



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FLÁVIO BRITO DE SENA JÚNIOR

**LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO: A GAMIFICAÇÃO DIGITAL COMO
DISPOSITIVO PARA A COMPREENSÃO DA OBRA O QUINZE**

FORTALEZA

2024

FLÁVIO BRITO DE SENA JÚNIOR

LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO: A GAMIFICAÇÃO DIGITAL COMO DISPOSITIVO
PARA A COMPREENSÃO DA OBRA O QUINZE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S4771 Sena Júnior, Flávio Brito de.
Leitura de texto literário : a gamificação digital como dispositivo para a compreensão da obra O Quinze / Flávio Brito de Sena Júnior. – 2024.
237 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin..

1. Leitura. 2. Interacionismo sociodiscursivo. 3. Vozes e modalizações. 4. Gamificação digital. 5. Compreensão textual. I. Título.

CDD 410

FLÁVIO BRITO DE SENA JÚNIOR

LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO: A GAMIFICAÇÃO DIGITAL COMO DISPOSITIVO
PARA A COMPREENSÃO DA OBRA O QUINZE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 20 / 12 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
(Presidente/Orientadora)

Profa. Dra. Maria Clara Gomes Mathias Cavalcanti (UFC)
Membro interno

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (UFC)
Membro interno

Profa. Dra. Rosalice Botelho Wakim Souza Pinto (IFILNOVA)
Membro externo

Profa. Dra. Luciane Sturm (UPF)
Membro externo

A Deus.

A minha esposa, Tatyane, e filhos, Victor e
Giovanna.

AGRADECIMENTOS

À profa. dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, pela orientação, pelo apoio e pela disponibilidade e compreensão em todo o percurso desta pesquisa.

Às professoras participantes da banca examinadora, profa. dra. Maria Clara Gomes Mathias Cavalcanti, profa. dra. Mônica de Souza Serafim, profa. dra. Rosalice Botelho Wakim Souza Pinto e profa. dra. Luciane Sturm pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos colegas do grupo GEPLA, pelas valiosas reflexões nos momentos de estudo dos quais fiz parte.

Aos professores e professoras da Universidade Federal do Ceará, pelas orientações e reflexões.

À Universidade Federal do Ceará, em especial à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e aos funcionários, pelo apoio, atenção e gentileza.

Aos colegas de turma, pelo apoio, pelas sugestões e reflexões.

À EEM Luíza Távora – Promorar, pelo apoio na execução desta pesquisa e, em especial, aos alunos do ensino médio, das turmas do 1º ano D, dos 2º anos E e F, turno tarde, e do 3º ano E, turno noite, do ano letivo de 2023, que de forma gentil e colaborativa, aceitaram participar desta pesquisa.

À minha família, esposa e filhos, pela compreensão e apoio nos momentos em que, mesmo estando perto, tive que me ausentar deles.

“Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (Freire, 2001)”.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a contribuição da gamificação, como dispositivo de intervenção de leitura e compreensão do texto literário, O quinze, de Raquel de Queiroz. Para tal, foi proposto como objetivo geral analisar a coerência interativa e o contexto de produção dessa obra, no que se refere aos mecanismos enunciativos, dentro de uma perspectiva de ensino de leitura interacionista sociodiscursiva, utilizando a gamificação como dispositivo de intervenção da leitura do texto literário. Tendo esse propósito em mente, a corrente teórico-metodológica escolhida foi o interacionismo sociodiscursivo (ISD), que tem como base, para o tratamento com o texto, tanto o contexto sócio-histórico-cultural dos atores envolvidos na leitura quanto as condições de produção do texto, tendo nos estudos de Bronckart (1999, 2023) e de Neves (2011), no que tange aos mecanismos enunciativos, a base de referência para a análise de vozes e de modalizações, respectivamente. Já no tocante às análises voltadas para as perspectivas de leitura e níveis de compreensão, as análises tiveram como base os estudos de Marcuschi (2008) e de Menegassi (1995), nessa devida ordem. O método usado foi a pesquisa-ação, no qual nove alunos, de uma escola da rede estadual de ensino do estado do Ceará, estiveram envolvidos na pesquisa, sendo três alunos, de ambos os sexos, representando cada uma das séries do ensino médio. O percurso metodológico durou o ano letivo de 2023 e teve dois momentos: leitura da obra e atividade de leitura gamificada. No primeiro momento, foram feitas atividades de leitura¹. No segundo momento, foi utilizada a gamificação², como instrumento de geração de dados. Realizados tais procedimentos, a análise se voltou para as respostas discursivas dos alunos. Foram levados em consideração a relação vozes e modalizadores e identificação de posicionamentos enunciativos, a perspectiva de leitura e o nível de compreensão. A partir dessa análise, foi verificado que a gamificação contribuiu para a compreensão do aluno nos níveis literal, inferencial, interpretativo e indevido. Entretanto, percebe-se que o nível de compreensão interpretativo não se apresentou de forma similar para todos os alunos e, portanto, conclui-se que a gamificação, como dispositivo de intervenção de leitura e compreensão do texto literário, não contribuiu para que todos os alunos alcançassem o nível de compreensão crítica.

Palavras-chave: leitura; compreensão; interacionismo sociodiscursivo; vozes; modalizações; gamificação.

¹ As atividades se encontram como apêndice no final desta tese.

² A atividade de leitura gamificada se encontra como apêndice no final desta tese.

ABSTRACT

This research presents a study on the contribution of gamification, as an intervention device for reading and understanding the literary text, *O Quinze*, by Raquel de Queiroz. To this end, the general objective was to analyze the interactive coherence and production context of this work, with regard to enunciative mechanisms, within a socio-discursive interactionist reading teaching perspective, using gamification as an intervention device for text reading. literary. With this purpose in mind, the theoretical-methodological current chosen was sociodiscursive interactionism (ISD), which is based, for treatment with the text, on both the socio-historical-cultural context of the actors involved in reading and the conditions of production. of the text, having in the studies of Bronckart (1999, 2023) and Neves (2011), with regard to enunciative mechanisms, the reference basis for the analysis of voices and modalities, respectively. Regarding analyzes focused on reading perspectives and levels of comprehension, the analyzes were based on studies by Marcuschi (2008) and Menegassi (1995), in that order. The method used was action research, in which nine students, from a state school in the state of Ceará, were involved in the research, three students, of both sexes, representing each of the high school grades. The methodological path lasted the 2023 academic year and had two moments: reading the work and gamified reading activity. At first, reading activities were carried out. In the second moment, gamification was used as a data generation tool. After carrying out these procedures, the analysis turned to the students' subjective responses. The relationship between voices and modulators and the identification of enunciative positions, the reading perspective and the level of understanding were taken into consideration. From this analysis, it was verified that gamification contributed to student understanding at the literal, inferential, interpretative and improper levels. However, it is clear that the level of interpretative understanding was not presented in a similar way for all students and, therefore, it is concluded that gamification, as an intervention device for reading and understanding literary texts, did not contribute to all students reached the level of critical understanding.

Keywords: reading; understanding; sociodiscursive interactionism; voices; modalities; gamification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Meta das três primeiras fases.....	105
Figura 2 – Texto introdutório da fase 1.....	107
Figura 3 – Ilustração da fase 1.....	108
Figura 4 – Texto introdutório da fase 2.....	114
Figura 5 – Ilustração da fase 2.....	115
Figura 6 – Texto introdutório da fase 3.....	123
Figura 7 – Ilustração da fase 3.....	124
Figura 8 – Texto introdutório da fase 4.....	134
Figura 9 – Ilustração da fase 4.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Esquema de descrição e análise de dados.....	99
Quadro 2	– Questões da primeira fase.....	108
Quadro 3	– Aspectos quantitativos da primeira fase.....	111
Quadro 4	– Questões da segunda fase.....	116
Quadro 5	– Aspectos quantitativos da segunda fase.....	119
Quadro 6	– Questões da terceira fase.....	125
Quadro 7	– Aspectos quantitativos da terceira fase.....	128
Quadro 8	– Questões da quarta fase.....	137
Quadro 9	– Aspectos quantitativos da quarta fase-questões objetivas.....	145
Quadro 10	– Relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos da questão 1 à questão 4.....	149
Quadro 11	– Questão 3 da quarta fase.....	151
Quadro 12	– Relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos da questão 5 à questão 8.....	155
Quadro 13	– Questão 8 da quarta fase.....	157
Quadro 14	– Questão 9 da quarta fase.....	162
Quadro 15	– Questão 10 da quarta fase.....	162
Quadro 16	– Gráfico tanto da relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos quanto do nível de compreensão das questões 9 e 10.....	174
Quadro 17	– Aspecto quantitativo do nível de compreensão dos alunos pertencentes aos grupos A, B e C.....	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIOE	Banco Internacional de Objetos Educacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
ISD	interacionismo sociodiscursivo
OA	objeto de aprendizagem
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SER VI	Secretaria Executiva Regional VI
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDIC	tecnologias digitais da informação e comunicação
ZDP	zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA A PARTIR DA GAMIFICAÇÃO	24
2.1	Orientações documentais para o ensino da literatura: BNCC, DCNEM e DCRC	25
2.2	As novas tecnologias a serviço do ensino da Literatura	27
2.3	Gamificação	28
2.3.1	Definição	28
2.3.2	Motivação intrínseca e motivação extrínseca	32
2.3.3	Elementos de jogo	34
2.4	A gamificação em sala de aula de ensino de leitura	39
2.5	Texto literário	41
2.6	O gênero literário romance	44
2.7	O texto literário da pesquisa: O Quinze	46
2.8	A atividade de leitura como prática sócio-histórica e sociointerativa	48
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	52
3.1	Interacionismo sociodiscursivo	53
3.1.1	Situação de ação de linguagem	56
3.1.2	Arquitetura interna do texto	57
3.1.3	Vozes	59
3.1.4	Modalizações	61
3.2	A interação social, mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização	65
3.3	Horizontes de compreensão textual	68
3.3.1	Falta de horizonte	71
3.3.2	Horizonte mínimo	71
3.3.3	Horizonte máximo	71
3.3.4	Horizonte problemático	72
3.3.5	Horizonte indevido	72
3.4	Etapas do processo de leitura	72
3.4.1	Decodificação	73

3.4.2	Compreensão	73
3.4.2.1	Nível de compreensão literal	74
3.4.2.2	Nível de compreensão inferencial	74
3.4.2.3	Nível de compreensão interpretativo	74
3.4.3	Interpretação	75
3.4.4	Retenção	76
4	DETALHAMENTO DOS PROCESSOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	78
4.1	Classificação da pesquisa	78
4.2	Participantes e contexto da pesquisa	81
4.2.1	Participantes da pesquisa	81
4.2.2	Contexto da pesquisa	82
4.3	Geração dos dados	83
4.4	Metodologia da análise dos dados	89
4.4.1	Pressupostos teórico-metodológicos	89
4.4.2	As três primeiras fases da atividade de leitura gamificada	90
4.4.3	A quarta fase da atividade de leitura gamificada	92
4.4.3.1	Níveis de compreensão	92
4.4.3.2	Procedimentos para verificação do nível de compreensão	96
4.4.3.3	Encaminhamentos para as análises das vozes	98
4.4.3.4	Conduções para as análises das modalizações	98
4.4.3.5	Esquema de descrição e análise de dados	99
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	102
5.1	O aluno-participante da pesquisa (contexto de produção da obra: contextos físico e sociosubjetivo do receptor)	102
5.1.1	Receptor	103
5.1.2	A posição social do receptor	104
5.2	Descrição e análise das três primeiras fases da atividade de leitura gamificada (conteúdo temático e contexto de produção da obra)	105
5.2.1	Metas das três primeiras fases	105
5.2.2	Primeira fase: a obra	106
5.5.2.1	Questões sobre a obra	108
5.5.2.2	Aspecto quantitativo da fase	110

5.2.3	Segunda fase: o contexto sócio-histórico	113
5.2.3.1	Questões sobre o contexto sócio-histórico	115
5.2.3.2	Aspecto quantitativo da fase	118
5.2.4	Terceira fase: a autora	122
5.2.4.1	Questões sobre a autora	125
5.2.4.2	Aspecto quantitativo da fase	128
5.3	Descrição e análise da quarta fase da atividade de leitura gamificada (conteúdo temático)	133
5.3.1	Questões sobre o conteúdo temático da obra no que diz respeito às vozes tanto das personagens quanto da autora	137
5.3.2	Aspecto quantitativo da fase	145
5.3.3	Questões 1 a 4 (com modalizadores destacados nos trechos)	149
5.3.4	Questões 5 a 8 (sem modalizadores destacados nos trechos)	155
5.3.5	Questões 9 e 10 (sem modalizadores destacados nos trechos)	161
5.3.5.1	O aluno identificou o posicionamento enunciativo manifestado na voz dos personagens?	164
5.3.5.2	O aluno apresentou os modalizadores presentes no trecho que justificam a sua resposta?	165
5.3.5.3	A resposta do aluno tem relação com os modalizadores presentes no trecho e, conseqüentemente, com o posicionamento enunciativo manifestado na voz dos personagens?	166
5.3.5.4	Qual é a concepção de leitura manifestada na resposta do aluno e, conseqüentemente, qual é o seu nível de compreensão?	169
5.3.5.5	Quadro comparativo com o desempenho de cada participante tanto no que concerne à relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos quanto no que diz respeito ao nível de compreensão	174
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
	REFERÊNCIAS	186
	APÊNDICE A – 1º MOMENTO DA PESQUISA - LEITURA DA OBRA O QUINZE	191
	APÊNDICE B – 2º MOMENTO DA PESQUISA – ATIVIDADE DE LEITURA GAMIFICADA	203

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO AOS PAIS	231
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	233
APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA À INSTITUIÇÃO DE ENSINO ONDE A PESQUISA FOI APLICADA	235
ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	237

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa³, assim como tantas outras, voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, buscou investigar uma das nuances que figuram o complexo conjunto de ações que constitui a atividade de leitura em língua materna, mais especificamente o nível de compreensão, a partir da relação entre mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, e posicionamentos enunciativos, tendo a gamificação como dispositivo de intervenção de leitura do romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz.

O agir professoral permite, dentre várias perspectivas, conhecer e repensar o próprio fazer pedagógico e, conseqüentemente, atuar sobre esse conhecimento ou reconhecimento do processo de ensino-aprendizagem do qual é parte. Logo, buscar entender as limitações dos alunos envolvidos, suas necessidades, bem como procurar ressignificar a própria prática pedagógica são aspectos do agir professoral que podem dar sentido à prática pedagógica em sala de aula.

No que concerne ao ensino de leitura, não é de hoje que a média de proficiência nas escolas, em especial na escola pública, é baixa, mesmo com o trabalho nas escolas voltado para descritores com foco em leitura. As atividades de leitura de hoje, por exemplo, propostas pelo livro didático e apoiadas pelos documentos oficiais, distanciam-se das análises linguísticas, foco outrora do ensino chamado tradicional de gramática, para atender-se aos descritores que norteiam o que os alunos devem saber sobre leitura. No entanto, o que se verifica na leitura de parte dos alunos é um nível de compreensão literal ou indevido do texto, no qual, quase sempre, o que se extrai do texto são informações superficiais ou mesmo informações equivocadas, demonstrando uma baixa habilidade de leitura.

Tendo isso em mente, esta pesquisa foi motivada, não só por esses dados de avaliações internas, que revelam, em parte, a habilidade leitora do aluno em atividades de leitura em sala de aula, mas também por dados de avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que revelou, na avaliação realizada no ano de 2022, que o Brasil possui uma média de proficiência em leitura menor do que a média estabelecida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), colocando o país na posição do ranking⁴, relativo à habilidade de leitura, entre 44º e 57º, em um universo de 81 países participantes. Esse mal resultado também foi identificado na avaliação do PISA

³ Esta pesquisa está amparada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC sob o número do parecer: 6.003.656.

⁴ O país pode assumir posições nesse intervalo devido à margem de erro do estudo.

realizada em 2018, quando o Brasil figurou entre 55º e 59º no ranking, ainda muito abaixo da média de proficiência em leitura sugerida pela OCDE.

Ainda dentro dessa perspectiva, agora no que diz respeito às avaliações externas nacionais, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), por exemplo, traz informações, a nível de Estado, sobre a indicação do padrão de desempenho em língua portuguesa, mais precisamente em leitura, no período de 2012 a 2023, de alunos do 3º ano do ensino médio, com nível de habilidade, variando entre intermediário e crítico. Já a nível de escola, a título de exemplo, a instituição de ensino, na qual os alunos que participaram da pesquisa estudam, figurou, nos resultados do SPAECE de 2012 a 2023, em um nível crítico de índice do padrão de desempenho em língua portuguesa, ficando bem abaixo da média de proficiência estabelecida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Compreendendo, pois, a relevância de tais indicadores sobre leitura para ressignificar a prática pedagógica e, dessa forma, buscar meios para formar um leitor proficiente, mas, além de tudo, crítico, é que se pensou nesta tese como uma pesquisa para investigar se a gamificação, como dispositivo de intervenção de leitura, contribui para a formação de leitor crítico, a partir da relação entre mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, e posicionamentos enunciativos.

Dito isso, algumas pesquisas recentes voltadas para a atividade de leitura do texto literário, dentro de uma perspectiva também interacionista, a partir da gamificação como recurso de engajamento pedagógico, foram feitas, no entanto, divergem da proposta de investigação desta pesquisa, que se volta para a análise do gênero romance, evidenciando a lacuna que este estudo procurou preencher.

Como primeiro exemplo de estudos voltados para o texto literário aliado à gamificação, tem-se uma pesquisa (Pereira; Santos, 2014), com foco na investigação de um objeto de aprendizagem (OA), voltada para um texto literário, na qual se identifica a análise das características constitutivas de tal objeto aprendizagem, bem como das suas noções de gamificação e da sua relação com o sociointeracionismo.

O impacto da gamificação de conteúdo é explorado em outro estudo (Greijsdanus, 2015), relacionado ao ensino de literatura em escolas suecas. Nesse trabalho, objetiva-se expor os pontos positivos e negativos que a abordagem gamificada pode evidenciar.

Em outro trabalho (Müller, 2017), desenvolvido com alunos do 7º ano do ensino fundamental, no qual desataca-se a interatividade no processo de leitura por meio da coconstrução de sentidos entre texto-autor-leitor. Tal proposta estimula os alunos à leitura

literária, a partir de diferentes aplicativos e sites já existentes.

Outra pesquisa (Domingues, 2017), também no mesmo ano, agora voltada para a formação do leitor literário do ensino médio, sem o uso da gamificação, questiona se a leitura literária em sala de aula permite a efetiva participação do leitor e com qual finalidade essa leitura é explorada.

Em outro estudo (Moreira, 2018), voltado para o ensino fundamental, procura-se investigar o uso da gamificação como estratégia para a formação de leitores literários, buscando descobrir as potencialidades e limitações deste recurso aliado ao trabalho com literatura.

De forma semelhante, outro trabalho (Rettenmaier; Amaral, 2019) tem como finalidade discutir o estímulo à leitura literária em associação ao conceito de gamificação, isto é, ao visualizar nos objetos de aprendizagem uma maneira de ensino agradável relacionada à experiência de leitura, discute-se a noção de gamificação.

Dentro da linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (Andrade, 2020), este outro estudo investigou a contribuição do ambiente gamificado como ferramenta de incentivo à leitura, de livros clássicos da literatura brasileira, com alunos do Ensino Médio, como também no auxílio pedagógico dos docentes no ensino de literatura brasileira.

Por fim, um outro estudo (Silveira, 2020) contempla uso do conceito de gamificação no ensino de literatura através da utilização de aplicativos voltados para a educação, procurando analisar jogos e softwares como prática de ensino de Literatura a fim de compreender como a gamificação interfere na motivação.

Como se pode verificar, alguns estudos já contemplaram no processo de ensino e aprendizagem o texto literário aliado à gamificação, em alguns casos com abordagens bem similares, entretanto, como já foi mencionado, percebe-se uma lacuna quanto ao estudo voltado a leitura do texto literário a partir da construção de um objeto de aprendizagem gamificado, dentro de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, tendo como base de análise os mecanismos enunciativos do folheado textual postulados por Bronckart (1999).

Colocado dessa forma e compreendendo a importância de pesquisas já realizadas dentro da corrente teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (ISD), é possível pontuar que o texto, na perspectiva de leitura e produção, já faz parte das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA) e alguns trabalhos, como voltados para o agir professoral (Carneiro, 2011; Araújo, 2013; Souza, 2014; Rodrigues, 2018; Monte Filha, 2019), à formação docente (Parayba; Leurquin, 2015; Gondim; Leurquin, 2017;

Leurquin; Silva; Gondim, 2020; Gomes; Leurquin, 2021; Leurquin; Sales, 2022), bem como outros trabalhos, alinhados à proposta do ISD, agora, voltados para a análise de material didático (Peixoto, 2007), tradução (Rodrigues, 2013), ensino de leitura, por meio de gêneros como o relato (Araújo, 2009), o relatório (Lima, 2009), a resenha (Pereira, 2015), o conto (Bandeira, 2018), a carta pessoal (Bastos, 2019) e a fábula (Leurquin; Bezerra, 2020), são de grande relevância e prestam grande serviço à pesquisa e a própria prática pedagógica; entretanto, entende-se que o desenvolvimento desta pesquisa, voltada para a leitura de texto literário, contemplando o gênero romance, sob o aspecto interacionista de leitura, alicerçado nas bases teórico-metodológicas do interacionismo sociodiscursivo, nos mecanismos enunciativos do folheado textual (Bronckart, 1999), tendo a gamificação digital como dispositivo de atividade de leitura, é ainda uma lacuna no quadro de estudos do GEPLA e, como tal, compreendemos como altamente importante e profícuo trazer tais discussões o referido grupo de estudo.

Dito isso, ao concebermos, pois, o contexto de ensino-aprendizagem, no que concerne à atividade de leitura, como um ambiente diversificado, como um cenário de práticas pedagógicas em expansão, onde há sempre espaço para novas pesquisas, para uma nova metodologia, para um novo recurso, para uma nova ideia, este estudo viu a urgência de se repensar a atividade de leitura e saber como o resultado dessa prática é percebido pelo aluno.

Logo, antes de qualquer reflexão mais profunda sobre o que se apresenta e, de certa maneira, figura como uma possível mudança do *status quo* das práticas de atividade de leitura atual, devemos, inicialmente, ter em mente que a educação escolar deve priorizar a diversidade dos indivíduos, a fim de estreitar laços e possibilitar interações entre os mais diversos saberes, além de estimular o respeito pelas diferenças dos participantes envolvidos.

Também, devemos entender que é na escola que se visualiza um ambiente fértil para se potencializar a aprendizagem por meio da utilização dos mais diversos recursos tecnológicos disponíveis, como por exemplo: notebooks, tablets e smartphones, contribuindo, assim, para a aplicação de jogos educacionais digitais ou mesmo a gamificação digital de conteúdos escolares nas atividades.

No entanto, essas atividades e esses recursos metodologicamente pensados e planejados para um público heterogêneo de jovens e/ou adultos levam em consideração o público do ensino médio que tem dificuldade com a habilidade de leitura? As atividades de leitura do texto literário, por exemplo, contemplam o contexto sócio-histórico-cultural do aluno e seu posicionamento ideológico? Sabendo-se que a abordagem da atividade de leitura é um desafio constante nas aulas de língua portuguesa e que os problemas são evidentes e que persistem

durante toda a vida do aluno, é possível afirmar que esses estudantes são considerados como parte integrante da diversidade da sala de aula no que concerne ao planejamento das atividades de leitura do texto literário? Entendendo que a dificuldade de compreensão leitora pode provocar desmotivação e, conseqüentemente, desengajamento da atividade proposta que, por sua vez, pode levar à baixa autoestima, à vergonha e, por conseguinte, não rara às vezes, à evasão escolar, especialmente no aluno de ensino médio, há atividades específicas desenvolvidas para esses alunos, orientadas para o uso de tecnologias digitais, como a gamificação, por exemplo?

Compreende-se que a resposta para essas perguntas seja complexa, dada a heterogeneidade do público que compõe a rede de ensino no Brasil, principalmente quando voltamos as atenções para os alunos de ensino médio da rede pública de ensino, no qual fatores como questões sociais e econômicas têm relativa interferência no processo de ensino-aprendizagem desses jovens.

Colocado isso, e conhecendo a dificuldade que esses alunos têm nas atividades de leitura e compreensão de texto, surgem-nos outras indagações: por que não desenvolver trabalhos pedagógicos voltados para esses estudantes? Além disso, dado o fator motivacional e engajador que a gamificação de conteúdos gera nos envolvidos, por que não inserir nas atividades de leitura e de compreensão do texto literário essa tecnologia digital para desenvolver essas habilidades?

A partir desses questionamentos, acredita-se que desenvolver uma pesquisa sobre o tema *Ensino de leitura* seja viável e necessária, mesmo ciente de alguns estudos sobre o tema, mas, compreendendo que a abordagem deva contemplar outras possibilidades que gere impacto nessas habilidades.

Delimitando esse tema para *a gamificação digital voltada para o desempenho de leitura e de compreensão do texto literário, a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, de alunos do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino do estado do Ceará*, vê-se mais claramente um objeto de pesquisa direcionado para um estudo no qual procura-se investigar uma proposta pedagógica de leitura e compreensão diferente e direcionada que talvez possa atender às necessidades de aprendizagem desse público.

Enfim, levando em consideração todas as colocações e os questionamentos feitos aqui sobre o processo de ensino-aprendizagem, com respeito à leitura do texto literário de alunos do ensino médio, surge-nos uma pergunta maior e norteadora no processo de desenvolvimento desta pesquisa, a saber: *Qual é o impacto da gamificação digital de conteúdos, dentro de uma abordagem interacionista sociodiscursiva, no desempenho de leitura e de compreensão do*

texto literário de alunos do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino do estado Ceará?

Conhecida, portanto, a pergunta problema desta pesquisa, buscou-se, a partir de então, que os estudos realizados respondessem a tal interrogação e corroborassem a proposta levantada aqui como uma intervenção real e positiva para estudantes do ensino médio com dificuldade nas habilidades de leitura e de compreensão do texto.

Colocada, pois, a pergunta que norteou este estudo nesses termos e estendendo a relevância da gamificação para o contexto educacional atual, outros questionamentos sobre esse tema se fizeram presentes antes da formulação dos objetivos desta pesquisa, por exemplo:

- A gamificação digital, como dispositivo de atividade de leitura, contempla a situação de ação de linguagem do texto, não só o conteúdo temático, mas também o contexto de produção, no que se refere aos contextos físico e socio subjetivo?
- A gamificação digital, como dispositivo de atividade de leitura, a partir da relação entre vozes e modalizações e identificação de posicionamentos enunciativos, permite saber a perspectiva de leitura e, conseqüentemente, o nível de compreensão manifestado nas respostas discursivas dos alunos?
- A gamificação digital, como dispositivo de atividade de leitura, contribui para o surgimento de um leitor crítico?

Vista, portanto, a relevância da gamificação para esta pesquisa, a partir dessas indagações, foi concebido como objetivo principal da pesquisa o seguinte objetivo geral que, por sua vez, definiu o alcance e a finalidade deste estudo, a saber:

- Analisar a coerência interativa e o contexto de produção da obra *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, no que se refere ao contexto de produção e aos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, dentro de uma perspectiva de ensino de leitura interacionista sociodiscursiva, utilizando a gamificação digital como dispositivo de intervenção da leitura do texto literário.

E como tal, de forma a contribuir com o objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Promover a leitura da obra *O Quinze* a partir da concepção interacionista de leitura;

- Desenvolver a atividade de leitura da obra em estudo, em quatro fases, utilizando, para tal, a gamificação digital como dispositivo, como forma de motivar e engajar o aluno;
- Observar e analisar as respostas objetivas dos alunos nas três primeiras fases da atividade de leitura gamificada, no que diz respeito tanto ao conteúdo temático quanto ao contexto de produção da obra O Quinze;
- Observar e analisar as respostas discursivas dos alunos na quarta e última fase da atividade de leitura gamificada, no que se refere à relação entre vozes, palavras e/ou expressões modalizadoras e identificação de posicionamentos enunciativos, nos trechos retirados da obra aqui em estudo, a fim de saber o nível de compreensão de cada participante, se literal, inferencial, crítico ou indevido.

Com base tanto na pergunta norteadora deste estudo, como nos questionamentos sobre a relevância da gamificação no contexto educacional, quanto nos objetivos geral e específicos, a pesquisa buscou se amparar, para seu desenvolvimento e conclusão, nas seguintes categorias de análise:

- Mecanismos enunciativos: vozes (Bronckart, 1999, 2023); e modalizações (Bronckart, 1999, 2023; Neves, 2011)
- Perspectivas de leitura, Marcuschi (2008); e nível de compreensão: Menegassi (1995).

Conhecidos a pergunta norteadora, os objetivos e as categorias de análise, voltemos a atenção agora para o interacionismo sociodiscursivo (ISD), corrente teórico-metodológica escolhida como base de investigação para esta pesquisa, que é, segundo Bronckart (2008), e a partir de proposições de desenvolvimento de Vygotsky, voltado para uma metodologia de estudo descendente, no qual o leitor é ativo e, por conseguinte, o texto não é mera peça de decodificação.

Dada a proposta de investigação desta pesquisa, é pertinente ressaltar que este estudo está ancorado na análise da arquitetura interna do texto (Bronckart, 1999, 2023), na qual se percebe a relevância dada ao texto, em especial aos gêneros textuais, como uma atividade linguageira, situada em um contexto sócio-histórico e cultural, socialmente reconhecidos dentro de uma situação comunicativa específica.

Para a análise da estrutura interna do texto, da atividade de leitura em estudo nesta pesquisa, buscou-se, à luz do interacionismo sociodiscursivo (ISD), investigar o gênero romance a partir dos pressupostos teóricos de Bronckart (1999, 2023), em torno das orientações sobre o folheado textual, quer pelas vozes sociais reverberadas nas vozes da

autora e/ou dos personagens (Bronckart, 1999, 2023), quer pelas modalizações que essas vozes apresentavam no texto, evidenciando, assim, alguma avaliação ou opinião sobre algum aspecto do texto (Bronckart, 1999, 2023; Neves, 2002, 2011).

Quanto aos procedimentos de análise, foram levadas em consideração as respostas dadas na atividade de leitura gamificada a fim de saber o nível de compreensão alcançado. Para este propósito, como já salientado em parágrafos anteriores, o sistema gamificado, apresentou questões tanto objetivas quanto discursivas que contemplaram informações sobre o conteúdo temático e o contexto de produção da obra *O Quinze*.

Dentro dessa perspectiva, procuramos nos apoiar nos estudos tanto de Menegassi (1995), sobre etapas do processo de leitura, quanto de Marcuschi (2008), sobre os horizontes de compreensão, nos quais fundamentaram o nível de compreensão identificado nas respostas dos alunos nesta pesquisa.

Foi empregada a abordagem qualitativa, uma vez que os dados gerados foram considerados a partir de uma análise subjetiva dos participantes da pesquisa. Quanto a sua natureza, a pesquisa se caracterizou como aplicada, já que procurou fazer um estudo científico a fim de encontrar uma solução que melhorasse o desempenho dos estudantes. No tocante aos objetivos, tendo a pesquisa a condição de instrumento que fez revisão de literatura sobre temas como interacionismo sociodiscursivo, gamificação e texto literário e, como tal, buscou elucidar métodos e achados do estudo em questão, ela foi tanto exploratória quanto explicativa. Por fim, no que se refere aos procedimentos, a pesquisa se configurou como bibliográfica e pesquisa-ação, já que se empreendeu revisão da literatura sobre os temas mencionados, da mesma forma que foram propostas ações com a finalidade de identificar e avaliar os resultados no objeto de estudo.

Para analisar o impacto que a gamificação de conteúdos teve sobre o desempenho de leitura e de compreensão do texto literário, a partir da concepção interacionista sociodiscursiva, de estudantes do ensino médio, foram selecionados alunos do 1º, 2º e 3º anos, de ambos os sexos, de uma escola da rede estadual de ensino, localizada no bairro Jardim das Oliveiras, em Fortaleza, no estado do Ceará. No entanto, reforçamos que os participantes, por questão de diferença de ano escolar, estão divididos em três grupos: grupo A, alunos do 1º ano do ensino médio; grupo B, alunos do 2º ano do ensino médio, e, grupo C, alunos do 3º ano do ensino médio, da mesma escola da rede pública de ensino do estado do Ceará.

Em síntese, o detalhamento dos processos de coleta e análise de dados se resumem em dois momentos distintos: em um primeiro momento, leitura e atividade de compreensão da obra *O Quinze* e, em um segundo momento, gamificação, como instrumento de coleta de

dados. As três primeiras fases do sistema gamificado, desenvolvido para esta pesquisa, faziam referência à situação de ação de linguagem (Bronckart, 2023) da obra *O Quinze*. A quarta e última fase do sistema gamificado, por seu turno, testou o nível de compreensão do participante, seja por meio da voz da autora, seja por meio das vozes dos personagens, reverberadas em palavras e expressões modalizadoras, evidenciando alguma avaliação ou opinião sobre algum aspecto do texto. Dito isso, buscou-se analisar como o sistema gamificado ou, mais especificamente, a atividade de leitura gamificada, a partir dessa perspectiva dos mecanismos enunciativos, contribuiu para a formação do leitor crítico.

Colocado o percurso metodológico da pesquisa, apresentamos agora o detalhamento da estrutura deste trabalho que se constitui em cinco capítulos. No primeiro capítulo, por exemplo, apresentamos seções que expõem algumas orientações sobre as quais esta pesquisa se apoiou, como reflexões sobre o ensino de leitura do texto literário, voltadas para o ensino médio, segundo o que prescrevem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Além disso, também expomos discussões sobre o ensino de literatura, alinhado às novas tecnologias, também de acordo com o que preceitua a BNCC, assim como considerações sobre gamificação, como definição, motivações intrínseca e extrínseca e os elementos de jogo. Em outro momento, é discutido a gamificação como recurso para o professor na sala de aula de ensino de leitura. Mais adiante, trazemos reflexões sobre o texto literário em sala de aula e sobre os modelos de leitura usados em práticas de ensino-aprendizagem. Em seguida, as considerações se voltam para a importância do gênero romance e para o seu papel na sociedade, à luz do interacionismo sociodiscursivo. Na sequência do capítulo, faz-se uma breve análise sobre a importância da obra literária escolhida para esta pesquisa, *O Quinze*, e, por fim, na última seção deste capítulo, voltamos a atenção para o trabalho de compreensão do texto como prática sócio-histórica e sociointerativa.

No segundo capítulo, por sua vez, voltamos as reflexões para a fundamentação teórica que serviu de apoio para a análise dos dados desta pesquisa. De início, as considerações se voltaram para as teorias do interacionismo sociodiscursivo, mostrando tanto sua relação com os documentos oficiais, quanto seu quadro de análise; depois, de forma sucinta, reflexões sobre a situação de ação de linguagem do texto foram levantadas; em seguida, apresentamos a arquitetura interna do texto, evidenciando cada uma das três camadas do folheado textual postulado por Bronckart (1999); depois, as atenções se voltaram, de forma mais aprofundada, para os mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, segundo Bronckart (1999, 2023) e Neves (2011); mais adiante, apresentamos considerações acerca da teoria vygotskyana, sobre

mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização e, por fim, na sequência do capítulo, centramos as discussões tanto nas diferentes perspectivas de leitura, tendo como fundamento os estudos de Marcuschi (2008), quanto nos níveis de compreensão, levando em conta os pressupostos de Menegassi (1995).

Já no terceiro capítulo, apresentamos o percurso dos procedimentos metodológicos que foram empregados na coleta e análise dos dados. No início do capítulo, com o objetivo de caracterizar a pesquisa, foi apresentada a classificação da pesquisa. Depois, buscou-se descrever tanto os participantes que participaram da pesquisa quanto o contexto do qual eles fazem parte. Em seguida, procurou-se informar o passo a passo da geração e coleta dos dados, assim como buscou-se descrever o instrumento utilizado para a aplicação da pesquisa. Por fim, foi apresentado o detalhamento do percurso metodológico da análise dos dados.

No penúltimo capítulo, trazemos as reflexões sobre a descrição e análise dos dados gerados nesta pesquisa. Em um primeiro momento, apresentamos informações sobre o participante da pesquisa, tanto em relação ao seu contexto físico quanto no que se refere ao seu contexto sociossubjetivo. Em um segundo momento, é feita a descrição e análise das três primeiras fases da atividade de leitura gamificada, explorando a situação de ação de linguagem, no que se refere tanto ao conteúdo temático quanto ao contexto de produção da obra O Quinze. Em outro momento, é feita a descrição e análise da quarta e última fase da atividade de leitura gamificada, na qual, agora, somente as respostas discursivas dos alunos são levadas em consideração para fins de análise. Para finalizar, a partir das respostas discursivas coletadas e analisadas, é apresentado um quadro comparativo com o objetivo de mostrar o nível de compreensão de cada participante na última fase da intervenção pedagógica gamificada.

No último capítulo desta tese, apresentamos as considerações finais sobre o estudo aqui realizado. Logo no início do capítulo, retomamos a pergunta norteadora que motivou esta pesquisa e, a partir dos objetivos propostos, vamos fazendo considerações sobre o que foi realizado e sobre o que foi, de fato, alcançado como resultado concreto, a fim de responder à referida pergunta e, assim, sabermos qual foi o impacto da gamificação no desempenho de leitura e compreensão dos alunos. Na sequência, depois de respondida a pergunta norteadora desta pesquisa e apresentados os resultados, focamos as considerações nas possíveis contribuições teóricas deste estudo, bem como nas suas contribuições práticas, nas suas limitações e, por fim, nas sugestões de pesquisas futuras.

2 UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA A PARTIR DA GAMIFICAÇÃO

Neste primeiro capítulo, como forma de descrever a conjuntura teórica e metodológica que foi abordada neste estudo, apresentaremos algumas seções que expõem o embasamento e a orientação sobre a qual esta pesquisa se apoiou.

Já na primeira seção, são levantadas algumas reflexões sobre o ensino de leitura do texto literário, voltadas para o ensino médio, segundo o que prescreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), concebendo o aluno a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural.

Na seção seguinte, a discussão continua sobre o ensino de literatura, alinhado às novas tecnologias, de acordo com o que aconselha a BNCC (Brasil, 2018), ressaltando os papéis de protagonista tanto do professor quanto do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A terceira seção, por sua vez, traz reflexões sobre gamificação. De início, é apresentada sua definição e importância para a educação. Em seguida, os conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca são explicados e relacionados ao conceito de sistema gamificado. Por fim, os elementos de jogo são elencados, explicados e contextualizados em sistemas gamificados, voltados para contextos educacionais.

Na sequência deste capítulo, apresenta-se a gamificação como recurso para o professor na sala de aula de ensino de leitura, como tentativa de contribuir para o trabalho de leitura do texto literário e mitigar as práticas atuais de leitura e a compreensão de texto que, em certos casos, desconsidera o contexto de produção da obra em questão.

Na seção seguinte, as considerações voltam-se para reflexões sobre a abordagem do texto literário em sala de aula, enfatizando práticas de ensino-aprendizagem que exploram modelos de leitura voltados tanto para a construção de sentido a partir da interação leitor-texto/autor, numa perspectiva interacionista, quanto para a leitura de texto literário ainda concebendo o texto em si como a principal fonte de extração de significado e, assim, reproduzindo ideias do autor, como se ele, o leitor, não fizesse parte da produção de sentidos no ato da leitura.

A sexta seção, por sua vez, à luz do interacionismo sociodiscursivo, traz uma breve fundamentação sobre o gênero romance e sobre a sua importância na sociedade.

Em outra seção, levantamos algumas reflexões sobre a importância da obra literária escolhida para esta pesquisa, O Quinze, tanto no cenário literário brasileiro quanto no

contexto sócio-histórico, não só por ser material literário de fruição, mas também por ser um instrumento de denúncia social, dada as temáticas abordadas em seu conteúdo temático.

Na última seção deste capítulo, voltamos a atenção para o trabalho de compreensão do texto como prática socio-histórica e sociointerativa, entendendo que a leitura é uma atividade de produção de sentido e não apenas “extração de conteúdo ou identificação de sentidos” e, como tal, está ligada a práticas socio-históricas o que, por sua vez, dada a diversidade cultural de cada sociedade, permite que a compreensão possa ser percebida pelo leitor de maneiras diferentes.

2.1 Orientações documentais para o ensino da literatura: BNCC, DCNEM e DCRC

Muito se ouve atualmente que a leitura, bem como a tecnologia, em especial a digital, são partes intrínsecas no processo de ensino-aprendizagem e, como tal, devem fornecer condições para que os educandos, em especial da educação básica, consigam atingir, de forma mais simples, eficaz e, sobretudo, lúdica, os objetivos pedagógicos que os currículos escolares propõem, a fim de que todos os envolvidos na ação pedagógica - professor, aluno, escola, sociedade e o poder público – possam ter, de fato, o retorno social, acadêmico e profissional que a escola deve proporcionar.

No entanto, o contexto educacional brasileiro voltado para a educação básica, mais precisamente o ensino médio, apresenta-se de forma bem desafiadora, quando se leva em conta o processo de ensino-aprendizagem voltado para leitura do texto literário, principalmente quando se propõe aplicar tal ensino à tecnologia digital.

Dentro desse entendimento, já no preâmbulo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange ao contexto de ensino médio, é salientado que a realidade da educação básica brasileira representa um obstáculo na prestação de serviço educacional, pois se vê como desafios a serem superados, dentre outros não menos importantes, a permanência e a aprendizagem dos jovens, dada as divergências quanto às perspectivas para o futuro (Brasil, 2018).

Dentro dessa profusão de particularidades, na qual se destaca o aluno e a sua singularidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011) pontuam que é a escola que deve trabalhar essas especificidades a partir do próprio refazer pedagógico, ampliando cada vez mais a inclusão social por meio do acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

Ainda segundo as DCNEM (2011), não se deve considerar o público discente da

educação básica como homogêneo e nem compreender a etapa da vida desses jovens como uma simples passagem para a vida adulta.

Dito de outra forma, de acordo com o referido parecer, deve-se conceber o aluno a partir de uma condição sócio-histórico-cultural, entendendo que cada educando faz parte de um contexto específico, englobando aspectos de vida variados, não só fatores biológicos e etários como determinantes do seu agir, mas também causas sociais e culturais que, juntos, contribuem para formar a realidade complexa do público juvenil da educação básica.

Partindo dessa noção de sujeito concebido dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, entende-se que a leitura do texto literário deva ser considerada dentro de uma concepção de leitura interacionista social (Braggio, 1992), compreendendo que, assim como o aluno/leitor, o texto/autor também está situado de forma sócio-histórico-cultural e que, portanto, interage com o leitor na construção de sentidos.

Ainda em relação ao texto literário, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) coloca como uma prática central durante o ensino médio e afirma que aluno deve ter o seu contato intensificado nessa etapa de seus estudos, ao declarar que a literatura possibilita ver o mundo de outra forma e que, por meio da combinação de palavras, otimiza a maneira de sentir a própria realidade e permite, dessa forma, “uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (Brasil, 2018, p. 499)”.

Tendo isso em mente, a BNCC, para a língua portuguesa, no ensino médio, em consonância com o que diz as competências específicas 1 e 2, nas quais fazem referência, respectivamente, primeiro, à compreensão do funcionamento das diferentes linguagens a fim de ampliar o entendimento e as possibilidades de interpretação crítica da realidade e, depois, à compreensão de processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, coloca a leitura como uma prática que deve relacionar o texto não só às suas condições de produção, isto é, “as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual (Bronckart, 1999, p. 91)” e a seu contexto sócio-histórico, na qual o papel do leitor, do autor, os seus pontos de vista, o tempo e o local em que estão inseridos são considerados, mas também à análise de marcas que expressam o posicionamento do enunciador frente àquilo que é dito na tentativa de construir diferentes sentidos e um posicionamento crítico diante da leitura, evidenciando, assim, o aspecto interacionista da leitura o que, por sua vez, vem contemplar os pressupostos teórico-metodológicos defendidos pela perspectiva sociointeracionista discursiva (ISD), na qual se apoia a pesquisa que se pretende desenvolver nesse projeto.

Para a prática de leitura, mais especificamente a do texto literário, o documento aqui tratado espera que o aluno, além da fruição, possa extrair críticas culturais e políticas das obras literárias, “uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética (Brasil, 2018, p. 523)”.

Dentro desse entendimento, o texto literário para o ensino médio é contemplado pela BNCC numa perspectiva de busca pelos clássicos a fim de que os alunos se sintam mais desafiados.

O tratamento dado pelo referido documento à leitura do texto literário no ensino médio, de forma mais reflexiva, é visto no campo artístico-literário quando sugere para a prática de leitura as seguintes habilidades: compartilhar sentidos construídos na leitura de textos literários a fim de se visualizar as tensões presentes nos textos para que se possa trabalhar o debate e a consciência crítica; perceber a concepção dinâmica da vida social nos romances para que, através da literatura, possa compreender o indivíduo e o mundo sob diferentes ângulos; analisar intertextualidade e interdiscursividade entre diferentes obras de um mesmo ou de momentos históricos diversos e analisar obras literárias, levando em consideração o contexto de produção e o diálogo com o presente (Brasil, 2018).

2.2 As novas tecnologias a serviço do ensino da literatura

No que faz referência à tecnologia, a BNCC, na competência específica 7, pontua que é preciso “mobilizar práticas de linguagem no universo digital” e coloca como primeira habilidade: “explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos (Brasil, 2018, p. 497)”, mostrando que o ensino nos dias atuais não pode se fazer à parte da tecnologia digital.

No entanto, apesar da crescente inserção de tecnologias digitais no fazer pedagógico atualmente, a construção de alguns currículos escolares é feita, na maioria das vezes, desconsiderando as particularidades de aprendizagem de alguns alunos, como dificuldade de ler e compreender textos que, por sua vez, podem comprometer o desempenho escolar do aluno, chegando até mesmo, em casos não raros, à desmotivação e, conseqüentemente, à evasão escolar, seja por problemas de aprendizagem seja por baixa autoestima.

Levando em consideração tal contexto, a partir de estudos voltados para o trabalho de leitura, é possível observar, nas salas de aula, práticas de leitura voltadas, na maioria das vezes, para preenchimento de fichas e treinamento de prática oral.

A interação entre autor/texto, leitor e contexto de produção não se percebe em grande parte das atividades envolvendo leitura. O aluno é colocado como mero recebedor de informações enquanto o autor/texto constrói os seus próprios significados, revelando e impondo a realidade sem contestação, evidenciando, também, lacunas no que se refere à compreensão e deixando, muitas vezes, perguntas sem respostas.

Divergindo dessa abordagem de leitura, Campos (2008) afirma que a prática de leitura é uma atividade dialógica entre leitor e autor e, como tal, é mediada pelo texto, sendo todos estes elementos envolvidos e determinados por um momento histórico-social específico.

Ainda consoante a essa ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) afirmam que para se formar leitores é necessário apresentar condições favoráveis ao aluno, não só referente aos recursos disponíveis, mas também no que se refere ao uso desses recursos para a prática de leitura.

Em outros termos, não se deve apontar os equívocos do aprendizado de leitura e de compreensão tão somente para os textos escolhidos, mas, também, para a forma como se aborda a atividade, pois a maneira como se escolhe trabalhar o texto literário é que, ocasionalmente, frustra a perspectiva de envolvimento do aluno com a prática pedagógica.

Colocadas essas considerações, faz-se necessário ressaltar que, apesar de estarmos vivendo no que se convencionou chamar de a *era tecnológica*, aluno e professor parecem andar em direções contrárias no que se refere à utilização de ferramentas tecnológicas.

Os jovens, como se sabe, têm fácil propensão à tecnologia e, não é dúvida para ninguém, que eles se permitem a ter acesso aos diferentes recursos tecnológicos que lhes são apresentados, demonstrando, quase sempre, conhecimento sobre seu funcionamento.

Por outro lado, os professores, infelizmente não a minoria, ainda insistem em prender-se a práticas educativas voltadas, quase que exclusivamente, para o uso de PowerPoint, desconsiderando o recurso motivacional e engajador que as diferentes abordagens tecnológicas podem proporcionar, em especial, para a atividade de leitura do texto literário.

2.3 Gamificação

2.3.1 Definição

Para Alves (2015), o jogo, ou o game, a partir de sua natureza e significado cultural, é muito mais do que apenas uma manifestação biológica; ele tem uma função significativa e, como tal, tem reflexos positivos na gamificação.

Ainda segundo a referida autora, áreas de estudo, como a psicologia e a filosofia, investigam o jogo com o objetivo de compreender sua natureza e, dessa forma, situá-lo no contexto sócio-histórico atual enquanto algumas teorias, por sua vez, defendem a ideia de que o jogo, conectando-se a algo mais além, auxilia no processo de aprendizagem.

Em outras palavras, ao deslocarmos os jogos para o contexto de ensino-aprendizagem, fazemos uso também de seus elementos, sem, entretanto, estarmos fazendo uso de um jogo, visto que perde a característica de atividade voluntária, espontânea e passa a inserir-se em um ambiente de ensino.

Mas o que é jogo? Entendendo, pois, a importância da gamificação para o processo de ensino-aprendizagem, vê-se como imprescindível a definição de Kapp (2012, p. 7) sobre jogo, ao afirmar que “um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que resulta em um resultado quantificável, muitas vezes provocando uma reação emocional.”

Compreendendo, portanto, que todos os elementos interagem entre si, o jogador representa a interatividade no sistema; as regras, por sua vez, edificam a estrutura do jogo e definem sua sequência; o feedback representa, por seu turno, um elemento engajador no jogo, ao manter informado o jogador, como pontuação e mudança de fase; o desafio, mesmo em jogos mais simples, é o que motiva o jogador a alcançar os objetivos e, por fim, o aspecto abstrato do jogo, citado na definição, é a sua particularidade voltada para a fantasia, no qual a realidade, como a conhecemos, é delimitada pelo espaço do game (Alves, 2015).

Dito isso, concernente à definição acima, é possível depreender que o jogo, a partir de seus elementos, pode auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem e, como tal, relacionar regras e objetivos, elementos próprios de jogo, a feedback e à interatividade, elementos-chaves dentro de uma perspectiva educacional, e, assim, contribuir positivamente para a orientação pedagógica o que, por sua vez, vai figurar, em linha gerais, a proposta da gamificação.

Vale ressaltar, entretanto, que a gamificação não representa a conversão de qualquer tarefa em jogo, alerta Alves (2015). Segundo a referida autora, gamificar significa não só aprender por meio de jogos, mas também identificar elementos dos jogos que possam melhorar uma experiência, sem desconsiderar a realidade, assim como encontrar uma definição de uma experiência para, em seguida, transformá-la em algo mais divertido e engajador.

Tendo essas reflexões em mente, o que é, então, gamificação?

Em algumas palavras, é um termo originário do inglês, *gamification*, sendo usado em

grafias distintas, como *gamification*, *gamefication*, *gameficação* e *gamificação*. Para esta pesquisa, contudo, optamos pelo termo *gamificação* por ser, na literatura pesquisada e estudada nesta tese, a expressão de maior incidência.

O termo gamificação aparece, como conhecemos hoje, no ano de 2003 e é atribuído ao programador e pesquisador inglês Nick Pelling. Foi, entretanto, só a partir de 2010 que a gamificação começou se expandir e chegou aos grandes mercados, impulsionada, primeiramente, por apresentações de game designers e de profissionais da área, o que, por sua vez, fez esse conceito começar a se fortalecer, em todo mundo, por meio de relatórios e estatísticas e, como tal, agregou valor tanto para o ramo dos negócios quanto para o contexto de aprendizagem (Alves, 2015).

Dito isso, apresentamos algumas definições sobre gamificação, a saber:

Para Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 15), gamificação é “a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo”.

De acordo com Hamari, Koivisto e Sarsa (2014, *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014, p. 15), a “gamificação é um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos”.

Numa conceituação mais simples e numa perspectiva mais voltada para o lúdico, a gamificação pode ser “a utilização de técnicas de jogos para tornar atividades mais divertidas e engajadoras (Kim *apud* Alves, 2015, p. 26)”.

Acrescentando agora a noção de engajamento e solução de problemas à definição anterior, a gamificação também pode ser definida como o “processo de pensamento e de mecânica de jogos para engajar os usuários e resolver problemas (Zichermann; Cunningham, 2011, p. 15)”

Em outras palavras, numa definição mais ampla, “a gamificação é o uso de mecânica, estética e pensamento de jogos para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas (Kapp, 2012, p. 10)”, o que, por sua vez, vem a corroborar o que Vianna *et al.* (2013, p. 13) afirma sobre gamificação quando diz que é o “uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico”

Por fim, dentro dessa mesma linha de pensamento, mas bem mais específico na conceituação do termo, Busarello define assim gamificação:

É um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos. (Busarello, 2016, p. 18).

A gamificação é uma abordagem que vem, de forma crescente, sendo utilizada por diversas empresas, de diferentes áreas, com finalidades distintas. Segundo Vianna *et al.* (2013), essas empresas procuram a gamificação não só para encorajar seus funcionários a adotarem comportamentos específicos dentro da empresa, mas também para se relacionar melhor com as novas tecnologias, acelerar seu aprendizado ou capacitação e tornar tarefas consideradas tediosas ou repetitivas mais agradáveis.

Ainda de acordo com Vianna *et al.* (2013), dado o poder de engajamento e resolução de problemas conferido à gamificação, áreas como a saúde, esportes, produtividade, políticas públicas e educação têm recebido aplicação de fundamentos de jogos de muitos desenvolvedores de *games*, em toda parte do mundo.

No entanto, é precipitado achar que o uso de elementos de jogos, voltados para despertar o engajamento de um público específico, a fim de resolver problemas específicos, seja a salvação para todas as adversidades, entretanto, é sensato reconhecer o efeito positivo que essa metodologia ativa tem para motivar e engajar pessoas em determinadas atividades.

Embora não seja ainda um termo muito recorrente em algumas áreas, sabe-se que a gamificação pode ajudar no aprendizado, principalmente no contexto escolar, visto que gera motivação e, por conseguinte, engajamento do aluno em atividades consideradas entediantes.

Zichermann e Cunningham (2011) corroboram a informação do parágrafo anterior ao afirmarem que atividades que buscam conhecer as necessidades, anseios e, mesmo, as emoções dos participantes ajudam no engajamento. Além disso, ainda segundo os autores, é possível, no momento de gamificar a atividade, combinar a motivação do participante com os objetivos do criador do jogo, o que, por sua vez, figura-se como um cenário positivo para práticas pedagógicas.

Trazer elementos de jogo para o contexto de ensino-aprendizagem, para motivar e engajar os alunos em atividades pedagógicas, pode ser visto como positivo e, como tal, deve ser considerado como um recurso nas práticas de sala de aula, muito mais do que uma aposta, se levado em conta, como já salientado, as necessidades dos participantes, visto que a desmotivação de alguns alunos é uma realidade no contexto de aprendizagem.

Portanto, vê-se na gamificação uma alternativa tanto de fazer o aluno se motivar para

realizar certas atividades escolares quanto de fazer esse mesmo aluno se engajar em todo o processo de ensino-aprendizagem que, na maioria das vezes, é caracterizado por falta de interesse dos alunos.

Vale ressaltar, entretanto, que ao utilizar a gamificação em sala de aula, os alunos não participarão de um jogo. Conforme Vianna *et al.* (2013), o que os envolvidos em uma gamificação fazem uso, na verdade, não é de um jogo em si, mas, de seus elementos, como mecânica, dinâmica e estética, componentes de um ambiente de jogo, com a finalidade de produzir na tarefa proposta os mesmos efeitos que são identificados no ato de jogar.

Para concluir essa subseção, como última análise, é importante considerar que as pessoas quando jogam, muitas vezes fazem isso para alcançarem o controle sobre algo, para diminuir o stress, para se divertirem ou mesmo para socializarem-se (Zichermann; Cunningham, 2011). Dito isso, é possível afirmar que a gamificação, tendo o jogo como base conceitual, pode auxiliar na otimização do aprendizado, direcionando, por meio da motivação, o comportamento do indivíduo.

2.3.2 Motivação intrínseca e motivação extrínseca

De acordo com Vianna *et al.* (2013), a proposta de utilizar elementos de jogo para motivar e engajar pessoas na resolução de problemas traz, em sua essência, a característica de estimular sensações positivas e, por conseguinte, de explorar habilidades que, segundo os autores, estão vinculadas a recompensas, tanto virtuais quanto físicas, quando o jogador executa determinada atividade. Dito isso, deve-se ter em mente que tais atividades gamificadas devem ser executadas em contextos nos quais é considerada a experiência do participante, principalmente os fatores motivacionais.

Colocadas essas reflexões, entende-se que a gamificação possa ser desenvolvida em duas direções: de um lado, voltada para gerar motivação e, conseqüentemente, engajamento; de outro, orientada para desenvolver o aprendizado e, assim, contribuir para a construção de um cenário diversificado de ensino-aprendizagem (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014).

A gamificação, portanto, entendida da forma como é concebida, pode mitigar a desmotivação em certas práticas pedagógicas, principalmente se o público-alvo for da educação básica, onde se percebe, devido, em tese, à faixa etária dos envolvidos, forte engajamento para games.

No entanto, existem situações complexas que podem potencializar o desinteresse do aluno no ambiente escolar, como, por exemplo, fatores familiares, socioeconômicos ou

mesmo cenários gerados pela própria instituição de ensino que, em certa medida, obstaculizam o aprendizado do aluno. Logo, compreendendo que a responsabilidade não seja somente do professor, muito menos do aluno, mas, na verdade, das atividades desmotivadoras, que precisam ser revistas, entende-se, portanto, que algumas práticas de aprendizagem devem ser reformuladas.

Segundo Zichermann e Cunningham (2011), o jogador ou, nosso caso, o aluno é a base da gamificação. Em outras palavras, os autores afirmam que a motivação do jogador/aluno é que vai determinar o resultado. Logo, é de fundamental importância compreender a motivação do jogador/aluno para se obter um sistema gamificado de sucesso.

Ainda de acordo com Zichermann e Cunningham (2011), outra condição importante para compreender as motivações dos jogadores é se questionar de onde vêm as motivações. Para esses autores há dois tipos de motivação, motivação intrínseca e motivação extrínseca, que são assim definidas:

As motivações intrínsecas são aquelas que derivam do nosso eu central e não são necessariamente baseados no mundo que nos rodeia. Por outro lado, motivações extrínsecas são impulsionadas principalmente pelo mundo que nos rodeia, como o desejo de ganhar dinheiro ou ganhar um concurso de ortografia (Zichermann; Cunningham, 2011, p. 26).

A motivação intrínseca, dentro desse entendimento, configura-se como sendo um estímulo de interesse, de prazer em fazer algo, de desafiar-se, de envolver-se com determinada tarefa, sem, entretanto, ter relação alguma com fatores externos para que tais sentimentos sejam despertados no indivíduo, como é o caso, por exemplo, de alguém fazer o que gosta, sem obrigação. Em outras palavras, esse tipo de motivação é concebido de dentro para fora no indivíduo.

Já a motivação extrínseca, diferentemente da anterior, requer fatores externos ao indivíduo para que ela se constitua, isto é, para conseguir despertar a motivação no indivíduo, em determinada tarefa, é necessário vinculá-la a recompensas, como é o caso, por exemplo, das tarefas escolares que atrelam a realização da atividade à obtenção de uma nota ou um ponto de participação.

Colocadas essas considerações, é possível afirmar que, para que a gamificação tenha um resultado mais positivo, é necessário combinar os dois tipos de motivação, a intrínseca e a extrínseca, e não gamificar o conteúdo de forma excludente, a fim de que os níveis de

motivação e de engajamento sejam satisfatórios (Zichermann; Cunningham, 2011).

No entanto, alertam Zichermann e Cunningham (2011), que o desenvolvedor da gamificação tem a responsabilidade de saber como utilizar a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, tanto em conjunto quanto separadamente. Os autores ainda chamam a atenção para a motivação extrínseca, quanto à aquisição de recompensas, isto é, a depender da falha na obtenção da pontuação, o jogador pode abandonar a gamificação, visto que a motivação foi comprometida. Para concluir, os referidos autores pontuam que, dadas as circunstâncias de uma possível falha na motivação extrínseca, é imprescindível que a motivação intrínseca esteja sempre preservada.

2.3.3 Elementos de jogo

Tendo, portanto, a gamificação como um recurso capaz de gerar motivação e engajamento para o cumprimento de tarefas e a motivação intrínseca como um aspecto diretamente relacionado à existência dos elementos do jogo, Zichermann e Cunningham (2011) veem, como imprescindível, a inserção desses mecanismos próprios dos jogos, como mecânica, dinâmica e estética, como uma forma de gerar nos participantes satisfação, a fim de que o envolvimento no ambiente gamificado seja sempre preservado.

Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) chamam a atenção para o uso correto das mecânicas do jogo, uma vez que elas são responsáveis pelo êxito da gamificação, isto é, o desenvolvimento da dinâmica, da estética, do ambiente gamificado, como um todo, dependem da utilização correta das mecânicas do jogo. Da mesma forma, Vianna *et al.* (2013) consideram mecânica, dinâmica e estética como os elementos mais importantes em um game e completam dizendo que é de fundamental importância tê-las em mãos para concretizar a construção de um ambiente gamificado que, de fato, motive o participante.

Dentro dessa mesma perspectiva, Muntean (2011, *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014, p. 28), ressalta a relevância da mecânica de jogo para a criação de um ambiente gamificado, no que toca a sua operacionalidade, da seguinte forma: “a mecânica de um jogo é expressa na sua funcionalidade, representando o aspecto fundamental para qualquer contexto gamificado.”

Zichermann e Cunningham (2011), de forma complementar, definem, assim, cada mecanismo do jogo:

A mecânica constitui os componentes funcionais do jogo. Em sua essência, eles permitem ao designer o controle máximo sobre as alavancas do jogo, dando-lhe a capacidade de orientar as ações do jogador. Enquanto isso, a dinâmica são as interações do jogador com essa mecânica. Eles determinam o que cada jogador está fazendo em resposta à mecânica do sistema, tanto individualmente quanto com outros jogadores. Às vezes, a mecânica do jogo e a dinâmica do jogo são usadas de forma intercambiável, mas são marcadamente diferentes. Finalmente, a estética do sistema é como o jogo faz o jogador se sentir durante interação. A estética do jogo pode ser vista como o resultado composto da mecânica e dinâmica à medida que interação e criam emoções (Zichermann; Cunningham, 2011, p. 36).

Colocadas essas conceituações, os autores chamam a atenção, de forma mais específica, para a mecânica de um sistema gamificado. Para esse autores, a mecânica de um ambiente gamificado é composta por uma série de ferramentas que, quando utilizadas da forma correta, possibilitam aos jogadores produzirem um resultado significativo.

Tendo essas considerações em mente, Zichermann e Cunningham (2011) destacam algumas ferramentas que compõem a mecânica de jogo e, como tal, mantêm a sua funcionalidade, a saber: pontuação, nível, placar, distintivo, desafios e missões, integração ou ambientação, ciclos de engajamento, personalização, feedback,

A primeira ferramenta, a pontuação, é, segundo os referidos autores, “um requisito absoluto para todos os sistemas gamificados (Zichermann; Cunningham, 2011, p. 36)” e desempenha as funções tanto de estimular o jogador quanto de servir de orientação para que ele possa acompanhar seus resultados, permitindo ao jogador saber quão perto ou longe ele está do próximo nível, de outros jogadores e, portanto, de ganhar o jogo. Além disso, ela pode se apresentar como bônus, como uma recompensa, devido a tarefas cumpridas; pode ser também pontos resgatáveis, em situações de jogos de videogame ou mesmo um *gol* em um evento esportivo.

A segunda ferramenta, o nível, serve “como um marcador para os jogadores saberem onde eles estão em uma experiência de jogo ao longo do tempo” (Zichermann; Cunningham, 2011, p. 45), e, como tal, pode ser utilizado não só para saber o nível de habilidade do jogador, mas também para perceber grau de conhecimento assimilado pelo participante.

De forma simples, a terceira ferramenta, o placar ou a tabela de classificação, tem como objetivo fazer comparações de resultados, no qual uma lista apresenta-se, de forma ordenada, com uma pontuação ao lado de nomes.

Os distintivos, por sua vez, são uma ferramenta que servem para sinalizar os objetivos realizados, bem como a evolução do jogador e, como tal, proporcionam o aumento do nível de engajamento na atividade.

A quinta ferramenta, os desafios e missões, é a responsável por dar ao jogador o direcionamento sobre o que deve ser feito no sistema. No entanto, vale ressaltar que em cada novo cenário do jogo, deve-se promover algo atrativo e instigante para o jogador, visto que são os desafios criados no sistema que dão sentido da presença do jogador na atividade.

A integração ou a ambientação é muito importante para o processo de construção da gamificação, já que tem o desafio de fazer com que o participante permaneça dentro do jogo. Em outras palavras, é uma ferramenta que possibilita que o jogador inexperiente possa utilizar o game pela primeira vez. No entanto, com o objetivo de não desmotivar o jogador iniciante, deve-se evitar textos explicativos muito longos e, para que o participante não falhe nos primeiros momentos e, conseqüentemente, desista do jogo, deve-se também apresentar a complexidade do jogo aos poucos. Dito isso, a permanência desse participante no jogo vai depender, dentre outras coisas, de um ambiente gamificado de fácil compreensão e de recompensas por tarefas cumpridas e realizáveis, minimizando-se, ao máximo, as possibilidades de falha do participante nos instantes iniciais do jogo. Para concluir, Zichermann e Cunningham (2011), consideram o instante inicial de um jogador em um *game* o mais importante, pois é o momento no qual os jogadores tomam as decisões mais significativas e, ainda segundo os autores, a importância e a consequência desse momento devem ser potencializadas, entretanto, aos poucos, sem sobrecarregar o participante.

A sétima ferramenta, o ciclo de engajamento, está responsável pela criação de sucessivas emoções motivadoras, com o propósito de manter o processo de reengajamento do jogador durante o jogo. Dito isso, o ciclo de engajamento tem início no instante em que o jogador tem uma emoção motivadora. Como resultado, manifesta-se o reengajamento no jogador que, por consequência, faz com que esse jogador passe a agir de novo no game e, a depender do seu progresso, o seu desempenho se materializa em uma recompensa. A partir desse ponto, o ciclo recomeça. Por fim, Zichermann e Cunningham (2011) chamam a atenção para o fato de não apenas ver a forma como um jogador interage com o sistema, mas também como ele deixa o sistema e, principalmente, como trazer esse jogador de volta.

Outra ferramenta é a personalização. Como o nome sugere, ela permite ao jogador personalizar o jogo e, dessa forma, fazer alterações em alguns itens, como trocar peças de roupas do personagem do jogador, substituir a cor de pano de fundo da tela, mudar o tipo de fonte do nome e, dentre outras coisas, oportuniza também a utilização e troca de moedas virtuais para personalizar o jogo. Contudo, Zichermann e Cunningham (2011) alertam que a personalização, apesar de ser excelente para o engajamento no jogo, deve ser moderada e de forma gradual, caso contrário, pode causar a desmotivação do jogador.

Já o feedback, outra ferramenta indispensável, é “uma das mecânicas de jogo mais diretas e importantes, e que é cada vez mais uma pedra angular do movimento de gamificação (Zichermann; Cunningham, 2011, p. 77).” Em outras palavras, é uma orientação para o jogador tanto no que se refere à sua localização no jogo quanto à compreensão das suas ações. Além disso, o feedback tem relação direta tanto com a pontuação quanto com os níveis do jogo, ao mostrar que o jogador está indo na direção certa, seja à medida que a pontuação aumenta seja quando o jogador passa de nível.

Vale salientar que, além dessas ferramentas, há outras que também são fundamentais para a funcionalidade do sistema e que, de certa forma, criam o engajamento do participante com o ambiente gamificado. Vianna *et al.* (2013), por exemplo, ao caracterizarem os jogos, apresentam outras ferramentas quando afirmam que “todos os jogos compartilham quatro características que os definem: meta, regras, sistema de feedback e participação voluntária (Vianna *et al.*, 2013, p. 28)”.

A meta, por exemplo, é um elemento de jogo que expõe o motivo pelo qual o participante deve executar uma tarefa no jogo. No entanto, por ser apenas uma tarefa específica e não ter relação com a conclusão do jogo, a meta não deve ser confundida com o objetivo final do jogo. Para exemplificar, a meta, segundo Vianna *et al.* (2013), pode ser a vitória sobre um adversário, a conclusão de todos os desafios apresentados pelo game ou simplesmente possibilitar a excelência do personagem em jogo online.

As regras, por sua vez, apresentam as maneiras pelas quais o jogador deve se comportar no jogo para cumprir os desafios exigidos. Esse elemento de jogo é responsável por um conjunto de deliberações que condicionam a realização do jogo e, como tal, tornam o desafio do jogo possível de ser cumprido, sem, entretanto, simplificar demais a tal ponto que possa desmotivar o jogador.

O feedback, como já comentando em parágrafos anteriores, serve como orientação para o jogador dentro do jogo, promovendo a motivação a partir da constante conscientização do jogador do seu progresso no game.

A última característica que define um jogo, a participação voluntária, é, segundo Vianna *et al.* (2013), somente concebida quando há, por parte do participante, a aceitação da meta, das regras e do feedback do jogo. Em outras palavras, só existirá jogo no instante em que o participante estiver disposto a interagir com esses elementos da forma como foram apresentados.

Vianna *et al.* (2013) alertam que aspectos como narrativa, interatividade, suporte gráfico, recompensas, competitividade, ambientes virtuais ou o conceito de vitória, etc. são

particularidades comuns a muitos jogos, entretanto não são definidores. Esses aspectos, na verdade, são criados para gerar uma relação de proximidade e, assim, consolidar e fortalecer os elementos que, de fato, caracterizam e definem um jogo.

Para finalizar esta seção, Li, Grossman e Fitzmarurice (2012, *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014) apontam, além dos já mencionados por Vianna *et al.* (2013), outros elementos engajadores encontrados nos jogos que também podem auxiliar o ambiente gamificado a ser divertido e, por conseguinte, a motivar o participante: situações fantasiosas, objetivos claros, orientação ou feedback, desenvolvimento contínuo de habilidades, tempo e pressão, pontuação e estímulos.

É de extrema importância introduzir no ambiente gamificado situações fantasiosas que gerem motivação intrínseca no participante, visto que essas situações não são motivadas extrinsecamente, a fim de a participação do jogador se torne uma experiência mais significativa.

No que se refere aos objetivos, eles devem ser claros, pois são os responsáveis de inserir o jogador dentro do jogo, informando-o sobre o que deve ser realizado.

Alinhado àquilo que determinam os objetivos, a orientação ou o feedback, a partir de retornos dados pelo sistema, possibilita ao jogador a reparação de erros durante o jogo ou, mesmo, um auxílio, a fim de que esses possíveis erros não aconteçam.

Outro elemento engajador que é muito importante em ambientes gamificados é o desenvolvimento contínuo de habilidades, e, vindo por esse prisma, por meio do jogo, esse elemento tem forte conexão com a aprendizagem e, assim, pode ampliar, de forma progressiva, o conhecimento do jogador.

Já os elementos, tempo e pressão, segundo os referidos autores, por meio de metas bem explícitas fornecidas pelo sistema, encoraja o participante a querer aventurar-se no jogo e, assim, estimula esse jogador a se desafiar.

De forma simples, mas não mesmo importante, a pontuação, por seu turno, é o elemento engajador que indica o desempenho do participante, por meio de recompensas adquiridas por tarefas realizadas, no final de cada etapa do jogo.

Finalmente, os estímulos, no que lhes dizem respeito, são elementos também engajadores, visto que estão encarregados de garantir a atuação do jogador no sistema. Em outras palavras, para a efetivação desse elemento, entende-se que a intervenção do autor do jogo ou, no caso de um sistema gamificado para um contexto de ensino-aprendizagem, a intervenção do professor é de grande relevância para se conseguir o engajamento do aluno no sistema desenvolvido, uma vez que é o professor ou criador do sistema quem conhece o

público-alvo e, sendo assim, neste contexto de estímulos, pode fazer as mudanças no ambiente interno ou externo do jogo, relativos a motivações intrínseca e extrínseca, a fim de aumentar o engajamento do participante.

2.4 A gamificação em sala de aula de ensino de leitura

Como tentativa de contribuir para o trabalho de leitura do texto literário e, por conseguinte, minimizar essa situação de distanciamento entre o que é praticado como atividade de leitura e de compreensão de texto, de forma descontextualizada, sem considerar autor e leitor como construtores de significado e o que é esperado numa prática de leitura, a partir das concepções de leitura interacionista e sociopsicolinguística (Braggio, 1992), nas quais autor, texto e leitor são agentes produtores de sentidos, entendendo que cada um desses elementos estão inseridos em um lugar e em um tempo socio-historicamente específicos, revelando, dessa forma, valores e julgamentos, por meio das mais diversas vozes, que só a interação presente no texto pode revelar, seja de forma explícita ou implícita, esta pesquisa procurou propor um estudo, voltado para a leitura do texto literário, tendo como dispositivo a gamificação digital para a atividade de leitura, apoiando-se nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999).

No tocante ao dispositivo utilizado na atividade de leitura desta pesquisa, a gamificação surge como uma proposta relativamente nova para o contexto educacional, principalmente no que tange à educação básica.

De forma geral, esse recurso possibilita a inserção de elementos próprios de um jogo em contextos que não são de jogo. Em outras palavras, a proposta de uso da gamificação voltada para práticas em sala de aula se configura ao proporcionar que os alunos utilizem elementos como mecânica, dinâmica e estética, próprios de um ambiente de jogo, a fim de gerar na atividade pedagógica os mesmos resultados positivos que são encontrados no ato de jogar.

Apesar de ser uma abordagem relativamente nova quando se refere à educação, verifica-se um crescente número de estudos, no Brasil e no mundo, voltado para o uso da gamificação em contexto escolar, no qual se vislumbra os resultados positivos dessa abordagem tecnológica no aprendizado em sala de aula.

É cada vez mais compartilhado entre estudiosos que o caráter lúdico que a gamificação representa atrai a participação do aluno para tarefas consideradas entediantes para eles, a partir de seu aspecto principal: gerar motivação e, conseqüentemente, o engajamento nas atividades propostas.

Esse entendimento a respeito da contribuição da gamificação se mostra positivo para as práticas pedagógicas nas escolas, em especial nas escolas públicas, visto que o desinteresse de parte dos alunos para as atividades de leitura, em especial a leitura do texto literário, pode ser revertido dado o aspecto lúdico da gamificação.

Além disso, é possível afirmar que é cada vez mais crescente o interesse dos jovens pelos jogos digitais ou, pelo menos, por algo que envolva jogos digitais, seja no computador, seja no smartphone. Então, por que não trazer essa realidade também para a escola? Por que não conceber o estudo do texto literário aliado a essa tecnologia?

Foi, portanto, a partir dessa ideia de imersão que os jogos digitais concebem, que se buscou utilizar a gamificação para motivar e engajar os alunos na atividade de leitura do texto literário e, dessa forma, explorar o texto dentro de uma perspectiva interacionista, para assim, analisar a leitura por meio de cada aspecto relacionado aos mecanismos enunciativos do folheado textual (Bronckart, 1999).

Entendemos, pois, que a utilização da gamificação como dispositivo de atividade de leitura contemplou os vários aspectos tanto das vozes quanto das modalizações, abordando, dessa forma, a atividade de leitura sob uma nova perspectiva, agora mais interacionista, o que permitiu o aluno a explorar o texto a partir de vários olhares e, conseqüentemente, a produzir significados diferentes para o mesmo texto.

Propondo-se, dessa forma, a romper com os paradigmas de leitura do texto literário impresso, aliados à ideia de criação de tecnologias educacionais, alguns objetos de aprendizagem (O. A.) surgem como proposta de atividade de leitura, a saber:

O objeto de aprendizagem, *Um ponto muda um conto*, por exemplo, foi desenvolvido para alunos do Ensino Médio de escolas públicas e faz parte do conjunto de atividades do Projeto Condigital/Língua Brasil/MEC/FNDE e tem como objetivos a intertextualidade e a compreensão de texto. Neste O. A., o aluno tem a oportunidade de recriar o texto e compreender diferentes gêneros textuais e seus objetivos.

Outro software educacional que desperta o interesse do aluno pela leitura é o objeto de aprendizagem *A cartomante* encontrado no repositório Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). Nele, antes de ler o texto impresso, o leitor conhece o enredo e os personagens da história, além de ser despertado para saber o desenrolar do conto machadiano.

Por fim, o objeto educacional intitulado *O que vem a seguir*, disponibilizado no link <http://grupolent.weebly.com/>, trabalha a leitura a partir de estratégias de predição, isto é, o leitor tem que adivinhar que informação do texto lido será apresentada, considerando o que já foi compreendido através da leitura.

Como se pode observar, cada um dos objetos de aprendizagem elencados trata a leitura de uma forma diferente, levando em consideração, apenas, uma necessidade específica de aprendizado.

Por isso, é válido salientar, por um lado, que os objetos de aprendizagem criados e armazenados em diferentes repositórios são valiosas ferramentas para gerar motivação no aluno; por outro lado, todavia, esses softwares não contemplam toda e qualquer atividade de leitura. Viu-se, portanto, nessa particularidade dos objetos educacionais, a necessidade de criar algo diferente e motivador que preenchesse uma das lacunas existentes na prática de leitura e de compreensão de um texto literário impresso ou digital.

Em outras palavras, percebeu-se a urgência em tratar o texto literário de forma crítica e reflexiva, compreendendo que o ato de ler não devia ser neutro ou passivo, mas, pelo contrário, devia reverberar o pensamento do autor, das personagens, do contexto e do leitor, entendendo, dessa forma, que o texto pode contemplar diferentes posicionamentos, julgamentos, valores e pontos de vista.

2.5. Texto literário

Embora já se perceba a crescente inserção de práticas de leitura voltadas para a construção de sentido a partir da interação leitor-texto/autor, numa perspectiva interacionista, é possível constatar também que a leitura de texto literário ainda tem o texto em si como a principal fonte de extração de significado, o que se pode concluir que o modelo de leitura ascendente (*bottom up*), no qual toda a compreensão da atividade de leitura é oriunda do texto, ainda é uma prática pedagógica atual, mesmo entendendo que nessa abordagem o leitor assume uma postura passiva na construção do conhecimento, extraindo informações literais do texto e reproduzindo ideias do autor, como se ele, o leitor, não fizesse parte da produção de sentidos no ato da leitura.

Compreender o texto literário como única fonte de significado, desconsiderando o leitor, o seu contexto, sua ideologia, é conceber, segundo Houdart-Mérot (2013), o ensino de literatura como uma pedagogia da admiração. De acordo com o autor, a leitura do texto literário no ensino médio, na França, até os anos de 1960, correspondia a aprender a admirar a obra literária, não só no plano estético, no que se refere ao estilo, como também no plano moral, a partir de valores morais que se revelam no texto por meio de personagens ou do próprio autor. Em outras palavras, nessa perspectiva, o aluno se configura, de forma passiva, como alguém que reproduz o que o texto/autor apresenta.

Essa pedagogia da admiração também se faz presente no ensino de literatura em instituições de ensino brasileiras, tanto em nível superior (Oliveira, 2007) quanto na educação básica (Piedras, 2007), quando se percebe a prática hegemônica de historiografia literária, bem como de análise de obras e autores, na qual se exclui o papel do leitor no processo de construção de sentido, dando relevância apenas ao texto ou, mais precisamente, ao autor.

Para Barthes (2004), a literatura vigente coloca o autor do texto no centro de toda análise, gerando, de forma metafórica, a necessidade da morte do autor da obra para que a leitura seja isenta de direcionamentos.

Em outros termos, a figura do autor do texto, como representação de sentidos, deve afastar-se de sua obra a partir do momento que ele termina de escrevê-la, pois o texto literário, desde esse momento, torna-se independente do seu criador e, conseqüentemente, abre espaço para o surgimento do leitor que, segundo Barthes, tem a capacidade de interpretar as várias significações que o texto apresenta. Por outro lado, afastar o leitor do texto e “dar um autor a um texto é impor a esse texto um mecanismo de segurança, é dotá-lo de um significado último, é fechar a escrita” (Barthes, 2004, p. 63).

Por outro lado, nos últimos anos, na tentativa de incluir tanto autor quanto leitor no processo de construção de sentido do texto, bem como todo o contexto social e cultural que os envolve, identificou-se no modelo sociopsicolinguístico de leitura a abordagem que contempla essa interação que, por sua vez, tem o foco não no texto/autor ou no leitor, como nas abordagens estruturalista ou cognitivista, mas no encontro de ambos, o que resulta em um novo evento, um novo significado para o texto, no qual a leitura se realiza dentro de um processo, envolvendo um indivíduo e um texto, situados em um contexto sociocultural específico, sob circunstâncias específicas e em um dado momento também específico (Braggio, 1992).

Dentro dessa perspectiva sociopsicolinguística, quanto à relevância do extralinguístico no processo de leitura, Braggio (1992) conclui que:

Qualquer evento de leitura deve ser visto dentro de uma matriz pessoal, social, histórica e cultural, pois “não somente o que o leitor traz para a transação de sua experiência passada de vida e de linguagem, mas também as circunstâncias socialmente moldadas e propósito de leitura, dão a contextualização para o ato de simbolização (Braggio, 1992, p. 69).

A partir dessa concepção de leitura, o ato de ler passa a ser um procedimento de

construção de significado, no qual nem autor nem leitor intervém no texto isoladamente, impondo sentidos advindos de seu próprio contexto. Nessa abordagem, por outro lado, os sentidos não são achados, são produzidos, levando em consideração tudo aquilo que faz parte da vida do indivíduo, bem como do autor do texto em estudo, sendo, pois, cada um dos envolvidos no processo de leitura – autor e leitor – “partes ou aspectos de um evento total” (Braggio, 1992, p. 69) que, por seu turno, representam elementos de uma processo dinâmico, não como figuras isoladas, mas inter-relacionadas que, por meio de uma transação entre essas partes, contribui para a elaboração do significado do texto.

Ler um texto nesse modelo é compreender que o significado não está somente no texto, pronto e acabado. Cada leitor, dentro da perspectiva sociopsicolinguística, traz seu conhecimento de mundo e o seu contexto social, econômico e histórico para a leitura que, juntamente com o contexto socio-histórico-cultural do texto/autor, dá origem a sentidos que não existem fora dessa interação, isto é, cada ocorrência de leitura é única e, por conseguinte, gera interpretações também singulares, pois cada envolvido nessa transação carrega consigo contextos particulares, logo criarão interpretações também diferentes.

Colocadas essas considerações sobre o processo de leitura, entendemos como relevantes para a análise dos dados dessa pesquisa os níveis *compreensão* e *interpretação*, pois ao se analisar o nível de compreensão do aluno na atividade de leitura gamificada, consideramos, além da compreensão indevida (Marcuschi, 2008), a compreensão, em nível literal e em nível inferencial, e a interpretação, no que se refere à compreensão crítica (Menegassi, 1995).

Vista, pois, a leitura por esse prisma, numa concepção interacionista social de leitura, na procura da construção de sentidos para o texto, a partir da contribuição sócio-histórico-cultural dos envolvidos no processo de leitura, autor/texto e leitor, é que se vislumbrou para esta pesquisa o quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD) como base teórico-metodológica para o estudo da leitura do texto literário.

Foi, portanto, a partir dos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo que a pesquisa sobre a leitura do texto literário se desenvolveu, utilizando-se o quadro teórico-metodológico do folheado textual (Bronckart, 1999), no que concerne aos mecanismos enunciativos, a fim de saber como a atividade de leitura gamificada contribuiu para a compreensão do aluno.

Colocadas essas breves reflexões sobre a abordagem do texto literário em sala de aula, voltamos a atenção agora para uma breve reflexão sobre o gênero romance, gênero em estudo nesta pesquisa, e sua relevância na sociedade, à luz do interacionismo sociodiscursivo, como se verifica a seguir.

2.6 O gênero literário romance

A leitura deve ser a interpretação da sociedade e do papel do leitor nessa sociedade. Segundo Freire (1987), deve-se expor a situação na qual todos estão inseridos, a realidade concreta e atual como um problema a ser enfrentado no plano da ação. Para o conceituado autor, o nosso papel como educador não é expor a nossa visão de mundo ou impô-la, mas debater sobre essa realidade. Ainda de acordo com a ideia tanto de aluno/leitor crítico quanto de educação libertadora, o estudioso conclui:

Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (Freire, 1987, p. 62).

Faz-se urgente convergir a realidade concreta dos aprendizes e o que se ensina nas práticas languageiras, em especial o que orientado para a leitura. Educadores, em particular, muitas vezes ensinam e não são compreendidos, pois o que falam não corresponde à realidade dos educandos, tornando o próprio discurso “alienado e alienante” (Freire, 1987).

Exposta essa relação entre texto, leitor e sociedade, justifica-se a importância do ISD para a análise do romance em estudo nesta pesquisa, pois compreende-se a relevância dada por essa correte-metodológica ao gênero de texto no agir languageiro em sociedade.

Dito de outra forma, entende-se que o romance, apesar do caráter de fruição que possui, demonstra-se, como uma de suas características, a capacidade de abordar questões reais da vida em sociedade, seja numa perspectiva positiva ou negativa, muitas vezes, por meio das vozes presentes no texto, contemplando temáticas importantes e atuais que, eventualmente, são colocadas em segundo plano e ou até mesmo não são percebidas, durante o processo de leitura.

Essa negligência na abordagem do conteúdo temático, bem como dos vários aspectos implícitos no romance, o ISD procura dirimi-la quando se volta para o trabalho com gênero de texto, ou seja, quando se faz a análise do gênero romance, à luz do interacionismo sociodiscursivo, procura-se analisar o contexto sócio-histórico, o autor e o receptor, em seu contexto mundo físico, mas também o autor e o receptor e os papéis sociais que eles assumem em uma formação social específica, em seu contexto sociossubjetivo, assim como as vozes de cada um desses elementos constitutivos do texto, vozes essas que refletem não só o que está

contido no texto, mas também as que reverberam de vários segmentos da sociedade, entendendo que a leitura deve contemplar todos os sentidos que envolvem o texto, sejam internos ou externos a ele.

A sociedade, por sua vez, na qual os gêneros estão inseridos, interage por meio da linguagem que é, inevitavelmente, social, e, como socialmente concebida, só existe a partir de interações em um espaço e em um tempo específicos.

Quando se fala em sociedade, fala-se em texto, oral ou escrito, já que um não existe sem o outro, pois são complementares. Para Bronckart (1999), o texto é uma unidade comunicativa, ou seja, é uma produção verbal que transmite uma mensagem organizada a fim de produzir um resultado coerente no receptor. Concernentemente a isso, o autor afirma que, dentro de um contexto sócio-histórico:

Os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de texto, que apresentam características relativamente estáveis (...) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (Bronckart, 1999, p. 137).

Dentro dessa perspectiva sobre como os textos são produzidos, ressalta-se que tais textos ou gêneros de texto, a partir desse permanente funcionamento da linguagem, não seguem, como conceitua o referido autor, uma classificação “estável e definitiva”, já que são em número ilimitado, como também pouco delimitáveis em relação a critérios de categorização quando se leva em consideração, por exemplo, finalidade, conteúdo, questão social, processos cognitivos, suporte, dentre outros aspectos, entendendo, portanto, que não se deve levar em conta apenas unidades linguísticas para a classificação do gênero (Bronckart, 1999).

Atendo-se ainda a mesma concepção sobre texto defendida aqui, Bakhtin (1997), a quem é atribuída a noção de que a comunicação em sociedade se faz por meio de gêneros, orais e escritos, afirma que os gêneros se materializam a partir do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional, refletindo as condições e as finalidades de cada esfera da atividade humana que, por sua vez, possui uma variedade de gêneros que vai se ampliando e se modificando de acordo com as particularidades de cada esfera da sociedade.

Concernente a isso, cada esfera da atividade humana elabora seus próprios tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados socio-historicamente, pois estão inseridos

dentro de contextos específicos, reverberando diferentes vozes, como pontua o autor russo:

A época, o meio social, o micromundo—o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas — que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de ideias diretrizes que emanam dos “luminares” da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. Sem falar do modelo das antologias escolares que servem de base para o estudo da língua materna e que, decerto, são sempre expressivas (Bakhtin, 1997, p. 314).

A partir da expressividade adquirida pelas palavras nos diversos contextos de interação, fica evidente como o gênero se configura como um evento social, marcado por um tempo e por um lugar específicos, no qual cada interactante, segundo sua característica estilista, composicional e temática próprias, constrói diferentes gêneros, para condições e finalidades variadas (Bakhtin, 1997).

Para finalizar, consoante a tudo que foi ventilado nessas breves considerações, é válido ressaltar que se vislumbra a importância do estudo do gênero romance, a que esta pesquisa se submete, à luz do interacionismo sociodiscursivo, dada a relação de convergência entre o que se procurou investigar e os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, principalmente a respeito do interacionismo social, aliando práticas de linguagem a desenvolvimento humano.

2.7 O texto literário da pesquisa: O Quinze.

Colocadas todas essas observações tanto voltadas para a leitura quanto no que concerne à utilização de tecnologia no agir professoral, faz-se oportuno agora pontuar sobre o texto literário que foi trabalhado nesta pesquisa, *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, obra publicada em 1930, pertencente à segunda geração do modernismo brasileiro e que traz a seca como tema central da sua narrativa.

A referida e aclamada obra da cearense Raquel de Queiroz apresenta característica regionalista e neorrealista, abordando o universo de retirantes durante a seca de 1915 no Ceará, no qual são retratados os problemas relacionados à fome e à sede pelos quais essas pessoas passam enquanto migram de Quixadá para a capital cearense.

Contemplando posicionamentos diferentes em relação à seca, já que as personagens vivenciam dramas também diferentes, o romance traz, além da temática principal, a seca,

temas secundários como a fome, a miséria e a sede, em primeiro plano, entretanto, à medida que se aprofunda a leitura, percebe-se também que a obra aborda aspectos relativos à família, à esperança, à solidariedade, à paixão, à persistência, à corrupção, à desigualdade social, ao egoísmo, ao machismo, ao feminismo e à morte.

O contexto sócio-histórico do qual a narrativa de *O quinze* faz parte é de um período da história do Brasil marcado pela República Velha, que se estendeu de 1889 a 1930. Nesse período, predominavam forças como a política do café com leite, na qual se destacavam no cenário nacional estados como Minas Gerais e São Paulo. Ainda nessa época, o coronelismo teve grande relevância no cenário político e a figura do coronel, em uma região como o Nordeste, esquecida pelo poder público, exercia bastante influência na vida das pessoas, principalmente na do sertanejo.

A partir desse cenário, é possível visualizar o contexto sócio-histórico do país durante a seca de 1915. De acordo com Araújo e Anselmo (2009), o centro-sul do país é a região com maior investimento e o Nordeste, devido à seca e à exploração fundiária, é o lugar onde há o deslocamento de migrantes que, com a mão de obra barata, vão fugindo das áreas que não têm mais trabalho, uma vez que a construção de açudes, barragens ou mesmo a criação dos campos de concentração pelo Estado pouco servem de ajuda para o sertanejo.

Os grandes proprietários de terras também sofreram com as consequências da seca, porém não tão quanto seus trabalhadores. Na verdade, apesar de todos os males gerados da seca, o grande problema que o sertanejo enfrentava era o poder dos latifundiários, suas regalias, o aprisionamento de recursos e da água, e das decisões tomadas por esses coronéis (Araújo; Anselmo, 2009).

Ainda segundo os referidos autores, no final do século XIX, o ciclo da borracha fez com milhares de migrantes se deslocassem para a Amazônia em busca de oportunidade de emprego e, assim, recomeçassem a vida, mas o fim do ciclo da borracha fez os retirantes, principalmente nordestinos, tomarem outro destino: a região Sudeste, mais precisamente São Paulo, o que, por sua vez, provocou um aumento populacional, reduzindo a quantidade de emprego e aumentando o número de pessoas desamparadas.

De modo geral, no início do século XX, o Nordeste era uma região pobre muito por causa da seca, mas, em parte, também, em razão da exploração dos donos da terra e do poder político e econômico dos coronéis. A nível nacional, a sociedade brasileira apoiava-se em discurso nacionalista extremo. A religião, por sua vez, caracteriza o sertanejo, dando-lhe uma característica própria, na qual se justifica, em parte, seja pela falta de conhecimento científico, seja pelo pouco desenvolvimento tecnológico do período. Já em relação à mulher, no final do

século XIX e início do século XX, já havia manifestações do movimento feminista, todavia, essas ações eram desconsideradas na época, dada a tradição e o machismo da sociedade que viam na figura da mulher completa submissão ao marido por meio do casamento. E, por fim, em relação à raça, preconceito e discriminação eram muito presentes e fortes na sociedade de 1915, o que, de certa forma, reverberava não só na pessoa negra, mas também no sertanejo por sua cor e classe social (Araújo; Anselmo, 2009).

Dentro dessa perspectiva de denúncia social que a referida obra tem, principalmente, quando se visualiza, por meio das descrições de Raquel de Queiroz, as condições cruéis pelas quais passam as personagens durante toda a narrativa, em especial dentro do campo de concentração, entende-se, portanto, o quão relevante foi trabalhar o romance *O Quinze* nesta pesquisa, pois, além de ter a oportunidade de (re)conhecimento da realidade passada e presente do contexto regional, o aluno teve também a chance de visualizar temáticas que fazem, inevitavelmente, parte do seu contexto sócio-histórico-cultural, como brasileiro e como nordestino que é, e, por conseguinte, pôde refletir sobre a sua própria realidade a partir de críticas sociais pertinentes no texto.

2.8 A atividade de leitura como prática socio-histórica e sociointerativa

Na construção do contexto desta pesquisa, precisa-se entender a compreensão como uma atividade social e inferencial. Nesse sentido, traz-se uma contribuição de Marcuschi (2008), para quem o trabalho de compreensão é difícil, mesmo com variados estudos e posicionamentos teóricos sobre o tema, sem, entretanto, nenhum apontar para uma direção certa e irrefutável. Ainda segundo o referido autor, a leitura é uma atividade na qual o sujeito produz o sentido e se apropria desse sentido, mas nunca de forma definitiva e completa.

A leitura, dentro do que concebe o autor, não deve ser uma simples atividade de “extração de conteúdo ou identificação de sentidos”, nem mesmo somente uma percepção pessoal sobre o texto, mas, por outro lado, uma experiência de compreensão do outro, sem certezas.

Dentro dessa perspectiva, o modo como compreendemos não está relacionado a esquemas cognitivos individuais e únicos, mas a esquemas cognitivos internalizados, o que, por sua vez, possibilita a nossa compreensão ser guiada e ativada a partir do nosso sistema sociocultural, assimilado durante toda a experiência de vida, fortalecendo a ideia de que, segundo a teoria vygotskyana, o nosso conhecimento é uma construção baseada em representações coletivas, precedendo as individuais e, portanto, servindo-lhes de referência.

A língua, por seu turno, por estar relacionada a atividades socio-históricas, não se manifesta isoladamente. Pelo contrário, segundo a teoria vygotskyana, a aprendizagem é uma atividade social e não uma prática interior isolada do sujeito, isto é, de acordo com Vygotsky (1998), antes de qualquer coisa, há a apropriação da linguagem, fruto de uma ação social, para, somente em seguida, existir a sua internalização, a partir de um processo mental intrapessoal, por meio de conceitos, e depois interpessoal, por meio de interações.

Dito isso, pode-se afirmar que a língua não deve ser concebida apenas como um sistema simbólico, funcionando no vácuo. Por outro lado, ela deve ser vista como um “conjunto de atividades sociais e históricas” que, devido à dedicação dos falantes, serve para construir sentidos, dentro de modelos culturais específicos de uma determinada sociedade, não de maneira desvinculada da realidade, como se fosse algo próprio e característico da língua.

Colocadas essas reflexões, depreende-se que compreender não é simplesmente identificar informações no texto e que a construção de sentidos não é individual, mas coletiva e que, para tal, é preciso levar em consideração que a língua, como sistema, está ligada a práticas socio-históricas e, dada essa perspectiva socio-histórica, a compreensão pode ser percebida pelos sujeitos de diferentes maneiras, visto que os padrões culturais de cada sociedade mudam.

Dessa forma, compreender é uma atividade socio-histórica que requer do leitor não só habilidade, mas também interação e trabalho, pois nem sempre o ato de compreender é apenas uma atividade linguística ou cognitiva. Essa atividade de compreensão vai exigir do leitor o envolvimento no contexto que se evidencia no momento da leitura, assim como a sua interação como interlocutor pertencente a uma determinada cultura, ou seja, para se compreender, deve-se levar em conta o contexto de produção do texto: lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo da interação. (Bronckart, 1999).

Concernente a isso, autor, texto e leitor representam um esforço coletivo que figuram a construção da compreensão em si e, como atividade colaborativa que representam, esses três elementos podem, em alguma medida, divergir na formulação de sentidos. Isso quer dizer, segundo Marcuschi (2008), que a compreensão necessita de colaboração recíproca e, sendo a produção de sentidos colaborativa, sem o mero reconhecimento de informações superficiais no texto, necessita de construção de sentidos a partir de práticas de inferências. O referido autor conclui, “para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentidos (Marcuschi, 2008, p. 233)”.

A partir do que se concebe até aqui, voltemos as discussões para os modelos de leitura

e, dessa forma, aos percursos que direcionam até a compreensão. Dentro dessa perspectiva de compreensão, Marcuschi (2008) aponta dois modelos que trabalham a compreensão. O primeiro tem a ver com decodificar e o segundo com inferir.

No primeiro modelo, a língua é vista como código. A perspectiva adotada é a semântica lexicalista, tendo o texto como centro de identificação de informações, logo o texto é o único responsável pela produção de sentidos, deixando o leitor sem nenhuma responsabilidade pela construção do processo da compreensão. Em outras palavras, o leitor fica responsável apenas pela identificação ou reprodução de informações superficiais no texto, o que caracteriza a compreensão como uma prática de decodificação.

No segundo modelo, por seu turno, a compreensão por meio da inferência, tem a língua como atividade e não como código, tomando a compreensão como processo de construção baseada numa atividade mais ampla, de base sociointerativa. O leitor, diferentemente do primeiro modelo, constrói a compreensão por meio de uma ação colaborativa, na qual a compreensão do texto é vista como uma atividade entre autor, texto e leitor e não como único criador de sentidos. Em outras palavras, a construção de sentidos é feita por meio de uma interação entre todos os envolvidos na compreensão do texto e não de forma isolada (Marcuschi, 2008).

Colocadas, portanto, essas considerações, fica evidente que teorias voltadas para o modelo da decodificação apoiam a ideia que a língua é um sistema de representações e o texto é o lugar para se buscar informações. Nesse paradigma, não se admitem respostas que fogem a perguntas de compreensão. Por outro lado, o modelo que se orienta em práticas colaborativas e inferenciais realiza atividades de compreensão de forma construtiva, de maneira sociointerativa e de forma mais criativa e, dessa forma, evidencia que o sentido não está isoladamente no texto, no autor ou no leitor, mas nos três, de forma interativa, em constante negociação (Marcuschi, 2008).

Ainda com relação à compreensão, vale ressaltar que a inferência tem papel importante como “provedora de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência (Marcuschi, 2008, p. 249)”. Isto é, as inferências servem como “hipóteses coesivas” a fim de que o leitor possa processar o texto. Tendo isso em mente, a compreensão textual abrange não somente questões linguísticas, mas também antropológicas, psicológicas e factuais (Marcuschi, 2008) e, segundo o referido autor, as inferências lidam com essas relações.

Ainda no que se refere à inferência, agora em referência à construção semântica, Marcuschi (2008) pontua que é importante ter em mente a diferença entre o que é informação

e o que é o contexto. Para o referido autor, a depender do contexto, as inferências podem produzir informações que não estão presentes no texto, já que, no ato da compreensão do texto, não são apenas as informações textuais que são levadas em consideração, há, além disso, os conhecimentos pessoais, as opiniões, os julgamentos que, de certa forma, influenciam a compreensão, visto que as inferências são construídas a partir de elementos históricos e sociossemânticos.

Para finalizar, Marcuschi (2008) afirma que a inferência deve ser utilizada de forma controlada e também de maneira estratégica, e não de forma espontânea, uma vez que, em certos contextos, uma prática inferencial pode ser mais apropriada do que outra e conclui sua ideia sobre a importância da inferência na compreensão de texto, definindo-a da seguinte forma: “as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica (Marcuschi, 2008, p. 249).”

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordaremos os fundamentos teóricos que apoiaram a descrição e análise dos dados gerados nesta pesquisa.

De início, debruçamo-nos sobre os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, mostrando não só sua relação com os documentos oficiais, mas também o percurso pelo seu quadro de análise, no qual é possível identificar três níveis: pré-construídos, mediação formativa e desenvolvimento, e, dada a proposta de estudo voltada para o gênero romance, voltamo-nos para a análise da arquitetura interna do texto, mais precisamente, para o nível dos pré-construídos, no qual se percebe a relevância dada ao texto, em especial aos gêneros textuais.

Em um segundo momento, de forma breve, ainda dentro do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo, direcionamos as reflexões para a situação de ação de linguagem, com o objetivo de suscitar suporte teórico voltado para o contexto de produção e para o conteúdo temático da obra em estudo nesta pesquisa.

Já na terceira seção deste capítulo, voltamos a atenção para a arquitetura interna do texto, explorando cada uma das três camadas do folheado textual postulado por Bronckart (1999), evidenciando a última camada, os mecanismo enunciativos, vozes e modalizações, como também alguns estudos recentes voltados para a atividade de leitura do texto literário, também dentro da perspectiva interacionista, tendo a gamificação como recurso de engajamento pedagógico, porém, divergindo da proposta de investigação desta pesquisa.

Depois de feitas reflexões sobre as três camadas do folheado textual, a discussão voltou-se para aspectos mais aprofundados sobre os mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, respectivamente, a partir dos estudos de Bronckart (1999, 2023) sobre vozes e Bronckart (1999, 2023) e Neves (2011) sobre modalizações.

Na penúltima seção, apresentamos algumas considerações acerca da teoria vygotskyana ou, mais especificamente, reflexões do teórico russo voltadas para conceitos como mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização, dentro de uma perspectiva interativa social, tendo como foco de análise a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nas duas seções seguintes, apontamos reflexões a respeito das bases teóricas sobre as quais nós nos apoiamos neste estudo tanto nas diferentes perspectivas de leitura, tendo como fundamento os estudos de Marcuschi (2008), quanto nos níveis de compreensão, levando em conta os pressupostos de Menegassi (1995), respectivamente.

3.1 Interacionismo sociodiscursivo

A corrente teórico-metodológica escolhida como base de investigação para esta pesquisa é o interacionismo sociodiscursivo (ISD), que tem como base, para o tratamento com o texto, tanto o contexto sócio-histórico-cultural dos atores envolvidos no processo de leitura quanto as condições de produção do texto.

Segundo Bronckart (2008), dentro da concepção de leitura defendida pelo ISD e alinhado às proposições sobre desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky, nas quais consideram que o ser humano se desenvolve e aprende em contato com o meio social, o leitor deve ser visto como ativo no processo de leitura e o texto, por sua vez, não deve ser concebido apenas como mera peça de decodificação.

Compreende-se que, a partir de uma concepção de leitura não só interacional, mas também, e principalmente, sócio interacional, leitor e texto constroem sentidos quando se leva em conta aspectos socio-históricos relacionados a ambos, entendendo, portanto, que a leitura, dentro dessa perspectiva, só será produtiva e eficaz se forem considerados aspectos constitutivos dos envolvidos diretamente no processo de leitura - leitor e texto, situados ideológico e socio-historicamente.

Sobre essa questão, Leurquin (2020), a partir das orientações com base nas concepções teórico-metodológicas defendidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma que o texto, devido ao seu papel central nas práticas de análise linguística e semiótica, tem, para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, uma abordagem diferenciada. A autora ainda pontua que:

Ao trazer para a centralidade o texto, rompemos com o ensino tradicional de língua portuguesa, representado pelo ensino da gramática normativa, tradicional. A prática da Análise linguística/semiótica em sala de aula apresenta uma proposta de ensino renovado, produtivo da Língua portuguesa. (Leurquin, 2020, p. 235).

A partir dos PCNs, “ao assumiram-se como a referência para ações desenvolvidas no âmbito do ensino e aprendizagem e no da formação de professores (Leurquin, 2020, p. 229)”, como também ao se considerar o texto como foco no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa, em vez do ensino de gramática, viu-se emergir nas práticas pedagógicas da língua materna a leitura, a produção de texto e a análise linguística, reverberando, de forma significativa, mudanças na própria educação, nas quais a análise linguística, longe do ensino

tradicional, propõe um ensino profícuo baseado na reflexão-ação (Leurquin, 2020).

Ainda segundo Leurquin (2020), essa proposta de ensino renovado a que a autora se refere tem sua base nos estudos realizados dentro do interacionismo sociodiscursivo, no qual estabelece que qualquer unidade linguística deve ser entendida como uma conduta humana e, de acordo com Bronckart (1999 *apud* Leurquin, 2020), essas condutas humanas são consequência de um processo histórico de socialização.

A partir dessa relação do processo histórico de socialização com as ações humanas, é possível perceber o ponto de consonância entre o ISD e a BNCC, dada a base epistemológica de ambas, ou seja, o interacionismo social, que permite, portanto, visualizar semelhanças, entre o documento nacional e a corrente-metodológica, desde o desenvolvimento humano e a formação profissional, como também a valorização das práticas de linguagem e do seu contexto, o texto como centralidade para o ensino de língua portuguesa, além da análise linguístico-semiótica do gênero textual (Leurquin, 2020).

Dentro dessa perspectiva da centralidade no texto, mas voltado para as relações entre linguagem e desenvolvimento humano, o ISD, na figura de Bronckart, assume “um posicionamento epistemológico segundo o qual a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações (Bronckart, 2006, p. 7)”, não sendo, entretanto, uma corrente precisamente linguística nem uma psicológica ou sociológica, mas, segundo o próprio autor, uma corrente da ciência do humano, entendendo que a linguagem é central para essa ciência.

De acordo com essa perspectiva, o ISD pretende salientar que “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (Bronckart, 2006, p. 10)”, entendendo, todavia, que, apesar da importância dada à palavra, deve-se refutar qualquer “determinismo definitivo do sociolinguageiro”, pois não se pode negar a importância também das habilidades cognitivas gerais, mas, por outro lado, é preciso considerar que o desenvolvimento dessas capacidades são, desde o início, consequência do contexto sociocultural e da linguagem (Bronckart, 2006).

Depois de colocadas essas breves considerações, faz-se necessário apresentar o quadro de análise do interacionismo sociodiscursivo, no qual é possível identificar três níveis, a saber: *pré-construídos*, *mediação formativa* e *desenvolvimento*, entendendo que esses três momentos estão relacionados entre si em “um movimento dialético permanente” (Bronckart, 2008).

Segundo o referido autor, no primeiro nível, os *pré-construídos*, tem-se o estudo do

ambiente humano como o primeiro trabalho a ser feito, no qual quatro elementos desse universo devem ser contemplados: as *atividades coletivas*, que correspondem às ações coletivas dos indivíduos que compõem o ambiente humano, associando atividades não verbais a linguageiras, dentro de um quadro que organiza as relações entre o meio e o indivíduo; as *formações sociais*, que se configuram como sendo as organizações da atividade humana, criando regras e valores para grupos de indivíduos específicos que, muitas vezes, apresentam relações de conflito, dadas as diferentes formações sociais existentes; os *textos*, que, a partir de uma língua natural, apresentam-se como representantes de atividades linguageiras e, a partir de aspectos específicos de composição como situação de interação e contexto histórico-social, são entendidos como práticas comunicativas globais, subdividindo-se em diferentes gêneros, socialmente aceitos e compartilhados dentro de uma esfera comunicativa específica; os *mundos formais*, que são estruturas de conhecimento, aplicadas a textos, que são separadas de seus universos socioculturais para se agruparem em “sistemas de representações coletivas”, organizando-se, para tal, em modalidades diferentes: o mundo objetivo, o social e o subjetivo.

Já no segundo nível de análise, a *mediação formativa*, identificam-se processos de transmissão e reprodução, nos quais adultos, por meio de educação formal, educação informal ou interações cotidianas, procuram assegurar aos recém-chegados, dentro do seu ambiente sociocultural, os elementos constitutivos do nível dos pré-construídos (Bronckart, 2008).

No último nível, segundo Bronckart (2008), o *desenvolvimento*, são observados os efeitos nos indivíduos do processo de mediação decorrentes da transmissão dos elementos constitutivos no nível dos pré-construídos.

A partir do que foi colocado, dada a proposta de estudo voltada para o gênero romance nesta pesquisa, debruçamo-nos sobre a análise da arquitetura interna do texto, mais especificamente, sobre o nível dos pré-construídos, no qual se percebe a relevância dada ao texto, em especial aos gêneros textuais, como uma atividade linguageira, situada em um contexto sócio-histórico e cultural, socialmente reconhecidos dentro de uma situação comunicativa específica.

Para a análise da estrutura interna do romance em estudo nesta pesquisa, dentro do nível dos pré-construídos, procurou-se, à luz do interacionismo sociodiscursivo (ISD), investigar o gênero em questão a partir dos pressupostos teóricos de Bronckart (1999), especificamente a partir das orientações em torno do folheado textual.

Feitas essas considerações, é possível afirmar que, segundo Bronckart (1999), todo texto é organizado como um folheado, isto é, é formado por camadas sobrepostas umas às

outras.

Para o referido autor, no que se refere à arquitetura interna de um texto, é possível identificar três camadas superpostas: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*, como se verifica a seguir.

3.1.1 Situação de ação de linguagem

Antes de falarmos das camadas de organização interna do texto, vale ressaltar que, segundo o referido autor, deve-se levar em consideração, antes da análise do folheado textual, o contexto de produção que, a partir da situação de ação de linguagem do texto, na qual designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) (Bronckart, 1999, 2023) pode, juntamente com o conteúdo temático, desempenhar alguma influência sobre o percurso interpretativo do gênero aqui em estudo.

Vale ressaltar que esses mundos formais “são conjuntos de representações sociais” e, dentro de uma situação de produção, o autor possui somente representações particulares desses mundos, tais como ele as interiorizou e, como tal, essa situação de ação interiorizada é que influencia, de fato, a produção de um texto empírico (Bronckart, 1999, 2023).

Ao produzir um texto, o autor mobiliza representações desses mundos formais em duas direções.

Em uma direção, são movidas representações sobre esses três mundos como construção do contexto de produção. Dentro desse entendimento, postula-se que os aspectos que exercem influência sobre o contexto de produção podem ser tanto o *mundo físico*, no qual devem ter destaque o lugar de produção, o momento, o emissor e o receptor, quanto os mundos social e subjetivo (sociosubjetivo), nos quais são destacados o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor, assim como os papéis assumidos por ambos, e o objetivo da interação.

Em outra direção, também representações sobre os três mundos são requisitadas como composição do conteúdo temático.

Em outros termos, o contexto de produção pode ser definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado (Bronckart, 1999, 2023).” Dentro desse entendimento, os fatores que podem exercer influência sobre o texto estão reagrupados em dois conjuntos: o mundo físico e o mundo social e o subjetivo.

Em um primeiro plano, o físico, qualquer texto se origina de um contexto físico, a partir

de um agente situado em um espaço e um tempo específicos e, como tal, se configura por quatro parâmetros: *lugar de produção*, ou seja, o lugar no qual o texto foi produzido; *momento de produção*, isto é, o tempo durante o qual o texto foi produzido; *emissor*, a pessoa que produziu o texto e, por fim, *receptor*, a pessoa que pode receber o texto.

Já em um segundo plano, o sociossujeito, dentro das atividades de uma formação social, voltado para valores, normas, regras (mundo social) e para a imagem que o autor do texto e o leitor dão de si ao agir (mundo subjetivo), pode ser definido em quatro parâmetros: *lugar social*, ou seja, no quadro de qual formação social o texto foi produzido; *posição social do emissor*, isto é, qual é o papel social que o emissor exerce; *posição social do receptor*, ou melhor, qual é o papel social conferido ao receptor do texto e, enfim, *objetivo da interação*, qual é o resultado que o texto pode produzir no receptor.

Por outro lado, agora, com relação ao referente do texto, aos temas, àquilo que é verbalizado no texto e que vai influenciar aspectos locucionais ou declarativos da organização textual, o conteúdo temático, por sua vez, “pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada (Bronckart, 1999, p. 97)”. Em outras palavras, está relacionado diretamente com conhecimentos da experiência de vida do agente.

3.1.2 Arquitetura interna do texto

Feita essa observação, importante para o estudo da estrutura interna do texto, voltemos a atenção para as considerações sobre o folheado textual, mais precisamente, para a primeira camada, no nível mais profundo de análise, a *infraestrutura geral do texto*, constituída pelas seguintes subdivisões: *plano geral do texto*, correspondendo ao conteúdo temático ou, mais especificamente, ao resumo do texto; o *tipo de discurso*, que se caracteriza pela ocorrência dos discursos que o texto pode apresentar; as *sequências*, que se configuram como sendo “modos de planificação de linguagem”, apresentando-se no plano geral do texto nas formas narrativa, explicativa, argumentativa, descritiva e dialogal (Bronckart, 1999, 2023).

Já na segunda camada do folheado textual, nos *mecanismos de textualização*, na qual se realiza o nível intermediário de análise, Bronckart (1999, 2023) identifica estruturas que desempenham a coerência temática a partir de três mecanismos: *conexão*, que sinaliza as articulações dentro texto por meio das conjunções, advérbios, segmentos de frases, grupos nominais e dos grupos proposicionais; *coesão verbal*, através dos tempos verbais, validam a distribuição temporal e *coesão nominal*, agindo no texto mediante a introdução, substituição e

retomada de nomes.

Por fim, para completar o folheado textual, Bronckart (1999, 2023) propõe a terceira camada da organização interna do texto, os *mecanismos enunciativos*, correspondendo ao nível mais superficial de análise, devido, segundo o autor, funcionarem mais no plano da coerência interativa, entre emissor e receptor, do que no plano textual como as duas camadas do folheado textual já apresentadas.

Ainda de acordo com Bronckart (1999, 2023), essa terceira camada tem como função principal guiar a interpretação do texto por meio das *vozes* e das *modalizações*. Nessa etapa da análise, identificam-se e avaliam-se tanto os posicionamentos enunciativos quanto os valores, as opiniões, os julgamentos e os sentimentos relacionados a certos tópicos abordados no texto.

Com base no que foi exposto até aqui e compreendendo que o objetivo desta pesquisa é a leitura e, conseqüentemente, a compreensão do texto literário, a partir do gênero romance, o nosso foco de análise deve voltar-se para a terceira camada do folheado textual, mais precisamente para os mecanismos enunciativos, nos quais tem-se a interpretação do texto como função principal, considerando para tal não só o contexto de produção, mas também, e principalmente, as vozes e as modalizações, como forma de contribuir para a manutenção da interação do texto.

No que tange às vozes, pode-se conceber no texto, segundo Bronckart (1999, 2023), três tipos diferentes: a *voz do autor*; as *vozes sociais*, simbolizadas pelas vozes exteriores ao texto, como pessoas ou instituições; ou as *vozes de personagens*, representadas pelas pessoas ou instituições retratadas no conteúdo temático. Vale ainda ressaltar que, não importando a qual tipo possa pertencer, as vozes no texto podem estar implícitas, sendo, portanto, inferidas somente pela leitura, sem a referência de unidades linguísticas.

Já no que diz respeito às modalizações (Bronckart, 1999, 2023), com o propósito de produzir avaliações acerca de particularidades identificadas no percurso temático, consegue-se identificar quatro tipos: *modalizações lógicas*, fazendo julgamentos sobre o valor de verdade nas enunciações, como certo, errado, provável, improvável; *modalizações deônticas*, avaliando enunciados a partir de valores sociais convencionados em uma comunidade específica; *modalizações apreciativas*, apresentando julgamentos a partir da perspectiva do avaliador, de forma subjetiva e, por fim, *modalizações pragmáticas*, recaindo sobre julgamentos que têm relação com a intenção, as razões e a capacidade de ação do personagem, em referência ao querer-fazer, ao dever-fazer e ao poder-fazer, respectivamente.

Diferentemente das vozes, as modalizações dependem de unidades linguísticas para serem identificados, a saber, tempos verbais, auxiliares, advérbios e frases impessoais

(Bronckart, 1999, 2023).

Ao trazer vozes e modalizações como base de análise para o gênero em estudo nesta pesquisa, procurou-se explorar a interpretação da leitura sob vários aspectos, não só o da perspectiva do autor, mas também, e principalmente, do leitor, a partir de uma leitura crítica, considerando todos as vozes que emanam do texto, bem como os julgamentos, opiniões e valores implícitos.

Portanto, procurou-se com essa análise do gênero fazer surgir um leitor crítico, atento a tudo que o texto reverbera da sociedade e para a sociedade.

Em relação a esse leitor crítico, Candido (2000, p. 31), pontua que:

Em face do texto, surge no nosso espírito certos estados de prazer, tristeza, constatação, serenidade, reprovação, simples interesse. Estas impressões são importantes; o crítico tem que experimentá-las e deve manifestá-las, pois elas representam a dose necessária de arbítrio, que define a sua visão pessoal. O leitor será tanto mais crítico, sob este aspecto, quanto mais for capaz de ver, num escritor, o seu escritor, que vê como ninguém mais e opõe, com mais ou menos discrepância, ao que os outros veem. Por isso, a crítica viva usa largamente a intuição, aceitando e procurando exprimir as sugestões trazidas pela leitura. Delas sairá afinal o juízo, que não é julgamento puro e simples, mas avaliação – reconhecimento e definição de valor.

Entendemos que a leitura deve provocar no espírito do leitor impressões, desde prazer à reprovação, a fim de que a sua visão, não a do autor, manifeste-se de forma crítica para que, ao final da leitura, a atividade linguageira não seja apenas fruição, mas avaliação consciente do texto em relação à sociedade.

3.1.3 Vozes

Como já foi tratado, as vozes, segundo Bronckart (1999, 2023), são de três tipos: a voz do autor, as vozes das personagens e as vozes sociais, podendo cada uma delas simbolizar pessoas e instituições, internas ou externas, no texto, podendo, também, ser identificadas de forma explícita e implícita, por meio da inferência no momento da leitura, sem necessariamente fazer referência a unidades linguísticas.

Essas vozes assumirão no texto papéis que reverberarão os posicionamentos de pessoas e instituições que, por sua vez, configurarão as marcas que direcionarão a interpretação no texto, assumindo, assim, a incumbência daquilo que é enunciado que, na maioria das vezes, é representado por uma instância maior, isto é, pela figura do narrador ou do expositor.

Entretanto, essa instância de enunciação pode também ser representada por outras vozes, as vozes secundárias, agora na figura dos personagens, do autor empírico e das instâncias sociais.

As vozes das personagens são representadas por pessoas, até mesmo a voz do narrador quando esse assume o lugar de personagem, ou por entidades humanizadas, como animais, por exemplo, exercendo papéis em primeira ou em terceira pessoa.

A voz do autor, por sua vez, origina-se do responsável pela produção do texto, manifestando e avaliando situações daquilo que é apresentado no conteúdo temático, sendo, em alguns casos, narrador ou expositor, e, em outros, a própria voz do personagem quando aquele assume o papel deste no percurso temático.

Já as instâncias sociais ou vozes sociais, provenientes de pessoas ou de instituições, não participam, diferentemente das personagens, como agentes do conteúdo temático no texto, mas apenas são aludidos como referência externa no desenvolvimento da narrativa.

Segundo Bronckart (1999, 2023), as vozes apresentadas podem ser manifestadas de forma direta ou indireta, sendo, as primeiras, vozes que estão presentes em discursos dialogados, os turnos de fala, e, dessa forma, sempre explícitas. Quanto às indiretas, elas podem estar presentes em qualquer tipo de discurso, sejam de forma inferível, sejam de forma explícita.

Ainda de acordo com Bronckart (1999, 2023), sobre esse aspecto, pode-se afirmar que o texto é polifônico, já que é possível verificar diversas vozes da mesma categoria, quer de personagens diferentes, quer de vozes sociais também diferentes, ou de um arranjo de vozes de categorias diferentes, isto é, voz do autor, voz de um personagem e voz social. Para concluir seu pensamento, o referido autor ainda afirma que podem haver, no texto, diversas formas de arranjos polifônicos e acrescenta que “considerando a diferença entre os modos de expressão direta e indireta, podemos distinguir uma polifonia explícita (...) e uma polifonia implícita (...), sendo que, em numerosos textos, a polifonia implícita e a explícita podem, evidentemente, coexistir (Bronckart, 1999, p. 329)”.

Dentro desse entendimento, pode-se dizer que essa ideia de vozes surge em Bakhtin, em *Problemas da Poética de Dostoievski*, ao abordar a noção de polifonia, quando afirma que todo texto é heterogêneo e, sendo concebido por diferentes vozes, representa, portanto, a recomposição de outros textos que, por sua vez, retoma e dialoga com esse mesmo texto.

No entanto, apesar da contribuição de Bakhtin nesse tema, a pesquisa aqui projetada será desenvolvida e orientar-se-á, a partir dos mecanismos enunciativos, na perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo defendida por Bronckart (1999,

2023), direcionada, portanto, mais especificamente, para a constituição da coerência pragmática do texto, contribuindo, assim, para elucidação de posicionamentos enunciados na narrativa.

3.1.4 Modalizações

Ainda dentro dessa perspectiva de elucidação de posicionamentos que, por sua vez, alicerçam o campo da leitura do texto literário, tem-se também outro mecanismo enunciativo, as modalizações, que, a partir do que é reverberado pelas vozes presentes no texto, revelam as mais diversas avaliações sobre determinadas abordagens políticas, econômicas, sociais e culturais dentro da narrativa.

Primeiramente, no que diz respeito às modalizações, vale ressaltar que, a partir também da perspectiva interacionista social de leitura, dentro do quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), Bronckart (2023) propõe quatro tipos: *modalizações lógicas*, julgamentos sobre o valor de verdade nas enunciações; *modalizações deônticas*, avaliações a partir de valores sociais dentro de uma comunidade; *modalizações apreciativas*, julgamentos a partir da perspectiva do avaliador e *modalizações pragmáticas*, julgamentos que têm relação ao querer-fazer (intenção), ao dever-fazer (razão) e ao poder-fazer (capacidade de ação) da personagem.

No entanto, mas tendo ainda como base teórica e metodológica o ISD, tomamos também como base os estudos sobre modalização propostos por Neves (2011), por acreditarmos que contemplam mais tipos de modalidade, a saber: alética, epistêmica, deôntica, bulomaica e disposicional, contemplando, dessa forma, uma maior variedade de palavras e expressões modalizadoras presentes nos trechos em análise nesta pesquisa.

A primeira das modalidades apresentada por Neves (2011) é a *alética*. Segunda a autora, essa modalização se relaciona com a verdade, tendo, portanto, relação direta com o mundo das coisas, isto é, retrata a realidade a partir de unidades linguísticas que refletirão, nos enunciados, uma escala que representará algo como necessário, possível, contingente ou impossível.

Exemplo:

A água pode ser encontrada em estado sólido, líquido ou gasoso. (Neves, 2011, p. 159)

No entanto, de acordo com a autora, por tratar de verdades, essa modalidade se apresenta pouco clara no discurso, já que se torna quase impossível identificar uma sentença representada, exclusivamente, pela modalidade alética, dada a influência que essa sentença

sofre, em um ato de fala, ao receber interferência da falante.

Apresentadas essas colocações e, por esse motivo, conclui-se que “a modalização alética não constitui matéria privilegiada de investigação quando se trata de ocorrência reais de uma língua (Neves, 2011, p. 160)”, sendo, dessa forma, muito difícil sua identificação nas línguas naturais.

A *modalidade epistêmica*, por sua vez, tem relação com o conhecimento, a crença sobre o mundo, dentro da perspectiva da necessidade e da possibilidade, a depender de como o mundo é concebido pelo falante, isto é, tem-se uma sentença dentro de uma perspectiva da necessidade epistêmica ou epistemicamente necessária quando o falante tem necessariamente o conhecimento sobre o algo que se declara a respeito do mundo.

Exemplo:

Esta moça está lá dentro? Deve estar. Quer que mande chamá-la? (Neves, 2011, p. 160).

Por outro lado, tem-se uma proposição a partir de uma concepção da possibilidade epistêmica ou epistemicamente possível quando o falante tem possivelmente, mas não necessariamente, o conhecimento sobre algum aspecto do mundo.

Exemplo:

Lá fora, o sol da tarde pode estar dourando tudo. (Neves, 2011, p. 160)

Já a *modalidade deôntica* se apresenta relacionada a obrigações e a permissões, também dentro de uma concepção de necessidade e de possibilidade, assim como a modalidade epistêmica, entretanto, diferentemente desta que tem relação com conhecimento, aquela terá a noção de necessidade quando a sentença fizer alusão a ideia obrigação e, de outra forma, terá a noção de possibilidade ao fazer referência a ideia de permissão.

Exemplo:

Ângela, é preciso tomar cuidado e não exagerar: você não deve estragar Mário.

Primeiro eu vou mostrar ao senhor a baixada. Lá eu posso arranjar um animal para Ricardo, com Benedito da Olaria. Almoçamos aqui. Depois do almoço, Ricardo pode ir com a gente. (Neves, 2011, p. 160)

Vale ainda ressaltar que a modalidade deôntica está sujeita a traços lexicais específicos ligados a quem enuncia, o que, por sua vez, indica que o enunciatário deve aceitar o que é enunciado a fim de que a obrigação ou a permissão seja cumprida.

Outra modalidade proposta por Neves (2011), a *bulomaica*, também chamada de *volitiva*, tem relação, assim como a epistêmica e a deôntica, com a noção de necessidade e de possibilidade, todavia, diferentemente destas, aquela diz respeito a desejos, vontades de quem

enuncia que, segundo a referida autora, em alguns casos, tem grande semelhança com a modalidade deôntica quando diz respeito à necessidade deôntica (obrigação).

Por fim, Neves (2011) coloca a *modalidade disposicional* como sendo voltada para a noção de capacidade, de habilidade física e mental expressa pela proposição que, por sua vez, de acordo com a autora, assemelha-se à noção de possibilidade deôntica (permissão).

Exemplo:

Os reimplantes são completados. A criança, mesmo renga, pode andar. (Neves, 2011, p. 161).

Entendidas as modalidades, faz-se necessário, também, conhecer as unidades ou as estruturas linguísticas que contribuem para que essas marcas se manifestem no texto.

Segundo Neves (2002; 2011), a modalização se apresenta a partir de diferentes meios linguísticos que, por sua vez, podem ser por meio de:

a) um *verbo*, seja ele auxiliar ou verbo significação plena, com indicação de opinião.

Exemplo:

O presidente da república pode e deve ser denunciado como coautor do homicídio do major Vaz.

Acho que por humilhação maior jamais passaram. (Neves, 2011, p. 167).

b) um *advérbio*.

Exemplo:

Esse exame propicia a visualização de vários dados, que devem ser obrigatoriamente pesquisados. (Neves, 2011, p. 167).

c) um *adjetivo*⁵.

Exemplo:

É impossível que o Brasil tome conhecimento de outra aberração. (Neves, 2011, p. 167).

d) um *substantivo*.

Exemplo:

O homem não deve pensar muito, esta é a minha opinião. (Neves, 2011, p. 168).

e) *categorias gramaticais* (tempo, aspecto, modo) *do verbo*.

Exemplo:

E a discussão ficaria nisso.

Normalmente, são associados a advérbios modalizadores.

⁵ Bronckart (1999, 2023) não menciona adjetivos como modalizadores, diferentemente de Neves (2002, 2011).

Esta obra talvez tenha sido um dos livros didáticos mais importantes da época. (Neves, 2011, p. 168).

Além desses meios de expressão, a autora afirma que recursos exclusivamente sintáticos, podem ser usados para modalizar enunciados, como, por exemplo, conceber que “a unipessoalização (que alterna com a primeira pessoa do singular) minimiza a participação do falante (Neves, 2011, p. 168)” e seu efeito contrário produz sentido também.

Exemplo:

Eu sei – disse o Ministro – que Vilar tem a admiração de vocês todos e, portanto, a minha também, mas é preciso que vocês, amigos dele, o advirtam.

Não que esteja contra. Mas o feminismo é pra mulheres muito especiais, eu acho. (Neves, 2011, p. 168).

Além desses, a autora também contempla os meios prosódicos como meio de modalização, entretanto, não se configurarão como elemento de análise desta pesquisa por fazer referência, exclusivamente, à linguagem falada.

Outras concepções ou tipos de modalidade são apresentados por outros autores como (Palmer, 1986; Perkins, 1983; Klinge, 1996 , *apud* Neves, 2011). No entanto, todos eles tratam das mesmas modalidades, contemplando em seus estudos um ou outro tipo, ampliando algumas definições, restringindo outras, o que, de fato, é compreensível, dada a diversidade de entendimentos sobre o tema, como explica a autora:

Os estudos sobre modalidade são de notável diversidade, de um lado porque varia a própria conceituação dessa categoria, de outro porque varia o campo de estudo, de outro, ainda, porque variam as orientações teóricas, e, finalmente, porque se privilegia ora uma ora outro tipo de modalidade (Neves, 2011, p. 151).

Como se percebe, há muita discussão no tocante à modalização quando se concebe a língua em sua funcionalidade. As marcas que conferem o ponto de vista de quem enuncia e que, portanto, reverberam julgamentos, avaliações, valores, obrigações, vontades, crenças, habilidades e permissões, configuram o que a leitura do texto literário pode possibilitar ao leitor por meio das modalizações, seja na perspectiva do autor, das personagens ou das vozes sociais, contribuindo, como já pontuado nessa seção, para visualizar abordagens políticas, econômicas, sociais e culturais dentro da narrativa.

Portanto, entendendo a modalização, para o trabalho de leitura do texto literário, dentro dessa concepção de imersão na realidade objetiva, na qual quem enuncia e aquilo que é

enunciado tem, necessariamente, relação com essa realidade, já que não se concebe que o falante renuncie, de alguma maneira, a utilização dessas modalizações ao expressar seu enunciado quando nele é conferido alguma verdade, como também alguma noção de certeza (Neves, 2011), compreende-se, assim, que ter como base o quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD), no que compete à leitura, contempla os pressupostos teórico-metodológicos que foram aplicados nesta pesquisa no estudo de modalizações, a partir de Neves (2011), pois dada a abordagem reflexiva e crítica de leitura do ISD, ao levar em conta o contexto sócio-histórico-cultural, tanto da obra em estudo quanto do leitor, coaduna-se, dentro do nosso entendimento, a corrente de pesquisa escolhida e o estudo de modalização.

3.2 A interação social, mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização

Antes de qualquer reflexão, vale ressaltar que o ensino do texto literário, concebido para este estudo, é visto numa perspectiva vygotskyana e, portanto, entende-se que, embora essa teoria não seja referência teórica para a análise dos dados, é importante situar a pesquisa dentro de uma abordagem sociocultural.

Dito isso, a título de contextualização, a teoria vygotskyana, assim como de seus colaboradores, recebeu, segundo Figueiredo (2019), por parte de estudiosos, ao longo dos anos, denominações diversas, a saber: psicologia da cultura, (Shweder, 1995; Cole, 1995, 1998, *apud* Figueiredo, 2019); teoria socio-histórico-cultural, (Berni, 2006; Ferreira; Martinelli; Sousa, 2015, *apud* Figueiredo, 2019); teoria histórico-cultural, (Kholomogorova, 2016; Rego, 1994; Smolka, 1995, *apud* Figueiredo, 2019); sociointeracionismo, (Becker, 2003; Goldfeld, 1997, *apud* Figueiredo, 2019); teoria socio-histórica (Lucci, 2006; Ratner, 1995, *apud* Figueiredo, 2019) e, devido ao fato de a teoria de Vygotsky enfatizar o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo das pessoas, teoria sociocultural, (Lantolf, 1993, 2000a; Lantolf; Poehner, 2008, 2014; Swain; Kinnear; Steinman, 2011; Wertsch, 1991, 1995, *apud* Figueiredo, 2019).

Dentro dessa perspectiva, essa última denominação, a sociocultural pode, em alguns casos, confundir-se com a teoria construtivista, desenvolvida por Piaget, visto que os dois teóricos voltaram os seus estudos para aspectos que convergem para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. No entanto, Piaget, atraído pela biologia, deu importância a aspectos estruturais e a leis universais do desenvolvimento enquanto Vygotsky, voltando-se para a contribuição cultural, deu ênfase à interação social e ao aspecto histórico do

desenvolvimento mental. Além disso, quanto à mediação, Piaget, deu importância a aspectos biológicos do indivíduo, ao passo que Vygotsky enfatizou a mediação no desenvolvimento dos seres humanos.

Enfim, Piaget entende o desenvolvimento num prisma retrospectivo, no qual o nível mental alcançado é resultado de outros níveis mentais anteriores e, como tal, esse nível determina o que o indivíduo pode fazer. Já Vygotsky, por seu turno, concebe o desenvolvimento numa concepção prospectiva, enfatizando o que pode ser feito pelo indivíduo com a ajuda de outra pessoa.

Dito de outra forma, Vygotsky percebia uma relação estreita entre aprendizagem e desenvolvimento e, dessa forma, procurou explicar como o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está relacionado ao contexto cultural e histórico do qual ele faz parte. Portanto, segundo o teórico russo (1998), fatores biológicos não são suficientes para se desenvolver cognitivamente.

Na verdade, ainda de acordo com o referido autor, é preciso a contribuição do meio social, concretizado por interações entre indivíduos, na função de ensino, na qual o adulto / professor utiliza a língua para se comunicar com a criança / aluno e, assim, guiá-la (o) em determinadas tarefas, dentro do que se concebe, numa perspectiva vygotskyana de mediação.

A partir do que se concebe nessa relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, o conceito de mediação é visto como central na teoria vygotskyana e, como tal é entendido como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 1997, p. 26).

Em outras palavras, na interação com o meio, o sujeito mais experiente, numa função de ensino, guia o outro menos experiente em determinada tarefa, de forma a construir a internalização de conceitos.

Segundo Donato e McCormick (1994 *apud* Figueiredo, 2019), a mediação, voltada para o processo de ensino-aprendizagem, pode ter várias formas: um livro didático, instruções diretivas, materiais audiovisuais, oportunidades de interação, etc.

Além disso, ainda segundo Figueiredo (2019), ferramentas tecnológicas como computador, smartphones, dicionários, eletrônicos, etc. e as interações facilitadas pelas redes sociais também se configuram como mediadores na aprendizagem (Domalewska, 2014; Fett; Nébias, 2005; Paiva, 2001; Rabello, 2005; Warschauer, 1997, *apud* Figueiredo, 2019).

Colocadas essas breves reflexões, a partir do que se concebe sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como sobre o conceito de mediação, acerca do processo de

ensino-aprendizagem, tais considerações levantadas aqui nos reportam a outro conceito vygotskyano denominado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que, por sua vez, tem relação com desenvolvimento e aprendizagem, isto é, processos de ensino-aprendizagem, mediados por sujeitos mais experientes, possibilitam mudanças no processo de desenvolvimento cognitivo de sujeitos menos experientes.

A zona de desenvolvimento proximal é uma zona de tensão, de conflito, de compreensão, na qual o aprendiz, em colaboração com outros sujeitos mais experientes, é conduzido a um processo que, em certa medida, figura-se, em sua essência, como de ensino-aprendizagem, institucionalizado ou não.

Segundo Vygotsky (1998), zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998a, p. 112).

De acordo com o autor russo, o desenvolvimento psicológico da criança acontece com crianças ou com adultos mais experientes em dois níveis: no nível de desenvolvimento real e no nível de desenvolvimento potencial.

No nível de desenvolvimento real, a criança realiza certas tarefas independentemente da ajuda de outras pessoas. Já no nível de desenvolvimento potencial, a criança, ao realizar certas tarefas, precisa da ajuda de outras pessoas. A diferença, portanto, entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue fazer com a ajuda de alguém mais experiente é denominado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

De forma complementar, o “nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1998, p. 113)”. O aprendiz, durante o processo de ensino-aprendizagem, possui o seu conhecimento prévio sobre o mundo (desenvolvimento mental retrospectivo), e, a partir da ajuda de colaboradores mais experientes, aprende coisas novas sobre esse mundo (desenvolvimento mental prospectivo).

Em um primeiro momento, em um nível de desenvolvimento real, o aprendiz opera em um nível que corresponde ao funcionamento intramental, por meio de conceitos internalizados. Em um segundo momento, em um nível de desenvolvimento potencial, o

aprendiz opera em um nível que corresponde ao funcionamento intermental, por meio de interações entre seus pares. Outro conceito relevante, aliado a esse entendimento de desenvolvimento, aprendizagem e mediação é a internalização que, segundo Vygotsky (1998, p. 74), é “a reconstrução interna de uma operação externa”.

Para John-Steiner e Mahn (1996 *apud* Figueiredo, 2019), a internalização ou apropriação é ao mesmo tempo social e individual, visto que ocorre nos níveis interpessoal e intrapessoal, sendo, portanto, transformativo e não transmissivo.

Em outras palavras, todo o desenvolvimento exige transformações a partir de interações e, por meio do processo de apropriação/internalização, o discurso externo, ou social é transformado em discurso interno, por meio do qual se torna consciente e independente (Figueiredo, 2019).

Para Vygotsky (1998), as funções psíquicas superiores surgem, antes de mais nada, no plano interpessoal para depois aparecer no plano intrapessoal. São, colocando em outros termos, “de natureza cultural e concebidas como transformações qualitativas que ocorrem na inter-relação entre fatores externos e os internos; resultam da internalização de instrumentos e signos em um contexto de interação” (Fett; Nébias, 2005, p. 105 *apud* Figueiredo, 2019, p. 48).

3.3 Horizontes de compreensão textual

Tendo em mente as contribuições de Menegassi (1995) sobre as etapas do processo de leitura e, por conseguinte, sobre os níveis de compreensão, como se pode verificar na próxima seção, Marcuschi (2008), por sua vez, propõe os horizontes de compreensão textual que, não só contemplam os níveis de compreensão mencionados pelo primeiro autor, mas também vão mais além, consubstanciando a análise das respostas dos participantes, a partir de uma perspectiva de leitura correspondente.

A leitura, segundo Marcuschi (2008), apresenta-se sob perspectivas diferentes e, conseqüentemente, pode, ainda consoante o referido autor, manifestar-se de cinco formas distintas ou, como o próprio estudioso denomina, figurar-se em cinco diferentes horizontes de compreensão, variando entre falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido.

Essas cinco classificações revelam perspectivas de leitura que se manifestam no texto oral ou escrito e, como tal, podem indicar o nível de compreensão no qual o aluno se insere: literal, inferencial, crítico ou indevido.

Dito isso, é relevante entender a compreensão como um processo no qual a leitura deve ser ajustada e a própria atividade de compreensão deve ser selecionada, reorganizada e reconstruída, a fim de se apropriar do que o texto quer expor, de forma consciente e direcionada (Marcuschi, 2008).

Entendendo, pois, a compreensão como processo, o referido autor indica quatro aspectos para ajustar a leitura e, assim, internalizar o que o texto pretende informar, a saber: processo estratégico, voltado para escolhas de opções consideradas mais produtivas, no sentido de possibilitar a construção da compreensão de forma otimizada, desconsiderando, por conseguinte, informações automáticas e entendidas como lógicas; processo flexível, por seu turno, figura-se como as diversas maneiras de compreender determinado texto e, a depender dos interesses dos leitores e do contexto do qual eles fazem parte, a construção da compreensão pode ser num movimento global (top-down) ou local (botton-up); processo interativo, manifesta-se pelo processo colaborativo de sentidos entre texto e leitor, rejeitando, portanto, o texto como a única fonte de extração de conteúdo e informações e, por fim, processo inferencial, compreendido como modo de produção de sentidos, oposto à identificação ou à extração de informações superficiais no texto, sendo, por outro lado, uma atividade de compreensão na qual vários conhecimentos prévios, juntamente com os do texto, convergem para produzir sentidos.

Vendo, pois, a compreensão como processo, fica claro, então, que a atividade de compreensão não contempla regras, nem muito menos se configura como algo preciso ou mesmo exato; entretanto, vale ressaltar que a compreensão não é uma “atividade imprecisa e de pura adivinhação”. Segundo o autor aqui em estudo “ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De fato, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro (Marcuschi, 2008, p. 256)”.

Com base no que foi colocado, mesmo entendendo que a compreensão é dialógica e que se manifesta segundo acordos entre os sujeitos envolvidos na construção de sentidos, os atos de ler e compreender não são atividades de construção de sentidos nas quais quaisquer entendimentos são possíveis. Em outras palavras, “um texto permite muitas leituras, mas não infinitas (Marcuschi, 2008, p. 257)”, o que, por sua vez, explica que nem toda informação extraída do texto é possível, mesmo entendendo que são muitas as compreensões de um determinado texto e, como tal, não podemos afirmar, com precisão, a quantidade de compreensões desse mesmo texto, entretanto, o que se sabe é que nem todas são permitidas.

Colocadas essas reflexões, Dascal (*apud* Marcuschi, 2008) imagina o texto,

metaforicamente, como uma cebola para melhor explicar a leitura e, conseqüentemente, a compreensão de um texto. Em um primeiro momento, segundo o referido autor, as informações objetivas corresponderiam as camadas internas, cascas centrais, uma espécie de núcleo informacional, no qual o leitor teria que admitir o conteúdo apresentado, sem alterar as informações, como nomes de personagens, de lugares, etc. Em um segundo momento, tem-se as informações inferenciais, correspondendo às cascas intermediárias, espaço para as suposições, intenções e interpretações variadas. No momento seguinte, em camada mais distante do núcleo, é possível identificar compreensões sujeitas a equívocos, visto que estão voltadas para as crenças e valores do leitor. Para finalizar, a última camada, a mais distante das informações objetivas do texto, corresponde às extrapolações e, portanto, às compreensões equivocadas mais claras quanto às interpretações referentes ao texto.

Dito isso, é possível imaginar a compreensão, a depender da perspectiva de leitura utilizada, como uma atividade que pode figura-se, não só em níveis superficiais, voltada para informações mais objetivas, mas também em níveis intermediários, canalizando informações por meio de inferências, ou mesmo em níveis mais profundos, recorrendo a informações a partir de extrapolações, entendendo, entretanto, o risco dos equívocos nas interpretações.

Agora, depois de, metaforicamente, ilustrada a atividade de compreensão em camadas (Dascal *apud* Marcuschi, 2008), é pertinente apresentar os horizontes de compreensão textual que, por sua vez, nortearam a análise das respostas discursivas dos alunos na quarta fase da atividade de leitura gamificada desta pesquisa que ajudaram a esclarecer como se deu a compreensão em cinco níveis diferentes (Marcuschi, 2008).

Antes de qualquer análise, deve-se ressaltar o que Marcuschi (2008) denominou de texto original, ou seja, é aquilo que vai ser lido, aquilo que corresponde ao texto em estudo, ao texto a que se propõe retirar a compreensão.

Além disso, a abordagem que se faz no texto ou a perspectiva de leitura utilizada pelo leitor, na busca pelas informações, é que configurará o tipo de horizonte de compreensão textual, que pode variar em níveis de compreensão, não só voltado para informações objetivas, superficiais no texto, como também oriundas de inferências e de extrapolações que, aqui nesta pesquisa, foram denominadas, a depender da perspectiva de leitura utilizada pelo aluno, de: falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido.

3.3.1 falta de horizonte

A leitura a partir dessa concepção se configura somente como uma atividade na qual o leitor repete o que está escrito no texto, concebendo, como conteúdo temático, apenas informações objetivas e superficiais e, dessa forma, toda a atividade de compreensão do leitor se caracteriza como simples reconhecimento e extração de informações.

Visto que essa concepção de leitura se caracteriza apenas como reconhecimento e extração de informações, pode-se afirmar que ela não assegura que a compreensão foi, de fato, realizada, pois a memorização do texto não garante a sua compreensão.

Apesar dos avanços nas áreas de leitura e das prescrições dos documentos oficiais, essa perspectiva de leitura é comumente usada em exercícios escolares.

3.3.2 horizonte mínimo

Esta perspectiva de leitura se caracteriza também como reconhecimento e extração de informações do texto; entretanto, utiliza palavras diferentes com a finalidade de expressar a mesma ideia, configurando-se, à vista disso, como uma paráfrase, logo, em termos gerais, muito parecido com a concepção de leitura anterior.

Apesar da utilização de termos que não estão presentes no texto para revelar algum tipo de compreensão sobre esse texto, a intervenção do leitor é irrelevante e, conseqüentemente, o que se verifica é ainda uma leitura na qual são reveladas informações objetivas, só que com outras palavras.

3.3.3 horizonte máximo

Nesta concepção de leitura, a inferência é que caracteriza processo de construção de sentido. Nessa perspectiva, para produzir sentidos, integram-se tanto as informações presentes no texto quanto os conhecimentos pessoais do leitor. Nesse modelo de leitura, o leitor não se prende ao texto, como única fonte de extração de informações e, portanto, não faz repetições ou cópias de conteúdos do texto, nem procura parafrasear informações objetivas.

Nesta perspectiva de leitura, como o nome já faz menção, figura um horizonte máximo da compreensão e, como tal, o leitor volta-se para uma leitura “do que vai nas entrelinhas”, caracterizado pelas inferências, representando, assim, o máximo da produção de sentidos.

3.3.4 horizonte problemático

Esta perspectiva de leitura, com foco na interpretabilidade, vai muito além das informações presentes no texto.

Em outras palavras, essa concepção de leitura se configura como leituras de caráter pessoal e, como tal, revelam opiniões, juízos de valor, sentimentos, próprios do conhecimento pessoal do leitor e, assim sendo, ler sob essa perspectiva é permitir diversas interpretações ou a chamada extrapolação da compreensão.

3.3.5 horizonte indevido

Esta perspectiva de leitura é a área na qual a leitura se apresenta como errada. Nessa concepção, a atividade de compreensão do leitor não corresponde ao conteúdo temático abordado no texto e, por essa razão, esse modelo se caracteriza como uma zona de leitura proibida ou indevida, visto que se configura como uma área de compreensão errada, equivocada.

Apresentadas e discutidas essas diferentes perspectivas de leitura que, por sua vez, ajudaram a identificar o nível de compreensão, voltamos agora a atenção para a base teórica que serviu de apoio para a identificação dos níveis de compreensão: literal, inferência e crítico, dos alunos na quarta fase atividade de leitura gamificada.

3.4 Etapas do processo de leitura

Vale ressaltar que a pesquisa, aqui desenvolvida, procurou investigar como a atividade de leitura gamificada, a partir de uma perspectiva interacionista discursiva, contribuiu para a compreensão do aluno.

Dentro desse entendimento, procurou-se saber qual o nível de compreensão do aluno: literal, inferencial, crítico ou compreensão indevida.

Para tal, este estudo apoiou-se tanto nos estudos de Marcuschi (2008), no que concerne aos horizontes de compreensão quanto nos de Menegassi (1995), sobre os processos de leitura, como se verifica a seguir.

Para Menegassi (1995), por exemplo, o processo de leitura divide-se em quatro etapas e, como tal, apresenta-se na sua totalidade e não de forma isolada, a saber: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Para fins de análise desta pesquisa, utilizamos para a investigação dos dados, como já vem sendo tratado até então, a etapa correspondente à compreensão, mais precisamente, aspectos voltados para os níveis de compreensão literal, inferencial e, dentro da etapa de interpretação, o nível de compreensão crítico.

Ainda, segundo o autor, o leitor deve ter em mente qual é o seu propósito em relação ao texto, para só assim chegar ou não à etapa de interpretação, nível maior da compreensão. As etapas desse processo se apresentam da forma que se mostra a seguir:

3.4.1 Decodificação

Conforme Menegassi (1995), todo o processo de leitura se inicia a partir da decodificação que, por sua vez, apresenta-se como sendo a identificação do símbolo escrito e a associação com seu significado. Por outro lado, esse conceito de decodificação não configura a leitura em si, visto que há dois tipos de decodificação: uma fonológica e uma compreensiva

A decodificação fonológica tem a ver com o reconhecimento visual. Sabe-se ler ou pronunciar determinada palavra, porém não se sabe o significado dessa palavra. A decodificação compreensiva, por seu turno, caracteriza-se como sendo o momento em que o leitor, levando em consideração o contexto no qual a palavra faz parte, busca assimilar o significado da nova palavra, da mesma forma que leitores proficientes agem.

Para concluir essa seção, o referido autor ainda afirma que, a decodificação, como uma das etapas do processo de leitura, só faz parte desse processo, se for concebida como compreensiva, pois só assim, é possível iniciar o processo de geração de significados, caso contrário não será possível a compreensão do texto.

3.4.2 Compreensão

Esta etapa do processo de leitura vem logo depois da decodificação.

Para Menegassi (1995), corresponde ao momento no qual o leitor encontra as informações no texto, como as temáticas abordadas e ideias principais.

De acordo ainda com o autor, é imprescindível que o leitor possua conhecimento prévio a respeito do conteúdo que está sendo abordado e, portanto, é de fundamental importância que o assunto tratado no texto não seja algo totalmente estranho à pessoa que vai ler.

Assim como a decodificação, a compreensão também pode ser classificada em tipos

diferentes, sendo, portanto, concebida em três níveis: o literal, o inferencial e o interpretativo.

3.4.2.1 Nível de compreensão literal

De acordo com Menegassi (1995), o primeiro nível de compreensão, o literal, acontece quando o leitor se prende somente às informações presentes no texto, de forma superficial, sem, portanto, fazer nenhuma inferência. Nesse nível de compreensão, é possível visualizar perspectivas de leitura, segundo Marcuschi (2008), tanto voltadas para a falta de horizonte de compreensão quanto direcionadas para o horizonte mínimo de compreensão, ambas as concepções de leitura que se caracterizam como simples reconhecimento e extração de informações o que, de fato, configuram o nível de compreensão literal do leitor.

3.4.2.2 Nível de compreensão inferencial

A compreensão inferencial, por seu turno, pontua Menegassi (1995), acontece a partir do momento que o leitor entra no texto e passar a extrair informações que não estão, obrigatoriamente, presentes de forma objetiva.

A capacidade de encontrar informações a partir daquilo que não está implícito no texto é ampliada pelos esquemas cognitivos que, por sua vez, são desenvolvidos pela utilização das inferências. Em contrapartida, a compreensão do texto pode ser limitada ou até comprometida, atrapalhando, assim, a identificação de informações, caso a inferência não seja utilizada, chama a atenção o autor.

Nesse nível de compreensão, é também possível perceber uma perspectiva de leitura que, segundo Marcuschi (2008), está voltada para um horizonte máximo de compreensão, no qual o leitor, para produzir sentidos, agrega informações do texto com seus conhecimentos pessoais, sem se prender somente ao conteúdo temático do texto, como única fonte de informações o que, por sua vez, vai figurar, para fins de análise, dentro de um nível de compreensão inferencial.

3.4.2.3 Nível de compreensão interpretativo

O nível de compreensão interpretativo é o mais elevado de todos e, como tal, caracteriza-se, de acordo com Menegassi (1995), como o instante no qual o leitor expande sua leitura e se distancia do texto, por meio de opiniões, avaliações, julgamentos, isto é, nessa esta

etapa do processo de leitura o leitor começa a fazer associações entre os seus conhecimentos e as informações extraídas do texto para, assim, começar a usar sua criticidade sobre o assunto lido.

Assim como os outros níveis, nesse nível de compreensão, também é possível reconhecer uma perspectiva de leitura que, de acordo com Marcuschi (2008), corresponde ao horizonte problemático de compreensão, no qual se configura como leituras de caráter pessoal e, portanto, interpretações que vão muito além das informações presentes no texto, revelando, assim, juízos de valor do leitor o que, de fato, nos leva a relacionar a pessoa que ler sob essa concepção de leitura figurar-se em um nível de compreensão crítica.

3.4.3 Interpretação

A compreensão precisa ser efetivada para que esta última etapa do processo de leitura de fato aconteça. Em verdade, a interpretação, de acordo Menegassi (1995), equivale ao instante no qual o leitor passa a fazer julgamentos, avaliações, a usar sua criticidade sobre o assunto que leu. A partir do momento que o leitor compreende o texto, ele associa conhecimentos prévios com informações extraídas do texto e, dessa forma, expande seu repertório sobre determinado assunto, o que, por sua vez, vai auxiliar na reformulação de conceitos e no desenvolvimento de seus esquemas sobre o conteúdo temático abordado no texto.

Colocadas essas considerações sobre a utilização da capacidade crítica do leitor, é esperado que, dada a importância dos mecanismos enunciativos para a coerência pragmática ou interativa do texto (Bronckart, 1999, 2023), na qual a contribuição para a leitura não está somente na elucidação dos posicionamentos enunciativos, mas também na interpretação das várias avaliações a respeito de aspectos do conteúdo temático da obra, o participante comece a utilizar sua capacidade crítica, pós-leitura, a partir da consciência da existência, no texto, de modalizações identificadas, ora nas vozes dos personagens, ora na voz da autora, corroborando, assim, com a tese de que tais mecanismos enunciativos contribuem para a formação de um leitor crítico.

Agora, sobre a polissemia presente no texto, ainda de acordo com Menegassi (1995), a interpretação pode ser de dois tipos: dirigida ou não. A interpretação pode ser dirigida quando o autor apresenta explicitamente o que pensa. Nessa situação, o leitor é levado, inconscientemente, a uma interpretação segundo o ponto de vista de quem escreveu o texto. Em contrapartida, a interpretação pode ser também não dirigida quando o autor não expõe, de

forma clara, o que pensa. Nesse cenário, sem a condição de direcionamento de ponto de vista, abrem-se possibilidade para várias interpretações, inclusive, interpretações equivocadas.

Aqui, também é possível reconhecer uma perspectiva de leitura que, de acordo com Marcuschi (2008), configura-se como horizonte indevido de compreensão, no qual a atividade de compreensão não corresponde ao conteúdo temático abordado no texto e, por conseguinte, caracteriza-se como uma zona de leitura proibida ou indevida. Ler sob essa perspectiva é ler de forma errada, é fugir completamente do assunto tratado no texto e, portanto, figura o leitor em um nível de compreensão errado ou indevido. Dito isso, compete ao leitor visualizar essa polissemia no texto. Para concluir essa seção, o autor finaliza as reflexões sobre a interpretação afirmando que ela pode proporcionar muitas compreensões ao texto tanto por ela ser pessoal quanto por ela depender de conhecimentos pessoais do leitor.

3.4.4 Retenção

A retenção, como o próprio nome sugere, é o momento de armazenamento de informações relevantes que corresponde, segundo Menegassi (1995), à última etapa do processo de leitura. Essa etapa se manifesta em dois níveis, a saber: um, a começar da fase de compreensão e o outro, depois da fase de interpretação.

Em outras palavras, existe a possibilidade de reter informações, como a temática e os pontos principais abordados no texto, apenas para a compreensão do texto, sem fazer interpretações. Por outro lado, segundo o referido autor, além da identificação da temática e de pontos principais do texto, há também a probabilidade de retenção de informações mais profundas no texto que, neste caso, são feitas a partir da fase de interpretação, por ser um processo mais amplo do que a compreensão.

Para concluir essas considerações, é possível afirmar que a formação de um leitor crítico está diretamente ligada à retenção de informações a partir da etapa de interpretação em vez da etapa de compreensão, visto que é o momento da leitura no qual o leitor, por meio de suas opiniões, constrói sentidos para o texto, reformula conceitos, a partir tanto das informações oferecidas pelo texto quanto dos seus próprios conhecimentos.

Colocadas essas considerações, entendemos que essas etapas do processo de leitura, em particular, as etapas de compreensão e de interpretação, auxiliaram esta pesquisa, juntamente com os horizontes de compreensão textual Marcuschi (2008), na identificação do nível de compreensão do aluno, na quarta fase da atividade de leitura gamificada.

Para finalizar esta seção, concebemos, para fins de análise, como compreensão literal, a

compreensão relacionada apenas a informações explícitas no texto. Para a compreensão inferencial, entendemos a compreensão na qual o leitor relaciona o que sabe com o que está no texto, sem fazer julgamentos ou dar opiniões. Em contrapartida, configuramos como compreensão crítica a compreensão relacionada ao nível mais avançado do processo de leitura, a interpretação, quando se começa a fazer avaliações sobre o texto, por meio de opiniões, avaliações, julgamentos e, por fim, foi entendida como compreensão errada ou equivocada a compreensão na qual o leitor foge completamente do assunto tratado no texto.

4 DETALHAMENTO DOS PROCESSOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, será apresentado o percurso dos procedimentos metodológicos adotados para a coleta e a descrição e análise de dados deste estudo.

A fim de didatizar a apresentação das informações nesta seção, faz-se necessário organizar o detalhamento do percurso metodológico em quatro momentos. Em primeiro momento, com o intuito de caracterizar a metodologia abordada, apresenta-se a classificação da pesquisa, na qual são mostrados sua abordagem, sua natureza, seus objetivos e seus procedimentos. No momento seguinte, trata-se não só da descrição dos participantes envolvidos na pesquisa, mas também do contexto de produção do qual os participantes fazem parte. No terceiro momento, informa-se o passo a passo da geração e coleta dos dados, bem como o instrumento utilizado para a aplicação da pesquisa. Em último momento, tem-se o detalhamento da metodologia da análise dos dados.

4.1 Classificação da pesquisa

Antes de qualquer detalhamento dos processos metodológicos, vale ressaltar que esta pesquisa está voltada para a análise das vozes, da modalização e do contexto de produção da obra *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, no que se refere aos mecanismos enunciativos, dentro de uma perspectiva de ensino de leitura interacionista sociodiscursiva, utilizando a gamificação digital como dispositivo de intervenção da leitura do texto literário. Nesse estudo foi investigado como a leitura da obra em estudo contribuiu para a formação do leitor crítico.

Tomadas como referência as considerações acima, e no que concerne à produção e à estruturação desta pesquisa, foi concebido o modelo de pesquisa-ação para este estudo, entendido, dentro de um universo de possíveis definições, como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

A partir do que se concebe nessa definição, e que, de fato, se verificou nesse estudo, é que a pesquisa-ação apresenta a atuação dos participantes envolvidos na pesquisa como condição fundamental, absolutamente necessária, sendo, portanto, do tipo participativa, o que difere da chamada pesquisa participante que, por sua vez, está voltada para uma abordagem

metodológica de observação participante, na qual o pesquisador constrói relações com os participantes da pesquisa com o objetivo de se fazer presente no estudo a ser desenvolvido, sendo, nesse caso, uma participação, sobretudo, do pesquisador (Thiollent, 2011). Na pesquisa-ação, segundo o referido autor, a investigação-ação tem ligação fundamental com a situação da qual o estudo faz parte, isto é, há “realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação fato esse que não se verifica na pesquisa participante (Thiollent, 2011)”.

Além dessas considerações, vê-se a abordagem metodológica da pesquisa-ação voltada para várias áreas, dentre elas, a educação que, por sua vez, tem ganhado destaque nas últimas décadas no que concerne à aplicação desse modelo de pesquisa, dada a necessidade que existe no processo de ensino-aprendizagem de se encontrar soluções para problemas pedagógicos existentes.

Tendo, portanto, esta pesquisa a área educacional, mais precisamente o Eixo Leitura (Brasil, 2018), como foco da aplicação do modelo de pesquisa-ação, verificou-se, no percurso metodológico deste estudo, algumas particularidades, voltadas para estratégias metodológicas (Thiollent, 2011), que corroboram com a configuração deste estudo nesse modelo de pesquisa social:

- primeiro, verificou-se a interação entre pesquisador e participantes da pesquisa;
- em seguida, por meio desse contanto, identificou-se o problema e, a partir dele, voltou-se para a busca de uma solução concreta;
- terceiro, a pesquisa em si não se voltou, total e exclusivamente, para os participantes envolvidos, mas, sobretudo, tanto para a situação social da qual os envolvidos na pesquisa fazem parte quanto para os problemas identificados nessa situação;
- quarto, procurou-se, como objetivo neste estudo, buscar uma solução ou mesmo evidenciar os problemas do cenário observado;
- quinto, durante toda a pesquisa, houve um acompanhamento do que foi feito pelos participantes da pesquisa, no tocante a suas decisões, ações e atividade intelectual;
- por fim, a sexta estratégia que, assim como as demais, configurou este estudo como modelo de pesquisa-ação, foi verificada ao se considerar que o estudo aqui em questão não se voltou somente para a uma forma de ação única e direcionada, mas quando se pretendeu aumentar os conhecimentos tanto do pesquisador quanto dos participantes da pesquisa.

Vista, portanto, a pesquisa dentro dessa perspectiva, foi empregada a abordagem qualitativa, já que os dados gerados e gerados foram considerados a partir de uma análise subjetiva dos participantes da pesquisa, sendo, então, o critério para a identificação dos resultados valorativo e não numérico e nem exato (Gil, 2009).

Dentro desse entendimento, visto que esta pesquisa se voltou para o contexto educacional, Bogdan e Biklen (2003) afirmam que alguns trabalhos de pesquisa, que incidem sobre aspectos do contexto escolar, têm em comum esse caráter qualitativo de investigação, quando pesquisadores usam, por exemplo, blocos de apontamentos para registrarem dados, recorrem a equipamento de vídeo na sala de aula e, dentre outras ações, elaboram esquemas e diagramas referentes aos padrões de interação verbal entre alunos e professores.

Portanto, a partir do que concebem Bogdan e Biklen (2003) sobre as cinco características de uma investigação qualitativa, na sequência apresentados, foi possível desenvolver e, assim, tipificar esta pesquisa dentro do que entendem os referidos autores sobre essa abordagem:

- a) levou-se em conta o próprio ambiente do participante como fonte direta de geração de dados, ou seja, todo o estudo foi feito na própria escola escolhida para a pesquisa, sendo o pesquisador o instrumento principal entre o participante e as informações geradas;
- b) foi dada relevância ao método de investigação descritiva ao analisar palavras e comportamentos (imagens) dos envolvidos durante as duas fases da investigação, tanto nos momentos de leitura em sala de aula e em casa quanto na aplicação da atividade gamificada;
- c) apesar da importância e do significado do resultado para a conclusão desse estudo, o processo em si de desenvolvimento da pesquisa, desde a primeira conversa com os participantes, passando pelos momentos de leitura coletiva e imersão na leitura, por meio de discursões, depois, aplicação da atividade de leitura gamificada até a finalização da coleta de dados, foi tido como mais relevante e substancial, já que mostrou, *in loco*, a execução da pesquisa e, por conseguinte, a geração dos dados;
- d) a partir da caracterização anterior, construiu-se a análise dos dados por meio do formato indutivo, segundo o qual o processo de desenvolvimento da pesquisa, a prática em si dos envolvidos neste estudo, serviu como base para a construção teórica;
- e) cada participante, a partir de suas vivências, por meio de cada dado gerado em todos os momentos da pesquisa, com seus respectivos significados, teve sua relevância

vital para a investigação e, assim, para a construção da base teórica e, consequentemente, para a apresentação de resultados aqui apresentados.

Já quanto à sua natureza, a pesquisa aqui em questão se configurou como aplicada, pois se buscou fazer um estudo científico a fim de encontrar uma solução que melhorasse o desempenho dos estudantes do ensino médio de uma escola de rede pública de ensino do estado do Ceará na habilidade de leitura do texto literário.

Para Gil (2009), esse tipo de pesquisa apresenta pontos que se assemelham à pesquisa pura ou básica, já que ambas dependem de suas descobertas e progridem com o próprio desenvolvimento. No entanto, a pesquisa aplicada se configura, fundamentalmente, pelo o “o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial (Gil, 2009, p. 28)”.

Em relação aos objetivos, de acordo com Gil (2008), entende-se que esta pesquisa foi tanto exploratória quanto explicativa, dada a sua condição de instrumento e, como tal, fez uma revisão da literatura tanto sobre leitura do texto literário quanto gamificação e, apoiado na perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo, visou a esclarecer os procedimentos e os achados do estudo em questão.

Para o referido autor (2009), pesquisas exploratórias têm como propósito principal “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”, a partir da identificação de problemas ou hipóteses que possam ser estudados. Além disso, ainda segundo o autor, envolvem pesquisa bibliográfica e documental, bem como entrevistas e estudos de caso.

Nessa acepção, o estudo em questão se alinha a esse tipo de pesquisa quando, em relação aos procedimentos, o que reforça ainda seu aspecto bibliográfico e de pesquisa-ação, realizou revisão da literatura sobre leitura do texto literário e gamificação, bem como fez ações com a finalidade de identificar e avaliar os resultados no objeto de estudo envolvido.

Já a justificativa pela identificação deste estudo com a pesquisa explicativa se dá pela preocupação em encontrar as causas que contribuem para a ocorrência de fenômenos, mais precisamente voltados para a leitura do texto literário, na tentativa de explicar o porquê de tais acontecimentos ocorrem ou não, motivo este que faz com que esse tipo de pesquisa mais aproxime o conhecimento da realidade (Gil, 2009).

4.2 Participantes e contexto da pesquisa

4.2.1 Participantes da pesquisa

Para analisar o folheado textual da obra *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, no que se refere aos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, dentro de uma perspectiva de ensino de leitura interacionista sociodiscursiva, utilizando a gamificação digital como dispositivo de intervenção da leitura do texto literário, foram selecionados alunos do ensino médio, tanto do 1º e 2º anos quanto do 3º ano, do turno da tarde, de ambos os sexos, de uma escola da rede estadual de ensino, localizada no bairro Jardim das Oliveiras, em Fortaleza, no estado do Ceará.

Os participantes selecionados foram informados sobre toda a aplicação da pesquisa, como a sua finalidade, a quantidade de etapas e o tempo de duração. Todos os envolvidos entenderam o propósito da pesquisa e, dessa forma, assinaram o termo de consentimento de participação, assim como os pais dos participantes menores de idade, decidindo, assim, participarem por vontade própria.

Vale ressaltar que, como os participantes da pesquisa pertenciam a séries diferentes, foram criados três grupos, correspondendo cada um deles a um ano escolar: grupo A, alunos(as) do 1º ano; grupo B, alunos(as) do 2º ano; e, grupo C, alunos(as) do 3º ano.

Colocadas as informações dessa forma, a análise dos dados foi feita em dois momentos distintos: primeiramente, analisando as informações geradas por cada participante, dentro do seu grupo correspondente, por meio de um esquema de análise de dados, apresentado na parte final deste capítulo, e, em seguida, confrontando os resultados dessa análise entre os grupos, a fim de se obter um quadro comparativo, revelando, assim, o nível de compreensão de cada aluno nos grupos: literal, inferencial, crítico ou compreensão indevida.

4.2.2 Contexto da pesquisa

Os participantes da pesquisa, como já salientado, são estudantes do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino do estado do Ceará, localizada na cidade de Fortaleza.

A referida instituição de ensino, Escola de Ensino Médio Luiza Távora Promorar, escolhida para esta pesquisa, está localizada no bairro Jardim das Oliveiras, sendo, portanto, um dos bairros que fazem parte da Secretaria Executiva Regional VI (SER VI).

Esse bairro se apresenta de forma heterogênea quando se leva em conta aspectos econômicos e sociais, isto é, de um lado, mais a leste do bairro, encontra-se uma população com poder aquisitivo variando de médio a alto; de outro, vivem pessoas em áreas de risco e em conjuntos habitacionais. Esse segundo cenário, socioeconomicamente desfavorável, é o contexto no qual os participantes desta pesquisa estão inseridos.

Colocadas essas informações, é importante ressaltar que a situação socioeconômica dos alunos, alguns deles participantes da pesquisa, tem relação direta com o seu desempenho na escola. De modo geral, a escola abriga alguns alunos que são de famílias consideradas de baixa renda e, por isso, seus pais ou responsáveis dependem de auxílio do governo federal para sobreviver. Outros alunos, devido a problemas familiares, não moram com seus pais, vivendo, portanto, com responsáveis ou, mesmo, em abrigos. Alguns outros, além das situações já mencionadas, apresentam problemas cognitivos ou distúrbios de aprendizagem. Por outro lado, é possível identificar também alunos que vão de encontro a todo esse cenário e figuram na escola como uma estatística positiva. No entanto, o que se verifica no cotidiano do estabelecimento de ensino da pesquisa, bem como nos resultados anuais, é uma estatística não positiva, no que tange ao desempenho de aprendizagem que, muitas vezes, são evidenciados pelos altos números de evasão escolar.

Depois de identificados os participantes que fizeram parte desse estudo, bem como o seu contexto, a geração e a coleta de dados se configuraram da forma como se verifica a seguir.

4.3 Geração dos dados

Quanto à produção do objeto de aprendizagem, o instrumento desenvolvido para a geração de dados desta pesquisa, todo o trabalho metodológico, pedagógico e didático na elaboração da gamificação foi de responsabilidade única do pesquisador, ficando para o programador apenas a tarefa técnica de criação das mecânicas de jogo da atividade de leitura gamificada.

Quanto às imagens utilizadas para ilustrar o início de cada fase, a fim de se evitar problemas com direitos de imagem, uma desenhista teve a incumbência do projeto.

Posto isso, a construção do objeto de aprendizagem foi desenvolvida em forma de questionário, por meio da plataforma Google Forms, tendo em vista ser uma técnica de investigação capaz de contemplar um conjunto de diferentes questões que podem ser submetidas a pessoas a fim de se obter informações variadas (Gil, 2009).

A escolha por essa técnica de investigação, dada as vantagens em relação à economia de tempo e à obtenção de grande número de dados; ao alcance de um maior número de pessoas simultaneamente; à obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas; à maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; à maior segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; ao menor risco de distorção, pela não influência do pesquisador; à maior

quantidade de tempo para responder e em hora mais favorável; à maior uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; e, dentre outras vantagens, à obtenção de respostas que materialmente seriam inacessíveis (Lakatos; Marconi, 2017), sustenta-se, dentro da proposta de geração e análise de dados desta pesquisa, ao compreender que elaborar uma atividade de leitura gamificada em forma de questionário “consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas (Gil, 2009, p. 121)”.

Esse entendimento vem a corroborar com a proposta de desenvolvimento deste estudo, não só por meio de questões objetivas, voltadas, em parte, para aspectos relacionados ao contexto de produção da obra *O Quinze*, como seu o contexto sócio-histórico e a vida e obra da autora, mas também por meio de questões discursivas produzidas com o intuito de explorar particularidades relacionadas aos mecanismos enunciativos, como vozes e modalizações, a fim de verificar o nível de compreensão do participante.

O motivo que nos levou a estudar os mecanismos enunciativos (Bronckart, 1999, 2023; Neves, 2011) foi o de procurar compreender os processos envolvidos na aprendizagem de leitura crítica do texto literário, a partir do desenvolvimento e da aplicação de um objeto de aprendizagem digital de forma a motivar e, assim, engajar o aluno no processo de ensino-aprendizagem de leitura da obra literária em estudo.

Para este estudo, foram adotados os seguintes procedimentos:

- 1) leitura da obra *O Quinze*, de Rachel de Queiroz; e
- 2) atividade de leitura em ambiente gamificado, conforme descrição abaixo:

1ª etapa: Leitura da obra *O Quinze*, de Rachel de Queiroz

Aquí, o aluno teve contato com a obra *O Quinze* por meio de leituras, tanto, primeiramente, de forma coletiva em sala de aula, quanto, de forma individualizada, em casa.

Nesta primeira etapa da pesquisa, a fim de gerar o engajamento do aluno na atividade de leitura, foram desenvolvidas atividades de compreensão na qual os alunos, divididos em equipes, respondiam a perguntas relacionadas à parte do livro lida. Uma pontuação era sugerida para cada atividade que, por sua vez, era contabilizada para cada equipe que, em seguida, figurava em um ranque.

Para a aplicação dessa atividade de compreensão, a obra, *O Quinze*, foi seccionada em quatro partes, a fim de que a leitura pudesse ser explorada de forma diferente em cada uma dessas partes. Na primeira parte, a leitura foi feita do capítulo um ao capítulo seis, em sala de aula, na qual um dos integrantes de cada equipe lia um trecho do capítulo em voz alta. Na segunda parte do livro, a leitura foi trabalhada do capítulo sete ao treze. Já a leitura dos capítulos quatorze ao dezenove ficou para a terceira parte e, na quarta e última parte,

concluiu-se a obra com a leitura do capítulo vinte ao vinte e seis. Para essas três últimas partes do livro, a leitura foi sugerida para ser feita em casa, de forma individualizada.

Concluída essa parte da leitura da obra, iniciou-se a segunda etapa, voltada para a atividade de leitura gamificada, na qual a aplicação da pesquisa se desenvolveu para que a coleta de dados, de fato, acontecesse.

2ª etapa: Atividade de leitura em ambiente gamificado

Nesta etapa, para que a pesquisa, de fato, acontecesse e, assim, os dados pudessem ser gerados e coletados de forma mais confiável, os participantes da pesquisa já teriam que ter lido a obra *O Quinze*, fato esse que se configurou pelo trabalho realizado na 1ª etapa desse estudo.

A atividade foi desenvolvida em ambiente digital, utilizando-se a gamificação como dispositivo de intervenção de leitura do texto literário, sendo explorados o contexto de produção e os mecanismos enunciativos da obra *O Quinze*, a fim de investigar como a leitura da referida obra contribuiu para a formação do leitor crítico.

A atividade de leitura gamificada contemplou quatro fases.

As três primeiras fases tiveram relação com o contexto de produção da obra em estudo. Em cada fase foram apresentadas 5 perguntas, nas quais eram exigidas respostas objetivas. A primeira fase, por exemplo, fez referência a obra literária em si, abordando situações voltadas para os personagens, o enredo, o tempo e o espaço da narrativa. Já a segunda fase teve relação com o contexto sócio-histórico, mostrando acontecimentos e tradições da época que têm relação direta com a criação dos personagens e do enredo. Por fim, a terceira fase da atividade revelou aspectos da vida da autora que, por sua vez, ajudam a compreender informações, dentro da história, revelando convicções pessoais da autora sobre determinado assunto dentro da obra.

As três primeiras fases da atividade de leitura se configuraram não só para o desenvolvimento da gamificação, como pontuação, feedback ou classificação, mas também, e principalmente, como conhecimento prévio necessário para o participante responder às perguntas da quarta fase. Em outros termos, entender os elementos constitutivos que compõem o contexto de produção, expressos nas fases iniciais da atividade de leitura, para esta pesquisa, é fundamental para construir a compreensão crítica da obra por meio da análise das vozes e das modalizações na última fase da referida atividade.

A quarta fase da atividade de leitura explorou o nível de compreensão crítica do participante, tanto por meio das vozes da autora, dos personagens ou das vozes sociais, quanto por meio das modalizações que essas vozes apresentavam no texto, evidenciando, assim,

alguma avaliação ou opinião sobre algum aspecto do texto. O objetivo dessa fase era investigar como a leitura da obra, a partir dessa perspectiva dos mecanismos enunciativos, contribuiu para a formação do leitor crítico.

Nesta fase, o participante foi submetido a 26 perguntas, sendo 8 perguntas, exigindo respostas objetivas e 18 perguntas, exigindo respostas discursivas. As perguntas e respostas se apresentaram da seguinte forma:

a) Perguntas que exigiram respostas objetivas

Todas as oito perguntas foram elaboradas a partir de trechos da obra O Quinze. Essas perguntas exigiam respostas objetivas acerca da voz social expressa nas vozes da autora ou dos personagens. As opções de resposta apresentavam vozes sociais referentes aos discursos racista, feminista / empoderamento, machista, religioso e senso comum.

Nas quatro primeiras perguntas, havia palavras e/ou expressões modalizadoras destacadas nos trechos. O participante tinha que escolher a opção que representava a voz social expressa na voz da autora ou do personagem a partir dos modalizadores destacados nos trechos da obra O Quinze.

Nas últimas quatro perguntas, a dinâmica era praticamente a mesma, entretanto, não havia palavras e/ou expressões modalizadoras destacadas nos trechos. O participante, agora, sem o apoio dos modalizadores, tinha que escolher a opção que representava a voz social expressa na voz da autora ou do personagem.

b) Perguntas que exigiram respostas discursivas.

Todas as dezoito perguntas foram elaboradas a partir de trechos da obra O Quinze.

Nas quatro primeiras perguntas, questões 1, 2, 3 e 4, com as palavras e/ou expressões modalizadoras destacadas nos trechos, além da pergunta que exigia do participante uma resposta objetiva, havia uma pergunta que exigia uma resposta discursiva. Essa pergunta solicitava ao participante que explicasse o porquê da identificação do posicionamento enunciativo (racista, feminista / empoderamento, machista, religioso ou senso comum) verificado nas vozes da autora ou do personagem.

Nas quatro perguntas seguintes, questões 5, 6, 7 e 8, agora, sem as palavras e/ou expressões modalizadoras destacadas nos trechos, além da pergunta que exigia do participante uma resposta objetiva, havia também mais duas perguntas que exigiam respostas discursivas. A primeira pergunta questionava o participante sobre quais palavras e/ou expressões fizeram-no escolher a alternativa que apresentava o posicionamento enunciativo escolhido por ele. Já a segunda pergunta discursiva, a mesma das quatro primeiras questões, solicitava ao participante para que ele explicasse o porquê da identificação do posicionamento enunciativo

verificado nas vozes da autora ou do personagem.

Nas duas últimas perguntas da atividade de leitura gamificada, questões 9 e 10, havia agora três perguntas, em cada questão, que exigiam respostas discursivas. A primeira pergunta substituiu a pergunta objetiva das oito últimas questões. O participante, agora, em vez de escolher uma opção, deveria informar, de forma discursiva, sem o auxílio de palavras e/ou expressões modalizadoras destacadas, o posicionamento enunciativo verificado nas vozes da autora ou do personagem a partir da leitura de trechos da obra. A segunda pergunta, por sua vez, como nas questões 5, 6, 7 e 8, questionava o participante sobre quais palavras e/ou expressões fizeram-no escolher a alternativa que apresentava o posicionamento enunciativo informado por ele. Por fim, como em todas as questões anteriores, a terceira pergunta fazia a solicitação ao participante para que ele explicasse o porquê da identificação do posicionamento enunciativo verificado nas vozes da autora ou do personagem.

A fim de gerar motivação e engajamento, foram inseridos na atividade de leitura alguns elementos de jogo, como *missão*, *metas*, *regras*, *fases*, *pontuação*, *feedback* e *classificação*. A partir da inserção desses elementos na atividade, foi possível utilizar na pesquisa a gamificação como dispositivo de intervenção de leitura do texto literário. Informações como a missão, as metas e as regras apareceram no início da atividade gamificada como forma de direcionar o participante durante o percurso criado pela atividade.

A *missão*, por exemplo, que indica o direcionamento daquilo que dever ser feito pelo jogador no ambiente gamificado Zichermann e Cunningham (2011), apresentava ao participante o seguinte desafio na atividade: “*alcançar o nível de compreensão crítica sobre a obra O Quinze a partir de palavras e expressões que marcam o posicionamento ideológico da autora e dos personagens.*”.

As *metas*, por sua vez, que são as razões pelas quais o jogador deve realizar determinada atividade no jogo (Vianna *et al.*, 2013), mostravam o que o participante deveria fazer em cada fase da atividade.

Já as *regras*, que expõem as formas como o jogador deve atuar dentro do jogo a fim de executar os desafios apresentados (Vianna *et al.*, 2013), informavam o participante sobre a condição para se tornar o vencedor da atividade gamificada e a quantidade de vezes que ele poderia jogar. Além desses direcionamentos, foram informados a quantidade de fases da atividade, a quantidade de questões em cada fase, a pontuação para cada questão e a pontuação total para cada fase.

Já os outros elementos do jogo, como as *fases*, a *pontuação*, o *feedback* e a *classificação* se apresentaram para o participante da seguinte forma:

Como já colocado, no que concerne às *fases*, a atividade de leitura gamificada era composta de quatro fases, nas quais se exploravam, nas três primeiras fases, conhecimentos sobre o contexto de produção (Bronckart, 1999, 2023) e, na quarta fase, a compreensão crítica por meio de vozes (Bronckart, 1999, 2023) e de modalizações (Bronckart, 1999, 2023; Neves, 2011). A partir dessas fases ou níveis, foi possível conhecer o grau de habilidade do jogador, como também o conhecimento adquirido pelo participante (Zichermann; Cunningham, 2011).

Em relação à *pontuação*, que, segundo Zichermann e Cunningham (2011), serve como estímulo para o jogador e parâmetro para acompanhamento de resultados do participante, foi atribuído um ponto para cada acerto nas questões das três primeiras fases. Como cada uma dessas três fases contemplava cinco questões, a pontuação total destinada para esses níveis iniciais do jogo, correspondentes aos conhecimentos sobre o contexto de produção da obra O Quinze, contabilizou quinze pontos.

Já a quarta e última fase da atividade gamificada teve, como pontuação, cinco pontos para cada acerto. Nessa fase, como já foi dito, havia 26 questões, sendo 8 questões que exigiam respostas objetivas e 18 que exigiam respostas discursivas, totalizando cento e trinta pontos. No entanto, colocadas as questões da quarta fase nessa configuração, só foi possível o sistema do jogo contabilizar a pontuação das questões que exigiam respostas objetivas, quarenta pontos no total, dada a capacidade do sistema em identificar a opção correta dentre outras erradas, o que não se verifica em respostas discursivas. Por outro lado, as demais questões que exigiam respostas discursivas do participante, que somadas as pontuações, totalizavam noventa pontos, só foram contabilizadas ao total da pontuação, já obtida nas questões objetivas, após a análise das respostas pessoais dos participantes.

Enfim, respondidas as 41 questões das quatro fases, da forma como se esperava para a atividade gamificada, o participante poderia alcançar, somadas todas as pontuações, 145 pontos.

O *feedback*, por sua vez, ainda de acordo com Zichermann e Cunningham (2011), serve como referência para o jogador tanto para saber onde ele está localizado no jogo quanto para compreender a consequência de suas ações. Vianna *et al.* (2013), por sua vez, afirma que o feedback, além de servir como orientação para o participante dentro do jogo, ele promove a motivação a partir da constante conscientização do jogador do seu progresso no game. Colocado dessa forma, foi possível visualizar esse elemento de jogo na atividade gamificada em dois momentos: primeiro, sempre que o participante concluía uma fase, era disponibilizada a visualização da pontuação obtida, como também era possível verificar os acertos e os erros de cada fase. Em um segundo momento, ao finalizar a atividade de leitura

gamificada, o *feedback* do jogo era dado ao participante por meio do acesso à classificação geral, na qual informações referentes à pontuação individual, à pontuação dos outros participantes e ao ranqueamento eram informados.

Por fim, a *classificação* ou o *placar*, que, para Zichermann e Cunningham (2011), tem como objetivo a comparação de resultados entre participantes, era utilizado, como elemento de jogo, apenas quando os voluntários da pesquisa concluíam a sua participação na atividade gamificada. Por meio da classificação, assim como um feedback, era possível saber o desempenho de cada participante na atividade: a sua pontuação total nas questões objetivas, a pontuação total dos outros participantes e o ranqueamento de todos os envolvidos na atividade.

A partir da perspectiva de trazer elementos de jogo para a atividade de leitura, tornando-a gamificada, procurou-se gerar nessa atividade os mesmos resultados positivos que são encontrados no ato de jogar, entretanto, compreendendo que os envolvidos não participaram de um jogo, voltado apenas para o entretenimento, mas, na verdade, utilizaram somente elementos como mecânica, dinâmica e estética, próprios de um ambiente de jogo, mas para fins pedagógicos (Vianna *et al.*, 2013).

4.4 Metodologia da análise dos dados

Os procedimentos de análise dos dados levaram em conta as respostas dadas na atividade de leitura gamificada, a fim de saber se o aluno alcançou o nível de compreensão adequado, mais precisamente a compreensão crítica, na atividade de leitura.

Para este propósito, o objeto de aprendizagem, como já salientado, apresentou 41 questões, sendo apenas perguntas objetivas nas três primeiras fases, em um total de 15 questões, e, na quarta e última fase, além de 8 perguntas objetivas, 18 perguntas exigindo respostas discursivas. No entanto, a análise foi feita apenas em cima dos dados gerados na última fase da atividade gamificada, visto que essa etapa envolvia questões que exigiam do participante respostas discursivas que revelavam o seu grau de entendimento em relação ao conteúdo temático da obra em estudo, dado esse relevante em relação à análise dos níveis de compreensão literal, inferencial e crítico.

4.4.1 Pressupostos teórico-metodológicos

No que se refere ao processo de interação realizado entre o participante, a gamificação e

o desenvolvimento da aprendizagem nas três primeiras fases da atividade, apesar de não haver geração e análise de dados, concebeu-se as teorias de Vygotsky (1998) sobre mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização, como forma de entender a apropriação de conhecimentos relevantes para a consecução da última fase do objeto de aprendizagem.

Já para a quarta e última fase da atividade gamificada, a análise dos dados gerados teve como base de orientação teórico-metodológica, dentro de cada categoria de análise, as seguintes referências

A respeito dos níveis de compreensão: compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão crítica ou, mesmo, compreensão errada ou equivocada para a análise dos dados gerados nas questões discursivas, foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos de Menegassi (1995) e Marcuschi (2008).

Em outro momento, como as questões que exploraram os mecanismos enunciativos, a análise dos dados teve como bases de referência teórico-metodológicas os estudos de Bronckart (1999, 2023) sobre vozes as teorias de Neves (2011) e de Bronckart (1999, 2023) sobre modalizações.

Por fim, em relação ao tipo de leitura empregada nos trechos da obra *O Quinze*, identificada a partir do nível de compreensão do participante, utilizou-se como base de análise os estudos de Marcuschi (2008) sobre as etapas do processo de leitura.

4.4.2 As três primeiras fases da atividade de leitura gamificada

Como já salientado na seção anterior, as três primeiras fases do objeto de aprendizagem trataram de informações sobre o contexto de produção (Bronckart, 1999, 2023) da obra *O Quinze*, explorando aspectos importantes não só sobre o enredo da obra e o contexto sócio-histórico do qual o conteúdo temático faz parte, mas também aspectos relevantes sobre a vida e obra da autora. Nessas fases, as questões exigiam dos participantes respostas objetivas que, por sua vez, foram desenvolvidas para servirem de apoio para as respostas da fase quatro.

As respostas objetivas dadas pelos participantes, nas três primeiras fases da atividade de leitura gamificada, não fizeram parte da análise e, portanto, não foram consideradas para a geração de dados, servindo, primeiramente, como um processo de construção de conhecimento sobre o contexto de produção da obra aqui em estudo e, posteriormente, como um apoio para o participante no seu desempenho da quarta fase que, por sua vez, foi o foco do fornecimento de dados para esta pesquisa.

A esse respeito, por meio de questões objetivas das três primeiras fases, que envolviam elementos de jogo como *instruções, pontuação, feedback e fases*, característico do conceito de gamificação, procurou-se contextualizar o participante sobre particularidades do contexto de produção a partir da teoria de Vygotsky (1998) sobre mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização.

Dentro da relação participante, atividade gamificada e aprendizagem, buscou-se, no conceito vygotskyano de mediação, a construção do conhecimento sobre o contexto de produção da obra *O Quinze*, que se configurou como contextualização relevante para a consecução da quarta fase.

Dito de outra forma, concebeu-se para esta pesquisa o computador, por meio da atividade gamificada, como instrumento mediador entre o participante e o conhecimento em potencial sobre aspectos constituidores da obra literária em estudo. Dentro desse entendimento, as mecânicas de jogo, como as *instruções/informações*, no início de cada fase sobre aspectos do contexto de produção: enredo, contexto sócio-histórico e vida e obra da autora; pontuação; feedback; fases; classificação, juntamente com a intervenção do pesquisador-professor, contribuiriam para a interação (mediação) entre o participante e o objeto (conhecimento sobre o contexto de produção da obra), configurando, assim, a materialização do processo de ensino-aprendizagem ou, a partir do que se considera na teoria vygotskyana, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que, segundo o referido autor russo, é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 112).

A partir dessa definição, vislumbrou-se para este estudo que o participante chega às três primeiras fases com conhecimentos prévios, adquiridos durante toda a vida, o que o autor em questão chama de zona de desenvolvimento real. No entanto, tais conhecimentos não são suficientes para passar à quarta fase, visto que o conhecimento do contexto de produção da obra é relevante e, portanto, necessário para o desempenho produtivo na última etapa, já que tal fase envolve respostas discursivas, nas quais o nível de compreensão é levado em questão na análise. Dessa forma, a noção de mediação aplicada nesta pesquisa, tendo a atividade gamificada como mediadora entre participante e o objeto em estudo, veio contribuir para a construção de uma nova zona de desenvolvimento real a fim de que o participante tivesse

mais subsídios para executar a última fase da atividade gamificada.

Em outros termos, essa nova zona de desenvolvimento real resultou da internalização e da apropriação de novos signos se construiu na zona de desenvolvimento proximal; primeiro, em um plano interpessoal, por meio do discurso externo ou social, manifestado pela interação realizada entre o participante desse estudo e os mecanismo de jogo da atividade gamificada, juntamente com o auxílio do pesquisador-professor, figurando ambos como orientação ou colaboração; depois, em um segundo momento, agora em um plano intrapessoal, o discurso externo é alterado para o discurso interno, no qual o participante internaliza o conhecimento, tornando-se consciente a partir do nível de desenvolvimento alcançado e capaz para a fase seguinte da atividade gamificada.

4.4.3 A quarta fase da atividade de leitura gamificada

A quarta fase da atividade de leitura gamificada explorou o nível de compreensão do participante, por meio dos mecanismos enunciativos, quer pelas vozes sociais reverberadas nas vozes da autora e/ou dos personagens (Bronckart, 1999, 2023), quer pelas modalizações que essas vozes apresentavam no texto, evidenciando, assim, alguma avaliação ou opinião sobre algum aspecto do texto (Bronckart, 1999, 2023; Neves, 2011).

4.4.3.1 Níveis de compreensão

Nessa fase, o participante foi submetido a 26 perguntas, sendo 8 perguntas, exigindo respostas objetivas e 18 perguntas, exigindo respostas discursivas.

O objetivo dessa última etapa, a partir dos conhecimentos desenvolvidos nas três primeiras fases, foi investigar como a leitura da obra, a partir dessa perspectiva dos mecanismos enunciativos, contribuiu para a formação do leitor crítico.

Para tal, a pesquisa trouxe como bases de análise as etapas do processo de leitura, segundo Menegassi (1995) e os horizontes de compreensão textual de Marcuschi (2008), a fim de se identificar níveis de compreensão nas respostas dos participantes da pesquisa.

De acordo com Menegassi (1995), as etapas do processo de leitura, que caracterizam níveis de compreensão, são assim manifestadas:

1. **DECODIFICAÇÃO:** É a partir desta etapa que decorre todo o processo de leitura. É caracterizado pelo reconhecimento do símbolo escrito e a ligação ao seu significado. No entanto, o reconhecimento e a ligação do seu significado não caracterizam a leitura o que

implica em dizer que há dois tipos de decodificação: uma *decodificação fonológica* e uma *decodificação compreensiva*. A primeira tem relação apenas com a identificação visual, isto é, a pessoa sabe ler ou pronunciar a palavra, mas não a tem internalizada, não sabe o que a palavra significa. Já o segundo tipo de decodificação, ligada à compreensão, configura-se como o momento em que a pessoa tenta apreender o significado de uma palavra nova a partir do contexto em que o vocábulo está inserido, como é o caso de leitores proficientes. Para concluir, Menegassi (1995) afirma que esta etapa, a decodificação, para fazer parte do processo de leitura deve ser concebida como compreensiva, iniciando, assim, o processo de geração de significados, caso contrário não haverá o entendimento do texto.

2. COMPREENSÃO: É a fase seguinte à decodificação. Segundo Menegassi (1995), caracteriza-se quando o leitor identifica as informações presentes, mergulhando no texto e retirando dele a temática e as ideias principais.

Para tanto, ainda segundo o autor, é necessário que a pessoa tenha um conhecimento prévio sobre o assunto tratado e, dessa forma, não esteja alheio às informações do texto. Aqui, justifica-se, nas três primeiras fases da atividade gamificada, a apropriação de conhecimentos relevantes sobre o contexto de produção da obra, como recurso para a consecução da última fase do objeto de aprendizagem.

Assim como a decodificação, a compreensão também pode ser classificada em etapas, sendo, portanto, concebida em três níveis: o *literal*, o *inferencial* e o *interpretativo*.

De acordo com o referido autor, o primeiro nível de compreensão, o *literal*, acontece quando o leitor se prende somente às informações presentes no texto, de forma superficial, sem, portanto, fazer nenhuma inferência.

O nível de compreensão *inferencial*, por sua vez, ocorre quando o leitor passa a entrar no texto e dele retirar informações que não estão, necessariamente, presentes no nível superficial ou literal. A utilização da inferência por parte do leitor permite que ele aumente seus esquemas cognitivos, possibilitando que o mesmo amplie sua capacidade de encontrar informações a partir daquilo que não está implícito no texto. Por outro lado, alerta o referido autor, a não utilização da inferência pode gerar uma compreensão limitada do texto, prejudicando, assim, a obtenção de informação.

Já o terceiro nível de compreensão denominado *interpretativo*, o mais elevado de todos, corresponde, segundo Menegassi, (1995), ao momento que o leitor começa a expandir a sua leitura e, assim, passa a se distanciar mais do texto. Esta etapa do processo de leitura caracteriza-se como sendo o momento que o leitor começa a fazer ligações entre o conhecimento que ele possui e as informações que são extraídas do texto, dando início a etapa

seguinte do processo de leitura: a interpretação.

3. INTERPRETAÇÃO: Esta etapa do processo de leitura depende da efetivação da compreensão para que ela ocorra.

A interpretação, na verdade, para Menegassi, (1995), corresponde ao momento que o leitor começa a utilizar a sua capacidade crítica, isto é, ele inicia a fase de julgamentos sobre o que leu. Ao compreender o texto, segundo o autor, o leitor liga os conhecimentos que já possui às informações apresentadas e, assim, ele amplia o seu acervo de conhecimentos para, dessa forma, reformular conceitos e ampliar seus esquemas sobre o assunto do texto.

Colocadas essas considerações sobre a utilização da capacidade crítica do leitor, é esperado que, dada a importância dos mecanismos enunciativos para a coerência pragmática ou interativa do texto (Bronckart, 1999, 2023), na qual a contribuição para a leitura não está somente na elucidação dos posicionamentos enunciativos, mas também na interpretação das várias avaliações a respeito de aspectos do conteúdo temático da obra, o participante começa a utilizar sua capacidade crítica, pós-leitura, a partir da consciência da existência, no texto, de modalidades identificadas, ora nas vozes dos personagens, ora na voz da autora, corroborando, assim, com a tese de que tais mecanismos enunciativos contribuem para a formação de um leitor crítico.

Ainda de acordo com o Menegassi (1995), no que toca a polissemia textual, a interpretação pode ser dirigida ou não.

Quando o autor do texto, por exemplo, expõe de forma clara seu ponto de vista, o leitor é direcionado, mesmo que involuntariamente, para uma interpretação em particular. Mas, por outro lado, a interpretação é diversificada quando a intenção do autor não é percebida ou dirigida, o que, de certa forma, possibilita até manifestações interpretativas equivocadas.

Cabe ao leitor, portanto, perceber essa polissemia do texto.

Por fim, por ser pessoal e depender dos conhecimentos prévios que o leitor possui, a interpretação possibilita ao texto várias leituras.

4. RETENÇÃO: A última etapa do processo de leitura se configura como sendo o momento de armazenamento das informações mais importantes do texto e se apresenta em dois níveis, um *a partir da fase de compreensão* e o outro *após a da etapa de interpretação*, segundo Menegassi.

No primeiro caso, conforme o autor, o leitor pode reter a temática e os pontos mais relevantes do texto, simplesmente, compreendendo o texto, sem precisar fazer uso da interpretação.

No entanto, Menegassi, (1995), afirma que haverá também a possibilidade de retenção

de informações do texto somente após a fase de interpretação, sendo, neste caso, uma retenção mais profunda, já que a interpretação é um processo mais amplo do que a compreensão.

Portanto, para o leitor é mais interessante reter informações a partir da interpretação e não se valer apenas da fase de compreensão.

Tendo em mente as contribuições de Menegassi, (1995), sobre as etapas do processo de leitura, Marcuschi (2008), por sua vez, propõe os *horizontes de compreensão textual* que, não só contemplam os níveis de compreensão mencionados pelo primeiro autor, mas também vão mais além, consubstanciando a análise das respostas dos participantes.

De acordo com Marcuschi (2008), a leitura pode se apresentar de maneiras ou perspectivas diferentes, que, segundo o autor, são chamadas de horizontes e se apresentam em cinco níveis distintos. Estes horizontes variam desde a compreensão decodificada ou literal, denominada de falta de horizonte até a compreensão considerada errada, chamada de horizonte indevido.

1. FALTA DE HORIZONTE: Ler sob essa perspectiva caracteriza apenas repetição e cópia do que está sendo expresso no texto, levando a crer que o texto só apresenta informações objetivas e transparentes. Além disso, esse tipo de leitura não garante que a compreensão foi efetivada, já que a atividade do leitor se configura apenas como trabalho de identificação e repetição de informações.

2. HORIZONTE MÍNIMO: Semelhante à perspectiva anterior, este tipo de leitura se apresenta também como repetição, só que utilizando outras palavras a fim de dizer a mesma coisa, caracterizando-se, pois, como um recurso conhecido como paráfrase. Embora haja a utilização de palavras novas para se falar do texto, a intervenção do leitor é insignificante, caracterizando, assim, uma atividade ainda de extração de informações objetivas.

3. HORIZONTE MÁXIMO: Nessa terceira maneira de leitura, a inferência faz parte do processo de construção da compreensão, aliando as informações do texto, os conhecimentos pessoais do leitor ou outras informações para gerar os sentidos. Nesta perspectiva, o leitor não se prende à paráfrase nem a repetições ou a cópias, mas atem-se à leitura do que está nas entrelinhas. Como o próprio nome diz, esse horizonte, caracterizado pelas inferências, representa o horizonte máximo da compreensão ou da produção de sentidos.

4. HORIZONTE PROBLEMÁTICO: Esta quarta perspectiva se situa no limite da interpretabilidade, pois vai muito além das informações presentes no texto. Caracterizam-se como sendo dessa perspectiva as leituras de caráter pessoal, constatando-se, portanto, a opinião constante do leitor e, assim, uma abertura para diversas interpretações, a chamada extrapolação ou o conhecido vale-tudo da compreensão.

5. HORIZONTE INDEVIDO: Está última perspectiva de leitura se apresenta como sendo uma zona proibida ou indevida, pois se configura como uma área de leitura ou compreensão errada, equivocada. O leitor aqui foge completamente do assunto tratado no texto.

Colocadas essas considerações, entendemos que as etapas do processo de leitura elencadas auxiliaram esta pesquisa na identificação do nível de compreensão do aluno na atividade de leitura do texto literário.

Portanto, para a análise dos dados desta pesquisa, entendemos como compreensão literal, a compreensão relacionada apenas a informações explícitas no texto. Para a compreensão inferencial, concebemos a compreensão na qual o leitor relaciona o que sabe com o que está no texto. Por outro lado, configuramos como compreensão crítica a compreensão relacionada ao nível mais avançado do processo de leitura, a interpretação, quando se começa a fazer avaliações sobre o texto e, por fim, foi entendida como compreensão errada ou equivocada a compreensão na qual o leitor foge completamente do assunto tratado no texto.

Conhecido o processo como o aluno foi avaliado, acerca do nível de compreensão do texto, vale ressaltar que as perguntas da atividade de leitura gamificada envolveram temáticas sociais, políticas e econômicas e, como tal, as respectivas respostas tiveram que levar em consideração o contexto sócio-histórico-cultural tanto da obra quanto da autora.

A partir das respostas dadas pelo participante em cada uma das questões da quarta fase, tanto resposta discursiva quanto resposta objetiva, foi possível verificar o nível de compreensão do participante, relacionando sua resposta a um dos quatro níveis abaixo:

- a) Nível de compreensão literal
- b) Nível de compreensão inferencial
- c) Nível de compreensão crítica
- d) Nível de compreensão errada /equivocada

4.4.3.2 Procedimentos para verificação do nível de compreensão

Para a verificação do nível de compreensão do participante, foi levado em consideração também, para fins de análise, o tipo de concepção de leitura adotado, isto é, o modelo de leitura usado pelo participante mostrou o nível de compreensão no qual ele se insere.

Um modelo de leitura tecnicista ou estruturalista, por exemplo, que é voltado para uma abordagem ascendente de leitura, no qual a interpretação acontece do texto para o leitor, o

significado é encontrado somente no texto, sem espaço para outras interpretações. Segundo Menegassi (2005), a leitura, nesse modelo, é um processo passivo de identificação de palavras e de ideias, voltado somente para o trabalho de cópia de informações. Entendida a leitura dessa forma, esse modelo, para fins de análise, tem relação com o nível de compreensão literal.

Por outro lado, o modelo psicolinguístico de leitura tem como resultado um nível de compreensão inferencial, visto que está relacionado a uma abordagem descendente de leitura, isto é, agora a interpretação é do leitor para o texto, o que, por sua vez, possibilita maiores interpretações, sem emitir opiniões, a partir do que o leitor já sabe com o que ele identifica no texto. Em outras palavras, De acordo com Goodman (1987), pessoas diferentes apresentarão compreensões diferentes, visto que o entendimento do texto dependerá de seus conhecimentos prévios, de suas intenções no texto, bem como da cultura social da qual cada leitor faz parte. Ainda segundo o autor, para a compreensão acontecer, é preciso que o leitor faça inferências a fim de que complemente a informação do texto, fazendo uso dos conhecimentos conceptual e linguístico, bem como dos esquemas que já possui.

Já o modelo sociopsicolinguístico de leitura valoriza as informações oriundas tanto do texto quanto do leitor, dando importância a interação entre esses dois polos. É uma convergência dos modelos de leitura ascendente e descendente, sem privilegiar mais este ou aquele modelo. O significado, via texto, é construído por meio de um processo ativo entre leitor e autor. Nesse modelo, o ato de ler é visto como “um evento envolvendo um indivíduo e um texto em particular, acontecendo num momento específico, sob circunstâncias específicas, num contexto social e cultural específico (Rosenblat, 1978, *apud* Braggio, 1992)” colocadas essas considerações, é possível afirmar que uma leitura, a partir do modelo sociopsicolinguístico, tem como efeito um nível de compreensão crítico, dada a possibilidade, nessa abordagem de leitura, para a criação de significados.

Entretanto, como a própria atividade gamificada é concebida aqui como instrumento de mediação entre o aluno e a construção da compreensão do texto, desconsiderando, pois a dinâmica de interação da sala de aula, entre texto-professor-aluno e texto-aluno-aluno, como forma de construção de sentidos, não levaremos em consideração, para fins de análise, o modelo de leitura sociopsicolinguístico, em vez disso, consideraremos a perspectiva de leitura denominada de horizonte problemático de compreensão, na qual se situa no limite da interpretabilidade, pois, segundo Marcuschi (2008), vai além das informações presentes no texto. Nessa perspectiva, ainda segundo o autor, visualiza-se a opinião do leitor e, por conseguinte, uma abertura para muitas interpretações.

4.4.3.3 Encaminhamentos para as análises das vozes

Para a análise das vozes, esta pesquisa se apoiou nos pressupostos de Bronckart (1999, 2023), ao entender que, dado o contexto sócio-histórico no qual autora e personagens estão inseridos, informações relevantes sobre posicionamentos enunciativos e avaliações diversas sobre aspectos do conteúdo temático podem ser analisadas nas falas desses atores dentro do texto.

A partir desse entendimento, a pesquisa se voltou para uma análise das vozes sociais, isto é, as “vozes de outras pessoas ou instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto (Bronckart, 2023, p. 113)”, que são identificadas nas falas da autora e de seus personagens, evidenciando, assim, princípios e crenças de sua época, como discursos machista, racista, religioso, feminista ou de empoderamento e de senso comum.

A pesquisa voltada para as vozes da autora e de seus personagens foi uma estratégia desse estudo para o participante da pesquisa entrar no universo de cada ator no texto e, assim, compreender, de forma crítica, que as falas desses atores revelam posicionamentos enunciativos de instancias sociais do contexto do qual fazem parte, como julgamentos e opiniões, assumindo, portanto, a responsabilidade do que está sendo enunciado no texto.

4.4.3.4 Conduções para as análises das modalizações

Com relação a palavras e/ou a expressões que evidenciam algum tipo de avaliação, julgamento ou sentimento nas vozes da autora e de seus personagens, este estudo teve como base teórico-metodológica as teorias de Bronckart (1999, 2023) e de Neves (2011) sobre modalizações.

Assim como nas vozes, esta pesquisa, quando se voltou para a análise das modalizações, teve também como estratégia fazer o participante deste estudo entrar no universo de cada ator do texto, autora da obra e seus personagens, a fim de que, por meio de palavras ou de expressões, o participante da pesquisa atuasse de forma crítica na leitura da obra e percebesse nas vozes desses atores não só opiniões ou julgamentos, como juízos de valor, por exemplo, mas também identificasse colocações enunciativas que revelassem determinados discursos, relacionados com o momento socio-histórico da obra e, assim, percebesse, criticamente, que cada época carrega consigo princípios e crenças que, muitas vezes, manifestam-se por meio de palavras ou expressões dentro das falas.

Tendo isso em mente, a pesquisa fez a análise dos dados da atividade gamificada,

levando em consideração a relação entre respostas dadas pelo participante e as palavras e/ou as expressões modalizadoras presentes nas vozes da autora e dos personagens nos trechos da obra, ou seja, procurou-se verificar o nível de compreensão do participante pelo grau de percepção que ele teve sobre o reconhecimento, nos trechos, de determinados discursos que, por sua vez, eram identificados nas vozes da autora e dos personagens por meio de palavras e/ou expressões modalizadoras.

Para tal, um esquema de análise foi desenvolvido como se verifica a seguir. Vale ressaltar que, como os participantes da pesquisa pertenciam a series diferentes, foram criados três grupos, correspondendo cada um deles a um ano escolar: grupo A, alunos(as) do 1º ano; grupo B, alunos(as) do 2º ano; e, grupo C, alunos(as) do 3º ano.

Colocadas as informações dessa forma, a descrição e análise dos dados foi feita em três momentos distintos: primeiramente, expôs-se informações sobre os participantes tanto como receptor quanto na sua posição social; em seguida, fez-se a descrição e análise das respostas objetivas dos participantes nas três primeiras fases da atividade gamificada; por fim, na quarta e última fase da gamificação, a descrição e análise foi feita a partir das respostas discursivas dos alunos, a fim de verificar a relação entre vozes, palavras e expressões modalizadoras e identificação de posicionamentos enunciativos para, assim, além de buscar identificar o nível de compreensão de cada participante, apresentar um quadro comparativo, revelando, assim, o nível de compreensão de cada aluno nos grupos: literal, inferencial, crítico ou compreensão indevida.

O esquema para a descrição e análise dos dados da pesquisa ficou assim definido:

4.4.3.5 Esquema de descrição e análise de dados

Quadro 1 – Esquema de descrição e análise de dados

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS
5.1 O aluno-participante da pesquisa (contexto de produção da obra: contexto físico e contexto sociossubjetivo do receptor)
5.1.1 O receptor
5.1.2 A posição social do receptor
5.2 Descrição e análise das três primeiras fases (conteúdo temático e contexto de produção da obra)
Metas das três primeiras fases

5.2.1 Primeira fase: a obra
5.2.1.1 Questões
5.2.1.2 Aspecto quantitativo da fase
5.2.2 Segunda fase: o contexto sócio-histórico
5.2.2.1 Questões
5.2.2.2 Aspecto quantitativo da fase
5.2.3 Terceira fase: a autora
5.2.3.1 Questões
5.2.3.2 Aspecto quantitativo da fase
5.3 Descrição e análise da quarta fase (conteúdo temático)
5.3.1 Questões
5.3.2 Aspecto quantitativo da fase
5.3.3 Questões 1 a 4 (com modalizadores destacados nos trechos)
5.3.4 Questões 5 a 8 (sem modalizadores destacados nos trechos)
5.3.5 Questões 9 a 10 (sem modalizadores destacados nos trechos)
5.3.5.1 O aluno identificou o posicionamento enunciativo manifestado na voz dos personagens?
5.3.5.2 O aluno apresentou os modalizadores presentes no trecho que justificam a sua resposta?
5.3.5.3 A resposta do aluno tem relação com os modalizadores presentes no trecho e, conseqüentemente, com o posicionamento enunciativo manifestado na voz dos personagens?
5.3.5.4 Qual é a concepção de leitura manifestada na resposta do aluno e, conseqüentemente, qual é o seu nível de compreensão?
5.3.5.5 Quadro comparativo com o desempenho de cada participante tanto no que concerne à relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos quanto no que diz respeito ao nível de compreensão.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Para concluir este capítulo, vale ressaltar que, depois de aplicada a pesquisa, analisados os dados, visualizados os resultados e verificadas suas contribuições, o objeto de aprendizagem gamificado ficará à disposição da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida,

como forma de contribuir para atividades pedagógicas vindouras ou mesmo para outras pesquisas afins, envolvidas na perspectiva ensino, leitura e gamificação.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, trataremos da descrição e análise dos dados gerados nesta pesquisa.

Na primeira seção, expomos informações sobre o aluno-participante, nos diz respeito tanto ao seu contexto físico, como receptor, quanto ao seu contexto sociossubjetivo, como sua posição social, a fim de conhecer o participante da pesquisa e, conseqüentemente, os compreender melhor os dados gerados.

Na seção seguinte, em estudo apenas as respostas objetivas dos alunos, tratamos da descrição e análise das três primeiras fases da atividade gamificada, explorando a situação de ação de linguagem no que diz respeito ao conteúdo temático da obra, na primeira fase, e, no que diz respeito ao contexto de produção, o contexto sócio-histórico, na segunda fase, e vida e obra da autora, na terceira parte da gamificação.

Já na terceira seção, fizemos a descrição e análise da quarta e última fase da atividade gamificada, analisando, agora, somente as respostas discursivas dos alunos, no que se refere à relação entre vozes, palavras e expressões modalizadoras e identificação de posicionamentos enunciativos, nos trechos retirados da obra aqui em estudo, a fim de saber o nível de compreensão de cada participante, se literal, inferencial, crítico ou indevido (Marcuschi, 2008; Menegassi, 1995).

Por fim, para finalizar o capítulo, apresentamos um quadro comparativo com a finalidade de expor o nível de compreensão de cada participante, a partir das suas respostas discursivas, na última fase da intervenção pedagógica gamificada.

Antes de começarmos a descrição e análise dos dados da pesquisa, reforçamos que os participantes, por questão de diferença de ano escolar, estão divididos em três grupos: grupo A, alunos do 1º ano do ensino médio; grupo B, alunos do 2º ano do ensino médio, e, grupo C, alunos do 3º ano do ensino médio, da mesma escola da rede pública de ensino do estado do Ceará.

Feitas essas considerações, a descrição e análise do corpus desta pesquisa se mostrou da forma que se apresenta nas seções seguintes.

5.1 O aluno-participante da pesquisa (contexto de produção da obra: contextos físico e sociossubjetivo do receptor)

Para a descrição e análise dos dados da pesquisa, é relevante levar em consideração a situação de ação de linguagem que, segundo Bronckart (2023), dada a sua relação com as

propriedades dos mundos físico, social e subjetivo, podem ter influência sobre a produção de um texto.

Segundo o referido autor genebrino, ao produzir um texto, o agente mobiliza algumas representações sobre os três mundos formais em duas direções: em um sentido, esses mundos vão formar o contexto de produção do texto, no qual será possível identificar a situação de interação da qual o agente-produtor faz parte. Em outro curso, as representações sobre esses três mundos irão constituir a formação do conteúdo temático, permitindo, assim, a verbalização dos temas no texto.

Tendo isso em mente, pode-se afirmar que todo texto se constrói tanto dentro de um contexto físico, por meio de um agente-produtor situado em um espaço e em um tempo específicos, quanto dentro de um contexto de interação comunicativa, não só com normas e valores de uma época, mas também com imagens que o agente-produtor manifesta de si ao produzir o texto (Bronckart, 1999; 2023).

Dentro dessa situação de interação ou de comunicação, entende-se, para fins de análise desta pesquisa, que o leitor, mesmo não se situando no mesmo espaço-tempo do agente-produtor do texto, pode contribuir para a construção de sentidos, se levadas em consideração tanto a sua condição de receptor, e dessa forma, a pessoa que pode perceber ou receber concretamente a obra aqui em estudo quanto a sua posição social de receptor, isto é, de destinatário que, como tal, assume um papel social diante do referido texto.

Colocadas essas considerações sobre a situação de ação de linguagem e suas representações dos mundos formais na formação do contexto de produção da obra *O Quinze*, mais especificamente no que concerne ao receptor, pode-se, para fins de análise, caracterizar os leitores-participantes desse estudo como se verifica a seguir.

5.1.1 O receptor

Como já salientado, “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; todo texto resulta, então, de um ato desenvolvido num contexto físico (Bronckart, 2023, p. 79)”, que, por sua vez, pode ser determinado por quatro parâmetros: lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor.

Quanto ao receptor, dada a sua relevância na participação da construção de sentidos em um texto, é fundamental caracterizar esse leitor dentro da sua posição num contexto físico e, assim, para fins de análise, saber quem é a pessoa que pode receber concretamente o texto,

visto que os dados gerados para essa pesquisa são oriundos das respostas objetiva e discursiva desse receptor.

Colocadas essas considerações, o receptor (leitor-participante) da obra aqui em estudo se apresenta da seguinte forma:

- São adolescentes de ambos os sexos;
- Estão com idades entre quinze e dezoito anos.

5.1.2 A posição social do receptor

Em uma outra perspectiva, ainda segundo Bronckart (2023), a produção de um texto faz parte de um cenário das atividades de uma formação social que requer o mundo social, com seus valores e normas, e o mundo subjetivo, com a imagem que o agente manifesta de si ao agir. Esses dois mundos juntos formam o contexto sociossubjetivo que, assim como o contexto físico, pode ser definido por quatro parâmetros: lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo da interação.

No que diz respeito à posição social do receptor, o leitor assume um papel social diante da leitura de um texto, seja na condição de estudante, professor, pai, mãe, etc. e, como tal, traz para a sua leitura novas construções de sentido muito de acordo com contexto sociossubjetivo do qual faz parte.

Vista, portanto, a participação do receptor por esse prisma, considera-se importante caracterizar também o leitor-participante deste estudo a partir do seu contexto sociossubjetivo e, dessa forma, também para fins de análise, saber qual é o papel social atribuído ao receptor da obra aqui em estudo e qual é, do ponto de vista do agente-produtor, o efeito que o texto pode produzir nesse leitor?, compreendendo que essa posição social tem relação com as respostas que serviram de dados nesta pesquisa.

A partir do que se coloca aqui, é possível caracterizar a posição social do receptor (participante-leitor) desta pesquisa como se verifica a seguir:

- São alunos do ensino médio: 1º, 2º e 3º anos, dos turnos manhã, tarde e noite;
- São estudantes de uma escola da rede estadual de ensino do estado do Ceará, localizada na cidade de Fortaleza.

5.2 Descrição e análise das três primeiras fases da atividade de leitura gamificada (conteúdo temático e contexto de produção da obra)

A seguir, foram descritas e analisadas as três primeiras etapas da gamificação. Primeiramente, foram feitas reflexões sobre as metas dessas fases iniciais e, em seguida, acerca das informações presentes em cada etapa, como texto introdutório para a fase, ilustração de contextualização, questões e aspectos quantitativos da fase.

Todos os aspectos quantitativos de cada uma das fases estavam relacionadas à situação de ação de linguagem explorada na respectiva etapa da atividade. Na primeira etapa foi trabalhado o conteúdo temático da obra. Já na segunda e terceira fases foram testados os conhecimentos dos alunos em relação ao contexto sócio-histórico da obra e a vida e obra da autora, ambos referentes ao contexto de produção de *O Quinze*, como se verifica nas seções a seguir.

5.2.1 Metas das três primeiras fases

Antes de iniciar a atividade de leitura gamificada, o participante teve contato com as metas propostas para as três primeiras fases do game, exatamente da forma como se apresenta a seguir:

Figura 1 – Meta das três primeiras fases

METAS:

PARA AS TRÊS PRIMEIRAS FASES:

- Para ajudar você a ter informações para alcançar o nível de compreensão crítica, você deverá acertar a maior quantidade de perguntas sobre o livro *O Quinze* relacionadas:

- a) a obra (5 pontos);
- b) ao contexto sócio-histórico (5 pontos);
- c) a autora (5 pontos).

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

O objetivo da apresentação das metas, logo no início, era fazer o participante perceber as razões pelas quais determinada atividade no jogo deveria ser realizada (Vianna *et al.*, 2013) e, dessa forma, ter as informações necessárias para o bom desempenho na game.

Em outros termos, objetivava-se que, por meio das informações apresentadas nas metas,

o participante compreendesse que o maior número de acertos nas três primeiras fases serviria de aquisição de conhecimento necessária para a consecução da quarta e última fase do game.

Colocando ainda em outras palavras, procurou-se contextualizar o participante sobre particularidades da situação de ação de linguagem (Bronckart, 1999, 2023), tanto do contexto de produção quanto do conteúdo temático da obra *O Quinze*, a partir da teoria de Vygotsky (1998) sobre mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização, a partir da qual o participante, ao utilizar as três primeiras fases da atividade gamificada como zona de desenvolvimento potencial, tendo o próprio game como instrumento de mediação e o pesquisador como colaborador, parte da sua zona de desenvolvimento real atual para a construção de uma nova zona de desenvolvimento real, necessária para respostas mais críticas geradas por perguntas da quarta fase, na qual o nível de compreensão do participante seria analisado.

Entendidas as metas como são concebidas aqui e a sua importância para o direcionamento do game, partamos agora para a descrição das três primeiras fases da atividade gamificada, contextualizando a importância da situação de ação de linguagem abordada em cada uma das fases.

5.2.2 Primeira fase: a obra

Nesta primeira parte da atividade gamificada, os participantes tiveram que testar seus conhecimentos relacionados a informações sobre o conteúdo temático da obra *O Quinze*.

Com o objetivo de servir como base de conhecimento prévio ou, mais especificamente, como zona de desenvolvimento real do participante (Vygotsky, 1998), para a consecução da quarta fase da atividade gamificada, a primeira etapa explorou aspectos do conteúdo temático relacionados a situações verossímeis abordadas na obra, acerca dos contextos político, social e cultural da época, como forma de gerar reflexão a respeito de temáticas importantes contempladas no texto.

Como forma de contextualizar o participante, já no início da primeira fase, antes de iniciar essa etapa, foi introduzido um texto explicativo sobre a relevância de conhecer elementos que compõem a narrativa da obra que, por sua vez, ajudam a desenvolver o seu conteúdo temático, como personagens, tempo, espaço e enredo, da forma que se verifica a seguir.

Figura 2 – Texto introdutório da fase 1

Olá, jogador!

Nesta primeira fase do game, você vai conhecer um pouco sobre a narrativa da obra O Quinze.

E aí, ao ler uma obra como O Quinze, você sabe identificar os elementos que compõem a narrativa?

A narrativa constitui-se de cinco elementos que ajudam a desenvolver a história contada em uma obra. Os personagens, por exemplo, são apenas um desses elementos. Além deles, é possível identificar o tempo, que revela quando os fatos estão acontecendo; o espaço, que informa onde tudo está acontecendo; o foco narrativo, que permite saber quem está contando a história e, por fim, o enredo, que expõe os personagens e a sucessão de acontecimentos narrados. Para entendermos melhor o que está sendo contado, é preciso que todos esses elementos estejam presentes e interligados.

Pronto para começar a primeira fase do game?

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

O texto introdutório da fase serve como interação entre o participante e a atividade, sendo, portanto, o primeiro momento da atividade gamificada como um instrumento de mediação.

No início do texto, ao saudar o participante, a atividade inicia a interação com o jogador (participante) e, dessa forma, constrói a explicação sobre o que será explorado na fase, primeiro, por meio de uma pergunta, questiona o que o jogador sabe sobre os elementos que compõem a narrativa, na tentativa de verificar o seu conhecimento prévio ou a sua zona de desenvolvimento real e, em seguida, esclarece a importância desses elementos para o desenvolvimento e a compreensão do conteúdo temático de um texto.

A imagem que introduz a primeira fase serve como elemento colaborador da contextualização da primeira etapa da atividade.

Figura 3 – Ilustração da fase 1

A OBRA (1/4)



Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

A partir do que foi colocado no texto introdutório, a escolha da imagem se justifica devido a dois olhares distintos sobre a leitura da obra: primeiro, procurou-se ilustrar aspectos dos contextos político, social e cultural que só serão identificados por meio da leitura do texto e, segundo, buscou-se também representar uma das principais personagens de *O Quinze*, Conceição, escolha essa justificada por sua forte relação com a leitura.

5.2.2.1 Questões sobre a obra

Na primeira fase da atividade gamificada, o participante teve de testar seus conhecimentos sobre questões que envolviam aspectos do conteúdo temático, no tocante aos contextos político, social e cultural da obra.

As cinco questões foram assim apresentadas:

Quadro 2 – Questões da primeira fase

FASE 1: A OBRA (conteúdo temático)	
QUESTÕES	
1ª Pergunta	<p>a) a obra foi publicada em 1930 e, dessa forma, expõe a situação econômica, política, social e cultural da época</p> <p>b) a obra foi publicada em 1930, entretanto, não expõe a situação econômica, política, social e cultural da época</p>

<p>2ª Pergunta</p> <p>a) é uma ficção e não retrata nada da realidade</p> <p>b) é uma história baseada em fatos reais</p>
<p>3ª Pergunta</p> <p>a) expõe a luta do povo cearense do campo contra os problemas da seca</p> <p>b) expõe a luta do povo carioca do campo contra os problemas da seca</p>
<p>4ª Pergunta</p> <p>a) a obra, além de expor a realidade da época da seca de 1915, expõe também a experiência de vida e as convicções pessoais da autora.</p> <p>b) a obra, além de não expor a realidade da época da seca de 1915, não expõe também a experiência de vida e as convicções pessoais da autora.</p>
<p>5ª Pergunta</p> <p>a) é um romance de denúncia social, pois aborda não somente o assunto sobre a seca, mas também temáticas sobre desigualdade social, religiosidade, machismo, racismo, descaso do poder público diante dos mais necessitados e, dentre outros pontos, a condição da mulher na sociedade da época.</p> <p>b) não é um romance de denúncia social, pois só aborda o assunto sobre a seca. Já outras temáticas, como desigualdade social, religiosidade, machismo, racismo, descaso do poder público diante dos mais necessitados e, dentre outros pontos, a condição da mulher na sociedade da época, não são tratadas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

As questões desenvolvidas para esta fase, como forma de explorar conhecimentos sobre o conteúdo temático de *O Quinze*, traziam, já na primeira questão, discussões sobre o ano de publicação da obra e a sua relação com a realidade da época de quando o livro foi produzido. Na segunda questão, eram trabalhadas informações voltadas para a verossimilhança da obra com a realidade. Na sequência, problemas gerados pela seca foram tratados na terceira questão. Já na quarta questão, a atividade buscou abordar convicções pessoais da autora e sua relação com a produção do texto e, por fim, a última questão procurou evidenciar o papel da obra, aqui em estudo, como instrumento de denúncia social.

Cada uma das questões contemplava duas alternativas que abordavam particularidades sobre o livro *O Quinze* que, por sua vez, não estavam voltadas para o reconhecimento de informações isoladas do texto, como a identificação de personagens, de lugares ou mesmo de fatos da sequência da narrativa. Por outro lado, procurou-se explorar nas questões sobre o

conteúdo temático aspectos dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva sobre os temas abordados.

A partir desse prisma, procurou-se, por meio desse viés crítico e reflexivo, contextualizar o conteúdo temático e, assim, possibilitar ao jogador a internalização de informações novas sobre certas temáticas abordadas.

Tendo isso em mente, como o objetivo dessa fase era essa internalização de informações sobre o conteúdo temático do livro, as duas alternativas de cada questão tiveram sempre a construção dos seus textos de forma muito similar, tendo apenas uma ou outra palavra como sendo o elemento-chave e diferenciador entre as alternativas para a determinação da resposta correta.

Dito de outra forma, tendo a primeira fase como uma zona de desenvolvimento potencial, procurou-se, portanto, desenvolver uma nova zona de desenvolvimento real do jogador, necessária para a consecução das demais fases, concebendo-se, para isso, a própria atividade gamificada como o instrumento mediador desse processo; processo esse que, segundo a teoria de Vygotsky (1998), chamamos aqui de zona de desenvolvimento proximal.

Como pode ser verificado na seção seguinte, três grupos de participantes, pertencentes a séries diferentes, cumpriram essa primeira etapa da atividade, revelando aspectos quantitativos que mostram o desempenho de cada um dos participantes dos referidos grupos o que, de certa forma, pode revelar o grau de internalização do conteúdo temático da obra aqui em estudo.

5.2.2.2 Aspecto quantitativo da fase

Compreende-se que é de fundamental importância os dados gerados nas respostas dessa etapa, pois espera-se que a internalização de informações, como já salientado, sirva de conhecimento prévio para a consecução reflexiva e crítica das respostas da última etapa da atividade gamificada, visto que tais informações podem ter, em maior ou em menor grau, relação com os dados gerados tanto nas respostas objetivas quanto, e principalmente, nas respostas discursivas dos participantes na quarta fase desta atividade.

Vendo, portanto, dessa forma a relevância dos dados gerados nesta primeira etapa, faz-se necessário aqui, para fins de análise da quarta fase, discutir o aspecto quantitativo das respostas objetivas dos participantes desse momento inicial da atividade.

O aspecto quantitativo de desempenho de cada um dos participantes ficou assim configurado.

Quadro 3 – Aspecto quantitativo da primeira fase

ASPECTO QUANTITATIVO DA FASE					
GRUPO S	ALUNO S	Quantas perguntas o participante acertou?	Quais perguntas o participante acertou?	Quais perguntas o participante errou?	Percentual de acertos
A	1	3/5	1; 3; 4	2; 5	60%
	2	5/5	Todas	Nenhuma	100%
	3	5/5	Todas	Nenhuma	100%
B	4	5/5	Todas	Nenhuma	100%
	5	5/5	Todas	Nenhuma	100%
	6	4/5	2; 3; 4; 5	1	80%
C	7	5/5	Todas	Nenhuma	100%
	8	5/5	Todas	Nenhuma	100%
	9	5/5	Todas	Nenhuma	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Como se verifica acima e também por toda a descrição e análise deste capítulo, três grupos representam os discentes do ensino médio participantes da pesquisa: grupo A, 1º ano; grupo B, 2º ano e grupo C, 3º ano.

Cada um dos alunos, em seu respectivo grupo, teve sua performance na primeira fase detalhada, como forma de verificar os acertos e os erros em cada questão e, assim, dimensionar a relevância de seu desempenho para suas respostas em fases posteriores. Compreende-se que, para a construção da compreensão crítica sobre a obra aqui em estudo, o participante deva acertar o maior número de questões a fim de internalizar aspectos importantes do conteúdo temático, como forma de contextualização para as etapas seguintes da atividade gamificada.

Dos nove participantes da atividade, seis acertaram todas as questões. Esse dado permite conjecturar que tais alunos podem ter internalizado as informações voltadas para o enredo, os personagens, o tempo e o espaço da obra, não só pela contextualização sobre os elementos da narrativa, que constituem o conteúdo temático apresentados no início da fase, mas também tanto por uma possível leitura crítica da obra quanto pelas discussões em sala de aula sobre o cenário político, social e cultural explorado nas temáticas abordadas no livro o

que, de certa forma, pode revelar uma compreensão crítica do aluno, visto que as questões dessa fase não exploravam informações literais, mas, por outro lado, verificavam o posicionamento reflexivo e crítico do discente diante do conteúdo temático.

Colocados esses primeiros dados sobre o desempenho do participante na atividade, é possível considerar que ele possa ter internalizado novas informações sobre o texto que, por sua vez, possam servir em outras fases como conhecimento prévio ou, segundo a teoria vygotskyana, como uma nova zona de desenvolvimento real necessária para a performance nas fases seguintes da atividade gamificada.

Por outro lado, apenas dois participantes da atividade não acertaram todas as questões.

No grupo A, por exemplo, um aluno errou duas questões: uma delas, a alternativa 2, trazia informação sobre a verossimilhança da obra com a realidade. Já a outra questão, alternativa 5, contemplava informação sobre o papel social de instrumento de denúncia que a obra representa.

No grupo B, por outro lado, um aluno errou apenas uma questão que apontava a relação do ano de publicação da obra com o contexto político, social e cultural da época.

Esses dados podem revelar que os participantes não internalizaram de forma reflexiva e crítica a leitura da referida obra e, por conseguinte, podem ter o desempenho nas respostas das fases seguintes comprometido, já que é possível perceber, por meio das questões que não tiveram êxito, que informações relevantes sobre o conteúdo temático e, portanto, significativas para a construção de uma compreensão crítica não foram internalizadas, como a falta de entendimento não só da relação da obra com a realidade, mas também como a não percepção do texto como um romance de denúncia social.

Por fim, para concluir essa seção, nove alunos obtiveram 100% de acertos e, como já foi colocado, esse desempenho pode ter reflexo nas respostas da quarta fase, onde suas impressões sobre o conteúdo temático, principalmente nas respostas discursivas, podem manifestar um posicionamento crítico sobre as temáticas levantadas na obra. Por outro lado, dois alunos, dos grupos A e B, não atingiram o percentual máximo de acertos, sendo, portanto, 60% e 80%, respectivamente.

Esse dado, levando em consideração a performance não só desta fase, como também a não obtenção do percentual máximo de acertos da segunda e da terceira fases, pode ser levado em consideração como um dos aspectos para a análise do nível de compreensão manifestado nas respostas discursivas da quarta fase.

A seguir, na próxima seção, apresentam-se considerações de pontos semelhantes aos que foram descritos aqui, entretanto, voltadas para aspectos do contexto sócio-histórico da

obra O Quinze que, por sua vez, configuram informações do contexto de produção da referida obra e, como tal, notabilizam-se na segunda fase da atividade gamificada.

5.2.3 Segunda fase: o contexto sócio-histórico

Na segunda fase da atividade gamificada, assim como na etapa anterior, os participantes tiveram que explorar seus conhecimentos, não mais sobre informações relacionadas ao conteúdo temático, mas agora sobre aspectos do contexto sócio-histórico da obra, como meta desta fase.

Como forma de gerar reflexão a respeito de particularidades do contexto da época no qual o texto foi produzido e, assim, juntamente com informações adquiridas na primeira fase, proporcionar conhecimento prévio para a consecução da quarta fase da atividade gamificada, esta segunda etapa procurou explorar aspectos do lugar e do momento de produção da obra aqui em estudo, bem como do seu lugar social no cenário do qual fez parte, a fim de promover no participante reflexões e posicionamentos críticos, relativos às condições social e política das pessoas / personagens que constituíam o espaço que o texto reproduz.

Como se verifica a seguir, como texto introdutório da fase, foi apresentado ao participante um texto explicativo sobre a importância de conhecer o contexto sócio-histórico no qual a obra está inserida, a fim de contextualizá-lo e servir, como já salientado, como uma nova zona de desenvolvimento real do participante (Vygotsky, 1998).

Figura 4 – Texto introdutório da fase 2

Olá, jogador!

Nesta segunda fase do game, você vai conhecer um pouco sobre o contexto sócio-histórico da obra O Quinze.

E aí, você sabe qual é a importância de conhecer o contexto sócio-histórico de uma obra?

Em uma obra como O Quinze, a autora não tira simplesmente da imaginação os personagens e os fatos narrados. Na verdade, ela se prende aos acontecimentos e às tradições da época na qual a história está sendo contada para criar os personagens e criar o enredo. Dessa forma, traços característicos dos personagens, como o discurso que eles utilizam no seu cotidiano, estão diretamente relacionados a um momento específico da história de um local.

Pronto para começar a segunda fase do game?

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023

Mais uma vez aqui, agora para a segunda etapa, o texto introdutório serve como um instrumento de mediação entre o participante e a atividade, agindo, pois, como outro momento de interação dentro da proposta pedagógica gamificada.

Da mesma forma da fase anterior, de início, há uma saudação ao participante, configurando a interação por meio da qual a explicação é construída sobre o que será explorado na referida fase e, a partir de uma pergunta, procura-se saber o que o aluno conhece sobre o contexto sócio-histórico de uma obra.

A referida pergunta, ao iniciar a interação com um questionamento sobre contexto sócio-histórico, tenta ativar o conhecimento prévio do participante ou a sua zona de desenvolvimento real sobre aspectos da obra que serão explorados na segunda fase da atividade para, em seguida, esclarecer que o enredo de uma obra, em alguns casos, tem relação com os acontecimentos e as tradições da época na qual o texto literário está inserido e, dessa forma, pode revelar, por meio de comportamentos e das vozes dos personagens, posicionamentos e crenças associados a um momento específico da história de um local (Bronckart, 2023).

Nessa perspectiva, voltada para a construção de conhecimento sobre o contexto sócio-histórico da obra em estudo, a imagem a seguir, que introduz esta fase, presta-se como elemento colaborador para o desenvolvimento e a compreensão do contexto de produção do

referido texto.

Figura 5 – Ilustração da fase 2

O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO (2/4)



Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Dentro do que se verifica na leitura da obra como temáticas abordadas, procurou-se trazer para o participante da atividade uma ilustração que retratasse o tema principal levantado no texto e tudo o que ele representa: a seca.

A ilustração é simbólica e, como tal, busca gerar no aluno-participante não só a alusão a um cenário árido do qual os personagens fazem parte, mas também o entendimento de um contexto sócio-histórico que, quase sempre, está relacionado a situações como: o sofrimento das pessoas que precisam do cultivo da terra para sobreviver; o descaso do poder público com a população do sertão e a desigualdade de renda, raça e de gênero, muitas vezes manifestada pelo momento específico do lugar onde o enredo do texto se materializa.

5.2.3.1 Questões sobre o contexto sócio-histórico

Nesta segunda fase da atividade, os participantes tiveram que explorar seus conhecimentos sobre aspectos do contexto de produção da obra, mais especificamente no que tange ao lugar e ao momento de produção da obra, assim como ao seu lugar social no cenário do qual o enredo faz parte.

As cinco questões ficaram apresentadas como se verifica a seguir:

Quadro 4 – Questões da segunda fase

FASE 2: O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO (lugar / momento de produção e lugar social)
QUESTÕES
<p>1ª Pergunta</p> <p>a) 27 anos após a abolição dos escravos no Brasil. No entanto, a pessoa negra ainda luta contra as desigualdades, a falta de oportunidade, o preconceito, a indiferença e se torna parte de um sistema de exclusão social.</p> <p>b) 27 anos após a abolição dos escravos no Brasil. A pessoa negra não enfrenta mais os problemas, como o preconceito, a indiferença e não se torna mais parte de uma exclusão social de quando era escravo ou escrava.</p>
<p>2ª Pergunta</p> <p>a) O sertanejo não sofria com a chegada da seca. Em períodos de falta de chuva, o governo do estado supria todas as necessidades do homem do campo em relação à fome, ao desemprego e às doenças, o que não levava o sertanejo a buscar novos destinos. O sertanejo, com a sua família, continuava em suas casas, mesmo em condições adversas, já que recebiam ajuda do governo e, assim, não se deslocavam para a capital do estado, a procura de parentes ou de ajuda do governo, evitando, dessa forma, os deslocamentos em trens, animais ou a pé.</p> <p>b) A classe social que mais é atingida com a chegada da seca é a do sertanejo. Em períodos de falta de chuva, a fome, o desemprego e as doenças são elevados a condições insuportáveis, levando o homem do campo a buscar novos destinos. O sertanejo, com a sua família, migra para lugares onde a condição de vida seja melhor, seja para a sede do município ou, muitas vezes, para a capital do estado, onde há parentes que possam ampará-los ou há ajuda do governo. O deslocamento é feito em carros, trens, animais ou, até mesmo, a pé.</p>
<p>3ª Pergunta</p> <p>a) Os retirantes alojados no campo de concentração, também chamado de Currais Humanos ou Currais do Governo, recebiam todo tipo de cuidado e comida de que precisavam, vivendo sempre sem a necessidade de trabalho ou de vigilância.</p> <p>b) Os retirantes alojados no campo de concentração, também chamado de Currais Humanos ou Currais do Governo, recebiam algum cuidado e comida, em troca eram</p>

colocados para trabalhar, sempre sob a vigilância de soldados.

4ª Pergunta

- a) As mulheres eram vistas como iguais aos homens e, dessa forma, tinham os mesmos direitos que os homens, como, por exemplo, elas podiam votar. No casamento, da mesma forma que os homens, elas podiam se divorciar. Assim como o marido, elas tinham o direito de se separar de caso descobrisse que o marido não era virgem antes do casamento. Além disso, homens e mulheres tinham que pedir autorização um ao outro para trabalhar.
- b) As mulheres não eram vistas como iguais aos homens e, dessa forma, não tinham os mesmos direitos que os homens, como, por exemplo, elas não podiam votar. No casamento, elas não podiam se divorciar. Já o marido tinha o direito de se separar de sua esposa se descobrisse que ela não era virgem antes do casamento. Além disso, as mulheres tinham que pedir autorização ao marido para trabalhar.

5ª Pergunta

- a) O nordestino está fortemente ligado aos costumes religiosos, principalmente, às rezas. Segundo a crença do sertanejo, o que acontece no sertão é por vontade de Deus e o homem não pode mudar isso. Dessa forma, o misticismo religioso, a fé do sertanejo, é manifestado na forma de apelo aos santos, na tentativa de encontrar refúgio diante tanto sofrimento. O sertanejo vê a seca como um castigo divino para pagar os pecados cometidos.
- b) O nordestino não está ligado aos costumes religiosos, principalmente, às rezas. Segundo a crença do sertanejo, o que acontece no sertão não é por vontade de Deus, mas culpa somente do homem e, dessa forma, só ele pode mudar isso. O misticismo religioso, a fé do sertanejo, é manifestado na forma de prece aos santos, na tentativa de encontrar apenas paz espiritual. O sertanejo não vê a seca como um castigo de Deus para pagar os pecados cometidos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Aqui também, como na primeira fase, duas alternativas por questões exploravam particularidades sobre a obra *O Quinze* e, ainda da mesma forma que a etapa anterior, a partir de uma perspectiva reflexiva e crítica, não estavam voltadas para o reconhecimento de informações isoladas do texto.

Segundo essa perspectiva, na tentativa de internalizar novas informações sobre o contexto de produção da referida obra, buscou-se contextualizar, por meio das questões, o

contexto sócio-histórico explorado no texto.

Vale salientar que, assim como as questões da etapa anterior, as duas alternativas em cada uma das questões apresentavam-se de forma muito semelhante, tendo apenas algumas palavras como diferenciador entre as alternativas e, portanto, para a identificação da resposta correta, visto que o objetivo de cada fase era a internalização de informações novas sobre aspectos do livro e, dessa forma, possibilitar a construção de uma nova zona de desenvolvimento real do aluno-participante, a fim de servir de base informacional para a consecução da quarta fase da atividade gamificada.

Como pode se verificar na tabela acima, a partir do que internalizaram na leitura da obra, os participantes tiveram que explorar seus conhecimentos prévios sobre temas relacionados à escravidão no Brasil, a condições socioeconômicas da vida no sertão em épocas de seca, a políticas públicas voltadas para o sertanejo, ao papel da mulher na sociedade e à relação religião e seca.

Essas temáticas exploradas em cada uma das cinco questões traziam aspectos do contexto sócio-histórico da época de quando se passa a história do texto e, numa abordagem crítica, procuravam mobilizar o aluno-participante para uma reflexão sobre o lugar e o momento de produção do texto e, assim, compreender o lugar social na qual cada uma das referidas temáticas se manifesta.

Na perspectiva vygotskyana (1998), concebe-se também esta segunda fase como uma zona de desenvolvimento potencial, disponível para a construção de uma nova zona de desenvolvimento real do aluno, tendo para isso, a própria atividade gamificada como instrumento de mediação e interação, além da colaboração do professor-pesquisador, que, no processo de ensino-aprendizagem materializado nas questões, ou, segundo o estudioso russo, na zona de desenvolvimento proximal, pode gerar base de conhecimento para a consecução da quarta fase.

Colocadas essas considerações sobre as questões da segunda fase, é possível verificar, logo na seção seguinte, as informações que revelam o desempenho dos participantes em cada uma das questões, revelando, assim, uma possível dimensão do nível de internalização sobre o contexto sócio-histórico da obra.

5.2.3.2 Aspecto quantitativo da fase

Dado o caráter reflexivo e crítico para o cumprimento desta etapa da atividade, entende-se, pois, que as informações internalizadas aqui podem dar embasamento

informacional e, dessa forma, influenciar, de alguma forma, as respostas objetivas e discursivas do participante na quarta fase desta atividade.

Além disso, os dados gerados nas respostas dessa etapa são de grande relevância para a análise deste estudo, pois relevam o grau de apreensão de temáticas implícitas no texto, demonstrando um nível de compreensão crítica do aluno em relação a aspectos do contexto de produção da obra.

Dentro dessa perspectiva, compreende-se como necessário apresentar e analisar o aspecto quantitativo das respostas dos participantes dessa fase da atividade.

Como se verifica a seguir, o aspecto quantitativo de desempenho dos participantes ficou assim apresentado.

Quadro 5 – Aspecto quantitativo da segunda fase

ASPECTO QUANTITATIVO DA FASE					
GRUPO S	ALUNO S	Quantas perguntas o participante acertou?	Quais perguntas o participante acertou?	Quais perguntas o participante errou?	Percentual de acertos
A	1	3/5	1; 2; 4	3; 5	60%
	2	4/5	1; 2; 3; 4	5	80%
	3	5/5	Todas	Nenhuma	100%
B	4	5/5	Todas	Nenhuma	100%
	5	5/5	Todas	Nenhuma	100%
	6	4/5	1; 2; 4; 5	3	80%
C	7	5/5	Todas	Nenhuma	100%
	8	5/5	Todas	Nenhuma	100%
	9	4/5	1; 2; 4; 5	3	80%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Como se verifica na tabela, cada aluno-participante, dentro do seu grupo, teve seu desempenho nesta etapa da atividade delineado em quatro aspectos: quantidade de acertos, alternativas certas, alternativas erradas e percentual de acertos, como forma de mensurar a sua performance.

Como forma de contextualização para as fases seguintes da atividade gamificada, em

especial a quarta fase, torna-se de fundamental importância um número considerável de acertos nesta etapa da atividade, visto que a internalização de particularidades do contexto sócio-histórico da obra pode servir para o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica do texto.

Cinco, dos nove participantes da atividade, acertaram todas as questões, sendo um aluno do 1º ano, dois do 2º ano e dois do 3º ano.

A partir dessa informação, é possível pressupor que esses alunos podem ter apreendido informações implícitas da obra no que diz respeito ao seu contexto sócio-histórico, já que tais informações não são extraídas por meio da identificação literal no texto, mas por meio de uma leitura crítica, revelando, assim, o posicionamento reflexivo e crítico do participante em relação ao momento e ao lugar de produção da obra.

Além disso, é possível pressupor que esses alunos possam ter internalizado informações novas sobre a obra que, de alguma forma, podem materializar-se como conhecimento prévio ou zona de desenvolvimento real para as demais etapas da atividade gamificada.

Dito isso, vale salientar que, por outro lado, quatro participantes não acertaram todas as questões o que, na verdade, pode revelar, além da não internalização do contexto sócio-histórico da obra, alguma influência sobre as respostas da quarta fase, principalmente sobre as respostas discursivas, já que tais respostas vão exigir do aluno um maior nível de compreensão crítica que, por sua vez, tem relação direta não só com a leitura em si do texto, mas também com os conhecimentos prévios do aluno.

Colocadas essas considerações, vejamos o que o aspecto quantitativo de desempenho pode revelar sobre cada participante.

No grupo A, por exemplo, dois alunos erraram. Um errou uma questão e o outro errou duas questões. O primeiro aluno acertou quatro questões, apresentando, portanto, como única alternativa errada, apenas a questão 5 que explorava informações sobre a relação religiosidade e seca no contexto de quando a obra foi produzida. Já o segundo aluno errou tanto a questão 3, que contemplava uma informação sobre as políticas públicas voltadas para o sertanejo, em especial o retirante da seca quanto a questão 5, que trazia uma informação sobre a relação religiosidade e seca também da época de quando o texto foi produzido. Por sua vez, no grupo B, por outro lado, apenas um aluno errou uma única questão, item 3, que fazia referência às políticas públicas voltadas para o sertanejo, em especial o retirante. Quanto ao grupo C, também somente um aluno errou uma questão, item 3, que versava sobre as políticas públicas voltadas para o sertanejo, o retirante da seca.

Colocadas essas informações, qual é o possível impacto que esses dados podem gerar

nas respostas discursivas da quarta fase?

Dada a importância de se conhecer o contexto sócio-histórico para se compreender criticamente posicionamentos e crenças presentes no enredo de uma obra, é possível afirmar sobre os participantes que, ao não internalizarem, de forma reflexiva e crítica, esses aspectos do contexto de produção do referido texto, eles podem ter o desempenho nas respostas das fases seguintes, principalmente nas respostas discursivas, de alguma forma, influenciado pela falta de embasamento informacional necessário para o cumprimento das etapas que se apresentam.

É possível perceber, por meio das questões que os alunos não acertaram, que informações importantes sobre racismo, políticas públicas voltadas para o sertanejo, papel da mulher na sociedade e a relação religiosidade e seca contemplam temáticas voltadas para um contexto sócio-histórico específico e que trazem em si reflexões sobre a sociedade em um lugar e em um momento específicos e, como tal, revelam informações pertinentes sobre determinada época, como julgamentos, avaliações, sentimentos e crenças (Bronckart, 2023) que, muitas vezes, materializam-se nas vozes dos personagens do texto, por meio de seus discursos.

Portanto, a não internalização de tais temáticas e, conseqüentemente, a não apreensão reflexiva dessas informações, podem ter influência no desempenho significativo do participante e, por conseguinte, nas suas respostas na qual seja necessário expor suas impressões sobre aspectos do contexto de produção da obra, de forma discursiva, visto que a construção de uma compreensão crítica, dentro da fase, não foi concretizada.

Para concluir, cinco, dos nove alunos, atingiram o percentual máximo de acertos e, como tal, podem ter uma performance positiva nas respostas da quarta fase, em particular nas respostas discursivas, dado o grau de apreensão de informação sobre o contexto de produção da obra, no que concerne ao seu cenário sócio-histórico. Onde suas informações prévias sobre as temáticas abordadas na obra passam a fazer parte da nova zona de desenvolvimento real (Vygotsky, 1998), constituindo, assim, um novo conhecimento para o aluno, que pode, em alguma medida, contribuir para a consecução reflexiva e crítica nas respostas da quarta fase da atividade gamificada.

Entretanto, quatro alunos não alcançaram esse percentual máximo: dois do 1º ano conseguiram 60% e 80% de acertos. Do 2º ano, um aluno obteve 80% de acertos e do 3º ano também um aluno chegou a 80% de acertos.

Em última análise, essa divergência de percentual de acertos, como já mencionado, pode, de alguma forma, ajudar a revelar, no estudo das respostas discursivas, o nível de

compreensão do participante, já que as etapas da atividade gamificada que precedem a quarta fase são informações relevantes para a construção da compreensão crítica.

Na próxima seção, serão colocadas considerações ainda voltadas para o contexto de produção, só que agora relacionadas ao emissor do texto aqui em estudo e a sua posição social que figuram, a partir de agora, na terceira fase da atividade gamificada.

5.2.4 Terceira fase: a autora

Da mesma forma que as etapas anteriores, a terceira fase propõe aos alunos-participantes questões sobre particularidades que envolvem aspectos da situação de ação de linguagem da obra *O Quinze* e, dessa forma, possibilita a esse participante explorar seus conhecimentos, não mais sobre informações associadas ao conteúdo temático ou mesmo ao contexto sócio-histórico da obra, mas agora acerca de aspectos voltados à vida e obra da autora do texto.

Nesta terceira etapa da atividade gamificada buscou-se explorar singularidades da emissora da obra aqui em estudo tanto dentro de uma perspectiva de contexto físico quanto dentro de uma concepção sociosubjetiva, na tentativa de gerar informações para a construção de conhecimento prévio ou da zona de desenvolvimento real do aluno necessário a fim de oportunizar reflexões e posicionamentos críticos ao aluno-participante para a consecução da quarta e última fase.

Vendo por esse prisma, os alunos terão a oportunidade de testar seus conhecimentos e, com os acertos e os erros, por meio do feedback de desempenho da fase, apreender novas informações sobre a autora do texto, não só quanto à pessoa em sua singularidade, como emissora, mulher, jovem ou adulta, mas também em relação ao seu papel social na sociedade, ou mais precisamente ao seu papel de emissora que assume um estatuto de enunciador e, como tal, desempenha um papel na interação, como professora, escritora, mulher, com suas convicções pessoais, crenças e valores da época de produção da obra, sempre entendendo a relação dessas informações com a compreensão crítica das temáticas abordadas.

Colocadas essas breves considerações sobre o contexto de produção da obra, acerca da emissora do texto, apresenta-se a seguir o texto introdutório da fase que, assim como as etapas anteriores, busca explicar a relevância de se conhecer a situação de ação de linguagem do qual o texto faz parte que, aqui, figura-se em particularidades sobre o agente-produtor da obra, como forma de contextualizar o aluno-participante diante das vozes tanto dos personagens quanto da própria autora no texto.

Figura 6 – Texto introdutório da fase 3

Olá, jogador!

Nesta terceira fase do game, você vai conhecer um pouco sobre a vida de Rachel de Queiroz, autora da obra O Quinze.

Você sabe por que é importante conhecer a autora antes de ler sua obra?

A autora é fruto da época em que viveu e, dessa forma, carrega consigo princípios adquiridos desse período que revelam suas crenças e seus valores, desde a infância até a vida adulta, como convicções pessoais e aquilo que considera importante na sua vida.

E o que tudo isso tem a ver com a leitura da obra?

Pode não parecer, mas conhecer a experiência de vida da autora vai ajudar você a compreender informações, dentro da história, que revelarão convicções pessoais da autora sobre determinado assunto, ajudando, assim, você a entender melhor cada personagem e a interpretar, de forma mais crítica, os acontecimentos narrados na história.

Pronto para começar a primeira fase do game?

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Agindo aqui, mais uma vez, como espaço de interação entre o aluno-participante e a atividade, o texto introdutório desta etapa tem o objetivo, como as etapas precedentes, de servir como contextualização da situação de ação de linguagem que será abordada na fase da proposta educacional gamificada.

Como as duas fases anteriores, é possível verificar uma saudação no início, informando o que será explorado na fase, o que já delineia um primeiro momento de interação na atividade. Em seguida, por meio de duas perguntas, o texto introdutório procura explicar a importância de se conhecer a autora de uma obra, a fim de se compreender informações, dentro do texto, que ajudarão a perceber convicções pessoais do agente-produtor do texto e, dessa maneira, interpretar de forma mais consciente determinados posicionamentos e falas ora dos personagens ora da própria emissora do texto.

Espera-se com essa contextualização sobre o universo da autora levar o aluno a refletir de forma crítica a relevância desse entendimento e, assim, perceber melhor as vozes sociais manifestadas nas falas dos personagens criados pela emissora do texto, não, exclusivamente, a partir da sua imaginação, de forma descontextualizada do seu mundo sociossubjetivo, mas, por lado, com base em seus princípios e crenças adquiridos no lugar e no momento de

produção da referida obra (Bronckart, 2023).

Em outras palavras, acredita-se que o aluno-participante, ao internalizar o papel social que a autora da obra assume como destinatário do texto, no qual “se inscreve no quadro da atividade de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa (Bronckart, 2023, p. 80)”, possa entender melhor cada discurso, explícito ou implícito, manifestado no texto e, por conseguinte, interpretar, de forma mais crítica, fatos e falas do conteúdo temático da obra aqui em estudo e, consciente sobre informações acerca do agente-produtor do texto, seja capaz de expor um nível de compreensão crítico a respeito das temáticas abordadas.

Sob essa visão, ainda a respeito da composição de informações sobre a autora do texto, a ilustração, que dá início à terceira fase, como as demais já tratadas neste capítulo, serve não só como componente colaborador para a compreensão do contexto de produção aqui em desenvolvimento, mas também como feedback para o participante em relação à sua posição na atividade, como se observa a seguir.

Figura 7 – Ilustração da fase 3

A AUTORA (3/4)



Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Como bem salientado no parágrafo anterior, a imagem acima compõe, juntamente com o texto introdutório da fase, o contexto informacional sobre a autora da obra em estudo, permitindo ao aluno-participante tanto se situar em relação à sua posição na atividade, como forma de feedback no jogo, ao visualizar na ilustração a fase na qual se encontra, quanto conhecer, visualmente, o agente-produtor do texto.

Esse conhecimento sobre o agente-produtor, por meio da imagem, é fulcral, pois, da

mesma forma que a ilustração da segunda fase, busca trazer, não só uma representação figurativa de algum aspecto da situação de ação de linguagem do texto, mas, para além disso, tenta ressaltar uma representação simbólica sobre quem o produziu.

Espera-se que o simbolismo representado na imagem do agente-produtor do texto recaia, de forma significativa, sobre o estatuto de enunciador que a autora assume dentro do seu contexto sociossubjetivo e, como tal, o participante da atividade gamificada possa perceber o papel social que esse emissor desempenha na interação com leitor.

É importante, em outras palavras, que essa percepção em relação ao emissor do texto leve em consideração, de forma reflexiva e crítica, sua condição de mulher, dentro de um quadro de interação comunicativa situado em um lugar e em um momento de produção específicos, nos quais implicam nos mundos social e subjetivo da autora, revelando, assim, além de normas, valores e regras do seu universo, a imagem de si ao produzir o texto (Bronckart, 2023).

5.2.4.1 Questões sobre a autora

Nesta última fase, de questões voltadas para as particularidades da situação de ação de linguagem da obra *O Quinze*, os aluno-participantes também precisaram testar seus conhecimentos sobre aspectos do contexto de produção do referido texto.

Nesta ocasião, procurou-se explorar entendimentos relacionados à vida e obra da autora, tendo como pontos de vista fatos pertinentes ao lugar e ao momento de produção do texto, bem como o papel social assumido pelo emissor no ato de interação com leitor.

Colocadas essas breves considerações, passemos agora para as questões desta fase que ficaram, assim, apresentadas:

Quadro 6 – Questões da terceira fase

FASE 3: A AUTORA (emissor e posição social do emissor)
QUESTÕES
1ª Pergunta: Aos 17 anos, em 1927, tornou-se redatora do jornal <i>O Ceará</i> . E em fins de 1930, com 20 anos, publicou seu primeiro romance: a) Memorial de Maria Moura b) <i>O Quinze</i>
2ª Pergunta: Em 1937, Rachel de Queiroz publicou o livro “ <i>O Caminho das Pedras</i> ”,

abordando temáticas voltadas para agitações políticas, educação e participação feminina na vida pública. Além dessa obra, outro detalhe nesse mesmo ano chama a atenção na vida da escritora cearense. Qual foi esse detalhe?

- a) Militou no Partido Comunista e, em 1937, foi presa por três meses por defender ideias esquerdistas
- b) Colaborou semanalmente para “O Estado de São Paulo” e para o “Diário de Pernambuco, escrevendo mais de duas mil crônicas, que foram reunidas e publicadas em diversos livros

3ª Pergunta: Além de escritora, Rachel de Queiroz foi:

- a) jornalista, tradutora, deputada e professora
- b) professora, jornalista, tradutora e teatróloga

4ª Pergunta: Dentre os vários feitos de Rachel de Queiroz, que a colocam como uma mulher de destaque no cenário político e cultural brasileiro, podemos destacar, como um dos mais relevantes, o fato de ela:

- a) diplomar-se professora e ter vivido por quase cem anos de idade
- b) ser a primeira mulher a entrar para a Academia Brasileira de Letras

5ª Pergunta: Podemos afirmar sobre Rachel de Queiroz, mulher, professora, escritora, jornalista, tradutora e teatróloga, a partir de um contexto social no qual a participação da mulher era limitada, que ela, por meio dos seus romances caracterizados pela denúncia social e, principalmente, pela sua militância política:

- a) trazia para suas obras as suas crenças, seus valores e seu posicionamento político
- b) produzia romances sem nenhuma relação com a realidade do seu tempo

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Esta terceira fase da atividade, como as duas primeiras etapas, traz duas alternativas por questões que sondam especificidades a respeito da obra *O Quinze*, segundo um olhar reflexivo e crítico, e, portanto, sem se voltar para o reconhecimento de informações superficiais do texto ou, segundo Marcuschi (2008), para uma perspectiva caracterizada apenas pela repetição e cópia do que está sendo expresso no texto, levando a crer que o texto só apresenta informações objetivas e transparentes.

Em outras palavras, ao desconsiderar o nível de compreensão literal sobre as informações em cada questão, buscou-se, por outro lado, contextualizar para o aluno-participante os contextos, físico e sociossubjetivo, do emissor do texto, com o propósito de internalizar noções sobre a autora que pudessem servir como conhecimento prévio para as

respostas discursivas da fase seguinte da atividade.

Como se pode observar na tabela, as perguntas as quais os alunos foram submetidos exploraram informações sobre a autora em diversos aspectos da sua vida e obra. Por exemplo, já na primeira questão, buscou-se testar os conhecimentos do aluno sobre o ano de publicação da obra *O Quinze* e à idade da autora, como forma de chamar a atenção desse aluno para a prodigiosidade da autora. Na segunda pergunta, por sua vez, procurou-se suscitar informações a respeito das temáticas abordadas em seus livros e sobre sua militância política, na tentativa de gerar no aluno a reflexão sobre o engajamento da autora em questões sociais e políticas da sua época. Na pergunta seguinte, indagou-se sobre as profissões da autora, no intuito de fazer o participante perceber os papéis sociais assumidos pela a emissora do texto, revelando-a como alguém informada e atuante. Na penúltima pergunta, assim como na anterior, quis-se destacar, para a reflexão do participante, a condição de empoderamento da autora como mulher, em um contexto sócio-histórico fortemente dominado pelo público masculino. Por fim, a quinta e última pergunta levantou reflexões no que concerne à relação das obras da autora com suas crenças, seus valores e seu posicionamento político, com o intuito de fazer o aluno-participante compreender que o texto não nasce exclusivamente da imaginação de quem o escreve, mas recebe, por outro lado, influência das convicções pessoais do seu agente-produtor.

Essas informações da vida e obra da autora, em cada uma das cinco questões, foram concebidas com o objetivo de aprofundar a reflexão e, assim, direcionar o aluno para um nível de compreensão crítico, distanciando-o, assim, do reconhecimento isolado de informações superficiais no texto. Colocando em outros termos, o conhecimento de aspectos dos contextos físico e sociossubjetivo da autora permite ao aluno fazer ponderações, até então não reconhecidas, sobre os acontecimentos na narrativa e sobre as vozes de pessoas ou de instituições humanas exteriores, ou mesmo implícitas, ao conteúdo temático do texto.

Espera-se, pois, que essas reflexões acerca da situação de ação de linguagem do texto, assim como as das fases precedentes, provoquem no aluno a criação de um novo sentido para o texto, um novo evento em relação aos significados dados ao texto que, segundo Marcuschi (2008), se situa no limite da interpretabilidade, pois vai muito além das informações presentes no texto, caracterizando, assim, a opinião constante do leitor e, como tal, uma abertura para diversas interpretações, ou extrapolação.

Ainda de acordo com a teoria vygotskyana (1998), projeta-se a terceira fase da atividade como uma zona de desenvolvimento potencial, na qual se espera que o aluno, em cooperação com o professor-pesquisador, tendo a própria atividade como instrumento de mediação,

evolua para a construção de uma nova zona de desenvolvimento real que, por sua vez, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de informações sobre a autora que, como já salientado, são dados relevantes para a consecução da quarta e última fase.

Por fim, finalizadas as reflexões sobre a importância das questões da terceira fase, mudaremos as discussões agora para as informações da referida etapa, a fim de se refletir sobre o desempenho dos alunos em cada uma das questões, para, assim, ser possível dimensionar o grau de apreensão de informações sobre os contextos físico e sociossubjetivo da autora do texto.

5.2.4.2 Aspecto quantitativo da fase

Quadro 7 – Aspecto quantitativo da terceira fase

ASPECTO QUANTITATIVO DA FASE					
GRUPO S	ALUNO S	Quantas perguntas o participante acertou?	Quais perguntas o participante acertou?	Quais perguntas o participante errou?	Percentual de acertos
A	1	5/5	Todas	Nenhuma	100%
	2	3/5	2; 4; 5	1; 3	60%
	3	2/5	2; 3	1; 4; 5	40%
B	4	3/5	2; 4; 5	1; 3	60%
	5	3/5	1; 4; 5	2; 3	60%
	6	2/5	4; 5	1; 2; 3	40%
C	7	4/5	1; 2; 4; 5	3	80%
	8	4/5	1; 3; 4; 5	2	80%
	9	5/5	Todas	Nenhuma	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Conforme foi salientado nas seções anteriores, a tabela de informações exhibe o desempenho de cada aluno-participante na etapa da atividade e, segundo essa performance dentro da fase, é possível verificar a quantidade de acertos, as alternativas que o aluno acertou, as alternativas que ele errou e o seu percentual de acertos para, em seguida, buscar dimensionar a sua ação tanto na referida fase quanto no percurso da atividade.

Sabendo disso, é de grande relevância conseguir apreender, por meio de uma abordagem reflexiva sobre as questões, uma quantidade significativa de novas informações nesta etapa, seja pela obtenção de um grande número de acertos, seja pelo feedback de desempenho apresentado ao concluir a fase.

Consoante a essa perspectiva, compreendendo que essa internalização de aspectos da vida e obra da autora do texto pode, de alguma forma, auxiliar o aluno-participante na construção de um nível de compreensão crítico sobre o conteúdo temático, espera-se compor a zona de desenvolvimento real do aluno e, portanto, contextualizá-lo para a formulação crítica das respostas discursivas na quarta fase da atividade gamificada.

Colocadas essas considerações iniciais, vejamos como a tabela acima expõe o desempenho dos alunos na terceira fase da atividade. Dos nove alunos-participantes da atividade, apenas dois acertaram todas as questões sobre os contextos físico e socio subjetivo da autora: um aluno do 1º ano e um do 3º ano. Em contrapartida, nenhum aluno deixou de acertar, pelo menos, duas perguntas. Por exemplo, um aluno do 1º ano e outro do 2º ano acertaram, cada um, duas questões. Já um outro aluno do 1º ano e outros dois do 2º ano acertaram três perguntas cada um deles. Por outro lado, os outros dois alunos do 3º ano, que não acertaram todas as questões, conseguiram obter êxito em quatro perguntas cada um, o que, de certa forma, aproxima-os, no que diz respeito à apreensão de novas informações, dos que alcançaram cem por cento de acertos, fato esse que pode não ser refletido no desempenho dos demais participantes.

Dentro do que se vem considerando até aqui sobre conceber cada uma das três primeiras fases dessa atividade como um processo de interação para o desenvolvimento de uma nova zona de desenvolvimento real, no qual se vislumbra a própria atividade gamificada como um instrumento de mediação e o professor-pesquisador como colaborador desse processo de ensino-aprendizagem ou da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998), é razoável pressupor que os alunos, que alcançaram cem por cento de acertos, possam ter assimilado, por meio de um posicionamento crítico diante das questões, novas informações relevantes sobre a autora que podem servir de conhecimento prévio para a consecução do restante da atividade.

Em compensação, é também admissível depreender que os alunos que apresentaram um baixo desempenho na fase possam não ter absorvido tais informações e, como tal, podem, dentro desse entendimento, demonstrar, por meio das suas respostas discursivas na última fase, um desempenho voltado para o nível de compreensão literal, com exposição de informações superficiais do texto, sem reflexões e nenhuma criticidade a respeito do conteúdo temático.

Tendo, portanto, essas breves considerações em mente, passemos agora para o que o aspecto quantitativo de desempenho revela sobre cada um dos participantes.

No grupo A, a título de exemplo, apenas um aluno acertou todas as perguntas. Já os outros dois erraram duas e três perguntas cada um. As questões que esses alunos erraram abordavam informações importantes sobre a autora no que se refere ao ano de publicação da obra e sua relação com a prodigiosidade da autora, aos papéis sociais assumidos pela autora, à condição de empoderamento da autora como mulher, em um contexto sócio-histórico fortemente dominado pelo público masculino e à relação das obras da autora com suas crenças, seus valores e seu posicionamento político.

O primeiro aluno, por exemplo, acertou três questões, errando duas perguntas, as opções 1 e 3, que tratavam de informações sobre ano de publicação da obra e à idade da autora, como forma de chamar a atenção desse aluno para a prodigiosidade da autora e acerca dos papéis sociais assumidos pela autora, respectivamente.

O segundo aluno, por sua vez, acertou duas questões. No entanto, ele errou três perguntas que contemplavam conhecimento sobre a emissora do texto voltados para o ano de publicação da obra e à idade da autora, como forma de chamar a atenção desse aluno para a prodigiosidade da autora, na questão 1; a condição de empoderamento da autora como mulher, em um contexto sócio-histórico fortemente dominado pelo público masculino, na pergunta 4, e, na opção 5, a relação das obras da autora com suas crenças, seus valores e seu posicionamento político.

Na sequência, no grupo B, nenhum aluno acertou todas as perguntas. As questões que esses alunos erraram refletiam sobre informações sobre a autora quanto ao ano de publicação da obra e sua relação com a sua prodigiosidade, aos papéis sociais assumidos por ela e às temáticas abordadas em seus livros e a sua militância política. O primeiro aluno errou duas questões, opções 1 e 3, que faziam referência ao ano de publicação da obra e à idade da autora, como forma de chamar a atenção desse aluno para a prodigiosidade da autora e aos papéis sociais assumidos pela autora, respectivamente. O segundo aluno também não acertou duas perguntas, questões 2 e 3, que versavam, respectivamente, sobre temáticas abordadas em seus livros e sobre sua militância política e a respeito dos papéis sociais assumidos pela autora. Já o terceiro aluno mais perguntas: três questões. Uma delas, a pergunta 1, contemplava informações acerca do ano de publicação da obra O Quinze e à idade da autora, como forma de chamar a atenção desse aluno para a prodigiosidade da autora. A outra questão, opção 2, tratava das temáticas abordadas em seus livros e da sua militância política e, por fim, o item 3, abordava informações sobre os papéis sociais assumidos pela autora.

Para concluir a leitura das informações desta fase, no grupo C, apenas um aluno acertou todas as perguntas, enquanto os demais erraram apenas uma questão cada um. O primeiro aluno não obteve êxito na pergunta 3, que trazia reflexões sobre os papéis sociais assumidos pela autora. Já o segundo aluno errou a questão 2, que contemplava conhecimentos sobre a autora tanto no que diz respeito às temáticas que ela abordava em seus livros quanto em relação à sua militância política.

Assim, como levantando na análise das informações das etapas anteriores, qual é o eventual efeito que essas informações sobre o desempenho dos alunos podem provocar nas respostas discursivas da última fase?

Como já se vem frisando em seções deste capítulo, a falta de base informacional ou de conhecimento prévio sobre o contexto de produção da obra pode, em alguma medida, influenciar o desempenho do aluno na fase da atividade gamificada que exige do participante uma resposta discursiva. A apreensão de conhecimentos sobre a autora nesta terceira fase, assim como acerca do conteúdo temático, na primeira fase, e a respeito do contexto sócio-histórico, na segunda etapa, permite-nos conjecturar que o aluno-participante pode chegar à última etapa com mais chances de expor, de forma crítica, suas impressões sobre as temáticas levantadas nas perguntas e, dessa forma, aproximar-se do entendimento do texto a partir de um nível de compreensão crítica.

Por outro lado, o aluno, ao não internalizar, de forma reflexiva e crítica, essas informações relevantes sobre o contexto de produção do texto em estudo, pode ter o seu desempenho, na fase de perguntas discursivas da atividade, limitado e, portanto, voltado apenas para a identificação ou reprodução de informações superficiais no texto, caracterizando, assim, o seu conhecimento sobre o texto como em um nível de compreensão literal.

A partir dessas considerações, espera-se, portanto, que, ao testarem seus conhecimentos sobre os contextos físico e sociossubjetivo da autora, o aluno-participante possa perceber a relação existente entre particularidades da vida e obra da emissora do texto com informações, explícitas e implícitas, do conteúdo temático e, dessa forma, possa depreender que o texto não é produzido somente a partir da imaginação do emissor, mas também com base na sua experiência de vida e, como tal, carrega consigo princípios adquiridos no lugar e no momento de produção do texto, revelando, assim, seus valores e crenças (Bronckart, 2023).

Portanto, ao testar os conhecimentos do aluno-participante sobre a autora do texto, procurou-se chamar a atenção desse aluno para aspectos do contexto de produção que pudessem suscitar percepções implícitas sobre o conteúdo temático que, por sua vez,

poderiam se materializar a depender do desempenho do aluno em cada fase.

Para finalizar essa seção e resumir o quadro de atuação dos alunos na terceira etapa desta atividade, vejamos agora o percentual de acertos que pode revelar, na fase seguinte, alguma relação com o desempenho desses alunos nas respostas discursivas.

Dos nove participantes, dois alcançaram cem por cento de acerto: um do 1º ano e um do 3º ano. De acordo com a quantidade de informações apreendidas nas outras etapas, acredita-se que esses alunos possam apresentar um nível de compreensão mais crítico nas respostas da quarta fase, principalmente nas respostas discursivas.

Em contrapartida, dois alunos, um do 1º ano e outro do 2º ano, chegaram apenas a quarenta por cento de acerto. Com esse percentual baixo de acertos, a depender do desempenho desses alunos nas outras etapas, o seu nível de compreensão pode ser comprometido, distanciando-se, assim, do entendimento crítico sobre o texto.

Em um alcance um pouco mais amplo de acertos, três alunos, um do 1º ano e dois do 2º ano, atingiram sessenta por cento de acertos. Essa porcentagem, a depender também da performance das outras fases, pode revelar nas respostas discursivas um nível de compreensão ainda voltado para o entendimento literal do texto e, assim, aquém de uma avaliação crítica sobre o texto.

Por fim, dois alunos do 3º ano conseguiram oitenta por cento de acertos que, apesar de não figurar o percentual máximo, aproxima-se de um entendimento mais amplo sobre os contextos físico e socio subjetivo da autora e, dessa forma, pode auxiliar, dependendo também do desempenho nas outras etapas, a consecução, de forma reflexiva e crítica, da última fase.

Como última reflexão, ao se conceber essas três primeiras etapas da atividade gamificada como conhecimento prévio para o aluno-participante, considerar-se-á, então, a diferença apresentada nesses percentuais como auxílio para a análise das respostas discursivas e, conseqüentemente, como ajuda na visualização do nível de compreensão de cada aluno.

Concluída essa seção, finaliza-se também a descrição e análise da situação de ação de linguagem da obra, no que se refere ao conteúdo temático, na primeira fase, e ao contexto de produção, na segunda e terceira fases, para, na seção seguinte, começarmos a análise do nível de compreensão do aluno, agora, na quarta fase da atividade gamificada.

5.3 Descrição e análise da quarta fase da atividade de leitura gamificada (conteúdo temático)

Nesta quarta etapa da atividade gamificada, procurou-se investigar o nível de compreensão do aluno a respeito de informações, explícitas ou implícitas, do conteúdo temático da obra *O Quinze*, tendo o aluno, para isso, como base de conhecimento, a situação de ação de linguagem explorada nas questões das três primeiras fases.

A partir de uma perspectiva reflexiva e crítica, acerca de aspectos da obra abordados nas etapas anteriores, espera-se que o aluno, por meio das vozes, tanto dos personagens quanto da própria autora do texto (Bronckart, 2023), bem como de palavras e expressões modalizadoras presentes nessas vozes (Bronckart, 2023; Neves, 2011), possa identificar discursos que revelem posicionamentos políticos, social e cultural do emissor, segundo o lugar e o momento de produção do texto.

Para isso, da mesma forma que as primeiras etapas, a fim de contextualizar o aluno-participante da atividade sobre o que será explorado na quarta fase, apresenta-se, a seguir, um texto introdutório que tem como objetivo esclarecer o aluno sobre os níveis de compreensão de um texto, ressaltando, dentre esses níveis, o nível de compreensão crítica.

Figura 8 – Texto introdutório da fase 4

Olá, jogador!

Nesta quarta e última fase do game, você vai responder a perguntas que testarão o seu nível de compreensão: literal, inferencial ou crítica.

E, então, você sabe como extrair do texto esses três níveis de compreensão?

O primeiro nível de compreensão, o literal, não vai exigir muito do leitor. Basta apenas que ele localize informações superficiais ou explícitas no texto. A compreensão inferencial, por sua vez, exigirá que o leitor relacione aquilo que está explícito no texto com o que ele já sabe previamente para, assim, criar uma nova informação relacionada à sua leitura, sem emitir juízo de valor ou opinião. Já o nível de compreensão crítica é um estágio mais avançado de interpretação e posterior ao de compreensão inferencial. Nesse nível, o leitor cria uma nova interpretação, fazendo um juízo de valor ou dando uma opinião sobre o que compreendeu no texto a partir de sua experiência de vida ou de outras leituras.

E como alcançar essa compreensão crítica?

Normalmente, o leitor cria uma opinião sobre o que leu a partir da relação do que compreendeu na sua leitura com aquilo que ele sabe sobre o assunto, seja por meio da sua experiência de vida seja por meio de outras leituras.

Além disso, é importante se ater às palavras ou às expressões que o autor do texto e os seus personagens usam dentro da narrativa, pois, a partir dessas palavras ou expressões, é possível saber o posicionamento ideológico de quem fala, bem como o seu julgamento diante de fatos apresentados.

E essas palavras e expressões ajudarão a compreender criticamente o autor, seus personagens e, conseqüentemente, toda a narrativa?

Claro que sim! Algumas palavras e expressões no texto trazem consigo princípios e crenças de quem as pronuncia. Desta forma, é possível identificar na fala do autor e das personagens discursos que variam de acordo com o posicionamento político, econômico, social e cultural de cada participante da narrativa. Por exemplo, ser uma pessoa racista, machista ou homofóbica vai depender do tipo de discurso que ele ou ela manifesta.

Pronto para começar a quarta fase do game?

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Novamente, o texto introdutório tem como finalidade preparar o aluno para o que será explorado na fase e, como tal, ao servir como lugar de interação entre a atividade e o aluno, tendo o professor-pesquisador como colaborador desse momento inicial da fase, contempla a própria atividade gamificada como um instrumento de mediação.

Assim como já salientado nas outras seções, é possível visualizar no início do texto, que abre esta fase, um primeiro contato com o aluno e, por meio de uma saudação, anuncia-se o que será testado na fase sobre o texto, caracterizando, assim, o primeiro momento de interação na quarta etapa da atividade.

Na sequência, fazendo-se uso de três questionamentos, o texto introdutório busca esclarecer o aluno sobre os níveis de compreensão de um texto, ressaltando, dentre esses níveis, o nível de compreensão crítica.

Na primeira pergunta, a interação da atividade com o aluno se constrói a partir da construção de uma explicação sobre os níveis de compreensão possíveis acerca do conteúdo temático de um texto.

Na pergunta seguinte do texto introdutório, visualiza-se a interação entre aluno e atividade por meio da explanação de como alcançar um dos níveis de compreensão: a compreensão crítica, ressaltando, como fator preponderante para se chegar a esse nível de entendimento, não só a experiência de vida do aluno e as suas leituras, mas também palavras e expressões no texto que podem revelar posicionamentos ideológicos tanto de personagens como do autor do texto.

Já na terceira e última pergunta, o texto que dá início a fase interage com o aluno ao chamar sua atenção para a relação entre determinadas palavras e expressões do texto e o nível de compreensão crítico. A comunicação da atividade gamificada com o aluno se estabelece aqui ao se desenvolver uma explicação sobre existência de algumas palavras e expressões no texto que carregam consigo princípios e crenças e, como tal, a depender do lugar e do momento de produção do texto, do qual autor e seus personagens fazem parte, podem revelar, por meio de discursos, posicionamentos ideológicos.

Colocadas, portanto, essas breves considerações, espera-se, com esse texto de contextualização da fase, levar o aluno a refletir sobre a relevância dos modalizadores no texto, bem como das vozes sociais reverberadas nos discursos dos personagens e da autora, nas quais se manifestam tais palavras e expressões, para, assim, alcançar o nível de compreensão crítica do texto (Bronckart, 2023; Neves, 2011).

A seguir, na sequência da apresentação do texto introdutório, visualiza-se a imagem representativa da quarta fase e, assim como as demais etapas, presta-se não apenas como elemento colaborador para a contextualização do que será tratado nesta fase, mas, para além disso, como feedback da posição do aluno na atividade.

Figura 9 – Ilustração da fase 4

A COMPREENSÃO CRÍTICA (4/4)



Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

A imagem acima, seguindo a mesma proposta das outras ilustrações que introduzem cada fase, integra o ambiente de apresentação de fase da atividade gamificada e, como tal, serve para contextualizar o participante da pesquisa sobre as temáticas que serão abordadas nas questões da quarta etapa e, em conjunto com o texto que abre a fase, possibilita também o aluno saber, por meio do feedback no canto superior esquerdo na ilustração, a sua localização na atividade e o nome da fase.

Como já salientado, busca-se, com a imagem da fase, mostrar ao aluno uma representação simbólica sobre texto e, por conseguinte, ilustrar fatos alusivos a aspectos do conteúdo temático da obra e, principalmente, discursos que revelam posicionamentos ideológicos dos personagens.

Em outras palavras, espera-se que o simbolismo representado na imagem gere no aluno uma reflexão sobre os discursos no texto, tanto dos personagens quanto da própria autora, e temáticas como racismo, machismo, religiosidade e empoderamento feminino sejam visualizadas na ilustração.

Para finalizar essas considerações, é de fundamental importância que o aluno, ao deparar-se com a imagem da fase, e mesmo com o texto introdutório, leve em consideração, para consecução reflexiva e crítica das atividades da referida etapa, o lugar e o momento de produção do texto (Bronckart, 2023), no qual personagens e emissor do texto estão inseridos e que, por sua vez, podem, em menor ou maior grau, revelar valores, bem como normas sociais da época da construção da obra aqui em estudo.

5.3.1 Questões sobre o conteúdo temático da obra no que diz respeito às vozes tanto das personagens quanto da autora

Na última fase da atividade gamificada, o aluno direcionará seus conhecimentos sobre o conteúdo temático da obra no tocante às falas de personagens e da autora e, dessa forma, a partir de palavras e expressões modalizadoras presentes nessas vozes, identificará discursos que revelam posicionamentos políticos, sociais e culturais.

Dito de outra forma, espera-se que o aluno visualize vozes sociais nas falas de algum personagem, ou mesmo da autora, que represente pessoas ou instituições, como a família, a escola, o trabalho, a igreja ou o próprio Estado, exteriores ao conteúdo temático e, assim, seja possível que ele caracterize o discurso dentro de um viés racista, machista, religioso, de empoderamento ou mesmo de senso comum, tendo como referência para reflexão e crítica sobre esses discursos o lugar e o momento de produção do referido texto.

Feitas, portanto, essas colocações, é possível verificar, a seguir, como as questões da quarta fase foram apresentadas ao aluno.

Quadro 8 – Questões da quarta fase

FASE 4: A COMPREENSÃO CRÍTICA (conteúdo temático)
QUESTÕES
<p>Marque a opção correta, prestando atenção às palavras ou às expressões que marcam o posicionamento ideológico do narrador ou dos personagens nos fragmentos a seguir extraídos do livro O Quinze.</p> <p>“DEPOIS de se benzer e de beijar duas vezes a medalhinha de São José, dona Inácia concluiu:</p> <p><u>“Dignai-vos ouvir nossas súplicas, ó castíssimo esposo da Virgem Maria, e alcançai o que rogamos. Amém.”</u></p> <p>Vendo a avó sair do quarto do santuário, Conceição, que fazia as tranças sentada numa rede ao canto da sala, interpelou-a:</p> <p>— E nem chove, hein, Mãe Nácia? Já chegou o fim do mês... Nem por você fazer tanta novena...</p> <p>Dona Inácia levantou para o telhado os olhos confiantes:</p> <p>— <u>Tenho fé</u> em São José <u>que ainda chove!</u> Tem-se visto inverno começar até em abril.”</p>

O QUINZE, 2012, p. 12

1º pergunta: De acordo com as palavras da personagem dona Inácia, que posicionamento enunciativo se manifesta na sua fala?

- a) racista
- b) feminista / empoderamento
- c) machista
- d) religioso
- e) senso comum

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento enunciativo?

“Conceição tinha vinte e dois anos e não falava em casar. As suas poucas tentativas de namoro tinham-se ido embora com os dezoito anos e o tempo de normalista; dizia alegremente que nascera solteirona.

Ouvindo isso, a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casa é um aleijão...

— Esta menina tem umas ideias!”

O QUINZE, 2012, p. 13

2ª Pergunta: De acordo com as palavras da autora sobre dona Inácia e, também, de acordo com a própria fala da avó de Conceição, que posicionamento enunciativo se manifesta na fala dessa personagem?

- a) racista
- b) feminista / empoderamento
- c) machista
- d) religioso
- e) senso comum

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento enunciativo?

“[...] Conceição talvez tivesse umas ideias; [...]

Chegara até a se arriscar em leituras socialistas, e justamente dessas leituras é que lhe saíam as piores das tais ideias, estranhas e absurdas à avó.

Acostumada a pensar por si, a viver isolada, criara para o seu uso ideias e preconceitos próprios, às vezes largos, às vezes ousados, e que pecavam principalmente pela excessiva marca de casa.”

O QUINZE, 2012, p. 13

3ª Pergunta: De acordo com as palavras da autora, é possível identificar qual posicionamento enunciativo manifestado nos hábitos de Conceição?

- a) racista
- b) feminista / empoderamento
- c) machista
- d) religioso
- e) senso comum

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento enunciativo?

“Já Vicente sentado, Conceição dizia:

— Que sol horrível! Não sei como não cega a gente... Já estou preta e descascando, só do mormaço.

— Quanto mais eu, que passo o dia a cavalo...

A velha interveio:

— Mas você não é moreno como Conceição. **Branco leva sol, fica corado; preto fica cinzento...**

Vicente riu; deu um balanço na rede, e falou no que o trouxera ao Logradouro [...]”

O QUINZE, 2012, p. 16

4ª Pergunta: De acordo com a fala da personagem dona Inácia e, também, de acordo com as palavras da autora sobre Vicente, que posicionamento enunciativo se manifesta na fala de dona Inácia e no comportamento de Vicente?

- a) racista
- b) feminista / empoderamento
- c) machista
- d) religioso
- e) senso comum

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento enunciativo?

“Conceição forçou a memória.

— Sim... Ah! É a Chiquinha Boa! Por aqui? Mas você não era moradora de seu Vicente? Saiu de lá?

A mulher inclinou a cabeça para o ombro, coçou a nuca:

— A gente viúva... Sem homem que me sustentasse... Diziam que aqui o governo andava dando comida aos pobres... Vim experimentar...”

O QUINZE, 2012, p. 36

5ª Pergunta: De acordo com a fala da personagem Chiquinha Boa, que posicionamento enunciativo se manifesta na fala dessa personagem?

- a) racista
- b) feminista / empoderamento
- c) machista
- d) religioso
- e) senso comum

a) Que palavras e expressões fizeram você escolher a alternativa que você marcou?

b) Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento enunciativo?

“Ainda sob a impressão da conversa com a Chiquinha Boa, a moça pensava em Vicente. E novamente sofreu o sentimento de desilusão e despeito que a magoara quando a mulher falava.

“Sim, senhor! Vivia de prosear com as caboclas e até falavam muito dele com a Zefa do Zé Bernardo!”

E ela, que o supunha indiferente e distante, e imaginava que, aos olhos dele, todo o resto das mulheres deste mundo se esbatia numa massa confusa e indesejada...

Que julgara ter sido ela quem lhe acordara o interesse arisco e desdenhoso do coração!...

“Uma cabra, uma cunhã à toa, de cabelo pixaim e dente podre!...”

O QUINZE, 2012, p. 37

6ª Pergunta: Que posicionamento enunciativo se verifica na fala da personagem Conceição?

- a) racista
- b) feminista / empoderamento
- c) machista
- d) religioso
- e) senso comum

a) Que palavras e expressões fizeram você escolher a alternativa que você marcou?

b) Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento

enunciativo?

“[...]

— Já de volta, Mãe Nácia?

— E você sem largar esse livro! Até em hora de missa!

[...]

— Mãe Nácia, quando a gente renuncia a certas obrigações, casa, filhos, família, tem que arranjar outras coisas com que se preocupe... Senão a vida fica vazia demais... [...]”

O QUINZE, 2012, p. 69

7ª Pergunta: Por meio da voz da personagem Conceição, que posicionamento enunciativo se verifica?

a) racista

b) feminista / empoderamento

c) machista

d) religioso

e) senso comum

a) **Que palavras e expressões fizeram você escolher a alternativa que você marcou?**

b) **Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento**

enunciativo?

“Subitamente, Conceição teve uma ideia:

— Por que vocês não vão para São Paulo? Diz que lá é muito bom... Trabalho por toda parte, clima sadio... Podem até enriquecer...

[...]

Chico Bento juntou:

— Eu já tenho ouvido contar muita coisa boa do São Paulo. Terra de dinheiro, de café, cheia de marinheiro...

Conceição levantou-se, rebatendo o vestido:

— Pois então está dito: São Paulo! Vou tratar de obter as passagens. Quero ver se daqui a alguns anos voltam ricos...”

O QUINZE, 2012, p. 61

8ª Pergunta: Por meio das vozes das personagens Conceição e Chico Bento, que posicionamento enunciativo de verifica?

a) racista

b) feminista / empoderamento

- c) machista
- d) religioso
- e) senso comum

a) **Que palavras e expressões fizeram você escolher a alternativa que você marcou?**

b) **Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento enunciativo?**

“— Ora o amor!... Essa história de amor, absoluto e incoerente, é muito difícil de achar... eu, pelo menos nunca o vi... o que vejo, por aí, é um instinto de aproximação muito obscuro e tímido, a que a gente obedece conforme as conveniências... Aliás, não falo por mim... que eu, nem esse instinto... Tenho a certeza de que nasci para viver só...”

O QUINZE, 2012, p. 81

9ª Pergunta: Leia o fragmento com atenção, observando palavras e expressões que trazem consigo princípios e crenças de quem as pronuncia.

a) **Depois de ler, escreva o posicionamento enunciativo que você identificou no fragmento acima.**

b) **Que palavras e expressões fizeram você identificar o posicionamento enunciativo que você escreveu?**

c) **Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento enunciativo?**

“Conceição foi mudar de roupa.

Mas voltou, sacudindo os cabelos soltos, com os grampos na mão.

— A Chiquinha me contou também uma coisa engraçada... Engraçada, não... tola...

Diz que estão falando muito do Vicente com a Josefa do Zé Bernardo...

A avó levantou os olhos:

— Eu já tinha ouvido dizer... Tolice de rapaz!

A moça exaltou-se, torcendo nervosamente os cabelos num coque no alto da cabeça:

— Tolice, não senhora! Então Mãe Nácia acha uma tolice um moço branco andar se sujando com negras?

Dona Inácia sorriu, conciliadora:

— Mas, minha filha, isso acontece com todos... Homem branco, no sertão — sempre saem essas histórias... Além disso não é uma negra; é uma caboclinha clara...

— Pois eu acho uma falta de vergonha! E o Vicente, todo santinho, é pior do que os outros! A gente é morrendo e aprendendo!”

O QUINZE, 2012, p. 38

10ª Pergunta: Leia o fragmento acima com atenção, observando palavras e expressões que trazem consigo princípios e crenças de quem as pronuncia.

a) Depois de ler, escreva o posicionamento enunciativo que você identificou no fragmento acima.

b) Que palavras e expressões fizeram você identificar o posicionamento enunciativo que você escreveu?

c) Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento enunciativo?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Diferentemente das três primeiras fases da atividade, nas quais as questões traziam duas alternativas que exploravam aspectos da situação de ação de linguagem, como informações do conteúdo temático, na primeira fase, e do contexto de produção, na segunda e terceira fases, esta quarta fase traz dez fragmentos da obra O Quinze para que o aluno, por meio de respostas tanto objetivas quanto respostas discursivas, possa testar o seu nível de compreensão a respeito do posicionamento ideológico manifestado nas falas dos personagens e da autora do texto.

Dez questões compunham toda a quarta fase e, dado o grau de dificuldade, apresentavam-se de forma diferente em três momentos no percurso de execução da atividade. Nesses três momentos, foi explorado, nas vozes dos personagens e da autora, o posicionamento político, social e cultural manifestado no discurso: discurso racista, discurso machista, discurso religioso, discurso de empoderamento e discurso de senso comum.

No primeiro momento da atividade desta fase, nas quatro primeiras questões, trechos da obra em estudo, com palavras e expressões modalizadoras destacadas nas vozes dos personagens ou da autora, foram disponibilizados para que o aluno, por meio de respostas objetivas, pudesse informar qual o posicionamento político, social e cultural manifestado no discurso.

Além da identificação do posicionamento ideológico no discurso da personagem ou da autora, de forma objetiva, as quatro primeiras questões também apresentavam uma pergunta discursiva, em que se procurava saber o porquê do reconhecimento de tal discurso, como forma de verificar a relação ou não da resposta objetiva com os modalizadores no trecho de cada questão.

Já no segundo momento, agora, sem palavras e expressões modalizadoras destacadas,

nos trechos da questão cinco à questão oito, o aluno tinha que informar também, por meio de uma questão objetiva, qual o posicionamento político, social e cultural revelado nas vozes dos personagens ou da autora.

Agora, nessas questões, além de uma pergunta discursiva, na qual se procurava saber o porquê da identificação do discurso, uma outra pergunta, também, discursiva indagava que palavras e expressões levaram o aluno a reconhecer o discurso selecionado na questão objetiva, visto que os trechos nessas questões não contemplavam os modalizadores em destaque.

Por fim, em um terceiro momento da atividade gamificada, as duas últimas questões, nove e dez, exigiam do aluno respostas discursivas, a partir da leitura de um trecho da obra, sem palavras e expressões modalizadoras destacadas.

Cada uma dessas duas questões, apresentava três itens, nos quais se procurava saber, por meio de respostas discursivas, primeiro, qual o posicionamento político, social e cultural revelado nas vozes dos personagens ou da autora no trecho da questão; segundo, que palavras e expressões levaram o aluno a reconhecer tal posicionamento político, social e cultural revelado nas vozes dos personagens ou da autora e, terceiro, o porquê da identificação do posicionamento político, social e cultural revelado nas vozes dos personagens ou da autora.

Assim como nas três primeiras fases, as oito primeiras questões da quarta fase serviam como construção de conhecimento prévio para o aluno ou, como se vem declarando até aqui, segundo a teoria vygotskyana (1998), como criação da zona de desenvolvimento real sobre a noção de vozes e modalizações.

As oito questões, que exigiam do aluno respostas objetivas, bem como respostas discursivas, serviam, nesta última fase, como construção de base informacional sobre vozes e modalizações, na medida que se construía, nas oito primeiras questões, uma noção sobre a relação existente entre as falas dos personagens e da autora com as palavras e expressões utilizadas nas vozes desses agentes e, como tal, servem como elemento de avaliação ou de julgamento na enunciação e, portanto, como indicador de posicionamento político, social e cultural.

Nessa perspectiva, as oito primeiras questões, ao se prestarem como processo de ensino-aprendizagem para a construção do entendimento sobre os mecanismos enunciativos (Bronckart, 2013), funcionaram como espaço de interação, se levado em conta os comandos das questões e as respectivas ações do aluno dentro da atividade, que, sob essa ótica, figuram essa proposta pedagógica gamificada como instrumento de mediação desse processo (Vygotsky, 1998).

Já as respostas discursivas, de todas as questões desta fase, serviram para revelar o nível de compreensão do aluno: literal, inferencial ou crítico.

Em todas as questões foram explorados aspectos do conteúdo temático relacionados ao racismo, machismo, religiosidade e empoderamento feminino, sempre levando em consideração a relação de tais temáticas com o lugar e o momento de produção do texto.

Em outras palavras, espera-se que a situação de ação de linguagem, como conteúdo temático e contexto de produção da obra, tenha sido internalizada pelo aluno, por meio das questões das três primeiras fases dessa atividade, de forma reflexiva e crítica, a fim de que esses conhecimentos apreendidos possam auxiliá-lo no seu desempenho nas respostas discursivas e, assim, aproximá-lo de um nível de compreensão crítica.

Ainda a esse respeito, a inserção do aluno no universo do conteúdo temático da obra, bem como no contexto sócio-histórico da narrativa e na vida e obra da autora, buscou contextualizar esse aluno a respeito das propriedades desses mundos formais que, por sua vez, podem exercer influência sobre a produção do texto (Bronckart, 2023).

Nessa perspectiva, para finalizar essas considerações, conjecturou-se que para identificar posicionamentos políticos, sociais e culturais nas falas dos personagens e da própria autora, nos trechos das questões representadas na tabela acima, seria necessário, além do reconhecimento de palavras e expressões modalizadoras nas vozes, conhecer também aspectos constituidores do texto, como a situação de ação de linguagem, para, assim, poder visualizar em tais trechos informações implícitas sobre certos posicionamentos ideológicos de personagens e do emissor do texto.

Enfim, concluídas essas ponderações acerca das questões da quarta fase, direcionaremos, na seção a seguir, as discussões sobre as informações desta etapa da atividade gamificada, pontuando a influência dos dados apresentados na tabela abaixo sobre o desempenho dos alunos nas questões objetivas, a fim de poder avaliar o nível de informação assimilado sobre os mecanismos enunciativos, vozes e modalizações.

5.3.2 Aspecto quantitativo da fase

Quadro 9 – Aspecto quantitativo da quarta fase-questões objetivas

ASPECTO QUANTITATIVO DA FASE – QUESTÕES OBJETIVAS (1 a 8)					
GRUPOS	ALUNOS	Quantas perguntas o	Quais perguntas o	Quais perguntas o	Percentual de

		participante acertou?	participante acertou?	participante errou?	acertos
A	1	5/8	1; 2; 3; 4; 8	5; 6; 7	62,5%
	2	3/8	1; 4; 8	2; 3; 5; 6; 7	37,5%
	3	4/8	1; 6; 7; 8	2; 3; 4; 5	50%
B	4	7/8	1; 2; 3; 4; 6; 7; 8	5	87,5%
	5	5/8	1; 2; 3; 4; 8	5; 6; 7	62,5%
	6	3/8	1; 3; 8	2; 4; 5; 6; 7	37,5%
C	7	5/8	1; 2; 4; 6; 8	3; 5; 7	62,5%
	8	7/8	1; 2; 3; 4; 5; 6; 8	7	87,5%
	9	8/8	Todas	Nenhuma	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A tabela de informações acima, como se vem considerando até então, expõe a performance dos alunos na fase, tornado possível a averiguação do número total de acertos, a identificação tanto das questões que eles acertaram quanto das que eles erraram, como também o percentual total de acertos, a fim de avaliar o seu desempenho na referida etapa. No entanto, os dados apresentados acima não refletem a performance dos alunos em toda as questões da quarta fase, mas apenas nas perguntas que exigiam do aluno respostas objetivas.

A escolha por essa exposição dos dados estatísticos, referentes somente às questões objetivas, dá-se pelo fato de se procurar dimensionar o que cada aluno apreendeu a respeito dos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, que foram explorados nas oito primeiras questões.

Como já salientado na seção anterior, deferentemente das duas últimas perguntas desta fase da atividade, que só exigiam do aluno respostas discursivas, as oito primeiras questões, tanto objetivas quanto discursivas, tinham, como propósito na fase, chamar a atenção do aluno, primeiro, para a relação intrínseca entre as vozes, tanto dos personagens quanto da autora do texto, e as palavras e expressões modalizadoras presentes nessas falas; segundo, e por conseguinte, para a possibilidade de se identificar posicionamentos políticos, sociais e culturais que revelam discursos racista, machista, religioso, de empoderamento e de senso comum.

Tendo, portanto, os conhecimentos disponíveis nessas oito primeiras questões como uma zona de desenvolvimento potencial de aprendizagem para o aluno, pode-se, portanto, efetivado, de fato, o entendimento sobre vozes e modalidades na abordagem com essas oito primeiras questões, imaginar que a compreensão do aluno manifestada em suas respostas discursivas, nas duas últimas questões, situe-se em um nível de compreensão mais distante do que se concebe como nível de compreensão literal, no qual o entendimento sobre o texto se configura apenas como reconhecimento de informações superficiais do texto, sem inferências ou avaliação crítica sobre o texto.

Pra tal, reconhece-se que o professor-pesquisador, como colaborador na interação, e a própria atividade gamificada, como instrumento de mediação entre o aluno e a apreensão desses conhecimentos sobre os mecanismos enunciativos, podem, no processo de ensino-aprendizagem criado por tais questões, na zona de desenvolvimento proximal, ajudar na construção de uma zona de desenvolvimento real do aluno (Vygotsky, 1998), relevante como conhecimento prévio para as perguntas que exigem desse aluno respostas discursivas.

Entretanto, para fins de análise, nesta seção, abordaremos a discussão apenas das respostas objetivas das oito primeiras questões, deixando, portanto, para as duas seções seguintes, as considerações sobre as respostas discursivas dessas questões.

Colocadas, pois, essas breves reflexões, passemos agora para a discussão a respeito dos dados apresentados na tabela, em referência apenas às questões que exigiam do aluno respostas objetivas.

Dos nove alunos que participaram da pesquisa, apenas um participante do 3º ano acertou todas as oito primeiras questões.

Com um desempenho próximo a 100% de acertos, dois alunos, um do 2º e outro do 3º ano, acertaram sete das oito questões objetivas, revelando uma performance nessas questões de 87,5%, o que, de certa forma, aproxima esses participantes, no que se refere à apreensão de novas informações, dos que chegaram a 100% de acertos, fato esse que não se verifica na atuação dos outros alunos.

Por exemplo, três alunos, de séries diferentes, acertaram, cada um deles, cinco das oito questões, manifestando, pois, a atuação na fase em 62,5 de acertos, o que pode revelar uma baixa apreensão sobre o entendimento dos mecanismos enunciativos explorados nesta fase.

Já com um desempenho ainda mais baixo, 50% de acertos, um aluno, pertencente ao 1º ano, acertou quatro das oito questões, enquanto dois participantes, um do 1º ano e outro do 2º ano, acertaram, cada um, três das oito questões, figurando apenas 37,5% de acertos que, de forma similar ao que se pontou no parágrafo anterior, expõe um possível comprometimento da

apreensão do que se concebe sobre vozes e modalizações.

Tendo essas constatações em mente, é plausível inferir que os alunos que apresentaram um percentual baixo de acertos nessas questões objetivas possam ter o entendimento sobre os mecanismos enunciativos não internalizados e, assim, ter a “manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto” comprometida que, por sua vez, pode tanto prejudicar o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, em relação às instâncias que assumem o que está sendo enunciado na obra, bem como às vozes que essas instâncias expressam quanto atrapalhar a interpretação das diversas avaliações a respeito de alguma particularidade do conteúdo temático (Bronckart, 2023).

Ainda dentro dessa discussão, é possível também imaginar, para as questões que exigem do aluno respostas discursivas, que essa não apreensão da contribuição e da funcionalidade dos mecanismos enunciativos no texto, por parte do aluno, pode revelar o nível de compreensão dentro do que se concebe como literal (Menegassi, 1995) ou, como define Marcuschi (2008), dentro do nível de compreensão chamado de *falta de horizonte*, caracterizado apenas pela repetição e cópia do que está sendo expresso no texto, ou dentro do nível de compreensão, ainda segundo o referido autor, conhecido como *horizonte mínimo*, também como repetição do que está sendo dito no texto, só que utilizando outras palavras a fim de dizer a mesma coisa.

Em contrapartida, como já se vem salientado em seções deste capítulo, a apreensão desses conhecimentos, aqui figurando como a nova zona de desenvolvimento real do aluno, permite supor que esse aluno, a partir de um percentual alto de acertos, possa apresentar um grau de entendimento sobre texto dentro de um nível de compreensão inferencial ou mesmo em um nível de compreensão crítica (Menegassi, 1995), ou, conforme Marcuschi (2008), dentro de um nível de apreensão sobre o texto denominado de *horizonte máximo de compreensão*, no qual a inferência faz parte do processo de construção da compreensão, aliando as informações do texto com os conhecimentos pessoais do leitor para gerar os sentidos, ou então dentro do que o referido autor concebe como *horizonte problemático de compreensão*, caracterizado pelas interpretações de caráter pessoal, nas quais se verifica a opinião do leitor e, conseqüentemente, uma abertura para diversas interpretações e, como tal, a criação de novos significados para o texto, configurando, em outras palavras, a chamada extrapolação de ideias sobre as temáticas levantadas nas perguntas.

Encerrada, portanto, essas considerações sobre os dados estatísticos de desempenho do aluno nas questões que exigiam respostas objetivas, voltemos agora a atenção para a análise da performance dos participantes nas questões que exigiam respostas discursivas.

Dito isso, inicialmente, como se verifica na seção a seguir, começaremos a análise das quatro primeiras questões da quarta fase. Depois, em seção posterior, a análise prossegue da questão cinco à questão oito para, em seguida, em nova seção, continuar o estudo na questão nove. Por fim, finalizando as reflexões sobre as respostas discursivas do aluno na quarta fase, conclui-se, na última seção deste capítulo, a análise da décima questão.

Enfim, toda a análise que se procura desenvolver nas seções a seguir, que trata da questão 1 à questão 10, tem como objetivo perceber, por meio das respostas dos alunos, se houve, primeiramente, a internalização da relação existente entre vozes (Bronckart, 2023) e palavras e/ou expressões modalizadoras (Bronckart, 2023; Neves, 2011), a partir da orientação interpretativa do texto; segundo, se foi possível, por meio desses mecanismos enunciativos, a identificação de posicionamentos enunciativos, dentro de um contexto político, social e cultural específico, que, por sua vez, podem revelar julgamentos, opiniões e sentimentos sobre certos aspectos do conteúdo temático (Bronckart, 2023), como discursos racista, machista, religioso, de empoderamento e de senso comum e, assim, para fins de análise, saber se a atividade de leitura gamificada, desenvolvida para esta pesquisa, contribui para o desenvolvimento do nível de compreensão do aluno.

5.3.3 Questões 1 a 4 (com modalizadores destacados nos trechos)

A seguir, apresentamos uma tabela que exibe o entendimento de cada participante acerca da relação entre os mecanismos enunciativos destacados nos trechos e a identificação dos posicionamentos enunciativos da questão 1 à questão 4.

Quadro 10 – Relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos da questão 1 à questão 4

GRUPOS	ALUNOS	Relação entre os mecanismos enunciativos destacados e a identificação de posicionamentos enunciativos				
		1	2	3	4	%
A	1	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
	2	Sim	Não	Não	Sim	50%
	3	Sim	Não	Não	Não	25%
B	4	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
	5	Sim	Sim	Sim	Sim	100%

	6	Sim	Não	Sim	Não	50%
C	7	Sim	Sim	Não	Sim	75%
	8	Sim	Sim	Sim	Sim	100%
	9	Sim	Sim	Sim	Sim	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Como se pode verificar na tabela, dos nove participantes da pesquisa, cinco conseguiram manter, em todas as suas respostas discursivas, a relação entre as vozes e modalizações e a identificação de posicionamentos enunciativos presentes nos trechos das quatro primeiras questões da quarta fase, como o discurso religioso, o machista, o de empoderamento e o racista.

Mesmo com os modalizadores destacados, quatro alunos não conseguiram fazer a relação entre as palavras e expressões modalizadoras no trecho e a voz social, de pessoas ou instituições exteriores ao conteúdo temático, reverberada por meio das vozes dos personagens.

Dentro desse quadro de alunos que não internalizaram a referida relação, dois alunos do grupo A não conseguiram manter em todas as suas respostas um alto entendimento sobre mecanismos enunciativos e posicionamentos enunciativos. Um desses alunos, por exemplo, demonstrou ter uma baixa compreensão sobre essa relação, 25% apenas, isto é, em apenas uma das quatro respostas foi possível perceber, por parte desse aluno, uma ligação entre as falas dos personagens e as palavras e expressões modalizadoras, voltadas para a identificação de discurso no trecho. Diferentemente, em 50% das respostas, o outro aluno revelou possuir um pouco mais de compreensão a respeito dos mecanismos enunciativos.

Nos grupos B e C, por sua vez, apenas um aluno, em cada grupo, não demonstrou possuir o entendimento em todas as respostas sobre a relação vozes, modalização e identificação de discursos.

No grupo B, por exemplo, com 50%, um aluno apresentou não ter conhecimento dessa relação em metade das suas respostas, o que revela ainda uma baixa percepção sobre a funcionalidade dos mecanismos enunciativos no texto. Já no grupo C, entretanto, com 75%, um aluno expôs ter conhecimento sobre a conexão entre elementos presentes na fala e posicionamentos enunciativos em três das suas quatro respostas.

A partir do que se coloca até aqui, é possível afirmar que esses alunos, à exceção do participante que demonstrou ter o entendimento sobre a relação entre mecanismos enunciativos e posicionamentos enunciativos em três das quatro respostas, possam não ter internalizado, de forma reflexiva e crítica, informações relevantes sobre a situação de ação de

linguagem do texto, mais precisamente o conteúdo temático e o contexto de produção da obra (Bronckart, 2023), exploradas nas três primeiras etapas da atividade gamificada.

Em outros termos, a não apreensão de aspectos implícitos do conteúdo temático e do contexto de produção, como o ano de publicação da obra e a sua relação com a realidade da época de quando o livro foi produzido, a verossimilhança da obra com a realidade do leitor, convicções pessoais da autora e sua relação com a produção do texto e, por fim, o papel da obra, aqui em estudo, como instrumento de denúncia social, pode, de alguma forma, ter sido uma lacuna no trabalho de compreensão dos trechos em cada uma das questões, mesmo com palavras e expressões modalizadoras destacadas, haja vista que o conhecimento desses aspectos da situação de ação de linguagem são importantes para o entendimento do texto, já que exercem influência sobre a produção do texto (Bronckart, 2023) e, como tal, dentro do percurso da atividade gamificada aqui em análise, pode servir como conhecimento prévio ou uma zona de desenvolvimento real do aluno (Vygotsky, 1998) para as perguntas que exigem respostas discursivas.

Nos parágrafos seguintes, para fins de análise, exporemos as respostas discursivas da terceira questão dos alunos 3, 6 e 7, da tabela acima, para, em seguida, verificarmos se houve ou não, na resposta de cada participante, a relação entre mecanismos enunciativos e identificação de posicionamentos enunciativos.

Além da verificação a que se faz referência no parágrafo anterior, examinaremos também a concepção de leitura utilizada por cada um dos alunos e, conseqüentemente, o nível de compreensão manifestado nas suas respostas.

A questão a ser analisada nos próximos parágrafos é a seguinte:

Quadro 11 – Questão 3 da quarta fase

“[...] Conceição **talvez tivesse umas ideias**; [...]

Chegara até a se arriscar em leituras socialistas, e justamente dessas leituras é que lhe saíam as piores das tais ideias, estranhas e absurdas à avó.

Acostumada a pensar por si, a viver isolada, criara para o seu uso ideias e preconceitos próprios, às vezes largos, às vezes ousados, e que pecavam principalmente pela excessiva marca de casa.”

O QUINZE, 2012, p. 13

3ª Pergunta: De acordo com as palavras da autora, é possível identificar qual posicionamento enunciativo manifestado nos hábitos de Conceição?

- a) racista
- b) feminista / empoderamento
- c) machista
- d) religioso
- e) senso comum

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento enunciativo?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Como se pode verificar, a questão acima apresenta um trecho da obra *O Quinze* com palavras e expressões modalizadoras destacadas. Esses modalizadores são de dois tipos: epistêmico, quando, na voz do personagem ou da autora, verifica-se a noção de verdade em relação ao que se enuncia, como em “*talvez, tivesse umas ideias*”, “*Chegara até a se arriscar em leituras socialistas*”, “*Acostumada a pensar por si*”, “*isolada, criara para o seu uso ideias e preconceitos próprios*”, “*pecavam principalmente pela excessiva marca de casa*” e apreciativo, quando, na voz também do personagem ou da autora, identifica-se um julgamento, de forma subjetiva, acerca dos fatos enunciados, como em “*justamente dessas leituras*”, “*lhe saíam as piores das tais ideias, estranhas e absurdas à avó*”, “*às vezes largos, às vezes ousados*”.

Em seguida, logo abaixo do trecho, o aluno é questionado sobre qual discurso é possível identificar na fala da autora sobre os hábitos da personagem Conceição. Na sequência, a questão faz outra pergunta ao aluno, agora, exigindo desse participante, uma resposta discursiva, na qual se espera que ele justifique a identificação do discurso a partir dos modalizadores destacados no trecho.

Depois de apresentada a questão, a análise se apresentou da seguinte forma:

No grupo A, por exemplo, o aluno 3, que apresentou, dentre todos os participantes, a mais baixa compreensão acerca da relação entre vozes, modalizadores e a identificação de discursos, expôs a seguinte resposta como justificativa para a identificação do discurso racista que, segundo o entendimento desse aluno, seria a resposta correta: “*racista por fala coisas absurdas com a avó*”.

Essa resposta não condiz com a relação criada entre os mecanismos enunciativos e o discurso presente no trecho da questão, pois vai de encontro às informações presentes na voz da autora que, ao usar palavras e expressões modalizadoras como “*Chegara até a se arriscar em leituras socialistas*”, “*Acostumada a pensar por si*”, “*justamente dessas leituras*”, “*lhe*

saíam as piores das tais ideias, estranhas e absurdas à avó”, manifestou, não um discurso racista, mas um discurso de empoderamento da mulher, ao expor as atitudes de Conceição que divergiam do contexto social e cultural da época, o que reforça mais ainda o entendimento que a voz social, ecoada na fala da autora, é de valorização da condição da mulher.

Compreender de forma equivocada e, assim, fazer interpretações que não condizem com as informações presentes no texto, não configura uma concepção de leitura mecanicista/estruturalista, interacionista ou, muito menos, sociopsicolinguística (Braggio, 1992), mas, segundo Marcuschi (2008), dentro de uma perspectiva de leitura denominada de *horizonte indevido*, na qual o leitor foge completamente do assunto tratado no texto. Ler, portanto, nessa perspectiva revela um nível de compreensão do aluno caracterizado também como indevido e, assim, configurando-se como uma área de interpretação errada, equivocada sobre o texto.

Em contrapartida, no grupo B, a resposta do aluno 6, *“por que ela pensava em si mesma”*, como justificativa da identificação do discurso de empoderamento, revela, mesmo em poucas palavras, que o aluno percebeu a conexão existente entre os modalizadores, manifestados na voz da autora do texto, e o posicionamento enunciativo, ao identificar, por meio de palavras e expressões modalizadoras como *“talvez tivesse umas ideias”*, *“Chegara até a se arriscar em leituras socialistas”*, *“Acostumada a pensar por si”*, *“isolada, criara”*, *“ideias e preconceitos próprios”*, *“largos”* e *“ousados”*, a condição de autonomia feminina no personagem de Conceição, mesmo considerando o contexto político, social e cultural da época.

Em relação à concepção de leitura utilizada pelo aluno, pode-se afirmar, como propõe Marcuschi (2008), um horizonte problemático de compreensão, na qual, a partir de informações do texto, como as palavras e expressões modalizadoras destacadas, e dos conhecimentos prévios do aluno, cria uma nova informação para as ideias apresentadas no trecho, gerando, assim, uma opinião ou mesmo um julgamento sobre a temática abordada no trecho da questão. É o que se verifica na resposta do aluno para explicar a identificação do discurso de empoderamento: *“porque ela pensa em si mesma”*. Essa informação não está no texto. Na verdade, o aluno cria novos sentidos ou informações para o texto, ao reformular conceitos por meio do que ele já sabe sobre o assunto e por meio do que acabou de aprender. Nasce, portanto, novas informações a partir de uma opinião ou de um julgamento do aluno sobre o texto.

Portanto, ler nessa perspectiva configura um nível de compreensão em que o leitor começa a utilizar a sua capacidade crítica, isto é, ele inicia a fase de julgamentos sobre o que

leu. Ao compreender o texto dessa maneira, o leitor liga os conhecimentos que já possui às informações apresentadas e, assim, ele amplia o seu acervo de conhecimentos para, dessa forma, reformular conceitos e ampliar seus esquemas sobre o assunto do texto.

No grupo C, por sua vez, somente o aluno 7, que errou apenas uma das quatro perguntas, apresentou uma resposta que não se relacionava com o discurso ao qual os modalizadores do trecho faziam referência e, por conseguinte, não demonstrou ter consciência do encadeamento de sentidos entre vozes, modalizadores e identificação de discurso.

Na referida questão, por exemplo, esse aluno usou a seguinte afirmação “*Por ter "ideias absurdas" e "preconceitos próprios"*”, para justificar que os modalizadores presentes na voz da autora revelavam um discurso racista, quando, na verdade, expressões, não só com valor de modalizadores epistêmicos, como “*talvez tivesse umas ideias*”, “*Chegara até a se arriscar em leituras socialistas*”, “*Acostumada a pensar por si*”, “*isolada, criara para o seu uso ideias e preconceitos próprios*”, “*pecavam principalmente pela excessiva marca de casa*”, mas também com valor de modalizadores apreciativos, como “*justamente dessas leituras*”, “*lhes saíam as piores das tais ideias, estranhas e absurdas à avó*”, “*às vezes largos, às vezes ousados*”, evidenciavam que a autora se referia à personagem Conceição como uma mulher independente e com atitudes diferentes da maioria das mulheres da sua época, reforçando a ideia de discurso voltado para a condição de empoderamento feminino e não de discurso racista, como justificou o aluno.

Quanto ao nível de compreensão, o aluno 7, ao usar na sua resposta informações, como os modalizadores do texto, como em “*Por ter "ideias absurdas" e "preconceitos próprios"*”, a fim de justificar a identificação do discurso de empoderamento, encontra-se, de acordo com Marcuschi (2008), em um nível de compreensão sobre o texto conhecido como *falta de horizonte*. Sob essa perspectiva, o entendimento sobre o texto se caracteriza apenas pela repetição e cópia do que está explícito no texto, sem inferências ou extrapolações sobre o assunto do texto, levando a crer que o texto só apresenta informações objetivas e transparentes, como se verifica na resposta

Compreender de forma equivocada e, assim, fazer interpretações que não condizem com as informações presentes no texto, configura, assim como a leitura feita pelo aluno 3, uma concepção de leitura denominada de *horizonte indevido*, na qual o leitor foge completamente do assunto tratado no texto e, como consequência, o nível de compreensão desse aluno não pode ser caracterizado como literal, inferencial ou crítico, mas como indevido ou equivocado.

5.3.4 Questões 5 a 8 (sem modalizadores destacados nos trechos)

Diferentemente da tabela da seção anterior, expomos agora informações da questão 5 à questão 8, no que diz respeito ao entendimento de cada participante sobre o encadeamento de sentidos existente entre as vozes dos personagens, os modalizadores, agora, não mais destacados nos trechos e a identificação de discursos: machista, racista, de empoderamento feminino ou de senso comum.

Quadro 12 – Relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos da questão 5 à questão 8

GRUPOS	ALUNOS	Relação entre os mecanismos enunciativos não destacados e a identificação de posicionamentos enunciativos				
		5	6	7	8	%
A	1	Não	Não	Não	Sim	25%
	2	Não	Não	Não	Sim	25%
	3	Não	Não	Não	Sim	25%
B	4	Sim	Sim	Não	Sim	75%
	5	Sim	Sim	Não	Sim	75%
	6	Não	Sim	Não	Sim	50%
C	7	Sim	Sim	Não	Sim	75%
	8	Sim	Sim	Não	Sim	75%
	9	Sim	Sim	Sim	Sim	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Como se observa na tabela, apenas um dos nove participantes da pesquisa, conseguiu, em todas as suas respostas discursivas, fazer a relação entre as vozes dos personagens, palavras e expressões modalizadoras e a identificação de posicionamentos enunciativos, nos trechos da questão 5 à questão 8 da quarta fase, nos quais abordavam um dos seguintes discursos: machista, racista, de empoderamento e de senso comum, respectivamente.

Agora, diferentemente das quatro primeiras questões desta etapa, os modalizadores não estavam destacados nos trechos, a fim de saber se o aluno conseguiria identificar as palavras e expressões modalizadoras e, por conseguinte, fazer a associação entre as vozes dos personagens e o discurso abordado no trecho da questão.

Como já salientado, somente um aluno, do grupo C, conseguiu expor o entendimento da relação entre os mecanismos enunciativos não destacados e a identificação de posicionamentos enunciativos em todas as suas respostas. Os demais alunos, entretanto, conseguiram fazer essa relação dentro de um desempenho que variou de 25% a 75% nas suas respostas.

Como se verifica na tabela, os alunos do grupo A apresentaram, dentre os outros grupos, o mais baixo entendimento sobre mecanismos enunciativos e a identificação de discursos. Todos os alunos desse grupo manifestaram ter compreendido essa relação em apenas uma das quatro respostas, quando se visualizou, nas suas respostas, a conexão de sentido entre as vozes dos personagens, por meio dos modalizadores, e o discurso de senso comum abordado no trecho da oitava questão.

No grupo B, por sua vez, com desempenhos um pouco melhor do que o grupo A, um aluno demonstrou possuir o entendimento da relação vozes, modalização e identificação de discursos em metade de suas respostas, não compreendendo essa relação na quinta e na sétima questão, nas quais eram abordados posicionamentos enunciativos voltados para os discursos machista e de empoderamento, respectivamente. Por outro lado, com um desempenho ainda melhor, outros dois alunos apresentaram não ter conhecimento dessa relação em apenas uma de suas quatro respostas, na qual era possível identificar, por meio dos modalizadores, o discurso de empoderamento feminino.

Já o grupo C, dentre todos os grupos, foi o que apresentou o maior entendimento da relação mecanismos enunciativos e identificação de discursos, tendo, portanto, além de um aluno que demonstrou ter conhecimento dessa relação em todas as suas respostas, dois alunos com entendimento dessa relação em três das suas quatro respostas, sendo possível visualizar a não compreensão dessa relação apenas na sétima questão desta etapa da atividade gamificada, na qual era abordado o discurso de empoderamento feminino.

Com base nas observações feitas, à exceção do participante que demonstrou ter o entendimento da relação entre mecanismos enunciativos e identificação de discursos em todas as suas respostas, é possível imaginar que os alunos que tiveram um baixo desempenho, demonstrando, portanto, não ter compreendido essa relação na maioria das suas respostas deva ser, além da diferença de série, também a não internalização, de forma reflexiva e crítica, de informações referentes à situação de ação de linguagem do texto, no que se refere ao conteúdo temático e ao contexto de produção da obra (Bronckart, 2023).

Em outras palavras, acredita-se que a não assimilação de informações como a verossimilhança da obra com a realidade da época de sua produção e a realidade do leitor,

explorados na primeira fase; a situação da pessoa negra e da mulher na época de produção da obra, vista na segunda etapa e, por fim, os contextos físico e sociossubjetivo da autora, testados na terceira parte desta atividade, possam ter alguma influência sobre as respostas dos alunos, já que esses aspectos do conteúdo temático e do contexto de produção, além de poderem exercer influência sobre a produção da obra, podem, por meio dos mecanismos enunciativos, orientar a interpretação do texto por parte do aluno. (Bronckart, 2023) e, como tal, a não apreensão desses aspectos, concebendo a obra como instrumento de denúncia social, pode, em alguma medida, ter sido uma lacuna no trabalho de reconhecimento de discursos nos trechos de cada uma das questões, tendo em vista que essas informações, adquiridas dentro do trajeto feito pelo aluno em cada etapa da atividade gamificada, pode servir como conhecimento prévio ou uma zona de desenvolvimento real do aluno (Vygotsky, 1998) para as perguntas que exigem respostas discursivas.

Também, para fins de análise, exporemos agora as respostas discursivas da oitava questão dos alunos 2, 4 e 8. Como todos os três alunos, de acordo com a tabela acima, demonstraram, nas suas respostas, ter compreendido a relação entre mecanismos enunciativos e identificação de posicionamentos enunciativos, verificaremos, então, além da concepção de leitura utilizada por cada aluno, o nível de compreensão manifestado em cada uma de suas respostas.

A seguir, colocamos em destaque a questão a ser analisada nesta seção.

Quadro 13 – Questão 8 da quarta fase

“Subitamente, Conceição teve uma ideia:

— Por que vocês não vão para São Paulo? Diz que lá é muito bom... Trabalho por toda parte, clima sadio... Podem até enriquecer...

[...]

Chico Bento juntou:

— Eu já tenho ouvido contar muita coisa boa do São Paulo. Terra de dinheiro, de café, cheia de marinheiro...

Conceição levantou-se, rebatendo o vestido:

— Pois então está dito: São Paulo! Vou tratar de obter as passagens. Quero ver se daqui a alguns anos voltam ricos...”

O QUINZE, 2012, p. 61

8ª Pergunta: Por meio das vozes das personagens Conceição e Chico Bento, que

posicionamento enunciativo de verifica?

a) racista

b) feminista / empoderamento

c) machista

d) religioso

e) senso comum

a) **Que palavras e expressões fizeram você escolher a alternativa que você marcou?**

b) **Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento enunciativo?**

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A questão acima apresenta outro trecho da obra O Quinze, agora, sem palavras e expressões modalizadoras destacadas. Esses modalizadores, que os alunos deverão visualizar para identificar o discurso abordado na questão, são de quatro tipos: bulomaica ou volitiva, como em “*Por que vocês não **vão** para São Paulo?*”; epistêmicos e apreciativos, como em “***Diz** que lá é **muito bom**... Trabalho **por toda parte**, clima **sadio**... **Podem** até enriquecer...*”; volitivos e apreciativos, como em “***Quero ver** se daqui a alguns anos voltam **ricos**...*” e epistêmicos e apreciativos, como em “*Eu já **tenho ouvido contar** muita **coisa boa** do São Paulo. Terra **de dinheiro**, **de café**, **cheia de marinheiro**...*”.

Na sequência, abaixo do trecho, uma pergunta, que exige uma resposta objetiva, é apresentada ao aluno que, por sua vez, tem que, a partir de palavras e expressões modalizadoras presentes nas vozes dos personagens no trecho, identificar, dentre as opções apresentadas, o discurso racista, feminista / de empoderamento, machista, religioso ou de senso comum. Ainda na mesma questão, outras duas perguntas, agora exigindo repostas discursivas, são feitas ao aluno, como forma de saber se na indicação do discurso no trecho na questão houve ou não a relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação do posicionamento enunciativo.

Na primeira pergunta, por exemplo, esperava-se que o aluno expusesse as palavras e expressões modalizadoras que o influenciaram a identificar o discurso que ele marcou. Já na segunda pergunta, por sua vez, procurou-se saber do aluno a justificativa que o levou a escolher tal discurso, a fim de entender qual a relação das palavras e expressões modalizadoras com o discurso identificado e, assim, por meio da sua justificativa, conhecer o nível de compreensão do aluno sobre o posicionamento enunciativo manifestado no trecho.

Concluída a apresentação da questão, a análise se mostrou da forma que se segue.

O aluno 2, assim como todos no grupo A, apresentou um baixo entendimento da relação entre mecanismos enunciativos e identificação de discursos. No entanto, em uma das quatro questões, demonstrou, assim também como os demais, ter conhecimento dessa relação. Na oitava questão, por exemplo, o aluno 2 expôs a seguinte resposta como justificativa para a identificação do discurso de senso comum: “*porque falar muito de lá*”.

Essa resposta, mesmo que em poucas palavras, revela estar em consonância com os mecanismos enunciativos e, por conseguinte, com o discurso existente no trecho da questão aqui em análise, visto que está de acordo com as informações presentes na voz dos personagens Conceição e Chico Bento.

Palavras e expressões modalizadoras como “*Por que vocês não vão para São Paulo? Diz que lá é muito bom... Trabalho por toda parte, clima sadio... Podem até enriquecer...*” e “*Quero ver se daqui a alguns anos voltam ricos...*”, na voz de Conceição, e “*Eu já tenho ouvido contar muita coisa boa do São Paulo. Terra de dinheiro, de café, cheia de marinheiro...*”, na voz de Chico Bento, revelam, por meio de modalizadores deônticos, epistêmicos e apreciativos, um discurso de senso comum, ao expor falas que convergem para a ideia de uma sociedade, do início do século XX, pertencente ao um contexto político, social e cultural específico, na qual, historicamente, vislumbrava-se a região sudeste do país como polo atrativo para emprego e vida de qualidade.

A compreensão do aluno, por meio da justificativa “*porque falar muito de lá*”, revela uma concepção de leitura voltada para um entendimento estritamente associado ao que está escrito e visível superficialmente no texto o que, por sua vez, permite afirmar que a compreensão do texto nasce de uma perspectiva estruturalista de leitura ou, segundo Marcuschi (2008), de um *horizonte mínimo de compreensão*, no qual se utiliza a repetição de informações do texto, só que, em vez de usar informações explícitas, utiliza outras palavras a fim de dizer a mesma coisa. A partir dessa perspectiva de leitura, de acordo com Menegassi (1995), é possível caracterizar o nível de compreensão do aluno como *literal*, isto é, é possível dizer que o aluno se prende somente às informações presentes no texto, de forma superficial, sem, portanto, fazer nenhuma inferência.

No grupo B, por sua vez, o aluno 4 apresenta como justificativa para a escolha do discurso de senso comum a resposta: “*porque eles querem melhoria de vida*”. Da mesma forma que o aluno 4, do grupo A, a resposta é lacuna, porém apresenta outra concepção de leitura e, conseqüentemente, outro nível de compreensão.

Ao se prender a modalizadores deônticos, como “*Por que vocês não vão para São Paulo?*”, epistêmicos e apreciativos, como “*Diz que lá é muito bom... Trabalho por toda*

parte, clima sadio... Podem até enriquecer...”, volitivos e apreciativos, como “Quero ver se daqui a alguns anos voltam ricos...” e epistêmicos e apreciativos, como “Eu já tenho ouvido contar muita coisa boa do São Paulo. Terra de dinheiro, de café, cheia de marinheiro...”, percebe-se que a resposta do aluno 8, mesmo em poucas palavras, revela o entendimento da conexão existente entre esses modalizadores e o posicionamento enunciativo, caracterizado como senso comum e, como tal, ao responder “*porque eles querem melhoria de vida*”, o aluno infere sobre algo que tem a ver com o texto, que está nas entrelinhas e, partir do que ele sabe sobre o tema tratado no trecho, constrói sentido, sem julgamentos ou juízo de valor.

Colocadas essas reflexões, é possível dizer que essa percepção sobre o texto se manifesta por meio da concepção de leitura conhecida como *interacionista* ou *horizonte máximo de compreensão*, como pontua Marcuschi (2008). Nessa perspectiva de leitura, a inferência faz parte do processo de construção da compreensão, aliando as informações do texto, os conhecimentos pessoais do aluno para gerar os sentidos. Nesta perspectiva, o aluno não se prende à paráfrase nem a repetições ou a cópias, mas atem-se à leitura do que está nas entrelinhas (Marcuschi, 2008)

Isto posto, ler nessa concepção caracteriza um nível de compreensão *inferencial* em que o aluno passa a entrar no texto e dele retirar informações que não estão, necessariamente, presentes no nível superficial ou literal. A utilização da inferência por parte desse aluno permite que ele aumente seus esquemas cognitivos, possibilitando que o mesmo amplie sua capacidade de encontrar informações a partir daquilo que não está implícito no texto (Menegassi, 1995).

Por fim, já no grupo C, o aluno 8 demonstrou entender a relação de encadeamento de sentidos entre vozes, modalizadores e posicionamentos enunciativos em três das quatro perguntas que pediam a sua justificativa sobre o porquê da identificação do discurso machista, na quinta questão; racista, na sexta questão e de senso comum, na oitava questão.

Nessa última questão, por exemplo, o aluno 8, para justificar a identificação de um discurso de senso comum na voz dos personagens Conceição e Chico Bento, escreveu a seguinte explicação: “*As pessoas sempre falam que em cidades grandes como São Paulo é um lugar maravilhoso, cheio de trabalho, e pessoas boas, só que não é fácil assim não*”.

A partir dessa resposta, para justificar o discurso como sendo de senso comum, percebe-se que esse aluno, diferentemente dos alunos 2 e 4, além de fazer inferências, por meio de informações do texto e de seus conhecimentos prévios sobre o assunto, como se verifica ao dizer “*As pessoas sempre falam que em cidades grandes como São Paulo é um lugar maravilhoso, cheio de trabalho, e pessoas boas*”, expõe uma opinião, um juízo de valor

a respeito das informações constantes no texto, ao contradizer as palavras e expressões modalizadoras, presentes nas vozes dos personagens, que justificavam o discurso de senso comum: “*só que não é fácil assim não*”.

Com essa afirmação, indo de encontro ao que o texto concebe como sentido, percebe-se que aluno cria um novo significado para o que texto propõe, isto é, aluno expande a sua leitura e, assim, passa a se distanciar mais do texto e, por conseguinte, começa a utilizar a sua capacidade crítica e, assim, inicia a fase de julgamentos sobre o que leu (Menegassi, 1995).

Ler, portanto, sob essa perspectiva, dando novos sentidos ao texto, caracteriza uma concepção de leitura, como Marcuschi (2008) propõe, horizonte problemático de compreensão, na qual o processo de leitura se situa no limite da interpretabilidade, indo muito além das informações presentes no texto, constatando-se, portanto, a opinião constante do leitor e, assim, uma abertura para diversas interpretações, a chamada extrapolação.

Dito isto, o nível de compreensão manifestado por esse aluno, dentro dessa perspectiva de leitura, caracteriza-se como interpretativo ou crítico, que, segundo Menegassi (1995), corresponde ao momento que o leitor começa a expandir a sua leitura e, assim, passa a se distanciar mais do texto.

Ainda segundo Menegassi (1995), em um primeiro momento, ao compreender o texto, o leitor liga os conhecimentos que já possui às informações apresentadas e, conseqüentemente, passa a refazer significados e expandir seus esquemas sobre o tema do texto. Portanto, a partir desse nível de compreensão, o aluno começa a utilizar a sua capacidade crítica e, por conseguinte, inicia a fase de julgamentos sobre o que leu.

5.3.5 Questões 9 a 10 (sem modalizadores destacados nos trechos)

Diferentemente do que se vem fazendo nas seções anteriores, que descreviam o desempenho nas respostas discursivas apenas de três alunos, de grupos diferentes, agora, a descrição e análise das respostas discursivas das questões nove e dez, desta última etapa da atividade gamificada, será feita em cima do desempenho de todos os participantes da pesquisa.

A justificativa para tal mudança na abordagem da descrição e análise dos dados nesta seção se dá por dois aspectos: primeiro, pelo modo como as questões se apresentaram aos alunos, isto é, todas as três perguntas, das questões nove e dez, exigiam respostas discursivas que, a partir do reconhecimento e uso dos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, permitiam ao aluno revelar não só o posicionamento enunciativo no trecho, como também o

seu nível de compreensão. Segundo, dada a subjetividade das respostas, pela necessidade de se ter uma visão holística do desempenho de cada participante a fim de se gerar um quadro comparativo que revele a contribuição da gamificação para a compreensão crítica dos alunos.

A seguir, apresentamos as questões a serem analisadas nesta seção.

Quadro 14 – Questão 9 da quarta fase

“— Ora o amor!... Essa história de amor, absoluto e incoerente, é muito difícil de achar... eu, pelo menos nunca o vi... o que vejo, por aí, é um instinto de aproximação muito obscuro e tímido, a que a gente obedece conforme as conveniências... Aliás, não falo por mim... que eu, nem esse instinto... Tenho a certeza de que nasci para viver só...”

O QUINZE, 2012, p. 81

9ª Pergunta: Leia o fragmento com atenção, observando palavras e expressões que trazem consigo princípios e crenças de quem as pronuncia.

- a) **Depois de ler, escreva o posicionamento enunciativo que você identificou no fragmento acima.**
- b) **Que palavras e expressões fizeram você identificar o posicionamento enunciativo que você escreveu?**
- c) **Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento enunciativo?**

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Quadro 15 – Questão 10 da quarta fase

“Conceição foi mudar de roupa.

Mas voltou, sacudindo os cabelos soltos, com os grampos na mão.

— A Chiquinha me contou também uma coisa engraçada... Engraçada, não... tola...

Diz que estão falando muito do Vicente com a Josefa do Zé Bernardo...

A avó levantou os olhos:

— Eu já tinha ouvido dizer... Tolice de rapaz!

A moça exaltou-se, torcendo nervosamente os cabelos num coque no alto da cabeça:

— Tolice, não senhora! Então Mãe Nácia acha uma tolice um moço branco andar se sujando com negras?

Dona Inácia sorriu, conciliadora:

— Mas, minha filha, isso acontece com todos... Homem branco, no sertão — sempre

saem essas histórias... Além disso não é uma negra; é uma caboclinha clara...
— Pois eu acho uma falta de vergonha! E o Vicente, todo santinho, é pior do que os outros! A gente é morrendo e aprendendo!”

O QUINZE, 2012, p. 38

10ª Pergunta: Leia o fragmento acima com atenção, observando palavras e expressões que trazem consigo princípios e crenças de quem as pronuncia.

- a) **Depois de ler, escreva o posicionamento enunciativo que você identificou no fragmento acima.**
- b) **Que palavras e expressões fizeram você identificar o posicionamento enunciativo que você escreveu?**
- c) **Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse posicionamento enunciativo?**

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

As questões acima apresentam trechos da obra O Quinze, também, sem palavras e expressões modalizadoras destacadas. Esses modalizadores, que deverão ser visualizados pelos alunos para identificar o posicionamento enunciativo nas vozes dos personagens, são de dois tipos: apreciativos, como em “*Essa história de amor, absoluto e incoerente, é muito difícil de achar*”, “*é um instinto de aproximação muito obscuro e tímido*”, na questão 9; “— *Tolice, não senhora! Então Mãe Nácia acha uma tolice um moço branco andar se sujando com negras?*”, “*Homem branco, no sertão*”, “*Além disso não é uma negra; é uma caboclinha clara...*”, “— *Pois eu acho uma falta de vergonha! E o Vicente, todo santinho, é pior do que os outros!*”, na questão 10, e epistêmicos, como em “*eu, pelo menos nunca o vi... o que vejo, por aí, é um instinto de aproximação*”, “*a que a gente obedece conforme as conveniências... Aliás, não falo por mim... que eu, nem esse instinto... Tenho a certeza de que nasci para viver só...*”, na questão 9; “*Diz que estão falando muito do Vicente com a Josefa do Zé Bernardo...*”, “*Eu já tinha ouvido dizer... Tolice de rapaz!*”, “— *Mas, minha filha, isso acontece com todos...*”, “*sempre saem essas histórias...*”, “— *Pois eu acho uma falta de vergonha!*”, na questão 10.

Na sequência, abaixo do trecho de cada questão, três perguntas, exigindo respostas discursivas do aluno, exploram posicionamentos enunciativos presentes no texto por meio dos mecanismos enunciativos: vozes e modalizações.

A primeira pergunta, por exemplo, questiona qual é o posicionamento enunciativo identificado nas vozes dos personagens. A segunda pergunta, por sua vez, procura saber do

aluno quais palavras e expressões o fizeram identificar o posicionamento enunciativo na voz dos personagens no trecho e, por fim, a terceira pergunta tem como objetivo saber do aluno a justificativa que o levou a indicar o posicionamento enunciativo na primeira pergunta, com o propósito de verificar se houve a relação entre as vozes dos personagens, juntamente com os modalizadores, e o reconhecimento, nos trechos dessas duas questões, do posicionamento enunciativo para, a partir da sua justificativa, saber o nível de compreensão do aluno.

5.3.5.1 O aluno identificou o posicionamento enunciativo manifestado na voz dos personagens?

A identificação do posicionamento enunciativo se mostrou diferente nos três grupos aqui em estudo.

No grupo A, por exemplo, composto por estudantes do 1º ano do ensino médio, somente o aluno 1 conseguiu identificar os posicionamentos enunciativos nas duas questões, ao indicar o discurso de empoderamento na questão nove e o discurso racista na questão dez. Por outro lado, o aluno 2 conseguiu reconhecer apenas o discurso racista na questão dez, errando, portanto, o reconhecimento do discurso de empoderamento feminino na questão nove. Por fim, diferentemente dos demais participantes do grupo A, apenas o aluno 3 não conseguiu identificar nenhum posicionamento enunciativo nos trechos das questões nove e dez.

No grupo B, por sua vez, formado por alunos do 2º ano do ensino médio, todos os participantes apontaram corretamente a voz social reverberada na fala dos personagens, tanto no trecho da questão nove quanto da questão dez, identificando, assim, posicionamentos enunciativos voltados para o discurso de empoderamento feminino e discurso racista, respectivamente.

Já no grupo C, constituído por discente do 3º ano do ensino médio, dois alunos nomearam acertadamente os posicionamentos enunciativos presentes nos trechos das questões aqui em análise. Tanto o aluno 7 quanto o 9 revelaram conhecer nos trechos os discursos, respectivamente, de empoderamento da mulher, na questão nove, e racista, na questão dez. Em contrapartida, o aluno 8 identificou erroneamente o discurso de senso comum no trecho da questão nove, quando deveria indicar, para essa questão, o discurso de empoderamento feminino. Em compensação, apontou corretamente, na questão dez, o discurso racista.

5.3.5.2 O aluno apresentou os modalizadores presentes no trecho que justificam a sua resposta?

A apresentação dos modalizadores presentes no trecho se mostrou também diferente nos três grupos aqui em estudo.

No grupo A, por exemplo, na questão nove, o aluno 1 apresentou o modalizador epistêmico "*o tenho a certeza de que nasci para viver só.*" na voz da personagem Conceição para justificar a identificação do discurso de empoderamento feminino. O aluno 2, por outro lado, usou o modalizador apreciativo "*Essa história de amor, absoluto e incoerente*" da voz da referida personagem para justificar, erroneamente, o discurso de senso comum. Já o aluno 3, por sua vez, utilizou um modalizador apreciativo, "*amor, absoluto, difícil de achar*", para justificar, também erroneamente, o discurso de senso comum.

Ainda no grupo A, agora na questão dez, o aluno 1 mostrou modalizadores epistêmicos e apreciativos para justificar, acertadamente, o discurso racista no trecho: "*— Tolice, não senhora! Então Mãe Nácia acha uma tolice um moço branco andar se sujando com negras?*". Já o aluno 2 indicou um modalizador apreciativo do trecho, "*Além disso não é uma negra; é uma caboclinha clara*", para justificar sua indicação de discurso racista. Por fim, o aluno 3, erroneamente, usou um modalizador epistêmico, "*que estava falando muito de Vicente*", sem relação nenhuma interpretativa com um discurso racista, para justificar tal identificação no trecho da referida questão.

No grupo B, por seu turno, o aluno 4, na questão nove, usou o modalizador epistêmico, "*alias nao falo por mim...que eu, nem esse instinto...tenho certeza de que nasci para ser ser so*", para justificar, corretamente, a indicação do discurso de empoderamento feminino. Ainda na questão nove, o aluno 5 também utilizou o modalizador epistêmico, "*Tenho a certeza de que nasci para viver só*", para justificar a sua identificação do discurso de empoderamento da mulher. Por fim, o aluno 6 valeu-se, assim como os demais, do modalizador epistêmico, "*Tenho a certeza de que nasci para viver só...*", para justificar sua indicação de discurso de empoderamento na questão nove.

Continuando ainda no grupo B, desta vez na questão dez, o aluno 4 serviu-se de um modalizador apreciativo, "*um moco branco andar se sujando com negras*", para justificar sua indicação de discurso racista. Da mesma forma, para justificar a identificação de um discurso também racista, o aluno 5 utilizou, além de um modalizador epistêmico, um modalizador apreciativo, "*Além disso não é uma negra; é uma caboclinha clara...*", "*Então Mãe Nácia acha uma tolice um moço branco andar se sujando com negras?*". Já o aluno 6, assim como o

aluno 4, contou com o modalizador apreciativo, “*um moço branco andar se sujando com negras?*”, para justificar a sua afirmação de que o discurso no trecho da questão dez tem conotação racista.

Agora, no grupo C, por sua vez, o aluno 7, na questão nove, usou modalizadores epistêmico e apreciativo, “*nasci pra viver só*”, “*é muito difícil de achar*”, para justificar, acertadamente, a indicação de discurso de empoderamento da mulher na sua resposta. O aluno 8, por outro lado, ainda na questão nove, utilizou um modalizador epistêmico, “*Ora o amor! / nasci para viver só*”, para justificar, falsamente, o discurso de senso comum. Já o aluno 9 valeu-se, na referida questão, do modalizador epistêmico “[...] *Tenho a certeza de que nasci para viver só...*”, para justificar a sua resposta na identificação do discurso de empoderamento.

Para finalizar essa seção, agora na questão dez, também no grupo C, todos os alunos se valeram de um modalizador apreciativo para justificar suas respostas. O aluno 7, por exemplo, utilizou “*Caboclinha clara*”, “*se sujando com negras*”. O aluno 8, por sua vez, usou “*um moço branco andar se sujando com negras? / Caboclinha clara*”, enquanto o aluno 9 contou apenas com “*Caboclinha clara*” para justificar sua resposta quanto ao discurso racista presente no trecho.

5.3.5.3 A resposta do aluno tem relação com os modalizadores presentes no trecho e, consequentemente, com o posicionamento enunciativo manifestado na voz dos personagens?

A resposta do aluno, em relação aos modalizadores presentes no trecho e, consequentemente, com o posicionamento enunciativo manifestado na voz da personagem, mostrou-se diferente nos três grupos aqui em análise.

No grupo A, na questão nove, a título de exemplo, apenas o aluno 1 apresentou, na sua resposta, uma relação com os modalizadores presentes no trecho e, consequentemente, com o posicionamento enunciativo manifestado na voz da personagem, Conceição.

Ao responder “*Porque são palavras utilizadas por feminista.*”, o aluno 1 revela, de certa forma, que sua resposta tem relação com o modalizador epistêmico “*o tenho a certeza de que nasci para viver só...*”, e, como tal, serve como argumento, a partir do seu conhecimento prévio sobre discurso feminista e sobre a condição de empoderamento da mulher, para justificar sua indicação de discurso de empoderamento feminino na referida questão.

Já os alunos 2 e 3 não conseguiram fazer, nas suas respostas, a relação com os

modalizadores presentes no trecho e, conseqüentemente, com o posicionamento enunciativo manifestado na voz da personagem, ao responderem, respectivamente, *“porque o amor e só uma história”* e *“por que está falando que o amor e muito difícil de achar”*, para justificarem um discurso de senso comum, quando, na verdade, os modalizadores presentes no trecho da questão faziam referência ao discurso de empoderamento feminino.

Por outro lado, ainda no grupo A, agora na questão 10, somente o aluno 3 não apresentou, na sua resposta, uma relação com os modalizadores presentes no trecho e, conseqüentemente, com o posicionamento enunciativo manifestado na voz da personagem.

Esse aluno, ao responder *“racista por que estavam falando de uma pessoa, e julgando uma menina por anda com homem negro”*, como justificava para a indicação de discurso racista na questão, apresenta um erro de interpretação do trecho, visto que há afirmações equivocadas sobre o discurso racista identificado no trecho da questão e, como tal, distancia-se da coerência interativa manifestada pelos modalizadores presentes na voz da personagem.

Em contrapartida, os alunos 1 e 2, ao responderem, respectivamente, *“São palavras típicas de discurso racista.”* e *“por ela falar isso, um moço branco andar se sujando com negras”*, corroboram a ideia expressa nos modalizadores presentes no trecho e, por conseguinte, justificam, acertadamente, a indicação de discurso racista presente no trecho da questão dez.

No grupo B, por sua vez, todos os alunos apresentaram, em suas respostas, a relação com os modalizadores presentes no trecho e, conseqüentemente, com o posicionamento enunciativo manifestado na voz da personagem na questão nove.

Respostas como *“porque ela e uma mulher que estar longe de amar”*, do aluno 4, como também, *“além de o personagem identifica o amor como algo em que o meio obriga a gente a viver, é como se o mundo ordenasse e dissesse pra ele/ela que só irá viver quem tiver junto a alguém, e o personagem quebra essa conclusão do mundo, dizendo que ele não precisa de alguém pra viver, pois, “Tenho a certeza de que nasci para viver só”*”, do aluno 5, e *“por que ela não acredita no amor verdadeiro”*, do aluno 6, revelam, a partir do conhecimento prévio de cada um, um alinhamento com as palavras e expressões modalizadoras existentes no trecho da referida questão, servindo, pois, como justificativa para a identificação do discurso de empoderamento da mulher.

Da mesma forma, na questão dez, verificam-se, nas respostas dos alunos 4, 5 e 6, relação com os modalizadores apreciativos e epistêmicos presentes no trecho da questão e, ao exporem respostas como *“um moco branco andar se sujando com negras”*, *“Além disso não é*

uma negra; é uma caboclinha clara...", *"Então Mãe Nácia acha uma tolice um moço branco andar se sujando com negras?"* e *"um moço branco andar se sujando com negras?"*, respectivamente, revelam uma justificativa que está em consonância com o discurso racista manifestado nas vozes das personagens Conceição e Mãe Nácia.

Por fim, no grupo C, apenas o aluno 8 não apresentou, na sua resposta da questão nove, a relação com os modalizadores presentes no trecho e, conseqüentemente, com o posicionamento enunciativo manifestado na voz da personagem. Em outras palavras, esse aluno, ao responder *"muitas pessoas não acreditam no amor e nisso essas palavras são muito ditas no cotidiano"*, como justificativa para a identificação do discurso de senso comum, quando, na verdade, tratava-se de um discurso de empoderamento feminino, distancia-se da orientação interpretativa dos modalizadores presentes no trecho e, por conseguinte, afasta-se também do posicionamento enunciativo abordado na referida questão. Contudo, em relação à questão dez, esse mesmo aluno mantém a relação entre modalizadores e discurso presente no trecho ao apresentar, como justificativa para a indicação de discurso racista, a afirmação: *"Conceição menosprezando a outra apenas por ela ser negra, e até falando que a moça ia sujar o Vicente por ele ser branco"*.

Por outro lado, os alunos 7 e 9, tanto nas respostas da questão nove quanto da questão dez, apresentaram a relação com os modalizadores presentes no trecho e, conseqüentemente, com o posicionamento enunciativo manifestado nas vozes das personagens.

Esses alunos, ao propuserem, como justificativas para a indicação de discurso de empoderamento da mulher, na questão nove, respostas como *"Porque ela desacredita da ideia de um amor platônico, onde não deve depender de ninguém"*, *"Pela descrença da personagem de que o amor endeusado exista"*, e explicações como *"Por conta da revolta de Conceição com o fato de Vicente estar com outras mulheres de pele mais escura"*, *"O menosprezo de que homens brancos andam se "sujando" com mulheres negras"*, para fundamentar a identificação de discurso racista, na questão dez, mantêm a orientação interpretativa presente nas palavras e expressões modalizadoras dos respectivos trechos o que, por conseguinte, valida as indicações desse alunos sobre posicionamentos enunciativos voltados tanto para a condição de emancipação da mulher quanto para a discriminação quanto à cor, abordadas nas referidas questões.

5.3.5.4 Qual é a concepção de leitura manifestada na resposta do aluno e, conseqüentemente, qual é o seu nível de compreensão?

A concepção de leitura e, conseqüentemente, o nível de compreensão do aluno se mostraram diferentes nos três grupos aqui em investigação.

No grupo A, por exemplo, na questão nove, todos os alunos apresentaram uma perspectiva de leitura que se apresenta como sendo uma zona proibida ou indevida, visto que se configura como uma área de compreensão equivocada (Marcuschi, 2008).

A título de exemplo, o aluno 1, ao responder “*Porque são palavras utilizadas por feminista*”, como justificativa da indicação do discurso de empoderamento feminino no trecho da referida questão, manifestou na sua resposta, mesmo em poucas palavras, uma perspectiva de leitura, segundo Marcuschi (2008), equivocada ou indevida, pois, mesmo a resposta tendo relação com os modalizadores na voz da personagem e, como tal, tem, de certa forma, relação com o discurso feminista, não representa, na fala de Conceição, necessariamente que essa personagem seja feminista, visto que a leitura da obra não sugere esse entendimento em nível literal ou, mesmo, em nível inferencial. Portanto, nessa abordagem de leitura, o aluno 1 foge do assunto tratado no trecho ao fazer afirmações que não correspondem ao conteúdo temático do texto, caracterizando, assim, uma compreensão errada ou equivocada.

Da mesma forma, ainda na questão nove, os alunos 2 e 3 apresentaram essa mesma perspectiva de leitura, ao exporem, nas suas respostas, justificativas como “*porque o amor e so uma história*” e “*por que está falando que o amor e muito difícil de achar*”, para justificar, de forma indevida, o discurso de senso comum, quando, na realidade, os modalizadores do trecho da referida questão faziam referência ao discurso de emancipação da condição da mulher, o que, por sua vez, configurou, a ambos os alunos, uma compreensão errada ou equivocada.

Já na questão dez, ainda no grupo A, apenas um aluno apresentou uma compreensão indevida. Os demais mostraram níveis de compreensão literal e inferencial.

O aluno 3, ao responder “*racista por que estavam falando de uma pessoa, e julgando uma menina por anda com homem negro*”, como argumento para a indicação de discurso racista, mesmo estando certo em relação à identificação do discurso, erra na justificativa, pois apresenta informações em relação à cor da pele do personagem Vicente que não correspondem, de fato, ao conteúdo temático presente no trecho da questão, configurando, assim, um nível de compreensão errada ou indevida.

Já o aluno 2, ao afirmar “*por ela falar isso, um moço branco andar se sujando com*

negras”, para justificar, acertadamente, a indicação de discurso racista no trecho da questão, apresenta uma concepção de leitura estruturalista ou, de acordo com Marcuschi (2008), uma leitura caracterizada como falta de horizonte de compreensão, em que o aluno apenas faz repetição e cópia do que está explícito no texto, levando a crer que o texto só apresenta informações objetivas e transparentes, como se verifica nas falas do aluno “*um moço branco andar se sujando com negras*”, informações tais qual o trecho apresenta, caracterizando, dessa forma, um nível de compreensão literal que, segundo Menegassi (1995), acontece quando o leitor se prende somente às informações presentes no texto, de forma superficial, sem, portanto, fazer nenhuma inferência.

Por fim, o aluno 1, ao expor na sua resposta a afirmação “*São palavras típicas de discurso racista*”, mesmo em poucas palavras, demonstra ter informações prévias sobre o assunto abordado e, por conseguinte, não se prende, para justificar sua indicação de discurso racista, a informações superficiais do trecho, o que o leva a inferir, por meio de modalizadores apreciativos, como em “*palavras típicas de discurso racista*”, que, segundo o informações de mundo do referido aluno, não são as únicas que revelam discriminação com as pessoas de cor. Sob essa perspectiva de leitura, o aluno figura, segundo Marcuschi (2008), no horizonte máximo de compreensão, no qual a inferência faz parte do processo de construção da compreensão, aliando as informações do texto, os conhecimentos pessoais do leitor ou outras informações para gerar os sentidos que, por consequência, situa esse aluno em um nível de compreensão inferencial, quando o leitor passa a entrar no texto e dele retirar informações que não estão, necessariamente, presentes no nível superficial ou literal (Menegassi, 1995).

No grupo B, por seu turno, nenhum aluno apresentou uma perspectiva de leitura que se apresentasse como sendo uma zona proibida ou indevida e, assim, caracterizando a compreensão do aluno como indevida ou equivocada (Marcuschi, 2008).

Na questão nove, os alunos 4 e 6 apresentaram um nível de compreensão crítica ou, segundo Menegassi (1995), interpretativa, o mais elevado de todos, que corresponde, segundo o autor, ao momento que o leitor começa a expandir a sua leitura e, assim, passa a se distanciar mais do texto.

Esses alunos, ao apresentarem, respectivamente, “*porque ela e uma mulher que estar longe de amar*” e “*por que ela não acredita no amor verdadeiro*”, como justificativa para a identificação do discurso de empoderamento feminino, revelam, em suas palavras, uma opinião, um juízo de valor sobre o conteúdo temático tratado no trecho da referida questão, visto que tais informações não estão explícitas nem implícitas na voz da personagem Conceição, situando-os no limite da interpretabilidade, pois vai muito além das informações

presentes no texto o que, para Marcuschi (2008), caracteriza um horizonte problemático de compreensão, em que se constata a opinião do leitor, uma abertura para diversas interpretações, a chamada extrapolação. Ler, portanto, sob essa perspectiva, configura um nível de compreensão crítica.

Ainda na questão nove, o aluno 5, ao afirmar “*alem de o personagem identifica o amor como algo em que o meio obriga a gente a viver, é como se o mundo ordenasse e dissesse pra ele/ela que só ira viver quem tiver junto a alguém, e o personagem quebra essa conclusão do mundo, dizendo que ele não precisa de alguém pra viver, pois, "Tenho a certeza de que nasci para viver só"*”, como argumento para justificar a indicação de discurso de empoderamento da mulher, apresentou uma concepção de leitura denominada como horizonte máximo de compreensão, visto que, nas palavras desse aluno, a inferência faz parte do processo de construção da sua compreensão que, mesmo utilizando um fragmento do trecho como apoio para seu raciocínio, alia as informações do texto e os conhecimentos pessoais para gerar outros sentidos para o conteúdo temático, isto é, o aluno não expõe sua justificativa, a partir de informações explícitas, mas de ideias que estão implícitas no trecho e nas entrelinhas da voz da personagem Conceição, caracterizando, por conseguinte, um nível de compreensão inferencial.

Ainda referente ao grupo B, agora na questão dez, todos os alunos apresentaram um nível de compreensão literal.

Os alunos 4, 5 e 6, por exemplo, ao responderem, respectivamente, “*porque ela acha que uma pessoas branca nao pode se relacionar com uma pessoa negra*”, “*Na conversa é usada palavras de origem Racista como "Negrinha", "caboclinha clara", alem, de ficarem achando ruim e julgando o tal Vicente de andar com uma "negrinha", só porque ele é branco e ela é negra*” e “*por que tão dizendo que pessoas brancas não deveriam andar com pessoas negras*”, como justificativa da identificação de discurso racista, expõem uma compreensão voltada para um nível de compreensão literal ou, para o que Marcuschi (2008) chama, horizonte mínimo de compreensão, visto que este tipo de leitura feita pelo aluno se apresenta também como repetição, só que utilizando outras palavras a fim de dizer a mesma coisa, caracterizando-se, pois, como um recurso conhecido como paráfrase e, dessa forma, embora haja a utilização de palavras novas para se falar do texto, a intervenção desses alunos é insignificante, caracterizando, assim, uma atividade ainda de extração de informações objetivas.

Por fim, no grupo C, o nível de compreensão dos alunos variou de uma compreensão indevida a um nível de compreensão inferencial, como se verifica a seguir.

Na questão nove, a título de exemplo, o aluno 7 apresentou um nível de compreensão inferencial ao apresentar como justificativa da indicação do discurso de empoderamento feminino a afirmação: “*Porque ela desacredita da ideia de um amor platônico, onde não deve depender de ninguém*”, principalmente nas palavras “*desacredita*” “*amor platônico*” e “*não depender de ninguém*”, informações que não estão no trecho da questão, mas o aluno as infere a partir do que vê implícito no conteúdo temático sobre a personagem Conceição. Segundo Marcuschi (2008), esse aluno atinge o horizonte máximo de compreensão, sob o qual a inferência passa a fazer parte do processo de construção da compreensão, no qual as informações do texto, juntamente com os conhecimentos prévios do aluno produzem sentidos.

Já os alunos 8 e 9, por sua vez, apresentaram um nível de compreensão indevida e um nível de compreensão inferencial, respectivamente.

Os alunos 8 e 9, ao exporem suas justificativas a respeito do discurso abordado no trecho da questão aqui em análise, como em “*muitas pessoas não acreditam no amor e nisso essas palavras são muito ditas no cotidiano*” e “*Pela descrença da personagem de que o amor endeusado exista*”, respectivamente, têm entendimentos diferentes sobre o posicionamento enunciativo identificado na voz da personagem Conceição. Expondo por outra forma, o aluno 8 justifica a indicação de um discurso de senso comum, quando, na verdade, trata-se de um posicionamento enunciativo voltado para o discurso de empoderamento feminino, como expõe o aluno 9 na sua resposta.

Essas diferenças de justificativa revelam concepções de leitura divergentes entre os dois alunos. O aluno 8, por exemplo, ao apresentar uma informação que vai de encontro ao posicionamento enunciativo identificado no trecho da questão, figura em um nível de compreensão indevida ou equivocada, o que Marcuschi (2008) denomina de horizonte indevido de compreensão, fugindo, portanto, do assunto tratado no trecho. Já o aluno 9, por outro lado, ao expor expressões como “*descrença da personagem*” e “*amor endeusado*”, informações que não estão explícitas no texto, como forma de corroborar a ideia de libertação na voz da personagem Conceição, situa-se em um nível de compreensão inferencial, pois, segundo Menegassi (1995), esse aluno passa a entrar no texto e dele extrair informações que não estão, necessariamente, presentes no nível superficial. Para Marcuschi (2008), ler sob essa perspectiva configura, como já salientada em parágrafos anteriores, um horizonte máximo de compreensão, sem se prender a paráfrases, muito menos a repetições ou a cópias de informações do texto, mas, por outro lado, atendo-se à leitura do que está nas entrelinhas.

Para concluir, na questão dez, dois alunos apresentaram um nível de compreensão inferencial e um aluno mostrou ter um nível de compreensão literal, como pode ser observado

nos parágrafos seguintes.

Os alunos 7 e 9 utilizaram a inferência como parte do processo de construção da sua compreensão, associando os seus conhecimentos pessoais com as informações do texto, para, assim, produzir sentidos, ao responderem, respectivamente, “*Por conta da revolta de Conceição com o fato de Vicente estar com outras mulheres de pele mais escura*” e “*O menosprezo de que homens brancos andam se "sujando" com mulheres negras*”, como argumento para justificar o reconhecimento, no trecho da questão, do discurso racista na voz de Conceição.

Em outros termos, palavras e expressões das respostas desses alunos, não presentes no trecho da referida questão, como “*Por conta da revolta de Conceição*”, “*o fato de Vicente estar com outras mulheres*”, usadas pelo aluno 7, e “*O menosprezo*” e “*que homens brancos andam se "sujando"*”, ditas pela aluno 9, revelam que, para depreenderem novas informações sobre o texto, esses alunos passam a entrar no texto e dele extraem informações que não estão, obrigatoriamente, presentes no seu nível superficial, permitindo que eles aumentem seus esquemas cognitivos, possibilitando, conseqüentemente, que ampliem sua capacidade de encontrar informações a partir daquilo que não está implícito no texto (Menegassi, 1995). Dentro dessa perspectiva, a leitura desses alunos revela uma abordagem voltada, segundo Marcuschi (2008), para o horizonte máximo de compreensão, caracterizado por inferências, fazendo uso da leitura do que está nas entrelinhas, representando, pois, o horizonte máximo da produção de sentidos.

Em contrapartida, o aluno 8 se prende somente às informações presentes no texto, de forma superficial, sem, portanto, fazer nenhuma inferência, ao responder, “*Conceição menosprezando a outra apenas por ela ser negra, e até falando que a moça ia sujar o Vicente por ele ser branco*”, como justificativa da indicação do discurso racista no trecho da questão aqui em análise.

O que se observa, de fato, na resposta desse aluno, mesmo utilizando a palavra “*menosprezando*”, não pertencente ao trecho, é, como afirma Marcuschi (2008), uma repetição ou cópia de informações do texto, só que utilizando outras palavras a fim de dizer a mesma coisa, figurando como um recurso conhecido como paráfrase. Segundo ainda o referido autor, ler nessa perspectiva configura um horizonte mínimo de compreensão que, embora haja a utilização de palavras novas para se falar do texto, a intervenção do leitor é insignificante, caracterizando, assim, uma atividade ainda de extração de informações objetivas.

5.3.5.5 Quadro comparativo com o desempenho de cada participante tanto no que concerne à relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos quanto no que diz respeito ao nível de compreensão.

Portanto, concluídas as análises das respostas discursivas dos alunos, nas questões 9 e 10, é possível, agora, visualizar o quadro comparativo com o desempenho de cada participante tanto no que concerne à relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos quanto no que diz respeito ao nível de compreensão desses alunos:

Quadro 16 – Gráfico tanto da relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos quanto do nível de compreensão das questões 9 e 10

GRUPO S	ALUNO S	9		10	
		Relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos	Nível de compreensão	Relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos	Nível de compreensão
A	1	Sim	Indevido	Sim	Inferencial
	2	Não	Indevido	Sim	Literal
	3	Não	Indevido	Não	Indevido
B	4	Sim	Crítico	Sim	Literal
	5	Sim	Inferencial	Sim	Literal
	6	Sim	Crítico	Sim	Literal
C	7	Sim	Inferencial	Sim	Inferencial
	8	Não	Indevido	Sim	Literal
	9	Sim	Inferencial	Sim	Inferencial

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

O quadro comparativo acima revela que a contribuição da gamificação para a compreensão do texto literário O Quinze, em respostas discursivas, quanto à relação entre os mecanismos enunciativos e a identificação de posicionamentos enunciativos, não se apresentou de forma similar para todos os alunos nesta atividade de leitura gamificada.

Em síntese, como se pode verificar, apenas dois participantes da pesquisa, alunos do grupo B, revelaram um nível de compreensão crítica ou, como Menegassi (1995) denomina, um nível de compreensão interpretativa, momento em que o leitor começa a expandir a sua leitura e, assim, passa a se distanciar mais do texto e, por conseguinte, a dar opiniões e fazer juízo de valor sobre o conteúdo temático da obra.

Por outro lado, seis alunos, de todos os grupos, sendo, em sua maioria, participantes do grupo C, figuraram em um nível de compreensão inferência, quando o leitor passa a entrar no texto e dele retirar informações que não estão, necessariamente, presentes no nível superficial ou literal, revelando, assim, uma perspectiva de leitura, segundo Marcuschi (2008), dentro de um horizonte máximo de compreensão, caracterizado pelas inferências, representando, por conseguinte, o horizonte máximo da produção de sentidos.

Em contrapartida, cinco alunos, um do grupo A, três do grupo B e outro do grupo C, manifestaram um nível de compreensão literal em suas respostas, ao exporem uma concepção de leitura caracterizada tanto como falta de horizonte de compreensão, na qual o leitor faz apenas repetição e cópia do que está sendo expresso no texto quanto como horizonte mínimo de compreensão, em que o leitor utiliza outras palavras a fim de dizer a mesma coisa, caracterizando, assim, uma atividade ainda de extração de informações objetivas (Marcuschi, 2008).

Por fim, também cinco alunos, sendo, agora, quatro alunos do grupo A, nenhum aluno do grupo B e um aluno de grupo C, apresentaram em suas respostas um nível de compreensão considerada como errada ou indevida. Os alunos do grupo A e C, ao colocarem como justificativas afirmações que fogem completamente do conteúdo temático do trecho das questões aqui em estudo, revelando, portanto, uma perspectiva de leitura definida como horizonte indevido de compreensão. Para Marcuschi (2008), esta perspectiva de leitura se apresenta como sendo uma zona proibida ou indevida, pois se configura como uma área de leitura ou compreensão errada, equivocada feita pelo leitor.

De forma geral e a fim de didatizar o que foi colocado até aqui, as informações sobre o nível de compreensão dos grupos A, B e C, no tocante às compreensões literal, inferencial, crítica e indevida, estão descritas no gráfico abaixo da forma que se segue:

Quadro 17 – Aspecto quantitativo do nível de compreensão dos alunos pertencentes aos grupos A, B e C

GRUPOS	Compreensão literal	Compreensão inferencial	Compreensão crítica	Compreensão indevida
A	16, 6%;	16,6%	0%	66,6%
B	50%	16,6%	16,6%	0%
C	16,6%	66,6%	0%,	16,6%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Para finalizar este capítulo e, por conseguinte, concluir o percurso de análises dos dados, entendemos que, colocados os resultados dessa forma, o nível de compreensão crítica não se apresentou de forma similar para todos os alunos e, dessa forma, o que se figura como resultado da pesquisa nos leva a concluir que a gamificação, como dispositivo de intervenção de leitura e compreensão do texto literário, voltado para a análise da coerência interativa e o contexto de produção da obra O Quinze, não contribuiu para que todos os alunos alcançassem o nível de compreensão crítica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentados, descritos e analisados os dados da pesquisa, da forma que se propôs no capítulo anterior, voltemos, agora, a atenção para o último capítulo desta tese que, a fim de darmos início às reflexões finais e, por conseguinte, o fechamento deste estudo, inicia-se pela pergunta norteadora que motivou esta pesquisa, a saber: *qual é o impacto da gamificação digital de conteúdos, dentro de uma abordagem interacionista sociodiscursiva, no desempenho de leitura e de compreensão do texto literário de alunos do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino do estado Ceará?*

Para respondermos a tal pergunta e, conseqüentemente, apontamos o impacto da gamificação no desempenho de leitura e compreensão dos alunos envolvidos na pesquisa, faz-se necessário, primeiramente, resgatar os objetivos propostos e, em seguida, fazer as considerações sobre o que foi feito, bem como sobre o que foi alcançado, como resultado concreto.

Em um primeiro momento, a pesquisa teve como objetivo inicial *promover a leitura da obra O Quinze a partir da concepção interacionista de leitura*. Para esse propósito, buscou-se desenvolver atividades de leitura, voltadas para a gamificação, em ambiente não digital, nas quais os alunos, em equipes, juntamente com o texto, assumiam papéis de protagonistas na produção de sentidos. Apesar do fator motivador e, conseqüentemente, engajador que a proposta de elementos de jogo, como regras, pontuação e ranqueamento, sugeridos para as atividades de leitura, deste primeiro objetivo específico, possam gerar nos alunos, foi visível o baixo desempenho da habilidade de leitura da maioria dos alunos que participaram da pesquisa o que, por sua vez, pôde, em alguma medida, influenciar o nível de compreensão manifestado tanto nas suas respostas objetivas quanto, principalmente, nas suas respostas discursivas, na última fase da atividade de leitura gamificada em ambiente digital.

Como a atividade de leitura era feita em equipe, tendo momentos de leitura coletiva em sala de aula e outros momentos de leitura individual em casa, é bem provável haver um ou outro aluno que não tenha lido a obra em sua totalidade. No entanto, essa reflexão não invalidou a participação do aluno na pesquisa, uma vez que o objetivo maior desse momento inicial era fazer o aluno ter contato com a obra, mesmo que em partes, e, dessa forma, fazê-lo interagir com o texto, por meio tanto das atividades de leitura quanto das discussões em sala e, assim, incentivá-lo a produzir reflexões acerca das temáticas abordadas, como forma de construir conhecimento prévio para a segunda fase da pesquisa: a atividade de leitura gamificada em ambiente digital.

O segundo objetivo específico, proposto para a pesquisa, surge após as leituras e as reflexões sobre a obra *O Quinze* e, para fins de análise, tem como meta principal *desenvolver a atividade de leitura da obra em estudo, em quatro fases, utilizando, para tal, a gamificação digital como dispositivo, como forma de motivar e engajar o aluno* e, como tal, foi feito, a partir de elementos de jogo, como missão, metas, regras, fases, pontuação, feedback e classificação, segundo o que preceituam Zichermann e Cunningham (2011) e Vianna *et al.* (2013).

Buscou-se desenvolver a atividade de leitura gamificada da pesquisa a partir de um questionário, por meio da plataforma Google Forms. A escolha por essa técnica de investigação se deu, dentre outros motivos, devido à maior liberdade nas respostas (Lakatos; Marconi, 2017) e também por ser capaz de contemplar um número maior de diferentes perguntas (Gil, 2009). Entretanto, mesmo contemplando os elementos de jogo elencados, alguns outros elementos de jogo importantes, que podem ser inseridos em um sistema gamificado, foram deixados de fora nesta atividade de leitura, como avatares, distintivos e personalização e, como tal, poderiam gerar mais motivação e engajamento do aluno na atividade. Tal fato se explica tanto pelo aspecto limitador da atividade de leitura gamificada ter sido configurada em forma de questionário quanto pelos poucos recursos fornecidos pela plataforma Google Forms no que diz respeito à criação dos elementos de jogo.

No entanto, vale ressaltar que, mesmo esses elementos ausentes no sistema gamificado criado para a pesquisa, não foi verificada desmotivação e, conseqüentemente, desengajamento em todo o percurso da atividade de leitura, na qual os alunos estiveram envolvidos para a coleta de dados. Por outro lado, foi possível verificar o engajamento dos participantes motivado por elementos de jogo, como missão, metas e regras, dando o direcionamento ao aluno no início da atividade; indicação de fase e de pontuação como feedback para o aluno no final de cada etapa do jogo e, por fim, ao concluir a atividade de leitura gamificada, a classificação final, apresentando o ranqueamento com os nomes dos participantes e a respectiva pontuação total obtida.

Desenvolvida, portanto, no objetivo anterior, a atividade de leitura gamificada, que, por sua vez, ficou responsável pela coleta de dados da pesquisa, o terceiro objetivo específico teve como foco *observar e analisar as respostas objetivas dos alunos nas três primeiras fases da atividade de leitura gamificada, no que diz respeito tanto ao conteúdo temático quanto ao contexto de produção da obra O Quinze*. Nessas três primeiras fases da atividade de leitura gamificada, vislumbrou-se que os alunos, a partir das atividades de leitura e das reflexões sobre a obra em estudo, nas leituras coletivas em sala de aula e nas leituras individuais em

casa, demonstrariam maior entendimento sobre o conteúdo temático e o contexto de produção o que, de fato, verificou-se em grande parte dos alunos, principalmente, em referência a aspectos do conteúdo temático, que envolviam informações sobre o texto em relação ao ano de publicação da obra e a sua relação com a realidade da época de quando o livro foi produzido; informações voltadas para a relação da realidade da obra com a realidade do leitor; problemas gerados pela seca; convicções pessoais da autora e sua relação com a produção do texto e a função social da obra como instrumento de denúncia.

Além do bom desempenho verificado nas respostas objetivas da primeira fase da atividade gamificada, constatou-se uma boa performance dos alunos na segunda fase também, agora, voltada para aspectos do contexto de produção da obra, mais especificamente o contexto sócio-histórico, como, por exemplo, informações pertinentes a temas relacionados ao racismo, a condições socioeconômicas da vida no sertão em épocas de seca, a políticas públicas voltadas para o sertanejo, ao papel da mulher na sociedade e à relação religiosidade e seca.

Em contrapartida, as respostas objetivas da terceira fase da atividade de leitura gamificada, ainda a respeito de aspectos do contexto de produção da obra, agora voltado para informações sobre a autora, revelou um desempenho um pouco menor do que as duas primeiras fases. Acredita-se, na verdade, como justificativa para essa pequena divergência de desempenho na terceira fase da atividade de leitura gamificada, que as discussões e reflexões sobre a obra, em sala de aula, voltaram-se mais para as temáticas abordadas do que sobre a vida pessoal da autora do texto, como, de fato, verificou-se nas aulas que trabalharam a leitura do livro.

Para finalizar, a partir dos conceitos vygotskyanos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e internalização, buscou-se, por meio dessas três fases iniciais, contextualizar o conteúdo temático e o contexto de produção da obra aqui em estudo para, assim, possibilitar ao aluno a internalização de informações novas sobre certas temáticas abordadas que, por sua vez, pudessem auxiliar no desempenho da quarta fase da atividade de leitura gamificada.

Feitas as reflexões acerca do que foi proposto e do que foi alcançado no objetivo voltado para as observações e as análises das respostas objetivas das três primeiras fases da atividade de leitura gamificada, voltemos a atenção agora para o último objetivo específico desta pesquisa que, por seu turno, teve como propósito *observar e analisar as respostas discursivas dos alunos na quarta e última fase da atividade de leitura gamificada, no que se refere à relação entre vozes, palavras e/ou expressões modalizadoras e identificação de*

posicionamentos enunciativos, nos trechos retirados da obra aqui em estudo, a fim de saber o nível de compreensão de cada participante, se literal, inferencial, crítico ou indevido.

O propósito desse objetivo específico se confunde, na verdade, com o objetivo geral da pesquisa, ou seja, os achados aqui convergem para responder a seguinte pergunta: a gamificação, como dispositivo de intervenção de leitura e compreensão do texto literário aqui em estudo, contribuiu para o nível de compreensão crítica? Entendemos que a resposta não é simples e, como tal, carece de reflexões que, por sua vez, têm relação com as respostas discursivas dos alunos na quarta fase da atividade de leitura gamificada.

Dito isso, o que foi possível verificar, na verdade, é que, de forma geral, todos os alunos, mesmo sem ter entendimento sistematizado sobre mecanismos enunciativos (Bronckart, 1999, 2023), antes da aplicação da pesquisa, conseguiram fazer as associações entre as vozes (Bronckart, 1999, 2023) de personagens ou da autora do texto e as palavras e expressões modalizadoras (Bronckart, 1999, 2023; Neves, 2011), destacadas ou não nos trechos retirados da obra. Esse fato contribui, sobretudo, para a identificação, por parte dos alunos, nas suas respostas objetivas da quarta fase, dos discursos, manifestados nas vozes tanto dos personagens quanto da autora, que evidenciavam posicionamentos enunciativos, como falas machistas, racistas, de empoderamento, de cunho religioso e de senso comum.

No entanto, o nível de compreensão de cada aluno só foi possível ser verificado nas suas respostas discursivas e quando se visualizou a perspectiva de leitura utilizada para expressar o porquê da identificação do posicionamento enunciativo manifestado no primeiro item das questões 9 e 10. Para responder a essas perguntas, o aluno, além de precisar ter informações sobre o texto, como leituras, por exemplo, precisou ater-se a aspectos da situação de ação de linguagem do texto (Bronckart, 1999, 2023), como o conteúdo temático e o contexto de produção da obra, explorados nas três primeiras fases da atividade de leitura gamificada, visto que particularidades do enredo, do contexto sócio-histórico, do qual a obra faz parte, bem como a vida e obra da autora, têm relevância na construção do entendimento sobre os discursos/falas tanto dos personagens quanto da própria autora do texto.

Dito isso, viu-se, nessa perspectiva, os mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, como elementos catalisadores do processo de compreensão, na medida que impulsionavam e direcionavam o entendimento de alguns alunos nas respostas discursivas da última fase da atividade gamificada. Foi, portanto, a partir dessa relação vozes / palavras e/ou expressões modalizadoras e identificação de posicionamentos enunciativos, por meio de respostas discursivas, que, primeiro, verificou-se a perspectiva de leitura utilizada e, depois, visualizou-se o nível de compreensão do aluno.

Colocando em outros termos e ao mesmo tempo respondendo à pergunta que motivou esta pesquisa, vê-se que a gamificação, como dispositivo de intervenção de atividade de leitura e compreensão, dentro de uma abordagem interacionista sociodiscursiva, contribuiu para os diferentes níveis de compreensão do aluno: o nível literal, o mais superficial da compreensão, voltado para informações explícitas no texto, verificado nos grupos A, B e C desta pesquisa; o nível inferencial, no qual sentidos para o texto são produzidos a partir de informações do texto e de conhecimentos pessoais do leitor, também identificado nos grupos A, B e C; o nível crítico ou mais profundo, voltado para interpretações mais críticas e reflexivas sobre o texto, identificado apenas no grupo B e, por fim, a compreensão indevida, na qual o leitor faz uma compreensão errada acerca do texto, constatado nos grupos A e C.

De forma mais geral e didática, os resultados da pesquisa ficaram assim dispostos: compreensão no nível literal: grupo A, 16,6%; grupo B, 50% e grupo C, 16,6%; no nível inferencial: grupo A, 16,6%; grupo B, 16,6% e grupo C, 66,6%; no nível crítico, grupo A, 0%; grupo B, 16,6% e grupo C, 0%, e na compreensão indevida, grupo A, 66,6%, grupo B, 0% e grupo C, 16,6%.

Entretanto, dispostos assim os resultados da pesquisa, verificou-se que o nível de compreensão crítica não se apresentou da mesma forma para todos os alunos, o que nos leva a pontuar que a gamificação, como dispositivo de intervenção de leitura e compreensão do texto literário, voltado para a análise da coerência interativa e o contexto de produção da obra *O Quinze*, não contribuiu para que todos os alunos alcançassem o nível de compreensão crítica.

Após respondida à pergunta norteadora da pesquisa e resgatados os objetivos, bem como feitas as considerações do que foi realizado e do que foi alcançado, em cada uma das metas propostas para esta pesquisa, foquemos, agora, nos próximos parágrafos, em reflexões sobre as contribuições teóricas deste estudo, as contribuições práticas, as limitações identificadas e as sugestões de pesquisas futuras.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem de leitura e compreensão de texto, à luz do interacionismo sociodiscursivo, este estudo apresenta três principais contribuições que podem, em certa medida, auxiliar a teoria que serviu de base teórico-metodológica para esta pesquisa.

A primeira contribuição, que acreditamos que esta pesquisa pode proporcionar, tem relação com o uso de mecanismos enunciativos (Bronckart, 1999, 2023; Neves, 2011), vozes e modalizações, em textos literários, como forma de explorar a compreensão do aluno. Nessa perspectiva, acredita-se que a relação entre vozes e palavras e/ou expressões modalizadoras auxiliam na identificação de vozes sociais ou, mais especificamente, posicionamento

enunciativos que carregam, de forma explícita ou implícita, discursos/falas com vieses, por vezes, de cunho machista, racista, religioso, de empoderamento ou de senso comum, revelando, assim, reflexões críticas sobre o texto.

A segunda contribuição a que esta pesquisa se presta tem a ver com a situação de ação de linguagem do texto (Bronckart, 1999, 2023), por meio do conteúdo temático e do contexto de produção. Dentro desse entendimento, pensa-se que, para a internalização de conhecimentos prévios para a compreensão do texto, explorar, antes da atividade de leitura, tanto o conteúdo temático quanto o contexto de produção de uma obra, mais especificamente o enredo, o contexto sócio-histórico e as informações sobre o autor, pode auxiliar na identificação de informações relevantes e, por conseguinte, potencializar o nível de compreensão, uma vez que a situação de ação de linguagem, contexto de produção e conteúdo temático, é condição *sine qua non* para a produção de um texto e, como tal, tem relação direta com a compreensão.

A terceira contribuição, por fim, tem relação com a gamificação digital de conteúdo. Tendo em vista que esta pesquisa foi um estudo voltado para o eixo de leitura, entende-se que a utilização de elementos de jogo, em contextos de ensino-aprendizagem, além de gerar motivação e engajamento, proporciona uma vasta variedade de abordagens pedagógicas sobre a atividade de leitura e, mais, especificamente, como é caso desta pesquisa, a gamificação, como questionário, permite explorar algumas vantagens para a atividade de leitura, como, por exemplo: maior número de pessoas simultaneamente; obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas; maior liberdade nas respostas, devido ao anonimato; maior segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; menor risco de distorção, pela não influência do pesquisador e, dentre outras possibilidades, maior uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento (Lakatos e Marconi, 2017), além de atender a atividade de leitura um número maior de diferentes perguntas (Gil, 2009). Ler, portanto, sob uma determinada perspectiva de leitura e, conseqüentemente, alcançar um certo nível de compreensão pode, a depender dos recursos tecnológicos disponíveis e da perícia do professor ou do criador do sistema, ser planejado segundo um ambiente gamificado específico, visto que as possibilidades de desenvolvimento da gamificação são infinitas, ao passo que as necessidades pedagógicas de leitura e compreensão de alguns alunos são significativas.

No que tange às contribuições práticas, esta pesquisa propõe duas colaborações, a partir dos seus resultados, para a prática em sala de aula, a saber.

A primeira contribuição tem relação com a gamificação, como dispositivo de intervenção de leitura e compreensão de texto literário, mais especificamente, no que

concerne à utilização dos elementos de jogo, como pontuação, feedback e classificação, já que, além de motivar e engajar, podem funcionar como orientação durante todo o processo de ensino-aprendizagem da atividade de leitura e, como tal, a depender dos resultados identificados durante esse processo, a metodologia aplicada ou mesmo a gamificação desenvolvida podem ser revistas e, conseqüentemente, modificadas para se alcançar os objetivos da atividade.

A outra contribuição prática deste estudo se remete à utilização tanto dos mecanismos enunciativos quanto da situação de ação de linguagem para o trabalho de compreensão de texto literário, à luz do interacionismo sociodiscursivo. Entende-se que ler sob uma determinada perspectiva de leitura e, por conseguinte, atingir um certo nível de compreensão depende, em certa medida, de fatores relacionados, primeiro, à pré-leitura, como informações pertinentes ao conteúdo temático e ao contexto de produção que, por sua vez, podem explorar informações, explícitas e implícitas, do enredo, do contexto sócio-histórico da obra e da vida do autor. Na sequência da atividade, já na etapa de leitura e compreensão do texto, os mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, podem desempenhar importante papel na identificação de vozes sociais ou, mais especificamente, de posicionamentos enunciativos que revelam, de forma explícita ou implícita, discursos/falas que expõem a ideologia de personagens ou mesmo do próprio autor, auxiliando, assim, no desempenho do nível de compreensão.

No que diz respeito às limitações da pesquisa, podemos apresentar dois detalhes, no percurso deste estudo, que merecem destaque e que, entretanto, não comprometeram as investigações, mas, de alguma forma, podem ter causado certo impacto nos resultados.

O primeiro ponto que chamamos a atenção é para a heterogeneidade do público envolvido na pesquisa. Como o público-alvo da pesquisa são jovens, em idade escolar, de séries diferentes e, portanto, com entendimentos sobre a habilidade de leitura ainda em desenvolvimento, acreditamos que o desempenho de alguns alunos, na atividade de leitura gamificada, desenvolvida para esta pesquisa, possa ter sido influenciado e, por conseguinte, comprometido, de alguma maneira, uma melhor performance na pesquisa, justamente por essas diferenças, com relação à idade, a ano escolar e à habilidade de leitura, ainda em evolução.

Outra limitação da pesquisa que, em certa medida, pode ter influência na compreensão de alguns alunos e, conseqüentemente, nos resultados identificados, tem a ver com o entendimento, ainda incipiente, dos alunos, numa atividade de leitura, sobre o contexto de produção do texto, como atividade de pré-leitura, e sobre os mecanismos enunciativos, como

atividade de leitura e compreensão. Acredita-se, como já salientado, que, além das diferenças de idade, ano escolar e habilidade de leitura ainda em amadurecimento, a falta de entendimento sobre a situação de ação de linguagem que, por sua vez, são “as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo)” e, como tal, podem ter influência sobre a produção do texto, pode ter como consequência limitações na compreensão, uma vez que deixa de aprofundar-se em aspectos relevantes do contexto de produção, como, por exemplo, o contexto sócio-histórico da obra e as informações sobre o autor, particularidades importantes sobre o texto que podem funcionar como conhecimento prévio e, por conseguinte, exercer influência em interpretações mais críticas. A respeito dos mecanismos enunciativos, a limitação de conhecimento sobre esse terceiro nível do folheado textual (Bronckart, 1999, 2023), restringe, em alguma medida, a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto e, portanto, limita a capacidade do aluno de visualizar posicionamentos enunciativos e de traduzir os vários julgamentos e opiniões, tanto de personagens quanto do autor, a respeito de temáticas abordadas no texto.

Por fim, para finalizar este capítulo, entendemos que o estudo desenvolvido nesta tese não se esgota nesta pesquisa e, como tal, apesar de entendermos que este trabalho possa trazer grande relevância para a atividade de leitura do texto literário, tendo a gamificação digital como dispositivo de intervenção, à luz do interacionismo sociodiscursivo, acreditamos que possa existir algumas lacunas deixadas durante a investigação do nosso objeto, o que, por sua vez, podem gerar sugestões para futuras pesquisas.

Por exemplo, ainda no que concerne à utilização da gamificação, entendemos como proposta de pesquisa futura, relevante para a teoria do interacionismo sociodiscursivo e profícua para o processo de ensino-aprendizagem, e que, de certo modo, vem a complementar o que já se desenvolveu nesta tese, a investigação do impacto da gamificação digital de conteúdos, voltada agora para a produção de textos, tendo ainda os mecanismos enunciativos como categoria de análise, mais especificamente as modalizações, segundo o que preceitua a corrente teórica-metodológica do interacionismo sociodiscursivo.

Outra sugestão de pesquisa futura, que também dá continuação aos estudos realizados neste trabalho, porém de forma mais ampla e voltado para o trabalho com gêneros de texto, seria saber qual é o impacto da gamificação digital de conteúdos, no desempenho tanto de leitura quanto de produção de texto, de forma concomitante, a partir de uma abordagem dos três níveis do folheado textual, na qual investigar-se-iam, além dos mecanismos enunciativos já estudados nesta pesquisa, os níveis intermediário e o mais profundo do texto, mecanismos de textualização e infraestrutura geral do texto, respectivamente, à luz do interacionismo

sociodiscursivo.

Feitas essas considerações finais, entende-se, para concluir essas reflexões, que o trabalho ou a abordagem da atividade de leitura em sala de aula é um agir professoral complexo e, em certa medida, incerto, haja vista as adversidades estruturais de algumas instituições de ensino e as diversidades humanas que compõem cada contexto de ensino-aprendizagem. Dito isso, esta pesquisa procurou trazer uma luz sobre as diversas nuances do ensino de leitura, compreendendo que, limitando-se apenas a um recorte do vasto campo de ação da atividade de leitura e compreensão, dada a complexidade do objeto investigado, há, por conseguinte, lacunas a serem preenchidas, já que os estudos sobre o tema não se esgotam aqui e, como tal, espera-se que o estudo aqui em questão possa contribuir para o enriquecimento do ensino de leitura e também seja um ponto de partida para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS, 2015.
- ANDRADE, D. E. da S. **Gamificando o ensino da literatura**: uma experiência de jogabilidade no ensino médio integrado com o jogo crealit. 2020. 187 f. Mestrado Profissional em educação profissional e tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Vitória, Campus Salgueiro do Sertão.
- ARAÚJO, P. F. R. de. **O gerenciamento das vozes enunciativas no gênero fatia de vida da ordem do relatar**. 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- ARAÚJO, K. de F; ANSELMO, R. de C. M. de S. 1915: a seca e o sertão sob o olhar de Raquel de Queiroz. **Estudios históricos**, n. 3, 2009. Disponível em: http://www.estudioshistoricos.org/edicion_3/araujo-martins.pdf. Acesso em: 7 out. 2024.
- ARAÚJO, P. F. R. de. **Cenas do estágio curricular supervisionado**: descrição, interpretação e análise discursivo-enunciativas de práticas dos professores em formação. 2013. 194 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BANDEIRA, E. F. **Aprendizagem de língua materna**: o gênero conto no desenvolvimento de capacidades para a leitura. 2018. 201f. - Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BASTOS, L. T. **A conexão e a coesão nominal em cartas pessoais produzidas por alunos de 9º ano**. 2019. 134 f. - Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto, 2003.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização**: da concepção mecanicista à sóciopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Fortaleza: Parole, 2023

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37.

BUSARELLO, R. I. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 140 p.

CAMPOS, G. P. C. O processo de leitura: da decodificação à interação. **Revista Objetiva**, Goiás, v. 5, n. 4, 2008.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**: Momentos decisivos. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CARNEIRO, F. D. V. **A argumentação nos textos de opinião do jornal escolar: composições e operações discursivo-enunciativas**. 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.
Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio. Versão lançamento virtual final. Fortaleza – CE, setembro de 2021.

DOMINGUES, C. **Entre o sensível e o inteligível**: a formação do leitor literário, no ensino médio, é possível? 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180693>. Acesso em 27 abr. 2022.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. Agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica. **Revista da**

ANPOLL, v. 52, p. 110-124, 2021.

GONDIM, A. A. L.; LEURQUIN, E. V. L. F. **Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira**. 2017. 348 f. – Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Org.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GREIJDANUS, W. **Gamification and Literature: A Study of the Motivational Impact of Gamification as a Method of Teaching English Literature**. (Thesis). Linnaeus University, 2015.

HOUDART-MÉROT, V. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**, John Wiley & Sons, 2012.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEURQUIN, E. V. L. F.. Concepções teórico-metodológicas defendidas pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise linguística/semiótica. *In*: Ana Maria de Mattos Guimarães; Anderson Carnin; Eliane Gouvêa Lousada. (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. Araraquara: Letraria, 2020, v. 1, p. 227-248.

LEURQUIN, E. V. L. F.; SILVA, M. C.; GONDIM, A. A. L. Formação de professores de ple: análise e produção material didático como estratégia. **Textura - ULBRA**, v. 22, p. 197-215, 2020.

LEURQUIN, E. V. L. F.; BEZERRA, R. U. A leitura de fábulas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. **Leitura**, v. 1, p. 83-83, 2020.

LEURQUIN, E. V. L. F.; SALES, L. S. A disciplina texto e ensino no contexto da formação de professores da educação básica e suas implicações em sala de aula. *In*: Joseval dos Reis Miranda; Laurenia Souto Sales; Moama Lorena de lacerda Marques. (Org.). **Percursos formativos e atuação docente no ProfLetras**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022. v. 1, p. 49-74.

LIMA, C. D. R. **Análise de relatórios de observação de aula: uma abordagem interacionista sociodiscursiva**. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 5 de maio de 2011.

MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino: conceitos de leitura**. Maringá: EDUEM, 2005.

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

MONTE FILHA, M. V. **A (re)significação do agir do estagiário de Língua Portuguesa**. 2019. 261 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MOREIRA, C. dos S. **A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental**. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018.

MÜLLER, C. Leitura Literária: uma experiência gamificada. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 31-48, set./dez. 2017.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, M. H. M. A modalidade. *In*: KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do português falado** volume VI: desenvolvimentos. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2002. Cap. 5, p. 171-204.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo, Scipione, 1997.

OLIVEIRA, V. da S. **História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições**. Londrina, 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

PARAYBA, F.; LEURQUIN, E. V. L. F. Um retrato da formação inicial de professores de línguas: duas cenas. **Eutomia** (Recife), v. 01, p. 288-314, 2015.

PEIXOTO, C. M. M. **Análise da proposta de planejamento de aulas de leitura do material didático do Projovem**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PEREIRA, R. C. M. SANTOS, M. C. Dos. Literatura, sociointeracionismo e gamificação: diálogos interdisciplinares a partir de objeto de aprendizagem digital. **Sociopoética**, v. 1, n. 13, p. 29-62, 2014. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_e209f5b95254476f9ec06cc8e87059c5. Acesso em 27 abr. 2022.

PEREIRA, A. M. R. **A aula de leitura e o gênero resenha em turmas de nono ano do ensino fundamental: análise de uma experiência didática e proposta de sequência didática**

aplicada à leitura. 2015. 149 f. – Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PIEDRAS, M. C. **Escola e história da literatura em diálogo**. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

QUEIROZ, R. de. **O Quinze**. 82. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

RETTENMAIER, M; AMARAL, J. Gamificação e arte literária: jogando com a leitura. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 162-180, 2019.

RODRIGUES, L. M. F. da S. **Atividade de tradução fílmica como instrumento de interação na formação de professores de FLE**. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

RODRIGUES, L. M. F. da S. **O agir do estagiário de Francês Língua Estrangeira**. 2018. 283f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVEIRA, F. B. R. A gamificação e o uso de aplicativos no ensino de literatura. **LínguaTec**, v. 5, n. 1, p. 25-36, 2020.

SOUZA, K. A. M. de. **O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso**. 2014. 160 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. **Como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

APÊNDICE A – 1º MOMENTO DA PESQUISA - LEITURA DA OBRA O QUINZE**LEITURA DO LIVRO O QUINZE****EQUIPE:****PARTE 1 (capítulo 1 ao 6) – TOTAL: 30 pontos****1) Sobre Dona Inácia: (1 ponto)**

- a) Dona Inácia é uma pessoa religiosa. Vive em uma fazenda perto de Quixadá, em uma localidade chamada Logradouro. Criou Conceição como filha, desde que a neta perdeu sua mãe ainda quando criança.
- b) Dona Inácia não é uma pessoa religiosa. Vive sozinha em uma casa pequena em Quixadá, onde sua filha, Conceição, vai passar as férias. É mãe de Conceição e cria a filha sozinha desde que seu marido morreu.

2) Sobre Conceição: (1 ponto)

- a) Conceição tinha 22 anos e pensava em casar-se e sua avó aceitava isso de bom grado. Conceição era muito parecida com as moças da época, principalmente pelo gosto de cuidar da casa, cozinhar, lavar roupa e de hábitos advindos de algumas leituras da época, principalmente, romances.
- b) Conceição tinha 22 anos e não pensava em casar-se e aceitava isso de bom grado o que causa certa indignação na avó. Conceição era diferente das moças da época, principalmente pelo gosto aos livros e pelas ideias advindas dessas leituras, inclusive, leituras socialistas.

3) Sobre Vicente: (1 ponto)

- a) Vicente vê seu gado secando, devido à escassez de comida, e adoecendo, devido a carrapatos. Fica sabendo, por meio de um vaqueiro seu, que outra criadora de gado, dona Maroca, vai soltar todo o gado caso não chova até o dia de São José, o que o deixa irritado, por ela não lutar pelo gado e deixar seus empregados sem opção de vida, a não ser seguir como retirante para a capital. Vicente sempre quis ser um vaqueiro, amigo do mato, do sertão, sem ambições.
- b) Vicente vê seu gado secando, devido à escassez de comida, e adoecendo, devido a carrapatos. Fica sabendo, por meio de um vaqueiro seu, que outra criadora de gado, dona Maroca, assim como ele, vai continuar lutando para salvar o gado caso não chova até o dia de São José, o que deixa Vicente feliz, por ela lutar pelo gado e não deixar seus empregados sem opção de vida e, assim, não os deixar seguir como retirante para a capital. Vicente, apesar do cuidado com o gado, nunca quis ser um vaqueiro, pelo contrário, ele sempre teve ambições.

4) Sobre Chico Bento: (1 ponto)

- a) Chico Bento é vaqueiro da fazenda de dona Maroca. O vaqueiro lamenta o estado no qual o gado se encontra, seco e com quase nada para comer. Depois de ver o gado sair do curral, a mando da dona da fazenda, Chico Bento volta para casa, pega uma carta e a relê, vendo nas palavras do sobrinho da dona da fazenda que o gado deveria ser solto, caso não chovesse até o dia de São José. A carta falava também que ele e a família poderiam ir embora ou ficar na fazenda, mas sem nenhum serviço.

- b) Chico Bento é vaqueiro da fazenda de dona Maroca. O vaqueiro lamenta o estado no qual o gado se encontra, seco e com quase nada para comer. Depois de ver o gado no do curral, Chico Bento volta para casa, pega uma carta e a relê, vendo nas palavras do sobrinho da dona da fazenda, dona Maroca, que o gado deveria ser cuidado, mesmo que não chovesse até o dia de São José. A carta falava também que ele e a família poderiam ir embora ou ficar na fazenda, a decisão era dele.

5) Sobre a ida de Chico Bento à casa de Vicente: (1 ponto)

- a) Chico Bento chega à casa de Vicente, procurando comprar um boi pequeno, uma vaca e um garrote. Vicente aceita fazer negócio, mas acha baixo o valor oferecido por Chico Bento. Depois, de alguma conversa, Chico Bento consegue comprar os animais por cinquenta mil reis na venda. A mãe de Vicente vê vantagem na venda devido ao momento da seca, o que faz Vicente argumentar dizendo que tinha muito gado para cuidar e que o gado vendido não era de raça, argumento esse que faz seu pai apoiar o negócio feito pelo filho.
- b) Chico Bento chega à casa de Vicente, procurando vender um boi pequeno, uma vaca e um garrote. Vicente aceita fazer negócio, mas acha alto o valor pedido por Chico Bento. Depois, de alguma conversa, Chico Bento consegue um burro e cinquenta mil reis na venda. A mãe de Vicente não vê vantagem na compra devido ao momento da seca, o que faz Vicente argumentar dizendo que o vaqueiro estava com necessidade e que o gado era de raça, argumento esse que faz seu pai apoiar o negócio feito pelo filho.

6) Sobre a conversa de Chico Bento com sua esposa Cordulina: (1 ponto)

- a) Chico Bento conta para a mulher que decidiu vender suas poucas cabeças de gado para Vicente ir com todos embora para Fortaleza e de lá para o Amazonas. Vão ter que ir a pé até Fortaleza, pois não há passagens disponíveis porque estão todas nas mãos de pessoas que vendem a quem pagar mais.
- b) Chico Bento conta para a mulher que decidiu comprar algumas cabeças de gado de Vicente e, portanto, decidiu não ir mais com todos embora para Fortaleza e de lá para o Amazonas. Vão ter que ficar na fazenda e cuidar do gado, pois não há passagens disponíveis para irem embora porque estão todas nas mãos de pessoas que vendem a quem pagar mais.

7) Sobre a conversa de fugir da seca entre Conceição e dona Inácia: (1 ponto)

- a) Devido à seca que matava animais e que castigava o povo que vivia no interior do estado e, depois de muito convencimento da neta e de muita resistência de dona Inácia, Conceição consegue levar a avó, de trem, para Fortaleza e, assim, fugir da miséria que se anunciava na fazenda.
- b) Mesmo devido à seca que matava animais e que castigava o povo que vivia no interior do estado e, depois de muito convencimento da neta e de muita resistência de dona Inácia, Conceição não consegue levar a avó, de trem, para Fortaleza e, assim, fugir da miséria que se anunciava na fazenda.

8) Sobre os personagens mencionados nos seis primeiros capítulos:

Relacione o personagem ao que ele representa na história do livro. (17 pontos)

a) Chico Bento	() Professora e prima de Vicente
b) Paulo	() Irmã mais nova de Vicente
c) Manuel (Duquinha)	() Dona da fazenda Aroeiras, na região de Quixadá

d) Major	() Prima de Dona Inácia e a mãe de Vicente
e) Conceição	() Avó de Conceição
f) Mocinha	() Proprietário e criador de gado
g) Alice	() Vaqueiro da fazenda da dona Maroca
h) Dona Inácia	() Filho de Chico Bento e Cordulina
i) Dona Maroca	() Comerciante de Quixadá
j) Vicente	() Filho caçula de Chico Bento e Cordulina
k) Pedro	() Vaqueiro da fazenda de Vicente
l) Dona Idalina	() Irmã de Cordulina, cunhada de Chico Bento
m) Josias	() Irmã mais velha de Vicente
n) Lourdinha	() Mulher de Chico Bento
o) Cordulina	() Irmão mais velho de Vicente
p) João Marreca	() Filho mais velho de Chico Bento e Cordulina
q) Zacarias da Feira	() Fazendeiro da região de Quixadá e pai de Vicente

9) Sobre a criação de um nome para os seis primeiros capítulos do livro: (3 pontos)

- 1) A partir do que foi tratado nos seis primeiros capítulos, que título você daria para essa primeira parte do livro?
- PARTE 1: Sofrimento**, por abordar a miséria, a morte e a desilusão que afeta as pessoas devido à seca.
 - PARTE 1: Preparativos e despedidas**, por abordar a saída das pessoas de suas casas por motivo da seca.
 - PARTE 1: Esperanças**, por abordar a determinação das pessoas em não sair de suas casas e lutar contra a seca.
 - PARTE 1: Injustiça**, por abordar a evidente desigualdade social entre fazendeiros e vaqueiros motivada pela seca.

10) Escolha a alternativa correta: (3 pontos)

- O Quinze é romance narrado em primeira pessoa, ou seja, a autora é personagem da história. Portanto, o narrador não é onisciente e, por isso, ele não tem conhecimento da intimidade dos personagens como, por exemplo: seus pensamentos, suas alegrias e angústias.
- O Quinze é o quarto romance da escritora Rachel de Queiroz. Publicada em 1930, a obra regionalista e social apresenta como tema central a seca de 1915 que assolou o nordeste do país
- O Quinze é o primeiro e mais popular romance de Rachel de Queiroz, publicado em 1930. O título se refere à grande seca de 1915, vivida pela escritora em sua infância.
- Escrito por Raquel de Queiroz aos 15 anos, O Quinze apresenta a vida de Conceição, uma jovem normalista também de 15 anos que se apaixona por seu primo Vicente, pecuarista que procura salvar a fazenda da família das garras do coronel Chico Bento.

LEITURA DO LIVRO O QUINZE

EQUIPE:

PARTE 2 (capítulo 7 ao 13) – TOTAL: 40 pontos

CAPÍTULO 7 (CERTO OU ERRADO) – 6 pontos

1) Por não conseguir passagens de trem para Fortaleza, Chico Bento inicia a viagem com a família a pé.

CERTO

ERRADO

2) Chico Bento não leva nenhum mantimento para fazer a viagem com a família para Fortaleza.

CERTO

ERRADO

3) Na viagem para Fortaleza, acompanham Chico Bento Cordulina, sua esposa, e seus cinco filhos.

CERTO

ERRADO

4) Algum tempo, depois de iniciarem a viagem, uma das crianças viu uma vaca pintada de preto e branco, magra e quieta à beira da estrada. Era uma das vacas que Chico Bento cuidava na fazenda. Chamava-se Rendeira. Cordulina e Chico Bento ficaram tristes ao ver o animal.

CERTO

ERRADO

5) Na primeira noite da viagem, como não acharam nenhum lugar para descansar, Chico Bento e sua família dormiram ao ar livre, próximo da estrada.

CERTO

ERRADO

6) Ao ver outra família de retirante se alimentando de carniça, Chico Bento se solidariza e compartilha o resto do alimento que ainda tinha, ficando sem nada para o restante da viagem

CERTO

ERRADO

CAPÍTULO 8 (VERDADEIRO OU FALSO) – 3 pontos

1) Sobre Vicente

a) Vicente, tarde da noite, fumando e vendo a noite escura, tem vários pensamentos, junto com reflexões sobre sua própria vida e sobre algumas pessoas próximas a ele (principalmente seu irmão Paulo e sua prima Conceição).

b) Em alguns pensamentos, vem a ideia de abandonar tudo, mas desiste ao pensar nos pais.

c) Ainda à noite, sem conseguir dormir, tem pensamentos esquisitos em relação à Conceição.

CAPÍTULO 9 (FRASES PARA COMPLETAR) – 6 pontos

1)

CHEGOU a desolação da primeira fome. Vinha seca e trágica, surgindo no fundo sujo dos sacos vazios, na descarnada nudez das latas raspadas.

— Mãezinha, cadê a janta?

— Cala a boca, menino! Já vem!

— Vem lá o quê!...

Angustiado, Chico Bento apalpava os bolsos... nem um triste vintém azinhavrado...

Lembrou-se da nova, grande e de listas que comprara em Quixadá por conta do vale de Vicente.

Tinha sido para a viagem. Mas antes dormir no chão do que ver os meninos chorando, com a barriga roncando de fome.

a) cama

b) rede

2)

De manhã cedo, Mocinha foi ao Castro, ver se arranjava algum serviço, uma lavagem de roupa, qualquer coisa que lhe desse para ganhar uns vinténs.

Chico Bento também já não estava no rancho. Vagueava à toa, diante das bodegas, à frente das casas, enganando a fome e enganando a lembrança que lhe vinha, constante e impertinente, da menina chorando, do Duquinha gemendo: “Tô tum fome! Dá tumê!”

Parou. Num quintalejo, um homem tirava o leite a uma vaquinha magra.

Chico Bento estendeu o olhar faminto para a lata onde o leite subia, branco e fofo como um capucho...

E a mão servil, acostumada à sujeição no trabalho, estendeu-se maquinalmente num pedido... mas a língua ainda orgulhosa endureceu na boca e não articulou a palavra humilhante.

A da atitude nova o cobriu todo; o gesto esboçado se retraiu, passadas nervosas o afastaram.

a) vergonha

b) coragem

3)

Mocinha chegou animada, a bem dizer risonha:

— Tem lá uma mulher que carece de uma moça mode ajudar na cozinha e vender na Estação.

Cordulina interrompeu o remendo que cosia, interessada:

— Quem é?

Mocinha esticou o beijo, num gesto vago:

— Sei direito não... Parece que se chama Eugênia...

Cordulina dobrou o pano, enfiando nele a agulha, pensativa:

— E tu não tem pena de ficar aqui, mais esses estranhos?

A moça encolheu os ombros:

— Assim... Quem não tem pai nem mãe, como eu, pra todo o mundo é

a) conhecido

b) estranho

4)

O grupo principiou a andar, comovido e desolado; e até se sumir na curva, Mocinha, de pé na calçada, viu o pequenino vulto no meio da carga, torcendo-se, estendendo por entre as mangas largas da camisa encarnada os bracinhos escuros, tisonados pelo sol, gritando lamentosamente:

— Titia! Titia! Eu téo você!

Sinhá Eugênia comentou, entrando:

— Credo! Que desespero!

Mocinha enxugou pela derradeira vez os olhos úmidos:

— Foi porque eu ajudei a ele.

a) criar

b) amamentar

5)

Dias depois, indo e vindo, na cozinha enfumaçada, Sinhá Eugênia, furiosa, lamentava sua xícara florada, e descompunha Mocinha:

— Essa sem-vergonha só quer é namorar! Vive de dente de fora pros homens e não liga pra nada! Por causa dessa peste roubaram o meu casal de pires!

Mocinha, sentada no pilão, escutava pacientemente. Que lhe importava uma descompostura a mais, da velha? Vivia agora tão feliz!

Passava quase todo o dia na, alegre como uma feira, cheia de gente como uma missa.

- a) rua
- b) estação
- 6)

E dentro daquele enlevo, cuidava pouco no serviço. Parava, o bule no ar, ouvindo graças dos, apesar dos berros de Sinhá Eugênia:

— Olha o café, criatura! Larga de ouvir tanta prosa, cuida nas mãos!

Ela então se virava espantada, aturdida, ainda com um meio riso lhe descobrindo a pontinha quebrada de um dente:

— Inhora?

- a) fregueses
- b) transeuntes

CAPÍTULO 10 (PERGUNTAS COM ITENS) – 6 pontos

1) Qual dos filhos de Chico Bento adoeceu durante a viagem a pé para Fortaleza?

- a) Duquinha
- b) Josias

2) Como o filho de Chico Bento estava fisicamente?

- a) O ventre lhe inchava como um balão. O rosto estava chupado, os lábios sem cor e as pontas dos dedos estavam começando a ficarem roxos.
- b) O ventre lhe inchava como um balão. O rosto também estava inchado, os lábios arroxeados e entreabertos deixavam passar um sopro cansado e angustioso.

3) Por que o filho de Chico Bento ficou doente?

- a) Porque comeu um tipo de mandioca crua.
- b) Porque ingeriu comida estragada.

4) Ao saber o real motivo do mal-estar do filho, o que se pode afirmar sobre Cordulina?

- a) Ela manteve a calma, pois entendia que não era grave, e deu um remédio para o filho
- b) Ela se desesperou, pois entendia a gravidade e procurou fazer um chá para o filho.

5) O que Chico Bento fez ao saber da doença do filho?

- a) Foi atrás de ajuda e trouxe consigo uma negra velha rezadeira.
- b) Foi atrás de ajuda e trouxe consigo um médico da cidade mais próxima.

6) Quando a ajuda trazida por Chico Bento chegou, ao ver a criança, qual foi a constatação da pessoa?

- a) A criança ia ficar bem.
- b) A criança ia morrer

CAPÍTULO 11 (ACONTECIMENTOS-CHAVE) – 6 pontos

1) Qual das duas informações é mais importante para a construção da história do capítulo?

- a) Conceição encontrava-se, diariamente, no campo de concentração, ajudando os retirantes.
- b) Conceição tirava um níquel da bolsa e passava adiante, fugindo da promiscuidade e do mau cheiro do acampamento

2) Qual das duas informações é mais importante para a construção da história do capítulo?

- a) No campo de concentração, encontra uma conhecida, Chiquinha Boa, empregada da fazenda da família de Vicente. Ela dá informações sobre a família de Vicente, dizendo que todos, devido à seca, foram para Quixadá, exceto Vicente, que teve que ficar para cuidar do gado.

b) Chiquinha Boa, empregada da fazenda da família de Vicente, está viúva e, como não tem mais o marido que a sustente, resolve ir experimentar viver no campo de concentração, já que dizem que o governo anda dando comida aos pobres.

3) Qual das duas informações é mais importante para a construção da história do capítulo?

- a) Uma família do Cariri velava um defunto, duro e seco, apenas recoberto por farrapos de cor

indecisa. Conceição sabia quem ele era. Tinha morrido ao meio-dia, e a sua gente teimava em não o misturar com os outros mortos.

b) Ainda sob a impressão da conversa com a Chiquinha Boa, a moça pensava em Vicente. E novamente sofreu o sentimento de desilusão e despeito que a magoara quando a mulher falava.

4) Qual das duas informações é mais importante para a construção da história do capítulo?

a) Conceição conta para sua avó e demonstra ciúmes ao saber do possível envolvimento de Vicente com outra mulher, Josefa do Zé Bernardo.

b) Na casinha amarela de três portas, na rua de São Bernardo, bem perto da igreja, dona Inácia, do postigo, já esperava Conceição.

5) Qual das duas informações é mais importante para a construção da história do capítulo?

a) Quero tanto bem a você, que vim, mesmo sem gostar daqui... Mas é que no Quixadá eu estava mais perto do meu canto, de minha igreja.

b) Dona Inácia novamente se sentou, novamente suspirou e pegou no crochê.

6) Qual das duas informações é mais importante para a construção da história do capítulo?

a) Dona Inácia meteu os olhos pelo passado e recordou-se dum velho tempo em que ela tivera também aqueles rompantes e aquelas revoltas... E no fim, tudo isso é natural e de esperar, e a gente se acostuma à força.

b) Pois eu não! Morro e não me acostumo! É lá direito! Olhe, Mãe Nácia, eu podia gostar de uma pessoa como gostasse, mas sabendo duma história assim, não tinha santo que desse jeito!

CAPÍTULO 12 (A QUEM SE REFERE?) – 6 pontos

1) “Na sua cova à beira da estrada, com uma cruz de dois paus amarrados, feita pelo pai”

a) Josias, filho de Chico Bento

b) Duquinha, filho de Chico Bento

2) “E quando reencetou a marcha pela estrada infundável, chamejante e vermelha, não cessava de passar pelos olhos a mão trêmula: — Pobre do meu bichinho!”

a) Chico Bento

b) Cordulina

3) “Às vezes paravam num povoado, numa vila. [...], a custo, sujeitando-se às ocupações mais penosas, arranjava um cruzado, uma rapadura, algum litro de farinha.”

a) Chico Bento

b) Cordulina

4) “Botando a vergonha de lado, [...] dirigia-se às casas, pedindo um leitinho para dar ao filho, um restinho de farinha ou de goma pra fazer uma papa.”

a) Chico Bento

b) Cordulina

5) “No colo da mulher, [...], também só osso e pele, levava, com um gemido abafado, a mãozinha imunda, de dedos ressequidos, aos pobres olhos doentes. E com a outra tateava o peito da mãe, mas num movimento tão fraco e tão triste que era mais uma tentativa do que um gesto.”

a) Pedro

b) Duquinha

6) “Caindo quase de joelhos, com os olhos vermelhos cheios de lágrimas que lhe corriam pela face áspera, suplicou, de mãos juntas: — Meu senhor, pelo amor de Deus! Me deixe um pedaço de carne, um taquinho ao menos, que dê um caldo para a mulher mais os meninos! Foi pra eles que eu matei! Já caíram com a fome!”

a) Chico Bento

b) Pedro

CAPÍTULO 13 (SIGNIFICADO DE TERMOS) – 6 pontos

1) “Mocinha parou de escutar e saiu correndo, chorando o seu **desterro**, num **desadorno**”

- a) banimento - desespero
 b) desespero - banimento
- 2) “Sombras cambaleantes se alongavam na tira ruiva da estrada, que se vinha estirando sobre o alto pedregoso e ia sumir no casario dormente dum **arruado**”
 a) Aglomeração de casas
 b) Pequeno povoado à beira da estrada
- 3) “Uma forma **esguia** de mulher se ajoelhou no chão vermelho”
 a) Elegante
 b) Alta e comprida
- 4) “Sua voz **dolente** os chamou, num apelo de esperança.”
 a) Aflita
 b) Rouca
- 5) “E sua mão se destacou no fundo escuro da tarde apontando o **casario**, além”
 a) Conjunto de casas
 b) Casa pequena
- 6) “E lentamente foi-se abatendo sobre eles a noite escura pontilhada de estrelas, seca e limpa como um manto de cinzas onde luzissem **faúlhas**.”
 a) Estrelas
 b) Faíscas
- Pelas informações obtidas na leitura do capítulo 7 ao capítulo 13, que título você daria para essa segunda parte do livro? - **1 ponto**
- a) Sofrimento, por abordar a miséria, a morte e a desilusão que afeta as pessoas devido à seca.
 b) Preparativos e despedidas, por abordar a saída das pessoas de suas casas por motivo da seca.
 c) Esperanças, por abordar a determinação das pessoas em não sair de suas casas e lutar contra a seca.
 d) Injustiça, por abordar a evidente desigualdade social entre fazendeiros e vaqueiros motivada pela seca.

LEITURA DO LIVRO O QUINZE

EQUIPE:

PARTE 3 (capítulo 14 ao 19) – TOTAL: 15 pontos

Leia os textos abaixo e identifique o capítulo a que cada texto se refere.

CAPÍTULO 14	CAPÍTULO 16	CAPÍTULO 18
CAPÍTULO 15	CAPÍTULO 17	CAPÍTULO 19

.....
 Conceição como fazia parte da comissão de senhoras que distribuíam socorros no Campo de Concentração, sempre estava no campo e, dessa forma, ao acaso, encontra Chico Bento e sua família no campo de concentração. Surpreende-se com a miséria que os envolvia, principalmente com a criança de colo (Duquinha), que, por sinal, era seu afilhado, juntamente com Vicente. Ao vê-los, Conceição logo procura acomodá-los em um local melhor no campo de concentração e, em seguida, sai com Chico Bento para pegar a ração fornecida pelo governo aos retirantes.

.....
 Chico Bento consegue o emprego na construção do açude no Tauape, com a ajuda de dona Inácia e de Conceição. Ao final do dia, recebe seu primeiro salário por dia trabalhado. Com a

demora do marido, Cordulina se sentia aflita com medo de mais uma perda, mas, ao final do dia, Chico Bento chegou com comida para a família (pão, rapadura e café). Já deitados para dormir, Cordulina diz a Chico Bento que Conceição pediu para criar o seu filho mais novo, Manuel (o Duquinha), o afilhado dela. Chico Bento, depois de muito pensar, vendo as possibilidades do filho morrer se ficar com eles e vendo também a esposa concordar com a difícil decisão, decide entregar o filho a Conceição. Quando Cordulina foi pegar as sobras de comida na casa de Conceição, levou a criança e a deixou lá com a nova “mãe”. No entanto, a criança logo depois ficou doente. (falta da mãe, excesso de alimentação ou o sofrimento da seca?). A mãe mal aparecia e quando aparecia era muito rápido. Um médico veio ver a criança, mas disse que não tinha muito que fazer. No entanto, depois de uns dias, a criança deu ares de melhora. Certa tarde, Chico Bento pede umas passagens a Conceição para ir para o Norte (Amazonas) ou para o Maranhão, sendo por ela advertido que não seria uma boa resolução. Depois de muito pensarem, Conceição decide que eles deveriam ir para São Paulo, mostrando as vantagens que o local oferecia, diferentemente dos locais escolhidos por Chico Bento. Cordulina pergunta pelo filho, mas Conceição diz que eles não vão leva-lo e que ela é quem vai ficar com ele.

.....

Ao voltar para casa (a sua fazenda nas Aroeiras), mas com destino a Quixadá, Vicente ia contemplando a paisagem (as montanhas rochosas) pela janela do trem. Ao chegar em Quixadá, é recebido pelas irmãs e conta sobre os acontecimentos da cidade sem demonstrar atenção ou preocupação aos retirantes do campo de concentração (Lembrar que se chateou quando umas de suas empregadas resolveu ir para Fortaleza receber ajuda do governo). Encontra uma moça com a qual “se engraja” ao ver seus decotes. Ao chegar em sua fazenda, descobre que outra vaca morreu, mas não demonstra surpresa. No bar com os amigos, demonstra determinação em ir até o fim com o cuidado com o gado, mesmo sabendo que pode perder tudo.

.....

Vicente vai a Fortaleza comprar comida para o gado e resolve visitar a tia Dona Inácia e a prima Conceição. Ao chegar, encontra primeiro a tia. A prima chega logo depois, vindo, mais cedo do que o de costume, devido a uma dor de cabeça, do campo de concentração. Todos conversam sobre as coisas da fazenda, os retirantes que chegam, o campo de concentração, mas quando chega a conversa no ponto onde entra a pessoa com quem Vicente poderia estar se envolvendo lá na fazenda, Conceição muda e Vicente percebe essa mudança, mas sem saber o real motivo. Conceição imaginando que Vicente finge não saber do que ela fala e chateada com esse possível fingimento, começa a ver o primo com outros olhos, admitindo, a partir de então, que ele não é o homem da vida dela, enxergando agora as várias diferenças entre ambos.

.....

Chico Bento está na casa de Dona Inácia e Conceição e lá conta todo o seu martírio durante a viagem a pé até o Acarape, onde pegou um trem para Fortaleza. Destaca, dentre outras coisas, a morte do filho Josias, a captura e morte da cabra alheia e o sumiço do filho Pedro. Todas ficam abismadas e muito tristes com tanto sofrimento e prometem ajuda. Chico Bento sinaliza a oportunidade de um emprego para melhorar sua situação e de pronto as duas prometem ajudá-lo com um serviço no Tauape (construção do açude). Ao ir embora, Conceição lhe dá

suprimentos para levar para a sua família, enquanto fica pensativa preocupada com o estado do filho mais novo, seu afilhado. Recebe uma carta da irmã de Vicente, agradecendo o vestindo e contando sobre Vicente que se demonstrara triste depois da visita a Conceição o que a deixou confusa.

.....
 Chico Bento acorda de manhã cedo, depois de chegar próximo a um povoado (Acarape), cansado, ao anoitecer (cap. 13), e percebe que seu filho Pedro havia sumido. Tenta encontra-lo no povoado, mas não o acha. Vai falar com um delegado (Luiz Bezerra), que o reconhece como seu compadre dos tempos que moravam na fazenda da dona Maroca. Buscas são feitas, mas o menino não é encontrado. Sem encontrar o filho (Cordulina sentiu um pouco de alívio na partida do filho (ou sumiço dele) em achar que o filho não iria morrer como eles, naquelas condições e talvez achasse coisa melhor), pegaram um trem, com a ajuda do compadre para a cidade (possivelmente Fortaleza) e chagaram, como todos os outros retirantes, a um campo de concentração, onde se juntaram a outros retirantes.

LEITURA DO LIVRO O QUINZE

EQUIPE:

PARTE 4 (capítulo 20 ao 26) – TOTAL: 15 pontos

A partir da leitura do resumo de cada capítulo, responda.

CAPÍTULO 20

Chega o dia de Chico Bento e sua família pegar o navio para São Paulo. Ele parece um pouco triste com essa solução. Conceição vai ao cais do porto se despedir deles, mesmo dona Inácio advertindo que não era para ela ir, devido ao sol já alto. Enfim, partiram num bote para o navio. Foram embora.

“Iam para o desconhecido, para um barracão de emigrantes, para uma escravidão de colonos... Iam para o destino, que os chamara de tão longe, das terras secas e fulvas de Quixadá, e os trouxera entre a fome e mortes, e angústias infinitas, para os conduzir agora, por cima da água do mar, às terras longínquas onde sempre há farinha e sempre há inverno...”.

1) Na voz de quem narra o texto, possivelmente a autora, qual é a expectativa para Chico Bento e sua a família ao irem para São Paulo, positiva ou negativa? Explique.

CAPÍTULO 21

Vicente vai sair a cavalo e sua irmã, insistentemente, pede para ir também, mas o irmão, de toda forma, não permite, justificando o sol escaldante do meio-dia, até que, depois de muita insistência, permite. No entanto, depois de algum tempo, ela passa mal devido à alta temperatura, mas, logo depois, recupera-se. Durante a conversa dos irmãos, a irmã puxa o assunto sobre Conceição, mas o irmão desconversa, alegando que não existe nada entre eles. Vicente compreendia que seu trabalho era inútil e isso o desanimava. O sol e a seca castigavam e várias vacas já morreram. Todos se prendiam a Deus, a um milagre. No dia seguinte, Vicente chega à casa dos seus pais em Quixadá e vê suas irmãs e amigas rindo, mas ele se encontra desanimado pela noite mal dormida devido a toda situação que o envolvia: a seca, que matava tudo e, por isso, já pedia que o ano acabasse logo, e Conceição que estava indiferente e fria com ele que, em seus desvaneios, naquela noite de insônia, pensou em leva-la à força para a fazenda, ao mesmo tempo que queria esquecê-la de uma vez. As irmãs e a prima (Mariinha) notam a palidez em Vicente e este logo explica que é resultado de uma noite mal dormida e preocupações com o gado. Logo, em seguida, as moças contam o motivo

dos risos de quando ele entrou na casa o que o faz cair nos risos também.

2) No resumo acima é possível identificar o trecho “o sol e a seca castigavam e várias vacas já morreram. Todos se prendiam a Deus, a um milagre”. Na sua opinião, qual é a explicação para essa relação entre o fim dos flagelos da seca e um milagre divino?

CAPÍTULO 22

Setembro acabou e outubro chegou, com procissões, “repleta de retirantes flagelados e famintos que seguiam atrás do manto rico do bispo”, em homenagem a São Francisco (que “passeou por toda a cidade, com os olhos de louça fitos no céu, sem parecer cuidar da infinita miséria que o cercava e implorava sua graça, sem nem ao menos ensaiar um gesto de bênção, porque suas mãos, onde os pregos de Nosso Senhor deixaram a marca, ocupavam-se em segurar um crucifixo preto e um grande ramo de rosas”). E novembro também chegou, trazendo ainda mais miséria e fome. Em casa, num domingo, Conceição é surpreendida em leitura com temática feminista pela sua vó, dona Inácia, que acabara de chegar da missa. Sua vó, que nada entendia da leitura e com pensamentos machistas, dizia que aquilo não era leitura para uma moça. Logo depois, Conceição é avisada que seu afilhado, Duquinha, brincava perto da cacimba o que a faz parar de ler e ir ver a criança. Ao voltar à sala, prende-se a questionamentos levantados pela leitura nos quais um referia-se à construção do espaço da mulher na sociedade: “Mergulhou os olhos no livro; as letras negras clamavam: “E a eterna escrava vive insulada no seu próprio ambiente, sentindo sempre que carece de qualquer coisa superior e nova...” Conceição murmurou: — O seu ambiente...”

3) Dona Inácia surpreende Conceição com suas leituras e a repreende, dizendo que não eram leituras para uma moça. Na sua opinião, entendendo o contexto sócio-histórico da época da narrativa, qual a influência dessas leituras na vida de Conceição?

CAPÍTULO 23

Conceição agora passava mais tempo no campo de concentração, ajudando como podia os retirantes. Dona Inácia ia às vezes também, reprimindo, quando podia, sua neta pela dedicação que ela empregava, esquecendo de cuidar de si mesma. Dona Inácia, certa vez, recebeu em casa uma mulher com uma criança muito debilitada, dizendo que estava com muita fome. Depois de comer, a mulher revela que a criança não é dela e que a usava, em acordo com a mãe, para conseguir comida. Conceição, ao chegar em casa, é informada pela avó sobre a situação, porém a neta não se surpreende, alegando ter pena da situação das mulheres. A criança, ainda na casa de Conceição, morre antes da mãe chegar.

4) Para entendermos o porquê da mulher ter usado uma criança para conseguir comida, antes de fazer qualquer julgamento, precisamos conhecer o contexto sócio-histórico do qual a narrativa faz parte. Como era vida dos retirantes nos campos de concentração?

CAPÍTULO 24

Cai a primeira chuva em dezembro. Este acontecimento gerou esperanças e alegria em todos. Dona Inácia pedia aos santos que fosse só o começo. Conceição observava calada. Vicente, surpreso com a situação, deixou-se molhar e sentir a chuva esperada. As irmãs de Vicente, Lourdinha e Alice, e Mariinha Garcia passam mais tempo juntas agora. Lourdinha tem agora um pretendente, o irmão de Mariinha, o Clóvis. Lourdinha e Alice tentam concretizar um relacionamento entre Vicente e Mariinha, mas o irmão desconversa sobre a ideia de casamento, diferentemente de Mariinha que via em Vicente um possível casamento. Sobre as pretensões das irmãs, Vicente sempre desconversa, dizendo que tem coisas mais importante para fazer na fazenda.

5) Na sua opinião, qual é a relação existente entre o início das chuvas e os acontecimentos que se sucederam?

CAPÍTULO 25

Com o início das chuvas, dona Inácia decide voltar para casa, mesmo Conceição discordando da ideia. A avó sugere levar o afilhado de Conceição, mas esta descarta a situação, dizendo estar afeiçoada à criança. Na viagem de volta para casa, dona Inácia observava a paisagem até adormecer. Na estação de Baturité, dona Inácia encontra a cunhada de Chico Bento, Mocinha, agora com um filho de um mês, muito maltratada pelas condições nas quais vinha vivendo. Dona Inácia tenta convencê-la a voltar para a fazenda com ela, mas a jovem prefere ficar e tentar viver com a ajuda dos outros, pedindo esmola. Dona Inácia dá uma ajuda financeira à jovem e segue viagem para casa. Dona Inácia chega a Quixadá, encontra os pais de Vicente ainda morando por lá, fala com todos e, depois de um breve descanso, parte para a sua casa no Logradouro. Na estrada para casa, era possível ver a paisagem cinza dando lugar a um chão todo verde, a perder de vista. No entanto, ainda era possível ver a destruição que a seca fizera com aquela terra: carcaças se espalhavam pelo chão, crianças desnutridas pela fome e o gado faminto ainda procurava comida no chão. Tudo aquilo, junto a primeira visão que teve da sua casa toda vazia e sem vida animal, faz a velha chorar.

6) Com a volta das chuvas, inicia-se, assim, um novo ciclo na vida de todos: um recomeço para uns e um fim para outros. Explique essa afirmação.

CAPÍTULO 26

Três anos se passaram. Em Quixadá, acontecia uma quermesse de natal. Participavam daquele encontro Conceição, Lourdinha, o marido e o seu irmão, Vicente, além de um dentista. Depois de algum tempo, vão embora Lourdinha e o marido. O dentista interpelava constantemente Conceição sobre casamento, não entendendo o porquê da solteirice, mesmo a jovem afirmando que nascera para viver só. Vicente, que estava perto, não participava da conversa, demonstrando-se indiferente. Ao ir embora, Conceição pensava no que o dentista havia lhe dito sobre ficar solteira e, mesmo refutando a ideia do casamento, isso a fez pensar que nunca teria a oportunidade de gerar um filho. Por um momento, esse pensamento a fez pensar um pouco, porém foi logo dissipado quando viu seu afilhado se aproximar, entendendo que o criara e, portanto, era mãe também. Vicente, montado em um cavalo, deseja boa noite à prima e vai embora, sumindo na noite escura.

7) Na sua opinião, dado tanto o contexto sócio-histórico da época da narrativa quanto dos dias atuais, que discursos (racista, machista, religioso, de empoderamento feminino, de seno comum) é possível identificar nas falas do dentista e de Conceição nesse resumo?

APÊNDICE B – 2º MOMENTO DA PESQUISA – ATIVIDADE DE LEITURA GAMIFICADA

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

A funcionalidade Guardar está desativada



At the bottom left corner of the slide, there is a small grey speech bubble icon. At the bottom right corner, there is a circular icon containing a purple pencil.

MISSÃO:

- Alcançar o nível de compreensão crítica sobre a obra O Quinze a partir de palavras e expressões que marcam o posicionamento ideológico da autora e dos personagens.

METAS:**PARA AS TRÊS PRIMEIRAS FASES:**

- Para ajudar você a ter informações para alcançar o nível de compreensão crítica, você deverá acertar a maior quantidade de perguntas sobre o livro O Quinze relacionadas:

- a) a obra (5 pontos);
- b) ao contexto sócio-histórico (5 pontos);
- c) a autora (5 pontos).

PARA A QUARTA FASE:

- A partir do conhecimento adquirido nas três primeiras fases, você terá mais informações que ajudarão a escolher a resposta que represente uma interpretação crítica sobre o que está sendo exposto em um fragmento extraído da obra O Quinze.

- Para alcançar a compreensão crítica e, assim, marcar a opção correta, como também responder às perguntas, você deverá observar palavras ou expressões no fragmento extraído da obra O Quinze que marcam o posicionamento ideológico do narrador e dos personagens.

REGRAS:

- 1) O jogo terá quatro fases.
- 2) Nas três primeiras fases, haverá 5 questões em cada fase. Cada acerto valerá 1 ponto.

3) Na quarta fase, haverá 8 perguntas objetivas e 18 subjetivas, cada acerto valerá 5 pontos.

4) A pontuação total será 145 pontos

5) O vencedor será aquele que obtiver a maior pontuação.

6) Cada participante só poderá jogar uma única vez.

Olá, jogador!

Nesta primeira fase do game, você vai conhecer um pouco sobre a narrativa da obra O Quinze.

E aí, ao ler uma obra como O Quinze, você sabe identificar os elementos que compõem a narrativa?

A narrativa constitui-se de cinco elementos que ajudam a desenvolver a história contada em uma obra. Os personagens, por exemplo, são apenas um desses elementos. Além deles, é possível identificar o tempo, que revela quando os fatos estão acontecendo; o espaço, que informa onde tudo está acontecendo; o foco narrativo, que permite saber quem está contando a história e, por fim, o enredo, que expõe os personagens e a sucessão de acontecimentos narrados. Para entendermos melhor o que está sendo contado, é preciso que todos esses elementos estejam presentes e interligados.

Pronto para começar a primeira fase do game?



Jogador

Selecionar

Selecione o livro 0. Talvez, poderos afirmar corretamente:

Seguinte [Linkar formulário](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Associar a uma](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

A OBRA

1ª pergunta * 1 ponto

a) a obra foi publicada em 1930 e, dessa forma, expõe a situação econômica, política, social e cultural da época

b) a obra foi publicada em 1938, entretanto, não expõe a situação econômica, política, social e cultural da época

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Expandir lista](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

A OBRA

2ª Pergunta * 1 ponto

a) é uma ficção e não retrata nada da realidade

b) é uma história baseada em fatos reais

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Expandir lista](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

*Indica uma pergunta obrigatória

A OBRA

3ª Pergunta * 1 ponto

a) expõe a luta do povo cearense do campo contra os problemas da seca

b) expõe a luta do povo carioca do campo contra os problemas da seca

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

A OBRA

4ª Pergunta 1 ponto

a) a obra, além de expor a realidade da época da seca de 1915, expõe também a experiência de vida e as convicções pessoais da autora.

b) a obra, além de não expor a realidade da época da seca de 1915, não expõe também a experiência de vida e as convicções pessoais da autora.

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

A OBRA

5ª Pergunta * 1 ponto

a) é um romance de denúncia social, pois aborda não somente o assunto sobre a seca, mas também temáticas sobre desigualdade social, religiosidade, machismo, racismo, descaso do poder público diante dos mais necessitados e, dentre outros pontos, a condição da mulher na sociedade da época.

b) não é um romance de denúncia social, pois só aborda o assunto sobre a seca. Já outras temáticas, como desigualdade social, religiosidade, machismo, racismo, descaso do poder público diante dos mais necessitados e, dentre outros pontos, a condição da mulher na sociedade da época, não são tratadas.

[Anterior](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

Parabéns! Você concluiu a 1ª fase. Vamos ver a sua pontuação? Em seguida, clique no link abaixo para ir para a fase seguinte:

Fase 2 ► <https://forms.gle/6v6v0W8m7x1EaT09>

[Ver pontuação](#)

[Enviar outra resposta](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

Olá, jogador!

Nesta segunda fase do game, você vai conhecer um pouco sobre o contexto sócio-histórico da obra O Quinze.

E aí, você sabe qual é a importância de conhecer o contexto sócio-histórico de uma obra?

Em uma obra como O Quinze, a autora não tira simplesmente da imaginação os personagens e os fatos narrados. Na verdade, ela se prende aos acontecimentos e às tradições da época na qual a história está sendo contada para criar os personagens e criar o enredo. Dessa forma, traços característicos dos personagens, como o discurso que eles utilizam no seu cotidiano, estão diretamente relacionados a um momento específico da história de um local.

Pronto para começar a segunda fase do game?

O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO (2/4)



Jogador

Selecionar ▼

Marque o que for correto sobre o contexto sócio-histórico de O Quinze.

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

1ª Pergunta * 1 ponto

a) 27 anos após a abolição dos escravos no Brasil. No entanto, a pessoa negra ainda luta contra as desigualdades, a falta de oportunidade, o preconceito, a indiferença e se torna parte de um sistema de exclusão social.

b) 27 anos após a abolição dos escravos no Brasil. A pessoa negra não enfrenta mais os problemas, como o preconceito, a indiferença e não se torna mais parte de uma exclusão social de quando era escravo ou escrava.

Anterior
Seguinte
Limpar formulário

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

2ª Pergunta * 1 ponto

a) O sertanejo não sofria com a chegada da seca. Em períodos de falta de chuva, o governo do estado supria todas as necessidades do homem do campo em relação à fome, ao desemprego e às doenças, o que não levava o sertanejo a buscar novos destinos. O sertanejo, com a sua família, continuava em suas casas, mesmo em condições adversas, já que recebiam ajuda do governo e, assim, não se deslocavam para a capital do estado, a procura de parentes ou de ajuda do governo, evitando, dessa forma, os deslocamentos em trens, animais ou a pé.

b) A classe social que mais é atingida com a chegada da seca é a do sertanejo. Em períodos de falta de chuva, a fome, o desemprego e as doenças são elevados a condições insuportáveis, levando o homem do campo a buscar novos destinos. O sertanejo, com a sua família, migra para lugares onde a condição de vida seja melhor, seja para a sede do município ou, muitas vezes, para a capital do estado, onde há parentes que possam ampará-los ou há ajuda do governo. O deslocamento é feito em carros, trens, animais ou, até mesmo, a pé.

Anterior
Seguinte
Limpar formulário

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

3ª Pergunta * 1 ponto

a) Os retirantes alojados no campo de concentração, também chamado de Currais Humanos ou Currais do Governo, recebiam todo tipo de cuidado e comida de que precisavam, vivendo sempre sem a necessidade de trabalho ou de vigilância.

b) Os retirantes alojados no campo de concentração, também chamado de Currais Humanos ou Currais do Governo, recebiam algum cuidado e comida, em troca eram colocados para trabalhar, sempre sob a vigilância de soldados.

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

4ª Pergunta * 1 ponto

a) As mulheres eram vistas como iguais aos homens e, dessa forma, tinham os mesmos direitos que os homens, como, por exemplo, elas podiam votar. No casamento, da mesma forma que os homens, elas podiam se divorciar. Assim como o marido, elas tinham o direito de se separar de caso descobrisse que o marido não era virgem antes do casamento. Além disso, homens e mulheres tinham que pedir autorização um ao outro para trabalhar.

b) As mulheres não eram vistas como iguais aos homens e, dessa forma, não tinham os mesmos direitos que os homens, como, por exemplo, elas não podiam votar. No casamento, elas não podiam se divorciar. Já o marido tinha o direito de se separar de sua esposa se descobrisse que ela não era virgem antes do casamento. Além disso, as mulheres tinham que pedir autorização ao marido para trabalhar.

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

5ª Pergunta * 1 ponto

a) O nordestino está fortemente ligado aos costumes religiosos, principalmente, às rezas. Segundo a crença do sertanejo, o que acontece no sertão é por vontade de Deus e o homem não pode mudar isso. Dessa forma, o misticismo religioso, a fé do sertanejo, é manifestado na forma de apelo aos santos, na tentativa de encontrar refúgio diante tanto sofrimento. O sertanejo vê a seca como um castigo divino para pagar os pecados cometidos.

b) O nordestino não está ligado aos costumes religiosos, principalmente, às rezas. Segundo a crença do sertanejo, o que acontece no sertão não é por vontade de Deus, mas culpa somente do homem e, dessa forma, só ele pode mudar isso. O misticismo religioso, a fé do sertanejo, é manifestado na forma de prece aos santos, na tentativa de encontrar apenas paz espiritual. O sertanejo não vê a seca como um castigo de Deus para pagar os pecados cometidos.

Anterior
Enviar
Limpar formulário

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

Parabéns! Você concluiu a 2ª fase. Vamos ver a sua pontuação? Em seguida, clique no link abaixo para ir para a fase seguinte:

Fase 3 ► <https://forms.gle/AxDMJlt8oUANLSEEA>

Ver pontuação

[Enviar outra resposta](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

Olá, jogador!

Nesta terceira fase do game, você vai conhecer um pouco sobre a vida de Rachel de Queiroz, autora da obra O Quinze.

Você sabe por que é importante conhecer a autora antes de ler sua obra?

A autora é fruto da época em que viveu e, dessa forma, carrega consigo princípios adquiridos desse período que revelam suas crenças e seus valores, desde a infância até a vida adulta, como convicções pessoais e aquilo que considera importante na sua vida.

E o que tudo isso tem a ver com a leitura da obra?

Pode não parecer, mas conhecer a experiência de vida da autora vai ajudar você a compreender informações, dentro da história, que revelarão convicções pessoais da autora sobre determinado assunto, ajudando, assim, você a entender melhor cada personagem e a interpretar, de forma mais crítica, os acontecimentos narrados na história.

Pronto para começar a primeira fase do game?

A AUTORA (3/4)



Jogador

Selecionar ▼

Sobre a autora, podemos afirmar corretamente:

Seguinte Limpar formulário

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

A AUTORA

1ª Pergunta : Aos 17 anos, em 1927, tornou-se redatora do jornal O Ceará. E em fins de 1930, com 20 anos, publicou seu primeiro romance: * 1 ponto

a) Memorial de Maria Moura

b) O Quinze

Anterior Seguinte Limpar formulário

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

A AUTORA

2ª Pergunta : Em 1937, Rachel de Queiroz publicou o livro "O Caminho das Pedras", abordando temáticas voltadas para agitações políticas, educação e participação feminina na vida pública. Além dessa obra, outro detalhe nesse mesmo ano chama a atenção na vida da escritora cearense. Qual foi esse detalhe? * 1 ponto

- a) Militou no Partido Comunista e, em 1937, foi presa por três meses por defender ideias esquerdistas
- b) Colaborou semanalmente para "O Estado de São Paulo" e para o "Diário de Pernambuco, escrevendo mais de duas mil crônicas, que foram reunidas e publicadas em diversos livros

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

A AUTORA

3ª Pergunta : Além de escritora, Rachel de Queiroz foi: * 1 ponto

- a) jornalista, tradutora, deputada e professora
- b) professora, jornalista, tradutora e teatróloga

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

A AUTORA

4ª Pergunta : Dentre os vários feitos de Rachel de Queiroz, que a colocam como uma mulher de destaque no cenário político e cultural brasileiro, podemos destacar, como um dos mais relevantes, o fato de ela: * 1 ponto

- a) diplomar-se professora e ter vivido por quase cem anos de idade
- b) ser a primeira mulher a entrar para a Academia Brasileira de Letras

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

A AUTORA

5ª Pergunta : Podemos afirmar sobre Rachel de Queiroz, mulher, professora, escritora, jornalista, tradutora e teatróloga, a partir de um contexto social no qual a participação da mulher era limitada, que ela, por meio dos seus romances caracterizados pela denúncia social e, principalmente, pela sua militância política: * 1 ponto

- a) trazia para suas obras as suas crenças, seus valores e seu posicionamento político
- b) produzia romances sem nenhuma relação com a realidade do seu tempo

[Anterior](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

Parabéns! Você concluiu a 3ª fase. Vamos ver a sua pontuação? Em seguida, clique no link abaixo para ir para a fase seguinte:

Fase 4 ► <https://forms.gle/8T1vo7otoNoNjJX9>

[Ver pontuação](#)

[Enviar outra resposta](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

Olá, jogador!

Nesta quarta e última fase do game, você vai responder a perguntas que testarão o seu nível de compreensão: literal, inferencial ou crítica.

E, então, você sabe como extrair do texto esses três níveis de compreensão?

O primeiro nível de compreensão, o literal, não vai exigir muito do leitor. Basta apenas que ele localize informações superficiais ou explícitas no texto. A compreensão inferencial, por sua vez, exigirá que o leitor relacione aquilo que está explícito no texto com o que ele já sabe previamente para, assim, criar uma nova informação relacionada à sua leitura, sem emitir juízo de valor ou opinião. Já o nível de compreensão crítica é um estágio mais avançado de interpretação e posterior ao de compreensão inferencial. Nesse nível, o leitor cria uma nova interpretação, fazendo um juízo de valor ou dando uma opinião sobre o que compreendeu no texto a partir de sua experiência de vida ou de outras leituras.

E como alcançar essa compreensão crítica?

Normalmente, o leitor cria uma opinião sobre o que leu a partir da relação do que compreendeu na sua leitura com aquilo que ele sabe sobre o assunto, seja por meio da sua experiência de vida seja por meio de outras leituras.

Além disso, é importante se ater às palavras ou às expressões que o autor do texto e os seus personagens usam dentro da narrativa, pois, a partir dessas palavras ou expressões, é possível saber o posicionamento ideológico de quem fala, bem como o seu julgamento diante de fatos apresentados.

E essas palavras e expressões ajudarão a compreender criticamente o autor, seus personagens e, conseqüentemente, toda a narrativa?

Claro que sim! Algumas palavras e expressões no texto trazem consigo princípios e crenças de quem as pronuncia. Desta forma, é possível identificar na fala do autor e das personagens discursos que variam de acordo com o posicionamento político, econômico, social e cultural de cada participante da narrativa. Por exemplo, ser uma pessoa racista, machista ou homofóbica vai depender do tipo de discurso que ele ou ela manifesta.

Pronto para começar a quarta fase do game?

A COMPREENSÃO CRÍTICA (4/4)



Jogador

Marque a opção correta, prestando atenção às palavras ou às expressões que marcam o posicionamento ideológico do narrador ou dos personagens nos fragmentos a seguir extraídos do livro O Quinze.

DEPOIS de se benzer e de beijar duas vezes a medalhinha de São José, dona Inácia concluiu:

"Dignai-vos ouvir nossas súplicas, ó castíssimo esposo da Virgem Maria, e alcançai o que rogamos. Amém."

Vendo a avó sair do quarto do santuário, Conceição, que fazia as tranças sentada numa rede ao canto da sala, interpelou-a:

— E nem chove, hein, Mãe Nácia? Já chegou o fim do mês... Nem por você fazer tanta novena...

Dona Inácia levantou para o telhado os olhos confiantes:

— Tenho fé em São José que ainda chove! Tem-se visto inverno começar até em abril

O QUINZE, 2012, p. 12

1ª pergunta : De acordo com as palavras da personagem dona Inácia, que tipo de discurso se manifesta na sua fala? * 5 pontos

- a) racista
- b) feminista / empoderamento
- c) machista
- d) religioso
- e) senso comum

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse tipo de discurso? 5 pontos

A sua resposta

Seguinte Limpar formulário

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

Conceição tinha vinte e dois anos e não falava em casar. As suas poucas tentativas de namoro tinham-se ido embora com os dezoito anos e o tempo de normalista; dizia alegremente que nascera solteirona.

Ouvindo isso, a avó encolhia os ombros e sentenciava que mulher que não casa é um aleijão.

— Esta menina tem umas ideias!

O QUINZE, 2012, p. 13

2ª Pergunta : De acordo com as palavras da autora sobre dona Inácia e, também, de acordo com a própria fala da avó de Conceição, que tipo de discurso se manifesta na fala dessa personagem? 5 pontos

- a) racista
- b) feminista / empoderamento
- c) machista
- d) religioso
- e) senso comum

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse tipo de discurso? 5 pontos

A sua resposta

[...] Conceição talvez tivesse umas ideias: [...]

Chegara até a se arriscar em leituras socialistas, e justamente dessas leituras é que lhe saíam as piores das tais ideias, estranhas e absurdas à avó.

Acostumada a pensar por si, a viver isolada, criara para o seu uso ideias e preconceitos próprios, às vezes largos, às vezes ousados, e que pecavam principalmente pela excessiva marca de casa.

O QUINZE, 2012, p. 13

3ª Pergunta : De acordo com as palavras da autora, é possível identificar qual tipo de discurso manifestado nos hábitos de Conceição? 5 pontos

- a) racista
- b) feminista / empoderamento
- c) machista
- d) religioso
- e) senso comum

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse tipo de discurso? 5 pontos

A sua resposta

Anterior

Seguinte

Limpar formulário

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE



A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

Já Vicente sentado, Conceição dizia:

– Que sol horrível! Não sei como não cega a gente... Já estou preta e descascando, só do mormaço.

– Quanto mais eu, que passo o dia a cavalo...

A velha interveio:

– Mas você não é moreno como Conceição. Branco leva sol, fica corado; preto fica cinzento...

Vicente riu; deu um balanço na rede, e falou no que o trouxera ao Logradouro [...]

O QUINZE, 2012, p. 16

4ª Pergunta : De acordo com a fala da personagem dona Inácia e, também, de acordo com as palavras da autora sobre Vicente, que tipo de discurso se manifesta na fala de dona Inácia e no comportamento de Vicente? * 5 pontos

a) recista

b) feminista / empoderamento

c) machista

d) religioso

e) senso comum

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse tipo de discurso? 5 pontos

A sua resposta

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

Conceição forçou a memória.

— Sim... Ah! É a Chiquinha Boa! Por aqui? Mas você não era moradora de seu Vicente? Salu de lá?

A mulher inclinou a cabeça para o ombro, coçou a nuca:

— A gente viúva... Sem homem que me sustentasse... Diziam que aqui o governo andava dando comida aos pobres... Vim experimentar...

O QUINZE, 2012, p. 36

5ª Pergunta : De acordo com a fala da personagem Chiquinha Boa, que tipo de discurso se manifesta na fala dessa personagem? * 5 pontos

a) recista

b) feminista / empoderamento

c) machista

d) religioso

e) senso comum

Que palavras e expressões fizeram você escolher a alternativa que você marcou? 5 pontos

A sua resposta

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse tipo de discurso? 5 pontos

A sua resposta

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

Ainda sob a impressão da conversa com a Chiquinha Boa, a moça pensava em Vicente. E novamente sofreu o sentimento de desilusão e despeito que a magoara quando a mulher falava.

"Sim, senhor! Vivia de prosear com as caboclas e até falavam muito dele com a Zefa do Zé Bernardo!"

E ela, que o supunha indiferente e distante, e imaginava que, aos olhos dele, todo o resto das mulheres deste mundo se esbatia numa massa confusa e indesejada...

Que julgara ter sido ela quem lhe acordara o interesse arisco e desdenhoso do coração!...

"Uma cabra, uma cunhã à toa, de cabelo pixaim e dente podre!..."

O QUINZE, 2012, p. 37

6ª Pergunta : Que tipo de discurso se verifica na fala da personagem Conceição? * 5 pontos

a) racista

b) feminista / empoderamento

c) machista

d) religioso

e) senso comum

Que palavras e expressões fizeram você escolher a alternativa que você marcou? 5 pontos

A sua resposta

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse tipo de discurso? 5 pontos

A sua resposta

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

[...]

– Já de volta, Mãe Nácia?

– E você sem largar esse livro! Até em hora de missa!

[...]

– Mãe Nácia, quando a gente renuncia a certas obrigações, casa, filhos, família, tem que arranjar outras coisas com que se preocupe... Senão a vida fica vazia demais... [...]

O QUINZE, 2012, p. 69

7ª Pergunta : Por meio da voz da personagem Conceição, que tipo de discurso se verifica? * 5 pontos

a) racista

b) feminista / empoderamento

c) machista

d) religioso

e) senso comum

Que palavras e expressões fizeram você escolher a alternativa que você marcou? 5 pontos

A sua resposta

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse tipo de discurso? 5 pontos

A sua resposta

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

* Indica uma pergunta obrigatória

Subitamente, Conceição teve uma ideia:

— Por que vocês não vão para São Paulo? Diz que lá é muito bom... Trabalho por toda parte, clima sadio... Podem até enriquecer...

[...]

Chico Bento juntou:

— Eu já tenho ouvido contar muita coisa boa do São Paulo. Terra de dinheiro, de café, cheia de marinhoiro...

Conceição levantou-se, rebatendo o vestido:

— Pois então está dito: São Paulo! Vou tratar de obter as passagens. Quero ver se daqui a alguns anos voltam ricos...

O QUINZE, 2012, p. 61

8ª Pergunta : Por meio das vozes das personagens Conceição e Chico Bento, que tipo de discurso de verifica? 5 pontos

a) racista

b) feminista / empoderamento

c) machista

d) religioso

e) senso comum

Que palavras e expressões fizeram você escolher a alternativa que você marcou? 5 pontos

A sua resposta

Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse tipo de discurso? 5 pontos

A sua resposta

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

 A funcionalidade Guardar está desativada

– Ora o amor!... Essa história de amor, absoluto e incoerente, é muito difícil de achar... eu, pelo menos nunca o vi... o que vejo, por aí, é um instinto de aproximação muito obscuro e tímido, a que a gente obedece conforme as conveniências... Aliás, não falo por mim... que eu, nem esse instinto... Tenho a certeza de que nasci para viver só...

O QUINZE, 2012, p. 81

9ª Pergunta : Leia o fragmento com atenção, observando palavras e expressões que trazem consigo princípios e crenças de quem as pronuncia.

a) Depois de ler, escreva o tipo de discurso que você identificou no fragmento acima. 5 pontos

A sua resposta

b) Que palavras e expressões fizeram você identificar o tipo de discurso que você escreveu? 5 pontos

A sua resposta

c) Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse tipo de discurso? 5 pontos

A sua resposta

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

A funcionalidade Guardar está desativada

Conceição foi mudar de roupa.

Mas voltou, sacudindo os cabelos soltos, com os grampos na mão.

— A Chiquinha me contou também uma coisa engraçada... Engraçada, não... tola...

Diz que estão falando muito do Vicente com a Josefa do Zé Bernardo...

A avó levantou os olhos:

— Eu já tinha ouvido dizer... Tolice de rapaz!

A moça exaltou-se, torcendo nervosamente os cabelos num coque no alto da cabeça:

— Tolice, não senhora! Então Mãe Nácia acha uma tolice um moço branco andar se sujando com negras?

Dona Inácia sorriu, conciliadora:

— Mas, minha filha, isso acontece com todos... Homem branco, no sertão — sempre saem essas histórias... Além disso não é uma negra; é uma caboclinha clara...

— Pois eu acho uma falta de vergonha! E o Vicente, todo santinho, é pior do que os outros! A gente é morrendo e aprendendo!

O QUINZE, 2012, p. 38

10ª Pergunta : Leia o fragmento acima com atenção, observando palavras e expressões que trazem consigo princípios e crenças de quem as pronuncia.

a) Depois de ler, escreva o tipo de discurso que você identificou no fragmento acima. 5 pontos

A sua resposta

b) Que palavras e expressões fizeram você identificar o tipo de discurso que você escreveu? 5 pontos

A sua resposta

c) Agora, em poucas palavras, por que você identificou esse tipo de discurso? 5 pontos

A sua resposta

[Anterior](#) [Enviar](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

ATIVIDADE DE LEITURA - O QUINZE

Parabéns! Você concluiu a 4ª e última fase. Vamos ver a sua pontuação? Em seguida, clique no link abaixo para ir para o ranqueamento:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OCxt50zOmE-JKAKefiO_ljuIECPIwCOnEncoL6GcMwNB/edit?usp=sharing

[Ver pontuação](#)

[Enviar outra resposta](#)

Este formulário foi criado dentro de Marcos Lima. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

Jogador	Pontuação
1º GRUPO C - ALUNO 9	54
2º GRUPO C - ALUNO 8	49
3º GRUPO B - ALUNO 4	48
4º GRUPO C - ALUNO 7	39
5º GRUPO B - ALUNO 5	38
6º GRUPO A - ALUNO 2	38
7º GRUPO A - ALUNO 3	31
8º GRUPO B - ALUNO 6	25
9º GRUPO A - ALUNO 1	20

(Classificação final – pontuação das respostas objetivas. Fonte: autor, 2024)

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO AOS PAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado por Flávio Brito de Sena Júnior, doutorando do programa de pós-graduação em linguística na Universidade Federal do Estado do Ceará, orientando da professora Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, como participante da pesquisa intitulada “LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO: A GAMIFICAÇÃO DIGITAL COMO DISPOSITIVO PARA A COMPREENSÃO DA OBRA O QUINZE”. Leia atentamente as informações abaixo, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Caro (a) Senhor (a) Responsável,

Gostaria de convidar o menor por quem você é responsável a participar do estudo do doutorando Flávio Brito de Sena Júnior, que busca investigar como a leitura da obra O Quinze, de Raquel de Queiroz, no que se refere ao contexto de produção e aos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, dentro de uma perspectiva de ensino de leitura interacionista sociodiscursiva, utilizando a gamificação digital como dispositivo de intervenção da leitura do texto literário, contribui para a formação do leitor crítico. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender os processos envolvidos na aprendizagem de leitura crítica do texto literário, bem como desenvolver um objeto de aprendizagem digital de forma a aperfeiçoar, motivar e engajar o aluno no processo de ensino-aprendizagem de leitura de obra literária em estudo.

Peço que você leia este termo de consentimento e tire todas as dúvidas que possam surgir antes de concordar em participar do estudo.

Objetivo do estudo

O objetivo geral desse estudo é analisar a obra O Quinze, de Raquel de Queiroz, no que se refere ao contexto de produção e aos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, dentro de uma perspectiva de ensino de leitura interacionista sociodiscursiva, utilizando a gamificação digital como dispositivo de intervenção da leitura do texto literário.

Procedimentos

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: (1) leitura da obra O Quinze, de Rachel de Queiroz e (02) atividade de leitura em ambiente gamificado, conforme descrição abaixo:

1ª etapa: Leitura da obra O Quinze, de Rachel de Queiroz

Aqui, o Aluno terá contato com a obra O Quinze por meio de leitura, de audiotexto ou de filme sobre o romance aqui em estudo.

2ª etapa: Atividade de leitura em ambiente gamificado

Nesta etapa, o aluno já terá lido a obra O Quinze, pois já foi sugerida a leitura na etapa anterior. O aluno será submetido a 41 perguntas relacionadas à etapa anterior, sendo 23 perguntas objetivas e 18 discursivas. No entanto, agora, diferentemente da primeira etapa, a narrativa, o contexto histórico, a autora e os mecanismos enunciativos como vozes (do autor, dos personagens e das vozes sociais) e modalizações (avaliações sobre algum aspecto do texto) serão levados em consideração pelo aluno para que ele possa emitir sua resposta e, assim, a partir disso, possamos classificar o nível de compreensão do aluno em um dos três níveis: compreensão literal, compreensão inferencial ou compreensão crítica. Outro ponto que deve ser salientado é que, neste segundo momento, toda a atividade de leitura será desenvolvida em um ambiente gamificado, no qual mecânicas de jogo como, por exemplo: missão, regra, pontuação, feedback e ranking serão explorados, a fim de que o aluno possa se motivar e, conseqüentemente, engajar-se com a atividade de leitura da obra.

Espera-se que, a partir das 41 perguntas da gamificação, a 2ª etapa possa revelar-se como sendo a abordagem de leitura que contribui para a identificação ou não da formação de um leitor crítico, dada a contribuição dos mecanismos enunciativos – vozes e modalizações – para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos do autor, das personagens ou das instâncias sociais que traduzem as avaliações sobre algo no texto.

A aplicação da pesquisa (as atividades de leitura das 1ª e 2ª etapas apresentadas acima) ocorrerá na própria escola do aluno.

Riscos

Toda investigação com a participação de seres humanos, ainda que seja realizada em documentos, é passível de riscos. No caso específico deste estudo, trata-se de um risco mínimo, que poderá ser o constrangimento de, por ventura, identificar-se com a situação da qual alguns personagens, da obra O Quinze, fazem parte.

Benefícios

A participação do aluno na pesquisa (nas duas atividades) contribuirá não só para a coleta de dados para o referido estudo, mas também para identificar ou não a formação de um leitor crítico do texto literário sugerido. Durante a pesquisa, o aluno terá a oportunidade de conhecer elementos, explícitos e implícitos no texto, que podem contribuir para o reconhecimento de posicionamentos do próprio autor, das personagens e de pessoas ou instituições que não estão presentes no texto e que, a depender desses posicionamentos, revelam julgamentos positivos ou negativos sobre alguma temática abordada no texto como, por exemplo: desigualdade social, corrupção, política, família, esperança, solidariedade, paixão, persistência, egoísmo, machismo, fome, miséria, feminismo, morte, dentre outros temas que, muitas vezes, não são contemplados na leitura. Além disso, o aluno terá a oportunidade de explorar a leitura do texto lido, de uma forma lúdica e diferente, por meio de um jogo digital, no qual revelará o seu nível de compreensão.

Direitos dos participantes

O menor por quem é responsável é livre para decidir se deseja participar ou não desse estudo. Como a participação é voluntária, ele(a) pode desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. A qualquer momento ele(a) poderá recusar a continuar participando da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Você também poderá a qualquer momento retirar o consentimento de participação do menor sob sua responsabilidade, sem que ele seja prejudicado.

Compensação financeira

Não existirão despesas pessoais ou compensações financeiras relacionadas à participação no estudo.

Utilização dos dados:

Os dados gerados neste estudo serão acessados apenas pela responsável desta pesquisa e a divulgação das informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Mesmo após os resultados se tornarem públicos, a identidade do menor sob sua responsabilidade será totalmente preservada. Não haverá nenhuma informação que leve a sua identificação. A qualquer momento você poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelo telefone da instituição e endereço de e-mail do grupo de pesquisa (mr.flaviojunior@gmail.com).

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Flávio Brito de Sena Júnior

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC

Endereço: Rua Alodia, 200. Ap.: 1102, torre D. Bairro: Parque Iracema

Telefone para contato: (85) 999817969

E-mail para contato: mr.flaviojunior@gmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, _____ (preencher seu nome completo), responsável pelo aluno _____ (preencher o nome completo do aluno participante da pesquisa, declaro que é de livre e espontânea vontade que permito a participação do menor que está sob minha responsabilidade na pesquisa “LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO: A GAMIFICAÇÃO DIGITAL COMO DISPOSITIVO PARA A COMPREENSÃO DA OBRA O QUINZE”.

Data: ____ / ____ / ____

() Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e **AUTORIZO A PARTICIPAÇÃO DO MENOR POR QUEM SOU RESPONSÁVEL** nesta pesquisa.

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: **“LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO: A GAMIFICAÇÃO DIGITAL COMO DISPOSITIVO PARA A COMPREENSÃO DA OBRA O QUINZE”**.

Nesse estudo pretendemos investigar como a leitura da obra *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, no que se refere ao contexto de produção e aos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, dentro de uma perspectiva de ensino de leitura interacionista sociodiscursiva, utilizando a gamificação digital como dispositivo de intervenção da leitura do texto literário, contribui para a formação do leitor crítico.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender os processos envolvidos na aprendizagem de leitura crítica do texto literário, bem como desenvolver um objeto de aprendizagem digital de forma a aperfeiçoar, motivar e engajar o aluno no processo de ensino-aprendizagem de leitura de obra literária em estudo.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): (1) leitura da obra *O Quinze*, de Rachel de Queiroz e (02) atividade de leitura em ambiente gamificado, conforme descrição abaixo:

1ª etapa: Leitura da obra *O Quinze*, de Rachel de Queiroz

Aqui, o Aluno terá contato com a obra *O Quinze* por meio de leitura, de audiotexto ou de filme sobre o romance aqui em estudo.

2ª etapa: Atividade de leitura em ambiente gamificado

Nesta etapa, o aluno já terá lido a obra *O Quinze*, pois já foi sugerida a leitura na etapa anterior. O aluno será submetido a 41 perguntas relacionadas à etapa anterior, sendo 23 perguntas objetivas e 18 discursivas. No entanto, agora, diferentemente da primeira etapa, a narrativa, o contexto histórico, a autora e os mecanismos enunciativos como *vozes* (do autor, dos personagens e das vozes sociais) e *modalizações* (avaliações sobre algum aspecto do texto) serão levados em consideração pelo aluno para que ele possa emitir sua resposta e, assim, a partir disso, possamos classificar o nível de compreensão do aluno em um dos três níveis: *compreensão literal*, *compreensão inferencial* ou *compreensão crítica*. Outro ponto que deve ser salientado é que, neste segundo momento, toda a atividade de leitura será desenvolvida em um ambiente gamificado, no qual mecânicas de jogo como, por exemplo: missão, regra, pontuação, feedback e ranking serão explorados, a fim de que o aluno possa se motivar e, conseqüentemente, engajar-se com a atividade de leitura da obra.

Espera-se que, a partir das 41 perguntas da gamificação, a 2ª etapa possa revelar-se como sendo a abordagem de leitura que contribui para a identificação ou não da formação de um leitor crítico, dada a contribuição dos mecanismos enunciativos – vozes e modalizações – para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos do autor, das personagens ou das instâncias sociais que traduzem as avaliações sobre algo no texto.

A aplicação da pesquisa (as atividades de leitura das 1ª e 2ª etapas apresentadas acima) ocorrerá na própria escola do aluno. A primeira atividade de leitura será realizada por meio de leitura do livro, de áudio ou de filme sobre a obra em estudo. A segunda etapa será realizada em ambiente digital, por meio de computador.

É importante salientar que a participação do aluno é voluntária e ele, dessa forma, poderá interromper a sua participação no estudo a qualquer momento. A participação do aluno na pesquisa (nas duas atividades) contribuirá não só para a coleta de dados para o referido estudo, mas também para identificar ou não a formação de um leitor crítico do texto literário sugerido. Durante a pesquisa, o aluno terá a oportunidade de conhecer elementos, explícitos e implícitos no texto, que podem contribuir para o reconhecimento de posicionamentos do próprio autor, das personagens e de pessoas ou instituições que não estão presentes no texto e

que, a depender desses posicionamentos, revelam julgamentos positivos ou negativos sobre alguma temática abordada no texto como, por exemplo: desigualdade social, corrupção, política, família, esperança, solidariedade, paixão, persistência, egoísmo, machismo, fome, miséria, feminismo, morte, dentre outros temas que, muitas vezes, não são contemplados na leitura. Além disso, o aluno terá a oportunidade de explorar a leitura do texto lido, de uma forma lúdica e diferente, por meio de um jogo digital, no qual revelará o seu nível de compreensão.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá ler e aceitar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Trata-se de uma pesquisa e você não será identificado em nenhuma publicação.

Toda investigação com a participação de seres humanos, ainda que seja realizada em documentos, é passível de riscos. No caso específico deste estudo, trata-se de um risco mínimo, que poderá ser o constrangimento de, por ventura, identificar-se com a situação da qual alguns personagens, da obra O Quinze, fazem parte.

Os resultados estarão à sua disposição quando forem finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (05) anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Eu,

_____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo meu responsável já consentido na minha participação, declaro que concordo em participar desse estudo.

() Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e **ACEITO PARTICIPAR** desta pesquisa.

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Flávio Brito de Sena Júnior

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Rua Alodia, 200. Ap.:1102, Torre: D. Bairro: Parque Iracema

Email de contato: mr.flaviojunior@gmail.com

Telefones

para contato: (85) 999817969

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ CENTRO DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Prezada Diretora, Sêmia Paula Gonçalves Felix Cerpa

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **“LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO: A GAMIFICAÇÃO DIGITAL COMO DISPOSITIVO PARA A COMPREENSÃO DA OBRA O QUINZE”** a qual pretendemos investigar como a leitura da obra *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, no que se refere ao contexto de produção e aos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, dentro de uma perspectiva de ensino de leitura interacionista sociodiscursiva, utilizando a gamificação digital como dispositivo de intervenção da leitura do texto literário, contribui para a formação do leitor crítico.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender os processos envolvidos na aprendizagem de leitura crítica do texto literário, bem como desenvolver um objeto de aprendizagem digital de forma a aperfeiçoar, motivar e engajar o aluno no processo de ensino-aprendizagem de leitura de obra literária em estudo.

A aplicação da pesquisa (duas atividades de leitura) ocorrerá na própria escola do aluno, em um sábado, manhã e tarde, a fim de que o estudo em questão não atrapalhe as aulas durante a semana. A primeira atividade de leitura será realizada pela manhã e a segunda acontecerá à tarde. O tempo da pesquisa para a primeira atividade será de uma hora, de 8h as 9h. Já o tempo de pesquisa para a segunda atividade será de até 3 horas, de 14h as 17h.

Os participantes serão convidados a participar da pesquisa por meio de conversas em sala de aula, podendo ser alunos de turnos diferentes. Somente participarão da pesquisa os alunos que tenham assinado o Termo de Assentimento e os pais que tiverem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados da pesquisa será iniciada a partir do momento que o Comitê de Ética liberar a solicitação para a aplicação desta pesquisa, na qual será conduzida pelo pesquisador responsável.

Os dados gerados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará a coleta após a aprovação do Comitê de Ética.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza, 15 de março de 2023

Flávio Brito de Sena Júnior, doutorando em Linguística

Termo de Anuência

Eu, _____, diretora da E.E.M. Luiza Távora - Promorar, autorizo a realização da pesquisa intitulada "**LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO: A GAMIFICAÇÃO DIGITAL COMO DISPOSITIVO PARA A COMPREENSÃO DA OBRA O QUINZE**" a ser realizada por Flávio Brito de Sena Júnior, a ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética.

Autorizo o pesquisador a utilizar o espaço da E.E.M. Luiza Távora - Promorar para investigar como a leitura da obra O Quinze, de Raquel de Queiroz, no que se refere ao contexto de produção e aos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, dentro de uma perspectiva de ensino de leitura interacionista sociodiscursiva, utilizando a gamificação digital como dispositivo de intervenção da leitura do texto literário, contribui para a formação do leitor crítico. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, 15 de março de 2023

Sêmia Paula Gonçalves Felix Cerpa

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO:
A GAMIFICAÇÃO DIGITAL COMO DISPOSITIVO PARA A COMPREENSÃO DA
OBRA O QUINZE

Pesquisador: FLAVIO BRITO DE SENA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68338923.7.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.003.656

Apresentação do Projeto:

Muito se ouve atualmente que a leitura, bem como a tecnologia, em especial a digital, são partes intrínsecas no processo de ensino-aprendizagem e, como tal, devem fornecer condições para que os educandos, em especial da educação básica, consigam atingir, de forma mais simples, eficaz e, sobretudo, lúdica, os objetivos pedagógicos que os currículos escolares propõem, a fim de que todos os envolvidos na ação pedagógica – professor, aluno, escola, sociedade e o poder público – possam ter, de fato, o retorno social, acadêmico e profissional que a escola deve proporcionar. No entanto, o contexto educacional brasileiro no tocante à educação básica, mais precisamente no ensino médio, apresenta-se de forma bem desafiadora quando se leva em conta o processo de ensino e aprendizagem voltado para leitura do texto literário, principalmente quando se propõe

aplicar tal ensino à tecnologia digital. Será realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

-Analisar a coerência interativa e o contexto de produção da obra O Quinze, de Raquel de Queiroz, no que se refere ao contexto de produção e aos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, dentro de uma perspectiva de ensino de leitura interacionista sociodiscursiva, utilizando a gamificação digital como dispositivo de intervenção da leitura do texto literário.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefons: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

