadas a meta e as regras que norteariam a atividade e o comportamento dos alunos durante a atividade, uma vez que, segundo Vianna *et al.* (2013), são elementos importantes na concentração e no estímulo à criatividade e ao pensamento estratégico.

Dessa forma, os alunos foram motivados pelo desafio de desvendar o texto e vencer as demais equipes, mas, para isso, precisavam ler, interpretar, refletir coletivamente e estrategicamente, formulando e reformulando suas suposições, numa situação de *feedback* para que construíssem o sentido do texto de acordo com suas descobertas. Desvendado o texto, os alunos tiveram a oportunidade de confrontar as suposições construídas e refletir criticamente sobre seus próprios enganos. Todos conseguiram trazer para o texto seus conhecimentos de mundo, agregando informações e formulando opiniões de forma crítica e consciente. O assunto proporcionou um debate saudável sobre as relações interpessoais e os estereótipos criados pela sociedade. Ou seja, a leitura foi ampliada, estendendo-se para o perfil e a conduta do ser humano em diversas situações pessoais e profissionais, e às concepções e imagens criadas a partir de algumas posturas, o que proporcionou uma prática mais profunda e crítica.

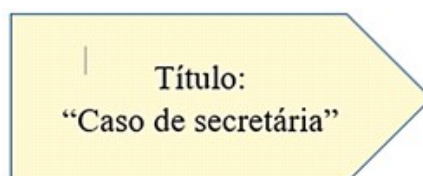
O esforço de cada equipe resultou no sucesso de todos, uma vez que, mesmo em uma competição acirrada, todos se sentiram motivados a completar a atividade e até auxiliavam os demais quando percebiam que estavam encontrando dificuldades.



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

Fonte: Material da pesquisa.

Figura 2 – Charada 01 da atividade de Intervenção do Momento II



Título:
“Caso de secretária”

Fonte: Material da pesquisa.

Figura 3 – Resposta da Charada 01 da atividade de Intervenção do Momento II

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

Fonte: Material da pesquisa.

Figura 4 – Questões sobre o título da atividade de Intervenção do Momento II

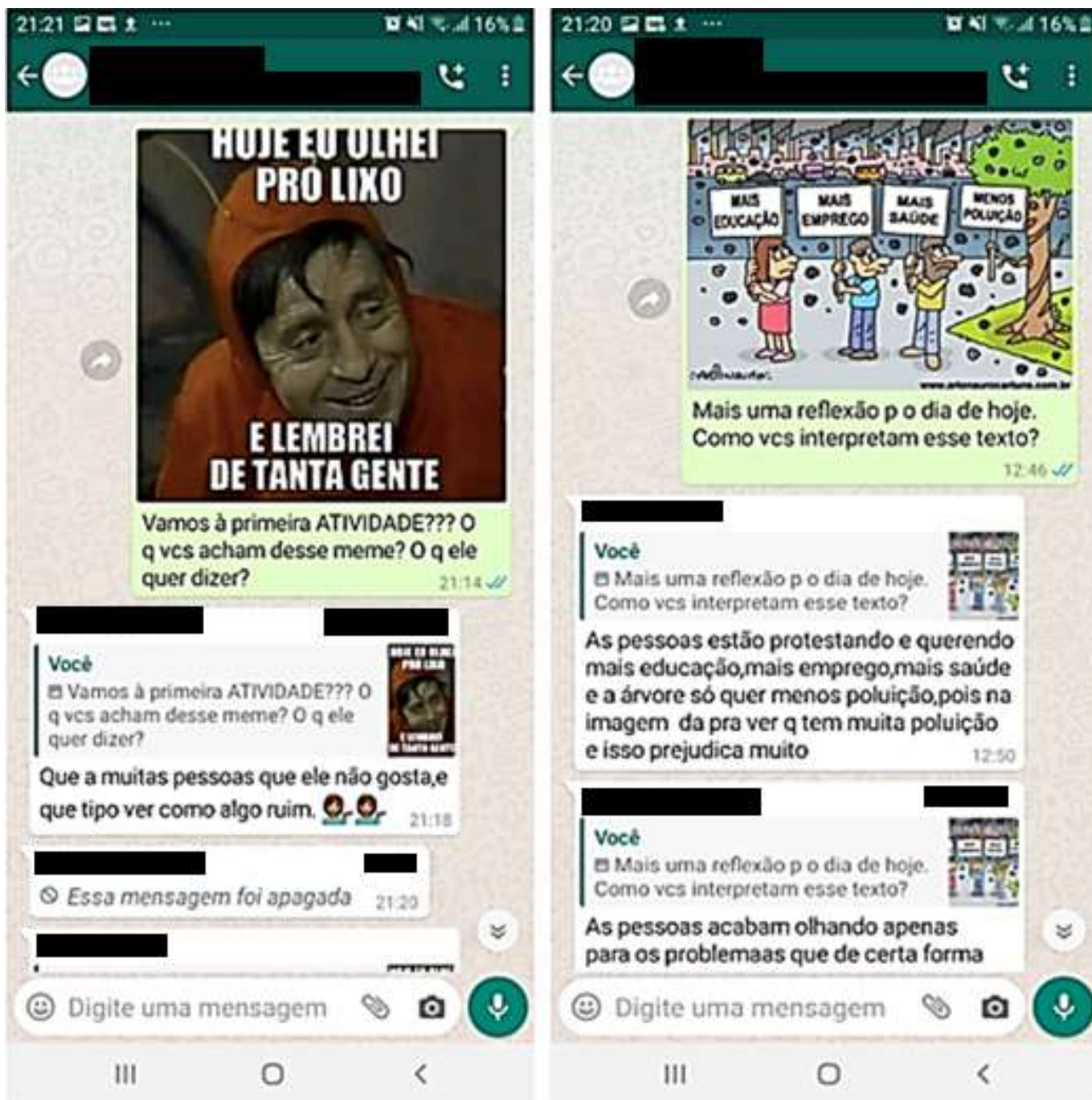
O terceiro momento da intervenção buscou conduzir o aluno a uma reflexão individual de modo que fosse capaz de ler, pensar criticamente e formular sua opinião a partir dos gêneros em estudo; para tanto, envolveu trabalho de campo e a utilização de redes sociais. Na atividade I, foi explorado o texto selecionado para estudo, “O lixo”, de Luís Fernando Veríssimo (2009), começando pela análise do título, com a formulação de hipóteses, de suposições, uma vez que, de acordo com Solé (1998, p. 117), “os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos”. Nessa perspectiva, todo o sentido do texto foi construído a partir das suposições construídas coletivamente através da leitura compartilhada, que procurou explorar o antes, o durante e o depois da leitura de Solé (1998), e contribuiu para a realização de uma atividade reflexiva individual, uma vez que a leitura e as discussões dialogadas reconheceram o aluno como protagonista da prática leitora.



Fonte: Material da pesquisa.

Figura 5 – Infográfico produzido sobre a coleta de lixo municipal.

A atividade II envolveu trabalho de campo, já que as discussões se estenderam às questões ambientais que envolvem o lixo do município, uma vez que os alunos associaram o assunto à realidade que viviam e conheciam, ou não conheciam. Assim, conjuntamente, foi traçada uma rota dos principais pontos da cidade e a divisão dos grupos (mesmos grupos das atividades anteriores, já que o espírito competitivo da turma não permitiu que se separassem) para a visita a cada um deles. As informações foram compartilhadas num momento de socialização dos resultados da pesquisa e organizadas em um infográfico produzido na sala pelos alunos (Figura 5, na página anterior). Paralelamente, os alunos criaram um grupo no aplicativo WhatsApp, por meio do qual realizaram discussões e reflexões individuais sobre postagens relacionadas ao tema trabalhado e onde tiveram a oportunidade de exercitar a leitura de memes e outros gêneros textuais com a mesma temática (Figura 6).



Fonte: Material da pesquisa.

Figura 6 – Grupo criado no WhatsApp

O ambiente criado por eles permitiu que se expressassem de forma espontânea, pois, como afirma Kleiman (2002, p. 24), “é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto”. E esse novo ambiente é um espaço que dominam, com o qual apresentam familiaridade e onde compartilham suas opiniões e julgamentos. É um espaço de conversa íntima e reflexiva, bem diferente de uma sala de aula, mas que também oferta a leitura e o aprendizado. Nesse sentido ele foi explorado, para aproximar o ensino do ambiente dos alunos, para que eles sentissem que a aprendizagem pode acontecer de forma prazerosa e por meio de situações que eles já dominam.

O quarto momento contemplou a prática dos conhecimentos adquiridos sobre os gêneros explorados, exercitando a leitura numa atividade agradável e estimulante, pois teve como fundamento os elementos constitutivos da gamificação. Nesse sentido, para a realização da atividade, houve a necessidade de aquisição e confecção de material e adaptação da sala de aula, uma vez que os alunos teriam que colocar em prática habilidades cognitivas e metacognitivas para a sua realização.

Assim, a sala foi organizada com seis mesas com toalhas coloridas, sendo cinco delas demarcadas como estações que apresentavam plaquinhas com instruções e dicas, e envelopes com desafios a serem cumpridos no intuito de chegar ao tesouro escondido – no caso, o texto. A primeira mesa apresentava placas de boas-vindas e orientação sobre a aventura que teriam que percorrer. Todas as equipes foram orientadas sobre as regras da atividade, identificadas com uma cor específica e batizadas com os nomes dos autores dos textos que desvendariam – mas não sabiam –, e teriam que escolher um redator para o registro das ideias formuladas, além de receberem um roteiro de viagem. Na primeira estação, as placas orientavam sobre a decifração de um texto codificado que conduzia à aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero crônica e contribuía para a formação de suposições sobre o texto que teriam que encontrar, a meta de cada equipe.

Na segunda estação, os envelopes apresentavam imagens e questões interpretativas que fomentavam ainda mais as discussões e suposições sobre os textos. Na terceira estação, a placa orientava para um momento de reflexão individual, a qual seguia também questões contidas em outros envelopes. Na quarta estação, a placa orientava para a produção de memes a partir das suposições construídas e, para isso, na mesa havia revistas, papéis, pincéis, tesoura e cola. A Figura 7, na página seguinte, evidencia o meme produzido a partir das suposições relativas ao texto “Aprenda a chamar a polícia...” (VERÍSSIMO, 2019), de uma das equipes.

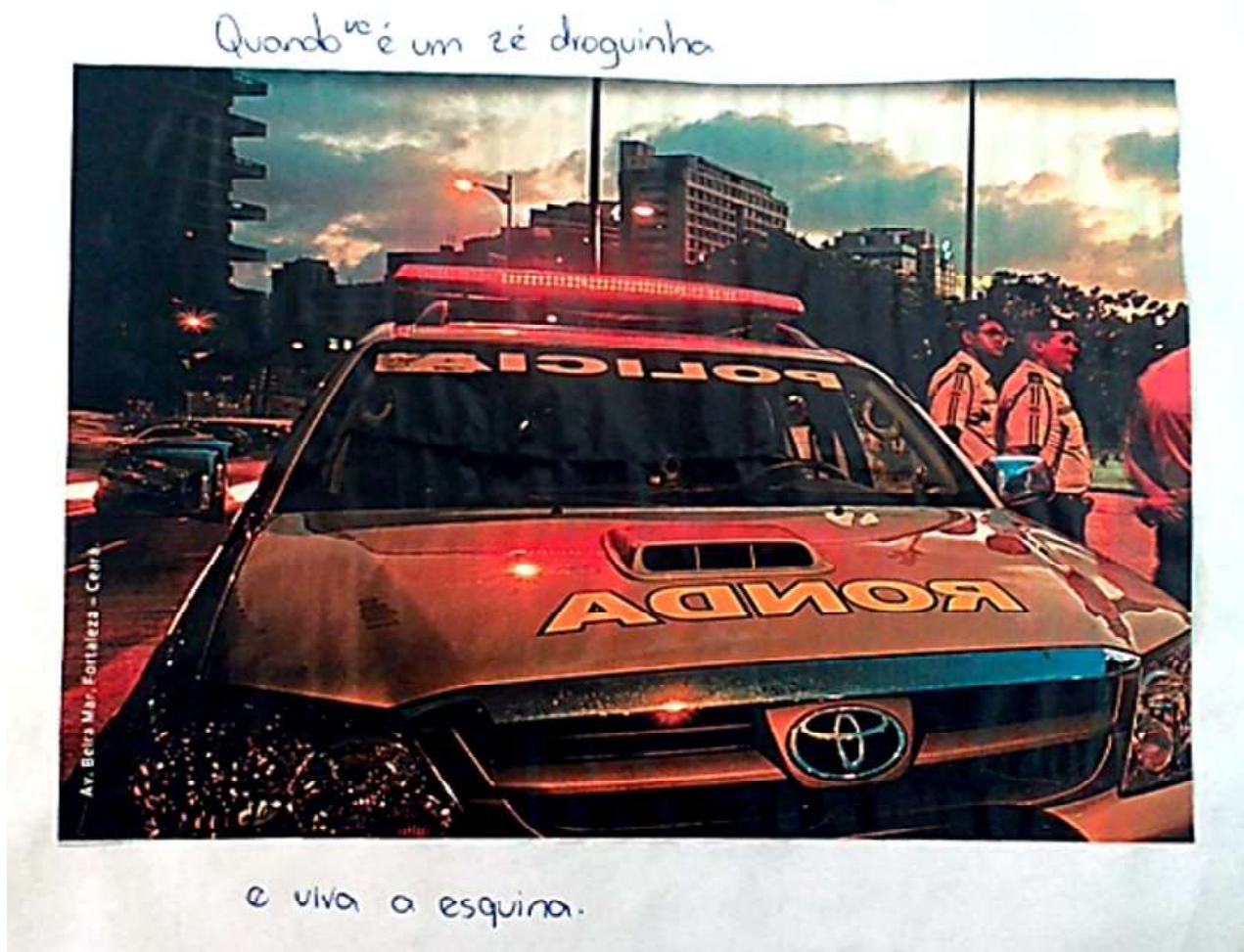
A quinta e última estação continha a placa de congratulações e um baú do tesouro, contendo todos os textos e a proposta da produção de um reconto, por meio de um miniconto através dos aplicativos VivaVÍdeo e FlipaClip.⁵ Diante da revelação dos tesouros, os grupos se surpreenderam ao descobrir que os nomes de cada uma era, na realidade, o nome dos autores dos textos que buscavam desvendar. Posteriormente, realizaram leituras comparativas com as anotações que haviam feito, analisando e avaliando o que registraram. Logo depois, todos compartilharam com as demais equipes suas suposições, de forma dinâmica e divertida, detalhando os elementos que os conduziram a fazer uma ou outra suposição.

O sentimento de vitória foi sentido em todas as equipes, uma vez que todos se envolveram e se engajaram no desafio proposto. Uma das equipes, composta de alunos com maiores dificuldades, se manteve unida, procurando concluir todas as etapas, sem desânimo ou desmotivação. Foi a equipe que mais se destacou pelo sentimento de orgulho adquirido com a finalização de todas as atividades.

A intervenção foi concluída com a aplicação de uma atividade final, individual e reflexiva, que contemplou textos dos dois gêneros explorados, crônica e meme, e procurou evidenciar a evolução dos alunos nos níveis de leitura em que se encontravam e avaliar se a utilização das atividades gamificadas realmente contribuíram para o engajamento dos alunos na leitura.

⁵ VivaVÍdeo: aplicativo considerado um dos mais completos para a edição de vídeos. Disponível em: <https://bit.ly/3vLrqMN>.

FlipaClip: aplicativo que cria desenhos animados com gravuras feitas e editadas pelo usuário. Disponível em: <https://bit.ly/3vHSX1C>.



Fonte: Material da pesquisa.

Figura 7 – Meme produzido na atividade de Intervenção

A atividade foi aplicada em duas aulas e, diferentemente de outras atividades que envolviam a leitura e interpretação de texto, não recebeu reclamações e nem questionamentos sobre notas. Todos se empenharam para realizá-la, motivados pela sequência de atividades diversificadas que realizaram anteriormente. A atividade proporcionou, ainda, espaço para uma avaliação dos alunos às ações desenvolvidas, com o intuito de verificar os pontos positivos e negativos para posterior revisão e/ou adequação da proposta.

Dessa forma, após a realização da proposta educacional de intervenção identificamos o seguinte resultado:

Quadro 4 – Resultado da atividade final (AF)

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

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O resultado evidenciou avanços em todos os alunos – mesmos naqueles que não conseguiram aprofundar muito nas leituras que fizeram. O número de alunos no nível mais avançado, a leitura sintópica, aumentou em relação ao resultado do diagnóstico e mais alunos conseguiram realizar uma leitura mais profunda, elevando-se para o nível analítico, ou seja, ampliaram suas leituras a partir da construção de sentidos que se efetivou por meio de estratégias que privilegiaram a interação, a definição dos objetivos de leitura, a criação de hipóteses motivadas desde a leitura dos títulos, das personagens, imagens relativas à temática, reflexões e associação aos conhecimentos prévios que possuíam.

Enfim, os alunos aprofundaram suas leituras a partir de uma prática divertida e prazerosa, em que se sentiram valorizados e reconhecidos como parte do processo de ensino e aprendizagem. Aqueles que não aprofundaram, ainda assim apresentaram evolução no contato com o texto, na interação com os colegas, na tentativa de vencer os desafios propostos pelas atividades e os seus próprios. O desânimo foi superado pelos desafios propostos e a leitura exercitada como uma prática diferente do ensino da gramática. Foi perceptível o empenho de todos em todas as atividades, até mesmo na postura diante da atividade avaliativa interpretativa antes acompanhada de muitas reclamações e questionamentos. O empenho dos alunos resultou na proposta de um jogo que explora a leitura através dos elementos da gamificação e baseado no jogo *RPG (Role Playing Game)*.

Os resultados também evidenciaram que a escolha dos gêneros textuais, tomando como parâmetro a preferência dos alunos, foi um elemento importante no desenvolvimento da pesquisa e no êxito da proposta. Os demais gêneros, por sua vez, acreditamos que terão uma melhor aceitação na medida em que os alunos já foram motivados pelas atividades gamificadas desenvolvidas.

A intervenção foi encerrada com elogios de ambos os lados, uma vez que alunos e professor estreitaram seus laços, interagindo de forma prazerosa durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura por meio das atividades gamificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de ensinar desde sempre acompanha o ser humano, contribuindo para o seu desenvolvimento e sua formação enquanto cidadão. Essa tarefa, no entanto, não se processa de forma simples, uma vez que professor, aluno e contexto devem interagir para que a aprendizagem se realize efetivamente. Tanto aluno quanto professor vivem em sociedade e em contextos específicos, carregam consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas e sofrem influências do mundo. Não se pode ignorar todos esses elementos quando se fala de ensino e aprendizagem. A própria escola é um ambiente contextual, onde seres diferentes convergem experiências, se relacionam e compartilham sentimentos e opiniões.

Diante do exposto, não podemos ignorar a influência que o atual mundo tecnológico vem trazendo para a sociedade em geral, e, em especial, para a educação. O contexto de aprendizagem nesse século é tecnológico e isso quer dizer jovens mais ‘anteados’, conectados, dinâmicos e imediatistas. Isso quer dizer também que práticas pedagógicas de outras épocas não terão o mesmo sucesso de outros tempos.

É necessário se adequar; professor, escola, ensino devem assumir posturas condizentes com o atual contexto, mas, acima de tudo, buscar estratégias que contribuam de forma efetiva na aprendizagem, tornando a leitura uma prática prazerosa e divertida e o seu ensino menos exaustivo e desinteressante.

Foi nesse sentido que o presente artigo apresentou os resultados de uma proposta diversificada de ensino e aprendizagem baseado na gamificação executada com o objetivo de promover o engajamento de alunos de uma turma de 9º ano de uma escola pública do município de Claro dos Poções, Minas Gerais, no processo de leitura.

Assim, compreendendo que a escola deve (re)pensar o ensino, em especial o ensino da leitura, reconhecendo a importância e a necessidade de se adequar ao contexto contemporâneo e ao novo perfil de

aluno que, muitas vezes, não gosta de ler, mas que está inserido no mundo da leitura por meio das tecnologias digitais, constatamos, na turma analisada pela pesquisa, que a utilização de estratégias diversificadas, principalmente o uso de atividades gamificadas, contribuiu para dinamizar a arte de ensinar, potencializando a aprendizagem da leitura por meio de uma relação íntima e prazerosa.

Evidenciamos, ainda, que a hipótese se confirmou na interação aluno/professor, aluno/texto, aluno/aluno e na realização de uma prática que valorizou o contexto de aprendizagem, compreendendo os sujeitos como protagonistas desse processo.

A pesquisa evidenciou que os alunos assumiram uma conduta diferente nas atividades de leitura porque foram motivados a construir os sentidos dos textos como sujeitos ativos que participam conjuntamente da construção dos sentidos.

Vale ressaltar que a reflexão pedagógica deve reconhecer a importância da atuação do professor e do aluno como parceiros no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o engrandecimento da arte de ensinar.

REFERÊNCIAS

ADLER, M. J.; DOREN, C. V. *Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente*. 2. imp. Tradução Edward Horst Wolff; Pedro Sette-Câmara. São Paulo: Realizações, 1997 [1940]. Disponível em: <https://bit.ly/3zpzVAe>. Acesso em: 06 abr. 2019.

ANDRADE, C. D. de. Caso de secretária. *In: ARMAZEM DO TEXTO*. 02 abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3gMEvQM>. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclo: Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1998.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

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

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

MÃOS talentosas [*Gifted Hands: The Ben Carson Story*]. Direção: Thomas Carter. Produção: Dan Angel, David A. Rosemont. EUA, 2009.

MULTIRIO. *Morde a língua*. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3cUzILY>. Vários acessos.

SABINO, F. Ousadia. *In: PROFESSORES SOLIDÁRIOS. Técnica de Leitura: pausa protocolada*. 23 dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2SKFI2Y>. Acesso em: 03 ago. 2019.

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

THORNBURG, D. *Campfires in cyberspace: primordial metaphors for learning in the 21st Century*. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3wnmQFX>. Acesso em: 10 abr. 2019.

- TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na Educação. *EaD em Foco*, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017. doi: <https://bit.ly/3x4jwS>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- VERÍSSIMO, L. F. O lixo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Professor. *Crônica: O lixo de Luís Fernando Veríssimo*. 16 set. 2009. Acesso em: 06 ago. 2019.
- VERÍSSIMO, L. F. Segurança. *In*: ARMAZEM DO TEXTO. 18 set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3wHu5IV>. Acesso em: 06 ago. 2019.
- VERÍSSIMO, L. F. Aprenda a chamar a polícia... *In*: FERNANDES, C. Língua Portuguesa. *Crônicas*. Disponível em: <https://bit.ly/2UjGnsH>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. *Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos*. Rio de Janeiro: MJV, 2013. E-book.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.