



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

TÁLITA DE OLIVEIRA BORGES

**Metodologias ativas de aprendizagem e a formação do leitor
literário nos anos finais do Ensino Fundamental: contribuições e
desafios**

GOIÂNIA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFMG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFMG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFMG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estado de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Tábita de Oliveira Borges

3. Título do trabalho

Metodologias ativas de aprendizagem e a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental: contribuições e desafios

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Gonçalves Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 05/06/2023, às 09:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tábita De Oliveira Borges, Discente**, em 20/07/2023, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3799815** e o código CRC **E2100998**.

TÁLITA DE OLIVEIRA BORGES

Metodologias ativas de aprendizagem e a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental: contribuições e desafios

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador (a): Professora Doutora Ilma Socorro Gonçalves Vieira

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

BORGES, Tálita de Oliveira

Metodologias ativas de aprendizagem e a formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental [manuscrito] : contribuições e desafios / Tálita de Oliveira BORGES. - 2024.
0 137 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2024.

Inclui siglas, fotografias, tabelas.

1. Formação de Leitores. 2. Língua Portuguesa. 3. Metodologias Ativas. I. Vieira, Ilma Socorro Gonçalves, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e oito dias do mês de abril do ano 2023, às 14h, via videoconferência, foi realizada a **Defesa da Dissertação** intitulada **Metodologias ativas de aprendizagem e a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental: contribuições e desafios**, e do Produto Educacional intitulado **Leitores protagonistas: contribuições e desafios das Metodologias Ativas para a formação de leitores literários**, pela discente **Tábita de Oliveira Borges**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (Cepae-UFG) - presidente,

Profa. Dra. Célia Sebastiana da Silva (Cepae-UFG) - membro interno,

Profa. Dra. Keila Matida de Melo (FE-UFG) - membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Gonçalves Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 28/04/2023, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Célia Sebastiana Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 01/05/2023, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Keila Matida De Melo, Professora do Magistério Superior**, em 02/05/2023, às 11:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_documento_acesso_externo=0, informando o código verificador **3683455** e o código CRC **0F23433E**.

Referência: Processo nº 23070.019564/2023-92

SEI nº 3683455

*Pois minha imaginação não tem estrada.
E eu não gosto mesmo de estrada.
Gosto de desvio e de desver.*

(Manoel de Barros)

BORGES, Tálita de Oliveira. **Metodologias Ativas de Aprendizagem e a Formação do Leitor Literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Contribuições e Desafios**. 2023. 137f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

As Metodologias Ativas de Aprendizagem vêm sendo estudadas e aplicadas em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Pesquisas apontam que o emprego dessas metodologias tem contribuído para o engajamento dos estudantes do Ensino Superior nas atividades propostas e favorecido no desenvolvimento da autonomia para realizá-las. Assim, esta Dissertação, desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Mestrado Profissional), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB-Cepae-UFG), teve como objetivo fundamental investigar as contribuições do emprego das Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Básica, especificamente, na formação de leitores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. As perguntas norteadoras são as seguintes: quais as contribuições das Metodologias Ativas para o ensino de literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental e quais são os seus desafios no trabalho docente? A pesquisa se fundamenta na perspectiva dialógica do ensino de línguas e tem como referências estudos de Rojo (2012; 2013), de Kleiman (2014) e de Freitas (2016) acerca das práticas de multiletramento; de Freire (2003, 2015) e sua concepção de autonomia; de Paulino (2001), Kramer (2005), Candido (1995), Colomer (2017), Machado (2009), Lajolo (2004), Todorov (2019), Zilberman (1988; 1999), Vargas Llosa (2009) a respeito da formação do leitor literário; e de Moran (2018), Alves (2015), Bergmann e Sams (2019) sobre as Metodologias Ativas; entre outros. Esta é uma pesquisa-ação, pautada em uma pesquisa de campo qualitativa desenvolvida no Colégio Fundação Bradesco – Aparecida de Goiânia, em uma turma de 8º ano. A coleta de dados foi realizada por meio de relato de experiência da pesquisadora e análise dos trabalhos dos estudantes envolvidos na investigação. O Produto Educacional da pesquisa é um *website* intitulado: “Leitores protagonistas: contribuições e desafios das Metodologias Ativas para a formação de leitores literários”, a ser mantido com materiais didáticos diversos (textos, roteiros para professores e atividades para alunos), com intuito de auxiliar professores de Língua Portuguesa e das demais áreas do conhecimento, quanto ao uso de recursos didáticos e ao emprego de Metodologias Ativas.

Palavras-Chave: Formação de Leitores. Língua Portuguesa. Metodologias Ativas.

BORGES, Tálita de Oliveira. Active Learning Methodologies and Reader Formation in the Final Years of Elementary School: Contributions and Challenges. 2023. 137f. Dissertation (Master Degree in Basic Education Teaching) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

Active Learning Methodologies have been studied and applied in undergraduate and graduate courses. Research points out that the use of these methodologies has contributed to the engagement of Higher Education students in the proposed activities and favored the development of autonomy to carry them out. Thus, this Dissertation, developed through the Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Mestrado Profissional), of the Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, of the Universidade Federal de Goiás (PPGEEB-Cepae-UFG), had as main objective to investigate the contributions of the use of Active Learning Methodologies in Basic Education, specifically, in the formation of readers in the Final Years of Elementary School. The guiding questions are the following: what are the contributions of Active Methodologies to the teaching of literature in the Final Years of Elementary School and what are their challenges in teaching work? The research is based on the dialogic perspective of language teaching and it is based on studies by Rojo (2012; 2013), Kleiman (2014) and Freitas (2016) about multiliteracy practices; Freire (2003, 2015) and his conception of autonomy; Paulino (2001), Kramer (2005), Candido (1995), Colomer (2017), Machado (2009), Lajolo (2004), Todorov (2019), Zilberman (1988; 1999), Vargas Llosa (2009) about the formation of the literary reader; and of Moran (2018), Alves (2015), Bergmann and Sams (2019) on Active Methodologies; between others. This is an action-research, based on a qualitative field research developed at Colégio Fundação Bradesco – Aparecida de Goiânia, in an 8th grade class. Data collection was carried out through the researcher's experience report and analysis of the of students' productions involved in the investigation. The Educational Product of the research is a website entitled: "Protagonist literary readers: contributions and challenges of Active Methodologies for the formation of readers", to be maintained with didactic materials (texts, scripts for teachers and activities for students), with the aim of assist Portuguese language teachers and other areas of knowledge, about the use of didactic resources and the use of Active Methodologies.

Keywords: Formation of Readers. Portuguese language. Active Methodologies.

SUMÁRIO

Introdução	9
1 A questão da formação de leitores nos Anos Finais do Ensino Fundamental	15
1.1 Escola X Formação de leitores	18
1.2 Acesso ao livro literário e aquisição de capital cultural	22
1.3 A leitura literária na linha de frente contra a barbárie	25
2 As Metodologias Ativas de Aprendizagem na Formação do Leitor Literário	29
2.1 Gamificação e a formação de leitores	31
2.2 Sala de Aula Invertida e a formação de leitores	38
2.3 Contribuições dos multiletramentos	41
3 A Pesquisa de Campo e a Discussão dos Resultados	44
3.1 Natureza da pesquisa	45
3.2 O <i>lôcus</i> e participantes da pesquisa : Colégio Fundação Bradesco - Aparecida de Goiânia	46
O plano de leitura do Colégio Fundação Bradesco - Aparecida de Goiânia	46
O <i>corp</i> us literário: <i>Auto da Compadecida</i> , de Ariano Suassuna	48
Os participantes da pesquisa	49
Etapas da pesquisa de campo e instrumentos de coleta de dados	50
3.3 Percursos e estratégias de leitura: formando leitores literários	51
3.3.1 Invertendo a sala de aula de literatura: o disparador de interesse, a leitura literária em voz alta e autônoma e a discussão crítica da obra	52
O disparador de interesse	53
Leitura dramatizada + Leitura individual	56
Compartilhar a leitura: discussão de ideias	59
3.3.2 Invertendo a sala de aula de literatura: os multiletramentos, a intertextualidade e a criação de memes	61
3.3.3 Gamificando a aula de literatura: o sistema de bonificação	69
3.3.4 Gamificando a aula de literatura: o jogo estoura balão, a cruzadinha e o tabuleiro humano	73
3.3.5 Invertendo a sala de aula de literatura: o perfil das personagens para o Instagram	78
3.4 Metodologias Ativas de Aprendizagem: promoção da autonomia ou visão mercadológica?	87
4 O Produto Educacional	89
Considerações Finais	96
Referências	97
Anexos	100

Introdução

O uso da linguagem está presente em todos os campos da atividade humana e se concretiza por meio de enunciados realizados pelos usuários da língua. Haja vista a importância da linguagem em nossas práticas sociais, conforme os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2011), faz-se necessário abordarmos as práticas de formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental. Ler não é apenas decifrar letras combinadas e códigos, ler está relacionado a um conjunto de práticas socialmente organizadas, ler é compreender o mundo em suas diversas dimensões, ler é um ato político, social, econômico, ler é produzir sentidos, ler é ser capaz de analisar, interpretar as informações recebidas de modo crítico. Segundo Freire (2003), o ato de ler implica uma percepção crítica, a interpretação e a “reescrita” do lido, significa escrever e reescrever o mundo através de uma prática consciente.

Machado (2008, p. 58) nos lembra que a leitura vai “muito além do utilitário ou do necessário”. Os prazeres proporcionados pela leitura “relacionam-se com um espaço de liberdade, um movimento de entrega, de recusa ao jogo de dominar ou ser dominado, de se deixar ir à deriva”.

Dessa maneira, a formação de leitores do século XXI é um trabalho árduo para os professores de Língua Portuguesa (doravante LP), pois é preciso extrapolar o uso do papel e da tinta, mas sem perder os critérios estéticos das obras literárias. Os leitores em formação já assumiram o papel de protagonistas em outras esferas sociais, na escola, precisam ser vistos como os principais atores da aprendizagem, no caso da leitura literária, precisam receber aportes para serem autônomos nas escolhas literárias que farão no futuro. Consoante Kramer (2000), trabalhando com leitura, formação e literatura o horizonte é a humanização, “o resgate da experiência humana, conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar” (p. 25). A autora defende a leitura literária pelo seu potencial humanizador e formador.

Além do papel inerente ao professor de língua materna, há o desafio de interpretar a atual globalização da informação e ensinar ao aluno aprender com ela, tornar-se crítico. Vieira (2020, p. 64) aponta alguns fatores que determinam a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade, tais como, “a forte influência das tecnologias digitais no cotidiano, as tendências da sociedade de consumo, refletidas no perfil de grande parte do leitor contemporâneo, e a associação entre a leitura proposta pelo professor e tarefa escolar”. Assim,

é necessário investigar outras vertentes didático-metodológicas para o ensino e a aprendizagem de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental.

A língua é decorrente de uma prática social, por isso constitui identidade e, por conseguinte, garante direito à cidadania. Os próprios gêneros textuais, norteadores das aulas de LP e descritos nos documentos oficiais PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular), são fenômenos históricos, sociais e culturais; são frutos do trabalho coletivo com a linguagem, dos processos de interação verbal inerentes às inúmeras atividades humanas. Neste sentido, não é possível dissociar o trabalho voltado à formação de leitor literário do ensino de língua materna. É preciso auxiliar o jovem leitor para ler o mundo de modo crítico, pois “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2003, p. 20, grifos do autor).

Consoante Marcuschi (2002), o ensino de LP deve ocorrer por meio do uso dos diversos gêneros do discurso que circulam nas diversas esferas sociais. Por meio dos gêneros textuais (incluindo os emergentes, como e-mail, blog, fanfics, podcasts) é possível ensinar semântica, estilística, produção textual, vocabulário. Os gêneros textuais literários e não literários são a base para o ensino e a aprendizagem da língua materna, visto que língua é forma, função, dialogismo, uso; constitui-se no meio sócio-histórico-cultural.

[...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Deste modo, faz-se necessário pensar nos paradigmas didático-metodológicos vigentes para um ensino de LP comprometido também com a formação do leitor literário. O perfil do estudante está em constante mudança, impulsionado, na contemporaneidade, pelo crescente uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e pela sociedade de consumo, na qual estão inseridos. Conectado, informado e curioso, essas são as características do aluno de hoje. O processo de aprendizagem não é mais linear, também não é mais individualizado; é coletivo, conectivo. Para Menezes de Souza (2011, p. 290), o aprendiz “não é somente aquele ser que recebe – os nossos aprendizes são agentes, fazedores. [...] O aprendiz é independente, ele busca, seleciona, aprende, interage”. Tudo isso colabora para a elaboração das perguntas que norteiam o estudo aqui apresentado: as Metodologias Ativas de Aprendizagem podem favorecer o ensino

de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental? Quais as contribuições das Metodologias Ativas para o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental? E quais são os desafios e as possibilidades relativas ao uso das Metodologias Ativas no trabalho docente?

Na busca de respostas para essas perguntas, é importante, primeiramente, reconhecer que as Metodologias Ativas de Aprendizagem podem ser capazes de produzir uma curiosidade crescente, já que são um processo amplo e possuem como principal característica a inserção do aluno como agente responsável por sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado. Conforme Moran (2018, p. 4), “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo”. Desse modo, os teóricos das Metodologias Ativas defendem que a tarefa do professor do século XXI (que aproveita o que a internet oferece, acompanha seus alunos, domina, cria e compartilha conteúdos) também é a de auxiliar no desenvolvimento da consciência crítica nos aprendizes.

No entanto, vale ressaltar que a ideia de professor mediador, provocador já era defendida outrora por outros estudiosos, como Freire (2015), e não havia relação direta com o uso de tecnologias digitais ou com o emprego de Metodologias Ativas de Aprendizagem.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, doar ao outro tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 2015, p. 38-39).

Para Moran (2018), a aprendizagem por meio da transmissão é importante; porém, se focada no questionamento e na experimentação, é mais relevante para o aluno, pois ele passa a compreender de modo mais amplo e profundo. O estudioso afirma que “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, em níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida” (MORAN, 2018, p. 2). Nesse sentido, o que se observa a partir de alguns estudos realizados é a implementação das Metodologias Ativas em vários cursos de graduação e pós-graduação, e seus resultados, que destacam os aumentos nos níveis de aprendizagem, engajamento e autonomia dos aprendizes. Porém, há escassez de estudos sobre os impactos das Metodologias Ativas, como recurso didático-metodológico, na Educação Básica, em especial, na formação do leitor literário. Portanto, é pertinente um estudo que pretende ampliar as possibilidades didático-metodológicas para o ensino de leitura literária na Educação Básica, ademais de possibilitar o diálogo entre

professores que buscam ensinar aos aprendizes uma leitura crítica do mundo e, por conseguinte, emancipada.

O *locus* de pesquisa é o Colégio Fundação Bradesco – Aparecida de Goiânia, escola filantrópica situada na região periférica (Papilon Park) de Aparecida de Goiânia, Goiás. Trata-se de uma das 40 unidades da Fundação Bradesco, que estão espalhadas pelas cinco regiões do Brasil, a instituição é de direito privado e sem fins lucrativos, tem como missão promover a inclusão e o desenvolvimento social por meio da educação. A pesquisa foi aplicada com os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, cuja faixa etária girava, à época da coleta de dados, em torno de 12 e 13 anos. Essa turma e, por conseguinte, a instituição foram escolhidas para esta pesquisa por se tratar do local de atuação pedagógica da pesquisadora, ademais os alunos têm acesso a um plano de leitura e fornecido pelo colégio bimestralmente, os títulos e autores são diversos e atendem as expectativas de aprendizagem de cada ano/série.

O colégio conta com biblioteca com acervo físico e digital; bibliotecária e auxiliar de biblioteca que cuidam do acervo e promovem a leitura literária; plano de leitura. Todos os títulos são adquiridos com os recursos da instituição, não há apoio financeiro de órgãos governamentais, nem co-participação em programas de aquisição e distribuição de livros literários e ou didáticos, a exemplo do PNLD (Plano Nacional do Livro e do Material Didático). Ações relacionadas à promoção da leitura no ambiente escolar e à formação de leitores literários acontecem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio com apoio da bibliotecária, das professoras da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, das duas professoras de LP do Ensino Fundamental II e do professor de LP do Ensino Médio.

A priori, a pesquisa de campo qualitativa seria desenvolvida com as duas turmas de oitavo ano da instituição supracitada (a saber: 8º ano A e 8º ano B, uma média de 80 alunos). No entanto, devido à pandemia da COVID-19 e uma explosão de casos de contágio entre os alunos, primeiramente, da turma A e, em seguida, da turma B, fez-se necessário a interrupção do plano de leitura (25/05/2022 a 14/06/2022), precisaram ficar de quarentena para conter a disseminação do vírus, as aulas foram mantidas no formato remoto.

Neste contexto, a pesquisadora optou por aplicar a sequência didática (SD) somente para os alunos do 8º ano B que estavam realizando as atividades presencialmente, porém, ao final da pesquisa de campo, quando seriam aplicados os questionários para os alunos envolvidos, estes também precisaram de isolamento social devido ao crescente número de casos de contaminados pelo coronavírus na turma. Desse modo, os questionários não foram aplicados,

já que não havia garantia de que a pesquisadora conseguiria aplicá-los de forma segura e com respostas fidedignas.

Outra mudança no percurso da pesquisa foi a seleção do livro literário para o desenvolvimento das atividades. A primeira escolha foi a obra “*O médico e o monstro*”, do britânico Robert Louis Stevenson, contudo para atender a necessidade didático-pedagógica e seguir o cronograma anual previsto pelo Colégio Fundação Bradesco, foi necessário substituir o livro literário, assim, a sequência didática planejada e executada durante a pesquisa foi baseada no clássico brasileiro “*Auto da Compadecida*”, de Ariano Suassuna (ver capítulo 3 – subseção 3.2).

Esta dissertação consiste em uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo. Optou-se por realizar, primeiramente, uma revisão da bibliografia que versa sobre as características das Metodologias Ativas de Aprendizagem e sua utilização didático-metodológica, partindo de autores como Moran (2013; 2018), Masetto (2018), Bacich (2018), Alves (2015), Bergman e Sams (2019). Foram também selecionados estudos sobre a formação do leitor literário, discutida por Paulino (2001), Kramer (2000), Candido (1995), Colomer (2017), Calvino (2007), Lajolo (2004), Machado (2008; 2009), Todorov (2019), Vargas Llosa (2009), Vieira (2020), Zilberman (1988; 1999); a respeito das práticas de multiletramento estudadas por Rojo (2012; 2013); Kleiman (2014) e Freitas (2016) e acerca da concepção do ato de ler e de autonomia de Freire (2003; 2015), entre outros autores.

Na segunda parte do trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa, empregando a observação direta, durante o 2º bimestre de 2022, no período de 25/05/2022 a 14/06/2022. A sequência didática que norteou o desenvolvimento das atividades foi distribuída em nove aulas e 10 atividades, a partir da aplicação das atividades, a professora-pesquisadora observou a utilização das Metodologias Ativas de Aprendizagem – sala de aula invertida e gamificação – como estratégia didático-metodológica para a formação de leitores.

Na terceira parte, os dados coletados (registros da pesquisadora e atividades dos alunos) foram selecionados (exame minucioso dos dados), codificados e tabulados (verificação da confirmação ou refutação das hipóteses levantadas, ademais de apresentar as contribuições, os desafios e as possibilidades relativas ao uso da Metodologias Ativas de Aprendizagem). A classificação possibilitou maior clareza e organização para o desenvolvimento do produto educacional e para a elaboração do texto da dissertação.

A dissertação está organizada em três capítulos, mais apresentação do produto educacional, conclusão e apêndices. O primeiro, intitulado “A questão da formação de leitores

nos anos finais do Ensino Fundamental”, discute a dicotomia escola e formação de leitores, ademais problematiza a relação entre acesso ao livro literário e a aquisição de capital cultural. Para encerrar, o capítulo primeiro discute a importância da leitura literária na formação crítica dos adolescentes.

No segundo capítulo, discutem-se as Metodologias Ativas de Aprendizagem na formação do leitor literário, há uma apresentação, a partir de aporte bibliográfico, da gamificação e da sala de aula invertida, ademais, abordam-se as contribuições dos multiletramentos.

No terceiro capítulo, é apresentada a pesquisa-ação, de cunho qualitativo, que propõe a discussão dos desafios e possibilidades relativas ao uso das Metodologias Ativas no trabalho docente e, as contribuições delas para o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. Há a descrição dos participantes desta investigação e do *lócus* de pesquisa. Por fim, a análise e discussão dos dados coletados com base no material aplicado em sala de aula e recolhido pela pesquisadora.

Antes das considerações finais, o leitor encontrará a descrição do produto educacional elaborado durante a pesquisa-ação.

Nos apêndices encontram-se: a sequência didática, com a descrição das metodologias empregadas no desenvolvimento do estudo; TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido); produto educacional da pesquisa e um quadro de análise dos dados da pesquisa de campo.

1 A questão da formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental

Ao discutirmos sobre a formação de leitores literários nos anos finais do Ensino Fundamental, antes mesmo de abordarmos as metodologias ou didáticas escolhidas para atingir o objetivo de formar jovens leitores, é preciso compreendermos como a escola estabelece relações com a literatura e/ou a importância de ter acesso aos clássicos da literatura desde a infância e/ou os mecanismos que dificultam, por vezes, o trabalho do professor formador de leitores. Aqui, apresenta-se uma defesa ao direito da leitura literária nas salas de aula de todo o Brasil.

Ler, nas palavras de Freire (2003), tem uma implicação: a percepção crítica do mundo, por isso simboliza resistência, luta e empoderamento. “[...] A leitura da palavra, da frase, da sentença jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’” (FREIRE, 2003, p. 15, grifo do autor). Defender a leitura literária é defender, sobretudo, o leitor, não somente o aluno-leitor, como também o professor-leitor, ambos estarão sempre se formando e deformando (MACHADO, 2019), haja vista a quantidade de títulos que estão disponíveis e que ainda não acessamos como leitores literários ou a necessidade que teremos em revisitar, até mais de uma vez, diversos títulos.

Em consonância com as ideias de Freire, Candido (1995) afirma que

[...] a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (CANDIDO, 1995, p. 177).

O ato de ler, como apontado por Freire, Candido e tantos outros autores, é o encontro do leitor com o mundo, é uma atividade humanizadora e de enriquecimento do ser, por isso é uma demanda universal. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 180). Neste encadeamento, é possível compreender os porquês dos críticos e autores defenderem a leitura dos clássicos desde a mais tenra idade, Ítalo Calvino (2018, p. 16) afirma que “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos”. Ratificando essa ideia, os escritos de Todorov (2019) reivindicam o texto literário para o centro do processo educacional e não para a periferia como tem acontecido, o que a coloca em uma posição de “perigo”, para ele, mundo real e literatura estão sempre em conexão.

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a

literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2019, p. 23 e 24).

A escola e a literatura, como abordaremos à frente nesta dissertação, sempre tiveram uma relação de dependência, a primeira tem a incumbência de apresentar os clássicos para os alunos-leitores em formação, não há o que discutir, apesar do crescente número de discursos do senso comum desfavoráveis¹. Segundo Calvino (2007):

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhes instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 2007, p. 13).

Aqueles que, erroneamente, criticam a inserção de práticas de leitura literária em sala de aula não compreendem ou não sabem é que existe um número gigantesco de razões para que jovens leitores se aproximem dos clássicos da literatura, os porquês da escola e dos professores da Educação Básica lutarem pelo direito à literatura, muitas vezes a luta é contra o sistema vigente. Aqui podemos elencar as razões diversas pelas quais os clássicos universais devem ser lidos desde cedo e na escola. Muitos são os autores que os defendem: Calvino (2007), Machado (2009), Colomer (2017), Candido (1995), Borges (2003), Bloom (2001), Eco (2003) e tantos outros.

Os livros clássicos, de acordo com a definição de Borges (2003), são aqueles que uma nação ou um grupo de nações decidiram ler, eles não possuem méritos próprios que possam enquadrá-los como clássicos, na verdade, são obras que “as gerações de homens, urgidas por razões diversas, leem com prévio fervor e com uma misteriosa lealdade”. Afastar os jovens leitores das experiências que o texto literário pode proporcionar é terrível, já são tantos os

¹ Em 23/01/2021, o *youtuber* Felipe Neto causou grande controvérsia, após uma publicação, na rede social *twitter*. O influenciador digital, cujo maior público é composto de adolescentes e jovens, *twittou*: “forçar adolescentes a lerem romantismo e realismo brasileiro é um desserviço das escolas para a literatura. Álvares de Azevedo e Machado de Assis não são para adolescentes! E forçar isso gera jovens que acham literatura um saco”. Este é apenas um dos exemplos que circulam nas redes sociais e fora delas, em geral, desfavoráveis a apresentação de clássicos a jovens leitores.

motivos que os levam a se distanciarem dos bens culturais aos quais eles têm direito, a escola não deve reforçar discursos opressores, apesar de fazê-lo por vezes.

Consoante Candido (1995, p.180), “[...] as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação que enriquece nossa percepção e a nossa visão do mundo”. É preciso que digamos essa verdade para nossos jovens por meio da experimentação do texto literário, não é possível despertar o amor pela literatura analisando críticos que leram o livro e disseram que ele é isto ou aquilo. Calvino (2007, p. 12) apresenta uma crítica contundente a esse respeito: “[...] a escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário.”

Como já ressaltado, existem múltiplos motivos para lermos os clássicos, alguns deles dialogam melhor com a proposta de formação de leitores apresentada, por isso eles serão elencados neste estudo: 1. o direito inalienável que todos têm de acessar os bens culturais abarcados pela humanidade; 2. o caráter humanizador da literatura, haja vista que muitas personagens da ficção são muito mais complexas que as pessoas; 3. a literatura contribui para a formação da língua individual e da comunidade e, por conseguinte, da identidade (ECO, 2003); 4. função educativa – “que não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido do belo” (ECO 2003, p. 19); 5. a capacidade de ser sempre novo e inesperado, mesmo para aqueles que já conhecem o enredo da obra, “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (CALVINO, 2007, p. 11).

Em contrapartida, a obrigatoriedade da escola e dos professores formadores de leitores de apresentar os clássicos aos jovens gera alguns inconvenientes e até mesmo um desencantamento relacionado ao texto literário. Conforme Vieira (2020), uma das hipóteses para a discrepância de motivação para a leitura de textos indicados pela escola é a associação entre leitura proposta pelo professor e tarefa escolar.

[...] Experiências em sala de aula demonstram considerável discrepância de motivação para a leitura, diante das duas realidades: uma em que a escolha da obra a ser lida é feita pelo próprio estudante e outra em que a obra a ser lida faz parte de uma seleção prévia do professor. Uma hipótese para isso é de que a liberdade de escolha do livro funciona também como liberdade para poder se decidir entre um modo ou outro de ler, entre continuar ou não a leitura, entre o que fazer ou não dela, enquanto a leitura indicada pelo professor, geralmente, é vista como atrelada a um conjunto de objetivos e atividades a serem executadas. Mesmo em se tratando de obras reconhecidas por suas qualidades estéticas e de propostas de leitura sem “tarefas” adicionais, para

muitos estudantes parece haver sempre uma vinculação das produções a propósitos pedagógicos (VIEIRA, 2020, p.68).

Desse modo, com o intuito de discutir a relação entre a escola e a literatura, o primeiro capítulo do estudo apresenta, primeiramente, um breve perfil histórico da leitura na escola. Posteriormente, discute a relação tensa que existe entre escola e formação de leitores, cujos objetivos parecem não se alinhar. Por fim, duas discussões importantes para a compreensão da formação de leitores são debatidas: o acesso ao livro literário e a formação de leitores como mecanismo contra a barbárie, sendo que a literatura na escola não é em si contra a barbárie, podendo inclusive se associar e fazer coro com ela, contudo, se for ressignificada, a leitura literária em sala de aula é um grande pilar constitutivo na luta contra a barbárie e na produção de sentido.

1.1 Escola X Formação de Leitores

A fim de compreendermos o processo atual de formação de leitores na Educação Básica, é importante, *a priori*, refletirmos sobre a história social da leitura. A partir do século XVIII, o ensino de leitura passa a ser imprescindível para atender aos propósitos de expansão social, cultural, econômica e ideológica da sociedade burguesa. De acordo com Zilberman (1999), a expansão da prática de leitura neste período decorre de vários fatores, dentre os quais, a reforma da escola como estímulo à formação pessoal e apropriação de conhecimentos intelectuais; a revolução industrial; a ascensão de novas classes no horizonte social (a burguesia, a pequena burguesia e trabalhadores das áreas de prestação de serviços); o aumento de cidadãos nas áreas urbanas; a difusão do ideal burguês democrático e liberal; a consolidação da estrutura familiar por meio dos laços afetivos e solidários.

Zilberman (1999, p. 32-33) aponta que “[...] o interesse pela leitura difundiu-se ainda por outras razões, vinculadas a aspectos de procedência econômica e ideológica e que determinaram a irreversibilidade de seu exercício no mundo moderno”. Neste contexto, vale ressaltar que o livro foi o primeiro objeto produzido industrialmente, seguindo os moldes de divisão de trabalho. Assim, tornou-se um paradigma da produção industrial e sua natureza empresarial ajudou a propagar a literatura popular. Dá-se, portanto, uma revolução cultural.

[...] desdobra-se uma revolução cultural, assinalada pela expansão das oportunidades de acesso ao saber. Esta decorreu, de um lado, da multiplicação dos meios de reprodução mecânica que difundem os bens culturais [...] e, de outro, o fato advém da ampliação do sistema escolar que, começando sua tarefa pela alfabetização, propicia o aumento do público leitor e fortalece modalidades de expansão que não mais se

transmitem através dos códigos oral e visual [...], mas por intermédio da escrita. A consolidação de um público leitor que se converte em um mercado ativo e exigente, a partir da época de que aqui se fala, é talvez, o fenômeno cultural mais impressionante a caracterizar a sociedade ocidental desde então. (ZILBERMAN, 1988, p. 12).

A política de expansão da prática de ler passa a ser um pilar de sustentação para a sociedade burguesa em ascensão, porém, seu caráter contraditório é inegável.

Uma história social da leitura não pode evitar a revelação dos aspectos contraditórios que revestem não a prática de ler enquanto tal, mas a política que patrocina sua expansão. De um lado, avultam os interesses econômicos e ideológicos relacionados: 1. às necessidades do mercado cultural, produtor de obras para serem absorvidas e rapidamente substituídas por outras, num primeiro impulso rumo à massificação; 2. aos objetivos de dominação da classe burguesa; à importância da afirmação das noções liberais promulgadas pela mesma burguesia que, por esse meio, reivindica um lugar no elenco social que disputa o poder. De outro, com o domínio generalizado da habilidade de ler, consequência da ação eficaz da escola, opera-se uma gradativa, mas irreversível, democratização do saber. (ZILBERMAN, 1999, p. 36 e 37).

Neste contexto, o direito à educação passa a ser reivindicado por todos os segmentos da sociedade, no entanto, é negado por alguns “quando se trata garantir o arbítrio de um grupo sobre os demais” (Zilberman, 1999, p. 37). Logo, o livro converte-se em um símbolo do imediatismo cultural, da ampliação do acesso a bens culturais e, por fim, da cultura massificada. Tais impactos são perceptíveis na contemporaneidade, já que o objeto livro assume um perfil comercial, representante do sucesso da cultura impressa. Na medida em que a escola assume o papel de mediadora entre a criança e a cultura, a leitura torna-se o elo entre ambos.

Ao contrário do que se imagina, o fenômeno cultural experimentado no século XVIII com a franca expansão de leitores e, conseqüente, massificação cultural não agradou, gerou censura por parte de pedagogos e religiosos da época, esses julgavam importante a leitura de obras úteis, de caráter informativo ou de evangelização, “que conduzissem à meditação ou à aprendizagem, impedindo o escapismo e a fantasia” (Zilberman, 1988, p. 13). Assim, a literatura tornou-se perigosa para o desenvolvimento pleno da sociedade burguesa, logo, segundo Zilberman (1999), a leitura passa a assumir uma função pragmática e objetiva.

Vale ressaltar que, no Brasil, “em grande parte dos casos, a escola é concebida como a principal, quando não a única, responsável por garantir que aqueles que por ela passem se tornem, efetivamente, leitores” (VIEIRA, 2020, p. 63).

Neste contexto, associa-se a escola e a leitura de textos literários, elas mantêm uma relação de interdependência, muitas vezes atribulada. Ao aluno-leitor e ao professor formador de leitores atribui-se o ofício de ponte, esses serventes nem sempre estão dispostos a executar

tal função. Não estando dispostos a exercê-la são acusados de desinteresse, de má-fé, má-formação acadêmica, distrações (atualizadas a cada nova geração: televisores, computadores, celulares, redes sociais, jogos eletrônicos). Tais fatores até podem justificar os insucessos na formação de leitores, contudo, não são suficientes para a compreensão das nuances que permeiam a formação de leitores jovens.

Ademais, a relação entre escola e literatura é tensa, pois existem dois objetivos distintos no trabalho com o texto literário, há o objetivo cultural (contato estético com a literatura, formação humana) e o objetivo funcional ou escolar (aprender sobre as escolas literárias, a história da literatura, aprender morfossintaxe, fazer prova). Nesse sentido, Tzvetan Todorov (2019, p. 27) apresenta uma crítica à escola francesa, que pode facilmente ser aplicada ao sistema de ensino brasileiro: “[...] na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”. Em linhas gerais, os processos educacionais estão sempre andando em pares dicotômicos.

Apesar destas constatações, o texto literário e o aluno leitor em formação são os alvos de uma reformulada “crise de leitura” na contemporaneidade, no entanto, o problema é a pressão exercida na/pela escola, e a forma como a literatura é apresentada ao jovem leitor. Nestes termos, é possível assegurar que a escola media o ensino de literatura de modo autoritário. Paulino (2001, p. 22) afirma que “a mediação escolar autoritária [...] impede o desenvolvimento de um repertório de leituras personalizado, que se poderia estender pela vida adulta”. Assim, é possível afirmar que a literatura na escola se tornou mais um mecanismo disciplinar, logo, as políticas pedagógicas vigentes (diretrizes de ensino, currículos, provimento de bibliotecas públicas e escolares, ações de edição e divulgação de obras literárias) reforçam o caráter autoritário do ensino de leitura.

[...] o fator repressivo que a leitura engloba vincula-se à sua repetição mecânica, num procedimento automatizado e impessoal, conforme requer a norma industrial. Se ela se democratiza, ao se tornar acessível a qualquer grupo indistintamente, esta inclinação se fortalece, ao detonar uma perspectiva crítica e atuante, segundo a qual o leitor se singulariza, porque, [...] se posiciona não apenas diante do objeto livro posto à sua frente, mas perante o mundo que este traduz (ZILBERMAN, 1999, p. 44).

Segundo Guirado (1996, p. 64), “o poder disciplinar caracteriza-se, sobretudo, pela vigilância (olhar hierárquico), pela sanção normalizadora e pela combinação de ambas num procedimento que lhe é bem específico, o exame”. Neste cenário, o trabalho com a leitura literária nas escolas torna-se panóptico que, de acordo com a autora, é a metáfora do poder disciplinar.

Machado (2008), na conferência intitulada “alguns equívocos sobre a leitura”, evidencia um paradoxo da leitura na escola.

[...] A gente lê, se deixa levar, e aprecia. Lê o que quer, como quer, quando quer. Sem cobrança. Muito diferente do que se institucionalizou como sistema de leitura nas escolas, onde se lê apenas para uma cobrança, para explicações, para interpretações, para descobrir mensagens. Para fazer uma prova valendo nota. Esquecem que a literatura na escola pode até ser uma aliada da educação, mas não pode nunca ser usada como ferramenta (MACHADO, 2008, p. 58).

Em alguns casos a literatura é uma ferramenta, haja vista que, sistemas de ensino diversos privilegiam o estudo historiográfico da literatura, da biografia dos autores que escreveram o cânone em detrimento ao trabalho com a estética literária; supervisiona-se a quantidade de livros a serem lidos, a leitura é vivência e não experiência (Kramer, 2000); o conteúdo das obras literárias que poderão ser consumidas pelos alunos é controlado e, em alguns casos, há censura².

Outro aspecto a ser mencionado é que a obra literária deve ser para todos, ela não é apenas para aqueles que têm familiaridade com processos elaborados de análise. Segundo Lajolo (2004, p. 50), “o reconhecimento e a nomeação dos processos formais agenciados por um texto não são fundamentais para que o dito texto seja fruído pelo leitor”.

De acordo com Todorov (2019), há um perigo que circunda a literatura, o de não participar da formação cultural e cidadã do indivíduo. A escola e, por conseguinte, as aulas destinadas ao ensino de literatura e não à formação de leitores têm sua parcela de culpa, pois, de acordo com o historiador e ensaísta búlgaro:

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguística, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2019, p. 89).

Não há como negar que o trabalho equivocadamente com a literatura, reforça mecanismos de barbárie. Dentre eles podemos elencar: número limitado de bibliotecas públicas e escolares distribuídas pelo Brasil, fechamento de livrarias; sistemas de avaliação fechados que impõem decorar estilos, épocas e escolas literárias.

² Não distante, há o caso do governo de Rondônia que, em fevereiro de 2020, publicou documento solicitando o recolhimento de 43 obras literárias com “doutrinação”

A literatura, como aponta Candido (1995), é classificada como um bem incompressível, ou seja, não pode ser negado a ninguém. No entanto, “cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas o que indispensável para uma camada social e não para outra.” (CANDIDO, 1995, p. 173). Neste sentido, a literatura pode ser tratada como um bem compreensível, isto é, supérflua tal qual cosméticos, enfeites. Tornando-se, portanto, um privilégio da minoria.

Trabalhar com literatura tendo em vista seu objetivo cultural é um espaço de resistência e de garantia de direitos fundamentais tal qual alimentação, trabalho e saúde.

1.2 Acesso ao livro literário e aquisição de capital cultural

A formação de leitores é um tema muito debatido nas escolas e universidades, um dos eixos discutidos é o acesso ao livro literário que por vezes, no Brasil, é dificultado por condições geográfico-econômicas. Destarte, há a elitização do livro.

Ler e escrever são um direito de todo cidadão, assim como ter acesso aos bens culturais produzidos socialmente, tal qual a literatura. Educação e Cultura não se separam, no entanto, em alguns casos, tem-se pouco acesso à primeira, pouquíssimo à segunda, em outros mais graves, há acesso restrito às duas. “A leitura formativa” (COLOMER, 2017) não é pauta de políticas públicas essenciais no Brasil. Consoante Graça Paulino:

Reduzir o letramento da maioria dos brasileiros ao nível funcional é expropriá-lo de vivências textuais não só literárias quanto filosóficas e científicas, dentre outras. Portanto, o projeto de sociedade democrática em que acreditamos envolve, como direitos de todos, mais que comida, roupa, habitação, saúde e trabalho. Envolve também educação, formação estética e ampliação constante da quantidade e qualidade dos bens culturais que a existência humana pode abarcar. (PAULINO, 2001, p. 118).

A cultura se torna um instrumento de dominação, já que, segundo Bourdieu (2009), a cultura é um capital incorporado e, para ele, capital simboliza poder, dominação. Deste modo, é plausível a discussão acerca do acesso ao livro literário como possibilidade de acúmulo de capital cultural, uma vez que, a formação de leitores é um tema de destaque em escolas e universidades, muitos estudos são realizados acerca da temática, muitas propostas de intervenção são levantadas, como também os problemas a serem enfrentados para formar jovens leitores, dentre os quais o acesso ao livro literário.

Em sua pesquisa, Graça Paulino (2001) aponta o distanciamento geográfico-econômico em que se coloca o livro, como objeto cultural. O estudo é realizado em Belo Horizonte (Minas Gerais) e indica distorções na distribuição de livros literários para as camadas médias e baixas da população. A pesquisa é realizada em uma das mais importantes capitais do país, imaginemos o cenário nas regiões mais afastadas dos grandes centros.

Os estudos de Kramer (2000, p. 20) corroboram com as discussões de Paulino ao afirmar que “no Brasil, em mais de 90% dos municípios não há livrarias, além de serem muito precárias ou quase inexistentes as bibliotecas”. Portanto, para discussão sobre o acesso ao livro literário e, por conseguinte, a formação do leitor literário jovem é necessário que a escola considere o capital social, o capital cultural incorporado em diferentes níveis, ou, nas palavras de Bourdieu, o *habitus*.

[...] o *habitus* é uma capacidade infinita de engendrar em toda liberdade (controlada) produtos – pensamentos, percepções, expressões, ações – que sempre têm como limites as condições historicamente e socialmente situadas de sua produção, a liberdade condicionada e condicional que ele garante está tão distante de uma criação de imprevisível novidade quanto de uma simples reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais. (BOURDIEU, 2009, p. 91).

Neste sentido, Bourdieu considera que a escola é reprodutora da dominação de classes, isto é, as estruturas sociais são perpetuadas nesse espaço. Desse modo, ter acesso ao objeto livro não é garantia de formação de leitores.

Exemplo dessa situação é encontrado no *lócus* da pesquisa aqui apresentada, que garante a seus alunos acesso a uma biblioteca com um bom acervo literário e plano de leitura bimestral financiados com recursos da instituição. A problemática enfrentada pela professora-pesquisadora e pela bibliotecária não é a mesma da maior parte das escolas, o acesso ao livro. Ao contrário, o problema é conscientizar os alunos da necessidade e importância da literatura, do acúmulo de capital cultural. Segundo Bourdieu (1999), “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (p. xx, grifo do autor).

Nesta perspectiva, o trabalho com literatura ultrapassa os limites do acesso ao objeto livro. Consoante Kramer (2000), trabalhando com leitura, formação e literatura, o horizonte é a humanização, “o resgate da experiência humana, conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar” (p. 25). A autora defende a leitura literária pelo seu potencial humanizador e formador.

É certo que “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano”, de modo que a leitura “enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (Candido, 1995, p. 179). Porém, segundo Paulino (2001), no Brasil, há um processo de elitização da literatura. Não obstante, em julho de 2020, o Ministro da Economia, Paulo Guedes, apresenta projeto de lei para a taxação de 12% sobre os livros literários.

Neste contexto, é possível presumir que, mesmo tendo acesso ao objeto cultural livro, alguns alunos ainda se sentem distantes dele, por ser elitizado, por não pertencer à realidade social de muitas comunidades, por não constituir parte do seu *habitus*. A literatura é um capital cultural, pago com aquilo de mais pessoal que se tem, o tempo.

Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. (BOURDIEU, 1999, p. XX).

A literatura possui um caráter humanizador. A literatura é o que civiliza o homem. A literatura se constitui na coletividade, suscita emoções e criatividade, está presente na formação humana. Portanto, é imprescindível a todos como capital cultural, é um direito humano que precisa ser garantido a toda população. Tal fato independe do acesso ao livro literário, é parte do caminho para ter o direito garantido, mas somente ele não é capaz de formar leitores literários, tampouco contribuir para aquisição de capital cultural.

Llosa (2009), ao teorizar sobre o gênero romance, afirma que bons romances ensinam a ver as diferenças étnicas e culturais, a valorizar a riqueza do patrimônio humano e a criatividade. Ter acesso ao livro literário e ler boa literatura é, nesse sentido, fazer parte de um universo peculiar e de suma importância para a manutenção dos direitos humanos.

A literatura, ao contrário, diferentemente da ciência e da técnica, é, foi e continuará sendo, enquanto existir, um desses denominadores comuns, graças ao qual os seres vivos se reconhecem e dialogam, independentemente de quão distintas sejam suas ocupações e seus desígnios vitais, as geografias, as circunstâncias em que se encontram e as conjunturas históricas que lhes determinam o horizonte [...]. E nada defende melhor os seres vivos contra a estupidez dos preconceitos, do racismo, da xenofobia, das obtusidades localistas, do sectarismo religioso ou político, ou dos nacionalismos discriminatórios, do que a comprovação constante que sempre aparece na grande literatura: a igualdade essencial de homens e mulheres em todas as latitudes, e a injustiça representada pelo estabelecimento entre eles de formas de discriminação, sujeição ou exploração. (LLOSA, 2009, p. 2).

Dessa maneira, é importante pensar na ressignificação da leitura literária na sala de aula, do contato do aluno com o objeto livro e, por conseguinte, a relação com a obra de ficção. É preciso oferecer ao jovem leitor aportes a fim de que seja autônomo nas escolhas literárias que fará ao longo da vida e para aquisição de capital cultural. Segundo Zilberman (1991), é do intercâmbio entre a obra de ficção e o aluno leitor que emerge a possibilidade de um conhecimento do real. Para a autora, “a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar tão somente que este processo se viabilize na sua plenitude” (Zilberman, 1991, p. 21).

Na contemporaneidade, o contato com textos literários é facilitado pela *internet* e pelas diversas plataformas digitais, contudo não é garantia de leitura e acesso. Neste sentido, o professor deve desempenhar a função de mediador entre a obra literária e o jovem leitor, precisa encontrar caminhos didáticos e metodológicos para formar novos leitores, muitas vezes apoiado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs). Sobretudo, é preciso acreditar que a escola não é espaço de reprodução da desigualdade social. É preciso auxiliar os alunos a acumularem capital cultural, considerando a heterogeneidade presente nas salas de aula. Afinal, a literatura é um direito de todos.

1.3 A leitura literária na linha de frente contra a barbárie

O avesso da barbárie é a emancipação. “Tradicionalmente, a leitura devia ser para poucos porque ela é sempre um elemento de poder e podia ameaçar as minorias que controlavam os livros (e o conhecimento, o saber, a informação)” (MACHADO, 2009, p.18). Como visto, a alfabetização em massa atendeu a urgência da sociedade burguesa em ascensão e a escola tornou-se, a partir do século XVIII, uma necessidade. Porém, é preciso repensar as instituições escolares, precisamos de um modelo que atenda as demandas do século XXI. Destarte, os multiletramentos repensam a relação escola e sociedade.

Kramer (2000, p. 27) defende “a importância e a necessidade de uma política de educação e de cultura comprometida com a humanização contra a barbárie”. A autora diferencia a leitura como vivência e como experiência, a primeira é finita, se esgota no momento de sua realização; já a segunda, é infinita, a ação é contada ao outro, é compartilhada. Ao defender a leitura como experiência, a autora afirma que ler não é acumular informações, é conquistar a capacidade de ler o mundo. A leitura como experiência “deve ser capaz de engendrar uma

reflexão para além do momento em que acontece, ser capaz de compreender a história vivida.” (2000, p. 21)

Neste sentido, ao lermos, não estabelecemos uma ruptura com o mundo, contudo, a leitura pode significar a ruptura com a realidade, por meio e através da leitura (como experiência) se constitui o/um sujeito social, lê-se o mundo criticamente, politicamente, socialmente. A leitura como experiência, portanto, pode desempenhar importante papel na construção dos sujeitos, uma vez que contribui para a conquista da capacidade de ler o mundo. Kramer (2000) defende a leitura e a escrita concebidas como experiência e não só como hábito, habilidade, prática ou relação. Para ela, a leitura literária como experiência é um resgate da experiência humana, possui um caráter formador e humanizador, é o “espaço da indignação e da resistência” (2000, p. 25).

O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados. [...] Não é o acúmulo de informação sobre clássicos, sobre gêneros ou sobre estilos, escolas ou correntes literárias que torna a leitura uma experiência, mas sim o modo de realização dessa leitura: ela deve ser capaz de engendrar uma reflexão para além do momento em que acontece, ser capaz de ajudar a compreender a história vivida antes e sistematizada ou contada nos livros (KRAMER, 2000, p. 21).

É preciso democratizar o letramento literário, a cultura, a circulação de livros, para que todos tenham acesso à literatura que, para Candido (1995), é um direito humano e, como tal, deve ser garantido a todos, “porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 172). Machado (2009) corrobora com as ideias de Candido (1995) ao afirmar que “direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos” (2009, p. 18).

O Fausto, o *Dom Quixote*, *Os lusíadas*, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais necessários à sobrevivência (CANDIDO, 1995, p. 190).

No cenário de luta, resistência e garantia de direitos, o professor é protagonista, é através da prática docente que a literatura pode ganhar espaço na escola, no entanto, há uma

concorrência desleal, porque, segundo Machado (2009), existe uma tática proposital: distrair as pessoas com outras coisas para que ela não perceba o rico tesouro que é a literatura.

Muito melhor fazer todo mundo correr atrás de coisas para comprar, mais, mais, sempre mais, num consumo incessante e sempre estimulado a continuar – em vez de nos dar tempo para ler, refletir e pensar em possibilidades diferentes de vida, por meio da experiência de viver simbolicamente uma infinidade de vidas alternativas junto com os personagens de ficção e, dessa forma, ter elementos de comparação mais variados. Assim, à minha reivindicação de ler literatura (o que, evidentemente, inclui os clássicos), porque é nosso direito, vem se somar uma determinação de ler porque é uma forma de resistência. (MACHADO, 2009, p. 18-19).

Formar leitores que sejam críticos e capazes de lutar contra a barbárie é uma via de mão dupla, pois o professor formador também precisa ser um leitor literário, todos estão em constante formação literária, haja vista a infinidade de títulos que podem estar em nosso repertório de bens culturais. Não há fórmulas ou caminhos que determinem como formamos os leitores jovens, no entanto, alguns caminhos podem ser evitados, como tentar criar gosto pela leitura por meio de avaliações, ou seja, remetendo a ela um caráter de vivência. Machado (2009) aponta outros fatores:

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo. [...] Tentar criar gosto pela leitura, nos outros, por meio de um sistema que força a ler só pra fazer prova? É uma maneira infalível de inocular o horror a livro em qualquer um. (MACHADO, 2009, p. 15).

Seria fácil afirmar que a solução para a formação de leitores e o resgate da literatura nas escolas é a abolição de práticas autoritárias como provas e exames de verificação de leitura, mas o caminho é mais longo, mesmo que uma escola com boas intenções o faça, esbarraríamos no sistema educacional que empurra adolescentes para avaliações externas, como ENEM e Vestibulares, que cobram o conhecimento acerca de movimentos e escolas literárias. O objetivo escolar da literatura é funcional, porque o modelo de política educacional vigente determina que assim seja, uma nota é mais importante do que uma leitura como experiência, a fruição estética.

No contexto de barbárie, formar leitores é resignificar a leitura literária na sala de aula, apresentar livros e autores de modo diversos (com jogos, releituras, encenações, debates, relacionando com a vivência dos alunos, despertando a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2015) com a perspectiva de ensinar a ler o mundo. A literatura não deve ser mais um meio de

disciplinarização escolar, não se lê como punição ou castigo ou mecanismo de controle (para fazer provas, para ter uma nota) tampouco deve haver uma pressão para que livros sejam lidos em grandes quantidades, o que torna a leitura mecânica e estática. A literatura é um direito que precisa ser garantido a todos. O primeiro passo para a conquista desse é o protagonismo de professores e de alunos, já que o contrário da barbárie é a emancipação do pensamento.

2 As Metodologias Ativas de Aprendizagem na Formação do Leitor Literário

Na seção anterior, defendemos a literatura na sala de aula, também apontamos a relação dicotômica que ela estabelece com a escola. A seguir, a formação de leitores será abordada a partir da questão didático-metodológica. Afinal, o estudo pretende compreender se as Metodologias Ativas de Aprendizagem, tão discutidas na contemporaneidade, podem contribuir para formar novos leitores, tornando-os críticos e reflexivos a partir do contato com o texto literário, apoiado na teoria dos multiletramentos e, por conseguinte, da fruição da estética literária

Primeiramente, é necessário compreendermos o conceito de Metodologias Ativas.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem são conceituadas como estratégias de ensino organizadas em torno do protagonismo e do desenvolvimento da autonomia dos alunos, adquiridos por meio da ação mediadora praticada pelo professor, que, neste caso, é um mediador, não um transmissor de conhecimentos. Para Moran (2018, p. 4), “o professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Nestes termos, a aprendizagem tornar-se-ia mais significativa, ou seja, aprender é fruto de reflexão e criticidade. Segundo Valente (2018),

[...] as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar, conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (VALENTE, 2018, p. 28).

Moran afirma que “em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação” (2018, p. 3).

Neste íterim, Lima e Gonçalves (2022) alertam para o perigo de acreditarmos que as Metodologias Ativas são uma inovação, já que protagonismo dos alunos, desenvolvimento da autonomia, aprendizagem significativa e professor mediador e não detentor do conhecimento são conceitos encontrados em diferentes autores, de diferentes épocas. Em seu ensaio, as autoras apresentam tais definições discutidas por três pensadores da educação: Immanuel Kant, John Dewey e Paulo Freire. Todos eles afirmam que a autonomia é a chave para o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Assim, os discursos a respeito da implantação das Metodologias Ativas são, “de certa forma, uma releitura e nova roupagem para práticas que já aconteciam no

passado” (LIMA; GONÇALVES, 2018, p. 77). Ademais, os discursos que, muitas vezes, circundam a necessidade de implementação de uma proposta pedagógica disruptiva e, conseqüentemente, de mudança na trajetória da educação são mais mercadológicos e neoliberais do que educacionais.

Ainda existe considerável lacuna entre quem pensa sobre educação e quem participa do processo de execução. Faz-se necessário o entendimento reflexivo e dialogado diante da implementação de ideias consideradas inovadoras. A sensação que temos é a de que, se a todo momento essas ideias aparecem – como é o caso das metodologias ativas – seremos salvos dos difíceis caminhos encontrados na educação (LIMA; GONÇALVES, 2022, p. 78).

As autoras, ainda, defendem que a escolha de usar ou não as Metodologias Ativas de Aprendizagem deve ser do docente, é preciso apoio pedagógico da escola para que elas sejam adaptadas para as salas de aula de modo crítico e reflexivo e não somente a partir das leis de mercado, pois “esse processo não pode ser visto de forma acrítica e neutra, e nem com visão puramente negativa” (LIMA; GONÇALVES, 2022, p. 78).

Embora os discursos de inovação baseados nas leis de mercado sejam preocupantes, eles não devem anular a potencialidade das Metodologias Ativas de Aprendizagem na formação de leitores nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A implementação deve partir das premissas de reflexão e criticidade na escolha didático-metodológica, sendo que ao selecioná-las, o professor não excluirá outras perspectivas pedagógicas por serem consideradas “tradicionais”. Elas são um complemento aos métodos eficazes já utilizados.

Cada escolha docente exige uma intencionalidade, uma contextualização, uma transposição didática, ou seja, a transformação do conteúdo científico (no nosso caso, a escolha da obra literária) em conteúdo escolar, porém, não é uma simples redução aos moldes dos livros didáticos, já criticados anteriormente, ou dos manuais enviados pelas editoras que acompanham o livro selecionado. É a apresentação do texto literário de modo a atrair o leitor para que conheça uma parcela do acervo literário disponível e que o leve a escolhas autônomas para além da escola, para que ele se torne crítico e reflexivo, para que ele usufrua da estética literária como direito humano. Na apresentação da obra *Metodologias Ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática (2018, p. xii), Almeida argumenta que “para além de procedimentos, as metodologias ativas demandam a autonomia do professor para criar atividades com potencial de promover a experiência e a aprendizagem de estudantes”.

A autora, além disso, ressalta, como apontado por Lima e Gonçalves (2022), que a concepção de metodologia de ensino centrada no protagonismo do aluno não é uma construção atual e que não surgiu com o advento das TDIC. Ela emerge com o movimento chamado Escola

Nova, que defendia “uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz” (ALMEIDA, 2018, p. xi). Logo, com o propósito de promover aprendizagem, “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados nas atividades do aluno” (ALMEIDA, 2018, p. xi).

É importante destacar que são várias as Metodologias Ativas de Aprendizagem:

As metodologias ativas podem ser desenvolvidas de diversas maneiras, desde o ensino híbrido, que mescla a mediação tecnológica, físico-digital e supervisão docente, passando pela aprendizagem personalizada, aprendizagem compartilhada, aprendizagem por tutoria, aprendizagem baseada em investigação e problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por histórias e jogos, até a sala de aula invertida (*flippedclassroom*) (BORGES, T. 2019, p. 169).

Nesses termos, as Metodologias Ativas de Aprendizagem consideram uma das premissas elencadas por Freire (2015, p. 26): “aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”. Talvez, essa seja a maior contribuição dessa episteme didático-metodológica, considerando que vivemos na era da conexão, das informações rápidas, instantâneas, da co-criação, da multiplicidade de linguagens e de culturas, das relações dialógicas e multissemióticas. Ou seja, a leitura realizada pelos alunos da atual geração não é mais linear, mas conectiva, coletiva, produzida por meio de um intercâmbio.

Há diversos tipos de Metodologias Ativas de Aprendizagem, como mencionado anteriormente, no entanto, não apresentaremos uma definição de cada uma neste estudo. Para o desenvolvimento da pesquisa, selecionamos duas: a gamificação e a sala de aula invertida, que serão apresentadas na sequência.

2.1 Gamificação e a Formação de Leitores

Como tantos outros recursos tecnológicos ou não, a gamificação não foi criada e nem pensada com propósitos educacionais, porém, é utilizada para atender necessidades de ensino e aprendizagem, algumas estruturas são adaptadas aos interesses de alunos e professores ou àquelas relacionadas às leis de mercado. Soluções gamificadas surgem a todo momento (é provável que a maioria de nós já tenha experimentado alguma), por exemplo: sistema de acúmulo de pontos em compras de supermercados, que dão direito a descontos em novas compras ou podem ser trocadas por premiações diversas ou o Jornal Daqui (jornal popular em Goiás) que oferece selos a cada novo exemplar adquirido, os quais serão trocados por brindes

ou utensílios domésticos ou o dono da pizzaria vizinha que fornece um cartãozinho que será preenchido com um adesivo a cada novo pedido do seu cliente, e este, quando completar a cartela, poderá trocar por uma pizza ou outro produto da loja. Mais sofisticados temos o caso de acúmulo de milhas. A ideia de todos é promover motivação e engajamento, esses são princípios fundamentais da gamificação.

Flora Alves (2015), em seu estudo, apresenta um breve histórico da origem da gamificação. A autora opta pelo termo em inglês, *gamification*, a justificativa para a escolha é a predominância do termo na maior parte dos materiais selecionados por ela. Como observado acima, optamos por grafar o termo de modo aportuguesado – gamificação –, como se trata de um neologismo, alguns autores preferem utilizar a expressão gameficação. Segundo Alves (2015), a ideia de gamificação surge a partir de 1920, quando a empresa de lanches e biscoitos Cracker Jack começou a colocar brinquedos surpresas nas embalagens de seus produtos, a prática foi disseminada ao longo dos anos. Na década de 1980, aparece o primeiro jogo *on-line* e, nas décadas seguintes, o assunto ganha notoriedade e torna-se objeto de estudo, exemplo é “o estudo de Thomas W. Malone, professor do MIT, sob o título “*What makes things fun to learn? A study of intrinsically moting computer games*”, que já estabelecia correlação entre mecânica dos *games*, a diversão e a aprendizagem” (2015, p. 24). Em 2002, os jogos passam a ser objeto de interesse do setor privado, do meio acadêmico e das forças militares. Contudo, somente no ano de 2003, o termo “*gamification*” é forjado.

É no ano de 2003 que o termo *Gamification* surge no formato que o conhecemos hoje. O termo é atribuído a Nick Pelling, programador de computadores e inventor nascido na Inglaterra, na década de 60. Ele funda uma consultoria chamada “Comunda” com o objetivo de promover o *Gamification* de produtos de consumo (ALVES, 2015, p. 25).

Após a apresentação das primeiras aparições da *gamification*, se faz necessário conceituá-la para o leitor. A gamificação é a utilização de técnica, mecânica, estética e pensamento de jogos, com o intuito de transformar as atividades para que sejam engajadoras, divertidas e auxiliem na resolução de problemas. Desse modo, faz uso de jogos em situações que não visam puramente o divertimento; antes, estimula a criatividade, o pensamento crítico, o trabalho em equipe e a independência na resolução de problemas. O objetivo principal não é trazer um jogo para sala de aula, mas sim aproveitar a dinâmica dos games para proporcionar a assimilação de conteúdos escolares, promovendo a interação dos alunos com o tema da aula (BORGES, 2019, p. 170).

É importante lembrarmos que os jogos são tão antigos quanto a própria existência das sociedades humanas. Observe crianças em pleno processo de aquisição de habilidades físicas, motoras e cognitivas, os jogos, as brincadeiras, a imaginação, a imitação são partes essenciais de sua formação e de sua aprendizagem. Logo, tanto a Psicologia quanto a Filosofia se interessam pela função dos jogos na composição biológica dos seres humanos. Alves apresenta as três perspectivas mais frequentes que associam o jogo a uma função biológica: “descarga de energia vital super abundante; satisfação de um certo instinto de imitação; necessidade de distensão” (2015, p. 18).

Todas as teorias partem do mesmo ponto, acreditando que o jogo se encontra conectado a algo além do próprio jogo, atribuindo a ele alguma função biológica. Uma das teorias atribui ao jogo o papel de preparar o jovem para tarefas que ele mais tarde terá de executar e que aqui encontramos evidências de que *games*, nas diferentes culturas, contribuem para o processo de aprendizagem (ALVES, 2015, p. 18).

Em geral, o jogo é uma atividade espontânea, contudo, ao realizarmos a transposição didática e utilizarmos seus princípios como uma Metodologia Ativa, estamos modificando parte de sua essência, já que não será mais uma participação voluntária, mas guiada para um contexto de formação escolar ou acadêmica. Não obstante, os outros três pilares que constituem os jogos serão utilizados para promover engajamento e motivação na execução das tarefas: 1. Objetivo; 2. regras e 3. sistema de *feedback*.

A escolha da solução de aprendizagem gamificada como recurso metodológico tem em vista o perfil dos jovens leitores, os denominados “nativos digitais” (termo criado, em 2001, pelo escritor e palestrante estadunidense Prensky), isto é, aqueles que nasceram e cresceram na era tecnológica, muitos são *gamers*, por isso os sistemas de bonificação e a aula baseada em estrutura de jogos rememoram as sensações e emoções produzidas por um *game on-line*. Moran (2018, p. 21) pondera que “para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber”. Ou seja, adapta a experiência literária, ela aproxima-se da realidade virtual experimentada pelos alunos graças aos jogos eletrônicos.

Outro aspecto importante a considerarmos é a relevância que os “nativos digitais” dão ao *feedback* imediato, eles estão sempre conectados, mesmo quando estão *off-line*, portanto, apresentam uma nova maneira de ser e estar no mundo, vivem na era da globalização, da informação instantânea, basta um clique para acessarem ferramentas diversas. Nas redes sociais, nas interações virtuais, nos bate-papos dos *games*, as reações a

fotos/vídeos/*reels*/comentários, a resposta para os questionamentos e para os desafios são imediatas.

A gamificação fornece esse retorno instantâneo, assim como os ambientes nos quais os estudantes estão habituados a circular, conseqüentemente, funcionam como estímulo. Para Alves (2015, p. 23), “o *feedback* oferecido em tempo real funciona como uma garantia de que a meta é atingível e, assim, oferece motivação para que o jogador continue a jogar”. Koster (*apud* Mattar, 2010) corrobora com as ideias de Alves, ao dizer que a diversão (isto é, aprender em contexto em que não há pressão) é o *feedback* que o cérebro nos fornece quando estamos absorvendo padrões para objetivos de aprendizagem.

Alves (2015) complementa essa concepção ao afirmar:

O desafio mobiliza o jogo. É a mola propulsora que desafia o jogador a atingir os objetivos, alcançar os resultados e se superar. Mesmo o jogo mais simples está de alguma maneira desafiando o jogador. Um jogo acaba se tornando aborrecedor quando o desafio deixa de existir. [...] Um dos aspectos do jogo que o torna engajador é a presença do *feedback* constante. À medida que o jogador avança, ele sabe por meio de instrumentos como pontuação, mudança de fase ou reconhecimento, se está indo bem e o quão próximo e distante está do resultado desejado. Esta clareza faz com que jogadores utilizem o *feedback* para reproduzir um passo ou corrigir o rumo quando necessário. (ALVES, 2015, p. 22).

Ao roteirizar a aula de leitura empregando linguagem de jogos, o professor utiliza o *feedback* com intuito de promover a motivação e o engajamento dos estudantes, é, também, um estímulo à autonomia e à criatividade. Para alcançar os objetivos propostos, os avatares (os próprios alunos desempenham tal função) precisarão aprender rapidamente, desenvolvendo habilidades importantes para a convivência em sociedade, tais como: “trabalhar em grupo, colaborar, compartilhar, ter iniciativa, inovação, criatividade, senso crítico, saber resolver problemas, tomar decisões [...], ser capaz de filtrar informações” (MATTAR, 2010, p. XIV).

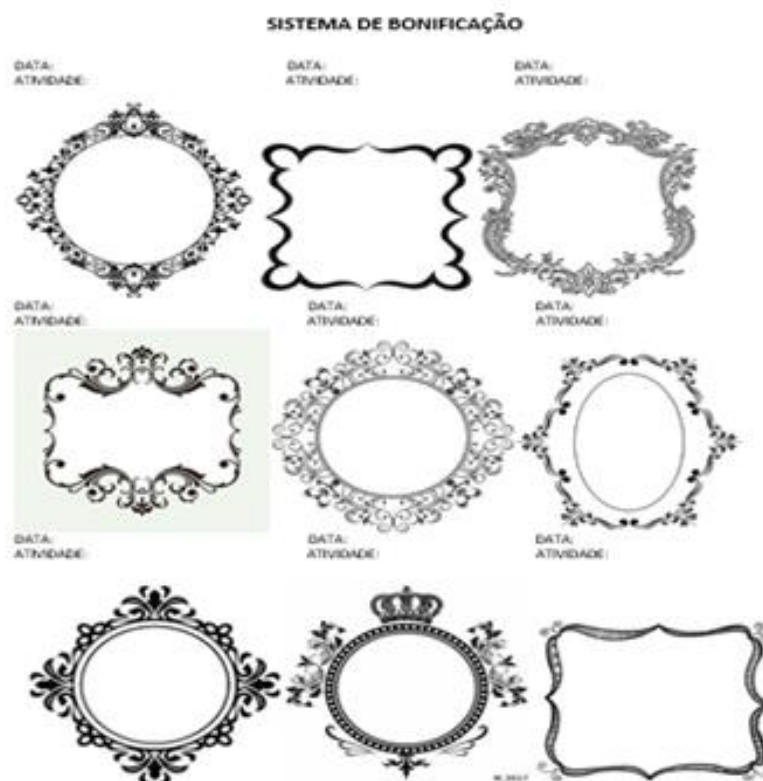
Os roteiros baseados em linguagem de jogos apresentam duas categorias distintas: a gamificação estrutural e a gamificação de conteúdo, ambas foram utilizadas durante a pesquisa de campo (no capítulo 3 da Dissertação serão descritas, analisadas e discutidas as atividades desenvolvidas). Adiante, faremos um levantamento das características de cada uma.

Diz-se que o *Gamification* é estrutural quando utiliza elementos de *games* para conduzir o aprendiz pelo processo de aprendizagem sem que haja alterações significativas no conteúdo. [...] Tenho utilizado esse tipo de *Gamification* em projetos nos quais preciso fazer com que os aprendizes naveguem por conteúdos diferentes e com a utilização de recursos diferentes ao longo de um programa. [...] O *Gamification* de conteúdo aplica elementos de *game* e também pensamento de *games* para alterar o conteúdo de modo a fazer com que se pareça a um *game*. Isso não significa que o nível

de complexidade seja maior, significa que você terá que moldar o conteúdo ao mecanismo de funcionamento de um game (ALVES, 2015, p. 118).

A sequência didática (ver apêndice), construída pela professora-pesquisadora, foi planejada a partir do conceito de *Gamification* de conteúdo – na figura 1, será apresentado o modelo de sistema de bonificação (ou seja, o placar que os alunos receberam para marcar os pontos e distintivos conquistados durante as aulas de leitura), o qual está relacionado diretamente ao conceito de motivação presente na solução de aprendizagem gamificada.

FIGURA 1 – SISTEMA DE BONIFICAÇÃO

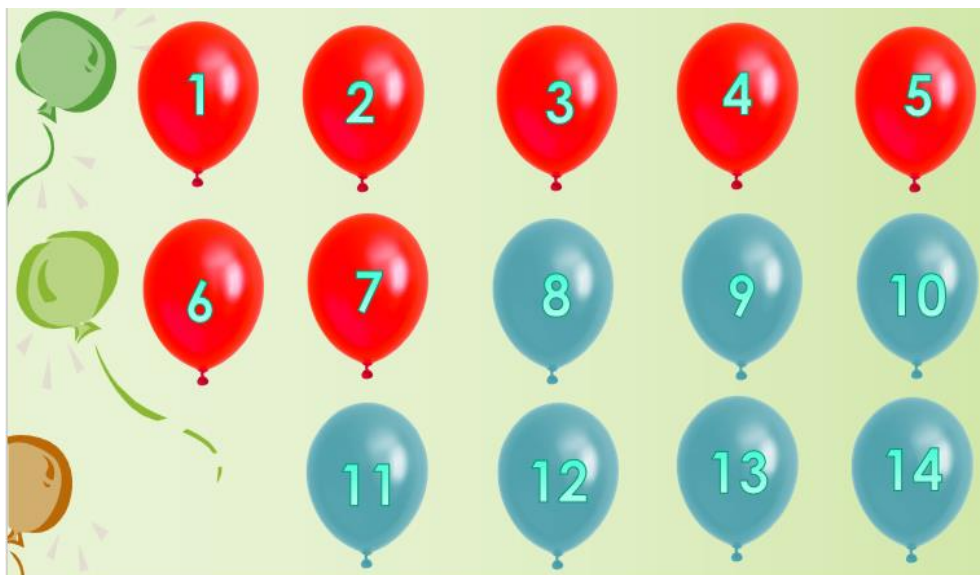


Fonte: Elaboração da pesquisadora

A motivação, presente na solução de aprendizagem gamificada, pode ser classificada em duas categorias: extrínseca e intrínseca. Na primeira, o indivíduo é movido por um estímulo externo, é o que movimenta o jogo, por exemplo a pontuação, as recompensas ou distintivos conquistados no *game*; na segunda, o jogador é motivado por fatores internos, razões pessoais, ou seja, o interesse pelo mecanismo do jogo, a diversão promovida pelo desafio e ludicidade da atividade. Todas as atividades relacionadas ao plano de leitura foram contabilizadas e

distribuídas na cartela de pontuação, dentre os desafios propostos, três foram desenvolvidos baseadas na ideia de *Gamification* estrutural – ver figuras 2, 3 e 4.

FIGURA 2 – ESTOURA BALÃO



Fonte: Elaboração da pesquisadora

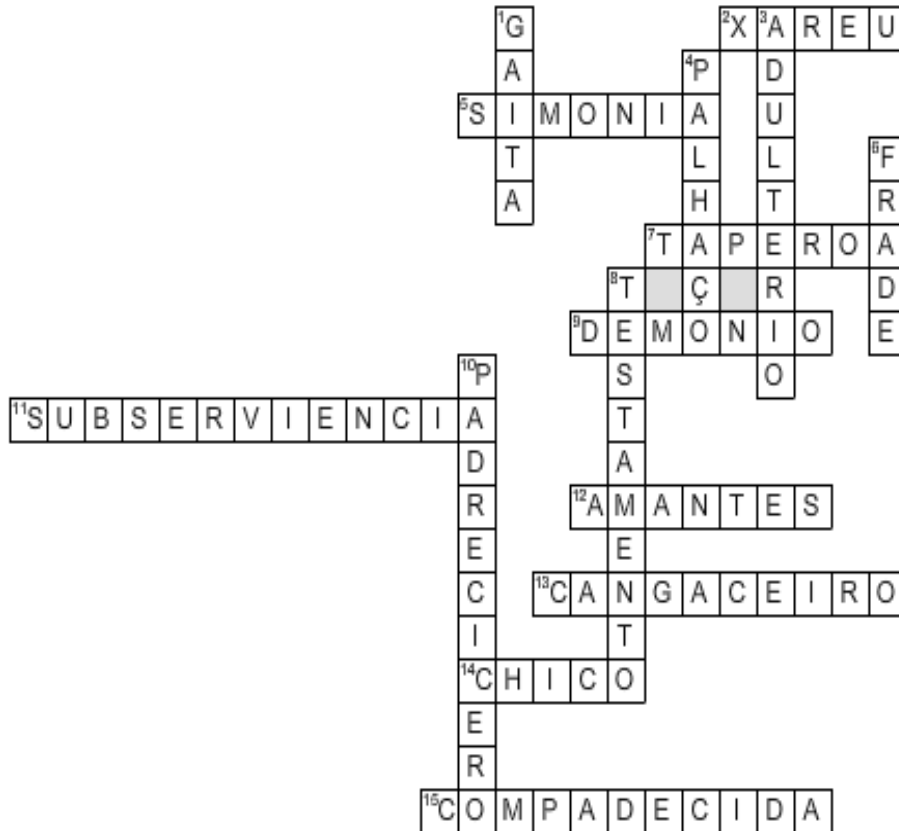
FIGURA 3 – TABULEIRO HUMANO



Fonte: Dados da pesquisadora

FIGURA 4 – CRUZADINHA

Auto da Compadecida



Horizontal

2. Qual o nome do cachorro da Mulher do Padeiro?
5. Compra ou venda ilícita de coisas espirituais...
7. Em qual cidade a história se passa?
9. Quem recebe os mortos na cena inicial do julgamento?
11. Submissão voluntária a alguém ou a alguma coisa...
12. Que relação existia entre Chicó e a Mulher do Padeiro?
13. Vão para o céu Severino e o
14. Qual personagem não é morto por Severino e o Cabra?
15. Figura que representa a misericórdia...

Vertical

1. Que instrumento João Grilo diz que é capaz de ressuscitar os mortos?
3. Qual o principal pecado cometido pela Mulher do Padeiro?
4. Quem representa um mestre de cerimônias na peça?
6. Na obra, qual religioso não é considerado corrupto e mundano?
8. O que levou os religiosos a enterrarem o cachorro em latim?
10. A quem Severino de Aracaju gostaria de conhecer?

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Gamificar não é transformar qualquer atividade em um jogo, é aprender com os mecanismos e estruturas que encontramos nos *games*, como as elencadas ao longo desta Dissertação. Utilizar a gamificação como estratégia didático-metodológica para a formação de leitores objetiva melhorar a experiência de contato estético com o texto literário. Alves (2015) faz uma admoestação: “[...] estamos em busca de uma solução interativa que promova engajamento e aprendizagem. Justamente por isso o maior equívoco é imaginar que a utilização da Gamification irá suprir outros *gaps* no processo de desenvolvimento de um conteúdo” (p. 116). Isto é, usar gamificação ou qualquer outra Metodologia Ativa implica avaliar criticamente se elas poderão contribuir com a aprendizagem dos alunos ou se uma metodologia “tradicional” pode atender mais eficazmente ao mesmo objetivo.

Avelar (2019), em sua dissertação, argumenta que os *games*, em consonância com a teoria de multiletramentos, podem ser compreendidos como textos e os jogadores/os “*gamers*” como leitores, escritores, intérpretes e criadores. Ao apresentar a história da origem dos jogos digitais, a estudiosa informa que a atual característica dos *gamers* é a co-criação de jogos e do próprio jogo. Assim, é possível que, em um processo de gamificação, os próprios alunos utilizem da linguagem de jogos para produzir suas soluções de aprendizagem gamificadas. Vale ressaltar que gamificação e *games* não são a mesma coisa, mas ambos se beneficiam dos multiletramentos para auxiliar na construção das aprendizagens dos “nativos digitais”.

2.2 Sala de Aula Invertida e a Formação de Leitores

A sala de aula invertida é uma Metodologia Ativa de Aprendizagem categorizada como “Ensino Híbrido”, cujas atividades se dividem em presenciais e *on-line*/fora do ambiente escolar. “A aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo” (MORAN, 2018, p. 4).

O protagonismo do aluno, o *feedback* imediato e a aprendizagem personalizada são os diferenciais defendidos para que essa estratégia didático-metodológica seja implementada nas salas de aula. Primeiro, é preciso compreendermos que a aprendizagem por questionamento e experimentação é atraente e relevante para o nativo digital que, segundo Rojo (2013, p. 8), é um “construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. Em segundo lugar, o professor que opta pela inversão da sala de aula deve acompanhar o desempenho dos alunos de perto, dando-lhes *feedbacks* imediatos das atividades realizadas, apontando o que precisa ser ampliado durante o percurso didático. Ele é “fundamental para

corrigir concepções equivocadas ou ainda mal elaboradas” (VALENTE, 2018, p. 32). A respeito do terceiro fundamento, Bergmann e Sams (2018, p. 6) consideram que “a inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais”.

A personalização, do ponto de vista do educador e da escola, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas (MORAN, 2018, p. 5).

A sala de aula invertida, descrita como método de ensino, surge nos Estados Unidos a partir da experiência relatada por dois professores de escolas do Colorado, Jonathan Bergmann e Aaron Sams. Os docentes, durante o ano letivo de 2007-2008, decidiram gravar todas as aulas para que os alunos assistissem como “dever de casa”, o tempo disponível em sala de aula seria utilizado para auxiliar os estudantes com os conceitos que não compreenderam e com a realização de atividades. A experiência foi bem-sucedida, aprimorada e expandida nos anos seguintes. Bergmann e Sams lembram que antes de iniciarem a inverter as aulas, já propunham projetos e pesquisas que colocavam os alunos em evidência e não apenas espectadores das aulas expositivas; não foram os primeiros a utilizarem vídeos em sala de aula como recurso didático, mas as videoaulas foram essenciais para que a sala de aula invertida fosse uma realidade no caso deles.

A sala de aula invertida otimiza o tempo da aula, à medida que o estudante realiza parte das atividades propostas fora da sala de aula. No nosso caso, algumas possibilidades são: pesquisas sobre o contexto da obra, biografia do autor, movimento literário a que pertence o texto literário, aspectos socioeconômicos e culturais nos quais as obras estão inseridas, assistir a vídeos de *booktubers*, isto é, pessoas que têm canais no *Youtube* e, na atualidade, tem incentivado a leitura de clássicos da literatura, apresentando resenhas das obras, a leitura integral ou parcial do livro literário. “Quando invertemos a sala de aula, transferimos o controle remoto para os alunos” (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 21).

Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar da aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, em vez de fazer apresentações sobre o conteúdo da disciplina (*apud* EDUCASE, 2012). Antes da aula, o professor verifica as questões mais problemáticas, que devem ser trabalhadas em sala de aula, ele pode

fazer uma breve apresentação do material, intercalada com as questões para discussão, visualizações e exercícios de lápis e papel. (VALENTE, 2018, p. 29).

É importante ressaltar que a escolha dessa estratégia pedagógica apoiada pelas TDIC pode contribuir para as práticas de multiletramentos e, por conseguinte, para a formação de leitores “nativos digitais”, pois a *internet* é um espaço de repositórios de conhecimento, de fonte de pesquisas sobre o texto literário. Bergmann e Sams (2019) recomendam que, ao invés de combatermos a cultura digital, é preferível explorá-la para obtenção de melhores resultados, pois os estudantes da atual geração compreendem com naturalidade a aprendizagem digital. “Inverter a sala de aula tem mais a ver com certa mentalidade: a de deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem” (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 10).

É importante o professor pensar que as TDIC oferecem outros recursos a serem explorados pedagogicamente, como animações, simulações ou mesmo o uso de laboratórios virtuais, que o aluno pode acessar e complementar com as leituras, ou mesmo os vídeos mais pontuais que ele assiste. A proposta é realmente integrar as TDIC nas atividades curriculares (VALENTE, 2018, p. 31).

Neste sentido, há uma transformação do papel do professor, o qual deixa de ser transmissor de conhecimentos, assumindo, desse modo, a função de tutor/orientador de aprendizagens e curador de informações. “O professor está presente unicamente para prover *feedback* especializado. Também compete aos alunos a realização e apresentação dos trabalhos escolares [...]. O papel do professor na sala de aula é o de amparar os alunos, não o de transmitir informações” (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 14).

Corroborando com as ideias sobre a atribuição do docente nesse *design* instrucional, Valente (2018, p. 31) afirma que “para a implantação da abordagem da sala de aula invertida, dois aspectos são fundamentais: a produção de material para o aluno trabalhar *on-line* e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial”.

Não obstante, a ideia proposta com a sala de aula invertida não é a substituição de aulas expositivas “chatas” por vídeos, não é transpor a aula que o professor ministraria na escola para as telas. Bergmann e Sams (2019, p. 5) afirmam que “são vários os professores que aplicam muitos dos conceitos expostos [...] e se consideram adeptos do método da sala de aula invertida, mas que não usam vídeos como ferramenta didática”.

Outro ponto chave é a necessidade de tempo para planejar as aulas invertidas, dar os *feedbacks* necessários para a sequência das atividades, selecionar os materiais que serão disponibilizados. É preciso, sobretudo, comprometimento dos alunos. Como apontado por

Bergmann e Sams (2018), o projeto pioneiro foi possível porque em suas salas de aula já existia um princípio de autonomia entre os estudantes, já eram desenvolvidos projetos e pesquisas de modo independente.

Vale ressaltar que a abordagem da sala de aula invertida parece inovadora, haja vista o uso das TDIC para sua implantação, contudo, ela é utilizada há muito tempo por nós, os professores de literatura, que incentivamos e promovemos leituras autônomas fora do espaço escolar, para, posteriormente, propormos debates acerca das obras literárias lidas e um tanto de outras atividades que colocam o leitor como protagonista. Utilizamos, muitas vezes, estratégias semelhantes às descritas como sala de aula invertida, sem conhecermos as terminologias e os pilares que a constituem.

2.3 Contribuições dos Multiletramentos

As Metodologias Ativas de Aprendizagem, se usadas de modo crítico e reflexivo, podem contribuir para a formação de leitores da geração digital, no entanto, somente elas não são capazes de abarcar toda a complexidade da contemporaneidade, por isso faz-se necessário nos apoiarmos em concepções teóricas que remontem a ideia de aprendizagem crítica, significativa e para além dos muros das escolas, como, a teoria os multiletramentos. O termo surgiu em 1996, com base nas discussões promovidas por professores e pesquisadores do intitulado Grupo Nova Londres (*New London Group*).

Rojo (2013) conceitua multiletramentos a partir de duas multiplicidades presentes nas sociedades contemporâneas: a primeira refere-se à multiplicidade semiótica de textos, presentes na multiplicidade de mídias envolvidas e linguagens (elementos imagéticos, gestos, sons, tipos de letras, tipo de cor) na “criação de significação” (p. 14), ou seja, os textos são cada vez mais híbridos e multimodais; a segunda refere-se à multiplicidade de culturas, “*a pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (p. 14). Elas não sustentam mais pares antitéticos, como, cultura erudita/cultura popular, culto/inculto, central/marginal.

Essas multiplicidades manifestam-se no meio digital por meio das diferentes semioses que integram os textos e as várias formas de leitura e escrita possibilitadas pelo meio digital e, também, pela diversidade de cultura dos interagentes, que possuem diferentes crenças, etnias, gênero, faixa etária, etc. Tudo isso destaca que não há uma forma de letramento única, mas formas plurais de letramento, portanto (multi)letramentos, uma vez que são necessárias diferentes leituras para abarcar as manifestações linguísticas e culturais que permeiam as relações (AVELAR, 2019, p. 27).

Nesta perspectiva, é necessário considerarmos que, com o advento da *internet* e das TDIC, o leitor literário em formação tem acesso a outras modalidades de leitura. Tratamos não apenas da leitura do texto verbal, mas também da leitura das imagens, da leitura do som, das intertextualidades. Portanto, ele pode estabelecer relação com outros leitores do texto, com alguns autores, é capaz de criar individualmente ou colaborativamente suas próprias versões da obra literária, por exemplo, os memes, as *fanfics*, os *podcasts*, os *vlogs*, as páginas em redes sociais. Consoante Rojo (2012, p. 16), “os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas”. A autora destaca algumas características que constituem os multiletramentos e podem ser percebidas nas práticas de leitura e nos compartilhamentos realizados pelos “nativos digitais”:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Em diálogo com as ideias formuladas por Rojo (2012; 2013), Freitas (2019, p. 69) considera que “os multiletramentos se caracterizam pela diversidade de gêneros textuais encontrados na rede e que se inter-relacionam às questões sociais e culturais da contemporaneidade”. Os textos lidos por alunos da geração digital exigem práticas de multiletramentos, dadas suas características dialógicas, multissemióticas e multimodais. Freitas (2019, p. 70) complementa, ao afirmar que “a discussão sobre multiletramentos envolve os diferentes aspectos que se inter-relacionam como as tecnologias de informação e comunicação e os múltiplos recursos das linguagens, motivados pela diversidade”. Desse modo, a perspectiva dos multiletramentos auxiliará na formação de novos leitores, já que é considerada práticas sociais próximas as vivenciadas pelos aprendizes.

Para Kleiman (2014, p. 81), os multiletramentos são práticas intersemióticas contemporâneas que “exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias”. A autora considera que propostas de ensino baseadas na pedagogia dos multiletramentos simbolizam a contemporaneidade.

[...] a dimensão da contemporaneidade no ensino de práticas de letramento não tem somente a ver com o ensino daquilo que há de mais avançado tecnologicamente, ou

aquilo que é mais funcional e, portanto, terá maior serventia escola afora, embora ambos sejam aspectos importantes para determinar objetivos educacionais. A contemporaneidade diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo (KLEIMAN, 2014, p. 82).

Neste sentido, ser um formador de leitores contemporâneo tem a ver com promover práticas que considerem novos jeitos de ser e estar no mundo, assim, a proposta apresentada neste trabalho sugere atividades que levam em consideração os recursos os quais os alunos têm acesso e as práticas sociais próximas das vivenciadas por eles. Aqui, vale ressaltar, estamos discorrendo a partir de um *lôcus* de pesquisa privilegiado em alguns sentidos, que dispõe de espaços e materiais didáticos diversos, incluindo acesso aos livros literários.

3 A Pesquisa de Campo e a Discussão dos Resultados

Neste capítulo, abordaremos os aspectos metodológicos da pesquisa. Primeiramente, apresentaremos o método de investigação – esta é uma pesquisa-ação com abordagem de cunho qualitativa que empregou. Mostramos ao leitor um pouco sobre o local em que o estudo foi desenvolvido, como é concebido o ensino de leitura literária pela instituição e os sujeitos participantes da pesquisa. Em seguida, as etapas da pesquisa de campo e os instrumentos de coleta de dados serão nosso foco.

Ainda nesta sessão, são apresentados os resultados obtidos a partir da coleta de dados da pesquisa de campo. Inicialmente, os dados foram observados a partir de um quadro de análises elaborado pela professora-pesquisadora (disponível para consulta em anexos – apêndice C). Todas as metodologias (ativas ou “tradicionalistas”) utilizadas na SD foram analisadas quanto ao número de participantes da pesquisa/entregas. Discriminamos as contribuições de cada uma das metodologias escolhidas, os desafios ao utilizá-las, além de observações e conclusões.

Na sequência, examinaremos mais minuciosamente as contribuições das Metodologias Ativas de Aprendizagem para o ensino de literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sob a ótica da aplicação da SD e da produção dos alunos. Após abordarmos as contribuições, apresentaremos quais os desafios e as possibilidades que serão enfrentadas no trabalho docente, caso se utilize, didaticamente, as Metodologias Ativas para a formação de leitores.

Por fim, discutiremos como as Metodologias Ativas de Aprendizagem podem favorecer o ensino de literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

3.1 Natureza da Pesquisa

Este estudo classifica-se como uma pesquisa-ação que apresenta como característica fundamental “articular, simultaneamente, o exercício da pesquisa à ação participante sobre a realidade, objeto de investigação” (LIMA, 2008, p. 37). Thiollent (1986) define esse método de pesquisa como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Desse modo, a professora-pesquisadora, ao escolher essa abordagem, considerou o pressuposto de que “o(s) pesquisador(es) e os atores envolvidos no processo investigatório são agentes complementares” (LIMA, 2008, p. 37). A pesquisa-ação, segundo Lima (2008), tem

como objetivo agir ou intervir sobre aspectos da realidade, de modo a identificar problemas, formulando, experimentando, aperfeiçoando soluções para o objeto em investigação.

Neste sentido, ao escolher as perguntas norteadoras do trabalho (as Metodologias Ativas de Aprendizagem podem favorecer o ensino de literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental? Quais as contribuições das Metodologias Ativas para o ensino de literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental? E quais são os desafios e as possibilidades relativas ao uso das Metodologias Ativas no trabalho docente?), compreendeu-se que as respostas obtidas por meio da seleção e análise dos dados poderiam contribuir para a melhoria de práticas educativas e a discussão com outros pesquisadores e professores, em um processo espiral “em que a investigação traduz o interminável processo de busca de conhecimento orientado pelo desejo de influir sobre a transformação das pessoas para que elas possam transformar a realidade” (LIMA, 2008, p. 39). No nosso caso, por meio da Dissertação e do Produto Educacional, podemos manter um canal de comunicação e interlocução sobre práticas educativas que podem contribuir com a formação de leitores literários nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quanto à natureza da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, cuja credibilidade das conclusões constitui-se como um reflexo das “multiperspectivas resultantes de diferentes fontes de consulta exploradas nos contextos dos métodos de cunho qualitativo” (LIMA, 2008, p. 33).

3.2 O *locus* e participantes da pesquisa: Colégio Fundação Bradesco – Aparecida de Goiânia

O *locus* desta pesquisa é o Colégio Fundação Bradesco – Aparecida de Goiânia. Optou-se por realizar a pesquisa nesta instituição por se tratar do local de atuação pedagógica da professora-pesquisadora, desde 2011. Portanto, o caráter de pesquisa-ação do estudo ficaria evidenciado na intervenção pedagógica realizada sob a ótica de uma SD.

A Fundação Bradesco foi idealizada pelo Sr. Amador Aguiar³, a primeira unidade escolar foi inaugurada em 1956. É um dos projetos pioneiros de investimento social privado brasileiro. Atualmente, são 40 escolas, que estão presentes em todos os 26 Estados brasileiros e no Distrito Federal. Desde a origem, é uma instituição filantrópica, isto é, sem fins lucrativos,

³ Sr. Amador Aguiar foi empresário e fundador do Banco Bradesco. Em 1956, inaugurou a primeira unidade da Fundação Bradesco, localizada na Cidade de Deus, em Osasco, São Paulo.

que visa levar educação gratuita para crianças, jovens e adultos. Os atendimentos são realizados, prioritariamente, em regiões de vulnerabilidade socioeconômica.

A unidade na qual a pesquisa se desenvolveu foi inaugurada em 1999 e situa-se no bairro Papillon Park, região periférica de Aparecida de Goiânia, Goiás. Segundo informações disponibilizadas no *site* oficial da instituição, em 2022, a escola de Aparecida de Goiânia projetou 1.338 atendimentos, sendo “40 na Educação Infantil, 622 no Ensino Fundamental, 236 no Ensino Médio, 35 no Curso Técnico em Administração, 70 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 335 na FIC⁴ (Formação Inicial e Continuada)”⁵.

Ações relacionadas à promoção da leitura no ambiente escolar e à formação de leitores literários acontecem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O colégio conta com biblioteca com acervo físico e digital; bibliotecária e auxiliar de biblioteca que cuidam do acervo e promovem a leitura literária; plano de leitura.

O plano de leitura do Colégio Fundação Bradesco – Aparecida de Goiânia

O plano de leitura do Colégio Fundação Bradesco garante aos alunos o acesso a quatro obras literárias anualmente (uma a cada bimestre), todas a título de empréstimo e financiadas com recursos da instituição. Os estudantes também podem locar sem custos diversos outros títulos na biblioteca da escola. Os livros que pertencem ao acervo do plano de leitura são selecionados pela coordenação de linguagens da entidade, localizada em Osasco – São Paulo, este fato confere unidade de ação para as 40 unidades escolares. No entanto, os professores da rede não participam da seleção dos títulos literários a serem lidos a cada ano/série ou a cada bimestre.

Entre 2011 e 2019, havia a previsão de um número de aulas de Língua Portuguesa para a realização do trabalho com a obra literária, e ao final de cada bimestre, os discentes realizavam uma prova para a verificação da leitura do livro. Novamente, esta não é uma decisão da professora-pesquisadora, é uma orientação didático-pedagógica recebida no início de cada ano

⁴ Os cursos da Formação Inicial e Continuada (FIC) são livres e presenciais, são voltados para a comunidade. Os cursos são ofertados conforme a demanda e variam de região para região, nas áreas de: Elétrica e Eletrônica, Inclusão e Diversidade, Arte & Design, Agronegócio, Negócio e Empreendedorismo, Tecnologia da Informação, Comunicação Visual e Artes e Gastronomia & Alimentação.

⁵ Informações obtidas no site oficial da Fundação Bradesco: <https://fundacao.bradesco/pt-BR/Escolas?ID=41>

letivo, as propostas são elaboradas pelos coordenadores da área de linguagens e encaminhadas às unidades escolares.

A partir de 2020, no contexto de pandemia, sugeriu-se que os alunos deveriam realizar a leitura autônoma das obras do plano de leitura, didaticamente, não se destinariam aulas exclusivamente para a discussão e realização de atividades relacionadas à obra. Durante o período de ERE (Ensino Remoto Emergencial), a professora-pesquisadora promoveu uma gincana literária virtual, com o intuito de incentivar a leitura e compartilhamento de ideias relativas aos livros.

Em 2022, ano da aplicação da pesquisa de campo, novamente não houve aulas destinadas, com exclusividade, ao trabalho com o plano de leitura. As verificações de leitura ocorreram semestralmente, por meio de avaliações diversificadas e não mais avaliação formal com questões fechadas. Neste contexto, a pesquisadora aplicou a SD (Sequência Didática) elaborada e empregou os instrumentos de coleta de dados.

Colomer (2017) defende que a existência de um plano de leitura simboliza que os livros não estarão em uma posição marginal ou ficarão à mercê do azar, “é necessário programar seu espaço e o tipo de atividades que se realizarão habitualmente e integrar estas atividades em programas completos de leitura, tanto por níveis educativos como no conjunto do itinerário educativo” (p. 112). Nesta perspectiva, o plano de leitura proposto pelo Colégio Fundação Bradesco não mais ocupou espaço de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, a autonomia tornou-se palavra de ordem para o trabalho docente, contudo, não se considerou a necessidade de mediação de um leitor experiente, tampouco o período pós-pandemia e, por conseguinte, a dificuldade que os alunos encontraram para retomar a rotina escolar.

Vale ressaltar que o retorno às atividades presenciais no período pós-pandemia foi um desafio tanto para os alunos quanto para os professores do Colégio Fundação Bradesco – Aparecida de Goiânia. Ademais das questões educacionais, notou-se um número crescente de alunos com problemas socioemocionais e as rotinas escolares precisaram ser reincorporadas, tais como, registros no caderno, leituras de textos diversos, realização de atividades de casa e de sala, organização do espaço pedagógico. Contudo, a palavra de ordem na instituição continuou a ser “o desenvolvimento da autonomia dos estudantes”, perdemos espaço para o trabalho com o texto literário.

Em contrapartida, uma nova disciplina foi incorporada à carga horária dos alunos: Estratégias de Leitura e Criticidade, cujo mote principal é buscar respostas à problemática apresentada pelo professor, privilegiando a curadoria e discussão de temas norteadores (por

exemplo: Arte e Ciência, Economia e Impacto Social etc.) a partir de cenários hipotéticos para que o aprendiz se organize em duplas, em grupos ou individualmente e inicie um processo de investigação, descobertas, produção e compartilhamento de informações e saberes.

O corpus literário: Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna

Como mencionado anteriormente, a SD aplicada durante o estudo está atrelada ao plano de leitura do *lócus* de pesquisa, o qual é escolhido pelos coordenadores da área linguagens, sem a participação dos professores da rede. *A priori*, o projeto de pesquisa previa que as atividades propostas na SD seriam formuladas a partir da obra *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson, no entanto, a obra só seria disponibilizada aos alunos no 2º semestre de 2022. Como a coleta de dados foi realizada no 1º semestre do mesmo ano, as opções de livros literários eram: *Histórias para sala de aula: crônicas do cotidiano*, de Walcyr Carrasco, e *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Escolhemos a segunda obra.

A opção pelo texto teatral brasileiro considera alguns fatores: primeiro, a obra é representativa da cultura popular, é uma recriação a partir do recolhimento de histórias presentes no imaginário do povo nordestino, como: “O cavalo que defecava dinheiro” (obra popular recolhida por Leonardo Mota), “O enterro do cachorro” (Fragmento de “O dinheiro”, de Leandro Gomes de Barros) e “O castigo da soberba” (obra recolhida por Leonardo Mota junto ao cantador Anselmo Vieira de Sousa); segundo, conforme argumenta Colomer (2017), as leituras clássicas devem ser entendidas como um conjunto formado também pelo folclore, e por se tratar de um texto literário representativo do sertão nordestino, com referências linguísticas e regionais de Pernambuco, lido no Centro-Oeste brasileiro, a peça de Suassuna pode proporcionar um “enlace social entre os leitores” (p. 128), por meio de um discurso capaz de “favorecer a coesão social e oferecer um sentido de pertencimento coletivo, um enlace que tece sociedades”, a partir de um compartilhamento de “referências linguísticas, artísticas e culturais” (p. 128).

Por fim, há o “entrelace entre as obras” (p. 129), é importante considerar este fator, tendo em vista que, cada vez mais, as obras são publicadas de formas mais inter-relacionadas e os alunos que participaram da pesquisa vivem a onda latente de intertextualidade e da multimodalidade (nas séries, filmes, livros, jogos, programas de televisão aos quais têm acesso). Ademais, se faz necessário ressaltar que, boa parte dos alunos já havia lido na escola o livro de cordel “O professor Sabe-Tudo e as respostas de João Grilo”, de Klevisson Viana e Doizinho Quental (via plano de leitura), ou seja, poderia reconhecer a personagem João Grilo e suas

características principais: a esperteza, a inteligência e as artimanhas para fugir das situações mais inusitadas. Além do contato que alguns participantes do estudo tiveram com a obra cinematográfica dirigida por Guel Arraes de nome homônimo. Para Colomer (2017, p. 129), esse é um “instrumento para entender o mundo, algo que vai unido à busca de sentido e se opõe à tendência atual para a simples conexão e justaposição”.

Os participantes da pesquisa

A pesquisa foi aplicada com os alunos do oitavo ano B do Ensino Fundamental (EF), cuja faixa etária girava, à época da coleta de dados, em torno de 12 e 13 anos. Todos os participantes da pesquisa estudam na escola campo, desde o 6º ano do EF, e a maioria ingressou na escola ainda na Educação Infantil ou no primeiro ano do EF.

Os alunos ingressos no 6º ano não participaram das experiências literárias promovidas pelas professoras e pela bibliotecária do Colégio Fundação Bradesco – Aparecida de Goiânia presencialmente, pois, eles foram admitidos no ano de 2020, início da pandemia da COVID-19, cujas aulas foram mantidas em regime de ERE, fato estendido até o final de 2021 na instituição, ou seja, a experiência literária com o livro *Auto da Compadecida* é a primeira que experimentaram no *locus* de pesquisa. Por outro lado, os alunos que estudam na escola desde a Educação Infantil ou anos iniciais do EF participam de atividades desenvolvidas pela bibliotecária e pelas pedagogas responsáveis pelas turmas, além do plano de leitura que se inicia no 3º ano do EF I, há o programa “mala de leitura”, sessões de contação de histórias e empréstimo de livros na biblioteca de títulos diversos incentivados desde a Educação Infantil.

Os participantes da pesquisa apresentam dois perfis distintos. O primeiro perfil é de alunos da comunidade, que vivem na região da escola. A instituição atende bairros como Papillon Park e Mansões Paraíso, localizados na periferia de Aparecida de Goiânia, ou seja, muitos alunos vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Em alguns casos são os primeiros da família a terem acesso à educação formal, em outros, são filhos ou parentes de ex-alunos do colégio. O segundo perfil é de alunos filhos de funcionários do Banco Bradesco ou do Colégio Fundação Bradesco, muitos não moram em bairros próximos à escola. O maior número de estudantes pertence ao perfil 1, já que a escola tem como objetivo “promover a inclusão e o desenvolvimento social”.

A turma selecionada para a pesquisa tem trinta e nove alunos que não estão acostumados a participar de projetos e pesquisas científicas.

Durante a apresentação do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), 2 estudantes não compreenderam a

natureza da investigação científica, portanto, não assentiram a participação no estudo, 15 assinaram o TALE e demonstraram bastante interesse em participar como voluntários do estudo, mas não entregaram o TCLE com a assinatura dos responsáveis legais, e 22 assinaram o TALE e trouxeram o TCLE com o consentimento dos pais e/ou responsáveis.

Como o plano de ação desenvolvido estava ligado à proposta pedagógica e ao plano de leitura do Colégio Fundação Bradesco, todos os 39 alunos participaram das atividades elaboradas, porém, para a coleta de dados, a análise e a discussão dos resultados, foram considerados participantes da pesquisa os 22 estudantes que entregaram os termos de assentimento e consentimento.

Etapas da pesquisa de campo e instrumentos de coleta de dados

Esta pesquisa foi devidamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG), inclusive o TALE e o TCLE e um questionário que seria aplicado aos envolvidos na pesquisa. Devido ao aumento de casos de COVID-19 no *locus* de pesquisa e, conseqüentemente, à decisão da escola de retornar ao formato de aulas remotas pelo período de dez dias letivos, optamos por não adotar o questionário como instrumento de coleta de dados.

Lima (2008) aponta aspectos desfavoráveis na escolha do questionário como instrumento de coleta de dados: o baixo índice de retorno; a inadequação das respostas; o significativo número de itens não respondidos; a ausência da pesquisadora para esclarecer eventuais dúvidas quanto à formulação das respostas. Considerando essas observações e a impossibilidade de garantir a presença dos alunos envolvidos na pesquisa na aula *on-line*, não houve a aplicação do questionário.

Para o desenvolvimento do estudo, primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Segundo Lima (*apud* ALMEIDA JR., 1988, p. 111), “pesquisar no campo bibliográfico é procurar no âmbito dos livros, periódicos e demais documentos escritos as informações necessárias para progredir na investigação de um tema de real interesse do pesquisador”. A revisão bibliográfica visou investigar autores da área de formação de leitores, também estudos relacionados ao emprego de Metodologias Ativas de Aprendizagem, inclusive ensaios, artigos acadêmicos e dissertações de mestrado, na perspectiva de compreender, ainda, as contribuições da teoria dos multiletramentos para a formação do leitor jovem.

Para a realização da pesquisa de campo (no período de 25/05/2022 a 14/06/2022), optou-se por uma observação direta. No âmbito da seleção e análise de dados, considerou-se a

sequência didática elaborada, o relato de experiência da professora-pesquisadora e a produção dos participantes da pesquisa. Assim, ao apresentar as discussões e os resultados da investigação, utilizou-se como metodologia a triangulação de teorias, ou seja, “de forma articulada, o pesquisador faz uso de diferentes perspectivas teóricas” (LIMA, 2008, p. 43). Neste caso, articulam-se as contribuições dos multiletramentos, das teorias de formação de leitores e as Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Por fim, no âmbito da pesquisa-ação e do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, há a construção e a divulgação do Produto Educacional, fruto das discussões e reflexões presentes neste trabalho – um *website* na plataforma *Wordpress* – que visam ampliar o debate com outros pesquisadores e professores que tenham interesse em conhecer e compreender as Metodologias Ativas de Aprendizagem e a formação de leitores literários na contemporaneidade.

3.3 Percursos e estratégias de leitura: formando leitores literários

A leitura deve ser concebida como uma experiência e não como vivência, como aponta Kramer (2000).

[...] O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo imediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar" (KRAMER, 2000, p. 20).

Exemplo filosófico deste fato é Proust (2020), à medida em que o francês escreve sobre o ato de ler, as memórias juvenis de seu eu leitor se fundem à reivindicação do direito à literatura. Mas como reivindicar aquilo que parece não pertencer ao seu mundo? É inegável que há um distanciamento entre os livros clássicos e aqueles que desejamos que conheçam esse universo único, rico e particular e dele participem: o jovem leitor.

Lajolo (2004), ao viajar “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”, apresenta trechos de uma pesquisa solicitada pela Abril Educação em 1981. O espanto reside no fato de que, no século XXI, 40 anos após a investigação mencionada pela autora, os discursos em torno da chamada “crise da leitura” continuam, mas eles são inúteis, recorrentes, arcaicos.

Primeiramente, é preciso compreender que formar leitores não é trabalho fácil nem de resultados imediatos. Os discursos apresentados por Lajolo (2004) dizem respeito a ideia de que, sendo difícil, não vale a pena investir em promoção de leitura na escola e fora dela. Também não podemos ser tão otimistas a ponto de acreditarmos que, de repente, surgirão “técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto [...] e as que assim se proclamam

são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo inato – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto” (LAJOLO, 2004, p. 14).

Nesta perspectiva, analisaremos a SD elaborada a partir da concepção de Metodologias Ativas de Aprendizagem e discutiremos as contribuições, os desafios e possibilidades para o ensino de literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para começar, discutiremos as atividades que estão relacionadas à promoção da leitura.

3.3.1 Invertendo a sala de aula de literatura: o disparador de interesse, a leitura literária em voz alta e autônoma e a discussão crítica da obra

Esta é a parte fundamental do desenvolvimento da SD: à promoção da leitura e, por conseguinte, a discussão crítica da obra. Em relação a esse percurso de busca por oportunizar aos adolescentes o acesso às obras literárias clássicas, por meio da leitura e da experimentação estética, Todorov (2019, p. 94) nos lembra qual o nosso papel: “[...] a nós, adultos, nos cabe transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor”.

Neste sentido, todas as outras atividades que serão descritas *a posteriori* devem ser compreendidas como mecanismos que auxiliaram a professora-pesquisadora a chegar ao objetivo final da SD, promover a leitura literária na escola e fora dela.

As metodologias utilizadas – **o disparador de interesse, a leitura coletiva dramatizada, a leitura individual e as discussões sobre a obra** (grifos da autora) – não são inovadoras, pois formadores de leitores as utilizam há muito tempo e repetidas vezes em suas aulas. Estratégias de sala de aula invertida, como descritas acima, são recentes, mas como os próprios criadores da concepção (Bergman e Sams) afirmam, já são usadas há muito tempo por educadores que nem sabem da existência do jargão.

O disparador de interesse

O disparador de interesse é uma proposta que pode ser utilizada sempre que se desejar despertar a curiosidade dos alunos em relação aos livros aos quais eles terão acesso. É interessante observarmos como os adolescentes ficam entusiasmados, quando querem descobrir sobre a nova série ou o filme recém-lançado, pedem para não receberem *spoilers* dos bens culturais. O mesmo movimento acontece na aula de literatura, o disparador de interesse gera burburinhos, pedidos de *spoilers* ou não.

Colomer (2017) define este tipo de atividade como “leitura guiada”. A autora delimita características para a estratégia:

- Atrair o leitor criando ao mesmo tempo o contexto adequado para que sua leitura tenha êxito.
- Ensinar explicitamente o que fazer para entender textos inicialmente complexos.
- Integrar a resolução de problemas concretos de leitura ou a aquisição de novas habilidades em uma leitura com sentido.
- Oferecer informação que leve mais adiante a compreensão dos textos [...] (COLOMER, 2017, p. 108).

O disparador de interesses foi desenvolvido, inicialmente, utilizando os elementos presentes na capa do livro ao qual os alunos tiveram acesso. Apresentamos as personagens principais da obra (João Grilo, Chicó, Encourado, Manuel, Compadecida, Compadecida, Padeiro, Mulher, Xaréu – o cachorro da Mulher do Padeiro). Na sequência, perguntamos aos alunos qual o cenário presente na obra, como esperado, eles identificaram o circo como o espaço da trama.

A seguir, a capa do livro *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. A edição lida pelos alunos é a 35 da Editora Agir:



Após a identificação do cenário da trama, a professora pesquisadora comentou com os alunos a razão pela qual o autor escolheu o picadeiro para a encenação da peça: a obra teatral de Suassuna tem uma proximidade maior com os espetáculos de circo e com o teatro popular do que com o teatro moderno, ademais, as personagens são arquétipos nordestinos. Inclusive, a sugestão de incluir a encenação como um picadeiro de circo é do diretor e ator Clênio Wanderley.

Até este ponto da apresentação do disparador de interesses, os alunos ainda não tinham conseguido aproximar o texto de Ariano Suassuna à obra cinematográfica homônima dirigida por Guel Arraes. Este foi o segundo ponto explorado na atividade de leitura guiada. A professora-pesquisadora comentou com os alunos sobre a adaptação cinematográfica (primeiramente para uma minissérie, exibida na TV Globo, e depois para o cinema).

Ao perguntar se conheciam a obra adaptada para a TV e para o cinema, mais ou menos metade da turma respondeu que sim. Dois participantes da pesquisa mostraram-se

particularmente entusiasmados ao perceberem que já tinham assistido ao filme. Vale ressaltar que os dois são alunos com dificuldades de aprendizagem. A hipótese levantada é que eles se sentiram empoderados para contribuir, pois, se tratava de parte de seus conhecimentos prévios. Neste momento, foi explicada a diferença entre o texto teatral e a película, também foi ressaltado que a adaptação de Guel Arraes conta com trechos de outra peça de Ariano Suassuna, *O santo e a porca*.

O livro, *O santo e a porca*, está no acervo da biblioteca do Colégio Fundação Bradesco – Aparecida de Goiânia, sabendo deste fato, a professora-pesquisadora indicou o título aos alunos. Observamos que pelo menos dois alunos foram à biblioteca e pegaram o livro emprestado. Ou seja, o disparador de interesses também pode ser utilizado como estímulo à leitura de outras obras disponíveis na escola.

Depois de explorar os elementos presentes na capa do livro, com auxílio de slides, discutimos com os alunos o uso do tempo cronológico para o desenrolar dos fatos, o espaço da trama (Taperoá, vilarejo localizado no interior da Paraíba), o gênero da obra (texto teatral) e, por conseguinte, a estrutura textual (este momento foi primordial, pois a intenção era fazer a leitura dramatizada da obra). Logo, fez-se necessário diferenciar o gênero dramático do gênero narrativo, esclarecer a importância das rubricas de interpretação e movimento, explicar a função da personagem “Palhaço” como mestre de cerimônias para o desenvolvimento da narrativa.

Na sequência, a professora-pesquisadora discorreu sobre a finalidade da obra e sobre a escolha do título, explicou que o autor ao longo da obra faz uma crítica à Igreja Católica enquanto instituição. Por fim, ela propôs que durante a leitura, os alunos tentassem identificar essa crítica e como ela dialoga com o título do livro, assim surgiu uma pergunta que foi retomada na atividade discussão de ideias. Eis o questionamento: **Por que “Auto da Compadecida” e não “Auto do João Grilo”, já que as ações principais da obra giram em**

torno das peripécias vividas, planejadas e executadas pela personagem João Grilo? (grifos da autora).

Para finalizar, realizamos a leitura compartilhada do texto introdutório “Auto da Compadecida” (página 13 do livro literário), que contém a explicação da origem do texto teatral e inspiração do autor, além da orientação para a construção do cenário para encenação da peça.

O desafio observado, ao executar a atividade, é engajar uma sala com 39 alunos com personalidades, gostos e interesses diferentes. Prendê-los a uma aula expositiva-dialogada por cerca de 50 minutos. Nesse ínterim, não é possível a personalização da aprendizagem.

Esta estratégia didática não é categorizada como Metodologia Ativa de Aprendizagem, já que parte da premissa de método dedutivo, ou seja, coube à docente apresentar a obra literária para os alunos: contexto de produção, o gênero textual, a finalidade da obra, a estrutura textual (tempo, espaço, rubricas, presença de um narrador em um texto teatral). Utilizá-la contribuiu para despertar o interesse pelo clássico a ser lido, antecipou expectativas relacionadas à leitura e possíveis entraves quanto à compreensão da trama.

Como explanado, durante a construção da SD, optou-se por colocar o professor como peça principal da apresentação do livro, contudo, é possível que esta atividade seja proposta como sala de aula invertida. Neste caso, com o auxílio da *internet*, os estudantes poderiam fazer uma curadoria de informações sobre a obra e discuti-las em seguida com o professor e a turma. No entanto, a sensibilização para a leitura do livro desenvolvida pelo professor pode promover mais curiosidade, levando-os a buscarem novas informações. Vale ressaltar que “a seleção do texto, o trabalho planejado, a guia oferecida, as demonstrações do professor se adaptarão ao nível dos leitores” (COLOMER, 2017, p. 107).

Se a mesma atividade for proposta utilizando a sala de aula invertida, podem ocorrer duas situações. A primeira, indesejável, alguns alunos não pesquisarem sobre o livro, mesmo utilizando o laboratório de informática da escola e com a presença do professor. A segunda, idealizada por aqueles que defendem a autonomia nos processos escolares, haveria pesquisas simples sobre a obra e outras que extrapolariam as expectativas, gerando, desse modo, discussões antes mesmo da leitura da obra. Assim, o princípio da personalização da

aprendizagem seria garantido. Esta é uma questão que tem sido posta em xeque e utilizada para a defesa das Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Ganzela (2018) defende o uso das Metodologias Ativas para individualização da experiência literária. Segundo o autor:

A consciência da importância do horizonte de expectativas na formação de leitores literários inviabiliza um ensino massificado de literatura: a crença de que todos os estudantes serão formados leitores literários com as mesmas habilidades torna-se uma falácia, pois seria impossível ter um controle rígido do repertório de leituras de cada um e da qualidade de interação com o texto que cada estudante teve, no seu momento mais íntimo de leitura com esse texto (afinal, como controlar as emoções e os processos cognitivos que ocorrem no exato momento em que um adolescente está lendo alguns versos de Fernando Pessoa, por exemplo?) (GANZELA, 2018, p. 49).

À medida em que a sala de aula invertida pode ser um caminho para a personalização do ensino e aprendizagem de literatura, permitindo que os estudantes construam percursos formativos individualizados, uma proposta didático-metodológica não é suficiente para garantir a formação de leitores, não é a escolha da metodologia que irá influenciar na experiência literária de cada leitor.

Leitura dramatizada + Leitura individual

Após a sensibilização para a leitura, partimos para o ato de ler, o contato estético com a obra. Na SD são propostas duas atividades de leitura: a primeira, a leitura em voz alta; a segunda, a leitura autônoma. Ambas são legitimadas por Colomer (2017).

A leitura do primeiro e segundo atos do texto teatral de Ariano Suassuna foi realizada em três aulas. A dinâmica estabelecida foi a leitura compartilhada (leitura em voz alta). Os alunos foram divididos para que representassem as personagens dos episódios a serem lidos (Palhaço, João Grilo, Chicó, Antônio Moraes, Padre, Bispo, Sacristão, Frade, Mulher, Padeiro,

Severino e Cangaceiro). Colomer (2017) aponta vantagens ao se optar por ler em voz alta, dentre elas consideramos as seguintes:

- Favorece o desenvolvimento de expectativas e a aquisição de conhecimentos implícitos sobre a linguagem escrita, em geral, e literária, em particular: sobre sintaxe, estruturas do texto, gêneros, figuras poéticas etc.
- Amplia o vocabulário e o repertório linguístico ao aumentar as oportunidades dos meninos e das meninas de conhecer palavras e formas linguísticas diferentes das formas coloquiais.
- Permite estabelecer relações intertextuais entre as obras lidas ou conhecidas. [...]. (COLOMER, 2017, p. 98-99).

A leitura dramatizada da obra estimula o protagonismo e a autonomia dos alunos, palavras-chave para as Metodologias Ativas de Aprendizagem, entretanto, alguns autores não a colocariam neste rol, pois consideram que é necessário o uso de TDIC, dos recursos contemporâneos para assim nomeá-la, mais uma vez evidenciado o caráter mercadológico da estratégia didático-metodológica. Para vender um curso ou uma ideia não é permitido dizer que ela já existe e é utilizada nas salas de aula há um respeitável tempo. Antes, é preciso estabelecer um paradoxo entre a tradição e a inovação, entre a ação educativa passiva e a ativa. O desafio maior é vencer a visão puramente de mercado que impulsiona o discurso de autonomia. Lembremo-nos das palavras de Freire (1998, p. 28):

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1998, p. 28).

A leitura compartilhada e em voz alta apresenta alguns desafios para sua realização. Primeiramente, é uma proposta que não atende todos os estudantes da turma, especialmente em turmas grandes. Para o *corpus* da pesquisa foram consentidas 22 participações, destas apenas 14 participaram da dinâmica de leitura, 5 estudantes manifestaram interesse, mas o número de aulas da SD não foi suficiente para que eles também participassem, outros 3 alunos não quiseram participar da atividade.

Outro ponto que merece destaque é o fato de alguns participantes não estarem acostumados a leituras em voz alta, portanto, apresentam dificuldades durante a leitura: falam muito baixo, têm problemas com dicção, os que estão acompanhando, às vezes, não conseguem acompanhar o ritmo de leitura dos colegas e se perdem na leitura. Destaca-se que a intenção da professora-pesquisadora, ao propor a leitura em voz alta, não era a de controlar a leitura, tampouco utilizar o momento para realizar correções ou mobilizar a memorização. Por isso, as

intervenções realizadas pela docente durante a atividade visavam apenas dar fluidez à leitura, muitas vezes os próprios alunos faziam as interferências entre os pares.

Conforme expõe Colomer (2017, p. 100), “a leitura de textos por parte dos alunos pretende ensinar-lhes a interpretar oralmente cada vez melhor ao longo dos cursos, algo muito diferente da fatal atividade de limitar-se a mostrar ao menino ou à menina que deve continuar a ler”. Neste caso, há também a intenção de estimular a leitura que ocorrerá de forma autônoma.

Partiremos agora para a discussão da atividade denominada leitura individual do livro em casa, ou seja, a leitura autônoma. Colomer (2017, p. 102) aponta que a leitura individual “concede o tempo necessário para desenvolver as distintas habilidades do ato de leitura. Desafia o leitor a resolver sozinho as dificuldades do texto, com a vantagem de que pode recorrer ao professor ou aos colegas para solucioná-las”.

A dinâmica promove o protagonismo do leitor que define critérios próprios para a apreciação da obra, como tempo, modo, lugar. A leitura autônoma é a desejada por nós, os formadores de leitores. Esperamos chegar à sala de aula e sermos recepcionados por alunos indagadores, curiosos, que desejam compreender nuances implícitas do enredo, das personagens, das críticas sociais. Ficamos felizes quando vez ou outra acontece. Possibilitar que os leitores em formação experimentem diferentes métodos de ensino, que os aproximem do texto literário contribui para a tão desejada autonomia leitora.

Neste sentido, a SD se constituiu oportunizando que o terceiro ato do texto teatral de Ariano Suassuna fosse lido de forma a evidenciar o papel protagonista dos estudantes. No entanto, não é possível mensurar como a leitura foi realizada ou se foi finalizada, as atividades derivadas deste momento podem vislumbrar o cenário, na medida em que averiguam a compreensão leitora (ver 3.3.4 e 3.3.5). Continua sendo um momento importantíssimo para a experimentação estética, não pode ser desconsiderado ou colocado em segundo plano.

Importantes características da sala de aula invertida são evidenciadas, por exemplo, os alunos se prepararem antecipadamente para a aula e administrarem o tempo disponível para a leitura; o papel de “orientadora de aprendizagens” (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 24) desempenhado pela professora-pesquisadora, que está disponível para responder questionamentos acerca do livro literário; *feedback* imediato fornecido pelas atividades

preparadas pela docente, portanto, ampliou-se a capacidade da professora de personalizar a aprendizagem.

Compartilhar a leitura: discussão de ideias

Como última etapa de trabalho, foi solicitado que os alunos se organizassem em semicírculo para, inicialmente, discutirmos os elementos que compunham os memes e os perfis do Instagram criados por eles, após a leitura do livro literário, e, em seguida, compartilhem impressões e reações causadas pela obra. Nas palavras de Colomer (2017, p. 103), “a investigação educativa colocou a construção compartilhada como uma das melhores atividades para refletir e ir além do processo de compreensão do texto”. O compartilhamento de ideias entre os pares apresenta diversas vantagens:

- Experimentar a leitura como uma construção compartilhada que permite ir além do que se espera.
- Aprender estratégias de interpretação ao observar como o fazem os demais.
- Observar os matizes interpretativos que um mesmo texto suscita em cada leitor.
- Aprender a falar e a argumentar literariamente sobre livros.
- Perceber-se como leitor em uma comunidade de leitores (COLOMER, 2017, p. 103).

Considerando os pressupostos elencados anteriormente, a partir da leitura dos memes e dos perfis do Instagram, foi possível discutir temas implícitos na obra, como a questão da subserviência dos membros do Clero ao poderoso Antônio Moraes, mas também o medo que o Major causava por ser tão rico e influente; a simonia e, por conseguinte, a corrupção ao se negociar o enterro do cachorro Xaréu (em latim); a esperteza de João Grilo como único trunfo para vencer as dificuldades financeiras e a falta de oportunidades para estudar; o comportamento adúltero da Mulher também é destacado em vários trabalhos e a paixão dela pelo cachorro Xaréu.

Durante o planejamento da SD, a professora-pesquisadora tinha antecipado alguns questionamentos e discussões que poderiam surgir a partir dos textos produzidos pelos alunos e da questão norteadora apresentada na aula de sensibilização para a leitura (“Por que “Auto da Compadecida” e não “Auto do João Grilo”, já que as ações principais da obra giram em torno das peripécias vividas, planejadas e executadas pela personagem João Grilo?).

Lajolo (2004), ao discutir sobre os temíveis desconhecidos leitores, destaca a necessidade que os escritores têm de seduzir seu público. A autora discorre sobre a construção de hipóteses relativas ao leitor a ser seduzido. Assim também precisa ser o professor formador

de leitores. Ele também precisa antecipar as expectativas e reações dos alunos-leitores, para tanto é primordial que o docente também seja um leitor em formação.

Alguns alunos, como esperado, destacaram a crítica que o autor faz à Igreja Católica Apostólica Romana, evidenciaram que a advogada (dois confundiram as posições jurídicas e disseram que ela era juíza), a clemente e piedosa Compadecida recebeu honorários ao defender João Grilo, pois ficou com o dinheiro prometido por Chicó em sua promessa “desgraçada e sem jeito”, que manteve a situação de pobreza inicial da dupla. Outros se surpreenderam quando os colegas falaram da natureza corrupta da santa. Neste momento, a professora-pesquisadora destacou que Ariano Suassuna não tinha a intenção de dizer que toda a Igreja é corrupta, tanto que a personagem Frade é tida como representante daqueles que zelam pela ética e bons ensinamentos católicos.

Os leitores trouxeram para a discussão repertório extraído de contextos sociais dos quais eles participam ou têm acesso via redes sociais (Facebook, Instagram, YouTube), jornais televisivos ou impressos (a maioria mencionou o Jornal Daqui), falaram sobre casos de corrupção e desvio das finalidades religiosas por membros de diversas igrejas, mencionaram, por exemplo, casos de pastores e padres envolvidos em escândalos de pedofilia ou desvio de verbas da comunidade religiosa. Lembraram também dos casos envolvendo o médium João de Deus e da pastora e deputada federal (PSD) Flordelis dos Santos de Souza, acusada de homicídio.

Formação de leitores, a escolha da sala de aula invertida e as considerações sobre autonomia formuladas por Paulo Freire se encontram nessa atividade. Consoante Colomer (2017, p. 104), ao compartilharem os livros, “os meninos e as meninas aprendem a analisar sua leitura se a escola oferece espaços de discussão e reflexão. Suas opiniões supõem também uma ocasião excelente para que o docente possa atender suas possíveis dificuldades”. Ao promover discussões que extrapolam o campo literário e se associam a fatos cotidianos, como a descrita, estamos ressaltando um dos pressupostos elencados por Freire (2015) como exigência para se ensinar:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer como objeto. A assunção de nós mesmos não

significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1998, p. 42).

Não lemos apenas o livro literário, mas todas as possibilidades que ele permite, o mundo ao qual ele pertence e o mundo que nos circunda. É preciso “a compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2003, p. 11).

Nesta etapa da aplicação da SD, ficou evidente o papel da sala de aula invertida, pois a atenção normalmente dada à docente foi deslocada para os aprendizes e para a aprendizagem. O repertório da aula foi trazido pelos leitores, não pela formadora, portanto, o papel desempenhado pela professora-pesquisadora foi de mediadora do debate. Os alunos foram os protagonistas neste cenário, especialmente, aqueles que gostam de se expressar oralmente.

Apesar disso, uma parcela de participantes da pesquisa não se sente confortável para expressar suas ideias diante dos pares. Vergonha, insegurança, receio das piadas dos colegas são alguns dos problemas evidenciados. A anuência ao debate é o maior desafio enfrentado ao optar pela estratégia didático-metodológica descrita. O trabalho com a autonomia nos Anos Finais do Ensino Fundamental é importante, porém, questões como autoestima e segurança precisam ser desenvolvidas para alcançar maiores resultados.

Neste contexto, é preciso oportunizar muitas formas de ler e reler a obra literária, diversificando as formas de expressão, comunicação e interpretação do livro.

3.3.2 Invertendo a sala de aula de literatura: os multiletramentos, a intertextualidade e a criação de memes

Para início dessa discussão, vale ressaltar a afirmação de Bergmann e Sams (2019, p. 19): “em vez de combater a cultura vídeo/digital, nós a exploramos para obter melhores resultados”. É lugar comum entre os educadores que os alunos não mais leem, estão sempre conectados a seus *smartphones*, imersos no mundo virtual, por isso não gostam dos livros. Todavia, a realidade é que há novos espaços de socialização da informação. A escola não é mais o único lugar para se ler, para acessar o conhecimento e as leituras têm se transformado, são cada vez mais dialógicas, multimodais e multissemióticas, os aprendizes continuam lendo, mas de forma diferente da tradição escolar. Rojo (2013, p. 7) alerta que “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e

também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”.

Como unir, então, leitura literária e leitura contemporânea? Durante a elaboração da SD esta questão inquietou a docente. A sala de aula invertida como metodologia era o caminho para a transposição didática. A resposta para a pergunta surgiu após cursar, no Mestrado em Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG, a disciplina “Tecnologias de Informação e Comunicação: Ensino e Aprendizagem na Educação Básica”.

Os textos teóricos do curso eram inquietantes, as discussões eram sempre provocadoras, de modo que descobrimos que é perigoso fazer uso instrumental e acrítico dos recursos tecnológicos existentes na contemporaneidade. Após a inquietação, surgiram pequenas luzes, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica solicitada pelas professoras da disciplina. Durante a realização do trabalho em grupo, a professora-pesquisadora teve a oportunidade de se aproximar do gênero textual meme como facilitador de práticas de multiletramentos. Além dos memes, com intuito de promover a aproximação entre leitura literária e multiletramentos, inseriu-se ao trabalho investigativo analisado nesta Dissertação a construção de perfis do Instagram (ver 3.3.5).

Os memes se destacam nas redes sociais por sua capacidade viral, assim são chamados por se disseminarem na mesma velocidade de um vírus, portanto, são altamente contagiosos, alguns têm um curto prazo de vida, outros são mais duradouros. A característica comum, entre todos eles, é a imitação, tanto que o nome surge da junção entre “mimesis” (do grego – imitação) e “genes”. O primeiro a utilizar o termo foi Richard Dawkins, em 1976, no livro intitulado “O Gene Egoísta”, para defender a ideia de unidade de informação cultural. O vocábulo, nos termos conhecidos na atualidade e empregado constantemente nas mídias sociais, apareceu pela primeira vez na *internet* em meados de 1998.

Ferreira et al. (2019, p. 124) apontam que graças a sua natureza interativa, “os memes podem ser considerados como potencializadores de habilidades relacionadas aos multiletramentos, uma vez que permitem a exploração de estratégias de leitura e de produção de textos em uma perspectiva discursiva”.

Desse modo, os leitores em formação, a partir da proposta da SD, puderam tornar-se escritores, cujo público-alvo eram os colegas de sala de aula que também tiveram contato com o texto literário. É de suma importância destacar os interlocutores dos memes, uma vez que nas redes sociais, terra natal desse gênero, a palavra de ordem é a interação entre os diferentes usuários. Ler e compreender memes, como apontado por Ferreira et al. (2019) e Escalante

(2016), é uma prática social de entretenimento, o conteúdo composicional é humorístico e/ou irônico, inclusive, uma parcela significativa apresenta crítica social.

Todos os participantes da pesquisa conheciam o gênero, todos já tinham lido memes e compreendiam as suas características fundantes, porém, nenhum deles tinha criado uma versão. Ao apresentar a proposta de trabalho, a professora explicou o funcionamento do *site* “gerador de memes *online*” e disponibilizou o *link*⁶ para os estudantes via “*Google* sala de aula”.

A consigna da atividade propunha que os alunos, após a leitura dos atos 1 e 2 do livro *Auto da Compadecida*, selecionassem um episódio do livro e realizassem uma remixagem, ou seja, a reedição do conteúdo para um novo formato, no caso, o meme. Ao todo recebemos 42 releituras (ver informações complementares no apêndice C). A seguir, parte dos trabalhos criados pelos leitores em formação serão conhecidos e discutidos considerando os seguintes critérios de análise: adequação do texto à situação sociocomunicativa, nível de intertextualidade e inferências do leitor.

Ao analisar a adequação do meme à situação sociocomunicativa, ponderamos que para a remixagem é necessário a mobilização de conhecimentos prévios e a compreensão, mesmo que implícita, de que a leitura é uma prática social. Escalante (2016), em sua dissertação de mestrado, evidencia a complexidade do memes, dado que para compreendê-los é preciso um “repertório de conhecimentos em campos diversificados como línguas estrangeiras, História,

⁶ <https://www.gerarmemes.com.br/>

Matemática, atualidades e/ou outros produtos de entretenimento, para serem decodificados e compreendidos” (p. 15).

Vejamos:

Meme 1: João Grilo e suas artimanhas



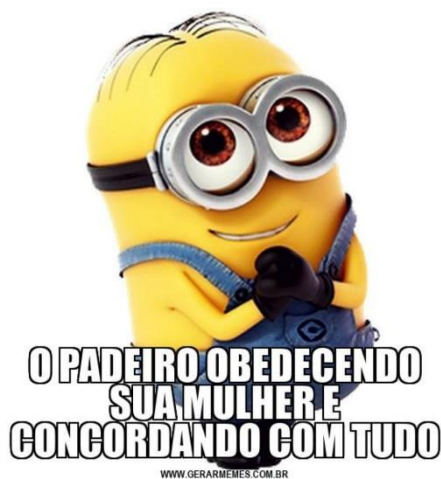
Dados da pesquisadora

Meme 2: João Grilo engana sua patroa



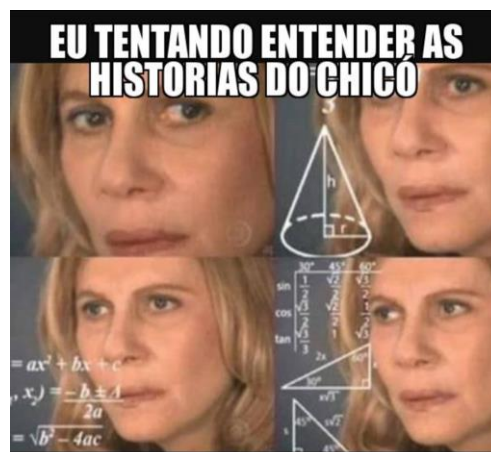
Dados da pesquisadora

Meme 3: “O padeiro é pau mandado”



Dados da pesquisadora

Meme 4: Minha reação às histórias de Chicó



Dados da pesquisadora

Segundo Marcuschi (2010, p. 36), “os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma”. Desse modo, os memes selecionados demonstram que, durante a produção, os leitores participantes da pesquisa foram capazes de adequar suas releituras à situação sociocomunicativa. Eles criaram memes que cumpriram o propósito comunicativo, apresentar episódios da obra *Auto da Compadecida* para o público-alvo, de modo criativo e humorístico.

Assim, puderam difundir a informação que apreenderam a partir da leitura da obra e colaborar com a própria inferência de sentidos.

No *site* “gerador de memes”, há duas possibilidades de criação: a primeira (escolhida por todos os alunos que realizaram a atividade) é selecionar imagens de um banco e que são recorrentes em memes que circulam nas redes; a segunda é inserir novas fotos e elaborar um meme da estaca zero.

As figurinhas escolhidas – minions (memes 1 e 3), o jogador de futebol francês Paul Pogba (meme 2) e Nazaré Tedesco, personagem interpretada pela atriz Renata Sorrah na novela “Senhora do Destino” (meme 4) – revelam o mimetismo nas produções, na medida em que as expressões e desejos representados pelos textos originais são apropriados para retratar a esperteza de João Grilo (meme 1), a ganância da Mulher que se deixa iludir com a esperança de reaver o dinheiro empregado para a realização do enterro do cachorro (meme 2), a relação entre o padeiro e sua esposa (meme 3) e a representação da própria reação dos alunos diante das situações apresentadas na trama do livro (meme 4). Outros alunos também preferiram elaborar memes enfatizando as próprias reações, vejamos:

Meme 5: Entendi tudo



Dados da pesquisadora

Outro aspecto observável é a composição das imagens escolhidas. Elas remetem à cultura cibernética na qual os “nativos digitais” estão imersos: o filme “Meu malvado favorito” (memes 1 e 3), a novela “Senhora do Destino” (meme 4) e a série animada “Os Simpsons” (meme 5). Estes são exemplos claros da articulação com outras semioses e com memes já conhecidos pelos alunos, ou seja, a presença da intertextualidade se evidencia. É preciso que o leitor dos memes traga para a interpretação da remixagem um repertório sociocultural. Ele deve

conhecer o texto literário e as características peculiares de cada uma das personagens escolhidas para reconstruir os sentidos da obra de Ariano Suassuna.

Rojo (2012) considera que há uma lógica interativo-colaborativa nas ferramentas dos multiletramentos, que permite aos partícipes serem autores à medida que utilizam referências pré-existentis:

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um “fratrimônio” da humanidade e não mais como “patrimônio”. Evidentemente, a estrutura em rede e o formato/funcionamento hipertextual e hipermediático facilitam as apropriações e remissões e funcionaram (nos remixes, nos *mashups*), por meio da produção, cada vez mais intensa, de híbridos polifônicos. (ROJO, 2012, p. 25).

Desse modo, para a produção dos memes, foram utilizadas habilidades relacionadas aos multiletramentos, evidenciamos a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica dos textos. A seguir, temos outro meme que destaca a astúcia de João Grilo que sempre tem um plano para se desvencilhar dos problemas que a pobreza e o analfabetismo geram:

Meme 6: “A esperteza é a arma do pobre”



Dados da pesquisadora

É perceptível que o autor do meme 6 consegue estabelecer uma relação intertextual entre João Grilo, de *Auto da Compadecida*, e a personagem Pica-Pau. Ambos têm como marca registrada a esperteza, são capazes de conseguir o que almejam nas condições mais adversas e improváveis. Os elementos e arranjos presentes nos textos da contemporaneidade estão impregnados de significados (ROJO, 2012). Para Ferreira *et al.* (2019, p. 122), “não podemos

ignorar as questões ligadas aos modos de circulação e aos processos de retextualização (transformação dos textos) advindos da interação em que se fazem presentes os memes”.

Ademais de serem textos de entretenimento com conteúdo humorístico e irônico, alguns memes podem conter uma crítica social. Algumas das produções recontaram as críticas presentes na obra, vejamos:

Meme 7: A subserviência



Dados da pesquisadora

Meme 8: 2 pecados: a simonia e a subserviência



Dados da pesquisadora

Os dois memes foram criados por alunos diferentes, no entanto, foram escolhidos com o mesmo propósito, mostrar a crítica que o autor faz à instituição Igreja. Essas inferências dos leitores quanto à simonia e à subserviência foram feitas de modo individual, sem auxílio da

professora e, posteriormente, serviram de base para a última atividade proposta na SD, a discussão do livro (rever o item 3.3.1).

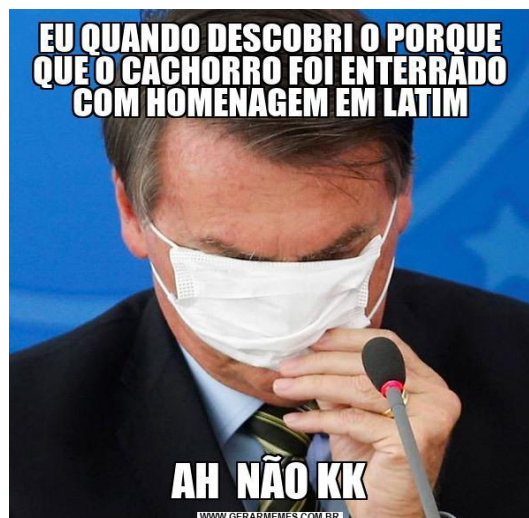
As inferências dos leitores também se fizeram perceber quando eles associaram questões políticas do país às críticas presentes na obra de Suassuna:

Meme 9: Vai ter golpe



Dados da pesquisadora

Meme 10: “O pior cego é o que não quer ver”



Dados da pesquisadora

Segundo Ferreira *et al.* (2019, p. 120), durante a elaboração de um meme “é possível não se restringir à escrita, utilizando as multissemioses como imagens, cores, sons, entre outros que são acessíveis em função da popularização dos recursos tecnológicos”.

Ao propor a criação de memes, promovemos a autonomia, a co-criação e a autoria dos “nativos digitais”, por conseguinte, eles estão aprendendo a ler o mundo, criticamente, sob a perspectiva de uma obra literária. Personalizamos o ensino, pois possibilitamos que os participantes da pesquisa compartilhassem a leitura que fizeram em diferentes níveis, superficialmente ou mais criticamente, respeitando, assim, as individualidades e o contato estético que tiveram com o texto teatral.

Vale ressaltar que o meme é um gênero informal, portanto, não houve preocupação por parte dos interlocutores nem da professora-pesquisadora com as normas prescritas na

gramática tradicional. Assim como outros gêneros emergentes, ele tem a capacidade de dar voz ao marginal.

[...] gêneros emergentes [...] possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como, por exemplo, a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com certo hibridismo que desafia as relações entre a oralidade e a escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (MARCUSHI, 2010, p. 21).

Por fim, dois desafios para o trabalho docente foram evidenciados. Primeiramente, a leitura e a releitura da obra são superficiais do ponto de vista da análise literária, não há aprofundamentos, as reflexões são rasas, apesar desta provocação, é preciso considerar o que se deseja ensinar de literatura a alunos na faixa etária entre 12 e 13 anos. Outra problemática para o desenvolvimento da dinâmica diz respeito à acessibilidade, locais sem conexão à *internet* são um desafio na contemporaneidade, no que diz respeito a incentivar práticas de multiletramentos.

3.3.3 Gamificando a aula de literatura: o sistema de bonificação

Bem-vindos ao jogo: aula de literatura! Para ser o campeão ou campeã, você precisará vencer os desafios propostos pela *boss*. Cuidado! Durante a jornada, você poderá encontrar empecilhos, níveis difíceis de serem alcançados, mas se for esperto(a) também poderá fazer alianças, ganhar vidas, conquistar insígnias e se sagrar rei ou rainha. O prêmio??? Muita diversão e a oportunidade de conhecer um dos clássicos da literatura nacional. Parece interessante o *start* para a competição? Adolescentes acham atraente. Gamificamos o conteúdo das aulas.

Os participantes da pesquisa levaram a sério a ideia de aula roteirizada como jogo. Eram *avatares* empenhados em conquistar pontos, insígnias e vidas extras. O desafio do jogo movimentou as aulas. Neste contexto, a gamificação foi empregada com o intuito de elevar os níveis motivacionais e de engajamento nas aulas de literatura.




Neste sentido, utilizamos o mecanismo de jogos para elaborar a SD. Cada atividade equivalia a um desafio a ser vencido pelo aluno-leitor, que poderia ou não pontuar a depender

do desempenho atingido nas atividades. A intenção não é nivelar os alunos ou estimular uma disputa entre os pares, portanto, optamos por não utilizar estatísticas ou ranqueamento.

Tanto nos *games* quanto na gamificação de conteúdo, os placares são importantes para que os jogadores saibam como está seu progresso. Desse modo, o sistema de bonificação (ver figura 1) representa o *feedback* instantâneo e mensurável, pois reporta ao leitor-jogador se ele está progredindo nos desafios propostos, é possível comparar seu desempenho com outros jogadores, ou seja, ele consegue saber como está avançado na compreensão da obra em estudo,

se conseguiu ou não realizar as tarefas com êxito, superando ou não as expectativas de aprendizagem. A seguir, apresentamos uma tabela que demonstra a distribuição de pontos:

Tabela 1: Distribuição dos pontos no sistema de bonificação

	Tarefa concluída com êxito ⁷ .
	Insígnias/distintivos – a tarefa executada superou as expectativas de aprendizagem.
	Vidas – atividades extraordinárias, podem ou não estar previamente programadas, é um poder “supremo”, capaz de recuperar pontos de uma tarefa não concluída.

Dados da autora

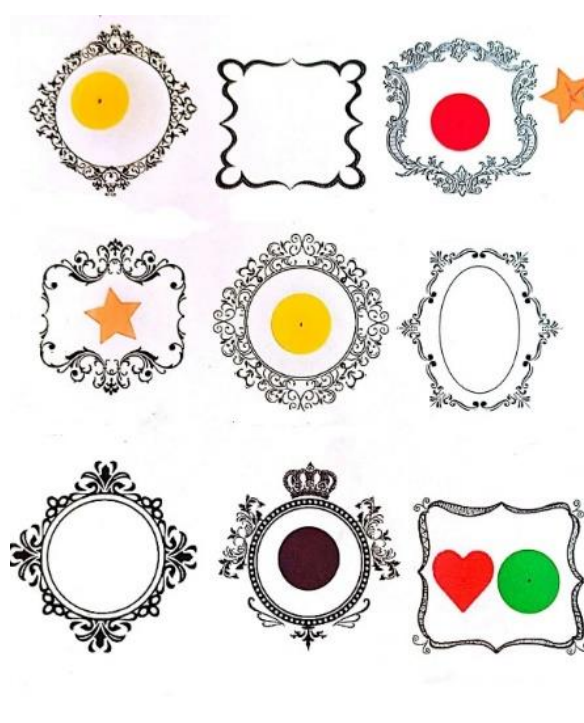
Para ilustrar o funcionamento do sistema de bonificação, na sequência, serão apresentados os placares de 4 participantes da pesquisa.

Placar 1



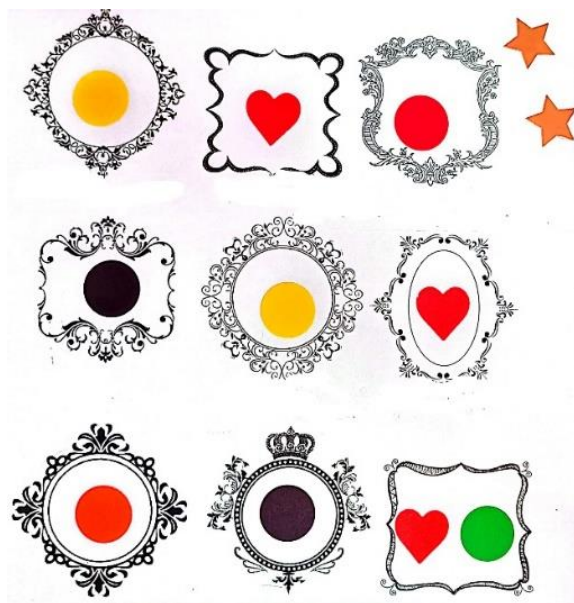
Dados da pesquisadora

Placar 2



Dados da pesquisadora

Placar 3



Dados da pesquisadora

Placar 4



Dados da pesquisadora

Os exemplos escolhidos têm como objetivo representar duas situações encontradas durante a gamificação: alunos-jogadores que se empenharam para conquistar muitos pontos, insígnias e vidas extras e aqueles que não conseguiram cumprir todos os desafios propostos. Mesmo o jogador que teve a menor pontuação final (ver placar 2), participou de um número significativo de atividades envolvendo o livro do plano de leitura. Evidenciamos, portanto, que ao empregarmos a gamificação como recurso metodológico para a formação de leitores, damos oportunidade a todos e contribuímos para o desenvolvimento da autonomia, pois cada um será responsável pelo próprio percurso formativo.

No decorrer da gamificação, tal qual nos jogos *online*, os jogadores precisam descobrir as regras do jogo. Elas não são dadas no início da competição, nem as missões são antecipadas. Desse modo, os alunos acabaram escolhendo quais tarefas executariam, elencaram as mais interessantes ou as que julgaram mais fáceis ou aquelas que consideraram mais relevantes. A diversidade de atividades possibilitou que eles jogassem de acordo com seus interesses. Mesmo

⁷ As cores escolhidas para as insígnias (amarela, preta, verde, azul ou vermelha) são aleatórias. Portanto, não correspondem a pontuações menores ou maiores.

não concluindo todos os desafios (ver placares 2 e 4), os leitores-jogadores tiveram contato com a obra literária por meio das tarefas que cumpriram.

Vale ressaltar que conquistar todos os pontos, insígnias e vidas extras não é sinônimo de fruição literária. Não há esta proporcionalidade.

Ao empregar o sistema de bonificação, a professora-pesquisadora teve a oportunidade de utilizar o *feedback* para replanejar tópicos da SD, com o intuito de adequá-la às necessidades e à característica dos alunos, foi possível mensurar quais tarefas promoveriam maior ou menor engajamento. Por exemplo, para incentivar que a turma levasse o livro literário para as aulas, utilizou-se o mecanismo do jogo. Todos os jogadores que levaram a obra para a escola, ganharam como bônus “1 vida”. A motivação extrínseca foi criada. Nas aulas seguintes, os alunos estavam com o livro, mas a recompensa não foi mais atribuída. A ação possibilitada pela gamificação gerou nos jogadores uma expectativa para conseguir o bônus, eles não “esqueceram” mais o livro literário nem na mochila nem em casa.

O mecanismo diminuiu um problema recorrente nas aulas da professora-pesquisadora, a ausência do livro literário. No entanto, usar a estratégia pode promover um condicionamento, há chances de se perder a motivação extrínseca quando não se ganha recompensas. Segundo Luz (2008, p. 47), “as técnicas [...] que utilizam como motor central apenas recompensas extrínsecas, apoiam-se a laços muito frágeis baseados no comportamento humano. Por vezes, a aplicação desses esquemas se torna inclusive behaviorista”.

O autor pondera a respeito da fragilidade da motivação extrínseca na gamificação:

Ao propor uma recompensa extrínseca, tiramos o foco do processo, colocando-o no objetivo, e as atividades que geram prazer intrínseco são aquelas que em nosso foco está justamente no processo (gostamos de jogar porque gostamos do processo de jogo em si); portanto, a recompensa externa pode impedir o motor do prazer autotélico de se perpetuar no processo. Os processos behavioristas ignoram o que acontece dentro do cérebro, trabalhando apenas com os sinais externos de nossas respostas [...]. (LUZ, 2018, p. 47).

Desse modo, ao escolher a solução de aprendizagem gamificada como estratégia didático-metodológica, é preciso considerar a incorporação de outros elementos de jogos, já que utilizar apenas o sistema de bonificação pode “atrair seu público para a atividade em si, mas uma vez dentro e engajado na atividade, deve-se pensar em uma transição para processos

mais focados na experiência e que possam ser mais duradouros, prazerosos e divertidos” (LUZ, 2018, p. 48).

Por isso, ao analisarmos os dados coletados no sistema de bonificação dos leitores-jogadores, alertamos para o fato de que a conquista de uma elevada ou baixa pontuação no jogo não pode determinar a totalidade da experiência literária do aluno, também não é possível distribuir, em todas as aulas, “vidas extras” para aqueles que levam o livro literário para a sala de aula. Usamos para promover engajamento.

A gamificação surte efeitos positivos no processo de aprendizagem, enfatizando o engajamento do sujeito e contribuindo para o melhor aproveitamento da mediação e da construção do conhecimento. Concentra esforços na autonomia do aluno em um ambiente controlado, em que os conteúdos de domínios específicos são subdivididos e tratados como etapas em um contexto envolvente, correlacionando aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Por outro lado, o foco da gamificação está em explorar as motivações internas dos alunos, e, nesse caso, a aplicação pura e simples de mecânicas básicas dos jogos no processo pode acarretar resultados negativos. Basicamente, para que seja efetiva, deve-se investir em situações fora do cotidiano, favorecendo a aplicação da curiosidade, da satisfação e da confiança do aluno (BUSARELLO, 2018, p. 124).

Cada gamificação de conteúdo é única e personalizada de acordo com o perfil do público-alvo, portanto, não é uma metodologia que deve ser aplicada todas as vezes que se deseja engajar e motivar alunos para a leitura de uma obra literária. Ao utilizá-la sempre, entendemos que a novidade não estará presente e cada vez mais se tornará um condicionamento, pois os leitores-jogadores executarão os desafios visando somente a conquista de pontos, insígnias e vidas extras.

3.3.4 Gamificando a aula de literatura: o jogo estoura balão, a cruzadinha e o tabuleiro humano

Gamificar a aula também diz respeito a trabalhar em equipe para atingir os resultados esperados, no nosso caso, a compreensão de elementos explícitos e implícitos da obra *Auto da Compadecida*. As atividades da SD apresentadas nesta seção – estoura balão, cruzadinha e tabuleiro humano – foram planejadas para que os alunos trabalhassem de modo cooperativo na resolução das questões propostas. De acordo com Busarello (2018, p. 124), a gamificação “busca envolver a experiência completa do indivíduo, transportando-o para um universo

controlado. Nesse ambiente, envolve o indivíduo em novas regras, acelerando a geração e a aplicação do conhecimento”.

Colomer (2017, p. 104) afirma que “as atividades de rememoração dos personagens, poemas etc. por meio de jogos ou de simples evocações conjuntas resultam tão úteis como gratificantes e combatem a atomização das leituras”.

As três propostas de gamificação estrutural utilizadas durante a pesquisa promoveram engajamento, motivação, diversão e oportunizaram a participação de todos.

Na primeira atividade, estoura balão, as questões escolhidas foram discursivas (ver SD) e tratavam da retomada de elementos do primeiro ato da peça “O enterro do cachorro”. Esta estratégia é uma metodologia já conhecida e empregada por diversos professores, ao denominá-la gamificação estrutural, estamos dando uma nova nomenclatura para uma prática pedagógica já existente. O que a diferencia das outras versões é o conteúdo que está atrelado ao plano de leitura, estar inclusa na sequência de missões a serem atingidas na gamificação de conteúdo (descrita no tópico anterior) e ser adaptada para um contexto *online*, devido ao risco de contaminação pelo coronavírus.

Um dos enfoques percebidos ao analisar esta atividade foi o *feedback*. Assim como esperado, os alunos o receberam instantaneamente, em contrapartida a professora-pesquisadora não conseguiu utilizá-los para ajustar os planos de aula e, conseqüentemente, apoiar os leitores em formação em seus percursos de leitura, o maior desafio foi ajustar as atividades propostas ao número de aulas disponíveis para a execução do trabalho de mediação de leitura. *Feedbacks* devem beneficiar discentes e docentes.

Os aspectos que a professora-pesquisadora desejava abordar durante a atividade estavam previamente planejados, não houve interações além das roteirizadas, o engajamento se deu mediante a ideia de conquista de pontos após a execução da tarefa, ou seja, foi possível constatar o risco de condicionamento quando se opta pelo sistema de bonificação. A atividade não foi motivada pela diversão, mas pela recompensa que poderia proporcionar.

Ao contrário do jogo estoura balão, a cruzadinha e o tabuleiro humano geraram motivação intrínseca, a ideia de conseguir pontos e insígnias estava em segundo plano. Os desafios moveram as aulas.

A cruzadinha e o tabuleiro humano foram usados simultaneamente, em um mecanismo de estações, ou seja, viabilizou que a docente dividisse uma turma de 39 alunos em três grupos menores, dois resolvendo a cruzadinha e um participando do tabuleiro humano. A segmentação em equipes permite a personalização do ensino, a professora-pesquisadora teve a oportunidade

de acompanhar mais de perto o desempenho e a compreensão dos leitores que apresentam maior dificuldade de assimilação de informações, já que, durante a tarefa, eles ficam mais descontraídos, pois compreendem que não estão sendo avaliados, a atividade se aproxima mais do divertimento proporcionado pelos jogos.

A seguir, imagens das atividades desenvolvidas em sistema de estações:



Dados da Pesquisadora



Dados da Pesquisadora

Para a cruzadinha, a professora-pesquisadora elaborou 15 questões relativas à compreensão e localização de elementos implícitos e explícitos na obra, por exemplo, “que

instrumento João Grilo diz que é capaz de ressuscitar os mortos?” ou “qual o nome do cachorro da Mulher do Padeiro?” ou “o que levou os religiosos a enterrarem o cachorro em latim?”.

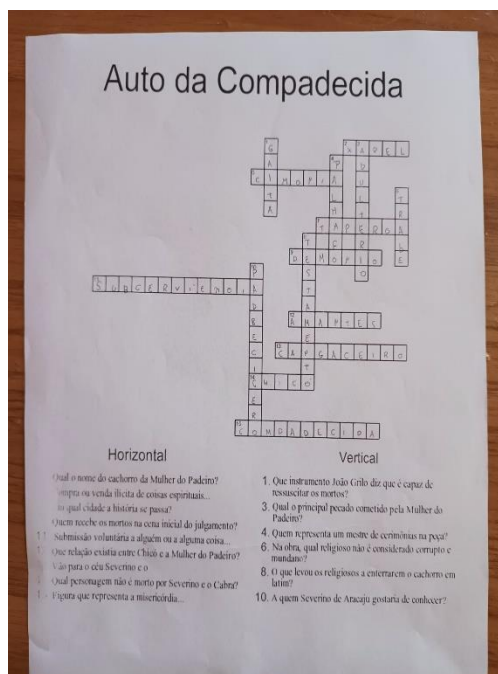
A cruzadinha promoveu engajamento, motivação, diversão. Todos os 22 participantes da pesquisa concluíram a atividade. Um aspecto relevante observado foi a parceria e a interação entre os alunos na resolução da cruzadinha. A tarefa foi realizada enquanto outros grupos participavam do jogo “tabuleiro humano”. Evitou-se, assim, que as equipes ficassem ociosas, portanto, facilitou a dinâmica proposta pela professora-pesquisadora.

Evidenciou-se também a autonomia dos estudantes já que eles não contaram com o auxílio da professora para responder as questões.

A seguir, vejamos algumas imagens das atividades dos alunos:



Dados da pesquisadora



Dados da pesquisadora

O tabuleiro humano é inspirado em jogos de tabuleiro tradicionais, no entanto, as peças (*avatares*) utilizadas para movimentar o jogo são os próprios alunos. É possível jogar com 10 participantes ao mesmo tempo, a cada acerto eles se movimentam no tabuleiro e ficam mais próximos a linha de chegada.

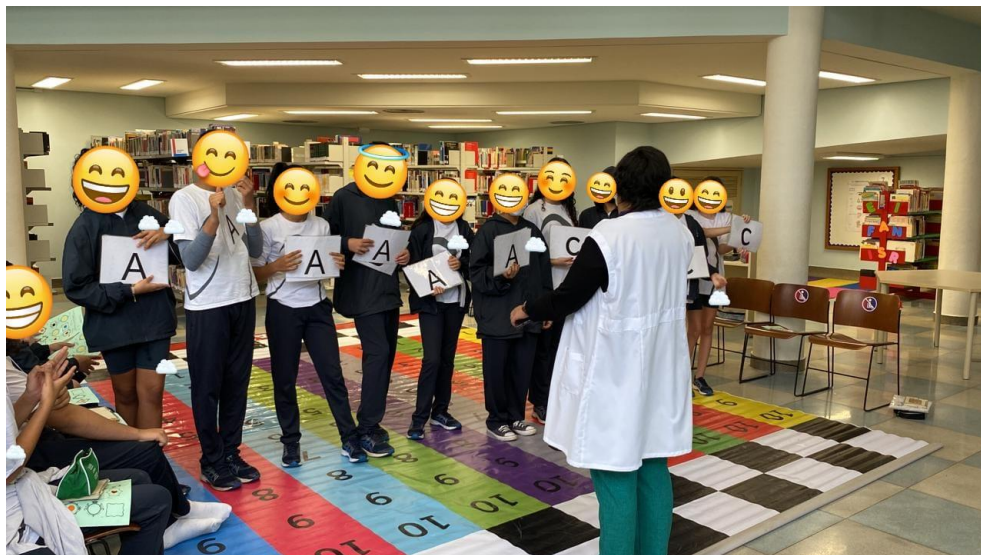
Desse modo, cada participante foi posicionado na linha denominada “saída” e recebeu um conjunto de placas com 4 opções de alternativas (letras A, B, C, D). O objetivo era responder as questões corretamente e avançar até o número 10, na linha “chegada”. O (a) primeiro (a) jogador (a) que chegar ao número 10 primeiro será considerado o (a) vencedor (a). Os 22 participantes da pesquisa realizaram a atividade, sendo que 14 responderam todas as questões

e chegaram à reta final do tabuleiro, 2 alunos chegaram até o número 9 (ou seja, conseguiram responder pelo menos 8 questões) e 6 alunos acertaram menos de 8 questões.

Para o jogo tabuleiro humano, a professora-pesquisadora elaborou 11 questões de múltipla escolha (com 4 alternativas) para cada grupo. As perguntas utilizadas levaram em

consideração elementos implícitos e explícitos da narrativa (estão disponíveis para consulta na SD – ver anexos).

A seguir, apresentamos imagens da dinâmica:



Dados da pesquisadora



Dados da Pesquisadora

As questões da cruzadinha e do tabuleiro humano foram elaboradas pela pesquisadora com base na obra em estudo. Uma possibilidade para as duas atividades (que fortalece a ideia de autonomia e co-criação) é propor que os próprios leitores elaborem questões e, por conseguinte, criem suas soluções de aprendizagem gamificadas. Para a cruzadinha, é possível fornecer o *link* de acesso ao *site* (ver SD) e orientá-los a gerarem cruzadinhas para que outros

colegas respondam. Neste caso, eles estariam preparando perguntas e, ao mesmo tempo, respondendo a de outros autores. Já o tabuleiro humano é um recurso do *locus* de pesquisa, mas as perguntas poderiam ser criadas pelos alunos. Outra possibilidade é sugerir que os alunos criem outros de jogos de tabuleiro, após a leitura de uma obra literária.

3.3.5 Invertendo a sala de aula de literatura: o perfil das personagens para o Instagram

Muitas vezes, para compreender os elementos implícitos da obra literária, é preciso evidenciar características explícitas e implícitas das personagens. Neste sentido, uma das propostas da SD foi a criação de um perfil do Instagram para as personagens de *Auto da Compadecida*.

A não linearidade das leituras realizadas cotidianamente pelos “nativos digitais” é o que possibilita pensar em uma transposição dos elementos do clássico para o formato não linear do Instagram, um dos hipertextos mais conhecidos pelos jovens na contemporaneidade. Segundo Eco (2002, p. 18), “entramos na era do hipertexto, e o hipertexto eletrônico não apenas nos permite viajar através de um novo textual [...], sem necessariamente “desfiar” toda a informação que contém”.

Destacamos que só é possível criar a interposição livro literário/perfil do Instagram, momentaneamente, em um intercurso de multiletramentos, “em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Eco (2002, p. 19) considera que “jogar criativamente com hipertextos, modificando as histórias e contribuindo para criar novas, pode ser uma atividade apaixonante, um belo exercício a ser praticado na escola”. De certo modo, para construir um perfil do Instagram para uma personagem de *Auto da Compadecida*, ademais dos alunos conhecerem a trama, eles precisaram criar elementos para descrever algumas personagens. Vejamos:

Perfil do Instagram 1 – “Sacristão”

@Sacristão_mata ✓



100
Publicações

140.2K
Seguidoras

59
Seguindo

Sacristão da paróquia

Bio:

Tenho 38 anos, sou de Taperoá/CE, sou magro, pedante, pernóstico, de óculos azuis que ajeita com as duas mãos de vez em quando, com cuidado. E ajudo o Padre nos afazeres da igreja. Também desconfiado e meio conversador. :)

Editar perfil



Seguir

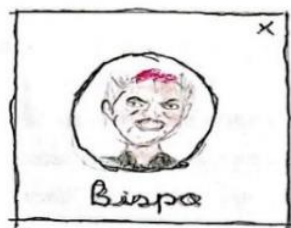
Mensagem

VER TUDO

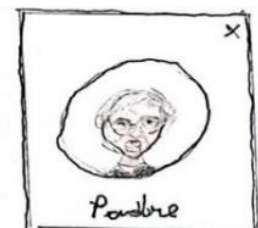
Encontrar pessoas



Chico



Bispo



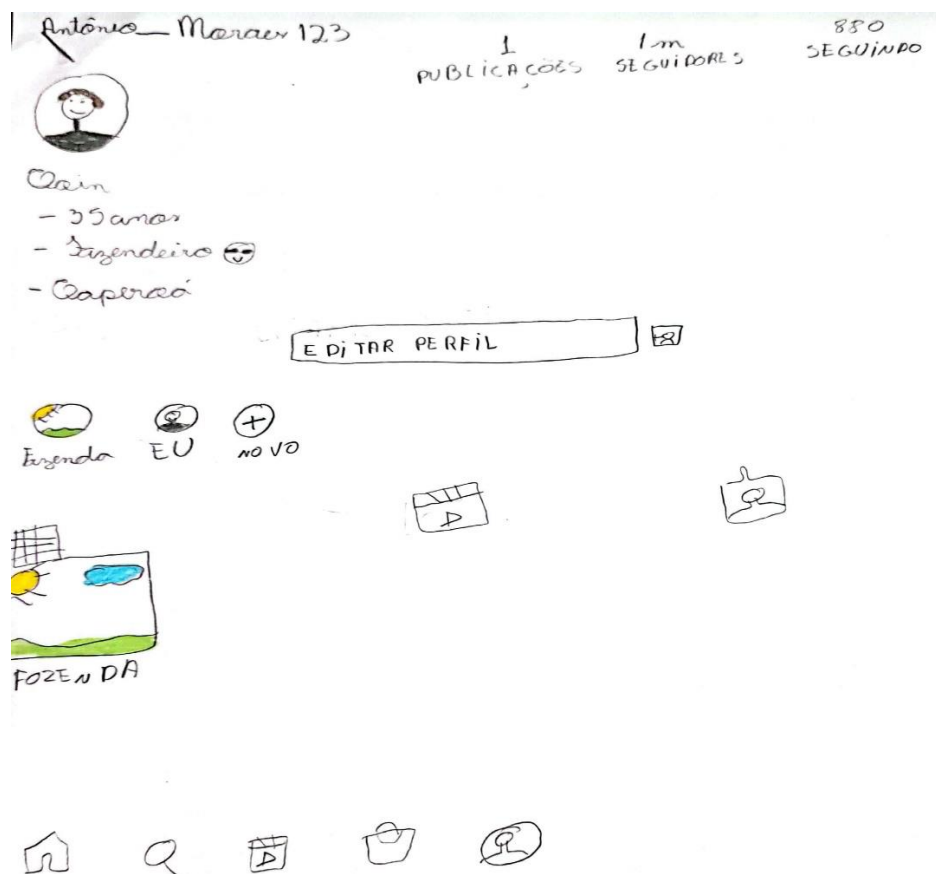
Padre

Dados da pesquisadora

No perfil de Instagram 1, percebemos que o leitor-criador teve a preocupação de apresentar uma pequena descrição da personagem “Sacristão”. Na obra de Ariano Suassuna, ela desempenha um papel secundário, inclusive dentro da hierarquia eclesiástica. Portanto, além dos elementos encontrados no texto teatral, a função exercida (“e ajudo o Padre nos afazeres da Igreja”), o local de origem (“Taperoá/CE”), o aluno utilizou a inferência para discorrer sobre as características físicas da personagem (“sou magro, pedante, pernóstico, de óculos azuis que ajeita com as duas mãos de vez em quando”), a idade (“38 anos”) e a personalidade (“também desconfiado e meio conversador”).

Podemos inferir que, além das funções da Igreja, o Sacristão descrito nesse perfil, é influenciador digital, haja vista o número de seguidores acumulados na rede social (“140.2 K”). Muitos elementos comuns no Instagram são evidenciados no trabalho.

Perfil do Instagram 2 – “Major Antônio Moraes”



Dados da pesquisadora

Diferente do perfil do Instagram 1, o número 2 apresenta menos inferência da obra. No entanto, ao analisá-lo, podemos perceber como as multisssemioses presentes no hipertexto contribuem para que o leitor-criador evidencie a compreensão leitora da obra. Por exemplo, apesar de ter apenas uma publicação no seu perfil (a beleza natural da fazenda), “Antônio Moraes” tem 1 M (milhão) de seguidores na rede social, o que evidencia sua popularidade atribuída a seu dinheiro e, por conseguinte, poder e influência, inclusive perante a Igreja.

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis [...]. Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou o leitor/protutor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários

interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.) (ROJO, 2012, p. 23).

Desse modo, a remixagem para o hipertexto e os multiletramentos possibilitaram a interação entre o texto clássico e o universo digital do qual os jovens leitores fazem parte.

A seguir, vamos observar outros exemplos:

Perfil do Instagram 3 – “Mulher”

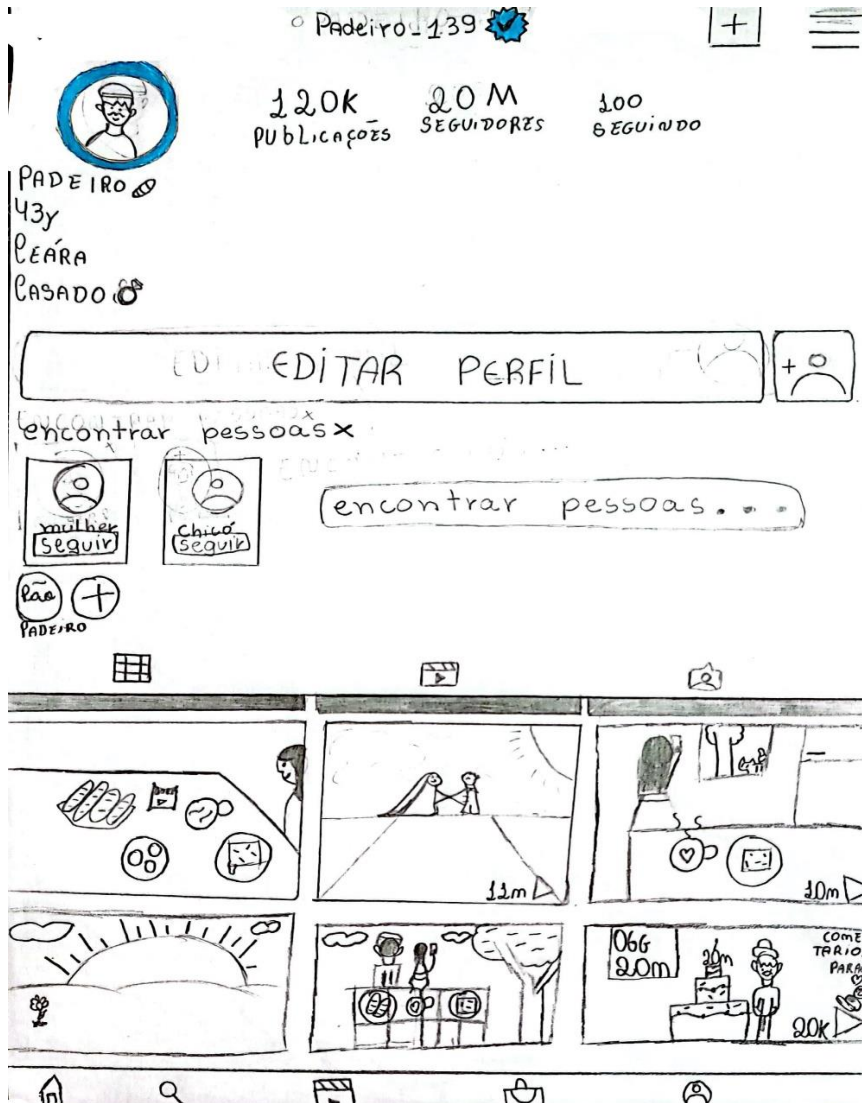


Dados da pesquisadora

Ao criar o perfil da “Mulher” (perfil do Instagram 3), o leitor também utilizou a multiplicidade de linguagens própria dos multiletramentos para descrever a personagem. Para traduzir a natureza atraente dela, os desenhos e a descrição (“idade: 25”) são de uma mulher jovem e sedutora, também se destaca o pecado por ela praticado, o adultério, mas de uma forma sutil, pois não é revelado seu estado civil e há uma frase que sugere que ela tem interesse em conversar *online* com diferentes usuários (“me chama no PV”). Outro elemento que merece destaque é que a personagem deixa explícito em seu perfil sua paixão (“amo os animais”), que remete ao episódio “o gato que descome dinheiro”, ao sofrimento causado pela doença e

falecimento do cachorro e ao investimento financeiro para que ele fosse enterrado em latim, inclusive uma postagem de “luto” é feita para homenagear o animal.

Perfil do Instagram 4 – “Padeiro”



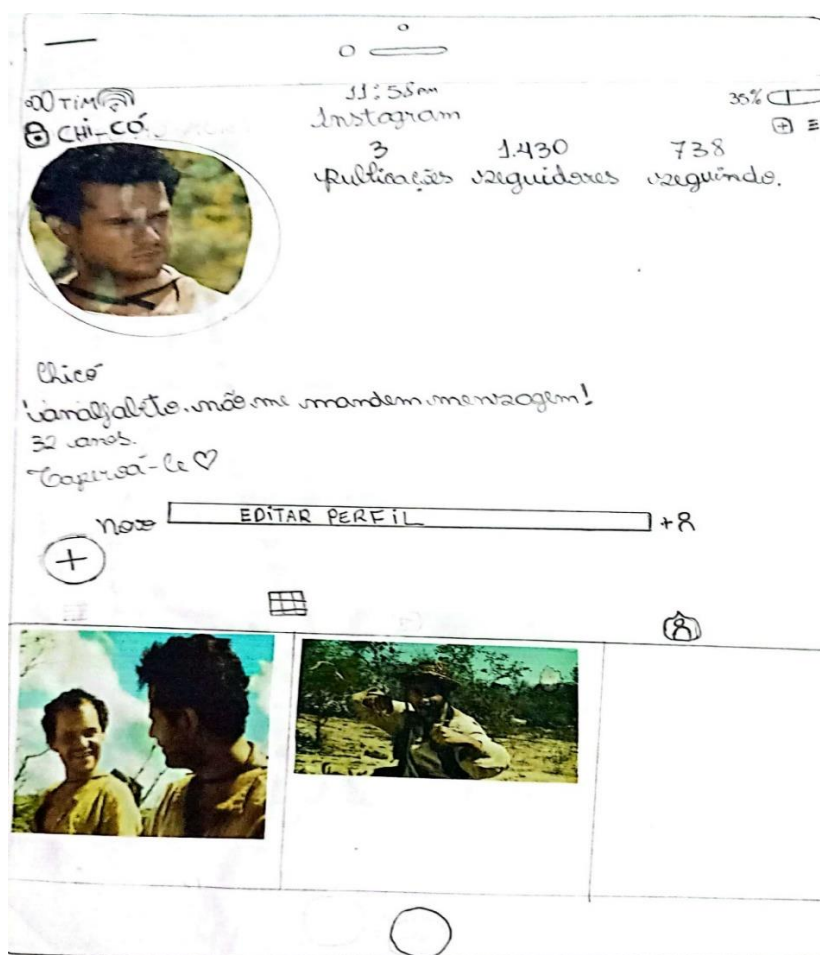
Dados da pesquisadora

Para a elaboração do perfil do Instagram 4, o leitor-criador se apropriou de mais elementos encontrados na mídia social, há um número maior de publicações (120 K), usa vídeos, fotos e *emojis* para interagir com seus 20 M (milhões) de seguidores. A paixão pela “Mulher” fica evidente em suas postagens, sua natureza servil a ela também. Tal fato foi evidenciado por um dos envolvidos na pesquisa, durante a leitura dramatizada em sala, ele se

referiu ao Padeiro como “pau mandado da mulher”, característica retomada neste trabalho por outro aluno.

Outra característica evidenciada na construção dos perfis foi a intertextualidade com a obra cinematográfica de nome homônimo. Dos 20 trabalhos recebidos, 3 tinham imagens das personagens do filme: 2 com fotos de “Chicó” e 1 com fotos de “Padre João”. Isso nos faz lembrar da afirmação feita por Bakhtin (2011, p. 300): “repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde [...] de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam [...]. O enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele.”

Perfil do Instagram 5 – “Chicó”



Dados da pesquisadora

Ademais da intertextualidade com a produção de Guel Arraes, o trabalho apresenta leitura de elemento implícito da obra, o fato de “Chicó” ser analfabeto. O perfil apresenta poucos elementos do texto original. Neste caso, é possível considerar que a leitura foi mais

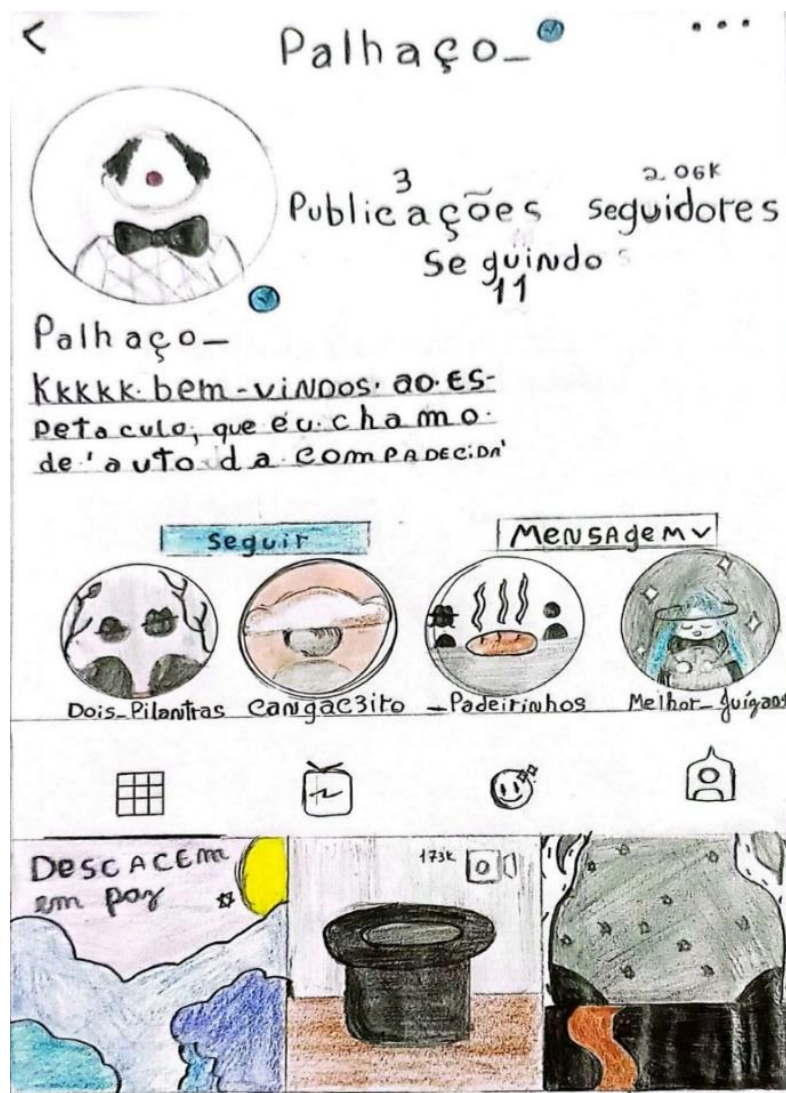
superficial do que de outros participantes da pesquisa, ou seja, a atividade contribui para que os professores verifiquem a compreensão leitora dos alunos.

A remixagem utilizando o hipertexto é uma possibilidade para aproximar leitores jovens da literatura clássica. No entanto, consoante Eco (2002, p. 19), “estes jogos não substituem a verdadeira função educativa da literatura, função educativa que não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido do belo”.

Assim, a ideia não é modificar o texto literário, é para com ele conversar e extrair elementos que contribuam para a fruição literária.

Na sequência, analisaremos mais dois perfis, o primeiro do mestre de cerimônias da peça, o “Palhaço”, e o segundo do “Bispo”.

Perfil do Instagram 6 – “Palhaço”



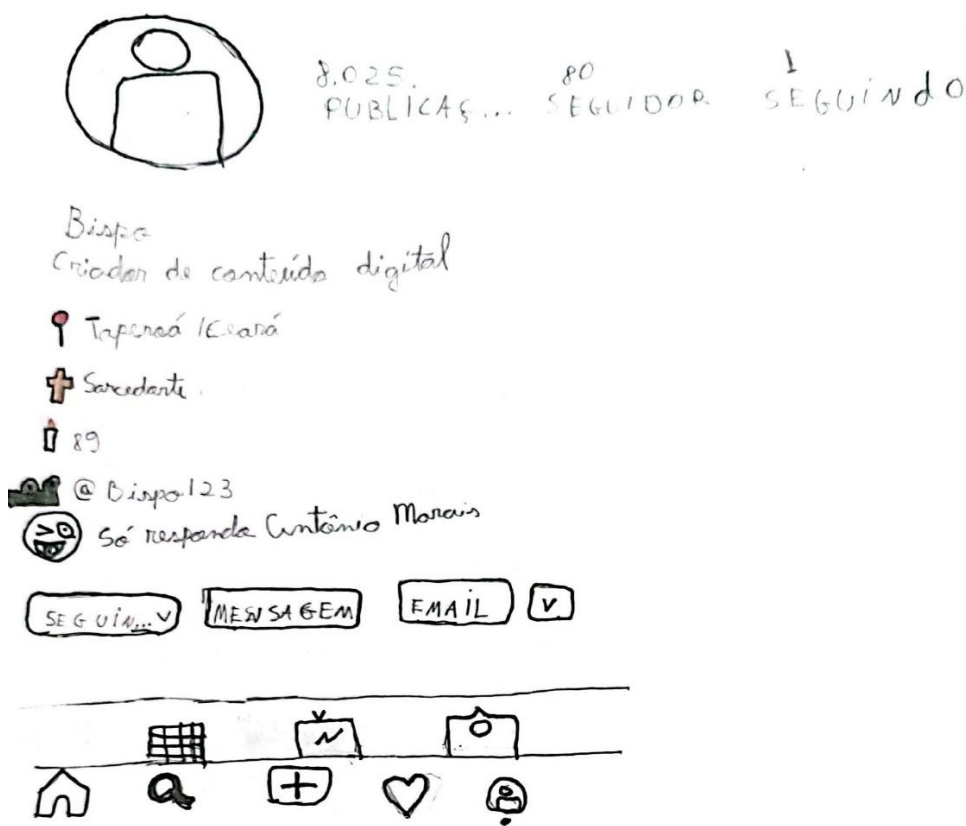
Dados da pesquisadora

Para a elaboração do trabalho, em um movimento autônomo, o leitor-criador escolheu sua personagem preferida para a elaboração do perfil para a mídia social (ver na SD a dinâmica denominada “quem é a personagem?”). Ao elaborá-lo, o aluno optou por fazer uma apresentação no estilo mestre de cerimônias: “kkkkk bem-vindos ao espetáculo que eu chamo de Auto da Compadecida”. Fator de relevância para a análise é que ele cria destaques dos *stories*

para diferentes personagens: “Chicó e João Grilo” (dois pilantras), “Severino de Aracaju” (cangaceiro), “Padeiro e Mulher” (padeirinhos) e “Compadecida” (melhor juíza). Desse modo, ele consegue apresentar a seu interlocutor uma visão mais ampla da trama.

É possível evidenciarmos a autoria nesta atividade, especialmente quando percebemos o equívoco cometido pelo estudante que confunde a função jurídica da protagonista. Outro ponto de destaque, o número de pessoas seguidas pelo “Palhaço”, remete à quantidade de personagens presentes no primeiro e no segundo atos da obra.

Perfil do Instagram 7 – “Bispo”



Dados da pesquisadora

O perfil do Instagram 7 apresentou poucos elementos presentes no hipertexto original. Primeiramente, chama atenção a ausência da foto de identificação da personagem, este é um hábito muito comum entre os adolescentes usuários da rede social, portanto, se estabelece uma relação com a cultura jovem ao não inserir uma imagem no perfil. Ao lermos, a “bio” é preciso nos atemos ao fato de o leitor-criador ter destacado a questão da subserviência do Bispo a

Antônio Moraes, já que este tem 80 seguidores, mas segue apenas uma pessoa e, na descrição, aparece “só respondo Antônio Moraes”.

Colomer (2017, p. 104) pondera que “qualquer pessoa educada literariamente deve poder refletir sobre o que leu e sobre sua experiência pessoal em cada leitura de um modo mais elaborado”. Neste contexto, modo mais elaborado não diz respeito à capacidade do leitor de buscar na mídia social um número significativo de elementos replicáveis, mas ser capaz de fazer correlações entre a obra literária e a remixagem.

Este trabalho evidencia uma discussão estabelecida no item 4.2.3. Ao analisarmos o sistema de bonificação, apontamos para o fato de aquela não ser uma atividade capaz de mensurar a experiência literária do leitor em formação. Para ilustrar a distribuição de pontos e as conquistas dos alunos, escolhemos 4 placares, dentre eles o placar 4, cujo jogador não tinha conseguido todos os pontos disponíveis.

O placar 4 e o perfil do Instagram 7 pertencem ao mesmo participante da pesquisa e demonstram que gamificar o conteúdo da aula pode colaborar com o engajamento nas atividades, mas somente ele não irá determinar o contato entre aluno e obra literária. A releitura feita no perfil do Instagram 7 evidencia que o aluno conseguiu realizar a leitura crítica do livro literário.

Ademais dos multiletramentos, evidenciamos o emprego da metodologia sala de aula invertida, pois a docente utilizou o material extraclasse criado autonomamente pelos alunos como recurso pedagógico para outras aulas: na discussão da obra/compartilhamento da leitura (ver SD).

É perceptível que os alunos dominam o gênero utilizado na remixagem, compreendem seu caráter multimodal e multissemiótico, inclusive, poderiam se apropriar de mais elementos do Instagram se a proposta incluísse a criação do perfil na própria rede social. Provavelmente, Kleiman (2014) condenaria o uso do papel A4 para uma proposta de multiletramentos. No entanto, na contramão do que se acredita, o acesso a aparatos tecnológicos e às redes sociais não é tão democrático, esse fenômeno ficou escancarado durante o ERE. Apesar de os alunos envolvidos na pesquisa conhecerem o Instagram, serem usuários com contas ativas, alguns não conseguiriam criar contas reais na rede social, por não terem celulares ou conexão com a

internet fora da escola, ou ambos; e no *lócus* de pesquisa, a entrada em redes sociais não é permitida nem para fins pedagógicos.

Vale lembrar, como aponta Eco (2002, p. 21), “a narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo”.

3.4 Metodologias Ativas de Aprendizagem: promoção da autonomia ou visão mercadológica?

As duas coisas. Ao passo que as Metodologias Ativas entregam o que propõem (protagonismo do aluno, motivação, inovação, co-criação, desenvolvimento da criatividade, *feedback* imediato, elementos que propiciam a autonomia), são fortemente impulsionadas por um discurso de mercado, que vê em seu emprego a salvação para os modelos educacionais em decadência, que as vendem como um “novo” e disruptivo recurso para a educação.

O discurso mercadológico-salvacionista se sobrepõe ao discurso pedagógico. Segundo Laval (2019), “quando cada vez mais produtos educativos entram no mercado, quando as escolas tendem a se transformar em empresas concorrentes, há uma comercialização da *atividade educacional*” (p. 131, grifos do autor).

No Brasil, existem “politicagens”, políticas de governo e não políticas públicas a médio e a longo prazo para a educação. Assim, o mercado apropria-se do discurso progressista, como numa releitura do “canto da sereia”, do qual Ulisses e seus companheiros conseguiram se desvencilhar, segundo os versos de Homero. Será que temos a astúcia de Ulisses para ouvir o belo canto sem sermos capturados pela senhora das águas?

Cysneiros (1999) publicou um artigo intitulado “novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora”, no qual aponta um ciclo comum relacionado ao uso de artefatos tecnológicos na escola, decurso talvez replicado para as Metodologias Ativas de Aprendizagem.

[...] o uso de artefatos tecnológicos na escola tem sido uma história de insucessos, caracterizada por um ciclo de quatro ou cinco fases, que se inicia com pesquisas mostrando as vantagens educacionais do seu uso, complementadas por um discurso dos proponentes salientando a obsolência da escola. Após algum tempo são lançadas políticas públicas de introdução da nova tecnologia nos sistemas escolares, terminando pela adoção limitada por professores, sem a ocorrência de ganhos acadêmicos significativos. Em cada ciclo, uma nova sequência de estudos aponta prováveis causas do pouco sucesso da inovação da inovação, tais como a falta de recursos, resistência dos professores, burocracia institucional, equipamentos inadequados. (CYSNEIROS, 1999, p. 13).

A questão é: se a visão comercial das Metodologias Ativas de Aprendizagem se sobrepuser aos benefícios promovidos por elas, em quanto tempo serão substituídas por uma tendência nova que nos livrará da mesmice da escola e dos desafios de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade? Portanto, o maior desafio para a implementação das Metodologias Ativas de Aprendizagem na formação de leitores literários, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é superar o discurso mercadológico-salvacionista no qual elas estão inseridas. É preciso lembrarmos que “a escola não é uma empresa” (LAVAL, 2019).

O Produto Educacional

O Produto Educacional é um *Website*, fruto de uma pesquisa-ação que visa apontar as contribuições, os desafios e as possibilidades do uso das Metodologias Ativas na formação de leitores nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A página da *internet* foi construída a partir das observações e análises da intervenção pedagógica realizada sob a ótica de uma Sequência Didática (SD) voltada para a formação de leitores, empregando como estratégia didático-metodológica as Metodologias Ativas de Aprendizagem, especificamente, a “sala de aula invertida” e a “gamificação”.

Moraes e Peixoto (2017, p. 324-325) ponderam que “o produto educacional expresso na área da educação num determinado período é fruto de tensões entre os diferentes sujeitos que atuam em nível das práticas educativas, dos estudos e das pesquisas acadêmicas”. Desse modo, o *Website* intitulado “Leitores Protagonistas” é destinado a professores de Língua Portuguesa e demais interessados em formação de leitores literários e Metodologias Ativas de Aprendizagem. Alguns materiais didáticos estão disponíveis na página da *Web* para consulta e *download*: texto introdutório sobre as Metodologias Ativas de Aprendizagem, roteiro para ser utilizado pelos professores durante as aulas, atividades a serem realizadas pelos alunos, sugestão de textos literários de diferentes gêneros, com a finalidade de auxiliar professores em suas intervenções didáticas, mas também com o intuito de promover a leitura dos professores que acessarão o material.

Para auxiliar a navegação, o *Website* está dividido por categorias que podem ser encontradas no menu da página inicial. São seis categorias: “Formação de Leitores”, “Material para *Download*”, “Metodologias Ativas de Aprendizagem”, “Dica da Semana” e “Quem somos”. Desse modo, o leitor da página *Web* poderá navegar pelos itens que atenderem melhor seus interesses.

Na primeira categoria, intitulada “Formação de Leitores”, o leitor encontra textos literários diversos, de autores brasileiros: Clarice Lispector, Rubem Fonseca, Conceição Evaristo, Manuel de Barros, Carlos Drummond de Andrade etc. São contos, poemas e crônicas que podem contribuir para a formação de leitores jovens e experientes, alunos e professores. Para compor a sessão, foram selecionados textos que podem ser lidos em sala de aula com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Na segunda categoria, encontram-se materiais para consulta e *download*. Eles foram elaborados para compor a Sequência Didática, referente ao livro *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, aplicada durante a pesquisa de campo, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica. Antes da publicação no *site*, as atividades foram analisadas, discutidas e reelaborados. São elas: cruzadinha, quiz, jogo estoura balão, quem é a personagem?, perfil do personagem para Instagram, memes literários, sistema de bonificação para gamificação da aula de literatura (que poderá ser adaptado para qualquer obra literária).

A terceira categoria foi concebida como um espaço para discussão do uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Básica, em especial suas contribuições e desafios para a formação de leitores literários nos anos finais do Ensino Fundamental.

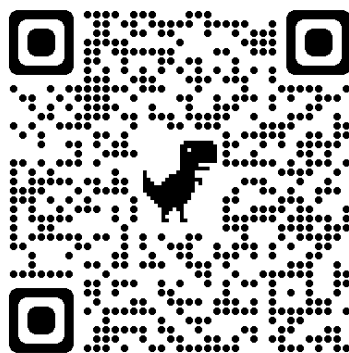
Outra categoria disponível é a dica da semana. Nessa sessão, o leitor encontrará dicas de leituras de livros, capítulos de livros, artigos e ensaios acadêmicos que tratam das Metodologias Ativas de Aprendizagem e da Formação de Leitores Literários na Educação Básica.

Por último, a categoria quem somos, que apresenta o perfil da idealizadora do *Website* e o contexto no qual ele foi concebido, como um produto educacional, fruto da pesquisa intitulada “Metodologias Ativas e a Formação do Leitor Literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Contribuições e Desafios”, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do CEPAE/UFG.

O Produto Educacional tem como intuito estabelecer diálogo com outros formadores de leitores por meio do compartilhamento de práticas e reflexões acerca do objeto de estudo. Portanto, a página da *internet* será atualizada frequentemente com textos e sugestões didáticas para fomentar a formação de jovens leitores na Educação Básica.

A priori, a divulgação do *Website* será feita via redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp) para amplo conhecimento e uso.

O *site* pode ser acessado por meio do *link*: <https://www.formandoleitores.net.br> ou pelo qr-code:



Considerações Finais

Prazer, eu sou a leitora Tálita de Oliveira Borges! Aproveito as páginas finais desta Dissertação para escrever sobre a minha trajetória como leitora em formação. Lembranças dos primeiros contatos com a literatura dentro e fora da escola, da descoberta dos clássicos, da leitura literária durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio, do curso de Letras, da professora formadora de leitores, da mãe que está apresentando o mundo dos livros ao filho.

Enquanto escrevo o mapa da minha viagem como leitora em formação, reforço que, para formar jovens leitores, é necessária a mediação de um leitor experiente. Neste sentido, as Metodologias Ativas de Aprendizagem fomentam a formação de leitores quando o formador de leitores concebe a leitura como experiência.

Meu primeiro contato com a literatura antecede minha trajetória escolar, minha mãe, a Darinalva, sempre dedicada em contar e recontar histórias literárias, um dia encontrou um livro de contos de fadas em ótimo estado de conservação no lixo. Eu ainda não sabia ler, mas já amava histórias e a porta de um mundo fantástico se abriu para mim, folheava o livro, recontava os enredos lidos pela minha mãe para as bonecas e os ursinhos de pelúcia. Mais tarde ingressei em uma escola engajada em formar leitores, eu li muito, li Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, Marcia Kupstas, entre outros. Nesse mesmo período, mamãe me apresentou os sebos (só descobri que tinham esse nome depois que entrei na Universidade), eles eram mágicos, possibilitava que o pouco dinheiro que tínhamos se multiplicasse e tornavam livros já lidos em outros a serem lidos. A minha condutora também me apresentou outros cenários mágicos: as bibliotecas públicas.

A primeira escola que frequentei estava muito preocupada em formar leitores, nós, os alunos, éramos protagonistas, não se falava ainda sobre as Metodologias Ativas de

Aprendizagem, mas a leitura estava em todos os espaços escolares. No entanto, a escola, que era pública, só ofertava vagas até a 4ª série, no novo colégio estudei até o final do Ensino Médio.

No novo colégio, conheci Cora Coralina, Orígenes Lessa e Graciliano Ramos. Um professor de LP da 7ª série certo dia falou sobre a obra *O Seminarista*, de Bernardo Guimarães. Eu me entusiasmei com a indicação, já tinha lido a obra, ele prometeu que discutiríamos posteriormente, até hoje estou esperando. Infelizmente, a literatura e a formação de leitores não eram valorizadas como na escola anterior, contudo, eu já era leitora, já escolhia autonomamente obras literárias, continuava a frequentar sebos e bibliotecas públicas e descobri que na banca de jornais próxima da minha casa, eu poderia trocar ou comprar gibis usados.

Nos sebos e bibliotecas conheci Homero, Machado de Assis, José de Alencar, Bernardo Guimarães, Antoine de Saint-Exupéry, Shakespeare, Drummond, Cecília Meireles e tantos outros. Nesse período também descobri a ideia de biblioteca compartilhada, lia livros que as amigas ganhavam de presente, algumas vezes trocávamos impressões sobre as leituras.

No Ensino Médio, as poucas e raras aulas de literatura se resumiam aos dois tipos tradicionais perpetrados no sistema educacional brasileiro, o agravante era a ausência do livro literário em sala de aula e do livro didático que não era fornecido pelo governo aos estudantes de escola pública. A biblioteca da escola era pequena, abafada e, na maioria das vezes, estava fechada. Lia menos.

Impulsionada pelo desejo de ingressar em uma Universidade Pública, em 2006 voltei a frequentar assiduamente as bibliotecas públicas, especialmente a do SESC/GO. Locava os livros indicados na lista de vestibulares do estado de Goiás e lia-os rapidamente porque os prazos se esgotavam e precisava devolvê-los. Meus colegas achavam estranho meu interesse por livros, já que era possível comprar em qualquer banca de revista resumos comentados das obras recomendadas. Mas eu queria ler. Também no SESC vivi experiências literárias significativas para minha formação, havia um projeto que adaptava algumas das obras dos vestibulares para o teatro. Eram espetáculos de menos de duas horas e ressignificavam o que eu tinha lido nos originais.

O meu interesse por literatura fez com que uma amiga observadora sugerisse o curso de Letras. A ideia ficou tanto tempo na minha cabeça que me pareceu boa. Na faculdade de Letras da UFG, reencontrei o livro literário em sala de aula, ao mesmo tempo devia me debruçar sobre análises literárias complexas feitas por grandes críticos literários. Estudei teoria da literatura e os grandes clássicos da literatura mundial, porém nenhuma das disciplinas

obrigatórias do curso me prepararam para o papel que eu desempenharia como formadora de leitores.

A tarefa de formar leitores foi árdua, demorei um bom tempo até descobrir o meu caminho. Certo dia, uma das gestoras da Fundação Bradesco me convocou para uma reunião, deveríamos em equipe discutir rumos para o trabalho com o plano de leitura. Ela falou sobre a necessidade de a escola respirar literatura, deu exemplos de outras escolas da rede que tinham projetos literários de sucesso e deixou um questionamento que me intrigou: “Por que eu nunca vi Machado de Assis chegando à escola junto com suas obras?”. Era uma metáfora para o conceito de leitura como experiência.

São as inquietações que nos movem, e aquele foi para mim um empurrão. A partir daquele momento, a minha prática docente foi ressignificada. Lembrei de algumas atividades que as professoras da primeira escola propunham e como elas impulsionavam o meu desejo pelos livros. Os jogos, os cafés literários, as exposições, as encenações, as releituras passaram a ser ações recorrentes nas minhas aulas.

Machado de Assis e seus companheiros agora chegavam à escola. Contudo, era preciso mais, os alunos precisavam ser autônomos. Neste ínterim, surgiu meu primeiro contato com as Metodologias Ativas de Aprendizagem, as atividades criadas se pautavam nessas metodologias, mas era preciso mais, era preciso discutir com outros professores as práticas didático-metodológicas para a promoção de leitura na escola. Surge, então, a pesquisa intitulada Metodologias Ativas de Aprendizagem e a Formação do Leitor Literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental: contribuições e desafios.

Como discutido ao longo do trabalho, as Metodologias Ativas de Aprendizagem contribuem para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos alunos-leitores, já que eles estão no centro do processo de aprendizagem. Ao propor atividades que consideram os princípios da sala de aula invertida, da gamificação, da teoria dos multiletramentos (e, por conseguinte, as TDIC como recurso pedagógico) é possível apresentar para o aluno “nativo digital” diferentes formas de ler uma obra, ou seja, reforça a concepção de aprendizagem única, de fruição estética singular para cada um, que pode ser modificada toda vez que você (re)lê um livro.

Desse modo, as Metodologias Ativas de Aprendizagem possibilitam a personalização da leitura para turmas grandes, torna-se factível fugir dos manuais das editoras e criar atividades novas e autorais para cada obra literária apresentada para uma turma.

À medida que as ações de promoção de leitura são mais diversas e podem atingir um número maior de alunos-leitores, os desafios para os docentes que têm intenção de empregar as estratégias didático-metodológicas se evidenciam, como a autonomia do professor de LP para desenvolver atividades de formação de leitores. Eu, por exemplo, não posso escolher quais livros serão lidos durante o ano letivo, quantas aulas de LP serão destinadas à leitura em sala de aula, se a escola deseja avaliar a leitura empregando avaliação formal ou diversificada. Mesmo aqueles que têm autonomia esbarram em outras situações, como o tempo para elaboração das atividades, a valorização da leitura em sala de aula e na escola, acesso aos recursos disponíveis na *internet* e, conseqüentemente, conexão à rede mundial de computadores.

Ademais, não é plausível pensar em formação de leitores críticos e reflexivos, nem em uma educação emancipadora, em que alunos são os protagonistas autônomos, se o uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem caminha em uma vertente de atendimento às lógicas mercadológicas.

O diálogo, o compartilhamento e a cooperação entre formadores de leitores podem fomentar práticas cada vez mais consistentes para atingir o objetivo de formar jovens leitores. Neste sentido, as Metodologias Ativas de Aprendizagem não são uma receita para o sucesso, tampouco um mapa do caminho, cada percurso é único, portanto, elas são uma possibilidade. Não há metodologia 100% eficaz. A mediação de um leitor experiente é a melhor estratégia, a curadoria da informação viabiliza a construção de atividades que serão adaptadas à realidade de cada grupo de estudantes e aos recursos disponíveis nas escolas. Por isso, nesta pesquisa, o termo “nativos digitais” sempre está grafado entre aspas, os sujeitos participantes da pesquisa assim se denominam pelo local em que se situa o estudo, não se aplica a todos os contextos educacionais.

Por fim, vale ainda observar que, as Metodologias Ativas de Aprendizagem permitem uma aproximação maior entre leitores jovens e literatura clássica. No entanto, seu tempo é abreviado, ou seja, é incompatível com a leitura como experiência. A fruição estética não é prioritária. O leitor em formação não aproveita seu tempo de leitura para decifrar a linguagem, os códigos, a simbologia, as novas construções, os múltiplos sentidos. A leitura literária torna-se superficial, portanto, uma vivência que se esgota no momento da realização. A leitura como experiência diz respeito a responsabilidade social, provocação, perspectiva humanizadora, pensar criticamente, ela deixa rastros no leitor. Esta constatação não anula a potencialidade das

Metodologias Ativas de Aprendizagem, pois, consoante Kramer (2000), a vivência deve tornar-se experiência, o passatempo virar algo que passa para além de seu tempo.

Eu continuo no meu processo de formação, no Mestrado, conheci Conceição Evaristo e Mia Couto, reli minha obra favorita *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, escrevi criticamente sobre *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, construí uma intervenção pedagógica baseada na obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, discuti e li literatura infanto-juvenil, o que tem contribuído para pensar nos títulos que leio, releio e ainda quero ler para o meu filho, o Vicente, que anda encantado com o mundo da leitura. Ele ama a *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três Porquinhos*, adora os contos de acumulação e os livros multimodais que ademais das estórias ilustradas e coloridas têm páginas interativas, acompanham a narrativa em formato de *audiobook*, *pop-ups*.

A literatura pulsa, eu, leitora, fui salva por ela um bom número de vezes, me ajuda a lidar com dores, angústias, crises de ansiedade. Eu, professora-pesquisadora, continuarei investigando práticas de promoção e incentivo à leitura literária.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática**. 2 ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

AVELAR, Michely Gomes. **Game on: experiência com games na formação de professores de língua inglesa**. 2020. 105f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, Goiás-GO, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BORGES, Jorge Luís. Ensaio sobre o clássico. In Borges, Jorge Luís. **Novas Inquirições**. Lisboa: Editorial Quercó.

BORGES, Tálita de Oliveira. Tendências didático-metodológicas na ensinagem de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. In: YOSHIA, G. et. al. (orgs.). **Estou professor e agora: um profissional e sujeito da ação**. Goiânia: Kelps, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Trad. de Maria Ferreira. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

_____. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores) - 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

_____. Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento. In: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício. **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018, p. 115-126.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In: **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual**. Trad. Laura Sandroni. 1 ed. São Paulo: Global, 2017.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**. n. 1, v. 1, 1999, p. 11-24.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 9-21.

ESCALANTE, Pollyana R. P. **O potencial comunicativo dos memes: formas de letramento na rede digital**. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2015.

FERREIRA, H. M. Memes em sala de aula: Possibilidades para a leitura das múltiplas semioses. **Revista Periferia**, V. 11, N. 1, JAN./ABR. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2015.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Carla Conti. Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. **Revista Coralina**, Cidade de Goiás, vol. 1, n.1 fev, 2019. p. 67-80.

GANZELA, M. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 2-25

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (org). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 73 - 82.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplinar: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, J. G. (org). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 57-71.

KLEIMAN, Ângela. Letramentos na Contemporaneidade. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 9(2):72-91, Ago-Dez. 2014

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença pedagógica**, v. 6, n. 31 jan/fev, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar, São Paulo, Boitempo, 2019.

LIMA, Manolita Correia. **Manografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2008.

LIMA, Adriane Oliveira de Lima; GONÇALVES, Letícia de Souza. As Metodologias Ativas e o Percurso entre a Tradição e a Inovação. In: PORTO, Maria Beatriz D. S. M.; JÚNIOR GONÇALVES, Marcos Antonio. **Experiências na Educação Básica: Práticas de Formação e Metodologias de Ensino**. Goiânia: Ciar UFG, 2022 (Educação Básica em pesquisa; 4), p. 73-80.

LLOSA, Mario Vargas. Em defesa do romance. **Piauí**, Ed. 37, outubro, 2009.

LUZ, Alan Richard. Gamificação, motivação e a essência do jogo. In: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício. **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018, p. 39-50.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

_____. Alguns equívocos sobre leitura. In: **Nos Caminhos da leitura**. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Peirópolis, 2008, p. 48-67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 20-36.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologia. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos T.; MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.11-72.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por velas e alamedas. **Revista da Faced**, n. 05, 2001.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura *seguido* do depoimento de Céleste Albarest a Sonia Nolasco-Ferreira.** Trad. Júlia da Rosa Simões. Porto Alegre, RS: L&PM, 2020.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramento. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SUASSUNA, ARIANO. **Auto da Compadecida.** 35 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo.** Trad. Caio Meira. 9 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

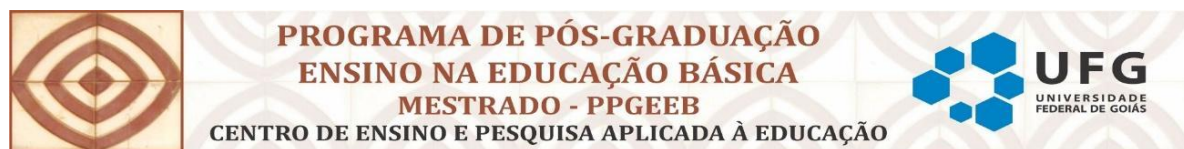
VIEIRA, I.S.G. A constituição do leitor literário e a atuação docente na Educação Básica. In: CECCANTINI, J.L; WARZOCHA, L.; RIBEIRO, R.R. (Org.). **A literatura juvenil e seus leitores.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020, p. 61-74.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em miadialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto alegre: Mercado aberto, 1991.

_____. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor. **Estado de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras ALB, 1999.

ANEXOS



TÁLITA DE OLIVEIRA BORGES

LEITORES PROTAGONISTAS:

Contribuições e Desafios das Metodologias Ativas para a formação de leitores

**GOIÂNIA
2023**

TÁLITA DE OLIVEIRA BORGES

LEITORES PROTAGONISTAS:

**Contribuições e desafios das Metodologias Ativas para a formação de
leitores literários**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador (a): Professora Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Borges, Tálita de Oliveira

Leitores Protagonistas [manuscrito] : Contribuições e Desafios das Metodologias Ativas para a formação de leitores literários / Tálita de Oliveira Borges, Ilma Socorro Gonçalves Vieira. - 2023.

0 14 f.

Orientador: Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira.

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2023.

Bibliografia.

1. Formação de Leitores. 2. Língua Portuguesa. 3. Metodologias Ativas. I. Vieira, Ilma Socorro Gonçalves. II. Vieira, Ilma Socorro Gonçalves, orient. III. Título.

CDU 37



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Aos vinte e oito dias do mês de abril do ano 2023, às 14h, via videoconferência, foi realizada a **Defesa da Dissertação** intitulada **Metodologias ativas de aprendizagem e a formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental: contribuições e desafios**, e do Produto Educacional intitulado **Leitores protagonistas: contribuições e desafios das Metodologias Ativas para a formação de leitores literários**, pela discente **Tábita de Oliveira Borges**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (Cepae-UFG) - presidente,

Profa. Dra. Célia Sebastiana da Silva (Cepae-UFG) - membro interno,

Profa. Dra. Keila Matida de Melo (FE-UFG) - membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Gonçalves Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 28/04/2023, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Célia Sebastiana Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 01/05/2023, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Keila Matida De Melo, Professora do Magistério Superior**, em 02/05/2023, às 11:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3683455** e o código CRC **0F23433E**.

Referência: Processo nº 23070.019564/2023-92

SEI nº 3683455

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins;

Especificação: *Website*

DIVULGAÇÃO

- Filme
- Hipertexto
- Impresso
- Meio digital
- Meio Magnético
- Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Website a ser mantido com materiais didáticos diversos: sugestão de textos literários de diversos autores, roteiro para ser utilizado por professores durante as aulas, atividades para alunos, sugestões de leituras no campo das Metodologias Ativas e dos multiletramentos etc.

PÚBLICO-ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores de Língua Portuguesa e das demais áreas do conhecimento

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta

- Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
- Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional

- Ensino
- Aprendizagem
- Econômico
- Saúde
- Social
- Ambiental
- Científico

O impacto do Produto Educacional é

Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc.)?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

Sim Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

Local Regional Nacional Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do

profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui

Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

Cooperação com outra instituição

Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

Licença Creative Commons

Domínio de Internet: <https://www.formandoleitores.net.br>

Patente

Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/br/>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, minicurso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:

BORGES, Tálita de Oliveira. **Metodologias Ativas e a Formação do Leitor nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Contribuições e Desafios**. Comunicação Oral no VII Seminário de Dissertações do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB – CEPAE/UFG, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020

BORGES, Tálita de Oliveira. **Metodologias Ativas e a Formação do Leitor nos Anos**

Finais do Ensino Fundamental: Contribuições e Desafios. Mesa Coordenada no VIII Seminário de Dissertações do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB – CEPAE/UFG, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

Sim Não

Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

BORGES, Tálita de Oliveira. Metodologias Ativas e a Formação do Leitor nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Contribuições e Desafios. In: Anais do VII Seminário de Dissertações do Programa de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB- CEPAE/UFG, de 14 a 16 de setembro de 2020 / Coordenação, Almiro Schulz ... [et al]. – Goiânia (GO): CEPAE / UFG, 2020. 184 p. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1014/o/Anais_-_VII_Semina%CC%81rio_Mestrado_2020_-_Ficha_catalogra%CC%81fica.pdf

BORGES, Tálita de Oliveira. Metodologias Ativas e a Formação do Leitor nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Contribuições e Desafios. In: Anais VIII Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG. Goiânia: UFG, 2022. 129 p. ISSN 25272284. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2022. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/ANAIS_VIII_Semin%C3%A1rio_2022_-_versao_final_para_PUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/725238>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**

(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

Outras formas de acesso: <https://www.formandoleitores.net.br>

BORGES, Tálita de Oliveira. **Leitores Protagonistas: contribuições e desafios das Metodologias Ativas para a formação de leitores literários**. 2023. 14f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional em forma de *Website* apresenta, após a aplicação de Sequência Didática (SD), os resultados de uma pesquisa-ação aplicada ao 8º ano do Ensino Fundamental, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, cujo produto é a dissertação “Metodologias Ativas e a Formação do Leitor Literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Contribuições e Desafios”. As análises e discussões, presentes na dissertação, contribuíram para compreendermos as contribuições, os desafios e as possibilidades do uso pedagógico das Metodologias Ativas de Aprendizagem para formação de leitores jovens. As abordagens para o desenvolvimento da SD foram baseadas, principalmente, nos estudos de Rojo (2012; 2013), de Freire (2003, 2015), Candido (1995), Colomer (2017), Machado (2009), Lajolo (2004), Todorov (2019), Zilberman (1988; 1999), Moran (2018), Alves (2015) e Bergmann e Sams (2019). A coleta de dados ocorreu por meio da observação direta, do relato de experiência da professora-pesquisadora e da produção dos participantes da pesquisa, desenvolvidas durante o 2º bimestre de 2022. Para a intervenção pedagógica, foi elaborada uma SD para ser aplicada em 9 aulas que tinham como objetivo fundamental a promoção de leitura literária por meio de atividades criadas a partir da sala de aula invertida, da gamificação e da teoria dos multiletramentos. A página da internet, nomeada “Leitores Protagonistas: contribuições e desafios das Metodologias Ativas para a formação de leitores literários”, contém materiais diversos que estão disponíveis para consulta e *download*. Eles estão distribuídos em 6 categorias e visam estabelecer diálogo com outros formadores de leitores por meio do compartilhamento de práticas e reflexões acerca do objeto de estudo.

Palavras-Chave: Formação de Leitores. Língua Portuguesa. Metodologias Ativas.

Introdução

O Produto Educacional é um *Website*, fruto de uma pesquisa-ação que visa apontar as contribuições, os desafios e as possibilidades do uso das Metodologias Ativas na formação de leitores nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A página da *internet* foi construída a partir das observações e análises da intervenção pedagógica realizada sob a ótica de uma Sequência Didática (SD) voltada para a formação de leitores, empregando como estratégia didático-metodológica as Metodologias Ativas de Aprendizagem, especificamente, a “sala de aula invertida” e a “gamificação”.

Moraes e Peixoto (2017, p. 324-325) ponderam que “o produto educacional expresso na área da educação num determinado período é fruto de tensões entre os diferentes sujeitos que atuam em nível das práticas educativas, dos estudos e das pesquisas acadêmicas”. Desse modo, o *Website* intitulado “Leitores Protagonistas” é destinado a professores de Língua Portuguesa e demais interessados em formação de leitores literários e Metodologias Ativas de Aprendizagem. Alguns materiais didáticos estão disponíveis na página da *Web* para consulta e *download*: texto introdutório sobre as Metodologias Ativas de Aprendizagem, roteiro para ser utilizado pelos professores durante as aulas, atividades a serem realizadas pelos alunos, sugestão de textos literários de diferentes gêneros, com a finalidade de auxiliar professores em suas intervenções didáticas, mas também com o intuito de promover a leitura dos professores que acessarão o material.

Para auxiliar a navegação, o *Website* está dividido por categorias que podem ser encontradas no menu da página inicial. São seis categorias: “Formação de Leitores”, “Material para *Download*”, “Metodologias Ativas de Aprendizagem”, “Dica da Semana” e “Quem somos”. Desse modo, o leitor da página *Web* poderá navegar pelos itens que atenderem melhor seus interesses.

Na primeira categoria, intitulada “Formação de Leitores”, o leitor encontra textos literários diversos, de autores brasileiros: Clarice Lispector, Rubem Fonseca, Conceição Evaristo, Manuel de Barros, Carlos Drummond de Andrade etc. São contos, poemas e crônicas que podem contribuir para a formação de leitores jovens e experientes, alunos e professores. Para compor a sessão, foram selecionados textos que podem ser lidos em sala de aula com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Na segunda categoria, encontram-se materiais para consulta e *download*. Eles foram elaborados para compor a Sequência Didática, referente ao livro *Auto da Compadecida*, de

Ariano Suassuna, aplicada durante a pesquisa de campo, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica. Antes da publicação no *site*, as atividades foram analisadas, discutidas e reelaborados. São elas: cruzadinha, quiz, jogo estoura balão, quem é a personagem?, perfil do personagem para Instagram, memes literários, sistema de bonificação para gamificação da aula de literatura (que poderá ser adaptado para qualquer obra literária).

A terceira categoria foi concebida como um espaço para discussão do uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Básica, em especial suas contribuições e desafios para a formação de leitores literários nos anos finais do Ensino Fundamental.

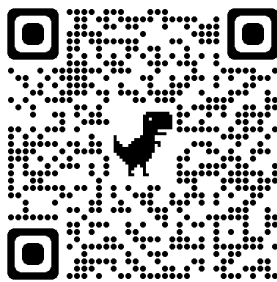
Outra categoria disponível é a dica da semana. Nessa sessão, o leitor encontrará dicas de leituras de livros, capítulos de livros, artigos e ensaios acadêmicos que tratam das Metodologias Ativas de Aprendizagem e da Formação de Leitores Literários na Educação Básica.

Por último, a categoria quem somos, que apresenta o perfil da idealizadora do *Website* e o contexto no qual ele foi concebido, como um produto educacional, fruto da pesquisa intitulada “Metodologias Ativas e a Formação do Leitor Literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Contribuições e Desafios”, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG.

O Produto Educacional tem como intuito estabelecer diálogo com outros formadores de leitores por meio do compartilhamento de práticas e reflexões acerca do objeto de estudo. Portanto, a página da *internet* será atualizada frequentemente com textos e sugestões didáticas para fomentar a formação de jovens leitores na Educação Básica.

A priori, a divulgação do *Website* será feita via redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp) para amplo conhecimento e uso.

O *site* pode ser acessado por meio do *link*: <https://www.formandoleitores.net.br> ou pelo qr-code:



Referências

MORAES, Moema Gomes; PEIXOTO, Joelma. Estado do Conhecimento como Perspectiva Crítica para as Pesquisas em Educação: “Educação e Tecnologias” em Questão. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 321-338, set/dez. 2017.

Apêndice B – Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – LIVRO: *AUTO DA COMPADECIDA*, DE ARIANO SUASSUNA

Turma: 8º ano do Ensino Fundamental

Número de aulas: 9 aulas

Data: 25/05/2022 (quarta-feira)

1ª aula:

Material necessário: Livro literário *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, slides e projetor.

Objetivo: Apresentar aos alunos o contexto de produção da obra.

Atividade: 1. Disparador de interesse:



Disponível em: <https://d1pkzhm5uq4mnt.cloudfront.net/imagens/capas/6248286ff7e3383865255697a6e2fab0e9611c1e.jpg>

1. A partir dos elementos presentes na capa (da edição 35 da Editora Agir) do livro “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, apresentar os personagens principais da obra (João Grilo, Chicó, Encourado, Manuel, Compadecida, Compadecida, Padeiro, Mulher, Xaréu – o cachorro da Mulher do Padeiro). Na sequência, perguntar aos alunos ao que remete o cenário presente na capa do livro, espera-se que eles identifiquem o picadeiro de um circo. Comentar o motivo pelo qual o autor escolheu o picadeiro para a encenação da peça. Conversar com os alunos sobre a adaptação cinematográfica homônima feita pelo diretor Guel Arraes (primeiramente para uma minissérie e depois para o cinema), perguntar-lhes se conhecem o filme e/ou a minissérie,

explicar que existem diferenças entre o texto teatral e a película (a adaptação tem trechos da obra “O santo e a porca”, também de Ariano Suassuna”).

2. Com o auxílio de slides, discutir com os alunos o uso do tempo cronológico no desenrolar dos fatos, o espaço do enredo (Taperoá, interior da Paraíba), o gênero da obra (texto teatral) e, por conseguinte, a estrutura textual (este momento é primordial, pois a intenção é fazer a leitura dramatizada da obra, logo, faz-se necessário diferenciar o gênero dramático do gênero narrativo, esclarecer a importância das rubricas de interpretação e movimento, explicar a função da personagem “Palhaço” como mestre de cerimônias para o desenvolvimento da narrativa. A seguir, discorrer sobre a finalidade da obra e sobre a escolha do título, explicar que o autor ao longo da obra faz uma crítica à Igreja Católica enquanto instituição, propor que durante a leitura tentem identificar essa crítica e como ela dialoga com o título do livro: **Por que “Auto da Compadecida” e não “Auto do João Grilo”, já que as ações principais da obra giram em torno das peripécias vividas, planejadas e executadas pela personagem João Grilo?**

3. Propor a leitura compartilhada do texto introdutório “Auto da Compadecida” (página 13 do livro literário) – explicação da origem do texto teatral e inspiração do autor, além da orientação para a construção do cenário para encenação da peça.

Data: 26/05/2022 (quinta-feira)

2ª aula:

Material necessário: Livro literário – “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna.

Objetivo: Ler o ato 1 e início do ato 2 (quando o Bispo fica sabendo do enterro do cachorro em latim e da herança deixada à Igreja). Episódio - “O enterro do cachorro” (página 15 a 70).

Atividade: 1. Dividir os alunos de acordo com os personagens presentes no primeiro ato da peça: Palhaço, João Grilo, Chicó, Padre, Sacristão, Bispo, Antônio Moraes, Mulher, Padeiro (um dos alunos ficará responsável por ler as rubricas de interpretação). Após a divisão, solicitar que realizem a leitura em voz alta e compartilhada com todos da turma.

Observação: Para a realização desta etapa da sequência, a professora apenas fará a divisão dos papéis, os alunos serão responsáveis pela condução da atividade.

Data: 27/05/2022 (sexta-feira)

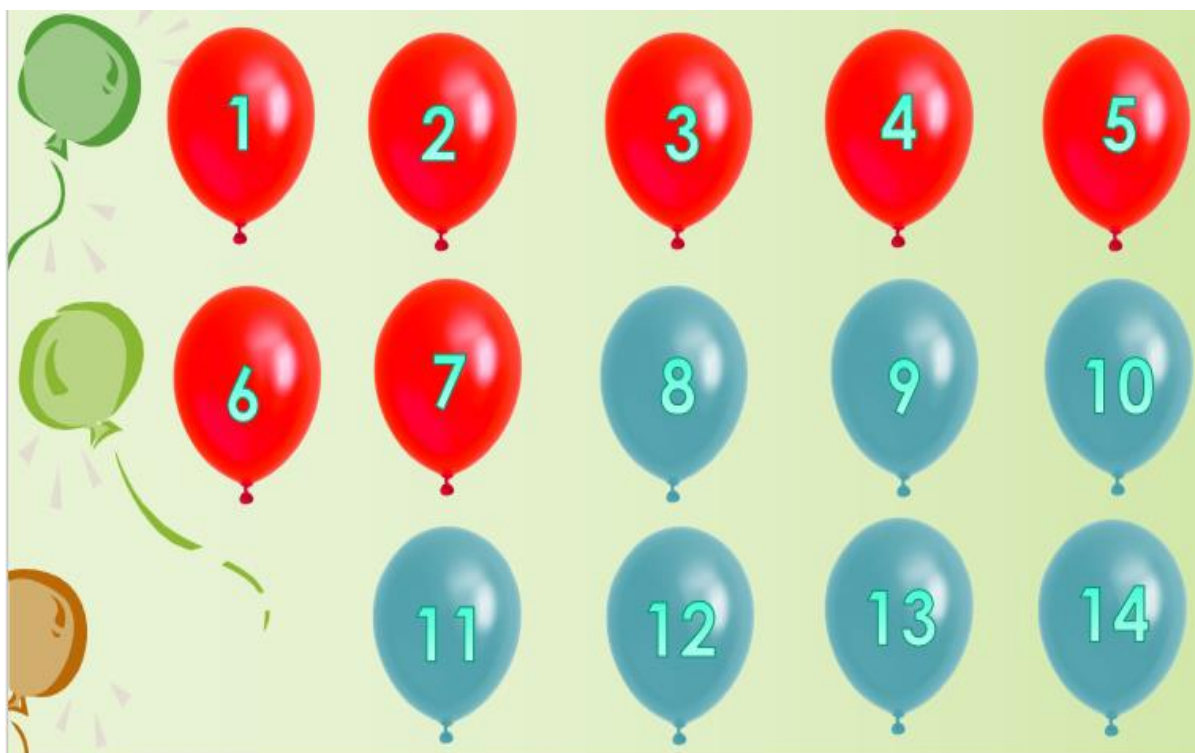
3ª aula:

Material necessário: Livro literário – *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, slides e projetor.

Objetivo: Interpretar a obra literária a partir da identificação de elementos explícitos.

Atividade: ATIVIDADE GAMIFICADA – “ESTOURA BALÃO”.

Devido ao risco de contaminação por COVID-19, a atividade será realizada com apoio do computador e projetor.



Fonte: Material Elaborado pela pesquisadora

1. Um/a aluno/a será escolhido/a como representante da turma, ele/a escolherá os balões (1 ao 7) que serão estourados. Ao clicar sobre o balão, seremos direcionados à questão que deverá ser transcrita e respondida no caderno dos/as estudantes.

2. Cada balão escolhido terá uma pergunta a ser respondida, ao todo o/a aluno/a deverá selecionar 5 perguntas, toda a turma poderá ler a questão após o estouro do balão e o/a

representante decidirá se a turma responderá ou não a questão. Ele/a poderá eliminar até duas questões.

3. As questões são discursivas e tratam do primeiro ato da peça “O enterro do cachorro”, lido anteriormente em sala.

QUESTÕES:

- 1. Por qual motivo o Padre e o Bispo aceitaram fazer o enterro do cachorro em latim?**
- 2. Por que Antônio Moraes tem o respeito da Igreja (Padre, Bispo, Sacristão)?**
- 3. Onde Ariano Suassuna foi buscar inspiração para escrever a peça “Auto da Compadecida”?**
- 4. A peça Auto da Compadecida tem um mestre de cerimônias que apresenta personagens e fatos. Quem é ele?**
- 5. Do que é acusada a Mulher do Padeiro?**
- 6. Qual o nome do cachorro da Mulher do Padeiro?**
- 7. O Bispo mudou de ideia e aceitou que a Igreja fizesse o enterro do cachorro por quê?**

4. Depois que os/as alunos/as responderem no caderno as questões, é importante discuti-las com a turma, a fim de elucidar alguns trechos da obra, como a crítica à subserviência dos membros da Igreja a Antônio Moraes, as traições da Mulher. Também é um momento para retomar elementos apresentados na primeira aula (disparador de interesses), como a fonte de inspiração de Ariano Suassuna e, por conseguinte, a importância da tradição oral nordestina e a escolha da personagem Palhaço como mestre de cerimônias da peça teatral.

Data: 01/06/2022 (quarta-feira) – duas aulas seguidas.

4ª e 5ª aulas:

Material necessário: Livro literário – *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Objetivo: Ler o ato 2 – Episódios: “O gato que descome dinheiro” (página 70 a 87); “Chegada de Severino de Aracaju à cidade de Taperoá/Morte das personagens” (página 88 a 115).

Atividade: 1. Propor que os/as alunos/as organizem a sala em círculo para realizar a leitura compartilhada da obra.

2. Dividir os/as alunos/as de acordo com os personagens presentes no segundo ato da peça: Palhaço, João Grilo, Chicó, Padre, Sacristão, Bispo, Frade, Mulher, Padeiro, Severino, Cangaceiro (um/a dos/as alunos/as ficará responsável por ler as rubricas de interpretação). Após a divisão, solicitar que realizem a leitura em voz alta e compartilhada com todos da turma.

Observação: Para a realização desta etapa da sequência, a professora apenas fará a divisão dos papéis, os/as alunos/as serão responsáveis pela condução da atividade.

Data: 02/06/2022 (quinta-feira)

6ª aula:

Material necessário: Livro literário – *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, Computador com acesso à *internet* (também é possível realizar a atividade utilizando o celular com acesso à *internet*).

Objetivo: Recontar episódios da obra a partir de texto multimodal (meme).

Atividade: 1. A turma será encaminhada ao laboratório de informática, a seguir, cada aluno/a deverá escolher um ou mais episódios que achar interessantes no livro literário e recontar por meio de meme. A atividade será realizada no *site* “gerador de memes *online*”. *Link:* <https://www.gerarmemes.com.br/>

Após a finalização, deverá ser salva em arquivo de imagem e publicada no “*Google sala de aula*” para análise e avaliação da professora.

Observação: No *site* indicado acima, é possível utilizar as imagens sugeridas ou escolher outras e carregar o arquivo na hora de criar o meme.

TAREFA DE CASA: Ler o ato 3 – Episódio: “O julgamento das personagens” (página 116 a 173). Explicar aos/às alunos/as que, no terceiro ato, eles/as serão apresentados/as às personagens Encourado, Manuel e Compadecida, esclarecer que estes são o Diabo, Jesus e Nossa Senhora/Maria, respectivamente. Comentar que Ariano Suassuna escolheu o Encourado para a peça porque é parte do imaginário popular do sertão.

Data: 08/06/2022 (quarta-feira) – 2 aulas seguidas

7ª e 8ª aulas: ATIVIDADE GAMIFICADA – “TABULEIRO HUMANO” + CRUZADINHA + QUEM É A PERSONAGEM? (ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO)

Material necessário: Livro literário – *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, tabuleiro humano (ver abaixo), perguntas referentes ao livro e material xerocopiado – cruzadinha.

Objetivos: Interpretar a obra literária a partir da identificação de elementos explícitos; Interpretar a obra literária a partir da identificação de elementos implícitos; Criar perfis das personagens do 1º e 2º atos do texto teatral.

Atividade será realizada na biblioteca da escola.

A turma deverá ser dividida, inicialmente, em dois grupos. A divisão tem como objetivo otimizar o tempo didático e permitir que todos os alunos da turma participem das três atividades propostas. O primeiro grupo participará do jogo do tabuleiro humano e o segundo responderá a cruzadinha (modelo abaixo com gabarito), depois eles inverterão as posições. Em seguida, juntar-se-á os grupos para realização da terceira atividade – “quem é a personagem?”.

ATIVIDADE – JOGO “TABULEIRO HUMANO”:

1. É possível jogar com 10 participantes ao mesmo tempo.
2. Cada participante será posicionado/a na linha denominada “saída” e receberá um conjunto de placas com 4 opções de alternativas (letras A, B, C, D). O objetivo é responder as questões corretamente e avançar até o número 10, na linha “chegada”. O/a jogador/a que chegar ao número 10 primeiro será considerado/a o/a vencedor/a.
3. Ao todo serão 11 questões de múltipla escolha (4 alternativas) para cada grupo.



Fonte: Material pedagógico disponível no *locus* de pesquisa

Observação: As alternativas destacadas em negrito correspondem ao gabarito das questões.

QUESTÕES – GRUPO 1:

1. Que situação se apresenta no primeiro ato da peça?

- a) O julgamento do cachorro.
- b) O julgamento das personagens.
- c) O testamento do cachorro.**
- d) A invasão de Taperoá.

2. Na história lida, depois de João grilo aplicar vários golpes nas personagens, todas são mortas e vão para o céu, onde se encontram Manuel (versão nordestina de Jesus Cristo) e o Encourado. Nessa situação difícil, em que estão sendo julgadas pelos pecados cometidos, que atitude de João Grilo comprova a sua astúcia (ESPERTEZA)?

- a) João Grilo chama a felicidade para interceder por ele.
- b) João grilo chama a sua mãe para interceder a favor de todos.
- c) João Grilo chama a “mãe da justiça”, a Compadecida, para interceder a favor de todos.**
- d) João Grilo chama todos os santos para interceder a favor dele.

3. Toda a história é um encadeamento de fatos ocasionados por uma personagem que recebia a ajuda de outra. Assinale a alternativa que contenha o nome das personagens respectivamente na ordem mencionada:

a) João Grilo – Mulher do Padeiro.

b) João Grilo – Chicó.

c) Chicó – Mulher do Padeiro.

d) Chicó – João Grilo.

4. A obra estudada faz uma crítica à Igreja e ao comportamento de seus membros. Assinale a única alternativa que não pode ser associada ao Sacristão, ao Padre e ao Bispo.

a) Ganância.

b) Arrogância.

c) Humildade.

d) Subserviência.

5. Dentre as personagens que estavam na igreja na hora do ataque de Severino à cidade, qual é a única que escapa da matança?

a) Chicó.

b) Cangaceiro.

c) Padre.

d) Antônio Moraes.

6. A história da gaita foi inventada por João Grilo inicialmente para quê?

a) Para enganar o cangaceiro Severino, matando-o para que João Grilo ficasse livre da morte.

b) Para que o Padre pudesse abençoar o cachorro tocando a gaita.

c) Para que João Grilo pudesse se vingar do Padeiro e da Mulher.

d) Para distrair Severino enquanto João Grilo e Chicó fugiam.

7. A Compadecida defendeu o Padeiro e sua Mulher, o Sacristão, o Padre e o Bispo das acusações feitas pelo Diabo. Qual o destino dessas personagens?

a) Céu.

b) Purgatório.

c) Inferno.

d) Terra.

8. Por que Severino foi absolvido incondicionalmente por Manuel?

- a) **Porque a vida de Severino foi sofrida e suas ações eram reflexos da vontade divina.**
- b) Porque sua mãe, a Compadecida, pediu que o absolvesse.
- c) Porque Manuel não queria deixar uma pessoa tão ruim junto do Diabo.
- d) Porque Manuel ficou com medo do cangaceiro.

9. Ao ler o livro, temos a sensação de que o leitor está em uma plateia e, assim, percebe-se que o texto aproxima o teatro

- a) **ao circo.**
- b) ao carnaval.
- c) à novela.
- d) ao conto.

10. Do que é acusada a Mulher do Padeiro?

- a) Orgulho.
- b) Subserviência.
- c) Gula.
- d) **Adulterio.**

11. Que instrumento João Grilo diz que é capaz de ressuscitar os mortos?

- a) Pandeiro.
- b) **Gaita.**
- c) Clarinete.
- d) Flauta.

QUESTÕES – GRUPO 2:

1. Qual o enredo do segundo ato?

- a) O testamento do cachorro.
- b) O julgamento das personagens.
- c) **A morte das personagens.**
- d) O julgamento de Chicó.

2. Quem são representados pelo Encourado, Manuel, Compadecida e Antônio Moraes?

a) A cobiça, os sacerdotes, Jesus Cristo e Nossa Senhora.

b) Diabo, Jesus Cristo, Nossa Senhora, a soberba.

c) Nossa Senhora, Padeiro, Bispo e Sacristão.

d) Chicó, João Grilo, Nossa Senhora e Jesus.

3. A peça “Auto da Compadecida” tem um mestre de cerimônias que apresenta personagens e fatos. Trata-se do:

a) Sacristão.

b) Próprio autor.

c) Bispo.

d) Palhaço.

4. Após o enterro em latim, João Grilo criou um plano para entrar no testamento do cachorro. O que ele fez?

a) Deixou com o Padre a vaquinha que fornecia leite à igreja.

b) Ajudou o Sacristão a enganar o Bispo em troca de uma parte do dinheiro.

c) Pediu ao Padeiro uma parte do dinheiro por ter conseguido que o cachorro fosse enterrado em latim.

d) Vendeu à Mulher do Padeiro um gato que “descomia” dinheiro.

5. Antes de ser morto, o Padeiro pediu a Severino que matasse primeiro:

a) O Bispo.

b) O Padre.

c) O João Grilo.

d) A esposa.

6. Durante o julgamento final, João Grilo resolve pedir a ajuda de Nossa Senhora. Ele a convoca de que forma?

a) Começando a rezar o Pai-nosso.

b) Pedindo a Severino que a chame.

c) Recitando uns versos da infância.

d) Solicitando a presença da mãe.

7. A Compadecida defendeu Severino de Aracaju e Cangaceiro das acusações feitas pelo Diabo.

Qual o destino dessas personagens?

- a) Céu.
- b) Purgatório.
- c) Inferno.
- d) Terra.

8. O Bispo mudou de ideia e aceitou que a Igreja fizesse o enterro do cachorro porque:

- a) O Cangaceiro o forçou a celebrar o enterro.
- b) Ele soube que a Igreja estava no testamento do cachorro.**
- c) Acreditava que o cachorro fosse do padre.
- d) A dona do cachorro lhe implorou que celebrasse o enterro.

9. Ariano Suassuna escreveu essa peça baseando-se em outros textos já criados, que eram:

- a) Textos populares.
- b) Músicas tradicionais.
- c) Cordéis.**
- d) Textos sacros.

10. Que situação se apresenta na última parte da peça?

- a) O julgamento do cachorro.
- b) O julgamento das personagens.**
- c) O gato que “descomia” dinheiro.
- d) A invasão de Taperoá.

11. Na história lida, depois de João Grilo aplicar vários golpes nas personagens, todas são mortas e vão para o céu, onde se encontram Manuel (versão nordestina de Jesus Cristo) e o Encourado.

Nessa situação difícil, em que estão sendo julgadas pelos pecados cometidos, que atitude de João Grilo comprova a sua astúcia (ESPERTEZA)?

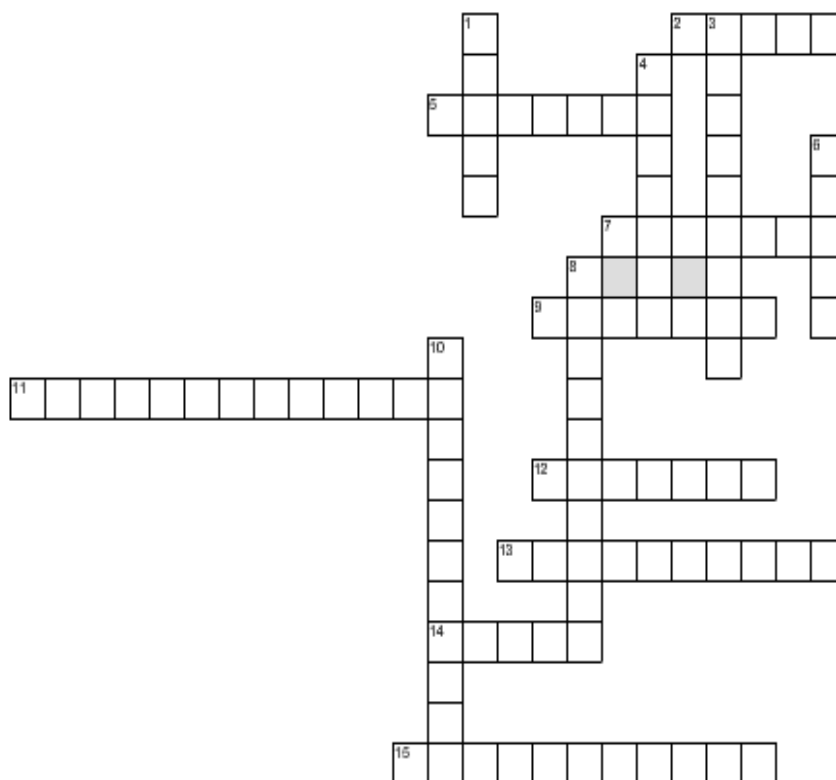
- a) João Grilo chama a felicidade para interceder por ele.
- b) João grilo chama a sua mãe para interceder a favor de todos.
- c) João Grilo chama a “mãe da justiça”, a Compadecida, para interceder a favor de todos.**

d) João Grilo chama todos os santos para interceder a favor dele.

ATIVIDADE – CRUZADINHA

Cruzadinha criada no site: <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator.php>

Auto da Compadecida



Horizontal

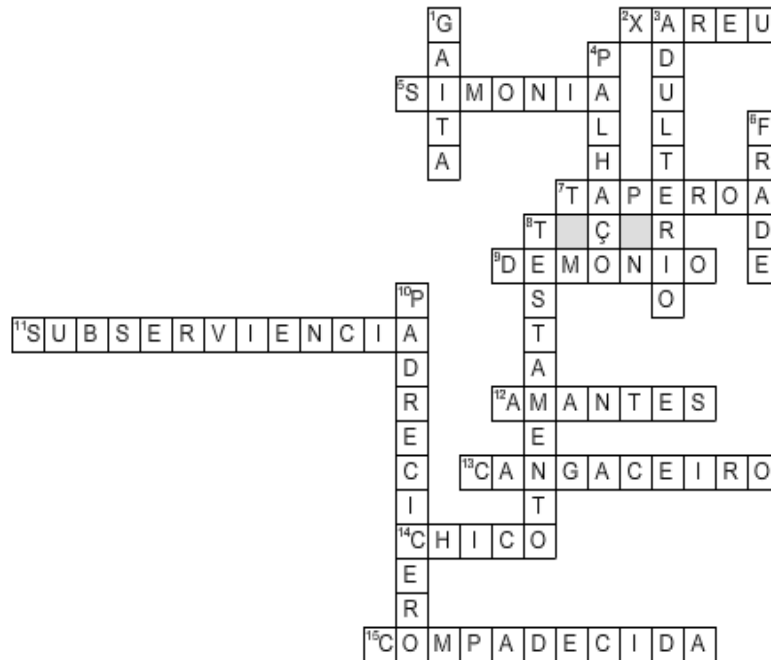
2. Qual o nome do cachorro da Mulher do Padeiro?
5. Compra ou venda ilícita de coisas espirituais...
7. Em qual cidade a história se passa?
9. Quem recebe os mortos na cena inicial do julgamento?
11. Submissão voluntária a alguém ou a alguma coisa...
12. Que relação existia entre Chicó e a Mulher do Padeiro?
13. Vão para o céu Severino e o
14. Qual personagem não é morto por Severino e o Cabra?
15. Figura que representa a misericórdia...

Vertical

1. Que instrumento João Grilo diz que é capaz de ressuscitar os mortos?
3. Qual o principal pecado cometido pela Mulher do Padeiro?
4. Quem representa um mestre de cerimônias na peça?
6. Na obra, qual religioso não é considerado corrupto e mundano?
8. O que levou os religiosos a enterrarem o cachorro em latim?
10. A quem Severino de Aracaju gostaria de conhecer?

GABARITO DA CRUZADINHA

Auto da Compadecida



Horizontal

2. Qual o nome do cachorro da Mulher do Padeiro?
5. Compra ou venda ilícita de coisas espirituais...
7. Em qual cidade a história se passa?
9. Quem recebe os mortos na cena inicial do julgamento?
11. Submissão voluntária a alguém ou a alguma coisa...
12. Que relação existia entre Chicó e a Mulher do Padeiro?
13. Vão para o céu Severino e o
14. Qual personagem não é morto por Severino e o Cabra?
15. Figura que representa a misericórdia...

Vertical

1. Que instrumento João Grilo diz que é capaz de ressuscitar os mortos?
3. Qual o principal pecado cometido pela Mulher do Padeiro?
4. Quem representa um mestre de cerimônias na peça?
6. Na obra, qual religioso não é considerado corrupto e mundano?
8. O que levou os religiosos a enterrarem o cachorro em latim?
10. A quem Severino de Aracaju gostaria de conhecer?

ATIVIDADE – “QUEM É A PERSONAGEM?”:

1. Os/As alunos/as receberão um número de 1 a 9. Cada número corresponderá a uma personagem do livro literário. Observe a seguir:

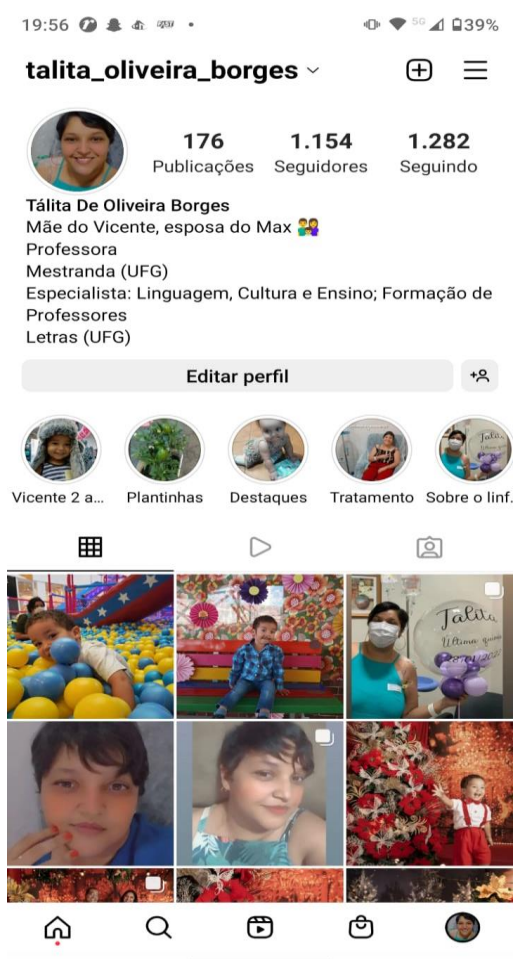
- | | |
|--------------------|-------------------------|
| 1. Chicó. | 7. Mulher. |
| 2. Antônio Moraes. | 8. João Grilo. |
| 3. Bispo. | 9. Severino de Aracaju. |
| 4. Padre. | |
| 5. Sacristão. | |
| 6. Padeiro. | |

2. No caderno, os/as estudantes deverão elaborar a descrição das personagens a partir de informações explícitas e implícitas constantes na obra e outras não presentes, como, idade, nome (especialmente para os/as alunos/as que precisarem descrever as personagens Padeiro, Bispo, Mulher e Sacristão).

3. Para auxiliar, a professora orientará sobre algumas informações que serão importantes para compor a descrição das personagens, tais como: **nome, idade, preferências, qualidades e/ou defeitos.**

4. Este é um momento para discutirmos algumas características das personagens que são importantes para a composição da peça.

TAREFA DE CASA: Em folha A4, construir o perfil do Instagram da personagem que descreveu no caderno. Exemplo:



Fonte: Print do perfil do Instagram da pesquisadora

Data: 14/06/2022 (terça-feira)

9ª aula:

Material necessário: Livro literário – *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, projetor e imagens das atividades dos alunos.

Conteúdo:

Expectativa:

Objetivos: Compartilhar informações referentes à leitura do texto literário – destacando pontos explícitos e implícitos da obra em estudo.

Atividade: 1. A professora deverá recolher previamente os perfis Instagram (das personagens da obra) criados pelos/as alunos/as e escanear. Também precisará selecionar alguns dos memes criados pelos/as alunos/as para a projeção durante a aula 9.

2. Fazer a projeção dos trabalhos dos/as alunos/as, a fim de compartilhar com a turma os trabalhos e discutir os pontos destacados na construção dos trabalhos.

3. Após a exibição e discussão dos elementos que compõem os trabalhos, propor um debate acerca da questão levantada na aula 1 (disparador de interesse): **Por que “Auto da Compadecida” e não “Auto do João Grilo”, já que as ações principais da obra giram em torno das peripécias vividas, planejadas e executadas pela personagem João Grilo?**

4. Espera-se que os/as alunos/as destaquem a crítica que o autor faz à Igreja Católica Apostólica Romana, inclusive, entendendo que a *Compadecida* não está sendo apenas bondosa com João Grilo e as outras personagens, já que ela, como advogada, está recebendo honorários (pagos com o dinheiro da promessa feita por Chicó) para defendê-los. É importante ressaltar que as personagens Bispo, Padre e Sacristão são subservientes ao Major Antônio Moraes, que o Bispo é considerado um “grande administrador”, mas não são todas as personagens que representam o Clero que são corruptas, haja vista que o Frade se salva da matança e, posteriormente (na cena do julgamento), se destaca que ele será mártir da Igreja por ter bom coração e ser defensor das leis e causas de Deus.

REFERÊNCIAS:

SUASSUNA, ARIANO. **Auto da Compadecida**. 35 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CRUZADINHA

Disponível em: <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator.php>. Acesso em: 20/05/2022 às 9:05.

MEME

Disponível em: <https://www.gerarmemes.com.br/>. Acesso em: 20/05/2022 às 8:00.

Apêndice C – Os dados: quadro de análise dos dados da Pesquisa de Campo

a) Informações importantes para a compreensão do quadro de análises:

Texto literário abordado: *Auto da Compadecida*

Autor: Ariano Suassuna

Número de alunos na turma em que foi desenvolvida a pesquisa: 39

Número de alunos envolvidos na pesquisa que assinaram todos os termos (TCLE e TALE): 22

Número de alunos que participaram efetivamente das atividades: 22

Metodologias	Dados Quantitativos	Dados Qualitativos	Contribuições/ Observações	Desafios	Conclusões
Disparador de interesse	22 participantes	22 participaram efetivamente	Esta estratégia didática não é categorizada como Metodologia Ativa de Aprendizagem, já que parte da premissa de método dedutivo, ou seja, coube à docente apresentar a obra literária para os alunos: contexto de produção, o gênero textual, a finalidade da obra, a estrutura textual (tempo, espaço, rubricas, presença de um narrador em um texto teatral). Utilizá-la contribui para despertar o interesse pelo clássico a ser lido, antecipou expectativas relacionadas à leitura e possíveis entraves quanto a compreensão do enredo.	Engajar uma sala com 39 alunos com personalidades, gostos e interesses diferentes. Prendê-los a uma aula expositiva-dialogada por cerca de 50 minutos. Não é possível a personalização da aprendizagem.	A proposta para apresentação da obra poderia ter se baseado na estrutura da sala de aula invertida, muitas informações fornecidas pela professora-pesquisadora são encontradas de forma autônoma na <i>internet</i> ou no livro literário, no entanto, ressaltamos a importância de um leitor mais experiente como mediador entre o jovem leitor e a leitura que será realizada. É possível e recomendável usar disparadores de interesse sempre que for apresentar uma nova obra literária aos jovens leitores,

					independente da escolha metodológica.
Leitura coletiva e dramatizada do livro em sala de aula	22 participantes	14 alunos leram o livro – representando alguma personagem. 5 alunos manifestaram interesse, mas o número de aulas não permitiu que todos participassem da atividade. 3 alunos não manifestaram interesse em participar da atividade.	A leitura dramatizada da obra estimula o protagonismo e a autonomia dos alunos. A proposta apresentada na sequência didática destaca que a professora ficou responsável pela divisão dos papéis e a condução da leitura ficou sob responsabilidade da turma. A metodologia foi aplicada mais de uma vez, sendo que os estudantes não solicitaram o auxílio da docente nas próximas vezes, eles mesmos fizeram a divisão dos papéis. Ao promover a leitura dramatizada, os alunos têm a oportunidade de experimentar vivências dos espetáculos teatrais. É recomendável instruí-los para que realizem também a leitura individual dos trechos dramatizados em sala de aula.	Alguns alunos, apesar do interesse pela realização da dinâmica, têm dificuldades com leitura coletiva dramatizada: falam muito baixo, têm problemas de dicção, se perdem na leitura, não conseguem acompanhar o ritmo de leitura dos colegas, portanto pode dificultar a compreensão da obra literária. É importante a mediação de uma leitora experiente (no caso, a docente) para realizar intervenções, contudo elas podem constranger os participantes da pesquisa e provocar desinteresse pelo processo.	A estratégia didática utilizada não é categorizada como Metodologia Ativa de Aprendizagem, apesar de colocar o aluno como protagonista do processo e a professora como mediadora. Compreende-se que o termo Metodologias Ativas de Aprendizagem abrange somente alguns tipos de estratégias, alguns autores consideram que é necessário o uso de TDIC para que assumam a potencialidade metodológica.
Gamificação de conteúdo: sistema de bonificação	22 participantes	22 participaram efetivamente 19 entregaram o sistema de	O sistema de bonificação representa o <i>feedback</i> instantâneo e mensurável, portanto reporta ao aluno-jogador se está	Há chances de se perder a motivação quando não se ganham as recompensas esperadas: pontos e	Auxilia no desenvolvimento da autonomia, já que os estudantes precisam vencer sozinhos alguns desafios, o

		<p>bonificação presencialmente e 3 entregaram via “google sala de aula” (afastados devido à COVID-19)</p>	<p>progredindo nos desafios apresentados (a compreensão da obra em estudo). Promove a motivação extrínseca para uma atividade aparentemente enfadonha, de pouco interesse dos alunos, com pouca motivação intrínseca. À medida que os alunos desinteressados se engajam na atividade por reconhecer o mecanismo de jogo, passam a ter interesse genuíno na execução das tarefas. O desafio do jogo move a aula. O <i>feedback</i> fornecido pôde ser utilizado pela docente para replanejar atividades.</p>	<p>distintivos. Se a escolha da gamificação visar somente a utilização do placar para manter a motivação dos alunos/jogadores, a atividade pode exercer um papel de condicionamento pelo comportamento (tendência behaviorista). Os roteiros baseados em linguagens de jogos podem se tornar enfadonhos se empregados constantemente, porque a novidade, a experimentação, os desafios repetitivos podem tornar a atividade previsível e corriqueira, não produzindo motivação.</p>	<p>professor desempenha a função de orientador. Não é uma metodologia que deve ser usada todas as vezes que se deseja engajar e motivar alunos para a leitura de uma obra literária, isto é, cada gamificação é única. É arriscado usá-la se considerar apenas a distribuição de pontos, distintivos e classificação. Para empregá-la, o docente precisará planejar previamente todas as atividades que serão executadas, ou seja, é preciso tempo para organização da aula e conhecimento a respeito da gamificação.</p>
<p>Gamificação: estoura balão</p>	<p>22 participantes</p>	<p>22 participaram efetivamente</p>	<p>Promove engajamento, motivação, diversão e dá oportunidade para que todos participem da atividade. É de fácil aplicação.</p>	<p>Não foi possível averiguar se a obra foi compreendida pelos alunos, portanto, o <i>feedback</i> foi fornecido aos estudantes, mas não serviu para que a professora corrigisse rotas, melhorasse os planos de aula ou voltasse em pontos não compreendidos. Os aspectos abordados durante a</p>	<p>Nova roupagem para metodologia já conhecida. Vale ressaltar que o <i>feedback</i> fornecido pelas atividades deve beneficiar discentes e docentes.</p>

				realização da gamificação já estavam previamente roteirizados. Aqui ficou evidente o cuidado que se precisa ter com o “sistema de bonificação” descrito anteriormente.	
Sala de aula invertida: criação de memes	22 participantes 42 memes recolhidos	42 memes recebidos 11 produziram 1 meme 7 produziram 2 memes 2 produziram 4 memes 1 produziu 6 memes	Promoção da autonomia e da autoria a partir das releituras da obra. Os “nativos digitais” estão aprendendo a escrever e analisar criticamente gêneros textuais de uso diário e compreendem na prática o conceito de intertextualidade. Gerou bastante interesse, todos os participantes da pesquisa criaram os memes, alguns criaram mais de um, a consigna solicitava a produção de apenas um texto do gênero.	A leitura ou releitura da obra é superficial do ponto de vista da análise literária, não há aprofundamentos, nem reflexões, são apreendidos conceitos e elementos básicos do enredo. A atividade não pode ser desenvolvida em escolas que não tiverem conexão com a <i>internet</i> .	Para alunos de entre 12 e 13 anos, que cursam o 8º ano do Ensino Fundamental, é mais importante apreender elementos do texto literário (implícitos e explícitos) do que fazer análises profundas da obra.
Sala de aula invertida: leitura individual do livro em casa	22 participantes	Não é mensurável	Promoção da autonomia dos alunos que trazem de casa questionamentos sobre o contexto da obra, as personagens, a trama, as críticas sociais explícitas e implícitas.	Não é possível mensurar como a leitura foi realizada ou se foi finalizada.	As novas terminologias não enquadram a leitura individual do livro em casa como sala de aula invertida, entretanto, ao nos determos na descrição da metodologia, é possível perceber

					que diversos pilares que a constituem, como a preparação antecipada para a aula, ou seja, ler a obra antes das discussões e tarefas faz parte da prática de professores de literatura há muito tempo, tais práticas são tidas como inversão da sala de aula.
Gamificação: tabuleiro humano	22 Participantes	14 alunos responderam todas as questões e chegaram à reta final do tabuleiro. 2 alunos chegaram até o número 9. 6 alunos acertaram menos de 9 questões.	Oportunidade de dividir turmas grandes em grupos menores, possibilitou à docente o acompanhamento de alunos que apresentam maiores dificuldades em leitura e interpretação de texto, já que durante a atividade (que aparentemente é um jogo, um momento de descontração e divertimento) é possível averiguar a compreensão leitora dos alunos. É uma atividade inclusiva, que propicia motivação e engajamento.	Utilizaram-se de questões fechadas referentes à trama da obra. Tentativa de verificar se os estudantes realizaram a leitura da obra proposta como tarefa de casa.	Atentar-se para a tentativa de estabelecer por meio da gamificação um “poder panóptico”.
Gamificação estrutural: cruzadinha	22 participantes	22 alunos completaram a cruzadinha	Promove engajamento, motivação, diversão, oportuniza a participação de todos. Como a atividade foi realizada em equipes,	Utilizou-se de questões fechadas referentes à trama da obra.	Reformulação do método tradicional, mas com uso de estações de trabalho para que todos tivessem oportunidade de

			<p>houve parceria e interatividade na resolução da cruzadinha.</p> <p>A tarefa foi realizada enquanto outros grupos participavam do jogo “tabuleiro humano”, evitou-se, assim, que as equipes ficassem ociosas. Facilitadora da dinâmica proposta pela professora.</p> <p>Evidenciou-se a autonomia dos estudantes já que eles não contaram com o auxílio da professora para responder as questões.</p> <p>É de fácil replicação.</p> <p>As perguntas e as respostas podem ser elaboradas pelos próprios alunos.</p>		<p>jogar no tabuleiro humano e discutir questões referentes à obra.</p> <p>Contribuiu para o desafio docente da gestão de sala de aula.</p>
<p>Sala de aula invertida: perfil das personagens para o Instagram</p>	<p>19 participantes</p> <p>20 perfis de Instagram recebidos</p>	<p>18 alunos produziram 1 perfil de Instagram</p> <p>1 aluno produziu 2 perfis para uma mesma personagem – 1 utilizando aplicativo do computador e impresso e 1 desenhado na folha A4.</p>	<p>Aplicação da teoria dos multiletramentos.</p> <p>Os alunos têm a oportunidade de produzir textos que pertencem ao universo jovem, aquele que eles dominam. Realizaram inferências sobre as personagens e, consequentemente, sobre a obra.</p> <p>Compreenderam o caráter multimodal e multissemiótico do Instagram, sem que tais elementos fossem discutidos com eles.</p>	<p>O acesso à informação e às redes sociais parece democrático, mas não é. Esta atividade não é acessível nem aplicável em todos os contextos educacionais brasileiros. Na escola em que foi aplicada a pesquisa, a professora optou por solicitar a criação do perfil das personagens na folha A4 por conhecer a limitação</p>	<p>Foi possível inferir, localizar e contextualizar diferentes elementos da trama, por meio desta atividade. Os alunos extrapolaram as expectativas da professora-pesquisadora, já que houve engajamento e autonomia ao realizá-la. Foi perceptível a compreensão leitora dos participantes da pesquisa.</p>

		3 afastamentos devido à COVID-19.	Promoção da autonomia dos alunos, não houve intervenção da professora na construção dos perfis para a rede social.	de acesso de muitos alunos a recursos digitais. Apesar de conhecerem o Instagram, muitos estudantes não conseguiriam criar contas reais na rede social – por não terem celulares ou conexão com <i>internet</i> , ou ambos, quando estão em casa; na escola, a entrada em redes sociais não é permitida nem para fins pedagógicos.	
Sala de aula invertida: Discussão sobre a crítica presente no livro literário	19 participantes	A discussão foi ampla e envolveu alunos que não são participantes da pesquisa. Alguns participantes da pesquisa não se manifestaram oralmente, mas estavam presentes. 3 afastamentos devido à COVID-19	Alunos que gostam de se expressar oralmente ficam felizes e motivados, quando têm oportunidade de discutirem sobre o que produziram, leram, escreveram e refletiram. O protagonismo do estudante fica em evidência, já que muitas discussões são realizadas entre os estudantes, a professora-pesquisadora é mediadora dos debates estabelecidos.	Muitos alunos até têm interesse em debater sobre os elementos da obra, mas não se sentem confortáveis e preferem não falar diante de todos os colegas da sala, por vergonha, insegurança ou medo das brincadeiras dos pares. Alguns preferem ao final da aula vir falar com a professora, demonstrando interesse pela proposta e pela obra literária, contudo apresentam certo incômodo para expressar-se oralmente.	É necessário trabalhar autonomia dos estudantes da Educação Básica, mas questões como autoestima e segurança precisam também ser desenvolvidas para que atividades com esse caráter sejam mais produtivas (especialmente após o impacto do isolamento social causado pela pandemia da COVID-19). Portanto, é necessário que o trabalho com literatura para jovens seja diversificado e oportunize diferentes formas de

					expressão, comunicação e interpretação da obra.
--	--	--	--	--	--

Elaborado pela pesquisadora