

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação de Mestrado

**GAMIFICAÇÃO EM AULAS
DE LÍNGUA E LITERATURA:
UMA EXPERIÊNCIA DE
INCENTIVO À LEITURA E
ESCRITA A PARTIR DOS
CONTOS DE CLARICE
LISPECTOR**

MARIA HELENA RODAS CATARINO



MARIA HELENA RODAS CATARINO

GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA E LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA DE
INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA A PARTIR DE CONTOS DE CLARICE
LISPECTOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras na linha de pesquisa de Leitura e Formação do Leitor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Luís Francisco Fianco Dias.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

C357g Catarino, Maria Helena Rodas
 Gamificação em aulas de língua e literatura [recurso eletrônico]: uma experiência de incentivo à leitura e escrita a partir dos contos de Clarice Lispector / Maria Helena Rodas Catarino. – 2023.
 4 MB ; PDF.

 Orientador: Prof. Dr. Luis Francisco Fianco Dias.
 Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

 1. Linguagem e línguas. 2. Leitura. 3. Lispector, Clarice, 1920-1977. Felicidade clandestina - Análise e crítica. 4. Incentivo à leitura. I. Dias, Luis Francisco Fianco, orientador. II. Título.

 CDU: 82.0

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

**“GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA E LITERATURA: UMA
EXPERIÊNCIA DE INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA A PARTIR DE
CONTOS DE CLARICE LISPECTOR”**

Elaborada por

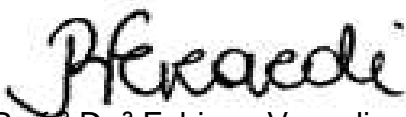
Maria Helena Rodas Catarino.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Projeto de
Cooperação entre Instituições - Minter FUPF/FCR, da Universidade de Passo Fundo, como
requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras,
Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 11 de setembro de
2023. Pela Comissão Examinadora



Prof. Dr. Luis Francisco Fianco Dias
Presidente da Banca Examinadora



Prof.ª Dr.ª Fabiane Verardi
Universidade de Passo
Fundo



Prof. Dr. Pedro Afonso Barth
Universidade Federal de
Uberlândia



Prof.ª Dr.ª Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em
Letras

Aos meus filhos, Eduardo e Tainara.

AGRADECIMENTOS

Com imensa alegria, escrevo este texto de agradecimento a todos que contribuíram de maneira significativa para o sucesso deste trabalho.

Aos meus queridos filhos, Eduardo e Tainara, e ao grande incentivador desta conquista, Mário, minha gratidão infinita pelo apoio incondicional ao longo dessa jornada. Seus encorajamentos, palavras gentis e compreensão nos momentos de dificuldade foram verdadeiramente essenciais. Agradeço por sempre acreditarem em mim e por serem meu porto seguro durante essa caminhada desafiadora.

Aos amigos, todo o apoio e toda a ajuda durante esse período de estudo e produção.

Expresso também minha profunda gratidão ao meu orientador, Professor Dr. Francisco Fianco, cuja orientação foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

Minha gratidão aos professores do programa de mestrado em Letras da UPF que me proporcionaram aprendizado, debates e reflexões importantes para a construção do meu conhecimento. Em especial, ao Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas, suas palavras, sua generosidade, suas correções e seus elogios serviram de incentivo para que eu acreditasse que era possível chegar ao fim deste mestrado, e com louvor.

Agradeço também aos membros da banca, Professora Dr.^a Fabiane Verardi e Professor Dr. Pedro Afonso Barth. Agradeço por terem aceitado o convite de avaliar este trabalho e por compartilharem seus conhecimentos e sugestões valiosas durante a qualificação. Suas contribuições e insights enriqueceram ainda mais a pesquisa, e sou imensamente grata pela oportunidade de aprender com cada um de vocês.

Às instituições e organizações que forneceram recursos financeiros para a realização deste estudo, à Secretaria de Estado de Educação de Rondônia, pela parceria firmada com a Faculdade Católica de Rondônia que, por meio do Projeto de Cooperação Interinstitucional firmado com a Universidade de Passo Fundo, possibilitou a realização desse sonho, enfim, meu sincero agradecimento.

Gratidão a todos os participantes e colaboradores deste estudo cujo envolvimento foi essencial para a coleta de dados e obtenção de resultados significativos. Suas contribuições generosas de tempo, experiência e conhecimento foram inestimáveis para o sucesso deste trabalho.

Em especial, e principalmente, a Deus por me permitir a vida, por transbordar em mim Sua imensa bondade diante de todas as minhas falhas e acertos e, nesta etapa da minha vida, pela conquista desse mestrado. Sem Ele, nada seria possível.

Por fim, não posso deixar de mencionar a todos aqueles que, de alguma forma, me inspiraram e influenciaram ao longo desta jornada acadêmica. Aos colegas do curso, pelas palavras gentis, pelos conselhos valiosos e pelo gesto de apoio que recebi de cada um ao longo dessa caminhada. Aos grandes pensadores, pesquisadores e autores que iluminaram meu caminho, minha gratidão.

Espero que este trabalho possa contribuir para a expansão do conhecimento e trazer benefícios para a sociedade. É com grande entusiasmo e humildade que compartilho os resultados desta pesquisa na esperança de que possam ser úteis para o avanço do campo em que atuo.

Somos céus atravessados por nuvens de energias vindas da profundidade dos tempos. Quanto mais acreditamos que somos alguém, mais somos ninguém. Quanto mais sabemos que não somos ninguém, mais nos tornamos alguém.

(Pierre Lévy)

RESUMO

Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa de Leitura e Formação do Leitor, com tema “A apropriação de games nas aulas de Língua e Literatura como recurso para auxiliar na produção textual e no desenvolvimento da prática de leitura”, com intuito de apresentar novas ferramentas por meio das TDICs, especificamente a gamificação, para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e atrativas. Os referenciais teóricos desta pesquisa se baseiam nos estudos de autores renomados, nacionais e internacionais, tendo como principais: Lévy (1999), Bacich & Moran (2018), Predolim (2020), Flora Alves (2015), Candido (2011), Margallo (2021), Ribeiro (2016), Santaella (2003), Cosson (2021) e Documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Em uma abordagem qualitativa, certificou-se de que há necessidade de mudanças em nossas escolas e que o caminho é a apropriação das TDICs no processo de ensino aprendizagem. O procedimento foi bibliográfico e documental por meio de pesquisa-ação, tendo como *corpora* a seleção de alguns contos na obra *Felicidade Clandestina de Clarice Lispector* e, para o desenvolvimento do processo de leitura, as ferramentas tecnológicas *Word Wall* e *Padlet*. O resultado desta pesquisa revelou um notável engajamento por parte de nossos estudantes em todas as etapas dos desafios propostos. Eles se envolveram ativamente tanto no desenvolvimento do jogo quanto na produção de *fanfics*, destacando-se especialmente pelo progresso alcançado na escrita e pela colaboração entre si.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Letramento Digital. Gamificação. Leitura e Produção.

ABSTRACT

Research project linked to the Graduate Program in Letters at the University of Passo Fundo, in the research line of Reading and Reader Formation, with the theme “The appropriation of games in Language and Literature classes as a resource to assist in textual production and in the development of reading practice”, in order to present new tools, through DICTs, specifically gamification, for the development of more dynamic and attractive classes. The theoretical references of this research are based on the studies of renowned national and international authors, with the main ones being: Lévy (1999), Bacich & Moran (2018), Predolim (2020), Flora Alves (2015), Candido (2011), Margallo (2021), Ribeiro (2016), Santaella (2003), Cosson (2021) and Document of the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018). In a qualitative approach, it was verified that there is a need for changes in our schools and that the path is the appropriation of TDICs in the teaching-learning process. As for the procedures, they were bibliographical, documental and action-research, having as corpora the selection of some short stories in the work *Felicidade Clandestina* by Clarice Lispector and, for the development of the reading process, the technological tools, Word Wall and Padlet. The result of this research revealed a remarkable engagement on the part of our students in all stages of the proposed challenges. They were actively involved in both game development and fanfic production, standing out especially for the progress achieved in writing and collaboration with each other.

Keywords: Active Methodologies. Digital Literacy. Gamification. Reading and Production.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – EVOLUÇÃO DA WEB.	21
FIGURA 2 – CARACTERÍSTICAS DE CADA EVOLUÇÃO DA WEB.	23
FIGURA 3 – AVANÇO DA WEB	23
FIGURA 4 - LINHA DO TEMPO: POLÍTICAS DE TIC NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.	34
FIGURA 5 - LINHA DO TEMPO: POLÍTICAS DE TIC NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.	39
FIGURA 6 - LINHA DO TEMPO: POLÍTICAS DE TIC NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.	42
FIGURA 7 - AS DIMENSÕES - EDUCAÇÃO CONECTADA.	43
FIGURA 8 - DIAGNÓSTICO GUIA EDUTEC 2021 DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE RONDÔNIA ...	44
FIGURA 9 - COMPETÊNCIAS BNCC	65
FIGURA 10 – PADLET: NOSSO MUNDO VIRTUAL.	74
FIGURA 11 – PLATAFORMA WORD WALL	75
FIGURA 12 – LAYOUT DO NOSSO TRABALHO NO PADLET.	78
FIGURA 13 - ELEMENTOS PARA GAMIFICAÇÃO.	79
FIGURA 14 - PROGRAMAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA.	81
FIGURA 15 - WORD WALL.	82
FIGURA 16 - WORD WALL.	82
FIGURA 17 - WORD WALL.	83
FIGURA 18 - RESULTADO GERADO PELA PLATAFORMA WORD WALL	86

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – RESULTADO APROVA BRASIL - ESTADO DE RONDÔNIA E MUNICÍPIO JI-	
 PARANÁ	37
GRÁFICO 2 – RESULTADO APROVA BRASIL - ESTADO DE RONDÔNIA E MUNICÍPIO JI-	
 PARANÁ	37

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EVOLUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS)	20
3 CIBERESPAÇO – CIBERCULTURA: QUE ESPAÇO? QUE CULTURA?	25
3.1 O REAL E O VIRTUAL	30
4 INICIATIVAS E PERSPECTIVAS PARA A INCORPORAÇÃO DAS TDICS NA EDUCAÇÃO	33
4.1 REELABORAÇÃO DO CURRÍCULO - OS PRIMEIROS PASSOS PARA A NOVAS INICIATIVAS E MUDANÇA DE METODOLOGIAS.....	46
5 FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS E LETRAMENTO DIGITAL	49
5.1 LETRAMENTO DIGITAL	50
5.2 TEXTOS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTOS	53
5.3 LETRAMENTO LITERÁRIO E OS DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES	59
6 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS METODOLOGIAS ATIVAS	64
6.1 GAMIFICAÇÃO	67
6.2 DESENVOLVIMENTO.....	69
6.2.1 As ferramentas digitais: <i>padlet</i> e <i>word wall</i> e a produção de uma <i>fanfic</i>..	73
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	100

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo altamente exigente. Sem sombra de dúvidas, essa exigência é provocada pela evolução e efemeridade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), em todas as áreas da sociedade. Tempo da conectividade, do acesso simultâneo às mais variadas informações disponibilizadas através da *web*. A evolução dessas tecnologias ocorre de forma muito rápida, revolucionando a rotina de muitas pessoas, principalmente nas empresas, comércios e serviços autônomos.

Da experiência inicial com a *web* 1.0, estática, estamos vivendo a era do metaverso¹, a era da *web* 4.0. A era que promete a interação constante entre humanos e máquinas, a era da inteligência artificial, dos avatares e do mundo paralelo.

No entanto, como estão as nossas escolas diante de toda essa evolução?

Infelizmente, os resultados não são promissores. De acordo com dados obtidos através da ferramenta de Diagnóstico – Guia Edutec, desenvolvida pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB², em 2021, identificou-se o nível de adoção de tecnologias nas escolas da educação básica. Para realizar essa análise, utiliza-se da adoção de tecnologia em quatro dimensões: visão, competências/formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura, e as escolas são classificadas nos níveis emergente, básico, intermediário ou avançado, em dimensões³. O resultado desse diagnóstico, respondido pelas escolas públicas, permite-nos conhecer a realidade desses ambientes quanto à disponibilização e uso pedagógico de tecnologias educacionais. Desse modo, podemos afirmar que, mediante tantas transformações advindas da era tecnológica, nossas escolas estão muito aquém do ideal. e acordo com os resultados, o ano de 2021 apontou as dimensões infraestrutura, recursos digitais e competência/formação como as que requerem mais atenção, pois aparecem nos níveis emergente e básico.

Diante deste panorama, é evidente que as escolas estão defasadas em termos de inovação e incorporação das TDICs. Soma-se a esse cenário a resistência de

¹ Conceito que mescla realidade aumentada e ambientes virtuais. Ele pode ser entendido como uma vivência em um espaço virtual, mas com influências da vida real nesse universo.

² Uma associação sem fins lucrativos, criada em 2016, com o intuito de promover a cultura de inovação na educação pública brasileira.

³ As dimensões e os resultados serão abordados no capítulo 2.

alguns professores. Muitos não sentem segurança na utilização de tecnologias em sala de aula, muitas vezes por receio de “perder o controle” da turma uma vez que os alunos fazem parte dessa geração digital e boa parte têm mais acesso às TDICs se comparado ao professor. Assim, utilizá-las em sala, para muitos docentes, seria confrontar seus saberes, mostrar sua limitação e sua fragilidade diante desses novos recursos.

Portanto, são necessárias mudanças urgentes de ferramentas, de conectividade e, principalmente, de comportamento e de metodologia, pois não há mais como negar: a educação precisa acompanhar as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos.

É importante destacar que o Guia Edutec gera relatórios analíticos que contemplam as unidades de cada jurisdição, permitindo a definição de ações de intervenção pedagógica. O próprio sistema aponta as fragilidades e possíveis soluções para amenizar essa defasagem no uso das TDICs no ambiente escolar.

Diante dos resultados, acredita-se que um dos caminhos, talvez o principal, seja a criação de políticas públicas que atendam aos estudantes dentro e fora da escola. Algumas iniciativas estão acontecendo, sendo possível traçarmos uma linha do tempo, assunto que abordaremos no quarto capítulo desta pesquisa e que nos dará a certeza de que temos, há algum tempo, iniciativas para incorporar e/ ou efetivar, em sala de aula, o uso da tecnologia para oportunizar aos estudantes condições de serem agentes transformadores, protagonistas de suas ações na construção do conhecimento.

Convém frisar que essas iniciativas visam também à preparação do professor nesse processo, e que é imprescindível, uma vez que ele passa a ser o mediador, o que irá auxiliar os estudantes nessa nova era e nesse novo perfil de aquisição do conhecimento.

A formação continuada para professores e gestores, com o suporte da Base Nacional Comum Curricular - a BNCC e, especificamente, dentro da nossa realidade, do Referencial Curricular de Rondônia, tem sido o caminho para que ocorram essas mudanças. Nesse sentido, a formação dos profissionais envolvidos no processo educativo, em tempos de TDICs, contribui e contribuirá cada vez mais para o processo de mudança no ambiente escolar, permitindo compreender que a escola é o espaço privilegiado para socialização e emancipação dos estudantes na perspectiva de

reforçar a importância de desenvolver o senso crítico, a postura ética e o comportamento proativo, principalmente com o uso das mídias digitais para a prática de leitura e produção de textos a partir de diferentes linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais), possibilitando letramentos diversificados. (BNCC, 2018).

Muitos professores foram recentemente desafiados a fazer uso dessa tecnologia digital. É claro que alguns já utilizavam os poucos recursos disponíveis nas escolas, mas o faziam de forma esporádica, sem a incorporação em seu planejamento. Com o impacto e os desafios que passamos durante a pandemia da covid-19, muitos tiveram que se reinventar e se apropriar das mais variadas ferramentas digitais para que as aulas chegassem até os alunos. Muitas aulas aconteceram virtualmente, sem a presença física e fora do ambiente escolar. Os professores que tinham familiaridade com as ferramentas digitais foram favorecidos e se sentiram mais seguros para desenvolverem suas aulas remotamente, ao contrário daqueles que não tinham habilidades e enfrentaram muitas dificuldades, optando, então, pela entrega de materiais impressos.

Cabe ressaltar que, aqui no estado de Rondônia, os setores da Secretaria de Educação, responsáveis pela formação continuada no uso das mídias e tecnologias educacionais, especificamente os Núcleos de Tecnologia Educacional - NTE, intensificaram suas ações, e muitos professores foram atendidos, a curto prazo, na utilização de ferramentas que possibilitavam as aulas *online*.

Utilizando a interação e a colaboração permitidas pela evolução da *web*, diríamos a 2.0, com uso dos diversos aplicativos apresentados nas formações, muitos professores perceberam as vantagens e as contribuições dessas ferramentas digitais em suas aulas, e podemos afirmar que a mudança vem ocorrendo – paulatinamente, mas estamos no processo.

Diante desse cenário, acredita-se que as aulas pós-pandemia não terão mais o mesmo formato de antes, ou melhor, não ocorrerão mais sem a continuidade do uso desses recursos digitais. Entretanto, é preciso atentar-se para que a mudança não se restrinja à troca de ferramentas, substituindo a lousa pela tela do computador, enquanto o professor se mantém em seu contínuo papel de detentor do conhecimento. É preciso muito mais para considerarmos mudança de metodologia e ganhos no processo de aquisição do conhecimento.

Podemos afirmar que o distanciamento social trouxe olhares e certezas de que a escola precisa mudar sua metodologia. Muitos professores sentem esse desejo, mas o caminho ainda é incerto. Algumas possibilidades estão sendo estudadas. Como exemplo, temos as propostas da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018), especificamente nas competências 4 e 5, que tratam do uso das novas tecnologias em sala de aula e, como sugestões, as metodologias ativas: aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido, rotações por estações, gamificação, entre outras.

Dessa forma, justifica-se a presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa de Leitura e Formação do Leitor, que tem como tema “A apropriação de *games* nas aulas de Língua e Literatura como recurso para auxiliar na produção textual e no desenvolvimento da prática de leitura”, com intuito de apresentar novas ferramentas, por meio das TDICs, especificamente a gamificação, para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e atrativas.

Parte-se, então, do problema que norteia essa pesquisa: como utilizar o recurso da gamificação nas aulas de Língua e Literatura para auxiliar no processo de construção de conhecimento, especificamente no desenvolvimento da leitura e na prática de produção textual, com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Marechal Rondon, situada no Município de Ji-Paraná, Rondônia e, nesta proposta, com os contos de Clarice Lispector?

Como ponto de partida, a certeza de que incorporar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em sala de aula, nesta perspectiva a gamificação, nas aulas de Língua e Literatura, despertará a atenção dos estudantes e proporcionará o uso de diferentes formas de leitura e formas de expressões. Ou seja, trazer uma nova metodologia, que é muito mais que a troca de ferramentas e recursos, como já citado acima: o quadro branco pela tela do computador ou do celular. Assim, a intenção desta proposta é se opor ao formato tradicional, que geralmente se utiliza de ferramenta de uma única forma, que limita a diversidade e as possibilidades de atuação dos estudantes.

Nesta perspectiva, a proposta seria fazer do estudante o protagonista do processo, e do professor, o mediador, o que conduzirá, sem tolher o caminho da descoberta, da criatividade e do conhecimento.

Portanto, esta pesquisa classifica-se, quanto à sua natureza, como uma pesquisa-ação⁴, pois parte de uma realidade local, estudantes do 9º ano, da Escola Marechal Rondon, de Ji-Paraná, RO, sendo então uma pesquisa aplicada, pois envolve verdades e interesses locais. O objetivo geral é verificar de que maneira as TDICs podem ser aliadas no processo de ensino e aprendizagem, nas aulas de Língua e Literatura, com auxílio da gamificação para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita, durante o primeiro bimestre de 2023. Esse objetivo central desencadeia quatro objetivos específicos, quais sejam: analisar o nível de conhecimento dos estudantes em relação à produção textual e à prática de leitura; identificar o nível de interesse dos estudantes no uso dos recursos tecnológicos e na leitura dos contos; apresentar aos estudantes a proposta de atividades utilizando a gamificação; compreender o processo do desenvolvimento das leituras dos contos e das atividades no *game* desenvolvidos nos aplicativos tecnológicos.

Trabalhou-se com conteúdos importantes, mas com métodos diferentes de aplicação. Ou seja, no lugar de uma aula tradicional, em que os alunos teriam uma postura passiva e normalmente se dispersariam com facilidade, utilizou-se a gamificação, com jogos criados na plataforma do *Word Wall*⁵, que é projetada para criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, e na plataforma *Padlet*⁶, em forma de murais digitais.

Em uma abordagem qualitativa⁷, visto que o ambiente natural, no caso a sala de aula e o espaço do laboratório de informática da escola, é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados, certificou-se, com os resultados obtidos no desenvolvimento das atividades, que há necessidade de mudanças em nossas escolas e que há um caminho – a apropriação das TDICs no processo de ensino aprendizagem. Quanto aos procedimentos, a pesquisa pode ser classificada como bibliográfica, documental e pesquisa-ação, tendo como *corpora* a seleção de alguns contos na obra *Felicidade Clandestina de Clarice Lispector* e, para o desenvolvimento do processo de leitura, as ferramentas tecnológicas, *Word Wall* e *Padlet*.

⁴ (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51)

⁵ *Word Wall* será abordado no capítulo 6.

⁶ *Padlet* será abordado no capítulo 6.

⁷ (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70)

Para tanto, fez-se necessária uma breve explanação da evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como se apresenta no segundo capítulo desta pesquisa.

No terceiro capítulo, “Ciberespaço - Cibercultura: Que espaço? Que cultura?”, à luz de Pierre Levy (1999) e Lúcia Santaella (2003), apresentamos a cibercultura como um conjunto de espaços, atitudes, rituais e costumes que as pessoas desenvolvem quando entram em contato com a tecnologia e como se comportam nesse universo; como subtópico, contemplamos uma explanação sobre o real e o virtual.

Destaca-se, no quarto capítulo, as iniciativas e as perspectivas para a incorporação das TDICs na educação. O que de fato já temos e construímos para a incorporação das tecnologias em sala de aula, e o que precisa ser feito para se efetivar o uso no fazer pedagógico. Para tanto, foi acrescentado o subtópico sobre a necessidade da reelaboração do currículo para se assegurar novas iniciativas e mudanças de metodologia.

No quinto capítulo, discorreremos sobre a importância e os desafios de se formar leitores e escritores críticos diante dessa cultura midiática em que vivemos, uma cultura permeada por múltiplas linguagens, em que esse “novo” leitor de internet (diga-se redes sociais) também é leitor de séries de TV, de livros, histórias em quadrinhos, e que deve ter seus direitos respeitados e assegurados. Além disso, nos subtópicos, foram destacados os conceitos de letramento digital, letramento literário e o acesso aos textos literários, textos multimodais e multiletramentos em uma perspectiva de letramento que considera as diversas linguagens: visual, verbal, sonora, espacial, muito exigida com o advento das TDICs e dos novos desafios de se formar leitores críticos.

Por fim, no sexto capítulo, são abordados os desafios e as contribuições das metodologias ativas apresentadas pela BNCC e pelos teóricos Moran e Bacich (2018). Como subtópicos desse capítulo, buscou-se falar sobre gamificação, que é uma das várias possibilidades de metodologia ativa, com inúmeras vantagens no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à superação do desinteresse dos estudantes em sala, apresentamos as plataformas utilizadas e exemplificou-se com o desenvolvimento de uma aula, com a obra *Felicidade Clandestina* de Clarice

Lispector, com desafios criados na plataforma do *Word Wall* e na plataforma *Padlet*, em forma de murais digitais.

Embasam esta pesquisa autores renomados, nacionais e internacionais, tendo como principais: Pierre Lévy (1999), *Cibercultura*; Lilian Bacich e José Moran (2018), *Metodologias ativas para uma educação inovadora*; Fábio Predolim (2020), *Gamificação: comece pelo simples*; Flora Alves (2015) *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras – um guia completo: do conceito à prática*; Antônio Cândido (2011), *O direito à literatura*; Ana María Margallo (2021), *O Fomento à Leitura Literária na Escola*; Ana Elisa Ribeiro (2016), *Textos Multimodais, leitura e produção*; Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro (Orgs.) (2017) *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*; Roxane Rojo (Org.) (2020), *Escol@s Conectadas – os multiletramentos e as TDICs*; Lúcia Santaella (2003), *Culturas e Artes do pós-humano, da cultura das mídias à cibercultura*; Rildo Cosson (2014 e 2021) *Letramento Literário e Ensino de Literatura Sempre: Três Desafios Hoje*; Documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Diante desse rico embasamento teórico, é fundamental explorar como essas contribuições se traduzem na prática educacional. No próximo capítulo, analisaremos de que maneira as metodologias ativas, a gamificação, os multiletramentos, o letramento literário e outras abordagens pedagógicas influenciam a promoção da leitura literária na escola. Buscaremos entender como os conceitos teóricos se convertem em estratégias concretas para engajar os alunos na apreciação da literatura e como a Base Nacional Comum Curricular do Brasil, com suas diretrizes educacionais, se alinha com essas práticas inovadoras. A jornada de fomento à leitura literária na escola está prestes a se desdobrar, desvendando possíveis caminhos para uma educação mais enriquecedora e significativa.

2 EVOLUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs)

Nos últimos anos, a evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vêm transformando nossa forma de pensar e de se comportar na sociedade. A *World Wide Web* (WWW), tradução literal “teia do tamanho do mundo”, indica a potencialidade da internet, capaz de conectar o mundo em qualquer parte como se fosse uma teia. Acessamos informações diversas, através de links disponíveis e acessíveis praticamente para todos e em todo o mundo, e sua evolução é constante.

Segundo Pierre Lévy (1999, p. 160), “a *World Wide Web* é um fluxo. Suas inúmeras fontes, suas turbulências, sua irresistível ascensão oferecem uma surpreendente imagem de inundação de informação contemporânea”.

Sobre esse avanço da *www*, Lucia Santaella (2003, p. 72) observa que a

[...] *www* transforma-se com uma velocidade historicamente sem precedentes. Quaisquer tentativas de predição em tempos tão tumultuados beiram o impossível. O que foi escrito sobre as redes em 1995, por exemplo, parece hoje tão distante a ponto de provocar o riso.

Dessa constante evolução da *World Wide Web*, destacamos o início com a *web* 1.0, na década de 1980, que, de acordo com Henrique Teixeira Gil (2014, *online*), constituía um novo “contexto de abertura que justificou o aparecimento de um novo conceito: Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs”.

Foi nesse período que surgiram os sites e páginas que possibilitaram o acesso a diversas informações, entretanto, nesse início, os *sites* eram estáticos, sem interação alguma, apenas textos, *links* com muitas informações, péssima navegação e páginas com poucas imagens e *layouts* simples, sem criatividade e pouco estimulantes para que os usuários sentissem vontade de revisita-los. Agrega-se também a dificuldade de conexão com a *internet*, nesse período a discada, que, para se conectar, necessitava de uma linha telefônica que era ligada diretamente ao computador e que ficava ocupada durante a utilização da *internet*. Mas era uma novidade, um avanço que atraiu vários usuários a ponto de se almejar mais avanços.

Na sequência, chega a *web* 2.0. Assim, da *web* estática, linear, abriu-se espaço para a dinâmica de interação e colaboração. O início foi por volta dos anos 2000.

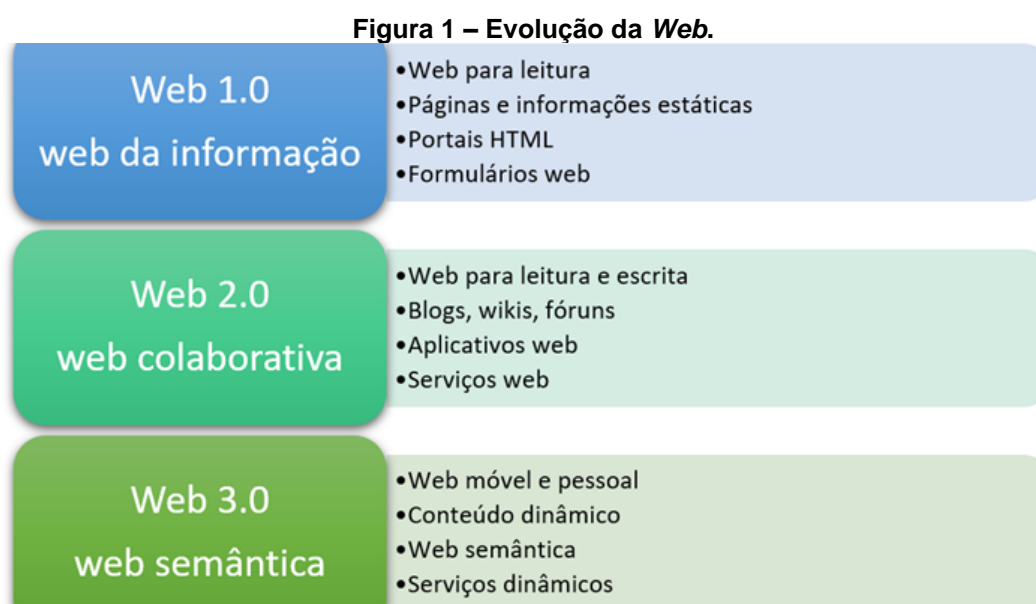
Começa aí o convite ao movimento, de levar o usuário para dentro do mundo virtual. Ou seja, as pessoas deixavam de ser apenas espectadoras, leitoras, e passavam a produzir ou a colaborar com os conteúdos, e, também, a interagir nos espaços virtuais, como exemplo, nos aplicativos de bate-papo e, logo em seguida, nas redes sociais – *Orkut, Facebook, Blogs, Fotoblogs*, entre outros.

Nessa ascensão, adentramos a *web 3.0*, conhecida como “*Web Inteligente*” ou “*Web Semântica*” que, segundo Lauro Becker (2019, *online*), significa “um movimento colaborativo para organizar a informação de maneira legível para computadores e máquinas através de padrões de formatação de dados como o RDF (*Resource Description Framework*)”. Becker (2019, *online*) esclarece que,

Não se trata de uma inteligência artificial, mas sim um sistema onde o computador possa ler um bloco de informação, atribuir uma etiqueta de significado, e a partir de inferências com outros blocos gerar um conhecimento maior.

Para exemplificar, seria a forma como a *web* se comporta quando pesquisamos algo na *internet* e, na sequência, recebemos várias informações do produto pesquisado, de outras marcas, de outras formas para se adquirir, de outras empresas, e até mesmo produtos similares, enfim, o mecanismo tenta te atender nas suas necessidades, o que é melhor e mais relevante para o consumidor.

Essa evolução é possível exemplificarmos, enquanto usuários, conforme figura abaixo:



Fonte: Rosana de Oliveira, 2018

Sendo usuários da *web* 2.0 e 3.0, estamos presenciando o advento da *web* 4.0, a “*web* simbiótica”, com características de interação entre usuários e máquinas:

A *Web* 4.0 terá como principais características: interação entre humanos e máquinas em simbiose; a possibilidade de construir interfaces mais poderosas, como interfaces controladas pela mente; será a *Web* de autenticação de leitura-gravação-execução; alcançará uma massa crítica de participação em redes on-line [...]. (ZEDNIK; SALES; HARVEY, 2019).

Ela vem com a proposta de interação constante entre humanos e máquinas, a era da inteligência artificial – a era dos avatares, do mundo paralelo e, nesse universo, a era do metaverso, que, de acordo com Schlemmer, Trein e Oliveira (2008), é a era que se constitui no ciberespaço, ou melhor, é a materialização do sonho da criação do mundo paralelo, onde os sujeitos são representados por avatares que se teletransportam por diferentes espaços, interagindo e propiciando “mundos paralelos” que permitem que pessoas que vivem em diferentes lugares do mundo se encontrem virtualmente em uma realidade virtual.

Segundo Lucia Santaella (2003, p. 194), “A ideia por trás dessa tecnologia é criar um círculo de *feedback* entre o sistema sensório do usuário e o domínio do ciberespaço, usando interações em tempo real entre os corpos físicos e virtuais” com o uso de equipamentos que permitem essa experiência, como luvas táteis e óculos de realidade virtual, entre outros mais sofisticados que permitem

[...] reações do participante através dos recursos de luva e capacete, se o participante flexionar os seus dedos na luva, o simulacro, que o representa no ciberespaço, move-se para pegar o objeto que ele vê no monitor no monitor do capacete. Se ele virar para os lados, a perspectiva virtual muda junto, criando, com um leve retardamento, a cena que é vista no campo estereovisual do capacete. (SANTAELLA, 2003, p. 194).

E essa evolução não para. Segundo o idealizador da *web*, Timothy John Berners-Lee (2014), já está em desenvolvimento a *web* 5.0, caracterizada, pela sua evolução, como “*web* emocional”. E, segundo os autores Diana Benito-Osorio, Marta Peris-Ortiz, Carlos Rueda Armengot e Alberto Colino (2013, p. 4),

A *Web* 5.0, a *Web* sensorial e emotiva, foi projetada para desenvolver computadores que interagem com seres humanos. Essa relação se tornará um hábito diário para muitas pessoas. Embora no momento a *Web* seja “emocionalmente” neutra, ou seja, não percebe o que os usuários sentem e embora as emoções ainda sejam difíceis de mapear, já existem tecnologias que podem medir seus efeitos. Um exemplo é www.wefeelfine.org que

rastreia frases emocionais na *Web*, as categoriza e registra a frequência e localização de aglomerados de sentimentos.

Enfim, para ilustrar, a figura abaixo sintetiza os avanços da *web* e suas características.

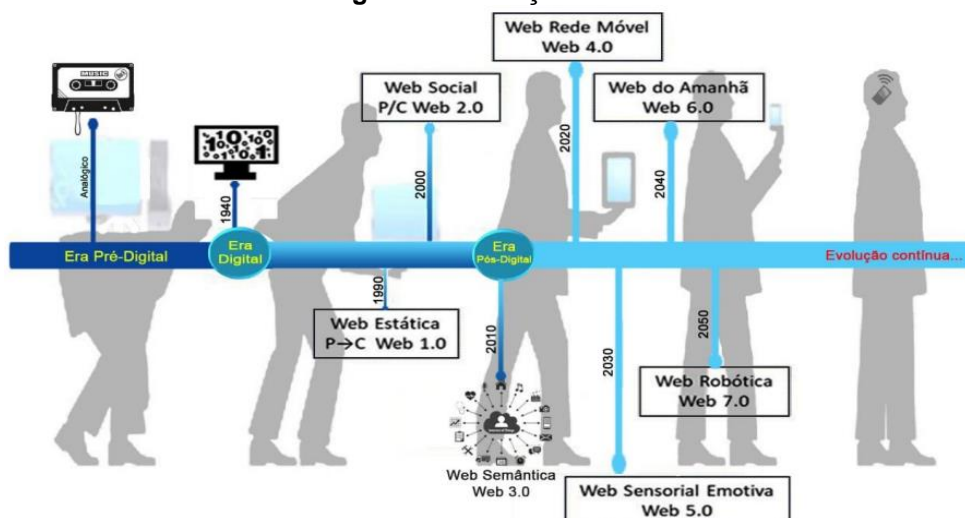
Figura 2 – Características de cada evolução da *web*.



Fonte: Bambirra e Temponi, 2016

Pertinente incluirmos mais uma ilustração, na perspectiva dos autores Zednik, Sales e Harvey (2019), que preveem o avanço até o ano de 2050, com a *web* 7.0.

Figura 3 – Avanço da *Web*



Fonte: Zednik, Sales e Harvey (2019)

Importante esclarecer que, nesta pesquisa, não temos pretensão de discorrer acerca da especificidade de cada evolução elencada acima, até mesmo porque seria outro foco de pesquisa. A ideia é mostrarmos como essa evolução afeta nossas vidas

e a necessidade de conhecermos e de compreendermos esse “novo” espaço, ou melhor, de percebermos o aqui, o agora, no real e no virtual, e a importância de, enquanto escola, incorporar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) às práticas docentes, com implementação de metodologias ativas que possibilitem maior engajamento dos estudantes, afinal, esses passam grande parte de seu tempo conectados, no mundo virtual.

Assim, desenvolvemos esta pesquisa nas perspectivas e nas potencialidades da *web 2.0* e *3.0* com o intuito de formar leitores utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e encurtando a distância entre a escola e os avanços tecnológicos. Dessa forma, estamos gradualmente inserindo metodologias inovadoras que podem facilitar a aprendizagem, em especial as plataformas disponíveis no formato de jogos e murais virtuais para o desenvolvimento dos conteúdos de leitura e produção.

3 CIBERESPAÇO – CIBERCULTURA: QUE ESPAÇO? QUE CULTURA?

Para Pierre Lévy (1999), esse mundo virtual é definido como ciberespaço, como “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92). O autor destaca que fazemos parte desse espaço, uma vez que vários setores da vida contemporânea migraram para a era digital. Portanto, ciberespaço é o ambiente virtual, sendo possível através dos meios de comunicação, com grande destaque à internet.

[...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p. 17).

Ainda, segundo Lévy (1999), ciberespaço não existe, necessariamente, apenas com o acesso à *internet*; inclusive esta, para o autor, é uma parte da infraestrutura que permite o acesso. Ou seja, há outras formas de considerarmos viver no ciberespaço, entre elas, as pioneiras de telecomunicações: telefone, noticiários de TV e rádio e, também, armazenamentos nos computadores, ou outros dispositivos, sem acesso à *internet*. Portanto, segundo o autor, trata-se do lugar em que os encontros, as ideias e os compartilhamentos não acontecem no campo da realidade, presencial, mas que podem ocorrer em tempo real, síncrono, ou armazenado para outro momento na dinâmica assíncrona.

Dessa forma, Lévy (1999) argumenta que não podemos mais ignorar toda essa evolução – todos nós estamos nesse ciberespaço, inseridos nesse contexto, vivendo nesse novo espaço. E a cibercultura, de acordo com o autor, é como “conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LÉVY, 1999 p. 17). Ou seja, são modos de ser, de se comunicar, de se trocar informação, de produção de conteúdo, de socialização que temos nesse ciberespaço, nessa conexão em rede que a *internet* possibilita.

Lúcia Santaella (2003) traz importantes contribuições acerca da definição de cibercultura. A autora destaca as diferenças existentes entre a Cultura das Mídias e a Cibercultura – ou Cultura Digital. Para Santaella (2003), a cultura das mídias pode ser considerada como processo de transição da cultura de massas, ou seja, todos os tipos

de expressões culturais produzidos para alcançar o maior número de pessoas possível, para a cultura digital, permitindo um processo de “hibridismo midiático”, sendo, então, a fusão entre diferentes mídias, como, por exemplo, nosso celular que nos permite, além da sua função principal, outras de mesmo valor: ler notícias, fotografar, gravar, interagir por meio de diversos aplicativos, e que a autora denomina de convergência das mídias, ou seja, que pode ser facilmente percebida em conteúdos que combinam imagens, sons, textos e áudios em diferentes dispositivos .

Assim, Santaella (2003) define que a cibercultura é a que está presente nos dias de hoje e é consequência da anterior, sendo caracterizada pela convergência das mídias.

Patrícia Medeiros de Lima (2013), sobre o contexto do pós-humano de Santaella (2003), destaca que a autora faz

[...] o leitor refletir diante das grandes mudanças pelas quais a humanidade passou e vem passando em seus mais variados campos sociais, que, de forma acelerada ganham proporções jamais imaginadas nos espaços culturais, tecnológicos informacional/ comunicacional e digital. (LIMA, 2013, p. 4).

Portanto, as mudanças que as novas tecnologias da informação e da comunicação causaram e continuam causando nas esferas da sociedade são notórias. A celeridade nas ações, desde as mais corriqueiras até as mais engajadas no processo social (e destacamos aqui a educacional), contribuem para quebra de paradigmas e reconstrução de novos métodos. Para Santaella (2003), as transformações são muitas quando as pessoas são inseridas no ciberespaço, uma vez que se tornam mais soltas do que quando estão vivenciando outras situações cotidianas dentro do espaço real. Ou seja, sentem-se com vez e voz.

Ainda de acordo com análise de Patrícia Medeiros de Lima (2013), Lúcia Santaella (2003) ratifica que a cibercultura não é apenas considerada como nos termos das novas tecnologias, mas também sob o ponto mais abrangente do pós-humano, em que “a cibercultura tem que ser pensada através do biotecnológico onde surge a biossociabilidade que está dentro de um dos conceitos chaves para a era digital”. (SANTAELLA, 2003, p. 215).

Santaella (2013, p. 234) destaca ainda que

[...] cumpre notar que a cibercultura não se dinamiza apenas quando os usuários ligam o computador. O ciberespaço e a cultura que ele gera não se limita ao *desktop* [...]. Sua onipresença se faz sentir hoje em iPhones, smartphones, netbooks, iPads, tablets em geral.

Podemos comprovar isso, principalmente, por meio da nossa relação com nosso celular (*smartphone*). Faz parte do nosso cotidiano e a todo momento é acionado para alguma tarefa essencial, seja de trabalho ou de lazer. E essa relação com um dispositivo (*smartphone, tablet, netbooks...*), que nos oferece a convergência de várias mídias, tem mudado as relações pessoais e precisa ser considerado como um processo de mudanças também no ensino e aprendizagem; precisa ser incorporado às salas de aula, na relação de troca de saberes entre professor e aluno.

Nessa ótica, Marcelo Luis Fardo (2013, p. 34) argumenta que “na cultura digital, a escola perde parte de seu papel como detentora dos saberes, pois eles estão disponíveis ao alcance de alguns cliques em um motor de buscas na internet”, ou seja, a escola, os professores, não são mais os únicos que detêm o conhecimento, as informações. Essas estão ao alcance de todos e, também, fora do ambiente escolar. Insistir na continuidade de aulas tradicionais, como fonte única, hierarquizada, verticalizada para se obter as informações, é ir contra a demanda da sociedade, é resistir às evoluções, às transformações e às potencialidades oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação. E essa resistência da escola em incorporar as TDICs precisa ser analisada e repensada para se saber quais os motivos e, assim, rompê-los, como argumenta Fardo (2013, p. 27):

[...] existe certa resistência por parte da escola em incorporar a cultural digital, caracterizada pela presença maciça das tecnologias [...]. Esse problema (e aqui isso é considerado como um problema) talvez exista por uma série de motivos, entre eles a resistência por parte dos professores em aderirem às tecnologias, a falta de recursos financeiros e estruturais para a democratização do acesso às redes de informação, a falta de programas inteligentes de introdução e utilização das tecnologias digitais em sala de aula, enfim, problemas parecem não faltar quando esse assunto é investigado a fundo. No entanto, seria apropriado romper com a barreira existente entre a escola e as tecnologias digitais, pois as pessoas que não possuem as competências para criar e tratar a informação, ou aqueles conhecimentos que a rede valoriza, ficam excluídas.

Assim, essa resistência significa negar esse novo espaço, essa nova cultura, os multiletramentos⁸ (estabelecido com a inserção das TDICs), enfim, resistência a essas novas relações que se criam diariamente no ciberespaço.

Fardo (2013), então complementa que a escola nessa perspectiva tem o papel muito importante de preparar os estudantes para viverem no século XXI,

[...] e que ela passe a incorporar as linguagens e tecnologias do mundo, e afaste-se da ideia de considerá-las como obstáculos ao objetivo de disseminar uma educação obsoleta e pensada em tempos muito distantes. Desse modo, a escola não se apresentaria mais como uma ilha separada da sociedade, mas incorporaria em suas práticas aquelas advindas dos próprios alunos. (FARDO, 2013, p. 34).

O desafio é enorme, mas é imprescindível essa mudança. Os recursos tecnológicos e a internet estão, cada vez mais, adentrando a escola, e essa, enquanto instituição social, é convocada a atender às exigências da sociedade, uma vez que o seu papel é gerar conhecimentos e habilidades necessários ao sujeito para que ele exerça a sua cidadania, para que ele seja proativo, criativo e crítico a partir de trocas de experiências e de trabalhos colaborativos oferecidos, principalmente, nas novas relações geradas pela cibercultura.

Importante compreendermos toda essa dinâmica da sociedade produzida pela constante evolução desses espaços virtuais, dessa tecnologia digital, uma vez que usamos a *internet* sem manual de instrução e, muitas vezes, não sabemos como funcionam as estruturas desses ambientes virtuais. Assim, muitas vezes, acabamos caindo em armadilhas dessas culturas. Faz-se necessário, então, conhecermos as problemáticas, mas principalmente as potencialidades desse espaço que está em constante evolução. (LÉVY, 1999).

E quando falamos na evolução da *web*, precisamente na *web 4.0*, esse campo virtual, o ciberespaço e a realidade virtual (RV) se tornam mais populares e atrativos, promovendo vários estudos e avanços, conforme relata Santaella (2003, p. 223): “O ser humano criou máquinas que imitam suas próprias funções, mas esse processo de reprodução maquínica do corpo chegou a um ponto em que é cérebro que está sendo reproduzido parte por parte em computadores”.

No entanto, a autora esclarece que essas máquinas são capazes de simular gestos e falas, penetrarem geneticamente em nosso DNA, possibilitando estudos,

⁸ O conceito sobre multiletramentos será abordado no capítulo 5.

descobertas, curas, mas adverte que “as máquinas vão ficar cada vez mais parecidas com o ser humano, e não o contrário” (SANTAELLA, 2003, p. 228), e destaca que “dentre todas as linguagens e mídias, só a fala e gestos são sentidos como naturais, enquanto as outras técnicas são sentidas como artificiais”. Ou seja, a oposição homem e máquina existe e continuará existindo uma vez que o afeto, a compaixão, a piedade, o amor... as máquinas não sentem, pois funcionam por padrões definidos, são feitas por partes e dentro de limites, enquanto o homem é a plenitude e tem o poder de construir essas máquinas. Apesar disso, com a evolução da web, especialmente na web 5.0, que é considerada a web sensorial emotiva, há uma intencionalidade em abordar as emoções entre máquinas e humanos, como destacamos anteriormente.

Portanto, o homem é a peça imprescindível para todo esse processo de evolução, e a escola deve ser o lugar para se promover e possibilitar essa evolução a fim de desenvolver no indivíduo o conhecimento crítico, científico e criativo que o levará a essa condição de ser o agente transformador, de ser capaz de usar dados para resolver problemas e buscar fontes relevantes para se informar e criar. No entanto, a escola precisa mudar, precisa acompanhar e permitir essa evolução, adotar novas metodologias, incorporar as tecnologias digitais com novas propostas que atendam a sociedade atual.

E essa necessidade de incorporação das tecnologias digitais na educação, *A nova relação com o saber*, foi destacada por Pierre Lévy (1999). O autor aponta que, sobre educação e cibercultura, “qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber”. (LÉVY, 1999, p. 157).

Ainda, segundo o autor, a “relação das tecnologias com a dinâmica da sociedade é intrínseca”, ou seja, a velocidade da renovação dos saberes é constante e, assim, o indivíduo, hoje com competências específicas para essa era, não terá garantidos conhecimentos e competências para o futuro; isso se deve à efemeridade ocasionada pelas informações oriundas de todas as partes do mundo. A nossa formação hoje se torna obsoleta amanhã.

O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. (LÉVY, 1999, p. 158).

Para tanto, Lévy (1999) destaca duas grandes reformas no sistema de educação e formação. Uma diz respeito ao “novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva” (LÉVY, 1999, p. 158), porém destaca que, nesse contexto, o professor não é mais o único a transmitir conhecimento, mas o incentivador do processo. Outra reforma, “diz respeito ao reconhecimento das experiências adquiridas” (LÉVY, 1999, p. 158), ou seja, as vivências das pessoas, suas relações com o meio, incluindo os saberes não acadêmicos. Nessa configuração, a escola perde espaço de ser a única a transmitir conhecimento.

3.1 O REAL E O VIRTUAL

Como observamos, o ciberespaço não existe no real, no físico, mas no virtual. Assim, de acordo com Pierre Lévy (1999), ciberespaço diz respeito a uma forma de “virtualização em rede”. Entende-se por virtual o que significa força, potencial e o que pode vir a ser. Diante desse aspecto, percebemos que o virtual, assim como o real, são espaços e ambientes que possibilitam a construção do conhecimento, cada qual na sua especificidade. Sobre isso, temos a concepção de Pierre Lévy (1999). Para ele, o real e o virtual têm suas diferenças, mas estas não vão estabelecer uma relação de oposição.

Em geral acredita-se que uma coisa deva ser ou real ou virtual, que ela não pode, portanto, possuir as duas qualidades ao mesmo tempo, contudo, a rigor, em filosofia o virtual não se opõe ao real mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade. (LÉVY, 1999, p. 47).

Dessa forma, Lévy (1999) chama de virtualidade o que existe sem estar presente. Ele traz como exemplo a palavra. Assim, segundo o autor, quando falamos ou escrevemos, já temos um comportamento virtual. “Repetindo, ainda que não possamos fixá-lo em nenhuma coordenada espaço temporal, o virtual é real. Uma palavra existe de fato”. (LÉVY, 1999, p. 48).

O autor exemplifica com a palavra “árvore”. Falada, ela tem uma materialidade, através do som que produzimos e que faz com que geramos sentido na nossa mente; por isso está no campo da virtualidade, uma vez que não é palpável, mas se formou mentalmente. O autor elucida melhor essa questão buscando, na perspectiva

filosófica, a explicação para o virtual. Usa como exemplo a semente, afirmando que, dentro dela, existe uma virtualidade, uma potencialidade de se tornar árvore:

O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está virtualmente presente no grão). No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. [...] Se a produção da árvore está na essência do grão, então a virtualidade da árvore é bastante real (sem que seja, ainda, atual). (LÉVY, 1999, p. 47).

Portanto, o autor afirma que o virtual é um ambiente de potencialidade. Não é algo concreto, não é algo palpável, mas está dentro de um sentido virtual, “simbólico e abstrato”. Então, podemos dizer que esses ambientes virtuais, segundo Lévy (1999), são cheios dessa potencialidade, cheios de possibilidades, de trocas de informações, de construir e compartilhar conhecimentos, e o que é melhor, em tempo real e sem distinção geográfica, facilitando o acesso, reduzindo distâncias e gerando novos conteúdos. Lévy (1999) ainda esclarece que toda essa potencialidade do ambiente digital está ligada à desterritorialização (ambientes abertos) e, por isso, são ambientes plurais e ricos, que se estabelecem através da comunicação em rede, de conexão que abrange diversos lugares, possibilitando a todos a produção de algum tipo de conteúdo, de conhecimento, de forma ampla, e, como ela está sempre se expandindo, ela está sempre aberta, ativa, plural, favorecendo a inteligência coletiva.

[...] não há comunidade virtual sem interconexão, não há inteligência coletiva em grande escala sem virtualização ou desterritorialização das comunidades no ciberespaço. A interconexão condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial. (LÉVY, 1999, p. 133).

E esses ambientes em rede, por terem essa capacidade de produção através de troca, gerando um conhecimento sempre ativo, aberto, plural e compartilhado, proporcionado a partir da *web 2.0*, faz com que nos libertemos, um pouco, daquela concepção de conhecimento hierarquizado, o conhecimento do detentor “só eu sei e não tem outra fonte”.

O autor frisa, ainda, que o maior benefício do espaço virtual não é só a expansão desse conhecimento para todos, mas é trazer para as pessoas as possibilidades de que cada um pode contribuir, pode produzir e compartilhar conteúdos.

Nessa ótica, é perceptível que o ciberespaço favorece a participação em um ambiente de colaboração e o acesso a infinitos saberes universais, ricos em possibilidades que propiciam uma visão mais ampla e, assim, proporcionando a aprendizagem colaborativa. E essa, mediada pelas TDICs, vem de encontro às exigências da sociedade da informação, o que pode possibilitar o atendimento às demandas advindas das novas relações e percepções da realidade e da produção de conhecimento.

Portanto, a escola precisa atentar-se para essa nova configuração da sociedade; não cabem mais, para resultados satisfatórios, as práticas tradicionais, “os estudantes deste início de século XXI [...] têm tido um comportamento diferente em sala de aula, em parte, graças ao uso das TDICs”. (VALENTE, 2018, p. 26).

Dessa forma, para que haja interesse, participação e engajamento dos estudantes, a educação precisa de iniciativas, de novas metodologias, de novas dinâmicas, ou seja, precisa adentrar esse espaço virtual e fazer uso de toda a sua potencialidade para gerar conhecimento e, conseqüentemente, ressignificar o ensino e a aprendizagem, como veremos no próximo capítulo.

4 INICIATIVAS E PERSPECTIVAS PARA A INCORPORAÇÃO DAS TDICs NA EDUCAÇÃO

Diante de toda evolução, do uso cada vez mais frequente do espaço virtual, da existência da cibercultura, parece-nos consenso considerarmos a importância que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) exercem no dia a dia das pessoas. Sem nos darmos conta, estamos conectados desde as tarefas mais simples do dia a dia: conversar por aplicativos, acessar e realizar pagamentos através de dispositivos eletrônicos, fazer compras *online*, até as ações mais complexas, que envolvem aplicativos ou *software* mais sofisticados. Enfim, acessamos a rede de *internet*, por meio de diferentes dispositivos, a todo instante.

Esse movimento, provocado pela era digital, pelo ciberespaço, afeta também os ambientes educacionais. As TDICs estão cada vez mais frequentes e crescentes no ensino e aprendizagem, assim como na gestão escolar. Inclusive, o uso muito perceptível no período pandêmico.

Mas convém destacarmos que as iniciativas de incorporação das TDICs, na educação, vêm acontecendo há algum tempo. Conforme quadro, na figura abaixo, que apresenta um panorama dos programas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação.

Antes, porém, faz-se necessário definir que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) correspondem à tecnologia focada na produção de informação e comunicação como, por exemplo, o jornal, rádio ou TV. Com o avanço, foi possível então perceber uma nova variação da tecnologia, chamada dessa vez como Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDICs), uma vez que passamos a englobar equipamentos digitais, como, por exemplo, computadores, celulares, *tablets*, câmera digital, entre outros (ANJOS; SILVA, 2018).

Feita a observação sobre TICs e TDICs, analisaremos a linha do tempo:

Figura 4 - Linha do tempo: Políticas de TIC na Educação Brasileira.

ANO	PROGRAMA/ PROJETO	COORDENAÇÃO	INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	OBJETIVOS	RESULTADOS
Ano de criação 1984 Ano de implantação 1985	EDUCOM	Centro de Informática do Ministério da Educação (CENIFOR/-MEC)	MEC; Sistema Eletrônico de Informações (SEI); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Financiadora de Estudos e Projetos (Finep); Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ); especialistas/pesquisadores em Informática na Educação	Estimular o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar sobre o uso de tecnologias no ensino e na aprendizagem	Criação de Núcleos de Pesquisa e Desenvolvimento de Informática na Educação; implantação de cinco centros-piloto em universidades públicas; formação de pesquisadores e professores das universidades envolvidas e das escolas onde foram realizados os projetos-piloto; criação de cultura de informática educativa nas instituições envolvidas
1986	Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º Graus	MEC	MEC; especialistas/pesquisadores em Informática na Educação	Manter e revigorar o apoio técnico e financeiro aos centros-piloto; investir na formação de recursos humanos	Criação de 19 Centros de Informática Educativa (Cied) junto às secretarias estaduais de Educação, 15 Centros de Informática na Educação Técnica (Ciet) em escolas técnicas federais e oito Centros de Informática na Educação Superior (Cies) em universidades públicas; implantação do projeto FORMAR, voltado à preparação de multiplicadores responsáveis pela formação de professores de escolas
Ano de criação 1989 Ano de implantação 1992	1º Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE)	Secretaria-Geral do MEC (1989); Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) (1990)	MEC; Secretaria-Geral do MEC	Realizar ações de formação nos três níveis de ensino; utilizar informática na prática pedagógica; integrar, consolidar e ampliar pesquisas; socializar experiências e conhecimentos na área	Sem resultados - não foram realizadas ações

Fonte: Valente e Almeida (2022, p. 2).

De acordo com o quadro acima, que se refere a uma pesquisa realizada pela TIC Educação, no documento Panorama Setorial da *Internet*⁹, em consonância, também, com Valente e Almeida (2022), percebe-se que as iniciativas do Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), para a incorporação das TICs no âmbito educacional, tiveram início na década de 80 com o projeto Informática Aplicada à Educação - EDUCOM, que teve como resultado a criação de Núcleos de Pesquisa e Desenvolvimento de Informática na Educação. Foi o início para que, a partir de 1986, tivéssemos diversos programas e projetos voltados para a formação e implantação de infraestruturas adequadas para a criação de laboratórios de informática e rede de internet nas escolas públicas.

Importante ressaltarmos que, além da infraestrutura, as ações também “propiciaram a formação de pesquisadores do ensino superior e de centros de pesquisa, bem como inúmeros professores-formadores vinculados aos Núcleos de

⁹ Panorama Setorial publicado em 01 de agosto de 2022 por CETIC.BR|NIC.BR. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/publicacao/ano-xiv-n-2-tecnologias-digitais-tendencia-atuais-e-o-futuro-da-educacao/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

Tecnologia Educacional – NTE.¹⁰ (VALENTE; ALMEIDA, 2022, p. 2). Esses núcleos são, até a presente data, responsáveis pela formação de professores e gestores no uso das TDICs e no assessoramento pedagógico e técnico às escolas públicas.

Entretanto, de acordo com Valente e Almeida (2022), mesmo com tantos e diferentes projetos e programas há décadas sendo implantados, o período pandêmico acentuou a inconsistência de uma política de uso das TDICs no ensino aprendizagem:

[...] a ausência de uma política consistente foi sentida durante a pandemia [...]. A falta de preparo das escolas, especialmente com relação ao uso das tecnologias integradas às atividades curriculares, causou problemas de ordem pedagógica, de infraestrutura tecnológica, de apoio aos educadores e familiares dos alunos que estavam confinados em suas casas. (VALENTE; ALMEIDA, 2022, p. 4).

Muitos professores não estavam preparados para, no período de isolamento, fazerem uso dos recursos digitais: plataformas *online*, uso de aplicativos para fins educacionais, *e-mails* e videoaulas. Realidade constatada no país todo e, especificamente no contexto desta pesquisa, no estado de Rondônia. Causando, então, estresse generalizado, uma vez que os próprios alunos, nativos digitais¹¹, (PRENSKY, 2001), tiveram dificuldades para fazer uso desses recursos vinculados aos seus *e-mails* de forma pedagógica. Neste ponto, abrimos parênteses para destacar o intenso trabalho de formação ministrado pelos professores formadores¹² lotados nos Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE. Essa equipe, que já tinha como função formar professores e gestores no uso das TDICs, intensificou suas ações nesse período pandêmico.

Foram várias formações¹³ e vídeos tutoriais disponibilizados no canal do *YouTube* dos núcleos, em destaque, do NTE de Ji-Paraná-RO¹⁴. Entre os aplicativos e plataformas mais trabalhados com os professores nas formações, estão os do *Google: Classroom, Forms, Meet, Jambort, YouTube* e também as plataformas *Canva, Cisco webex, Padlet, Kahoot, Word Wall* com proposta de atividades de

¹⁰ Em Rondônia, são 12 Núcleos de Tecnologia Educacional, distribuídos no estado.

¹¹ Nativos digitais: conceito criado por Marc Prensky (2001) para descrever as gerações que cresceram em um ambiente onde a tecnologia digital já estava amplamente presente. Essas gerações são caracterizadas por terem nascido e crescido em uma época em que a internet, dispositivos móveis e outras tecnologias digitais já eram comuns.

¹² Professores formadores, de acordo com a Portaria nº 1662/ 2022-GAB/SEDUC/RO.

¹³ No Estado de Rondônia, foram 11.665 formações ministradas e 29.682 assessoramentos pedagógico no período pandêmico. Fonte: SEDUC/ Núcleo de Tecnologia Proinfo - NTP.

¹⁴ NTE – Ji-Paraná. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCcWXdCfjIHpEI6wv5leqM3g>. Acesso em: 22 jun. 2023.

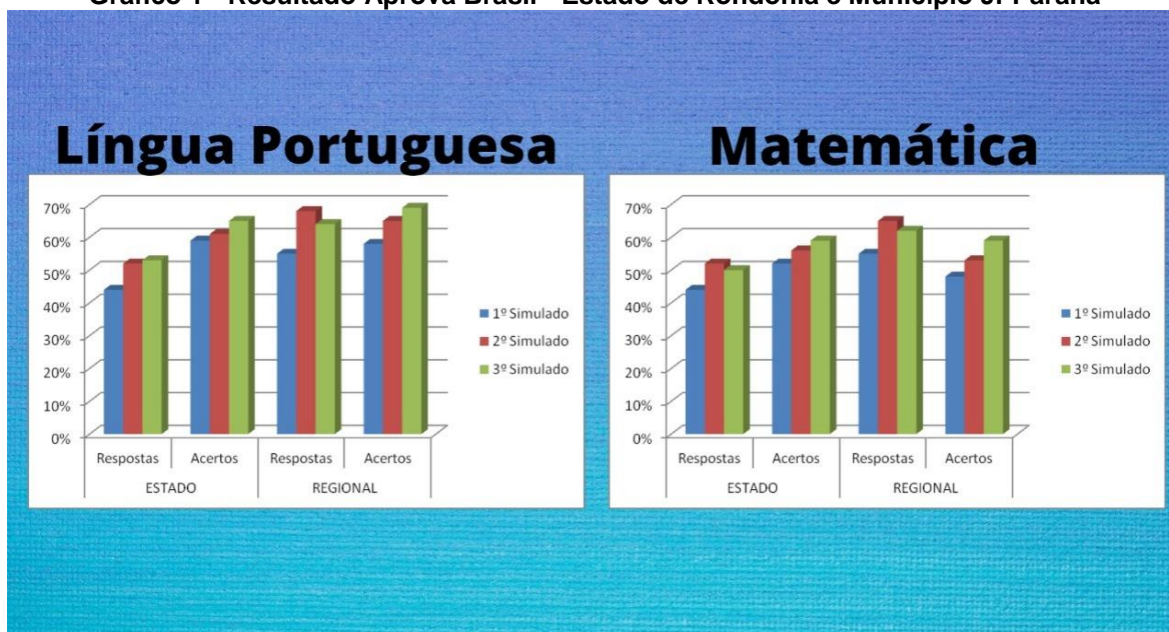
gamificação, entre outros que possibilitavam aulas síncronas, assíncronas e armazenamentos de materiais em nuvem para que as aulas chegassem aos alunos remotamente, sem a presença física do professor. Inclusive, uma oportunidade propícia para reforçar que os bons professores, conforme afirma José Moran (2018), sempre foram e serão fundamentais para avançarmos na aprendizagem. A diferença hoje é que não há necessidade da presença física constante junto aos alunos, uma vez que a informação está disponível também fora da escola, principalmente através da *web*. Isso foi perceptível no período da pandemia.

Portanto, o espaço virtual, a cibercultura para o compartilhamento, a produção e a troca de informações e conhecimentos, foram fundamentais para que as aulas remotas acontecessem. Entretanto, as aulas, nos componentes curriculares de Matemática e Ciências da Natureza, foram mais complexas e difíceis, uma vez que exigem mais atenção e, com a imaturidade dos alunos e a insegurança dos professores, no uso do aplicativo *meet*, a concentração e as explicações (ou tentativas), não possibilitaram, em partes, a aprendizagem. Situações, estas, relatadas por professores e equipe gestora das escolas no decorrer deste processo de aulas síncronas e, também, percebidas nas atividades avaliativas.

Contudo, merecem destaque os resultados obtidos em 2022 nos simulados do Aprova Brasil¹⁵, aplicados nas escolas públicas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, especificamente, demonstrados aqui os resultados dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes de Rondônia, município de Ji-Paraná. Importante pontuar que são simulados significativos para que as escolas tenham um diagnóstico de como estavam seus estudantes e como poderiam intervir para amenizar possíveis lacunas na aprendizagem provocadas, principalmente, pelo período de isolamento. Pois bem, mesmo diante de tantas dificuldades, tivemos uma resposta positiva e considerável, conforme gráficos 1 e 2:

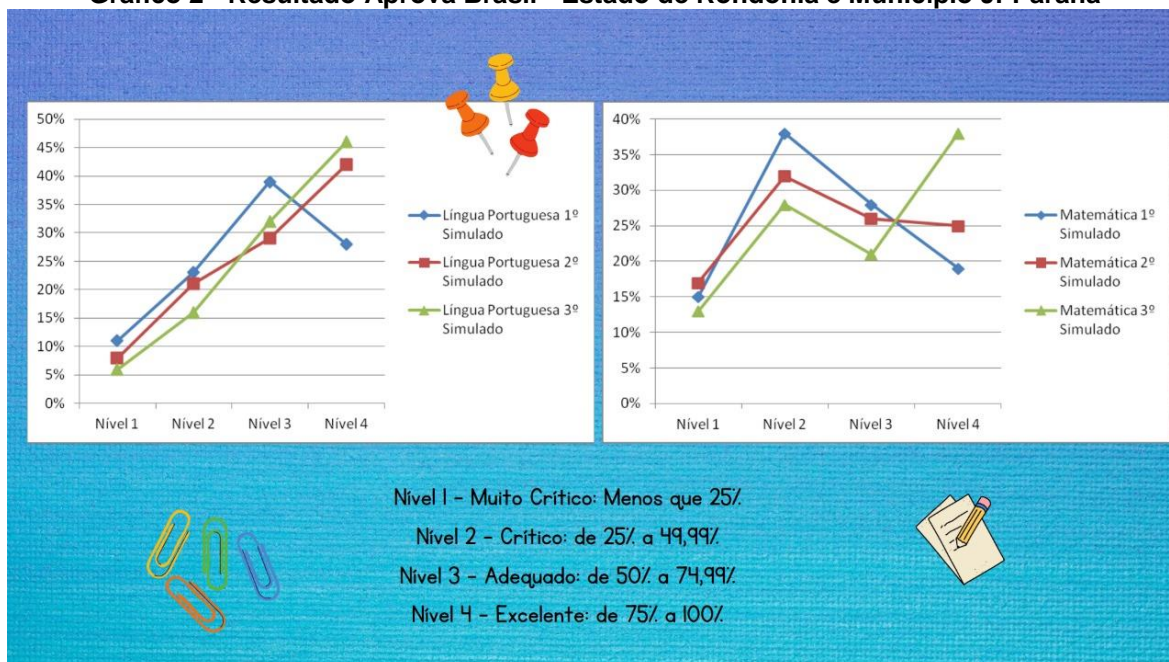
¹⁵ Plataforma de aprendizagem que monitora os resultados dos estudantes para intervir onde for necessário.

Gráfico 1 - Resultado Prova Brasil - Estado de Rondônia e Município Ji-Paraná



Fonte: Coordenadoria Regional de Educação de Ji-Paraná-RO (2022).

Gráfico 2 - Resultado Prova Brasil - Estado de Rondônia e Município Ji-Paraná



Fonte: Coordenadoria Regional de Educação de Ji-Paraná-RO (2022).

Os dados coletados são verificados em 4 níveis: sendo nível 1 – insuficiente/muito crítico, nível 2 – básico/crítico, nível 3 – proficiente/adequado, nível 4 – avançado/excelente.

Percebe-se que, em âmbito geral, nos níveis “adequado e avançado”, os alunos atingiram 78% em Língua Portuguesa e 59% em matemática; nos níveis “muito crítico e crítico”, os índices foram de 22% em Língua Portuguesa e 41% em matemática.

Diante dos resultados, é perceptível que, mesmo com todos os problemas e todas as dificuldades enfrentadas nas aulas à distância, a aprendizagem não foi totalmente prejudicada. Claro que estamos tratando de um segmento de ensino, do 6º ao 9º ano, e dos componentes curriculares básicos, matemática e Língua Portuguesa, mas nos servem de parâmetro para ilustrar que as TDICs possibilitaram (e possibilitam) o processo de ensino e aprendizagem.

Faz-se necessária, neste ponto, uma observação que consideramos pertinente. No âmbito das aulas de Língua Portuguesa, haveria margem para maior eficiência nas aulas remotas, considerando a capacidade dos estudantes de executar as tarefas e leituras de maneira assíncrona. Isso se dá em virtude da multiplicidade de ferramentas pedagógicas à disposição, tais como o emprego de aplicativos como o *Padlet*, a utilização de estratégias de gamificação, entre outras abordagens inovadoras. Cabe destacar ainda que os discentes têm à sua disposição um amplo acesso a diversas obras literárias, tanto em bibliotecas virtuais como nas instalações da própria instituição educacional.

Todavia, mesmo diante do resultado dos simulados, o percurso das aulas à distância não foi simples. A maioria dos professores teve dificuldades para se ajustar ao novo cenário, para colocarem em prática, em suas aulas remotas, o que aprendiam nas formações. Para alguns, resistentes às mudanças de metodologias, as dificuldades foram maiores, muito embora as formações viessem sendo oferecidas desde as primeiras iniciativas de implantação das TICs na educação, como consta no panorama dos programas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação:

Figura 5 - Linha do tempo: Políticas de TIC na Educação Brasileira

ANO	PROGRAMA/ PROJETO	COORDENAÇÃO	INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	OBJETIVOS	RESULTADOS
1997	Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)	MEC; Secretaria de Educação a Distância (Seed); Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (CETE)	MEC; Seed	Contribuir para a melhoria dos processos educacionais; propiciar a criação de uma nova ecologia cognitiva a partir da incorporação das tecnologias, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico na escola e à educação para uma cidadania global	Implantação de 262 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE); preparação de 2.169 professores-multiplicadores para formar professores das escolas, acompanhar e avaliar as ações; implantação de laboratórios em 4.629 escolas; realização de oito Encontros Nacionais do ProInfo (1997 a 2002); capacitação de 4.036 gestores, 137.911 professores e 10.087 técnicos; 6 milhões de alunos beneficiados; criação dos Núcleos de Tecnologia Municipal (NTM); implantação da Coordenação Estadual do ProInfo nas secretarias estaduais de Educação; implantação da Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED) para a produção de conteúdos digitais de aprendizagem (120 objetos criados até 2003)
2007	ProInfo Integrado	MEC; Seed; programas com ações integradas: ProInfo, TV Escola, Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), Rádio Escola	MEC; Seed; Secretaria de Educação Básica (SEB)	Propiciar a interação entre diferentes projetos, iniciativas e recursos voltados ao uso de tecnologias na escola por meio de ações para impulsionar a implantação das TIC nas escolas públicas envolvendo infraestrutura, capacitação, conteúdos digitais, interação, comunicação e comunidades virtuais	Disponibilização do curso de extensão ProInfo Integrado; implantação dos programas Mídias na Educação, ProInfo Rural, ProInfo Urbano, Banda Larga nas Escolas, portal Domínio Público e Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE); desenvolvimento e distribuição de dispositivos tecnológicos

Fonte: Valente e Almeida (2022, p. 3).

Portanto, de acordo com essa linha do tempo, em 1997, foi implantado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Mas com pouca participação dos professores.

Seguindo essa tabela, em 2007, esse programa se consolidou e foi ampliado, passando, então, à denominação de ProInfo Integrado, que, além da formação continuada, levava às escolas internet de banda larga no laboratório de informática, computadores, recursos digitais, multimídias e conteúdos educacionais.

O ProInfo Integrado, no aspecto de formação continuada, de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2013), reunia um conjunto de processos formativos por meio de módulos, sendo eles distribuídos em “Introdução à Educação Digital” (60h), “Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC” (100h) e “Elaboração de Projetos” (40h). Esses três foram lançados em 2008, e reeditados e revisados em 2010. Nesta reedição levou-se em consideração

[...] o contexto atual da inserção de tecnologias na escola: a ampliação do acesso e da conectividade, a disponibilidade de novos dispositivos e novas

aplicações; e, por fim, a necessidade de maior ênfase na apropriação curricular das TIC e da reflexão sobre o impacto das novas mídias sociais nas Escolas. Este último aspecto levou à inclusão de mais um curso aos já existentes – o curso de “Redes de Aprendizagem”. (BRASIL, 2013, p. 6).

Desse modo, além dos três módulos citados acima, na reedição do programa, houve o acréscimo de “Redes de Aprendizagem” (40h). Professores e gestores que participaram dessa formação continuada e concluíram os quatro módulos tiveram 240 horas de formação, comprovadas com certificação a cada etapa. O programa foi nacionalmente bem aceito e com boa participação dos professores e gestores.

Essas formações aconteciam presencialmente, com tutores (professores formadores que recebiam bolsas) e à distância, através da plataforma e-proinfo e livros impressos com *cd-rom*.

Portanto, com as formações *in loco* ministradas pelas equipes dos NTEs, com a iniciativa do Governo Federal, em parceria com os estados e municípios, através do Proinfo Integrado (que teve adesão por boa parte dos educadores), questionamo-nos: por que tanta “estranheza”, tantas dificuldades com a mudança de metodologia e de incorporar as TDICs no ensino e aprendizagem?

Claro que é preciso considerar, também, os níveis de aquisição do conhecimento, neste caso, de apropriação e adoção das tecnologias, que é diferente em cada pessoa e, cada uma, dependendo de seu interesse e de sua necessidade, pode apresentar um estágio de desenvolvimento, como afirmam Bacich e Moran (2018, p. 2):

As pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais.

Contudo, acreditamos que o fator predominante que prejudica a incorporação das TDICs no ensino aprendizagem, por boa parte dos professores, dá-se pela falta de percepção e, automaticamente, de conhecimento do quanto a tecnologia pode agregar em suas aulas e, por isso, não sentem necessidade, segurança e, conseqüentemente, não há o compromisso de inserir, em seu planejamento, o que aprendiam (e aprendem) nas formações: os novos recursos e as novas possibilidades de ensino que as TDICs oferecem.

Desta forma, podemos ratificar o que Valente e Almeida (2022) destacaram como “incorporação de novas metodologias ao currículo escolar”. Entende-se que faltava (e falta) integrar ao currículo as práticas com o uso das TDICs para que se efetivem ações pedagógicas de forma inovadora e contextualizada, em consonância com o avanço das tecnologias na sociedade do conhecimento.

Inferimos, então, que esse processo de uso dos recursos digitais, nesse período de isolamento social, não era para ter sido tão complexo e difícil para a maioria dos professores. Mas devemos pontuar também que, felizmente, encontramos algumas ações isoladas com o uso das TDICs. Ou seja, alguns professores perceberam que precisa haver mudanças e, assim, inovam suas aulas, fazendo uso das metodologias ativas: aulas híbridas, trabalhos em equipe, sala de aula invertida e atividades gamificadas. Mas esses professores, muitas vezes, não têm respaldo e apoio para suas ações.

Porém, nesse contexto de inovação de práticas pedagógicas com as TDICs, e com a inserção de metodologias ativas, não podemos nos esquecer que ainda existe a exclusão social, inclusive com nova roupagem, além de muitas que já existem, agora, também a digital. Entretanto, essa exclusão digital é mais acentuada para muitos de nossos estudantes que, com a ampliação da infraestrutura nas escolas, através de programas e políticas públicas, muitas vezes seu acesso aos recursos digitais e à internet acontece somente no ambiente escolar. Então, para esse público, sem acesso a dispositivos e sem conectividade, o caminho era a retirada de material impresso na escola sem a explicação de conteúdos de forma direta (virtual) do professor.

Sobre esse acesso aos recursos digitais e à conectividade, destacamos, seguindo nosso panorama, na figura 6, o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC).

Figura 6 - Linha do tempo: Políticas de TIC na Educação Brasileira.

2017	Programa de Inovação Educação Conectada	MEC	Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB); Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC); Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)	Apoiar o acesso à Internet de alta velocidade; fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica; capacitar profissionais; fornecer conteúdo digital; investir em equipamentos; apoiar escolas e redes de ensino em termos técnicos e financeiros	
-------------	--	-----	---	---	--

Fonte: Valente e Almeida (2022, p. 3).

Tal programa, desenvolvido pelo Ministério da Educação e parceiros, lançado e implementado em 2017, teve como objetivo “apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica”. (BRASIL, 2020, online). Nesse sentido, garantir aos estudantes acesso às mais diferentes tecnologias digitais dentro do ambiente escolar, com a mediação do professor para promover, assim, a incorporação das tecnologias digitais e sua equidade na disponibilidade dos recursos aos estudantes, estimulando, então, o seu protagonismo.

O Programa fomenta ações como auxiliar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet, destinar aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais e proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais. (BRASIL, 2020, online).

Mas não significa apenas esperar que o Governo Federal disponibilize esses recursos. A escola precisa passar por algumas etapas imprescindíveis para compreender todo o processo e a importância desse programa. Assim, para aderir ao programa, segundo as informações disponíveis na plataforma Educação Conectada (BRASIL, 2020), cada rede estadual designa um servidor em exercício como articulador local que faz as indicações das escolas seguindo três critérios básicos: a escola deve ter energia elétrica, unidade executora e alunos matriculados. Após essa indicação, os gestores precisam fazer, na plataforma PDDE Interativo, na aba Educação Conectada, a adesão, o plano de ação e o plano de aplicação financeira.

Desta forma, há a descentralização dos recursos, passando para as escolas a autonomia, mediante o planejamento, para comprar equipamentos e contratar internet.

Importante também para esse processo é o questionário respondido pelos gestores e professores, na ferramenta *online* e gratuita Guia Edutec¹⁶, desenvolvido pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) que permite um diagnóstico do nível de adoção de tecnologia educacional por professores e escolas de redes públicas de ensino, seguindo as dimensões Visão, Formação/Competência, Recursos Digitais e Infraestrutura, conforme figura abaixo:

Figura 7 - As Dimensões - Educação Conectada.

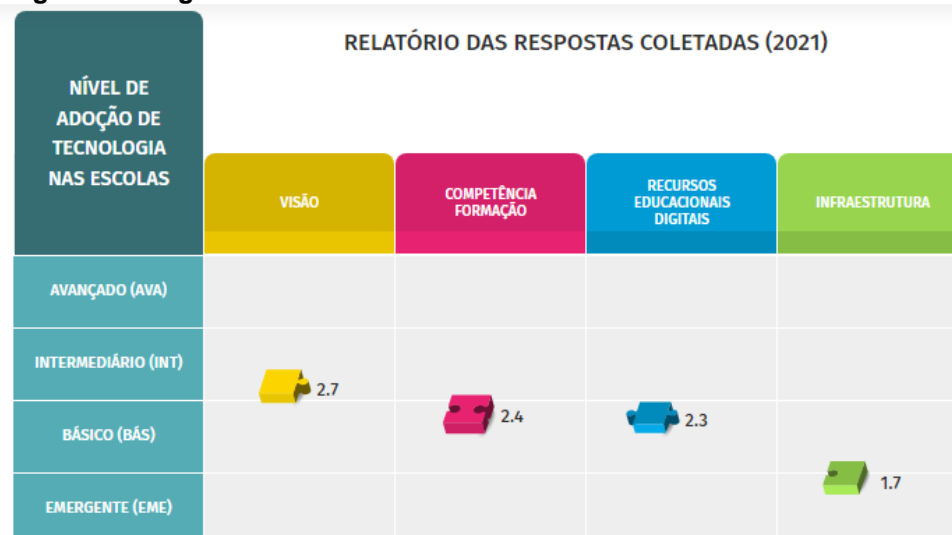


Fonte: Brasil (2021, online).

Em 2021, de acordo com o diagnóstico realizado na ferramenta Guia Edutec, foram identificados, em Rondônia, os níveis emergentes e básicos para as dimensões Infraestrutura, Recursos Digitais e Competência/Formação. Conforme figura:

¹⁶ Disponível em: <https://guiaedutec.com.br/>. Acesso em 22 jun. 2023.

Figura 8 - Diagnóstico Guia Edutec 2021 das escolas estaduais de Rondônia



Fonte: Brasil (2021, online)

Percebe-se que, no nível avançado, não se encontra nenhuma dimensão. Já a dimensão Visão se encontra, nesse diagnóstico de 2021, no nível mais alto – intermediário, e esse resultado nos diz muito, pois podemos considerar como uma autoavaliação, uma vez que, segundo o Guia Edutec, visão significa a “clareza sobre os objetivos educacionais e qual o papel das tecnologias para alcançá-los”. Ou seja, como os gestores, professores e a comunidade veem e sabem da importância das TDICs e o impacto positivo que podem causar no ensino e aprendizagem, o quanto se acredita que o uso de TDICs contribui para um ensino de qualidade e uma gestão escolar eficaz.

A dimensão Competência/Formação se encontra no nível básico, e diz respeito

[...] às habilidades e competências que diferentes atores precisam ter para o uso satisfatório das TDIC na educação. Inclui as habilidades de professores (seus conhecimentos de TDIC e atitudes em relação a seu uso, como as formas como utiliza ferramentas para suas práticas pedagógicas) e de diretores e coordenadores (sua habilidade de utilizar as TDIC para melhorar a gestão e apoiar professores e alunos a utilizarem melhor). (BRASIL, 2021, online).

Podemos acrescentar, nessa dimensão, o nível de participação nas formações continuadas para que possam atingir as habilidades e competências necessárias para a inserção das TDICs em sala de aula.

A dimensão Recursos Educacionais Digitais “refere-se à disponibilização de programas, aplicativos e conteúdos usados nas instituições escolares, que incluem,

por exemplos, material de aprendizado digital, softwares e aplicativos que facilitem a gestão educacional” (BRASIL, 2021, online) e essa dimensão se encontra no nível básico, ou seja, não há a cultura de compartilhamento de recursos digitais e, também, pouco conhecimento e curiosidade para se adquirir *software* ou aplicativos que atendam às necessidades pedagógicas e de gestão.

A dimensão infraestrutura diz respeito “à disponibilidade e qualidade de computadores e outros equipamentos, além do acesso e qualidade da conexão com a internet” (BRASIL, 2021, online). Nesse caso, fica-nos claro que é a dimensão de responsabilidade e obrigação dos governos, talvez por isso, apareça no nível emergente. Entretanto, esse nível não condiz totalmente com a realidade do nosso estado, pois, desde 2020, as escolas vêm recebendo materiais tecnológicos para a equipe administrativa e pedagógica, incluindo um *notebook* para cada professor, além da revitalização dos laboratórios de informática educacional. E, quanto à internet, além do link oferecido pelo governo estadual para a área administrativa, as escolas têm, como citado acima, o Programa de Inovação Tecnológica Educação Conectada (PIEC).

Este programa, PIEC, diante de sua expansão e importância, em 2019, passou a ser Política Pública de Inovação Educação Conectada, garantindo, desse modo, a incorporação e a continuidade das ações pedagógicas voltadas ao uso das TDICs no ambiente escolar, no processo de aprimorar e dar qualidade ao ensino, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo, através das metodologias ativas, o ensino e aprendizagem de forma mais significativa, uma vez que possibilita a contextualização da escola com a sociedade do conhecimento.

Seguindo os documentos e as diretrizes disponíveis no Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) (2019), para garantir o avanço das TDICs e para participar das políticas de inovação tecnológica do Governo Federal, os estados precisam elaborar o Plano Estadual de Inovação e Tecnologia Educacional com “objetivo de orientar e implementar ações de inovação e tecnologia educacional, para garantir atendimento às necessidades locais”, conforme orientações do sistema Educação Conectada (BRASIL, 2019, online):

O Plano Local de Inovação é um conjunto de ações prioritizadas e elaboradas a partir do resultado do Diagnóstico, de forma a orientar a inclusão da inovação e da tecnologia na prática pedagógica das escolas da rede. Esse plano é requisito para que a rede e suas escolas recebam ou permaneçam

recebendo integralmente o apoio do MEC para as ações do Programa, a partir de 2019.

Muitos estados já elaboraram o seu plano. No estado de Rondônia, o Plano Estadual de Inovação e Tecnologia Educacional (PEITE) foi construído e lançado em novembro de 2022 e será executado ao longo de cinco anos. Sua construção foi um processo participativo, com todos os atores que serão impactados pelas mudanças: setores da secretaria estadual de educação, das coordenadorias regionais de educação e das escolas.

Entretanto, o Núcleo de Tecnologia Proinfo (NTP), juntamente com os doze Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), estão à frente dessa ação, uma vez que são atribuições desses núcleos: avaliar e orientar a implementação de programas, projetos e cursos voltados para a utilização pedagógica das TDICs junto às unidades escolares, promover a formação continuada de educadores da rede para a utilização das TDICs, utilizando, preferencialmente, as metodologias ativas, com uso de diferentes linguagens, integrando-as ao currículo escolar em vigência aderidos pela SEDUC, entre outras atribuições, conforme Portaria nº 1662 de 11 de fevereiro de 2022. Mas são ações e iniciativas que precisam estar em consonância com o planejamento escolar, com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e, para tanto, é imprescindível a reelaboração do currículo.

4.1 REELABORAÇÃO DO CURRÍCULO - OS PRIMEIROS PASSOS PARA A NOVAS INICIATIVAS E MUDANÇA DE METODOLOGIAS

Diante de todas essas iniciativas, elencadas acima, para a incorporação das TDICs na educação, percebemos que faltam, às instituições escolares, nesse novo contexto e dada a sua importância, projetar suas ações e reelaborar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), conforme argumenta Alexandre Martins dos Anjos (2018, p. 38):

Inicialmente, a escola projeta-se no Projeto Político Pedagógico (PPP). [...], com base na sua nomenclatura semântica, trata da antecipação de algo a ser realizado, é pensar algo que ainda não aconteceu, mas com forte desejo de realizá-lo, que evoca as ações educativas num espaço de poder, conflitos e antagonismos.

Desta forma, será possível planejar, executar e acompanhar suas ações com respaldo em documentos que embasam propostas de metodologias ativas, a BNCC e o Referencial Curricular, para que possam consolidar o uso dessas tecnologias digitais nas ações pedagógicas, e, assim, garantir práticas efetivas e significativas com as TDICs e, também, conhecimento e aprofundamento para que se possa cobrar mais iniciativas dos governos.

Faz-se urgente e necessária essa reconstrução, pois este documento, PPP, garante que o trabalho escolar tenha uma direção nessa nova dinâmica da sociedade que exige organização e planejamento, conforme nos apresenta Anjos (2018, p. 38):

O PPP expõe toda a intencionalidade educativa da comunidade escolar, propõe meios para que tais intenções se concretizem. Nesse sentido, esse documento estabelece diálogo com as TDIC, expondo como são ressignificadas no contexto da escola e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, é necessário que a reelaboração do PPP seja feita por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo para que, desse modo, seja possível garantir de forma real e eficaz a sua execução, evitando que se tornem apenas intenções de um pequeno grupo inseridas em documentos.

Todavia, essa incorporação das TDICs ao currículo precisa ser muito bem estruturada, afinal, a proposta é participar, além do espaço real, também do virtual, do ciberespaço, e de participar e compartilhar de todas as possibilidades de interação que a cibercultura oferece. Ou seja, mudar nossa metodologia, como argumenta Silva (2018, p. 60): “As concepções de professor, aluno e processo de ensino e aprendizagem precisam ser diferentes das tradicionais. O professor precisa mudar de detentor do conhecimento para mediador”. Para que isso aconteça, há a necessidade de participação e de preparação dos professores, de formação continuada no uso dessas tecnologias, de explorar as potencialidades e de conhecer as problemáticas desse mundo virtual. Tudo isso é essencial e urgente, afinal, esse espaço virtual não tem roteiros de navegação, mas pode e deve, no campo educacional, ter orientações e planejamento para que possa propiciar e gerar conhecimentos.

Dessa forma, não basta apenas inserir no currículo escolar o uso das TDICs, esse é o primeiro passo; contudo, muito importante também, ratificamos, é a formação e o conhecimento de quem irá conduzir o processo.

Assim, podemos afirmar que o professor continua sendo a peça principal do processo de ensino, com nova atuação, mas com novos desafios também. Ele agora conduzirá os estudantes para o protagonismo, principalmente por meio das tecnologias digitais, preparando-os para lerem o mundo e produzirem conteúdos com novas ferramentas em diferentes mídias; em consonância, desse modo, com a BNCC, principalmente na competência 5, que trata das tecnologias digitais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Destarte, acreditamos que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, incluídas ao currículo, fortalecerão as ações propostas pelas metodologias ativas e poderão ser consolidadas ao ensino e aprendizagem, no processo de aquisição do conhecimento, não como um fim, mas como meio de promover a aprendizagem, com capacidade de perpassar por todas as áreas do conhecimento, com a intenção de promover o entendimento da cultura digital, do desenvolvimento de competências e habilidades, com uso crítico e responsável dessas tecnologias. Além disso, à luz da BNCC, as TDICs poderão promover a alfabetização e o letramento digital. Na nossa perspectiva, com este projeto - o multiletramento - buscamos garantir outros meios, principalmente digitais, de acesso aos conteúdos de Língua e Literatura, bem como a formação de leitores. O intuito é assegurar a todos os estudantes uma educação significativa que atenda às suas necessidades pessoais e profissionais de forma crítica, ética, responsável e dinâmica.

Para tanto, no próximo capítulo, exploraremos a interseção entre letramento literário e letramento digital, destacando como a literatura e as habilidades digitais se entrelaçam para formar leitores competentes e críticos, capazes de navegar no mundo literário e digital com discernimento e profundidade. Através dessa análise, seremos conduzidos a compreender a importância da formação de leitores literários em um contexto digital, bem como as estratégias e desafios envolvidos nesse processo de aprendizado.

5 FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS E LETRAMENTO DIGITAL

É inegável que a escola precisa proporcionar o acesso a textos literários a fim de promover o letramento literário entre seus estudantes e, conseqüentemente, permitir o desenvolvimento de habilidades como a leitura crítica, a interpretação de textos, o reconhecimento de técnicas literárias e a compreensão do contexto cultural, histórico e social em que as obras literárias foram escritas.

De acordo com Paulino e Cosson (2009), uma obra literária deve ser compreendida na sua integralidade, ou seja, ir além da simples decodificação de palavras e frases escritas; deve englobar também a capacidade de compreender e analisar textos literários em profundidade. Isso implica a compreensão de elementos como enredo, personagens, temas, símbolos, estilo literário e contexto histórico. Além disso, o letramento literário envolve igualmente a apreciação estética e emocional das obras literárias, permitindo que os leitores se envolvam e se conectem com a arte e a experiência da leitura. Assim, torna-se necessário, também, proporcionar espaços significativos para a prática da leitura, com obras e materiais que assegurem aos estudantes o direito de conhecer e explorar as histórias, o imaginário, as palavras e as memórias. Como argumentam Paulino e Cosson (2009, p. 74):

À escola e ao professor cabe, pois, disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive. Com isso a escola precisa oferecer biblioteca com acervo literário incentivador, banco de textos, sala de leitura ou, pelo menos, uma estante em sala de aula [...].

Portanto, é fundamental que a escola estimule a formação de hábitos de leitura e promova atividades que despertem o interesse dos estudantes pelo universo literário. Que garanta o direito à literatura que é “[...] um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 122). Para esse autor, temos necessidades fisiológicas e sociais (segurança, educação, saúde) e temos a necessidade de literatura, uma vez que, sob sua ótica, Candido (2011) afirma que todo ser humano, independentemente do nível em que se encontra na sociedade, vive na (e da) criação poética, ficcional e dramática, e passamos boa parte de nossas vidas nesse mundo da fabulação, da imaginação.

Quem nunca contou, sonhou, imaginou, viveu histórias? A ficção, o romance, a poesia fazem parte de nossas vidas e “nos integram”, como argumenta Candido (2011). Nesse direcionamento de sua análise, o autor afirma que até os mais distantes da literatura enquanto obra vivem essa experiência através de seu folclore. Ainda segundo Candido (2011), garantir o direito de todos à literatura, que não se deve resumir ao seu nível social, é assegurar ao ser humano o seu crescimento intelectual, tornando-se uma pessoa melhor e com discernimento, promovendo assim o seu desenvolvimento e a sua criticidade. Aqueles que têm acesso à literatura, além do que já é intrínseco a eles, como o seu folclore, têm a capacidade de melhorar em todos os sentidos e, conseqüentemente, contribuir para tornar a sociedade um lugar mais justo, com menos desigualdades. Candido (2011, p. 113) destaca ainda que “[...] a literatura tem se mostrado um poderoso instrumento de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”.

Assim, precisamos, enquanto escola, assegurar o direito de acesso às obras literárias para que possamos formar leitores competentes e para que possamos proporcionar aos nossos estudantes o encantamento e a experiência com as obras literárias, conforme afirma Rildo Cosson (2014 p. 190):

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

Portanto, o autor argumenta que a literatura tem uma função essencial na educação, pois ela permite aos estudantes explorar diferentes perspectivas, desenvolver empatia, estimular a imaginação e a criatividade, além de promover a reflexão crítica sobre a vida e a sociedade.

5.1 LETRAMENTO DIGITAL

Sob a perspectiva das constantes mudanças decorrentes com o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), é imprescindível proporcionar aos estudantes também o desenvolvimento do letramento digital. Esse termo se refere à capacidade e competência de utilizar efetivamente as tecnologias

digitais para acessar, compreender, avaliar, criar e comunicar informações disponibilizadas em plataformas digitais (BRASIL, 2018).

Portanto, letramento digital se refere à capacidade de uma pessoa usar, entender e se comunicar efetivamente através de tecnologias digitais, como computadores, dispositivos móveis e a internet. Essa competência é essencial na sociedade contemporânea, em que a tecnologia desempenha um papel central em quase todas as esferas da vida, desde a educação e o trabalho até o entretenimento e a interação social.

Dessa forma, de acordo com Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9), “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

Ao adotar também essa abordagem, letramento digital, a escola garante e proporciona aos estudantes a oportunidade de se familiarizarem com os textos literários de forma contínua e progressiva, tanto em formato digital, por meio de plataformas *online*, quanto em dispositivos eletrônicos com acesso *offline*, possibilitando ao indivíduo a capacidade para responder às necessidades sociais que incluem a utilização dos meios tecnológicos, da leitura e da escrita, no meio digital.

Além disso, consideramos, nesse contexto de conectividade, que as TDICs, sem sombra de dúvidas, são uma grande aliada no processo de formação de leitores, pois facilitam muito o acesso às informações, às interações e às mais variadas obras. Ou seja, quando falamos nas TDICs, especificamente na educação, à luz da BNCC, estamos falando em novas metodologias de ensino que possibilitam a formação integral do sujeito (BRASIL, 2018), estamos falando em formar leitores críticos e participativos, com possibilidades de ir além do processo de alfabetização, de desenvolverem habilidades de leitura e escrita de acordo com o contexto e com as exigências da sociedade. Estamos então falando em letramentos e, para o desenvolvimento desta pesquisa, estamos falando em letramento literário e digital, que requer mais que o processo de leitura e escrita: requer conhecimento de mundo – social e cultural, de engajamento, de ética e de toda a exigência e urgência desse tempo de conectividade, pois as informações são constantes e efêmeras e chegam até nós através de textos verbais e não verbais, por diversas mídias, principalmente a digital.

Toda essa evolução exige mais criticidade em nossa forma de ler, interpretar, compreender, significar e ressignificar o que lemos, além de oportunizar espaço (virtual) para novas formas de interação, conforme define Marcelo Ganzela (2018, p. 51): “[...] é possível explorarmos as tecnologias digitais como ferramentas para construção/produção de novos conhecimentos sobre um texto literário”.

Portanto, com o avanço das TDICs, novas práticas são instituídas no campo educacional, pois estas oportunizam o contato mais constante e direto com os textos literários.

A leitura, outrora vista como necessidade apenas da alfabetização do sujeito para poder ler, passou (passa) por transformações. Hoje, há necessidade de letramentos e, com as TDICs, há necessidade de letramento digital e multiletramentos, uma vez que, “[...] esses artefatos influenciam na apropriação da cultura escrita que hoje não se resume somente em letras, fonemas, palavras e frases, mas assume um caráter multimodal ou multissemióticos numa linguagem multimídia”. (ANJOS; SILVA, 2018, p. 50).

De acordo com os autores, a apropriação de textos multimodais¹⁷ é uma realidade social, não há como negar. E acrescentamos que as práticas de leitura e produção de textos, em ambientes digitais, precisam ser reconhecidas como um novo letramento, o digital. Isso implica dizer que o letramento digital vai além de simplesmente saber como usar dispositivos e aplicativos digitais. Envolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais necessárias para acessar, avaliar, integrar e criar informações de maneira crítica e ética no contexto digital. Além disso, o letramento digital também abrange a compreensão dos riscos e desafios associados ao mundo digital, como a segurança *online*, a privacidade e a proteção de dados.

Existem várias habilidades que compõem o letramento digital. Desde a parte de segurança e postura ética, quanto à habilidade de se expressar e se comunicar efetivamente através de diferentes plataformas digitais, como *e-mail*, mensagens instantâneas, redes sociais. Isso envolve a compreensão das normas de etiqueta *online* e a capacidade de adaptar a comunicação ao contexto digital. Diz respeito também à capacidade de utilizar ferramentas digitais para criar, inovar e resolver problemas. Isso pode incluir a produção de conteúdo multimídia, a programação

¹⁷ Textos multimodais combinam diferentes modalidades de comunicação, como texto escrito, imagens, áudio, vídeo e elementos interativos. Termo utilizado por Ana Elisa Ribeiro (2016).

básica, o trabalho em equipe virtual e a resolução de desafios tecnológicos (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017).

Assim também são as novas formas de se produzir conteúdo, termo muito utilizado pelos nossos jovens para a escrita de textos. E nesse contexto digital, há várias plataformas colaborativas que possibilitam acesso e trocas riquíssimas. Enfim, são cenários reais (embora virtuais) disponíveis aos nossos estudantes que podem gerar conhecimentos.

Fecharmos os olhos para todas essas possibilidades oferecidas pelas TDICs é negar aos nossos jovens o acesso ao conhecimento, e pior, é persistir na exclusão social e digital. Sobre isso, Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 27) argumentam:

Já sabemos que a informática precisa entrar na escola porque ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações. Muitos brasileiros não vão ao teatro, nem ao cinema, não frequentam bares e restaurantes, nunca visitam uma galeria de arte e nem sabem ao certo o que é uma ópera ou um concerto.

As autoras ainda enfatizam que todo esse acesso ao conhecimento pode ser facilitado pela informática, conectados em rede:

Com a internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro, podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros [...]. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017, p. 28).

São muitas possibilidades oferecidas pelas TDICs, sob a perspectiva do letramento digital e dos multiletramentos. Para tanto, é preciso compreender que essa dinâmica de acesso ao conhecimento, caracterizado por multiletramentos, e que potencializa produções de textos que trazem muitas linguagens (ROJO, 2020), vão além da capacidade de ler e escrever, pois exigem habilidades que incluem o uso das tecnologias digitais, uma vez que se agrega à convergência das mídias visual, sonora e digital, exigindo do sujeito habilidades, por meios das TDICs, para compreender, interagir, produzir e colaborar.

5.2 TEXTOS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTOS

Ana Elisa Ribeiro (2016) destaca de forma convincente a importância de desenvolver nos estudantes a capacidade de ler textos multimodais, que são caracterizados pela presença da linguagem verbal e não verbal. Essa habilidade é cada vez mais relevante na era digital, em que somos constantemente expostos a uma variedade de formatos de comunicação.

A leitura de textos multimodais envolve a interpretação e compreensão de elementos visuais, como imagens, gráficos, infográficos, vídeos e outros recursos não verbais, em conjunto com a linguagem escrita. Ao desenvolver essa capacidade, os estudantes se tornam mais aptos a compreender mensagens complexas e expressar suas ideias de forma mais eficaz.

Em sua obra, a autora exemplifica uma proposta de atividade aos seus alunos do curso de engenharia no ano de 2010. Ela apresenta um áudio de uma narração e solicita que os alunos os transformem em produtos escritos.

Na tentativa de conduzir os trabalhos da melhor forma possível, sempre incentivando a discussão sobre as linguagens e os usos da língua, pedi aos estudantes que se distribuíssem em grupos para o cumprimento de uma tarefa complexa: travar contato com um texto oral e transformá-lo em alguns produtos escritos. (RIBEIRO, 2016, p. 13).

Antes, no entanto, a autora traz conceitos referentes ao estudo e aplicação da leitura e escrita de textos, tais como retextualização e reescritura. Pois bem, para essa atividade, a proposta era de que os alunos teriam que ouvir o áudio, compreendê-lo e representá-lo em um novo ambiente. Ou seja, transformariam um áudio em texto escrito, sendo então uma atividade de retextualização. Segundo a autora, os resultados foram de acordo com cada proposta oferecida aos grupos de trabalho: proposta com produção de manchete de jornal, informativo (panfleto), texto para *blog*, com a dinâmica do *Google Maps*. Dentre várias outras possibilidades, podemos citar os infográficos, as charges, as tirinhas, os anúncios... meios que facilitam e ampliam nosso universo de textos multimodais que, de acordo com a autora,

[...] cada vez mais essa multimodalidade se evidencia, não apenas porque se deseja informar o leitor (influencia-lo, convencê-lo e mesmo confundi-lo), mas também porque os recursos técnicos capazes de imprimir (ou publicar) imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando, especialmente ao longo do século XX. (RIBEIRO, 2016, p. 33).

Destarte, a leitura e a escrita tomam nova forma, geram mais empenho dos estudantes, pois percebem que há uma finalidade, que há objetivos e iniciativas pedagógicas bem constituídas, ao mesmo tempo em que a escola não se limita apenas a ensinar literatura pelo ato de ler ou produzir por obrigação, e também pela proposta de terem acesso aos textos multimodais, e isso passa a ter significado para os estudantes – tanto na vida acadêmica (o que aprendo na escola), quanto na vida social (quais formas de textos fazem parte da minha vida social).

Sob essa mesma ótica de experiências em sala de aula, Angela Kleiman (2014) nos apresenta seu desconforto durante uma visita que fez a uma escola de jovens e adultos. Embora tenha percebido mudanças se comparado à década de 90, a autora destaca que lhe chamou atenção a “ausência autoimposta de um ambiente de letramento e à própria natureza da aula” (KLEIMAN, 2014, p. 74), ou seja, não havia no ambiente livros, revistas, cartazes, enfim, faltavam elementos que colaboram para que o ambiente escolar, a sala de aula, seja acolhedora, com trabalhos dos alunos, diversidade de livros, mural, cartazes, tudo que possa estimular a leitura.

Esse desconforto se dá pelo fato de que a escola, além de alfabetizar, precisa garantir também o letramento do indivíduo, uma vez que ser alfabetizado não significa ser letrado. A pessoa alfabetizada sabe ler e escrever, a letrada sabe ler, escrever, compreender e interagir com o meio da leitura e da escrita (KLEIMAN, 2014). A autora, além de abordar o ambiente propício para o letramento, faz uma reflexão sobre a metodologia dos professores. Ela reconhece que houve mudanças em comparação ao formato de alguns anos atrás, mas percebe que algumas práticas tradicionais ainda persistem, sem considerar o aluno como um ser pensante capaz de participar e se envolver no processo. Considera que é preciso mudar a metodologia para que as aulas possam ser mais atrativas e significativas para os alunos, estimulando a leitura em suas variadas formas para romper com o modelo tradicional percebido pela autora:

Interromper um envolvente debate entre os adolescentes da turma, sobre um filme, para voltar ao modelo de responder a perguntas por escrito (uma ação que pode estar baseada em alguma concepção sobre a escrita na qual a oralidade e a interação oral não são relevantes para aprender a ler e escrever) pode ser muito frustrante para o aluno, além de ignorar especificidades da linguagem cinematográfica susceptíveis de exploração. (KLEIMAN, 2014, p 74).

Assim, amparados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que determina os multiletramentos como uma abordagem importante para o

ensino na área de linguagens, a escola precisa adequar-se a essa nova exigência. Pois é necessário preparar o aluno para a vida social e profissional e também auxiliá-lo na utilização das novas tecnologias, favorecendo seu acesso ao letramento digital e ao exercício da cidadania. A escola deve estimular sua participação como agente capaz de transformar seu espaço social. Entretanto, Kleiman (2014) aborda o problema de nossas escolas:

Mas, numa sociedade como a brasileira, simultaneamente avançada tecnologicamente e com uma enorme população mal escolarizada, a questão do letramento digital quase não se pode dissociar da questão do letramento impresso, e do analfabetismo (funcional ou disfuncional) de grandes grupos brasileiros. (KLEIMAN, 2014, p. 75).

Nessa perspectiva, os desafios são mais acentuados, pois é preciso, pela exigência da sociedade, incorporar as novas tecnologias ao ensino para que se possa favorecer os multiletramentos e incentivar o uso de diversas e diferentes formas de leitura e formas de expressões. E é possível a escola, principalmente nas aulas de língua e literatura, amenizar e transformar essa situação, utilizando-se de propostas de textos multimodais e favorecendo os multiletramentos por meio das TDICs.

São vários exemplos de iniciativas. Podemos citar atividades com os hipertextos que, em sua definição, é uma forma de escrita e leitura não linear que transporta o leitor, através de links, a outros textos, a outras informações que podem ser partes de textos, imagens, vídeos. Essa prática permite ao leitor agregar mais conhecimento, uma vez que amplia sua pesquisa, sua leitura e esse terá cada vez mais competências e capacidades de leitura e produção, pois combinará diversas mídias nesse processo.

Embora haja algumas ressalvas quanto a essa não linearidade, talvez por caracterizar falta de coerência, como bem argumenta Marcuschi (2017), o fato é que mesmo em textos impressos, muitas vezes, recorreremos a outras fontes de leitura para complementar o nosso entendimento e, até mesmo, podemos mudar a ordem de nossa leitura, iniciando, por exemplo, pelo desfecho do texto ou da obra. “E este é também, de uma maneira geral, o nosso modo de ler textos, já que não somos lineares e, por vezes, dado conceito ou certa expressão nos leva a dicionário ou à consulta de um livro.” (MARCUSCHI, 2017, p. 196). O autor ainda acrescenta: “uma observação óbvia é a de que tanto os hipertextos quanto os textos impressos são textos, ou seja,

não há “uma distinção nítida e definitiva entre textos e hipertextos em geral” (2017, p. 192).

Para Marcuschi (2017), o que difere hipertexto do texto impresso é, além de sua estrutura – virtual e impresso, e do acesso simultâneo do virtual em comparação com o material impresso, a seguinte característica:

[...] quanto à sua organização, o hipertexto não tem um centro, ou seja, não tem um vetor que o determine. Ele não é uma unidade com contornos nítidos [...] ele é um feixe de possibilidades, uma espécie de leque de ligações possíveis, mas não aleatórias. (MARCUSCHI, 2017, p. 193).

Nesse cenário virtual, faz-se pertinente destacarmos também as *fanfics*¹⁸ como mais um exemplo de estratégia que surgiu nesse universo de links. *Fanfics* é considerado um “gênero textual que engloba a escrita criativa, a metalinguagem e o pertencimento a uma base de fãs em meios eletrônicos” (AZZARI; CUSTÓDIO, 2020, p. 74) e que podem ser um incentivo às leituras e às produções dos estudantes, como argumentam Alencar e Arruda (2017, p. 89, grifo do autor):

As *fanfictions*, *fanfics*, ou ainda apenas *fics*, são histórias produzidas por fãs, baseadas em livros, filmes, seriados, quadrinhos, dentre outros. Geralmente envolvem os cenários, os personagens e as tramas da obra original, ou ainda fazem o cruzamento de duas ou mais obras, misturando de forma harmônica seus enredos e personagens, para compor uma nova história.

Pois bem, considerando que a prática de leitura precisa proporcionar prazer e significado para nossos jovens, os recursos como as *fanfics* têm conseguido despertar o interesse de muitos estudantes que se identificam com a linguagem, o formato e a proposta. Consequentemente, eles estão gerando conteúdos por meios digitais, uma vez que a base para a prática de leitura e produção de textos, muitas vezes utilizando metalinguagem, está na web. As publicações ocorrem em sites, blogs, plataformas, enfim, no ciberespaço, permitindo o compartilhamento de seus endereços virtuais, os links. Assim como também argumenta Marcelo Ganzela (2018, p. 52):

É um híbrido de repositório de conteúdo e ferramenta de interação: o leitor pode compartilhar publicamente suas observações sobre a obra (ou suas releituras), seja por meio de textos escritos (resenhas, ensaios e outros gêneros em *blogs* ou revistas), seja por textos orais ou multimodais (vídeos,

¹⁸ Página mais popular da comunidade “fanfiqueira”; disponível em: <http://www.fanfiction.net>. Acesso em: 24 jun. 2023.

podcasts, animações ou ilustrações). Ao publicar suas impressões/leituras sobre a obra, a rede também permite que outras pessoas dialoguem com esses novos autores, alimentando um processo de coautoria constante: eu leio, eu escrevo, o outro lê o que eu escrevi, ele escreve, eu leio o que foi escrito sobre o que escrevi (que era sobre o que li), escrevo de novo...[...].

Dessa forma, percebemos um recomeço, uma nova estratégia, um novo jeito de conduzir nossas práticas e nossos desafios em formar leitores e produtores de textos, o que merece nossa atenção enquanto professores de língua e literatura, pois precisamos acompanhar os movimentos e as transformações dessa sociedade do conhecimento.

Assim, mediante a aceitação dos estudantes, inserimos em nossa pesquisa, a produção de uma *fanfic* como mais um desafio do *game* e com os contos de Clarice Lispector. E nos surpreendemos. Foram produções excelentes, com destaque à *fanfic* do conto Felicidade Clandestina. Nessa, o trio considerou a personagem principal em outra fase da vida:

A idade a deixara baixa e a trouxera rugas, mesmo com os olhos quase cegos e mãos trêmulas, seu apetite por livros ainda era aguçado. O livro “As renações de narizinho” parecia antiquado para os olhos de alguns, mas continuava conservado na biblioteca de sua casa, não era mais seu livro favorito em seus dias atuais, mas tinha um espaço reservado em seu coração. A leitura ávida era umas das características mais fortes em si, e era fortemente perceptível em seu filho, que após adulto se tornou um escritor, esse era o sonho dela, inspirado por Monteiro Lobato. Ela ingressou a faculdade de Letras, mas seu sonho foi interrompido quando se casou com um colega de faculdade e aos poucos foi se dedicando a casa e ao marido e depois teve seu filho [...]. (TRIO TRIPLICE, 2023).

Além desse, outros textos produzidos pelo desafio da *fanfic* foram apresentados pelos trios e postados no *Padlet*, assunto que abordaremos de forma mais detalhada no sexto capítulo, no desenvolvimento da pesquisa.

Portanto, a multimodalidade, os multiletramentos, o hipertexto e as *fanfics* são conceitos intrinsecamente entrelaçados no cenário digital contemporâneo. Eles representam diversas formas de expressão e comunicação que emergiram com o avanço da tecnologia e a expansão da internet. Esses conceitos são interdependentes, uma vez que se complementam e fortalecem mutuamente.

A multimodalidade, em primeiro lugar, diz respeito à habilidade de comunicar e transmitir informações por meio de diversos modos, tais como texto, imagem, som e vídeo. Isso implica que as mensagens podem ser construídas de maneira mais rica e complexa, alcançando uma audiência ampla e diversificada.

Os multiletramentos, por sua vez, reconhecem a importância de desenvolver competências para compreender e produzir diferentes tipos de textos, que vão além da simples leitura e escrita. Eles incorporam elementos visuais, sonoros e interativos, ampliando a capacidade de interação com o conteúdo digital.

No contexto digital, o hipertexto é uma manifestação emblemática da multimodalidade e dos multiletramentos. Ele permite que os leitores naveguem por textos interconectados, saltando de um link para outro, explorando informações de forma não linear. Isso cria um ambiente de leitura e escrita mais participativo e colaborativo, onde os leitores se tornam coautores, moldando o próprio percurso na narrativa.

As fanfics, por sua vez, constituem um exemplo notável de como a multimodalidade, os multiletramentos e o hipertexto se entrelaçam. São histórias criadas por fãs, frequentemente baseadas em universos ficcionais já existentes, como filmes, livros ou séries. Os autores de fanfics utilizam uma variedade de mídias, como texto, imagens, áudio e até mesmo vídeos, para expandir e explorar esses mundos de forma criativa. Os leitores também desempenham um papel ativo ao comentar, criar arte, músicas e até mesmo novas histórias relacionadas.

Portanto, a intersecção entre a multimodalidade, os multiletramentos, o hipertexto e as fanfics exemplifica como a tecnologia digital ampliou nossas formas de expressão e comunicação. Esses conceitos não apenas coexistem, mas também se fortalecem mutuamente, proporcionando um ambiente rico e diversificado onde as pessoas podem compartilhar suas ideias, contar histórias e se conectar de maneira profunda e significativa.

5.3 LETRAMENTO LITERÁRIO E OS DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

Todavia, ainda que possamos usufruir dessas novas estratégias, ainda que tenhamos consciência dessa necessidade de mudança em nossas práticas, o desafio para formação de leitores continua, principalmente para os professores de Língua Portuguesa. Pois ainda perpetuam, em algumas escolas, processos de leitura mecânica, apenas para cumprimento de atividades avaliativas. E o pior, a literatura

vem perdendo espaço dentro da escola e, para alguns estudiosos, já não tem mais razão de existir tal disciplina, ou seja,

[...] para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que não tem a razão de ser no século XXI. (COSSON, 2014, posição 211).

Por conseguinte, a literatura que resgata a nossa história literária através de obras clássicas, está perdendo cada vez mais espaço no currículo e nas ações acadêmicas.

Muitas vezes, o professor se vê bombardeado por questionamentos do tipo: como incutir em nossos alunos o prazer pela leitura? Mas eu, enquanto profissional, conheço as ferramentas necessárias para essa formação? Ou, muito intimamente: sou leitor assíduo a ponto de propagar esse gosto às pessoas em meu entorno? Como se ensina literatura? Como devo apresentar as obras literárias aos alunos? Enfim... mesmo diante dessa consciência e dessas angústias, muitos ignoram a grandeza de nossa literatura e somente fazem uso de textos literários com a finalidade de avaliá-los através de fichas de leitura ou atividades gramaticais. Assim, poucos professores obtêm sucesso na jornada de formação de leitores.

Além disso, com o advento das TDICs, novos problemas surgiram, entre eles: como formar leitores com esses novos aparatos tecnológicos?

Sem sombra de dúvida, o desafio de sempre está ainda mais complexo e difícil nessa era digital, pois a formação de leitores permanece como um dos grandes desafios para a educação, somando-se agora a inserção das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem.

Alguns teóricos apontam possíveis equívocos nesse processo de formação literária. Neide Rezende (2020), por exemplo, argumenta que por muito tempo se ensinou nas escolas (e também nas faculdades) que estudar literatura se resumia a compreender e a identificar o seu período literário, os elementos de uma obra literária, ou seja, identificar no enredo os tipos de personagens: plano, redondo; tipos de narrador, personagens protagonistas, antagonista, tempo cronológico, psicológico, entre outros elementos.

Entretanto, é perceptível hoje que essa forma de se ensinar literatura/leitura é rasa, mecânica e, portanto, não exerce a função de formar leitores, e sim identificadores de elementos literários. Como define Rezende (2020, p. 14):

Não importava, no fundo, se as obras fossem lidas ou não, pois não se tratava da leitura individual, mas da apreensão da obra mediante aparatos técnicos de um certo tipo de análise – o que, evidentemente, não interessava aos alunos.

De acordo com a autora, para se ter clareza dos elementos de uma narrativa, é preciso antes compreender a obra, fazer uma leitura prazerosa dela, sem o compromisso imediato de analisar os elementos citados acima, enfim, é preciso se envolver na história, conhecendo e identificando os elementos, sem necessariamente classificá-los em um primeiro contato.

E como se faz isso? Ou melhor, como desenvolver em nossos alunos o gosto, o prazer pela leitura? Ana Maria Margallo (2021) nos aponta um caminho quando diz que é preciso que, em um ambiente escolar, todos os envolvidos no processo leiam. Isso deve ser o principal item a ser desenvolvido, pois, segundo a autora,

[...] uma sala de aula em que “todos lemos” afeta também o professor. Se o docente, em vez de mergulhar nas páginas de um livro, “aproveita” esse espaço para fazer suas tarefas, ele não está apenas transmitindo aos alunos a ideia de que a leitura é somente mais uma atividade escolar, mas está desperdiçando a oportunidade de se oferecer-se como modelo de leitura. (MARGALLO, 2021, p. 61).

Partindo dessa análise, percebe-se que é preciso reconsiderar e ressignificar nossa prática de trabalhos literários, de formação de leitores (uma vez que é nossa responsabilidade enquanto educadores), para que assim possamos falar de educação literária com a proposta de transformar pessoas em leitores competentes. Como pondera Rildo Cosson (2014, p. 23) “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

Infere-se, desse modo, que o processo de formação de leitores não se restringe apenas a fazer com que os estudantes entendam e identifiquem as palavras em um texto, ou preencham fichas de leitura e registrem quantidades de obras lidas. É, também e principalmente, garantir a todos o acesso às obras, fazê-los compreender o que leem, todo o seu contexto social e cultural e a fazerem uso de referências, de conhecimento de mundo, para que possam ir além, nas entrelinhas e, assim, a

desvendar toda a riqueza de uma obra literária, permitindo-se dar asas à imaginação, à criatividade e à criticidade.

Não é fácil, pois exige da escola, do educador, um papel mais ativo no processo de letramento, ou seja, para que de fato possamos desenvolver em nossos alunos essa prática de leitura, precisamos reconsiderar o papel do professor, sua formação ou falta dessa quando falamos em letramento literário. Assim,

[...] se o objetivo é formar um professor capaz de desenvolver o letramento literário de seus alunos, é preciso garantir uma formação docente que contemple, com pesos similares, os conhecimentos literários, a prática da literatura e o ensino da literatura. (COSSON, 2014, p. 39).

Essa observação é muito pertinente, uma vez que somos frutos de uma “estrutura tradicional”, em que a literatura era (é) estudada em ordem cronológica, considerando aspectos formais de uma obra. Não que não sejam importantes. São. Mas não podem ser as únicas e, principalmente, as mais importantes no processo de leitura. A literatura e as suas obras literárias são importantes na sua integralidade.

Precisamos dar à literatura o que é da literatura – sua importância para a formação do sujeito através de suas obras literárias. E o caminho para o letramento literário deve começar pela biblioteca escolar, esta deve ser equipada, possuir obras literárias, como destaca Rildo Cosson (2021, p. 40):

Se o ensino da literatura na escola consiste na leitura de obras literárias, então, logicamente, o material de ensino deveriam ser as obras literárias. No cotidiano da escola, porém, a questão é um tanto mais complexa. A começar pelo acesso físico aos textos e atividades de uma biblioteca escolar ainda ausente ou em construção.

Destarte, considerando a importância do acesso às obras literária e o processo de ganho no ensino e aprendizagem por meio do letramento, compreendemos que esse vai além da leitura de palavras. De forma individual, podemos então inferir que letramento é ler e viajar nas histórias, emocionar-se; é, muitas vezes, identificar-se com os personagens, conhecer e partilhar de suas alegrias e tristezas, é conhecer os elementos literários de forma profunda através do comportamento dos personagens, nos ambientes, no tempo, emocionando-se com o clímax, e tudo sem, necessariamente, nomear esses elementos. Porém, frisamos, tudo isso só é possível com o acesso integral às obras literárias.

Sobre essas conexões com o livro literário, a autora Neide Rezende (2020), traz um exemplo de trabalho em que a leitura despertou nos alunos uma visão mais íntima com o enredo e, conseqüentemente, com os personagens. No exemplo, foi trabalhada a obra de Clarice Lispector:

Tendo desenvolvido o trabalho dentro do programa da disciplina de Língua Portuguesa e necessitando de um produto para avaliação, a professora optou pela elaboração em grupo de um portfólio que desse conta de todas as atividades realizadas durante a trajetória do projeto – visita à exposição; leitura coletiva do conto “O primeiro beijo”; discussão de trechos da entrevista, concedida por Clarice à TV Cultura, em 19775 (disponível no YouTube) ; frases de Clarice que se tornaram conhecidas nas redes sociais; leitura em sala e em outros espaços da escola; características da protagonista; apresentação de músicas e trechos do filme A hora da estrela e Suzana Amaral, de 1985, com discussão ao final. (REZENDE, 2020, p. 17).

Percebe-se a grandeza desse trabalho e o quanto se tornou significativo. A professora fez uso de uma metodologia inovadora, pois além da obra, os alunos tiveram contato com vários fatores, inclusive letramento digital, tirando o foco limitado de uma leitura individual, para uma leitura compartilhada, discutida, (re)construída, ressignificada, uma vez que tiveram acesso a outros elementos para que pudessem conhecer mais da autora e sua obra, sob diversos olhares – olhares dos alunos que, juntos, iam descobrindo o prazer pela leitura e criando intimidade com a autora, sua obra e, conseqüentemente, com seus personagens. Uma prática que deve ser propagada, pois é notória a participação dos estudantes. O professor, nesse contexto, precisa permitir e mediar essa exploração, possibilitar os caminhos, adotando uma obra de cada vez para toda a turma, permitindo assim que haja vários olhares e discussões sobre o livro lido, criando estratégias para a leitura, em casa e na escola, para que sintam prazer em ler e compartilhar suas impressões.

Portanto, desenvolver essa habilidade em nossos alunos (até mesmo em muitos de nós professores) é desafiador, requer comprometimento e consciência de que a leitura é apropriação do mundo, e esse mundo está em constante evolução, exigindo de nós, educadores, novas e ativas metodologias de ensino pautadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assunto para nosso próximo capítulo.

6 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS METODOLOGIAS ATIVAS

A educação representa um dos pilares fundamentais para o avanço de uma sociedade e a construção do conhecimento que é transmitido às gerações futuras. Ao longo dos anos, o cenário educacional tem passado por mudanças substanciais para se adaptar às necessidades da sociedade contemporânea. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se destaca como um marco crucial no sistema educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes claras para a elaboração dos currículos escolares em todo o país.

No entanto, vale ressaltar que a BNCC não é um documento estático; pelo contrário, é uma plataforma flexível que permite a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades e realidades locais. É nesse contexto que as metodologias ativas ganham destaque como ferramentas pedagógicas capazes de promover uma educação mais dinâmica, participativa e centrada no aluno.

Este capítulo visa explorar a relação entre a Base Nacional Comum Curricular e as metodologias ativas, especificamente neste trabalho a gamificação, enfatizando como as diretrizes da BNCC podem ser efetivamente aplicadas por meio dessas abordagens pedagógicas inovadoras. Pretendemos discutir como as metodologias ativas podem desempenhar um papel crucial na implementação da BNCC, fomentando uma aprendizagem mais significativa e alinhada com os desafios do século XXI.

Pois bem, no contexto da experiência digital dos professores, impulsionada pela necessidade do distanciamento social durante a pandemia, pudemos observar a concretização das novas propostas de ensino, baseadas nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Esse documento, que define as competências gerais e específicas, habilidades e aprendizados essenciais em cada etapa da Educação Básica, inclui 10 competências gerais, conforme ilustrado abaixo:

Figura 9 - Competências BNCC
COMPETÊNCIAS GERAIS DA NOVA BNCC



Fonte: INEP, 2017.

Duas destas competências, 4 e 5, abrangem o uso da tecnologia com foco no desenvolvimento pedagógico e habilidades. A competência 5, inclusive, já foi citada no capítulo anterior:

Competência 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Competência 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Percebe-se, na competência 4, que é preciso considerar a utilização de diferentes linguagens, incluindo o meio digital. Na competência 5, o texto dá destaca

à tecnologia digital de forma mais específica. Mostra-nos a necessidade de nos apropriarmos de sua aplicabilidade não apenas como usuários em “compreender e utilizar”, mas também como criadores. Entretanto, é preciso ter conhecimento para que o estudante possa usar e criar de “forma crítica, significativa, reflexiva e ética”. Essa proposta vem para agregar e não para substituir a forma de se comunicar já existente entre os alunos, ou seja, são propostas para se fazer uso de diferentes linguagens para “resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

Dessa forma, apropriando-nos desse documento, conhecemos as propostas de utilização das metodologias ativas que visam reforçar o papel de protagonista dos estudantes no seu processo de aprendizagem, “[...] na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento” (VALENTE, 2018, p. 26), ou seja, a intenção é de que os alunos passem a ter uma postura mais ativa na construção do seu conhecimento, e o professor passe a ser o seu orientador.

Esse documento norteador traz, como sugestões, alguns exemplos de metodologias ativas: aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, ensino híbrido, rotações por estações, gamificação, entre outras. Além disso, de acordo com Valente (2018, p. 28, grifos do autor),

[...] metodologias ativas têm sido implementadas por diversas estratégias, como aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning* - PBL); a aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning* - GBL); o método do caso ou discussão e solução de casos (*teaching case*); e a aprendizagem em equipe (*team-based learning* - TBL).

Metodologias que podem estimular a criatividade, a pesquisa, dar autonomia e senso de responsabilidade individual e coletiva aos alunos, em trabalhos desenvolvidos em sala de aula ou até mesmo fora desta. Assim, conforme argumentam Moran e Bacich (2018, p. 3, grifo do autor),

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que tem em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas.

Desta forma, diante de tudo que elucidamos até o momento, compreendemos que o cenário requer novas possibilidades, novas metodologias e ferramentas digitais incorporadas ao processo de ensino para o desenvolvimento de conteúdos relacionados, neste projeto, ao ensino de língua e literatura, com aplicação de metodologias ativas, uma vez que, como argumenta Moran (2018, p. 4), “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” e, especificamente, a gamificação como uma nova maneira de assegurar a promoção do estudante como protagonista, tirando do professor o papel de ser o único caminho de acesso ao conhecimento.

6.1 GAMIFICAÇÃO

De acordo com Fábio Predolim (2021, p. 13), o termo gamificação, emprestado do inglês de *gamification*, “refere-se a jogos, não a brincadeiras que tem uma concepção mais ampla e solta. Quando se diz jogos deve-se pensar em algo com um sistema de regras”. Nessa perspectiva, gamificação tem o intuito de engajar as pessoas, motivando-as a percorrerem os caminhos para descoberta de possíveis respostas ou soluções até atingirem o objetivo proposto pela dinâmica. Flora Alves (2015, p. 34) destaca algumas teorias sobre os jogos e “[...] atribui ao jogo o papel de preparar o jovem para as tarefas que ele mais tarde terá que executar e aqui encontramos evidências de que os games, nas diferentes culturas, contribuem para o processo de aprendizagem”. Ainda, segundo Flora (2015), o jogo no ambiente de aprendizagem utilizará dos elementos do *game*, entretanto não será apenas *game*, uma vez que estará inserido em contexto de aprendizagem, ou seja, com propósitos além de se conquistar pontuação, pois o jogador terá que buscar informações fora do ambiente do jogo para avançar nas etapas.

Considerando que estamos inseridos nesse ciberespaço, com possibilidades de acesso a diversas ferramentas e *links* que nos projetam a variados tipos de textos e com possibilidades de interação e trocas constantes, oportunizadas pela cibercultura, desenvolvemos nossa pesquisa em gamificação. Nossa proposta é apresentar mais uma estratégia para a formação de leitores, ou seja, em forma de

jogos, desafiamos nossos estudantes a lerem alguns contos para produzirem textos que os façam avançar no *game*.

Nesse processo de desenvolvimento dos jogos, temos como aliado o interesse dos alunos, pois é uma dinâmica muito utilizada por eles, e que os cativa e os desafia, inclusive a nós também, pois “durante o período de tempo que jogamos, estamos imersos em um mundo onde parecemos fascinados” (ALVES, 2015, p. 35). Dessa forma, utilizar desse recurso é garantir de início a curiosidade e a participação dos estudantes, e cabe ao professor planejar suas aulas para que possa orientar e mediar as ações de cada etapa, e, também, propiciar espaço e oportunidade para o desenvolvimento dessa proposta, uma vez que

A prática pedagógica [...] requer a participação ativa do aluno e exige do professor uma ação a favor da criação de um ambiente propício para essa participação, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, para que a curiosidade e a vontade de saber estejam sempre presentes nos espaços de aprendizagem. (MENDONÇA, 2018, p. 107).

Além da nossa percepção positiva referente à gamificação no ensino e aprendizagem, Fardo (2013, p. 2) argumenta que

[...] a gamificação é um fenômeno emergente, que deriva diretamente da popularização e popularidade dos games, e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos.

Atualmente, a gamificação está inserida na educação com essa proposta, e é considerada uma metodologia ativa, pois é possível trabalhar os conteúdos curriculares de forma dinâmica e estimular o protagonismo dos estudantes, uma vez que estes precisam usar de diferentes linguagens, através de pesquisas, compartilhamentos, colaboração e produção de conteúdos para atingirem os objetivos propostos no *game*.

Nesse sentido, Fardo (2013) nos mostra que a gamificação é uma possibilidade rica, pois vai de encontro a pessoas com vivências de *games* fora da escola, com conhecimentos das TDICs que podem, e devem, ser inseridas na sala de aula, pois é

[...] uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas. (FARDO, 2013, p. 3).

Convém destacar que os jogos sempre existiram dentro e fora da escola. Desde as tecnologias mais antiga, como xadrez, caça-palavras, busca ao tesouro, e tantas outras dinâmicas de se conseguir a vitória, a pontuação, a nota, as estrelinhas... até as tecnologias mais atuais, que incluem *games* mais sofisticados com o uso das tecnologias digitais – plataformas, *software*, com uso de celulares, computadores, *tablets*. Enfim, a proposta é fazer uso desses recursos no formato digital, mudando assim a metodologia de ensino para um formato mais atrativo, dinâmico e ativo, com o uso de ferramentas mais atuais para envolver os estudantes - que conhecem e utilizam os jogos fora do ambiente escolar - tornando-os protagonistas da própria aprendizagem, com autonomia, confiança, engajamento e o sentimento de pertencimento ao processo de construção dos saberes. E, claro, sem perder o foco no objetivo do planejamento do professor e do conteúdo a ser desenvolvido; neste projeto, o foco é na leitura e na produção.

6.2 DESENVOLVIMENTO

Considerando as observações feitas, a contextualização descrita nos capítulos anteriores e a atual era de evolução das TDICs, juntamente com estudantes da geração *gamer* (FARDO, 2013), desenvolvemos este trabalho. O objetivo é demonstrar que a reformulação do currículo, a adoção de novas estratégias envolvendo as TDICs e a utilização das metodologias ativas sugeridas pelos autores citados nesta pesquisa podem possibilitar uma ressignificação do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, neste estudo de pesquisa-ação realizado na turma do nono ano da Escola Estadual Marechal Rondon, demonstramos um exemplo prático da aplicação de metodologias ativas no processo de formação de leitores. Especificamente, exploramos a gamificação em plataformas digitais, como o *Padlet* e o *Word Wall*, visando aprimorar a aprendizagem dos alunos. Com a adoção dessas ferramentas interativas, capazes de proporcionar estratégias dinâmicas e empoderar os estudantes como protagonistas do seu aprendizado, obtivemos resultados notáveis.

Antes de adentrarmos nos detalhes dessa experiência, é importante contextualizar o cenário em que nossa ação se desenrolou. A Escola Estadual Marechal Rondon, fundada em 1971, é uma das instituições de ensino mais antigas

de Ji-Paraná. Oferece ensino fundamental e médio em dois turnos, matutino e vespertino, e atende predominantemente uma clientela de classe média baixa. Similar às outras escolas estaduais da cidade, a Marechal Rondon possui um laboratório de informática implantado em 1999 pelo programa PROINFO (MEC) e que, em 2020, passou por uma revitalização e recebeu um acréscimo de 19 computadores, totalizando, até a data presente, 24 computadores em bom estado e devidamente configurados.

Diante desse contexto, consideramos que alcançamos com sucesso nosso objetivo de promover a intencionalidade na leitura, produção e utilização de jogos no ambiente virtual. Contudo, é importante ressaltar que não se tratou de uma conquista extraordinária, uma vez que jogos, leituras e produções já fazem parte do cotidiano das pessoas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. O diferencial aqui reside na necessidade de desenvolver metodologias mais eficazes para articular de maneira coesa os elementos já existentes, que muitas vezes se encontram dispersos e desconexos. Felizmente, contamos com um recurso fundamental para isso: o genuíno interesse dos alunos por jogos e desafios, como reforçado por Moran (2018, p. 21):

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, lidar com fracassos e correr riscos com segurança.

Além da elaboração e da criação dos *games*, fez-se necessária a escolha de alguns textos literários, uma vez que a proposta é a formação de leitores. A obra literária escolhida para essa proposta foi *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector. Obra que reúne vinte e cinco textos que tratam de temas diversos, tais como a infância, a adolescência, a família, o amor e questões da alma. Clarice Lispector, como definem alguns críticos literários, não se apegava à estrutura de um único gênero, escrevia ora textos autobiográficos, ora fluxo de consciência das personagens¹⁹.

Para a escolha desta obra, levamos em consideração o que Cosson (2014) argumenta sobre as dificuldades que os professores encontram para a seleção de obras literárias para a formação de leitores. O autor nos apresenta três possíveis

¹⁹ Fonte: https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/. Atualização em abr. 2023.

direções que os professores consideram certas para a escolha das obras: “o professor precisava apenas seguir o cânone, ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma” (COSSON, 2014, posição 404). Isso, de fato, é muito presente nas escolas, professores indicam obras por tradição, por hábito, como herança literária passada de geração em geração.

Cosson (2014), então, destaca outra direção que “se concentra na defesa da contemporaneidade dos textos como critério mais adequado para a seleção da leitura escolar”. (COSSON, 2014, posição 411). Essa direção possibilita, ainda segundo o autor, a abundância de obras disponibilizadas pelas editoras e a facilidade de leitura, pois são leituras com linguagem mais próxima dos alunos.

O autor argumenta também que “a mais popular das direções seguidas parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos” (COSSON, 2014, posição 418). Portanto, a escolha da obra *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, justifica-se pelo fato de apresentar temas mais relevantes e uma linguagem mais acessível aos nossos estudantes. Além disso, suas temáticas frequentemente refletem situações do cotidiano das pessoas. Outro aspecto que propiciou a escolha dessa obra são os textos curtos, o que facilita a dinâmica da gamificação. No entanto, é importante ressaltar que essa atividade pode ser aplicada a qualquer estrutura literária, como contos, romances, versos, entre outros.

A autora, Clarice Lispector, pode ser classificada como modernista, mas suas obras e seus temas são atuais e muito significativos. Diríamos até com uma certa contemporaneidade, embora não seja contemporânea, mas como sua escrita tem relação ao contexto temporal quando descreve o cotidiano das pessoas, sentimos pertencer a mesma época.

Para clarificar, segundo Cosson (2014, posição 440), entende-se por “obras contemporâneas aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação”. Portanto, dando sequência, para Cosson (2014, posição 444), “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. Enfim, Cosson (2014) esclarece que a intenção não é escolher e definir qual a melhor direção, mas combinar esses três critérios de seleção de textos. Ou

seja, são necessários os cânones, pois se trata de nossa herança cultural, mas também é preciso considerar a contemporaneidade e a atualidade, como também a diversidade, do simples para o complexo no processo em que se quer formar leitores.

Pois bem, Clarice Lispector (1998) versa sobre as características intimistas, o indivíduo e sua intimidade, com seus questionamentos, suas lembranças, em seu interior, e que muitas vezes questiona a sua existência e seus dramas, enfim, uma característica forte da autora. Assim, trata-se de uma leitura atual, empolgante, agradável que nos prende e nos faz refletir.

A obra, *Felicidade Clandestina*, é composta por vinte e cinco contos; os alunos tiveram acesso a todos e, desses, foram selecionados três. Portanto, iniciamos com o que Cosson (2014) chama de etapa de antecipação, ou seja, para o autor, o processo passa por três etapas: antecipação, decifração e interpretação:

antecipação consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto [...] são relevantes tanto os objetivos da leitura [...] quanto os elementos que compõem a materialidade do texto como a capa, o título, o número de páginas, entre outros. [...] a segunda etapa é a decifração. Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. [...] a terceira etapa é a interpretação. Embora a interpretação seja com frequência tomada como sinônimo de leitura, aqui queremos restringir seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. (COSSON, 2014, posição 526).

Entende-se, então, que as etapas que seguimos em nosso projeto, à luz da teoria de Cosson (2014), antecipação, decifração e interpretação, foram importantes para se atingir os objetivos de apropriação da leitura, uma vez que essas etapas consideram o conhecimento que o estudante têm do mundo, suas inferências sobre a leitura e sua evolução enquanto leitor, com textos sucessivamente mais complexos, mas em constante crescimento e com condições para interpretar e dialogar com o texto e o contexto.

Os contos escolhidos foram: *Felicidade Clandestina*, *O Grande Passeio* e *Uma Esperança*. Esses contos foram lidos individualmente e em sala de aula, seguindo a linha de proposta apresentada por Ana Maria Margallo (2021) em seu artigo sobre *O fomento à leitura literária na escola*, que propõe que a leitura seja guiada.

Por outro lado, para propiciar que os alunos progridam em suas habilidades de interpretação, devemos recorrer à modalidade de leitura obrigatória e guiada, pois precisamos que todos os alunos tenham lido a mesma obra para

que o trabalho de aprofundamento seja realizado em um texto compartilhado. (MARGALLO, 2021, p. 56).

Nessa dinâmica, o professor pode conduzir discussões em grupo, fornecer explicações, fazer perguntas orientadoras e disponibilizar recursos adicionais, como outros materiais complementares. Essa orientação auxilia os alunos a enfrentarem desafios ou pontos de dificuldade na leitura, permitindo que eles aprofundem sua compreensão do texto.

6.2.1 As ferramentas digitais: *padlet* e *word wall* e a produção de uma *fanfic*

Iniciamos no laboratório de informática da escola, onde apresentamos as plataformas *Word Wall* e *Padlet*, que deram suporte a toda a ação do *game*. Além disso, propusemos a criação de uma *fanfic* para a atividade de produção.

O *Padlet*, de acordo com as autoras Mota, Machado e Crispim (2017, p. 4),

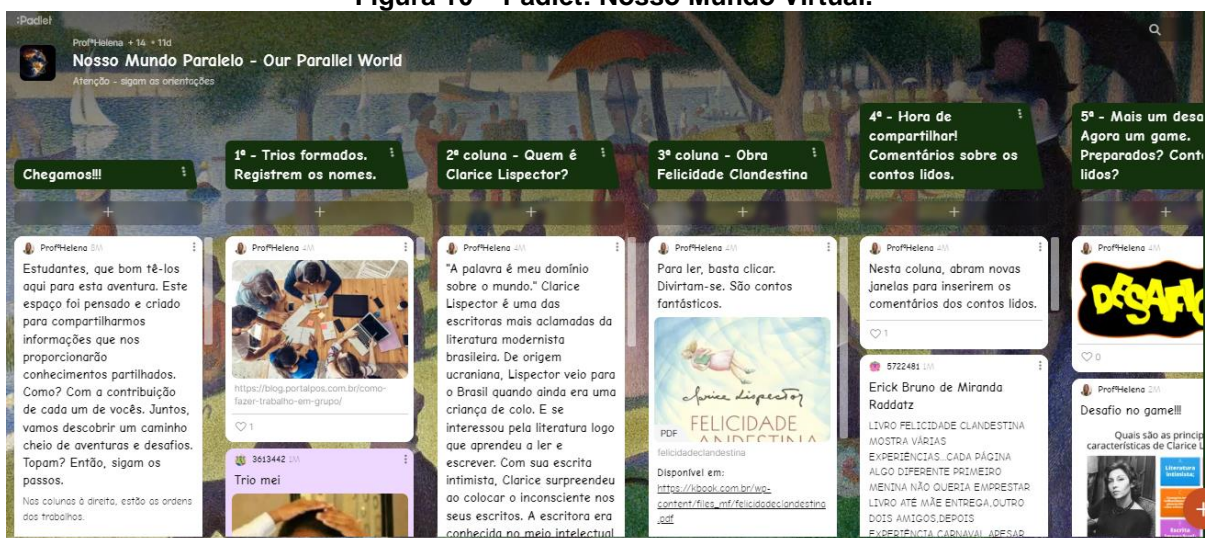
[...] trata-se de uma ferramenta e de um mural interativo, no qual permite que os alunos postem textos, imagens, vídeos entre outros recursos que auxiliam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem, tornando a aprendizagem mais lúdica e dinâmica, pois o docente proporcionará que seus discentes estejam fazendo a utilização de um recurso tecnológico, no qual estimulará os mesmos, despertando o interesse dos alunos.

Ou seja, uma plataforma *online* que permite criar murais virtuais interativos onde podemos adicionar textos, imagens, vídeos, *links* e outros tipos de conteúdo. É uma ferramenta muito útil para colaboração, compartilhamento de informações e trabalho em equipe. Enfim, é o espaço virtual, o ciberespaço, apresentado por Levy (1999) que potencializa a criatividade, a colaboração e a troca de conhecimentos e rompe as barreiras físicas e geográficas, conectando pessoas de diferentes partes do mundo em um único espaço digital.

Além de murais, pode ser usado ainda para diversos fins, como *brainstorming*, anotações colaborativas, criação de portfólio, organização de recursos, linha do tempo e muito mais. É comumente utilizado por educadores para criar experiências de aprendizado envolventes e interativas para seus alunos. Oferece versões gratuitas e pagas. Com a versão paga, temos mais recursos e opções de personalização. Entretanto, é possível, com a gratuita (a versão que usamos), ações incríveis, interativas e muito envolventes, inclusive com possibilidades de personalização de

templates e vários formatos para postagens. Pode ser acessado por endereço eletrônico (padlet.com) ou por aplicativo baixado em qualquer dispositivo com conexão à internet, facilitando a colaboração e o compartilhamento de ideias dos usuários em qualquer lugar.

Figura 10 – Padlet: Nosso Mundo Virtual.



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

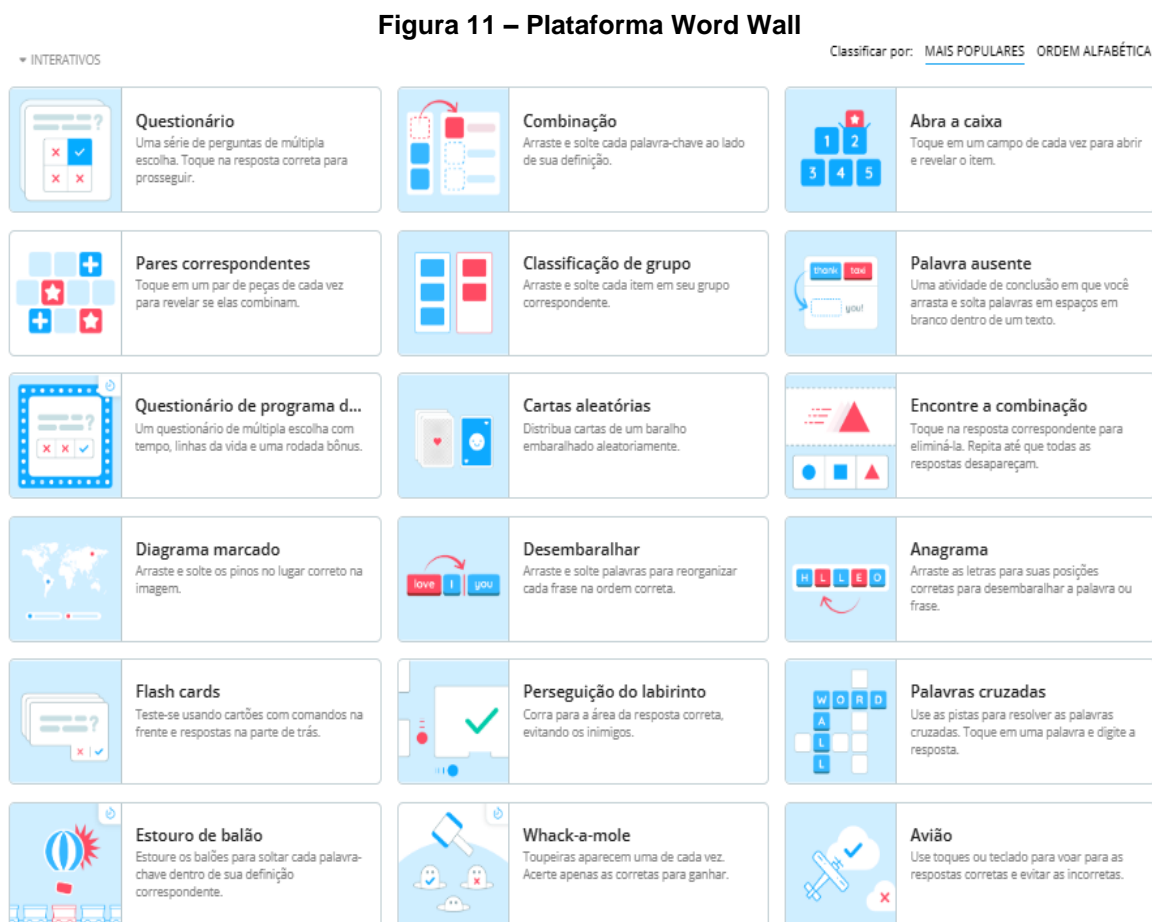
Outra plataforma utilizada em nosso trabalho foi a *Word Wall*. Ela é, assim como o *Padlet*, online, e permite ao professor criar e compartilhar atividades interativas com seus alunos geradas de duas formas: interativa (que roda tanto no celular quanto no computador) e imprimível (em formato PDF).

[...] o Wordwall permite ao professor criar atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras. Embora seja ideal para aplicação com alunos em fase de alfabetização, a plataforma é versátil e a multiplicidade de atividades que podem ser criadas abre espaço para uso em diversas disciplinas. (NUNES, 2020, p. 3).

Essa plataforma oferece uma ampla variedade de modelos para criar atividades como jogos de palavras, *quiz*, caça-palavras, jogo da forca, jogo de combinar, diagrama rotulado, questionários, exercícios, apresentações interativas, entre outras opções. Essas atividades, em formato de *games*, podem ser reproduzidas em qualquer dispositivo, facilitando o acesso dos estudantes em qualquer lugar. Além disso, o *Word Wall* inclui recursos como avaliação automática, rastreamento de dados e relatórios de progresso do aluno, que podem ajudar o professor a avaliar a compreensão do estudante e adaptar suas instruções. Assim como o *Padlet*, existe

na versão gratuita e uma versão paga. Usamos a gratuita, que permite criar até 5 atividades, mas que podem ser atualizadas ou substituídas. Ou seja, uma vez desenvolvido o *game*, o professor pode excluir e criar outros desafios.

Abaixo, figura com os modelos disponíveis na versão gratuita.



Após o acesso virtual à obra, disponível no *Padlet*, a escolha dos contos, a leitura guiada e os desafios do *game*, os estudantes foram desafiados a criar uma *fanfic*²⁰ com base nos contos lidos. Também no *Padlet*, encontraram uma coluna com explicações e *links* sobre *fanfic*. A proposta foi muito bem aceita pela maioria, e alguns, já conheciam esse recurso.

Como as *fanfics* podem ser encontradas em uma variedade de gêneros, estilos e formatos, elas podem se concentrar em um romance entre personagens, explorar eventos não mostrados na obra original, desenvolver um universo alternativo ou até

²⁰ A definição de *Fanfic* foi abordada no quinto capítulo.

mesmo combinar elementos de diferentes obras. E fizemos uso dessa dinâmica para a etapa da produção. Orientamos que poderiam escrever uma *fanfic* que explorasse os pensamentos, sentimentos e motivações dos personagens da obra original, ou a criarem uma *fanfic* que se passasse em um universo alternativo, onde eventos importantes da história original tenham ocorrido de maneira diferente, ou ainda que escrevessem uma continuação da história original, imaginando o que aconteceu com os personagens depois do término da obra, e que também poderiam abordar uma questão específica ou um tema relevante relacionado à obra original.

Enfim, fizemos as sugestões e fomos impactados com *fanfics* bem elaboradas, com base nos contos *Felicidade Clandestina*, *O Grande Passeio* e *Uma Esperança*, de Clarice Lispector (1998), conforme destacamos no subtópico 5.2, do quinto capítulo dessa pesquisa e, para ilustrar, mais uma *fanfic*, agora da equipe “Safora a Maior” (nome que os alunos deram ao trio):

Com o livro em suas mãos, a jovem de cabelos ruivos estava pronta para continuar sua aventura na leitura, se aproximando ainda mais da emoção. A cada página que se passava, ela ficava mais encantada com cada mínimo detalhe daquele livro. Porém, depois de algum tempo de leitura, o sono se fez presente e ali mesmo na rede com o livro em suas mãos, a garota adormeceu. Algum tempo depois já adormecida e com os olhos entreabertos, conseguiu-se ver um brilho forte e reluzente aparecer, o que fez com que a mesma se despertasse do seu sono totalmente e poder ver que ali já não era mais a rede em que se iniciava dormir. A garota se sentou e observou em sua volta o que havia por perto, onde se via era em um ambiente [...].

Foram treze produções, o que corresponde ao número de trios formados. Cinco trios se destacaram, o que complicou a nossa análise para a classificação. Para tanto, utilizamos os critérios previamente acordados com a turma: estrutura da *fanfic*, coerência, ortografia e participação do trio durante o processo de produção.

Importante destacar que, para atingirmos os objetivos, fez-se necessária clareza de todos os passos, de todos os desafios e de todo o roteiro para a realização das etapas, e tudo estava descrito no *Padlet*. Para terem acesso a essa plataforma, os estudantes receberam *login* e senha. Etapa que não foi difícil, uma vez que todos os alunos da rede pública estadual de Rondônia possuem e-mail institucional (@seduc)²¹. Todo processo foi realizado nos computadores do laboratório de informática, ou pelos celulares dos próprios alunos.

²¹ *E-mails* criados para atender as plataformas educativas e, principalmente, as aulas à distância no período pandêmico.

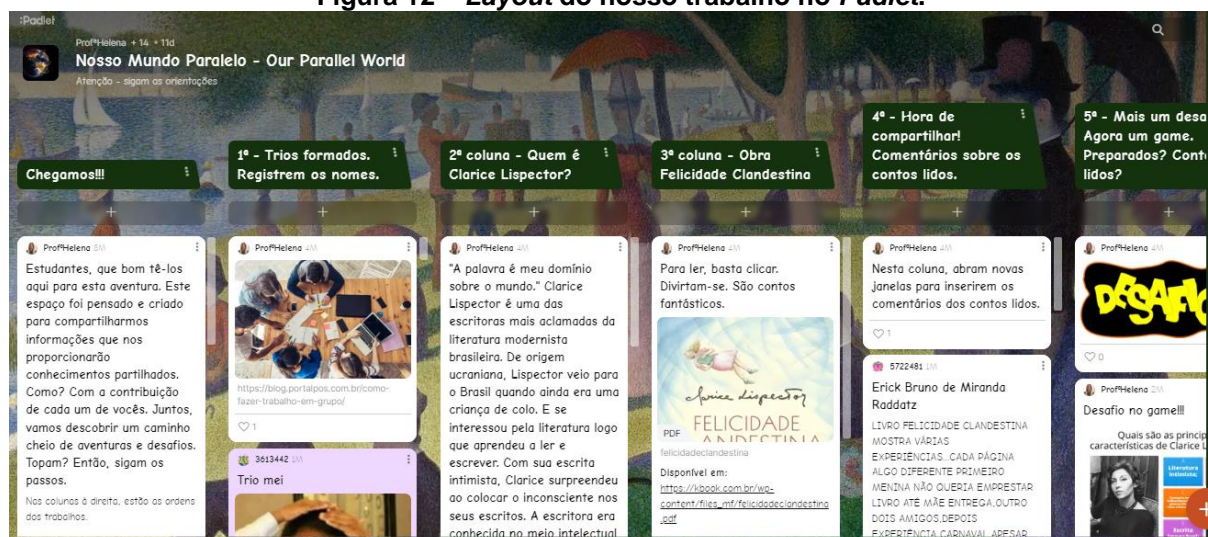
No total, participaram trinta e nove alunos, divididos em treze trios, como mencionado anteriormente. Foram necessárias oito aulas para concluir o projeto. Na primeira aula, realizamos uma explicação detalhada sobre o *Padlet*, destacando suas potencialidades e ensinando-os a utilizar a plataforma para criar outras atividades educativas. As duas aulas posteriores foram destinadas aos contos, que estavam disponíveis no *Padlet*. Nessa mesma ferramenta, através de *hiperlinks*, os alunos conheceram um pouco da autora Clarice Lispector. Importante destacarmos que a leitura e as pesquisas aconteceram também fora do ambiente escolar.

Todo esse processo foi muito importante, pois os alunos colhiam informações que os ajudariam nos desafios do *game*, e os trios faziam os ajustes presencialmente, em sala de aula e virtualmente, pelo aplicativo *WhatsApp*. Isso significa que gamificação, no *Word Wall*, não foi a única ferramenta e atividade importante para atingirmos nosso objetivo, mas podemos considerar a propulsora desse processo, uma vez que a gamificação “[...] é aprender a partir dos *games*, encontrar elementos dos *games*, que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real [...], e torná-la mais divertida e engajadora” (ALVES, 2015, p. 46, grifo do autor), ou seja, além desse campo virtual do *game*, houve atividades também no campo real, com trocas e colaborações muito significativas para a aprendizagem.

Solicitamos registros de todos os passos (textos, fotos, vídeos, imagens), para tanto, os alunos utilizaram um diário de bordo no mesmo *Padlet*, uma vez que essa ferramenta comporta vários formatos de arquivo. Cada trio tinha uma coluna específica para os registros.

Disponibilizamos também uma coluna para que pudessem inserir o nome do trio e os nomes dos componentes, e foram bem criativos: *Arroz, Feijão e Ovo; MSN; Trio MEI; Pastel de Flango; As 3 Espiãs*, entre outros. Inseriram também imagens que representavam seu trio.

Figura 12 – Layout do nosso trabalho no Padlet.



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

As duas aulas seguintes foram dedicadas aos desafios no *game*. Antes, porém, os alunos deveriam conhecer as ferramentas e toda a dinâmica que envolve o jogo. Para isto, foram apresentados, à turma, o conceito e a estrutura da gamificação e, também, o seu funcionamento; os alunos tiveram que colher mais informações pesquisando na internet, uma vez que “há materiais disponíveis sobre qualquer assunto, recursos que o aluno pode percorrer por ele mesmo, no ritmo que for mais adequado. [...] assiste a vídeos e animações e lê os textos que estão disponíveis na *web*” (BACICH; MORAN, 2018, p. 14, grifo do autor), ou seja, várias informações em diferentes mídias à disposição do usuário.

Partimos das seguintes etapas, considerando que os jogos são divididos em elementos, conforme figura abaixo:

Figura 13 - Elementos para gamificação.



Fonte: ELOS, 2022

Segundo Flora Alves (2015), temos no topo da pirâmide a dinâmica “que é constituída por elementos responsável por atribuir coerência e padrões regulares à experiência” (2015, p. 58). A autora esclarece ainda que nesse topo temos o que consideramos o elemento que dará o incentivo ao pensamento criativo e estratégico, sem levar o jogador diretamente pelo caminho mais fácil e óbvio. Na mecânica de *games* estão “os elementos que podem ser considerados ‘os verbos’ pois são eles que provocam a ação, que movimentam as coisas adiante” (2015, p. 59), ou seja, neste temos os desafios, competição, *feedback*, recompensas, entre outros. E na base, em componentes do jogo, temos “as formas específicas de fazer o que a dinâmica e a mecânica representam, complementando a analogia [...]” (2015, p. 60), ou seja, temos aqui vários elementos: realizações, avatares (representação dos jogadores), coleções, combate, níveis, pontos, entre outros.

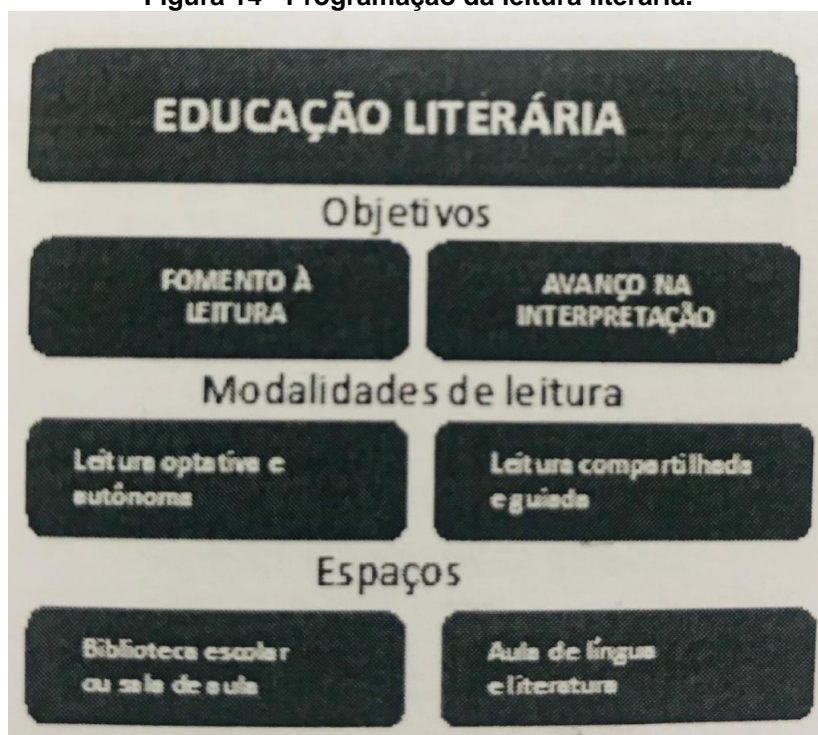
Apresentamos aos estudantes esses elementos, entretanto, é importante acrescentarmos nossos objetivos específicos ao utilizar o jogo durante as aulas de leitura e produção. Esses objetivos devem ser relevantes para o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Assim, elencamos alguns objetivos importantes para o desenvolvimento do *game* na aula de leitura e escrita. Primeiramente, buscamos desenvolver a habilidade de compreensão de leitura dos alunos, auxiliando-os na identificação de informações importantes, na realização de inferências e na compreensão de textos mais

complexos. Alcançamos esse objetivo por meio da leitura compartilhada dos contos, conduzida pelo professor em conjunto com os alunos. Essa abordagem também contribuiu para a ampliação do vocabulário, uma vez que, durante as leituras dos contos, as discussões foram diversas e ricas. Nós, educadores, muitas vezes nos tornamos espectadores, permitindo que os alunos se expressassem livremente. Em outros momentos, atuamos como mediadores, estimulando a discussão por meio de perguntas sobre a escritora: – Sobre Clarice Lispector, relatem um pouquinho sobre a vida, as obras e as temáticas abordadas por ela. Sobre os personagens: – Referentes aos três contos lidos, o que vocês sabem sobre os personagens? Sobre o tipo de narração: – A narração é cronológica, ou seja, linear, conta os acontecimentos na ordem em que as coisas acontecem? Ou é interrompida por *flashback*, por pensamentos ou lembranças dos personagens? Isso tem importância no conto? Qual ou quais? Sobre os ambientes: – Há muita descrição, detalhes dos ambientes e personagens? Sobre as figuras de linguagem e diálogos: – Conseguiram identificar uso de metáforas ou outras figuras de linguagem nos contos? Quais? – Houve predomínio de diálogos? Sobre a época: – Os fatos narrados são perceptíveis a que época e a que lugar? E sobre a impressão e os pontos que mais chamaram atenção: – O que mais chamou atenção nos contos? Gostaram? Por quê?

As contribuições foram diversas. Um aluno expressou verbalmente, durante a aula, sua insatisfação com as leituras, afirmando que não tinha gostado de nenhuma delas e que não tinha entendido nada. No entanto, durante as discussões, ele demonstrou interesse e, quando questionado diretamente sobre os contos, demonstrou compreensão, confirmando assim que o momento de compartilhar e discutir os contos contribuiu para o entendimento e a compreensão da leitura. Isso reforça a importância do planejamento, ou seja, a importância de um planejamento adequado, e de acordo com Margallo (2021), importância da programação, exemplificada na figura abaixo:

Figura 14 - Programação da leitura literária.



Fonte: O fomento à leitura literária na escola. (MAGALLO, 2021, p. 57).

Margallo (2021, p. 57) reforça que “para programar o fomento à leitura nas salas de aula, é necessário prestar muita atenção à natureza dual desses objetivos”. A autora esclarece que

Se, por um lado, trata-se de um componente básico da educação literária, uma vez que a leitura aprofunda que aspiramos ensinar está associada à leitura frequente, por outro lado o hábito da leitura deve enraizar-se como prática cultural no tempo de lazer de nossos alunos. (MARGALLO, 2021, p. 57).

Assim, a autora argumenta que o hábito de leitura não deve ser apenas uma atividade acadêmica, mas também uma parte integrante da cultura e do tempo de lazer das pessoas. Isso significa que a leitura não deve ser vista apenas como algo que é feito na escola, mas como uma prática que as pessoas adotam voluntariamente em seu tempo livre. Esse hábito de leitura durante o tempo de lazer contribui para enriquecer a vida cultural das pessoas, ampliar seus horizontes intelectuais e estimular sua imaginação.

Enfim, após a leitura individual, compartilhada e guiada, oferecemos aos estudantes um momento de recreação, com os recursos disponíveis pelas TDICs e com as aventuras no *game*, sem perder o foco da leitura. Portanto, como uma

atividade escolar obrigatória, mas como algo que os alunos desejam fazer também em seu tempo livre.

Sem perceberem a “obrigatoriedade”, responderam as provocações sobre o conto, e puderam refletir e discutir no grande grupo, realizando assim um “esquenta” para os próximos passos no *game*, no *Word Wall*, com perguntas retiradas de alguns sites de literatura como, por exemplo, www.liberato.com.br.

1:34

Figura 15 - Word Wall.

Selecione 5 respostas

✓ 0

Quais são as principais características de Clarice Lispector?



A Literatura intimista;	B Esmiuçar o cotidiano e o caráter humano;
C Conseguia escrever brilhantemente vários gêneros literários - como crônica e contos;	D Enigmática;
E Escrita impecável;	F Textos sempre na sequência cronológica

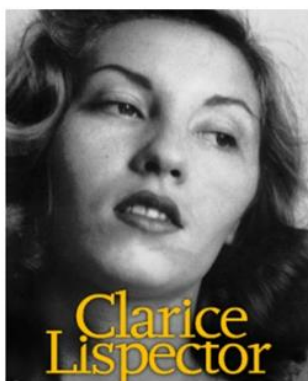
Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Figura 16 - Word Wall.

2:11

Felicidade clandestina é um conto e por isso, apresenta alguns elementos em sua estrutura, denominados “elementos da narrativa”. São eles: tempo, espaço, enredo, narrador e personagens. Considerando esses elementos na organização do Texto I, assinale a alternativa CORRETA.

✓ 0



A A história é ambientada em Recife, onde as meninas moravam quando crianças.	B O tempo da narração é imediatamente posterior ao término do fato narrado, sendo a narradora ainda criança.
C São, ao total, quatro personagens: a menina devoradora de livros, a menina ruiva, a mãe da menina ruiva e o pai dela, dono de livraria	D A história é narrada pela menina devoradora de livros e, da linha 38 a 48, pela mãe da menina ruiva.
E O desfecho do conto apresenta a felicidade da narradora em conseguir concluir a leitura da obra.	

Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Figura 17 - Word Wall.

O conteúdo da frase "Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo" diz respeito ao comportamento da filha do dono de livraria. Marque a alternativa que **NÃO** exemplifique o sadismo da menina ruiva, levando em conta o contexto da história.



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Outro objetivo alcançado foi o desenvolvimento da habilidade de leitura. Os jogos e desafios proporcionaram práticas de leitura em velocidade e em voz alta, que podem contribuir para a melhoria da fluência dos alunos. Além disso, por meio do desafio das *fanfics*, estimulamos a criatividade na escrita. Após a leitura dos contos e os desafios no jogo, os alunos foram incentivados a produzir textos de forma criativa, estimulando sua imaginação e expressão. Desse modo, em duas aulas, iniciamos presencialmente, no laboratório de informática, a produção das *fanfics*. Os trios finalizariam à distância, a produção coletiva.

Ao utilizarmos o *game* como recurso durante as aulas de leitura e produção, estabelecemos objetivos específicos que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, como compreensão de leitura, fluência, criatividade, interação, concentração, colaboração e engajamento. Para vencer as etapas e alcançar o *ranking*, eles precisaram se envolver ativamente no jogo, trabalhar em equipe e se concentrar nas tarefas propostas. Essa abordagem proporcionou uma experiência de aprendizado dinâmica e motivadora, beneficiando o processo de ensino e aprendizagem.

Foi oportuno também apresentar aos alunos a dinâmica central, ou seja, como ganhar. Para isso, explicamos as regras e o funcionamento das plataformas *Padlet* e *Word Wall*, enfatizando que cada rodada do jogo consistia em um desafio de leitura e marcação de alternativa. Assim, um representante de cada trio se posicionava em frente ao computador, enquanto os demais ficavam ao lado, à direita e à esquerda, e

tudo precisava ser lido e respondido pelo trio. Ao final do jogo, o trio recebia *feedback*, contendo a pontuação e o tempo utilizado.

Quanto à mecânica e às regras, partimos da configuração do jogo: ele poderia ser jogado em uma sala de aula, biblioteca ou qualquer outro ambiente adequado. Optamos pela sala de informática da escola. Os trios ficaram em um computador e tinham que responder após chegarem a um consenso sobre qual alternativa era a correta. Os jogadores ganhavam pontos com base no desempenho em cada atividade. Era possível estabelecer um limite de tempo para adicionar um elemento desafiador, e os jogadores precisariam completar as tarefas dentro do prazo estabelecido para ganhar pontos. No entanto, optamos por deixar o tempo como um elemento que poderia desempatar a pontuação das equipes. Os jogadores tinham acesso a dicionários e aos contos para auxiliar na resolução das atividades. No final do jogo, os jogadores foram recompensados de acordo com seu desempenho, podendo receber pontos extras e brindes surpresa, como chocolates.

A interatividade é uma característica central dos jogos educacionais. Os jogadores podem interagir com o ambiente virtual, realizar ações e tomar decisões que afetam o curso do jogo. Isso proporciona uma experiência de aprendizado mais envolvente e imersiva. Além disso, o *feedback* imediato é uma característica importante, permitindo que os jogadores saibam se suas ações estão corretas ou erradas. Esse *feedback* ajuda os jogadores a refletirem sobre suas escolhas e aprimorarem suas habilidades.

Ressaltamos que cada etapa foi detalhada para garantir que todos compreendessem a dinâmica do *game*, garantindo, assim, a participação e o engajamento de todos os estudantes. Somente dessa forma poderíamos alcançar a proposta dessa metodologia, que é proporcionar uma aprendizagem significativa, tornando o aprendizado da leitura e escrita uma experiência envolvente e lúdica, com a participação ativa dos estudantes durante todo o processo, levando-os ao protagonismo, à busca pela resolução dos desafios e, principalmente, potencializando as atividades de leitura e escrita em cada avanço no *game*. Após essas orientações, intermediamos todos os passos, pois tínhamos conhecimento do processo a ser desenvolvido.

Acrescentamos à ação, um momento de formação. Para tanto, em uma aula, ensinamos os estudantes a criarem jogos na plataforma *Word Wall* e a usarem o

Padlet como mais uma possibilidade para o desenvolvimento de trabalho escolar. Desta forma, oportunizamos um momento de construção e diversão, pois além de criarem, desafiaram os demais colegas a jogarem no *Word Wall* um *game* produzido por eles. Portanto, além de conhecerem as plataformas/aplicativos pela ótica de participantes, puderam ser criadores de jogos e desafiarem os colegas.

Com essas trocas e interações, foi possível percebermos que o papel do professor é de mediar todo o processo, ora com conteúdos e explicações, ora como condutor para que os alunos também contribuam. No entanto, para a utilização dessa metodologia, é preciso que o professor esteja aberto e preparado para usá-la, isso significa que os educadores devem conhecer a proposta e as ferramentas possíveis para o desenvolvimento da gamificação em suas aulas, e ter a clareza de que a intenção não é, de modo algum, utilizá-la como forma de avaliar conteúdos, ou somente como pontuação, ou ainda, o professor permanecer como o único detentor do conhecimento. Muito pelo contrário. Essa metodologia ativa é, acima de tudo, para proporcionar a aprendizagem, o engajamento, a interação, a troca e o protagonismo dos alunos. Sobre conhecimento dessa proposta, Fardo (2013, p. 4) destaca:

Sem conhecimento aprofundado sobre a gamificação, aplicá-la na educação pode impactar de forma não esperada os processos de ensino e aprendizagem. Pode ainda ser empregada de forma incorreta ou equivocada, reforçando mais ainda alguns problemas presentes no sistema de ensino atual como, por exemplo, o fato de ocorrer uma valorização maior das notas obtidas do que da aprendizagem em si.

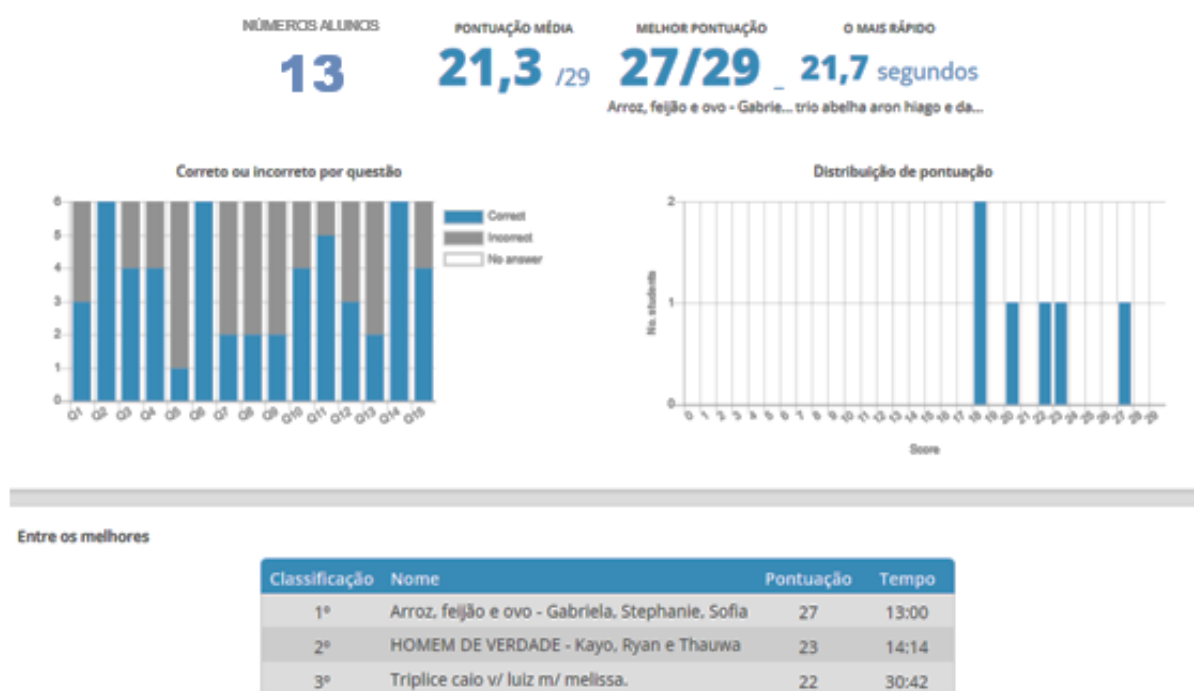
Assim, segundo o autor, a aplicação incorreta ou equivocada da gamificação, pode agravar ainda mais alguns problemas já presentes no sistema de ensino atual. Por exemplo, a gamificação pode reforçar a ênfase excessiva nas notas obtidas em vez do foco na aprendizagem. Isso significa que os alunos podem se tornar mais preocupados com a pontuação ou o desempenho no jogo do que com o entendimento do conteúdo ou aquisição de habilidades.

Com o objetivo de garantir e fortalecer nossa proposta de incentivo à leitura e à escrita através dessa metodologia ativa, acompanhamos todas as ações que envolveram tanto os professores quanto os alunos, incentivando na colaboração e na construção conjunta, especialmente entre os trios, para que pudessemos alcançar uma produção coletiva efetiva.

Para promover essa coletividade na escrita, ensinamos como utilizar o documento do *Google*, incentivando o compartilhamento entre os membros do trio. Dessa forma, todos poderiam ter acesso ao documento da *fanfic*, que se iniciou presencialmente, e a continuar a produção à distância, utilizando o mesmo arquivo e até compartilhando com os professores. Após a conclusão da escrita, era necessário formatar o texto e disponibilizá-lo no *Padlet*, identificando-o com o nome do trio na coluna correspondente. Dessa maneira, todos teriam acesso aos textos produzidos.

Quanto à premiação, inicialmente achávamos que seria possível atribuir pontuações com base na soma dos pontos do *game* (leitura dos contos e desafios) e na produção da *fanfic*. No entanto, para evitar que os participantes ficassem desanimados, após o *ranking* no *Word Wall*, decidimos premiar duas vezes: uma premiação para a leitura e o *game*, e outra premiação para a produção da *fanfic*, com base nos contos lidos. Até mesmo porque ficamos impressionados com algumas das produções. Portanto, tivemos 1º, 2º e 3º lugares no *game*, e também 1º, 2º e 3º lugares na categoria de *fanfic*. Abaixo, figura com o resultado das três primeiras colocações no *game*:

Figura 18 - Resultado gerado pela plataforma *Word Wall*



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Em relação às premiações, além dos pontos para a média de Língua Portuguesa, receberam livros, bombons e canecas.

Quanto à avaliação, abrimos uma coluna no *Padlet* para que pudessem registrar o que acharam dessa aventura sobre leitura e produção de texto no formato de *game* e *fanfic*. Para tanto, fizemos alguns questionamentos orais, adaptados de Flora Alves (2015, p. 26), para que tivéssemos um *feedback* sobre o desenvolvimento do *game*:

- Vocês se divertiram? Sim? Não? Expliquem.
- Foi fácil responder os desafios?
- Compreenderam o objetivo do jogo?
- Como sabiam que estavam indo bem ou não?
- Vocês conseguiram a concentração durante o jogo?
- Houve alguma situação que os dispersaram?
- Como vocês se saíram?

Foram respostas positivas. Houve algumas críticas ao comportamento de alguns colegas, mas essas críticas foram, em sua maioria, implicâncias próprias da idade. No geral, mostraram-se animados e esperançosos de outras atividades serem desenvolvidas no laboratório de informática.

[...] nós achamos muito interessante o processo de cada coluna no *padlet* também na interpretação de texto e na formação da *fanfic*, além da parte da leitura sobre as obras de Clarice Lispector e sobre a própria autora e também gostamos das competições entre os "nossos amigos" e sobre o jogo da Clarice Lispector acabamos ficando em terceiro lugar mas o que importa é a diversão. (TRIO TRÍPLICE).

Ratificamos que, além dos desafios na ferramenta do *game*, os alunos deveriam registrar tudo no diário de bordo, no *Padlet*, nos mais variados formatos que achassem pertinentes: textos, imagens, vídeos e áudios. Inclusive as *fanfics* foram postadas nessa plataforma.

Enfim, a intenção, durante todo o desenvolvimento da ação, foi provocar o leitor (estudante) a refletir sobre a obra lida, muitas vezes necessitando de outros contextos, do conhecimento de mundo, para complementar o seu entendimento. Informações que buscavam não só nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, mas em outras áreas do conhecimento. Por exemplo, houve a necessidade de trocas com as disciplinas de história e geografia quando os alunos se depararam, no conto *Felicidade Clandestina*, com a expressão “tortura chinesa”; outro exemplo ocorreu no conto *Uma*

esperança, com a expressão “como se vigiava na Grécia ou em Roma o começo de fogo”, entre outras mais.

Essa ação colaborou para o desenvolvimento das competências propostas por este projeto, uma vez que a gamificação possibilita a proatividade do educando e é uma “alternativa ativa e autônoma, se comparado às outras metodologias tradicionais usadas em contextos de ensino e aprendizagem”. (SANTAELLA, 2013, p. 258).

Mas é importante frisar que, para que isso aconteça (essa abertura, essas possibilidades de troca para enriquecer as ações de diversão e aprendizagem), é necessário que os objetivos sejam bem estruturados e as ações planejadas sejam flexíveis; recebemos muitos *feedbacks* dos alunos, muitas contribuições, pois é justamente esta a riqueza deste trabalho, além, também, de possibilitar a colaboração entre os estudantes, esses com outros professores e com outras fontes de pesquisa e interação.

Enfim, apresentamos o desenvolvimento de uma proposta elaborada e aplicada com o objetivo de indicar um caminho diante dos diversos desafios para promover a formação de leitores. Nos tempos atuais, com o avanço tecnológico e a presença cada vez maior de dispositivos eletrônicos no cotidiano das pessoas, temos observado uma alteração significativa nos padrões de leitura e uma queda de interesse pela leitura tradicional, em muitos casos. Portanto, é nosso dever como educadores buscar uma mudança em nossa prática pedagógica, explorando novas estratégias que unam o conhecimento e o prazer de ler e escrever. Devemos introduzir nossos estudantes nas leituras literárias em diversas mídias, como bem destacado por Cosson (2014), motivando-os nessa atividade preparatória para o caminho da leitura. É importante familiarizá-los com a obra, fazendo-os conhecer o autor e o contexto em que ela foi produzida, criando uma conexão com todo o processo de leitura, para que se sintam à vontade para desfrutar das palavras, textos e contextos em sala de aula ou em outros ambientes, seja virtualmente, aproveitando todas as possibilidades oferecidas pela cibercultura, ou presencialmente, desfrutando de todas as oportunidades de acesso às nossas obras literárias.

Neste trabalho, utilizamos de uma metodologia que vem de encontro a esse cenário, a esse ciberespaço, a essa cibercultura que também estamos inserimos e fazemos uso frequente, assim como nossos jovens. Trabalhamos com conteúdos essenciais para a formação de nossos estudantes, entretanto, inseridos em formatos

virtuais, e oportunizamos a esses estudantes conhecerem um pouquinho da potencialidade desses espaços de forma positiva e agregadora.

Enfim, exemplificamos uma das muitas estratégias de metodologias ativas para a nossa proposta de formação de leitores, isso significa que não existe a mais assertiva, a que vai de fato atingir os objetivos do nosso planejamento. Ou seja, a gamificação “não é uma solução única que vai resolver todos os seus problemas, mas com certeza é uma ferramenta que não pode faltar na sua ‘caixinha de ferramentas’ profissional” (ALVES, 2015, p. 23), e que pode, associada a outras dinâmicas, garantir melhores resultados e desempenho dos estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão avançando rapidamente em diversas áreas da sociedade e transformando a maneira como as pessoas se comunicam, trabalham, se divertem e aprendem.

Exemplo bem pontual desse avanço é a disseminação da Inteligência Artificial (IA). Sendo mais objetiva, ao final desta pesquisa, houve a popularização da IA, área que se concentra no desenvolvimento de algoritmos e sistemas que possuem a capacidade de aprender e raciocinar como os seres humanos, assim, técnicas e metodologias que permitem a criação de sistemas que podem tomar decisões e executar tarefas que normalmente operam inteligência humana. É a *web 5.0* marcando presença de forma rápida. Seria, com certeza, tema para uma nova pesquisa os impactos da inteligência artificial na sociedade, em especial, na educação.

Soma-se a esse movimento a universalização da internet que tem possibilitado que as pessoas permaneçam cada vez mais conectadas e fazendo uso das potencialidades do mundo virtual, modificando, assim, a forma como as pessoas se relacionam e se comunicam, uma vez que cria e amplia as novas formas de interação e colaboração.

Conseqüentemente, toda essa evolução vem provocando mudanças significativas na sociedade, no mercado de trabalho e na educação, exigindo novas habilidades e competências do indivíduo, uma vez que as TDICs possibilitam outros meios, mais rápidos e atualizados de se acessar o conhecimento. Ou seja, as TDICs têm possibilitado o acesso a uma grande quantidade de informações e entretenimento. Isso provoca mudanças no modo como as pessoas se informam e se educam, pois cria novas oportunidades de aprendizado e de conhecimento, e novas formas de entretenimento e de acesso à cultura.

Esse novo conjunto de práticas sociais, culturais e econômicas que se desenvolvem no contexto das tecnologias digitais, no mundo virtual, foi nomeado por Pierre Levy (1999) como cibercultura. Esse espaço abre uma ampla gama de fenômenos culturais, desde a criação de comunidades *online* e redes sociais até a produção e compartilhamento de conteúdos. Podemos então afirmar que a

cibercultura, no contexto do ciberespaço, transformou e vem transformando a forma como as pessoas se comunicam, interagem e acessam a informação.

Considerando toda essa evolução das TDICs e o impacto que vêm provocando na sociedade e, especificamente, na educação, desenvolvemos essa pesquisa com gamificação nas aulas de Língua Portuguesa e literatura, com incentivo à leitura e à escrita. Buscou-se pontuar algumas iniciativas de formação e inserção das TDICs que vem ocorrendo ao longo de algumas décadas, e a proposta de mudança de metodologia para que se efetive o uso das tecnologias digitais no contexto escolar.

Portanto, pautados no documento da Base Nacional Comum Curricular, destacamos as metodologias ativas como abordagens de ensino que buscam promover uma aprendizagem mais significativa e participativa por meio das TDICs, em que o aluno é o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Uma vez que a proposta dessas novas metodologias enfatiza a importância da participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento, em contraposição a uma abordagem mais passiva em que o professor é o detentor do conhecimento e o único canal que transmite conteúdos aos alunos.

Pois bem, dentre algumas possibilidades de metodologias ativas, desenvolvemos uma aula/conteúdo com a gamificação, que consiste em utilizar elementos de jogos em atividades educacionais, utilizando de competições, recompensas e desafios com o objetivo de tornar o aprendizado mais envolvente e motivador.

Optamos pelas ferramentas *Word Wall* e *Padlet*, porém, existem outras opções e desafios a considerar. Em outras palavras, a metodologia ativa oferece oportunidades e possibilidades para novas abordagens que promovem o envolvimento, o engajamento e o protagonismo dos estudantes, colocando-os no centro do processo educacional.

Importante destacar que a escolha dessa metodologia, gamificação, deu-se pelo fato de que tem sido amplamente discutida e pouco utilizada como uma estratégia para engajar os estudantes e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem. E acrescenta-se a intenção de mostrar os benefícios para o ensino e aprendizagem, como por exemplo, o aumento do engajamento dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, a colaboração, a criatividade, a

promoção de um ambiente de aprendizagem mais descontraído e divertido, entre outros.

No entanto, percebemos que a gamificação deve ser utilizada de forma estratégica e cuidadosa, levando em consideração as características e necessidades dos estudantes, bem como os objetivos pedagógicos de cada atividade. Além disso, ela não deve ser vista como uma solução mágica para todos os problemas educacionais, mas sim como uma ferramenta complementar que pode ajudar a tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Convém destacarmos que a gamificação e as ferramentas utilizadas, ou seja as TDICs, foram o plano de fundo para atingirmos o objetivo da nossa aula, que era a formação de leitores. Assim, a proposta era usar de novas abordagens para um conteúdo tão desafiador para nós professores de Língua Portuguesa, principalmente no formato tradicional de ensino.

Desse modo, constatamos que, de fato, as TDICs, no que tange à formação de leitores, podem contribuir de diversas formas, tais como: a disponibilização de acervos digitais, ou seja, acesso a livros em diversas mídias e outros materiais digitais que podem ser acessados através de *links* disponibilizados aos alunos; uso de plataformas que abrem possibilidades de interação com outros leitores, autores e professores para estimular a participação dos alunos; o incentivo à produção de conteúdos ou à criação de *fanfic*; a gamificação com o uso de elementos de jogos que pode tornar a experiência de leitura mais interativa e atrativa para os jovens; enfim, entre outras formas que podem fazer com que a leitura seja valorizada e incentivada como uma prática essencial para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Para o desenvolvimento desta ação, a pesquisa se pautou em referenciais teóricos que abordam a importância e a necessidade das escolas se apropriarem das TDICs no ensino e aprendizagem, uma vez que essas possibilitam, por meio da internet ou outras tecnologias, como já foi dito, o acesso a uma grande quantidade de informações e recursos educacionais de forma rápida e fácil, como vídeos educativos, cursos *online* e plataformas de ensino à distância. Isso, sem dúvida, tem democratizado o acesso à educação e ampliado as oportunidades de aprendizado. Além disso, também possibilitam a criação de recursos educacionais personalizados, adaptados às necessidades e interesses de cada estudante, como, por exemplo, a

robótica, os *games* e as plataformas de ensino, que permitem a colaboração e a interação entre estudantes e professores de diferentes partes do mundo.

Embora as TDICs tragam muitos benefícios para a educação, elas também trazem desafios de adaptação para os professores e estudantes. É necessário desenvolver novas habilidades e competências para utilizar as tecnologias de forma efetiva, e muitos educadores enfrentam desafios ao tentar integrar as TDICs em suas práticas de ensino. Nesse ponto, faz-se necessária a formação continuada para os profissionais da educação, pois são muitas as possibilidades, as formas de se revitalizar o ensino e aprendizagem.

Entretanto, todas essas iniciativas só terão resultados se os professores se apropriarem de fato e de direito das tecnologias digitais, não apenas como um recurso para atender um período turbulento, como o causado pela pandemia, mas para a efetiva mudança de metodologia, para a continuidade de ações que atendam nossos estudantes, para a recomposição da aprendizagem que foi prejudicada pelo distanciamento social e pode ser ainda mais acentuada se os profissionais da educação retrocederem ao formato tradicional, pois atualmente não há mais espaço para isso, e a escola precisa seguir adiante, projetando-se para a sociedade digital.

Enfim, é preciso continuar avançando e explorando as possibilidades das TDICs na educação. O caminho é o conhecimento, é fazer uso dos recursos disponíveis e exigir que outros sejam incorporados de forma contínua e progressiva. De forma otimista, acreditamos que estamos no caminho, que estamos em movimento, em busca dessa inovação/evolução e da reconstrução de nossas metodologias. Isso é encorajador.

No contexto das aulas de língua e literatura, por exemplo, a aplicação de jogos estimulou o interesse dos estudantes pelo conteúdo, pois proporcionou uma experiência de aprendizagem mais imersiva, ou seja, a experiência de misturar o mundo real e o mundo virtual para oferecer uma aprendizagem diferenciada.

A pesquisa realizada evidenciou que a gamificação pode ser aplicada a outras áreas, uma vez que demonstrou ser uma forma inovadora e eficaz de gerar conhecimento. Esse impacto positivo pode ser atribuído à natureza lúdica dos jogos, que despertam o interesse e motivam os alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que a gamificação é apenas uma ferramenta pedagógica e seu sucesso depende da abordagem adotada pelo professor e do compromisso com o aprendizado dos alunos. A simples introdução de jogos no currículo não garante automaticamente resultados positivos. É necessário que os educadores compreendam como utilizar a gamificação de maneira adequada, alinhando-a aos objetivos de ensino e aprendizagem estabelecidos.

Além disso, os professores devem estar dispostos a experimentar novas abordagens e métodos, mas também precisam ser flexíveis para ajustar e adaptar suas práticas de acordo com as necessidades específicas de sua turma. É essencial que estejam abertos a fazer modificações e personalizações para atender às demandas individuais, visando promover uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Daniele Alves; ARRUDA, Maria Izabel Moreira. **Fanfiction: uma escrita criativa na web**. Perspectivas em Ciência da Informação, v.22, n.2, p.88-103, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/bfprW4R7gL9JL7swCZ7hWxs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2022.
- ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras, um guia completo: do conceito à prática**. São Paulo: DVS, 2015.
- ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Glaucia Eunice G. da. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Cuiabá: UFMT/ UAB, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20_%20compilado_19_06-atualizado.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.
- AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (Org). **Escol@ Conectada - os multiletramentos e as TICs**. Rio de Janeiro: Parábola, 2020. p. 73-92.
- BACICH, Lilian; MORAN José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Penso, 2018.
- BAMBIRRA, Maria Raquel de Andrade; TEMPONI, Priscila da Eira Peixoto. **Ambientes Sociotécnicos para Ensino e Aprendizagem de Línguas**. MG, 2016. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/11832188/>. Acesso em: 22 maio 2023.
- BECKER, Lauro. **Web Semântica**. On-line: Orgânica Digital, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfo Integrado/ Redes de Aprendizagem**. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Conectada**. Brasília, 2021.
- CAFFÉ, Bernard. **Como a gamificação pode ser uma ferramenta importante na educação**. São Paulo: CER, Online, 2021. Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/blog/gamificacao-educacao-bernard/>. Acesso em: 30 jun. de 2022.
- CÂNDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- CIEB. Centro de Inovação para Educação Brasileira. **Políticas de Tecnologia na Educação Brasileira - Histórico, Lições Aprendidas e Recomendações**

CIEB Estudos #4. 2016.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Marco Conceitual Escola Conectada**. São Paulo: CIEB, 2020. E-book em pdf. Disponível em: <https://cieb.net.br/escola-conectada/>. Acesso em 22 jun. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014. *E-book Kindle*.

COSSON, Rildo. Ensino de Literatura Sempre: Três Desafios Hoje. *In*: AIRES, Diógenes B.; PINTO, Francisco N. P.; SILVA, Luiza Helena O. da S.; MELO, Márcio A. de. (Orgs.). **Ensino da Literatura no contexto contemporâneo**. São Paulo: Mercado de Letras, 2021. p. 35-51.

ELOS. **Primeiros passos para entender o conceito de gamificação**, Porto Alegre. 2019. Disponível em: <https://blog.elos.vc/primeiros-passos-para-entender-o-conceito-de-gamificacao/> Acesso em 19 jan 2023.

FARDO, Marcelo Luis. **A Gamificação Aplicada em Ambientes de Aprendizagem**. Caxias do Sul: CINTED-UFRGS, 2013.

FRAZÃO, Dilva. **Clarice Lispector**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/. Acesso em: 7 de fev. 2023.

GANZELA, Marcelo. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Penso, 2018. p. 45-57.

GIL, Henrique T. **A passagem da Web 1.0 para a Web 2.0 e... Web 3.0**: potenciais consequências para uma «humanização» em contexto educativo. *Educatic*: boletim informativo, 2014.

GONÇALVES, Marta de Oliveira; SILVA, Valdir. Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática. *In*: BACICH, Lilian; MORAN José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Penso, 2018. p. 59-76.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Novas Competências da BNCC**. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em 10 jan. 2023.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento na contemporaneidade/ Literacy in the Contemporary Scene**. São Paulo: Bakhtiniana, 2014, p. 72-91.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, São Paulo, 1999.

LIMA, Patrícia Medeiros de. Resenha. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura** (SANTAELLA, Lúcia. São Paulo: Paulos, 2003.). Paraíba: Revista Temática, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/49782383-Resenha-culturas-e-artes-do-pos-humano-da-cultura-das-midias-a-cibercultura-santaella-lucia-sao-paulo-paulos-2003.html>. Acesso em: 5 jul. 2022.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina e contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. Disponível em: https://kbook.com.br/wp-content/files_mf/felicidadeclandestina.pdf, Acesso em: 02 jul. 2022.

MARCUSCHI, Luis Antônio. A Coerência no Hipertexto. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2017. p. 185-206.

MARGALLO, Ana Maria. O Fomento à Leitura Literária na Escola. *In*: AIRES, Diógenes B.; PINTO, Francisco N. P.; SILVA, Luiza Helena O. da S.; MELO, Márcio A. de. (Orgs.). **Ensino da Literatura no contexto contemporâneo**. São Paulo: Mercado de Letras, 2021. p. 53-74.

MENDONÇA, Helena Andrade. Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. *In*: BACICH, Lilian; MORAN José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Penso, 2018. p. 107 a 127.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Penso, 2018, p. 3-25.

MOTA, Karine Matos; MACHADO, Thallyanna Paiva Pessanha; CRISPIM, Rayane Paes dos Santos. **Padlet no Contexto Educacional: Uma Experiência de Formação Tecnológica de Professores** - 22º Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade, Revista Redin, RS, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/NTE%20SEUDUC/Downloads/647-Texto%20do%20Artigo-1521-1-10-20171110%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/NTE%20SEUDUC/Downloads/647-Texto%20do%20Artigo-1521-1-10-20171110%20(1).pdf). Acesso em: 1 jun. 2023.

NUNES, Maria Rosinete Ayres da Nóbrega. **Wordwall: ferramenta digital auxiliando pedagogicamente a disciplina de Ciências**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 44, 7 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/44/wordwall-ferramenta-digital-auxiliando-pedagogicamente-a-disciplina-de-ciencias>. Acesso em: 1 jun. 2023.

OLIVEIRA, Rosana. **A Evolução da Web**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://blog.romarconsultoria.com.br/2018/08/a-evolucao-da-web.html>. Acesso em 5 jan. 2023.

OSORIO, Diana Benito; ORTIZ, Marta Peris; ARMENGOT, Carlos Rueda; COLINO, Alberto. **Web 5.0: o futuro das competências emocionais no ensino superior**. 2013, p. 274-287. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40196-013-0016-5>. Acesso em: 5 jul. 2022.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise**. São Paulo: Novas Alternativas, 2009. p. 61-79.

PREDOLIM, Fabio Alvarez. **Gamificação: comece pelo simples**. São Paulo: 2020. *E-book Kindle*.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Nova Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais - leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano - Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia, **Comunicação Ubíqua: Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

SCHLEMMER, Eliane; TREIN, Daiana; OLIVEIRA, Christoffer. **Metaverso: a telepresença em Mundos Digitais Virtuais 3D por meio do uso de avatares**. São Leopoldo: SBIE, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277035353_Metaverso_a_telepresenca_e_m_Mundos_Digitais_Virtuais_3D_por_meio_do_uso_de_avatares. Acesso em: 1 jul. 2022.

SILVA, Silvana; OLIVEIRA, Athur Marques de. **Uma questão de perfil: análise Enunciativa Multimodal de vídeos para avaliar o potencial da Gamificação personalizada em sala de aula**. Passo Fundo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021, p. 63-77.

VALENTE, José Arnaldo. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Penso, 2018, p. 26-44.

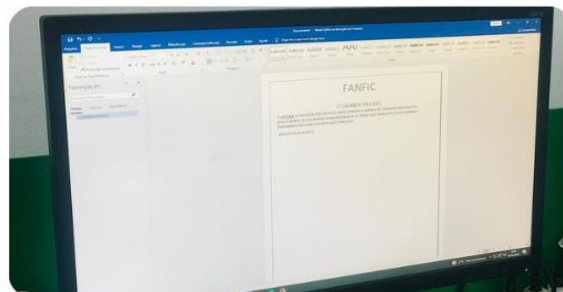
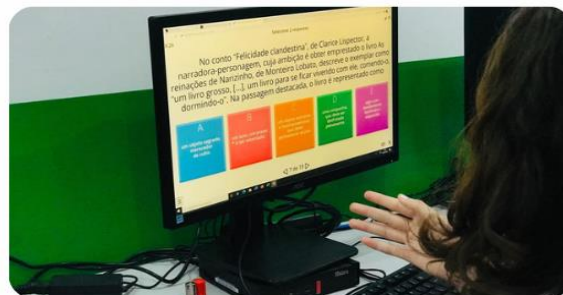
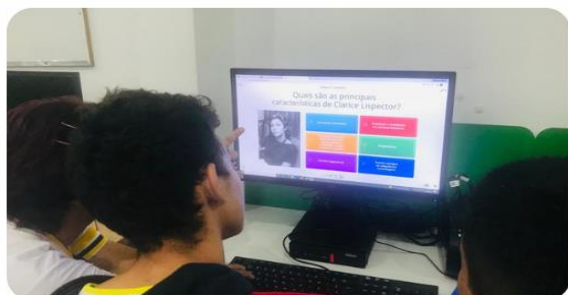
VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola**. CETIC.BR. 2022. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

ZEDNKI, Herik; SALES, Selma Bessa; HARVEY, Myrcea S. Santos. **Internet das Coisas (IOT) e seu Influxo na Educação 3.0 das Gerações Z e Alpha**. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook3/PROPOSTA_EV127_MD4_ID11478_15082019231751.pdf. Acesso em: 8 jan. 2023.

ANEXOS

Desenvolvimento da aula no laboratório de informática



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Acesso pelo aplicativo Word Wall e Padlet no celular do aluno



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Algumas imagens das questões inseridas no *Word Wall*:

Leia atentamente o trecho do conto Felicidade Clandestina de Clarice Lispector, e assinale a alternativa CORRETA. “Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e puder em mim. Eu era uma rainha delicada.”

<p>A</p> <p>O conto critica a falta de leitura dos adolescentes nas escolas brasileiras, tendo como principal razão a preguiça, o que evidencia nosso atraso cultural.</p>	<p>B</p> <p>Uma das marcas da escritora é sua capacidade de descrição de paisagens externas, que retratam da seca no Nordeste aos problemas sociais das grandes metrópoles.</p>	<p>C</p> <p>Pelo trecho em destaque, nota-se que a narradora em terceira pessoa investiga os reais motivos que a levaram a ser uma pessoa feliz, sendo os livros parte da construção deste sentimento.</p>	<p>D</p> <p>Prosadora da chamada primeira geração modernista, observa-se pelo texto da autora que esta opta por radicalizar no uso da oralidade, rompendo com a tradição realista, utilizando-se do chamado fluxo de consciência.</p>	<p>E</p> <p>O trecho analisado nos mostra características marcantes da escrita da autora, que com base em reflexões existenciais e da subjetividade, nos revela a intimidade dos seus personagens.</p>
---	--	---	--	---

Sobre o conto "Uma esperança", observe: “Aqui em casa pousou uma esperança.” A partir do texto, marque as alternativas que se relacionam com esperança sentimento.

<p>A Coisa secreta</p>	<p>B Alma</p>	<p>C Burrinha</p>
<p>D Ilusória</p>	<p>E Concreta e verde</p>	<p>F Corpo</p>

O conteúdo da frase "Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo" diz respeito ao comportamento da filha do dono de livraria. Marque a alternativa que **NÃO** exemplifique o sadismo da menina ruiva, levando em conta o contexto da história.

<p>A</p> <p>a) Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas.</p>	<p>B</p> <p>b) [...] ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai.</p>	<p>C</p> <p>c) [...] disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo.</p>	<p>D</p> <p>d) [...] o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que eu emprestei a outra menina.</p>	<p>E</p> <p>e) Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa.</p>
--	--	--	---	--

Fonte: acervo pessoal 2023.

Ações no Padlet

ProfªHelena + 16 • 14d

Nosso Mundo Paralelo - Our Parallel World
Atenção - sigam as orientações

Chegamos!!!

1ª - Trios formados. Registrem os nomes.

Estudantes, que bom tê-los aqui para esta aventura. Este espaço foi pensado e criado para compartilharmos informações que nos proporcionarão conhecimentos partilhados. Como? Com a contribuição de cada um de vocês. Juntos, vamos descobrir um caminho chelo de aventuras e desafios. Topam? Então, sigam os passos.

Nas colunas à direita, estão os ordens dos trabalhos.

Sendo:


1ª coluna - Formem trios, registrem os nomes.

2ª coluna - Quem é Clarice Lispector?

"A palavra é meu domínio sobre o mundo." Clarice Lispector é uma das escritoras mais aclamadas da literatura modernista brasileira. De origem ucraniana, Lispector veio para o Brasil quando ainda era uma criança de colo. E se interessou pela literatura logo que aprendeu a ler e escrever. Com sua escrita intimista, Clarice surpreendeu ao colocar o inconsciente nos seus escritos. A escritora era conhecida no meio intelectual e convivia com grandes personalidades como Samuel Walner, Rubem Braga e

3ª coluna - Obra Felicidade Clandestina

Para ler, basta clicar. Divirtam-se. São contos fantásticos.



Disponível em: https://kbook.com.br/wp-content/files_mf/felicidadeclandestina.pdf

Leiam com muito amor e muita atenção os contos: Felicidade Clandestina O Grande Passeio

4ª - Hora de compartilhar! Comentários sobre os contos lidos.

Nesta coluna, abram novas janelas para inserirem os comentários dos contos lidos.

Erick Bruno de Miranda Raddatz

LIVRO FELICIDADE CLANDESTINA MOSTRA VÁRIAS EXPERIÊNCIAS...CADA PÁGINA ALGO DIFERENTE PRIMEIRO MENINA NÃO QUERIA EMPRESTAR LIVRO ATÉ MÃE ENTREGA,OUTRO DOIS AMIGOS,DEPOIS EXPERIÊNCIA CARNAVAL APESAR SER TRISTE SÃO EXPERIENCIA DE VIDA POIS SÃO 25 textos, sendo eles: Felicidade Clandestina, Uma amizade sincera; Miopia Progressivo;

ProfªHelena + 16 • 14d

Nosso Mundo Paralelo - Our Parallel World
Atenção - sigam as orientações


5ª - Mais um desafio! Agora um game. Preparados? Contos lidos?

6ª coluna - Os desafios não param!!! Vamos agora falar de Fanfic.

As fanfics são um verdadeiro fenômeno na era colaborativa da internet. A palavra, que é uma abreviação para "fanfiction" ou "ficção de fã", em tradução livre para o português, engloba os textos produzidos por fãs de uma determinada franquia de filmes, livros ou séries e que se baseiam em enredos e personagens que já foram escritos. Em geral, elas se passam no mesmo universo

7ª - Uma animação do conto Felicidade Clandestina. Vejam que legal!!!

Felicidade Clandestina - Clarice Lispector. Animação com narração



Felicidade Clandestina - Clarice Lispector. Animação com narração

8ª - Vamos em mais uma incrível produção? Agora é com os fanfiqueros...

Espaço para publicação dos Fanfics.

A MENINA RUIVA

Ela era magra,alta,cheia de espinhas e de cabelos arrepiados meio arruivados. tinha um pé enorme,enquanto nós todas somos lindas e perfeitas. como se ainda não bastasse ela enchia a sua bolsa de muitos gibis. mas possuía o que

9ª - Mais um registro...

Registrem aqui o que acharam dessa aventura sobre leitura e produção de texto no formato de game e fanfic.

grupo: tríplice

nós achamos muito interessante o processo de cada coluna também na interpretação de texto e na formação da fanfic, além da parte da leitura

Fonte: acervo pessoal 2023.

Algumas *Fanfics* produzidas pelos trios e postadas no *Padlet*

O GRANDE PASSEIO

Dona mocinha observava pela janela do carro a paisagem da cidade, os sons dos pássaros e a vegetação ao redor. Ela não sabia ao certo para onde estava indo e parecia conhecer a mulher que dirigia o veículo, mas ao mesmo tempo não conseguia dizer quem era ela. Dona mocinha então questiona:

- Para onde vamos? - Disse dona mocinha com um tom de confusão.

- Vamos passear mamãe. – disse a mulher que se sentava à frente do volante.

Dona mocinha começa a ter pequenas lembranças da tal mulher, e logo percebe que se tratava de sua filha Maria Rosa. Mas ela ainda questionava o fato de que sua filha parecia tão diferente, na mente de mocinha sua filha ainda não era uma mulher adulta, e sim apenas uma jovem.

Dona mocinha volta a observar a paisagem pela janela e nota um homem sentado no banco da praça usando um paletó e isso desperta uma lembrança que guardava em sua mente.

Dona mocinha começa a lembrar de seu falecido marido que sempre ia trabalhar usando um paletó, e seguido desse pensamento lembrou também dos momentos que teve com seus filhos antes de seu marido adoecer.

O marido de dona mocinha sempre foi bastante saudável, mas após um tempo ele passou a apresentar alguns sintomas como, emagrecimento rápido, febre e fadiga mesmo fazendo pequenas tarefas. No início ignoraram isso pois acharam que não era nada demais, mas depois de um tempo a situação piorou e ele teve de procurar um médico. Após diversos exames foi constatado que ele tinha um câncer em um nível bastante avançado. Desde então a vida deles se resumia em idas constantes ao hospital e fazer diversos tratamentos com a esperança de se recuperar e vencer a doença. Mas após muito tempo de tratamentos sem resultado o marido de mocinha falece deixando-a sozinha com seus dois filhos que ainda eram apenas crianças.

Nesse momento dona mocinha tem outra lembrança, ela lembra o velório de seu marido onde seus dois filhos choravam enquanto viam o enterro do próprio pai.

Essa lembrança apertava o coração de dona mocinha e a tristeza consome sua mente. Sem notar, uma pequena lágrima desliza por seu rosto e cai em sua saia.

Dona mocinha olha para a janela novamente e vê que o carro estacionava dentro do quintal de uma casa de alvenaria, onde um homem de fios um pouco grisalhos sai de sua casa para recebê-las. Ele se aproxima e diz:

- Boa tarde, entrem por favor.

Estranhamente mocinha novamente tem a sensação de já ter visto o seu rosto e ele era estranhamente parecido com seu marido, mas mesmo assim não sabia distinguir quem era aquele homem. Mocinha anda vagarosamente em direção da casa. Assim que se aproxima da entrada o homem diz:

- Boa tarde mamãe, como a senhora está?

Mocinha fica em silêncio por alguns instantes pensando por qual motivo aquele homem desconhecido te chamou de mãe. Mocinha ainda bastante confusa pergunta:

- Quem é você? E por que me chamou de mãe?

- Não se lembra de mim? Sou seu filho mamãe. – Diz o homem com esperança de mocinha se lembrar.

Mocinha fica surpresa e pensa por alguns instantes novamente, questionando como aquele homem adulto poderia ser seu filho. Mocinha ainda confusa pergunta:

- Como você pode ser meu filho? Meu filho não é crescido ainda.

- Bom, se você não quiser acreditar em mim, tudo bem. Mas eu sou seu filho. – Diz o homem com bastante frieza.

- Agora sente-se aqui mamãe. – Apontando para o sofá da sala. - Fique sentada aqui pois quero conversar a sós com Maria Rosa.

Mocinha olha o homem sair em direção a cozinha enquanto observava o lugar ao seu redor e se questionava o que fazia naquele ambiente desconhecido.

O homem senta-se na mesa da cozinha e fica à frente de Maria Rosa. o homem ainda com bastante frieza pergunta:

- Quanto seria a mensalidade do asilo?

- Parece que você já está bastante decidido de sua escolha, não é mesmo? Mas respondendo sua pergunta, a mensalidade é de três mil reais. O que você acha de eu pagar metade desse valor enquanto você paga a outra metade?

- Mil e quinhentos reais para cada um, por mim tudo bem então.

- Então está decidido. Só falta agora pegarmos as coisas dela e preencher os papéis.

Os dois voltam para a sala e dizem para a dona mocinha que eles vão fazer outro passeio, e por isso ela precisava arrumar suas coisas. Mocinha começa a arrumar seus pertences na mala bastante entusiasmada com o passeio.

Após isso, os três se dirigem até o carro com as malas de mocinha e entram no veículo. Dona mocinha mal sabia quem eram aquelas pessoas direito, nem para qual lugar iam passear. Mas mesmo assim a ideia do passeio a deixava bastante alegre. Mocinha passa a viagem inteira quieta enquanto tinha vários pensamentos em sua mente sobre a que lugar eles iriam.

Depois de ficarem um tempo presos dentro daquele automóvel finalmente chegaram ao seu destino. Dona mocinha olha pela janela para ver em que lugar chegaram. Era um grande casarão onde se avistava diversos idosos sentados nos bancos enquanto conversavam entre si.

Eles entram dentro do casarão e avistam a recepcionista. Dona mocinha senta-se em uma das cadeiras e fica um pouco distante enquanto os dois conversavam com a recepcionista. A recepcionista faz algumas perguntas para os dois:

- Qual seria o nome dela?

- Margarida, mas ela prefere ser chamada de dona mocinha. – disse Maria Rosa para a recepcionista.

- Ok então. E ela sofre de algum problema de saúde ou doença?

- Alzheimer e Hipertensão.

Enquanto os dois terminavam de falar com a recepcionista dona mocinha ainda sem saber que lugar era aquele e nem o que fazia ali observa alguns velhinhos bastante cabisbaixos que conversavam entre si. Mocinha resolve se levantar e conversar com os senhores que se sentavam próximos e pergunta:

- Boa tarde, que lugar é esse?

- Não sabe que lugar é esse? Isso é um asilo. – Diz o senhor

Logo que o senhor mal termina a frase e repentinamente aparece uma das cuidadoras do lugar e diz:

- Vamos dona Margarida, irei mostrar a senhora o seu quarto. – diz a mulher atropelando a fala do senhor.

Mocinha segue a mulher até um pequeno quarto onde tinha somente a cama e uma cômoda. A mulher começa a desfazer as malas de mocinha e ajeitar suas roupas na pequena cômoda. Mocinha já não lembrava mais nem da fala do senhor que conversava a poucos minutos atrás, quanto mais saber quem era aquelas pessoas ou o que fazia ali. Quando a mulher finalmente termina de arrumar as coisas, a dona mocinha continua em pé somente olhando sem saber o que fazer naquele momento.

- Pode deitar na cama dona Margarida. - Diz a cuidadora.

Mocinha deita-se na cama de barriga para cima enquanto olhava o teto que tinha diversas teias de aranha e uma mancha de mofo no canto do quarto provocada provavelmente por conta de uma infiltração. enquanto mocinha olhava para o teto novamente uma lembrança ressurgiu em sua mente. Mocinha se lembra novamente de seu marido que tanto tinha saudade. Lembra dos momentos que tiveram juntos, lembra dos momentos de felicidade, e os de tristeza também.

Essas lembranças mais uma vez apertavam o coração de mocinha, que novamente se vê chorando mais uma vez por sentir falta desse tempo. Agora ela se via sozinha sem saber o que fazer sem seu marido, parecia que mocinha tinha retrocedido no tempo e voltado para a época que seu marido acabara de morrer.

Desse dia em diante os dias de mocinha eram extremamente monótonos e cada vez mais ela se via mais solitária sem ter ninguém para conversar. Passava a maior parte de seus dias infeliz por conta das constantes lembranças que tinha em sua mente. Mocinha não recebia visitas ou muito menos cartas de seus familiares, e eram pouquíssimas as vezes que recebia flores de algum parente.

Aos poucos, mocinha já não se alimentava direito por conta de estar deprimida, e para piorar a situação pouco faziam os funcionários do asilo. Com o passar do tempo muitos funcionários do local pouco faziam questão de dar os remédios para mocinha ou vitaminas.

Aos poucos ela se via cada vez mais fraca, frágil e desmotivada. Semanas se passavam e dona mocinha já estava bastante debilitada fisicamente e psicologicamente.

Mocinha em uma noite bastante nublada e fria se deita para dormir, e mais uma vez aquelas lembranças a perseguem. Mocinha tenta adormecer, mas cada vez mais os pensamentos insistentes surgiam em sua mente. mocinha começa a chorar de tanta angústia e tristeza que guardava em si, ela realmente amava muito seu marido

e mesmo após tanto tempo de sua morte ela ainda sofria muito pela perda dele. Mocinha chora desesperadamente até finalmente cair no sono. enquanto dormia, mocinha acaba sonhando com seu falecido marido, era um sonho feliz, onde ambos estavam sorridentes e andavam juntos bastante alegres e radiantes.

Ao amanhecer um dos cuidadores vai até o quarto de mocinha para acordá-la. Mas a pobre senhora já se encontrava sem vida mas com um largo sorriso em seu rosto. Finalmente mocinha teve seu descanso junto ao seu amado.

Fanfiqueiros Trio 3 Espiões (Flávia, Marcos e Anthony).

Ainda Felicidade Clandestina

A idade a deixava baixa e a trouxera rugas, mesmo com os olhos quase cegos e mãos trêmulas, seu apetite por livros ainda era aguçado. As reinações de narizinho parecia antiquado para os olhos de alguns, mas continuava conservado na biblioteca de sua casa, não era mais seu livro favorito em seus dias atuais, mas tinha um espaço reservado em seu coração.

A leitura ávida era umas das características mais forte em si, e era fortemente perceptível em seu filho, após adulto se tornou um escritor, esse era o sonho dela inspirado por Monteiro Lobato ingressou a faculdade de escrita, porém seu sonho foi interrompido quando se casou com um colega de faculdade e aos poucos foi se dedicando a casa e ao marido e depois teve seu filho.

Ela foi uma boa mãe, no entanto ela não teve voz com os rígidos tratos que seu marido dava ao seu filho, para ela aquilo não era grave, só que seu filho com uma mente de criança podia ter dramatizado criado coisas e na vida adulta distanciou de sua família e para seu maior sofrimento seu marido teve uma morte precoce de tuberculose e a solidão virou constante naquela casa tão amada por ela.

Olhando para aquela rua movimentada do Rio de Janeiro, sentiu um peso em seu coração em ver aquelas crianças descalças de aparência suja e bagunçada inventando brincadeiras e motivos para sorrir. E lembrou de seu filho com as bochechas rosadas do sol e se perguntou " algum dia poderei sentir essa sensação de novo?!"

E outra memória veio a sua mente, a carta que seu filho havia a mandando, a carta que dizia sobre sua vinda para o Rio de Janeiro, então ela se levantou como se algo dentro de si estivesse a doer e aflita foi para o segundo andar e entrou na sua biblioteca enquanto arrastava o seu corpo dolorido, observou que era amanhã que conheceria sua neta. Na biblioteca, ela arrastou-se até uma das prateleiras de livros e com as mãos trêmulas pegou um livro e dirigiu-se para a cadeira para ler o livro, após a leitura, ela permaneceu na biblioteca onde passou a tarde toda lendo aqueles livros.

A emoção não a deixava dormir, era como se todo seu corpo estivesse em coceira e como se a alegria não a deixasse quieta. Mesmo sem dormir ela levantou cedo, ela iria comer, mas o medo de não escutar seu filho chegar a dominou então se convenceu a ficar na cadeira de balanço na frente sua casa, foi quando ouviu alguém mexer no portão, seu coração não podia suportar a emoção de rever o seu filho então se levantou e foi em direção ao som que pouco ouvia por caso da surdez que a afetava.

Entretanto, era só sua empregada, a mulher de longos cabelos negros a cumprimentou, só que não houve resposta só um silêncio, então a mulher se dirigiu a cozinha onde preparou um farto café da manhã, a mulher a chamou, no entanto não obteve resposta então se colocou a frente da senhora que estava apreensiva e distante, os olhos arregalados como se tivesse algo do outro lado da rua. E a chamou, a senhora levantou sem fazer qualquer referência a ela e foi até a cozinha cambaleando, a empregada tentou a ajudar, porém ela estava estranha a única coisa que queria era seu filho e sua neta.

Ela pegou um único pão com queijo e se sentou de novo na cadeira. Horas se passaram e nenhum sinal de seu filho que disse na carta que viria pela manhã, até que um homem de cabelos castanhos e óculos, com um terno fino se posicionou na frente da cerca de sua casa.

Ela não sabia quem era e o homem com a criança nos braços parecia tomar coragem para entrar, ele ficou ali parado com um semblante sério e cansado e então de súbito como se sua memória tivesse vencido a demência, ela se lembrou de seu filho, mas questionamentos se formaram em sua cabeça " por que ele estaria usando óculos", " por que da magreza" e " aquele semblante cansado de onde viria então ela se levantou e caminhou devagar, a idade não a deixava correr, mesmo que ela podia andar mais rápido do que aquele arrastar de pés, apesar de que a felicidade que a impulsionava desde da tarde do dia anterior tinha sumido.

Ricardo, seu filho aquele que ela amava tanto e sofria por sua ausência não falou nada a ela e só entregou a neta de 4 anos que nunca teve oportunidade de conhecer, ele a entregou a criança que a olhava com um certo medo e curiosidade, ela com dificuldade por causa de seu corpo cansado e o peso da criança a segurou no colo, porém a soltou por causa da dor que sentia seu filho falou as horas que pegaria a crianças de olhos negros e se foi pela rua movimentada.

Ela entrou em casa com a criança que pulava enquanto segurava sua mão enrugada, ela estava desapontada com o filho e com ela mesma, mas continuava com certo ânimo para mostrar o incrível mundo da leitura a aquela criança, ela entrou em sua biblioteca e a criança parecia fascinada com os livros que aquela sala continha, em uma mesa estava o livro reinações de narizinho no seu lugar especial, sem perceber o seu descuido, ela saiu entre as prateleiras procurando um livro para ler para a pequena garota.

Ao lado do livro estava o tinteiro, a garota viu uma possibilidade de uma travessura, então se sentou na cadeira e pegou o livro, ela passou as páginas com descuido o que causou vários rasgos e orelhas de burro e por fim decidiu fazer arte no livro, pegou a tinta do tinteiro e pintou o livro com os dedos.

Com o livro em mãos a senhora veio até a garota, contudo ao parar a sua frente viu o que fez seu coração doer, o livro por qual havia tanto apreço estava destruído, ela sem palavras se debruçou sobre a mesa e lágrimas escorreram pelo seu rosto enrugado, ouvindo o barulho baixo no andar de cima a empregada correu e lá encontrou a senhora chorando e a criança visivelmente abalada em cima da senhora sujando seu chalé.

A empregada guiou a senhora até seu quarto, onde repousou o corpo dela, mais tarde seu filho apareceu e seu rosto mudou de uma pedra de gelo para um preocupado, ele se sentou ao lado da mãe e realmente parecia sentido com as lágrimas que recorreria pelo rosto de sua mãe.

Quando tudo estava calmo, todos foram para a varanda, os adultos ficaram consolando a senhora e a criança estava brincando de caçar borboletas, ela era desajeitada parecia nunca ter tido um momento para brincar e era notável ver pelo semblante que havia mudado.

E o seu filho estava acariciando a mão de sua mãe, enquanto parecia repensar em tudo em sua vida. o barulho alto dos passos da empregada que vinha apressada e viu a senhora debruçada na mesa chorando e criança a acariciando e com cuidado se aproximou e a direcionou ao seu quarto. Ela chorava por um conjunto de coisas, aquilo só foi um gatilho, entretanto ao ver seu filho ao seu lado podia se sentir bem.

Nome do grupo: tríplice

Participantes: Caio Vitor; Luiz Miguel; Melissa

TEMA: *Fanfic* FELICIDADE CLANDESTINA

Moreno, magro, de olhos pretos, assim era Gustavo, menino comum exceto pelo gosto que tinha pelos livros. Entre o futebol com os amigos e as tarefas da escola, dedicava parte do seu tempo a apreciar uma boa leitura. E hora ou outra viajava pelo mundo encantador de faz de conta quando lia, entre contos, fábulas, aventuras, suspense, e poesias, o pequeno já conhecia muitas obras.

Gustavo tinha um irmão mais velho é o nome seu irmão era Eduardo, que estudava na mesma escola que ele, mas tinham muito pouco em comum, seu irmão era mais claro, tinha a barriga um pouco avantajada devido ao excesso de doces e balas que consumia sempre atento à toda e qualquer oportunidade de ganhar um dinheiro, pois se achava muito esperto. Certo dia viu na escola um anúncio que oferecia dinheiro a quem tivesse livros usados, então pensando em quantas guloseimas poderia comprar, recolheram em sua casa alguns livros e levou ao Sebo e os vendeu. Na pressa acabou levando junto o livro que Gustavo havia ganhado de presente do seu tio, seu primeiro livro o qual ele tinha um grande apreço, pois foi aquele livro que despertou o interesse do menino pela leitura. Era um conto de” Clarice Lispector”, Gustavo se encantava com a disposição das palavras nos textos e com as gravuras, o que fazia do livro se preferido, tanto pela leitura quanto por ser um presente do seu querido tio, por quem ele tinha um enorme carinho, apesar de vê-lo menos vezes do que gostaria, pois morava em outra cidade.

Gustavo não demorou a dar pela falta do seu livro e logo descobriu o que seu irmão havia feito, o desespero e a decepção estampavam a cara do menino ao saber que seu livro foi vendido. Gustavo então foi ao Sebo onde estaria seu livro para tentar recuperá-lo, mas o Senhor Erick que o comprou disse que o venderia pelo dobro do preço que pagou por ele.

O menino ficou completamente frustrado, pois não tinha o dinheiro necessário para ter seu livro de volta. Insistentemente Gustavo ia todas as tardes ao Sebo na esperança de ter de volta seu livro, mas todas as vezes que ele conseguia o valor que o senhor havia pedido no início, o valor aumentava dificultando a negociação. O senhor Erick dono do sebo não entendia a paixão do menino pelo livro ou pior parecia

gostar de vê-lo sofrendo, nem se importava com as inúmeras vezes que o menino chorava pedindo que ele fizesse um preço melhor pelo livro.

Numa dessas tardes voltando pra casa, Gustavo se surpreendeu com uma visita inesperada do seu tio. Quando o viu, o menino lhe deu um abraço bem forte como se abraçasse a única chance de ter de volta seu livro, e chorando contou o que havia acontecido com seu livro. Então saíram para uma nova tentativa de negociar a compra do livro, pois seu tio sabia do valor daquele livro para o menino e não mediria esforços para vê-lo feliz.

O Senhor Erick dono do Sebo já estava acostumado com a presença do menino todas as tardes, porém desta vez o pequeno estava acompanhado, e logo o Sr. Erick dono do sebo deu o preço que queria pelo livro, o valor havia aumentado mais de três vezes do valor que ele havia pagado, mas seu tio sem pensar pagou o valor exigido e entregou o livro nas mãos de Gustavo que ansioso observava a negociação. E feliz era pouco para descrever o que o menino sentiu, quando pegou o livro nas mãos novamente, nem sabia como agradecer, mas a lágrima que correu em seu rosto era o suficiente para demonstrar o quão grato ele estava, deu em seu tio um abraço bem forte e o agradeceu.

Gustavo voltou para casa, mas diferentemente das outras vezes, pois levava em suas pequenas mãos seu livro, com o cuidado de quem levava uma relíquia, no rosto um sorriso largo e no coração a sensação de alívio, pois naquela tarde ele resgatou não só um livro, mas resgatou sua felicidade.

Fanfiqueiros :Eduardo, Erick e Gustavo.

Sonho louco? Talvez.

Com o livro em suas mãos, a jovem de cabelos ruivos estava pronta para continuar sua aventura na leitura, se aproximando ainda mais da emoção. A cada página que se passava, ela ficava mais encantada com cada mínimo detalhe daquele livro. Porém, depois de algum tempo de leitura, o sono se fez presente e ali mesmo na rede com o livro em suas mãos, a garota adormeceu. Algum tempo depois já adormecida e com os olhos entreabertos, conseguiu-se ver um brilho forte e reluzente aparecer, o que fez com que a mesma se despertasse do seu sono totalmente e poder ver que ali já não era mais a rede em que se iniciava dormir.

A garota se sentou e observou em sua volta o que havia por perto, onde se via era em um ambiente rural cheio de mato e com cercas de madeira.

- Onde estou? - Pergunta a garota se levantando do chão.

Após se levantar e arrumar suas roupas amarrotadas, ela encontra seu livro aberto e com um detalhe importante: não havia toda a escrita.

- O que? O que houve com meu livro? Por que está incompleto esta parte?

A mesma pega o livro do chão e encontra a página incompleta, parando na parte onde Nastácia descobre o ocorrido com os personagens pelo Conselheiro.

Depois de terminar de observar onde se encontrava, a garota avista uma casa e resolve ir até lá procurar por ajuda e acaba encontrando os personagens citados conversando, ela se aproxima da janela disfarçando e vê o rosto deles, parecendo quem eram.

- Não, não pode ser, eles são personagens de um livro. Como isso é possível?

A menina se vira da janela e pergunta para si mesma sussurrando, quando ela cai na realidade e encontra uma pessoa ao seu lado, mais especificamente uma mulher.

- Posso ajudar em alguma coisa? - Pergunta a senhora ao lado da garota, que se encontrava de olhos arregalados ao ver que ela estava realmente ali.
- É..o-oi..eu quero..quero saber onde estou - Responde a garota se virando de frente para a senhora.
- Venha, vamos entrar para dentro e lá vamos conversar sobre isso, eu posso ver que você está assustada e..pálida.- Diz a senhora e a menina não soube o que responder então foi apenas seguindo a moça na qual ela havia encontrado, ou a moça havia encontrado ela.

Ao entrar na casa do sítio, a menina observa atentamente que cada detalhe que estava lá, também estava no livro, o que deixava a garota ainda mais assustada por não acreditar que aquilo era real.

- Então, como você chegou até aqui no sítio? - Pergunta a mulher puxando uma cadeira para a garota assentar.
- Se eu disser que eu também não sei, a senhora acreditaria? - Responde a menina com suas pernas bambas e sua pele suada.,
- Acreditaria, até porque nunca te vi por aqui - Diz a senhora trazendo a menina um copo de água.
- Muito obrigado, eu precisava disso. - Diz a garota pegando o copo das mãos de Nastácia.

A menina bebendo a sua água, chega um Burro falante por lá, o que me chamou atenção e virei meu olhar até ele.

- Então Tia Nastácia os outros já...Quem é você? - Questiona o burro vendo a presença de uma garota não reconhecida.
- É uma garota que encontrei por aqui e falando em você, qual seu nome? - Pergunta a senhora que pega o copo de minhas mãos.
- Sou Merida, obrigado pela água. - Agradeço ela, que me devolveu um sorriso.
- Então menina Merida, o que te trouxe aqui? - Pergunta o burro.
- Eu também não sei. Eu estava lendo um conto em que vocês são os personagens e começou a sair uma espécie de brilho, um brilho meio amarelado e que havia muita luz. Aí quando eu acordei eu estava no chão, bem naquele mato lá de fora. - Explicou a menina.
- Acho que sei como você veio parar neste mundo, mas só pode ser resolvido quando eles voltarem. - Disse o burro explicando.
- Então você não é desta terra? De onde você é? - Levantou Tia Nastácia desesperada de sua cadeira, com seu pano de prato nos ombros.
- Eu sou do mundo normal, vocês são do mundo fictício do meu livro. Olha eu sei que você é o Burro Conselheiro, você é a Tia Nastácia que é a melhor cozinheira do mundo, e os outros que usaram o pó mágico estão em outro lugar. - Explicou a garota estando eufórica em poder dizer o que sabia naquele momento.

- Estou sem acreditar nisso, porém temos provas do que está realmente acontecendo. - Responde o conselheiro.
- E como podemos levá-la de volta para a terra dela? - Pergunta a cozinheira.
- Esperamos os outros voltarem, porque o brilho que a Merida descreveu ter visto, é o brilho do pó mágico que eles usaram. - Diz o Burro.

Depois de algum tempo conversando e explorando como era diferente aquele mundo do seu, Merida encontra os que estavam em outro lugar na entrada da casa, já entrando para dentro.

- TIA NASTÁCIA! - Corre Emília para os braços da cozinheira.
- Emília que bom te ver! - A senhora retribui o abraço.
- Espera, quem é esta garota? - Diz Emília ao sair do abraço da Tia Nastácia.
- Ela é Merida, uma garota de outro mundo! - Responde o Conselheiro, estando animado ao dizer, porém percebe que ninguém se animou ao o que foi dito. - Isso não foi algo animado não é? - Ele mesmo diz e todos concordam.
- Pedrinho, sua mãe mandou-lhe uma carta, vá ver o que é meu querido. - Diz Dona Benta mandando o garoto ir até a sala de estar da casa.
- Então, e como ela faz para voltar para sua casa? - Pergunta Narizinho.
- Ela precisa usar um pouco do pozinho mágico e imaginar o local onde ela estava, a partir daí, ela não vai mais lembrar onde esteve e com quem esteve, só vai acordar e continuar a vida normalmente. - Explica o Conselheiro à garota.
- Entendi, então muito obrigado por me acolherem aqui mesmo que foi por pouco tempo, mas mesmo assim me sinto agradecida por me ajudar. - Responde a garota Merida.
- Que nada minha querida, não precisa nos agradecer, tenha uma boa viagem até sua casa de novo! - Responde a Tia Nastácia.

A garota se despede de todos lá e Emília entrega o pozinho mágico à ela, e logo depois a menina utiliza o pó e imagina exatamente o local onde estava antes de tudo acontecer. Ao reconhecer que estava voltando à sua vida normal, ao seu mundo, a mesma se vê em meio aqueles mesmos brilhos, aquele brilho reluzente, aquele brilho forte.

- Meu Deus, dormi até demais. - Diz Merida, estando na mesma rede em que estava antes e com o livro ainda em suas mãos.
- Merida!!! Venha jantar! - Ouve-se o grito se sua mãe lhe chamando para comer.
- Já estou indo! - Responde Merida. - Ai que dor de cabeça, provavelmente tive um sonho louco até demais e acordei assim. - Diz a menina para ela mesma e vai até a cozinha jantar. Ainda na cabeça dela está presente a ideia que ela teve um “sonho louco”, mas será que foi mesmo? Isso você só saberá se viver nas Reinações de Narizinho.

Fanfiqueras: Safira, Maria e Isabella.



UPF

UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br