

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

EVALDO GOMES DA SILVA

**LEITURA DE MICROCONTOS MEDIADA POR APLICATIVO PARA
SMARTPHONE NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Recife
2016

EVALDO GOMES DA SILVA

**LEITURA DE MICROCONTOS MEDIADA POR APLICATIVO PARA
SMARTPHONE NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial das exigências do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Professor (a) orientador (a): Dr. Antonio Carlos Xavier

Recife

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S586I	<p>Silva, Evaldo Gomes da Leitura de microcontos mediada por aplicativo para smartphone no nono ano do ensino fundamental / Evaldo Gomes da Silva. – Recife, 2016. 197 f.: il., fig.</p> <p>Orientador: Antônio Carlos Xavier. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017.</p> <p>Inclui referências e anexos.</p> <p>1. Leitura. 2. Gênero microconto. 3. Smartphone. I. Xavier, Antônio Carlos (Orientador). II. Título.</p> <p>410 CDD (22.ed.)</p>	UFPE (CAC 2017-34)
-------	--	--------------------

IVALDO GOMES DA SILVA

**LEITURA DE MICROCONTOS MEDIADA POR APLICATIVO PARA
SMARTPHONE NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Letras da Universidade
Federal de Pernambuco como requisito para
obtenção do Grau de Mestre.

APROVADA EM: 12/12/2016

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. ANTONIO CARLOS XAVIER (Orientador)

Professor Dr. SÉRGIO ABRANCHES (Examinador interno)

Professora Dra. OBDÁLIA FERRAZ (Examinadora externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Madrugada! O alarme tocou!
Ele pegou o celular e pensou:
pra que tanta agonia
se tudo acontece por causa das
TICs, tic, tic, tac, tic, tac, tic, tac.....
Prof. Dr. Sérgio Abranches (UFPE)

Ao Deus uno e trino,
à Virgem Maria,
a Marina Gomes, minha mãe (em memória),
a Manoel Gomes, meu pai (em memória),
a Jussara Dantas, minha esposa,
a Évnei Gomes e Évelyn Gabriele Gomes, meus filhos,
a José Paulino, meu padrinho de crisma (em memória) e
aos meus alunos,
Dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus uno e trino, por me conceder a vida e a saúde para que eu pudesse, audaciosamente, realizar esta pesquisa. À Virgem Maria, mãe de Jesus e minha, à qual agradeço a intercessão.

A meu pai, Manoel Gomes Silva, e a minha mãe, Marina Gomes da Silva, (ambos em memória) a quem agradeço toda dedicação e amor necessários para o meu crescimento físico, moral e intelectual. A eles tributo com especial carinho tudo o que sou pessoal e socialmente. Ao meu padrinho de crisma e professor de reforço escolar do Ensino Fundamental, o professor José Paulino Filho (também em memória).

À minha esposa, Jussara Dantas Carneiro Gomes, ao meu filho Évnei Gomes da Silva e à minha filha Évelyn Gabriele Gomes da Silva, cujo apoio foi fundamental para esta pesquisa acontecer e para eu continuar estudando e trabalhando.

A todos os meus colegas educadores, alunos e ex-alunos das escolas Custódio Pessoa e Professora Zulmira de Paula. Em especial às minhas diretoras Aliete Vinezof e Ivaneide Feitosa bem como aos adjuntos Fátima Góis e Almir Carneiro pelo apoio que sempre me deram.

Aos colegas do Mestrado profissional, pelas trocas de experiências e, sobretudo, pelos vínculos construídos nestes 24 meses, nos quais vivenciamos angústias e alegrias, mas, sobretudo, profundas e importantes descobertas.

Ao meu orientador, Professor Dr. Antonio Carlos Xavier, pela paciência com minhas indagações e angústias e, sobretudo, pelas imprescindíveis contribuições.

A todos os professores do Profletras 2014.02, da UFPE, por suas valiosas aulas com as quais construí saberes necessários para a minha vida de docência e de pesquisa.

Ao professor Dr. Sérgio Abranches, UFPE, por suas valorosas sugestões e críticas, as quais fizeram amadurecer este trabalho.

À professora Dra. Roberta Caiado, UNICAP, a qual também contribuiu com sugestões e críticas necessárias.

À professora Obdália Ferraz, UNEB, pelas preciosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À CAPES, pela bolsa, com a qual atualizei minha biblioteca particular e investi na criação do aplicativo *mobile* para *smartphone*, Continho.

À Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco por ter permitido redução de minha carga horária em 50% para dedicação ao mestrado.

A Alberto Gomes por ter aceitado o desafio de contribuir na construção do aplicativo, fazendo a parte técnica.

Aos quatro alunos pesquisados, os quais mesmo me conhecendo apenas do pátio da escola, participaram da pesquisa, jogando e respondendo ao questionário.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíam para a realização desta pesquisa e/ou de minha formação pessoal e social.

RESUMO

Como os índices do SAEB, da PROVA BRASIL e do PISA constataam a dificuldade de compreensão de textos pelos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, esta pesquisa propôs o trabalho com a leitura de microconto pela tela do *smartphone* por supor que a leitura desse gênero mediada pelo dispositivo tecnológico pudesse motivar os alunos e, assim, tornar a aprendizagem de leitura mais profícua. Dado que esse gênero pertence à ordem do narrar - ato inerente ao homem - e o uso das tecnologias não só é recomendado por especialistas, mas também faz parte da vida dos alunos, a pesquisa adotou o objetivo de: analisar o interesse de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública pela leitura do gênero microconto, mediada por um aplicativo para *smartphone*. O estudo baseou-se na proposta de leitura de Antunes (2003, 2009), Goulemot (2009), Marcuschi (1996, 2008), Possenti (2001) e outros. O ensino-aprendizagem do gênero textual pautou-se no Interacionismo de Bakhtin (1997) e na abordagem funcional de Marcuschi (2008, 2010). O reconhecimento do microconto como gênero textual baseou-se em Gonzaga (2007), Silva (2013), Spalding (2008) além de outros. As bases teóricas para o uso dos objetos digitais de aprendizagem seguiram a linha teórica de Lévy (1993, 1996, 1998), Silva (2007), Schwarzelmüller e Ornellas (2007), Xavier (2008) e Moura (2009), dentre outros. Utilizando uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, a pesquisa constituiu-se um estudo de caso e, para a sua execução, foi proposto um aplicativo educacional de leitura chamado Continho por meio do qual quatro alunos foram desafiados a ler microcontos em diferentes níveis de compreensão, usando recursos multimodais. Durante o jogo, os alunos responderam a um gabarito para investigar o seu desempenho e, após jogarem, responderam a um questionário de seis questões para verificar sua reação ao jogar pelo *display* de um celular. Com o método de análise de discurso, o resultado da pesquisa confirmou a atratividade da leitura de microconto pela tela do *smartphone* e, assim, revelou a vantagem de a escola atrelar a leitura às novas tecnologias para possibilitar um encontro prazeroso entre o estudante e o texto.

Palavras-chave: Leitura. Gênero microconto. *Smartphone*.

ABSTRACT

As the SAEB, PROVA BRASIL and PISA indices note the difficulty of understanding the texts of the students of the final series of Elementary School, this research proposed the work with the reading of microfiction by the screen of the smartphone for supposing that the reading of this mediated genre By the technological device could motivate students and thus make reading learning more profitable. Since this genre belongs to the order of narration - the inherent act of man - and the use of technologies is not only recommended by experts, but also part of the students' lives, the research adopted the objective of: analyzing the interest of students in the 9 th Year of the Fundamental Education of the Public Network for reading the microfiction genre, mediated by a smartphone application. The study was based on the proposed reading of Antunes (2003, 2009), Goulemot (2009), Marcuschi (1996, 2008), Possenti (2001) and others. The teaching-learning of the textual genre was based on Bakhtin's Interactionism (1997) and the functional approach of Marcuschi (2008, 2010). The recognition of the microfiction as textual genre was based on Gonzaga (2007), Silva (2013), Spalding (2008) and others. The theoretical bases for the use of digital learning objects followed the theoretical line of Lévy (1993, 1996, 1998), Silva (2007), Schwarzelmüller and Ornellas (2007), Xavier (2008) and Moura (2009), among others. Using a qualitative approach of applied nature, the research constituted a case study and, for its execution, an educational reading application called Continho was proposed, whereby four students were challenged to read microfictions at different levels of comprehension, Using multimodal resources. During the game, students responded to a feedback to investigate their performance and, after playing, they answered a six-question questionnaire to check their reaction when playing on the display of a cell phone. With the discourse analysis method, the research results confirmed the attractiveness of microfiction reading on the smartphone screen and thus revealed the advantage of the school linking reading to new technologies to enable a pleasant encounter between the student and the text.

Keywords: Reading. Microfiction genre. Smartphone.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Tela inicial	72
Figura 2- Tela principal do jogo (ou tela do mapa)	73
Figura 3- Imagem original do texto	77
Figura 4- Primeira questão do <i>game</i>	78
Figura 5- Segunda questão do <i>game</i>	79
Figura 6- Terceira questão do <i>game</i>	80
Figura 7- Quarta questão do <i>game</i>	81
Figura 8- Quinta questão do <i>game</i>	83
Figura 9- Sexta questão do <i>game</i>	84
Figura 10- Sétima questão do <i>game</i>	85
Figura 11- Oitava questão do <i>game</i>	86
Figura 12- Nona questão do <i>game</i>	87
Figura 13- Décima questão do <i>game</i>	88
Figura 14- Décima primeira questão do <i>game</i>	89
Figura 15- Décima segunda questão do <i>game</i>	90
Figura 16- Décima terceira questão do <i>game</i>	91
Figura 17- Décima quarta questão do <i>game</i>	92
Figura 18- Décima quinta questão do <i>game</i>	93
Figura 19- Décima sexta questão do <i>game</i>	94
Figura 20- Décima sétima questão do <i>game</i>	95
Figura 21- Décima oitava questão do <i>game</i>	96
Figura 22- Décima nona questão do <i>game</i>	97
Figura 23- Vigésima questão do <i>game</i>	98
Figura 24- Vigésima primeira questão do <i>game</i>	99
Figura 25- Vigésima segunda questão do <i>game</i>	100
Figura 26- Vigésima terceira questão do <i>game</i>	101
Figura 27- Vigésima quarta questão do <i>game</i>	102
Figura 28- Vigésima quinta questão do <i>game</i>	103
Figura 29- Vigésima sexta questão do <i>game</i>	104
Figura 30- Vigésima sétima questão do <i>game</i>	105

Figura 31- Vigésima oitava questão do <i>game</i>	106
Figura 32- Vigésima nona questão do <i>game</i>	107
Figura 33- Trigésima questão do <i>game</i>	108
Figura 34- Trigésima primeira questão do <i>game</i>	109
Figura 35- Trigésima segunda questão do <i>game</i>	110
Figura 36- Trigésima terceira questão do <i>game</i>	111
Figura 37- Trigésima quarta questão do <i>game</i>	112
Figura 38- Trigésima quinta questão do <i>game</i>	113
Figura 39- Trigésima sexta questão do <i>game</i>	114
Figura 40- Trigésima sétima questão do <i>game</i>	115
Figura 41- Trigésima oitava questão do <i>game</i>	116
Figura 42- Trigésima nona questão do <i>game</i>	117
Figura 43- Quadragésima questão do <i>game</i>	118
Figura 44- Imagem final do jogo.....	119
Figura 45- Os voluntários jogando o <i>game</i> e respondendo ao gabarito	122
Figura 46- Os voluntários respondendo ao questionário	123
Figura 47- Percentual de acertos e erros do Aluno 1	161
Figura 48- Percentual de acertos e erros do Aluno 4	161
Figura 49- Percentual de acertos e erros do Aluno 2	162
Figura 50- Percentual de acertos e erros do Aluno 3.....	163

LISTA DE TABELAS

Tabela1- Gabarito Oficial em paralelo com o gabarito dos 4 voluntários	125
Tabela 2- Todos acertaram	127
Tabela 3- Mais acertos que erros.....	127
Tabela 4- Mais erros que acertos.....	128
Tabela 5- Quantidade igual de acertos e erros	128
Tabela 6- Quantidade de acertos e erros	130
Tabela 7- Quantidade de acertos por indivíduo.....	132
Tabela 8- Quantidade de erros por indivíduo	133
Tabela 9- Média aritmética	133
Tabela 10- Descritores e o gabarito do Aluno 1	134
Tabela 11- Descritores e o gabarito do Aluno 2	137
Tabela 12- Descritores e o gabarito do Aluno 3	139
Tabela 13- Descritores e o gabarito do Aluno 4	142
Tabela 14- Descritores 1 e quantidade de respostas por voluntário	145
Tabela 15- Descritores 2 e quantidade de respostas por voluntário	146
Tabela 16- Descritores 3 e quantidade de respostas por voluntário	147
Tabela 17- Descritores 4 e quantidade de respostas por voluntário	149
Tabela 18- Descritores 5 e quantidade de respostas por voluntário	150
Tabela 19- Descritores 6 e quantidade de respostas por voluntário	151
Tabela 20- Descritores 10 e quantidade de respostas por voluntário	152
Tabela 21- Descritores 11 e quantidade de respostas por voluntário	153
Tabela 22- Descritores 15 e quantidade de respostas por voluntário	154
Tabela 23- Descritores 18 e quantidade de respostas por voluntário	155
Tabela 24- Descritores 20 e quantidade de respostas por voluntário	156
Tabela 25- Tabela do desempenho do Aluno 1 em percentual	157
Tabela 26- Tabela do desempenho do Aluno 2 em percentual	157
Tabela 27- Tabela do desempenho do Aluno 3 em percentual	158
Tabela 28- Tabela do desempenho do Aluno 4 em percentual	158

LISTA DE QUADRO

Quadro 1- Tópicos e descritores do SAEB e da Prova Brasil.....	75
Quadro 2- Tempo jogado para cada questão.....	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. LEITURA DO GÊNERO LITERÁRIO MICROCONTO	20
1.1 A LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	20
1.2 NOÇÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS	29
1.2.1 Os Gêneros da Ordem do Narrar	36
1.2.2 O Gênero Conto	39
1.2.3 O Gênero Microconto	41
1.2.4 O Texto Literário e o Papel do seu Leitor	52
1.2.5 A Abordagem do Texto Literário na Escola	55
2. A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	57
2.1 A TECNOLOGIA: ENGENHOSIDADE HUMANA	57
2.2 O <i>SMARTPHONE</i> NA EDUCAÇÃO	59
2.2.1 A Popularização do <i>Smartphone</i>	60
2.2.2 O <i>Smartphone</i> como Recurso de Aprendizagem	61
2.2.3 Leitura de Microcontos Mediada pela Tecnologia Digital: Outras Pesquisas Realizadas	68
3. METODOLOGIA	70
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	70
3.1.1 Caracterização da Escola – Campo da Pesquisa	120
3.1.2 Participantes da Pesquisa	120
3.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	121
3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	124
3.3.1 Análise do Gabarito dos Voluntários	124
3.3.2 Análise das Respostas dos Voluntários ao Questionário	159
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	174
ANEXOS	187

INTRODUÇÃO

Desde há muito, tenho¹ me inquietado com o desinteresse dos alunos pelo ato da leitura, como também tem me chamado a atenção o fascínio que o aparelho celular desperta neles a ponto de atraí-los mais que a aula. Por isso, decidi pesquisar um modo de agregar as funcionalidades desse aparelho tecnológico ao ato de ler para propiciar um encontro prazeroso entre o estudante e o texto.

Ao entrar no mestrado, em novembro de 2014, encontrei o espaço oportuno para essa pesquisa e, a cada aula eu fui ampliando o conhecimento teórico que viria embasá-la. Desde a minha especialização, em 2010, eu já havia conhecido as novas perspectivas de ensino e, por isso, já havia compreendido que a ideia de uma língua estanque, cujo ofício era meramente o de ser instrumento de informação, não iria conseguir agregá-los. Por isso, adotei a perspectiva interacional da língua e, auxiliado, sobretudo, pelo meu orientador, optei por um gênero textual cuja extensão se acomodasse ao tamanho do aparelho celular: o microconto². Assim sendo, comecei a realizar a pesquisa na internet e em livros e, à proporção que a realizava, fui confirmando como o trabalho com a perspectiva interacionista consegue reunir os caracteres necessários para adequar as funcionalidades do celular ao ato da leitura e, desse modo, tornar a leitura em sala de aula um momento atrativo.

Por sua incapacidade de fazer sentido para os estudantes, a ideia de que a língua é um mero instrumento de informação cedeu lugar, nas últimas décadas, à noção de que ela é um ato de interação social, ou seja, é um trabalho desenvolvido com a colaboração de dois ou mais sujeitos numa determinada comunidade discursiva. Por sustentar tal perspectiva, essa noção exige o estudo da língua em uma situação real de comunicação denominada de texto, o qual se materializa em gêneros textuais. Segundo essa noção, pois, trabalhar com os gêneros textuais na

¹ Foi usada a primeira pessoa do singular somente na delimitação do problema (que corresponde apenas aos dois primeiros parágrafos), devido ao seu caráter pessoal; depois disso, é empregada apenas a terceira pessoa.

² Considerando com Dias; Morais; Pimenta e Silva (2012, p. 81) que “Além de miniconto e nanoconto, esse gênero recebe outras denominações, tais como: microconto, microrrelato e conto brevíssimo.”, esta pesquisa, devido à popularização do termo, optou por denominar a todos esses textos ultracurtos apenas com o nome de “microconto”. Portanto, todas as citações, mesmo citando ora um ora outro termo, neste trabalho, referem-se ao mesmo gênero textual.

escola significa trabalhar com a realidade em sala de aula, ou, em outras palavras, significa trabalhar com o contexto social dos alunos.

Como, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 23), cabe à escola a responsabilidade de desenvolver competências e habilidades para seus alunos poderem atuar de forma proficiente nas inúmeras práticas discursivas da sociedade, a escola precisa refletir se sua prática de ensino está, efetivamente, contribuindo para esse desenvolvimento.

Desenvolver competências e habilidades discursivas, conforme essa noção, é um compromisso que exige da escola novas posturas as quais devam trazer as novas teorias ao alcance da prática pedagógica como também devam gerar uma escola que saiba dialogar com o dia a dia de seus alunos.

Tais posturas levam a escola não somente a trabalhar a realidade linguística do seu alunado como também a trabalhar com os recursos com os quais, cotidianamente, ele lida, como é o caso das tecnologias móveis, especialmente o aparelho celular, como o do tipo *smartphone*³. Dessa forma, trabalhar com o *smartphone* a serviço da leitura de textos reais na sala de aula de língua materna significa trabalhar uma dupla forma de levar a vida real para a escola.

Em oposição a tudo isso, porém, o que se constata, atualmente, nas aulas de língua materna é ainda um apego ao tradicionalismo gramatical cuja postura torna o professor mero repetidor de conteúdos questionáveis que só fazem perpetuar o desinteresse dos alunos. Nesse tipo de postura pedagógica, a leitura não ganha espaço, pois a escola, como já denunciou Antunes (2003, p. 28), “não tem tempo para a leitura”, uma vez que o professor está ocupado com sua aula de nomenclaturas inócuas.

Sem tempo para a leitura, a escola tem demonstrado fracasso nas provas externas, as quais avaliam exatamente essa habilidade dos alunos. Pretendendo, pois, contribuir para a solução desse problema, esta pesquisa veio propor o trabalho de leitura com um gênero da ordem do narrar, o microconto, mediado pela inserção do *smartphone*. A preocupação com a leitura não só responde, efetivamente, às

³ Conforme os autores do site <<http://www.cloudwizards.com.br/#!O-que-faz-um-telefone-ser-um-smartphone-Existe-telefone-burro/mhqq1/5769d0860cf2b41ee754e85e>>, acessado em: 11 jul. 2016, os celulares são classificados em 3 categorias: *dumb phones*, *feature phones* e os *smartphones*, interessando aqui, porém, o *smartphone* por causa de suas funções para o trabalho desta pesquisa. Por ser um tipo de aparelho celular, ora o *smartphone* será denominado por esse nome, ora pelo nome de celular, embora o termo “celular” seja abrangente.

exigências das avaliações externas como possibilita a inserção social dos alunos nas diversas práticas sociais. Tornando-se proficientes leitores, os alunos estarão adquirindo conhecimentos necessários para exercer seu direito cidadão, pois a leitura é uma questão de cidadania.

São muitas as vantagens de se trabalhar o gênero textual microconto: primeiro, porque “resultados de pesquisa mostram que um trabalho baseado em gêneros do discurso pode acarretar uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos”. (BARBOSA, 2000, p. 158-159). Com efeito, uma vez que a língua se concretiza por meio de textos orais ou escritos, o objeto de estudo na aula de língua materna não pode ser outro a não ser o próprio texto. Segundo, porque o gênero em questão, pertencente à ordem do narrar – ato linguístico inerente ao homem – é capaz de possibilitar viagens para o mundo da imaginação; terceiro, porque o gênero microconto é um gênero curto, sintético e, por isso, mais atrativo para o homem moderno, tão afeito a esse senso.

Acredita-se, outrossim, que há muita vantagem em se trabalhar com o *smartphone* a serviço da leitura em sala de aula. Primeiro, porque para os especialistas em educação (Lévy, 1998; Pereira, 2014, Xavier, 2008, entre outros), a escola não pode ficar alheia às tecnologias. Conforme Pereira (2014, p. 21), por exemplo, “numa economia global, cada vez mais baseada no conhecimento, a exclusão digital põe em risco o futuro do país”. Assim sendo, a questão que hoje se impõe não é se a escola pode usá-las, mas sim como essa escola pode fazer uso delas (HUBBARD, 2009).

Segundo, porque o ensino de leitura de gêneros textuais mediado pela tecnologia oportuniza um duplo encontro da escola com a vida dos alunos: o encontro com a realidade linguística deles – a qual se concretiza por meio dos gêneros – e o encontro com a sua realidade tecnológica, a qual os tornou conhecidos como nativos digitais, ou seja, uma geração nascida na era da internet (PRENSKY, 2001).

E terceiro, mediando a leitura de um gênero pelas novas tecnologias, aflora-se a consciência de que a construção do conhecimento linguístico passa por todos os construtos da sociedade e, assim, desperta não apenas as habilidades linguísticas dos alunos, mas também a compreensão cultural e a consciência crítica.

A pergunta que norteou a pesquisa foi: como o professor de língua materna poderá despertar o interesse de ler dos alunos no nono ano do Ensino Fundamental? Adotando-se a hipótese de que a leitura do gênero textual microconto mediada por um aplicativo⁴ de jogo para *smartphone* poderá ser um contributo para um ensino prazeroso de leitura, esta pesquisa foi realizada, constando de dois momentos.

No primeiro momento, buscaram-se os fundamentos do ensino de leitura na perspectiva teórica de Antunes (2003, 2010), Goulemot (2009), Marcuschi (1988, 1989, 1996, 2008) e Possenti (2001). O ensino-aprendizagem do gênero textual foi pautado no Interacionismo de Bakhtin (1997) e na abordagem funcional de Marcuschi (2008). O reconhecimento do microconto como gênero textual foi fundamentado em Silva (2013), Gonzaga (2007), Spalding (2008) e outros.

Ainda nesse momento, buscaram-se as bases teóricas para o uso dos objetos digitais de aprendizagem, seguindo a linha teórica de Lévy (1993, 1996, 1998), Silva (2007), Schwarzelmüller e Ornellas (2007), Xavier (2008), Moura (2009), Kenski (2012) e Morrissey (2012). Adotando-se, pois, a perspectiva teórica desses autores, esta pesquisa propôs a criação de um objeto digital de aprendizagem – um aplicativo *mobile* de *game*⁵ digital – que desafiasse o leitor de microcontos a ler em diferentes níveis de compreensão, usando recursos multimodais. Libertada do caráter formal, obrigatório, a leitura do microconto por meio de um jogo buscou realçar o aspecto lúdico e prazeroso do gênero textual e do suporte tecnológico selecionados.

No segundo momento, com o aporte teórico de Marcuschi (1996) e Antunes (2003) e com base na Matriz de Referência da Prova Brasil e SAEB⁶, foi criado o aplicativo *mobile* de jogo com o qual o aluno devia responder a uma série de

⁴ De acordo com informações presentes no site de “Marketing tecnológico”, aplicativo, cuja abreviatura é “App”, significa aplicação (no inglês, *application*). Informam, ainda, os seus autores que, “A função das apps é facilitar a vida aos utilizadores, proporcionando-lhes um acesso directo a serviços de notícias, informação meteorológica, jogos, serviços de mapas, com geo-localização através de GPS ou utilitários do mais variado tipo de finalidades.” (Disponível em: <<http://www.marketingtecnologico.com/Artigo/o-que-sao-apps>> Acesso em: 07 out. 2016).

⁵ Neste trabalho, compreende-se como *game* digital aquilo que Ranhel (2009 apud SILVA; JUSTINO, 2009, p. 1) “Entende por Jogos Computacionais, que são aqueles baseados em programação e mediados por plataformas eletrônicas digitais como computador, celular, consoles e arcades”.

⁶ Todas as questões do *game* foram elaboradas com base na matriz de referência da Prova Brasil e SAEB, que é “o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.” (BRASIL, 2008, p. 17).

atividades de compreensão textual para avaliar o seu interesse pela leitura de práticas discursivas existentes dentro e fora do âmbito escolar.

De natureza aplicada e constituindo-se um estudo de caso, a pesquisa é de caráter analítico-qualitativo e, com base no método da análise de discurso, realiza-se o exame de *corpus* de quatro gabaritos impressos – respondidos por quatro voluntários selecionados para jogar – como também, de quatro questionários de seis questões, igualmente impressos, respondidos por eles após o jogo. Assim, pois, este trabalho teve como objetivo geral: analisar o interesse de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública pela leitura do gênero microconto, mediada por um aplicativo de *game* para *smartphone*. Seus objetivos específicos foram: tornar o gênero microconto objeto de articulação de práticas de leitura, testar uma atividade de leitura de microconto mediada por um aplicativo de *game* educacional para *smartphone* e examinar o desempenho e a reação dos voluntários ao jogar pelo *display* do *smartphone*.

1. LEITURA DO GÊNERO LITERÁRIO MICROCONTO

1.1 A LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Embora não seja o único espaço de mediação da leitura, de acordo com Galvão (2003, p. 150 apud CECCANTINI, 2009, p. 212), “a escola, pelo menos nas últimas décadas e para grande parte da população brasileira, tem-se constituído na principal via de acesso à leitura e à escrita [...]”. Uma vez que em sua maioria o alunado é oriundo de camadas socioeconomicamente desfavorecidas e, por isso, não possui, em seus lares, a oportunidade de acesso ao ato da leitura, impõe-se à escola, quase com exclusivismo, o dever de contribuir para os alunos proficientemente se apropriarem desse ato e, assim, prepararem-se para o exercício da cidadania.

Mas, leitura, nesse contexto, não é apenas o ato de decodificar; é ela, como afirma Kleiman (2002, p. 10), “no sentido cabal da palavra”, a qual “consiste na leitura com compreensão”, ou, em outras palavras, é o ato de se ter autonomia e criticidade leitora diante do mundo circundante. Assim, entende-se por leitura aquilo que Freire já defendia:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p. 11).

Dessa forma, ler é compreender o mundo para, posteriormente, compreender as palavras. Comentando os dizeres de Freire, afirma Xavier (2009, p. 209) que com eles “o mestre pernambucano lançava uma obviedade genial, pois, de fato, não se leem palavras isoladas de um mundo referencial possível em que elas se inserem e somente a partir delas fazem sentido para qualquer aprendiz de leitor”. Dito de outro modo, toda leitura é, necessariamente, uma interpretação do mundo em que se vive.

A noção apresentada por Freire é corroborada também por Villardi (1999, p. 4), segundo o qual “ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando-se criticamente frente

às informações colhidas para exercer a cidadania”. Em outras palavras, ler é confrontar o que se sabe com o que diz o autor do texto e, assim, poder o leitor compreender o que lhe é dito pelo autor.

Posição similar apresenta Goulemot (2009, p. 107), para o qual “a leitura é sempre produção de sentido”. Para quem não existe leitura ingênua, ou seja, leitura “pré-cultural, longe de qualquer referência exterior a ela”. (GOULEMOT, 2009, p. 107). Em outras palavras, toda leitura, assim como a escrita, sempre está subordinada a um contexto.

De acordo com o autor, ler “Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido”. (GOULEMOT, 2009, p. 108). Segundo ele, “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências”. (GOULEMOT, 2009, p. 108). Os sentidos, como entende o autor, procedem do trabalho que o leitor e a situação de leitura operam, para além das palavras presentes no texto.

Postula, ainda, Goulemot (2009, p. 115) que “Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura”. O que existe, conforme sua posição, é uma “articulação em torno de uma biblioteca do texto lido”. (GOULEMOT, 2009, p. 114). Isso significa que toda leitura é o emergir de outros textos já lidos, pois, toda leitura faz ressurgir os conhecimentos prévios, isto é, faz vir à tona a memória de leituras já realizadas pelo leitor.

Conforme o escritor,

O livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasce o sentido a ser adquirido. (GOULEMOT, 2009, p. 114-115).

Assim sendo, um texto só é compreendido por causa das intertextualidades que o leitor faz no ato de ler. A emersão dessas intertextualidades no ato da leitura, portanto, consoante afirma, ainda, o autor, “Chega mesmo a ser a condição de possibilidade da constituição do sentido”. (GOULEMOT, 2009, p. 115).

Essa posição de Goulemot leva-o a afirmar que como há dialogismo e intertextualidade no sentido empregado pelo pensador russo, Bakhtin, “há dialogismo e intertextualidade da prática da própria leitura”. (GOULEMOT, 2009, p.113). Em outras palavras, para ele, a leitura ocorre por um duplo viés: por um diálogo do leitor com o texto como também por uma intertextualidade, ou seja, pelo ressurgimento de toda uma bagagem de leituras prévias feitas pelo leitor.

Na esteira desses autores, Possenti (2001) também é de opinião que a leitura é um ato responsivo do leitor. Parte o autor do princípio de que alguns conceitos são fundamentais para elucidar a questão. Segundo ele, a língua não funciona como um código nem fornece todas as informações que veicula. Para o autor, ainda, não se transpõe para o texto o que se conhece da língua (como sistema gramatical), não se lê um texto isoladamente, nem se lê considerando apenas o material verbal do texto. Outrossim, postula o escritor que não se deve tratar a linguagem como transparente, nem imaginar os textos como fornecedores de todas as condições de sua leitura, como também não é coerente pensar numa suficiência da língua para se ler um texto. Por fim, para Possenti (2001, p. 23-25), além de se ler textos e não exemplos de gramática, cada gênero requer leitura diferenciada,

Todas essas informações apresentadas por Possenti coadunam-se com as concepções apresentadas por Goulemot, pois, ambos os autores compreendem a leitura como um ato que ultrapassa o código expresso no texto.

Traçando um perfil histórico do que ele chama de “ingredientes fundamentais da leitura”, Possenti (2001, p. 27) afirma que tal perfil passou por 3 momentos (em ordem cronológica) a seguir: 1) privilegiou-se o papel do autor; 2) o autor deu lugar ao texto; 3) considerou-se a importância fundamental do leitor, afinal, para ele, “Quem lê é o leitor”.

Da compreensão de que o leitor é quem lê, deduz Possenti que cada um pode ler o que quiser e que a leitura é determinada pelo grupo ao qual pertence o leitor, não havendo, assim, nenhuma leitura estritamente individual. Finalmente, para o autor, no momento atual, considera-se a tríplice relação autor-texto-leitor. Relação essa que revela a compreensão textual advinda não apenas de um elemento dessa relação, mas sim da relação entre os três.

Outra autora que comunga com essa visão é Kleiman (2007), para a qual todo ato de leitura também é norteado pelos conhecimentos prévios do leitor e pela sua

leitura de mundo. A leitura é, assim, na visão da autora, um ato responsivo por meio do qual o leitor ressignifica o texto no qual forma e conteúdo e toda a experiência prévia do leitor convergem para a sua compreensão. Dessa forma, não apenas o texto nem seu autor são os produtores do sentido, mas também o leitor.

Tratando dos interlocutores do texto, Antunes (2009) também afirma que até a intuição popular reconheceu a importância do leitor quando popularizou o dito que diz que “Para bom entendedor, meia palavra basta”. Segundo a autora, “‘Meia palavra’ basta, porque a outra ‘meia’ será recuperada pelo parceiro, que, assim, pode ser considerado como ‘um bom entendedor’”. (ANTUNES, 2009, p. 113). Desse modo, o leitor/ouvinte possui papel fundamental no ato da interação e “Nem falante nem ouvinte é, cada um isoladamente, a matriz do sentido verbalizado numa situação comunicativa. A interação empreendida pelos dois é que constrói a rede de sentidos e das intenções expressos”. (ANTUNES, 2009, p. 113). Em outras palavras, falante/ouvinte e escritor/leitor são sujeitos do ato comunicativo e, assim, são fundamentais no processo interacional. Compreender que, no ato de falar ou escrever, esses sujeitos cumprem papéis diferentes, mas complementares, é essencial para a percepção de que a leitura é uma atividade de colaboração, isto é, de coautoria.

Corroborando essa visão de Antunes, Marcuschi (1996) menciona essa parcela participativa do leitor no processo de compreensão do texto ao dizer que também não é do próprio texto que emerge todo o seu sentido. Afirma o autor que “a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de coautoria”. (MARCUSCHI, 1996, p. 72). Para ele, pois, isso significa dizer “que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor”. (MARCUSCHI, 1996, p. 72). A leitura, então, conforme essa perspectiva, jamais será um ato solitário, pois ela sempre exigirá a parte do autor e a parte colaborativa do leitor.

Para Marcuschi (1996, p. 73), o texto é ressignificado pelo leitor a partir daquela “enciclopédia que cada um construiu na sua mente”, ou seja, dos conhecimentos pessoais adquiridos por cada leitor durante toda a sua vida. Esses conhecimentos pessoais, ainda consoante palavras do autor,

Podem ser muito diversificados: conhecimentos linguísticos, conhecimentos de regras de comportamento, conhecimentos sociais, antropológicos, históricos, factuais, científicos e muitos outros. Também são importantes as nossas crenças, nossa ideologia, nossos valores. (MARCUSCHI, 1996, p. 73).

Isso ocorre, segundo o mesmo autor, porque o ser humano não é um ser solitário, mas social. (MARCUSCHI, 1996, p. 73). Dessa forma, todo o contexto, não só do autor como também do leitor, será imprescindível para a compreensão.

De acordo com a posição dos autores acima, portanto, ler é construir caminhos de leitura a partir do caráter interacional do leitor com o autor, tornando o próprio leitor coprodutor do texto e, portanto, responsável pela construção de seu sentido.

Os índices do SAEB, da Prova Brasil e do PISA, porém, revelam quão precário é o domínio dessa capacidade leitora por parte dos alunos, visto serem preocupantes os seus dados. Os índices da Prova Brasil, por exemplo, cuja ênfase é na leitura, demonstraram, na prova de 2013⁷, que o nível de proficiência em língua portuguesa ainda está muito abaixo do esperado. Por sua vez, o resultado do PISA 2015, divulgado recentemente (6 de dezembro de 2016), revelou que 50,99% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível 2 (considerado adequado nas áreas de avaliação do Programa) e, apenas 0,14% está no nível máximo em leitura. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – Organismo internacional responsável pela avaliação – “A média do Brasil na área de leitura manteve-se estável desde o ano 2000. Embora tenha havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, esta diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa.”⁸

Dados como esse, conforme Silva (2010, p. 16), “[...] apontam para a necessidade premente da formação e atuação de mediadores de leitura, a fim de mudarmos esse quadro e pôr fim a esse ciclo que se instalou.” A causa desse problema, consoante o mesmo autor, é que se lê mal “por não haver mediação de leitura adequada na formação leitora; e não há mediação de leitura adequada

⁷ Disponível em:

<<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>> Acesso em: 08 nov. 15.

⁸ Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2016.

porque não há leitura na formação”.⁹ Dessa forma, o cerne do problema está no fato de a escola não priorizar a leitura como uma prática indispensável para o processo de ensino-aprendizagem.

Solé (1998, p. 33) informa que “o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é a leitura”. Comentando essas palavras de Solé, Striquer (2007, p. 37) afirma ser necessária uma abordagem “das concepções de leitura que mais determinaram (e determinam) as práticas de sala de aula”. Assim sendo, a escola precisa rever o seu próprio conceito de leitura.

Para essa concepção, consoante as palavras de Martins (2006, p. 34),

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá [...].

Destarte, a leitura precisa, na concepção apresentada, ser compreendida como um ato interativo do leitor com o autor por meio do texto. Nessa perspectiva, o leitor não é mero receptor do conteúdo do texto, mas sim um contribuinte, um coconstrutor do sentido do texto.

Para Marcuschi (1996), o problema da compreensão textual dos alunos se dá por dois conceitos equivocados existentes na escola: um é a noção errônea sobre a língua; o outro é o conceito errôneo sobre o texto. O primeiro equívoco, segundo o autor, é revelado pela noção estanque, monolítica e transparente apresentada pela escola sobre a língua. Afirma ele que alguns manuais escolares, e alguns professores – convém ressaltar – “concebem a língua simplesmente como um código ou um sistema de sinais autônomo, totalmente transparente, sem história, e fora da realidade social dos falantes.” (MARCUSCHI, 1996, p. 73). Conceber a língua assim é desconsiderar a sua heterogeneidade e a sua contextualização, como também significa não compreender que ela

⁹ Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/1263/803>> Acesso em: 07 nov. 15.

É muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A rigor, a língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, seja o fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível. (MARCUSCHI, 1996, p. 73).

Conceber a língua como um mero código é nocivo para a escola porque a leva a adotar uma prática de leitura que se limita a decodificar esse código, sem ultrapassar os limites das estruturas linguísticas. Essa perspectiva impede a escola de perceber que a língua pode ser ambígua, polissêmica e que “nem tudo o que dizemos está inscrito objetivamente no texto que produzimos (oralmente ou por escrito).” (MARCUSCHI, 1996, p. 72). Logo, como postula o escritor, não se pode buscar todos os sentidos dentro do texto como se eles estivessem estampados, objetivamente, no código.

O segundo equívoco, para o autor, manifesta-se na noção de texto “como um produto acabado e que funciona como uma cesta natalina, onde a gente bota a mão e tira coisas.” (MARCUSCHI, 1996, p. 71). A proposta dos exercícios escolares falha, então, para o autor, por conceber o texto como um conjunto de informações objetivamente reconhecíveis. Esse equívoco, como ressalta ele, é nocivo para a prática de compreensão textual, uma vez que

O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo. Assim, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de informações, mas sendo um processo, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores. Em suma, um texto é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão. (MARCUSCHI, 1996, p. 72).

Isso, porém, não significa que o texto esteja aberto a todo e qualquer sentido. Afirma Marcuschi que “a leitura e a compreensão de texto não são uma espécie de reino da liberdade total, onde tudo é permitido. Compreender um texto não é uma atividade de vale tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não inúmeras e infinitas leituras.” (MARCUSCHI, 1996, p. 74). Dessa forma, uma leitura bem-feita é aquela que considera a língua como um ato social e o texto como algo socialmente

construído. Leitura é, pois, uma atividade responsiva por meio da qual o leitor se posiciona socialmente como coprodutor do texto lido.

Em consonância com tudo isso, postula Lajolo (1982 apud GERALDI, 2012, p. 91) que ler não é fazer um jogo de decifração. Para a autora, ler “É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.” Em outras palavras, ler é um ato em que o leitor chega ao texto com suas experiências prévias, compara o texto lido com elas, posiciona-se a favor do dito no texto ou contra ele e mesmo a favor do não dito ou, também, contra ele e, ativamente, reconstrói um outro texto ainda que seja apenas mentalmente.

Por essa perspectiva também passa a noção de gramática, pois não há texto sem ela, como o disse Antunes (2003). No entanto, a gramática do texto não é o que se convencionou chamar assim. A gramática textual é cada recurso gramatical em que muito mais importante do que chegar ao texto para reconhecer-lhe a nomenclatura classificatória, é reconhecer-lhe o papel na construção do próprio texto. Assim sendo, cada elemento gramatical é importante dentro de um contexto textual e é fundamental para a produção de sentido.

Desse modo, por exemplo, em um texto como o microconto “Depois de muitos anos e várias tentativas, ele chegou, chorando forte. A cunhada foi a única com coragem para trazê-lo.”¹⁰, texto de Marcelo Spalding, é insuficiente e, até perverso chegar ao texto para identificar tão somente as classes gramaticais a que pertence cada palavra nele presente, como também é profaná-lo, como o diz Antunes (2010), apenas identificar os seus aspectos sintáticos. A gramática aí presente possui um papel muito mais construtivo do que apenas servir para reconhecimento classificatório.

Uma leitura muito mais eficiente, entre outras, é a de recuperar o papel da cunhada no fato contado, poder inferir a importância da criança para os pais, a recuperação do significado da expressão “chorando forte”, a importância do título do

¹⁰ Disponível em:

<<http://www.minicontos.com.br/?apid=2416&tipo=2&dt=0&wd=&autor=Marcelo%20Spalding&titulo=Neen%E9m>> Acesso em: 01 jun. 2016.

texto para o reconhecimento de que se trata de um parto, o significado da expressão “várias tentativas”, como também o reconhecimento dos elementos que constroem a narrativa.

Quanto aos aspectos gramaticais, é injustificável limitar-se a classificar morfológica ou sintaticamente, por exemplo, as palavras DEPOIS, ÚNICA, ELE e o LO (de TRAZÊ-LO). Mais útil é compreender a importância do advérbio de tempo DEPOIS como elemento que introduz uma mudança na vida dos personagens, a importância do adjetivo ÚNICA como palavra que pode subentender a falta de coragem inclusive do pai (se supuser sua presença), a importância dos pronomes pessoais ELE e LO como marcas coesivas que são capazes não só de determinar o sexo do neném como também retomá-lo no desenvolver da história e, assim, manter a unidade temática.

Destarte, há, como diz Antunes (2003), muita coisa importante a se fazer com um texto em sala de aula do que se limitar a buscar nele meras nomenclaturas.

Assim, pois, considerando com Marcuschi (2008, p. 20) que “toda linguagem é dialógica” e que “o texto só se completa com a participação do leitor/ouvinte” (MARCUSCHI, 2008, p. 94), o ensino de leitura só pode ser visto como o encontro entre leitor/ouvinte e autor.

Desse modo, para Marcuschi (2008), a primeira convicção que um professor de língua materna precisa ter ao trabalhar com a leitura é a de que o texto é um construto social. Ou seja, o professor precisa ter a convicção de que ao ler, o leitor age colaborativamente com um outro sujeito social, o autor, o que significa dizer que o sentido do texto não está no leitor, nem no próprio texto, nem mesmo no autor, mas sim na tríplice relação de autor-texto-leitor.

Isso significa que, nas aulas de língua materna, deve-se tomar “como objeto de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica da manifestação da linguagem” (FÁVERO, KOCH, 1988, p. 11). Para essa noção, pois, o texto necessita ocupar o espaço que por muito tempo foi dado à gramática normativa.

1.2 NOÇÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo Bakhtin (1997, p. 279), “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.”

Em sintonia com Bakhtin (1997), os PCN postulam que os gêneros são “parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” (BRASIL, 1998, p. 21). Também reconhecem os Documentos Oficiais que os gêneros são “determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.” (BRASIL, 1998, p. 21). Assim sendo, os gêneros são um produto construído sócio-historicamente e só podem ser reconhecíveis enquanto expressões sociais.

Considerados composicional e estilisticamente, os gêneros são, como pensou Bakhtin e reforçam os PCN, “relativamente estáveis”.¹¹ Relativamente porque uma vez que não são objetos estanques e engessados da ação humana, são dinâmicos e variáveis, ou, no dizer de Marcuschi (2010, p. 19), eles são “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.” Em outras palavras, os gêneros textuais¹² não são caracterizados por elementos fixos, inalteráveis, atemporais e iguais para todos os observadores. Vê-los, assim, seria uma visão simplista dos atos linguísticos.

Como a língua varia, os gêneros também variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se, como o diz ainda o próprio Marcuschi (2011). Indo mais a fundo, os gêneros textuais “são como os grupos sociais e os seres humanos que os usam: mutáveis, variáveis, dinâmicos, às vezes até mesmo contraditórios e irregulares.”, conforme atesta Filho (2011, p. 20). Destarte, não se deve entender os gêneros textuais como peças preestabelecidas, uma vez que por serem produtos humanos eles se identificam com a mutabilidade e até com as contradições do ser humano.

De acordo com Antunes (2010, p. 62),

¹¹ Conforme Marcuschi, “parece que para Bakhtin era mais importante frisar o *relativamente* do que o *estável*.” (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

¹² Não é pretensão deste trabalho entrar na polêmica que envolve as expressões “gêneros textuais” ou “gêneros do discurso”. Neste trabalho, ambas são consideradas sinônimas e optou-se pela terminologia “gêneros textuais” adotada por Marcuschi, embora alguns especialistas aqui citados prefiram a segunda expressão.

Um texto concreto, apesar de poder ser enquadrado num protótipo qualquer, que o faz ser reconhecido como de determinado gênero, está sujeito a variações que dependem das decisões dos agentes do discurso no curso das interações. Bem sabemos como essas interações acontecem de forma ilimitada e em constante variação.

A relatividade dos gêneros favorece uma categorização no próprio gênero, isto é, a criação de um gênero a partir do já existente. À proporção que emergem novas práticas discursivas e se desmembram novas esferas de comunicação, é comum emergirem também novos gêneros, como também é comum a extinção de outros, mas a grande maioria deles se transmuta, explicitando o caráter relativo dos gêneros. Observe-se como eles têm se transmutado no decorrer da história (o gênero conto, por exemplo, transmutou-se em conto de fadas, contos de humor, conto policial e, mais recentemente, tem diminuído ainda mais de tamanho ao surgirem os microcontos).

Por serem relativos, os gêneros podem mudar sua estrutura, sua função ou também sua recepção. Estruturalmente, um mesmo gênero textual pode apresentar formas diferentes, ainda que essas diferenças sejam poucas. Funcionalmente, um mesmo gênero pode ser produzido para vários propósitos comunicativos. Quanto a sua recepção, um mesmo gênero, como o afirma Bazerman (2011, p. 41), pode ser recebido de formas diferentes pelos seus recebedores (o gênero notícia ao veicular, por exemplo, um golpe de estado, certamente, será recebido de forma diferente pelos golpistas e pela oposição). Para Bazerman,

O surgimento de gênero está intricadamente ligado às mudanças nas relações e nos papéis profissionais, às mudanças institucionais, ao surgimento de normas e identidades profissionais, à ideologia, à epistemologia, à ontologia e à psicologia. (BAZERMAN, 2011, p. 63).

Assim sendo, os gêneros textuais são dependentes das funções que os seus usuários intencionam desenvolver no contexto em que os usam. Para Bronckart (1999), o surgimento de novos gêneros textuais é motivado por novos contextos sociais e pelo surgimento de novos suportes de comunicação.

Estáveis também são os gêneros porque eles são atos linguísticos padronizados que realizam determinadas ações sob condições específicas. Segundo Berkenkotter e Huckin (1995 apud FILHO, 2011, p. 22), “os gêneros

servem para estabilizar a experiência humana, dando a ela coerência e significado.” Isso se dá porque é comum toda cultura possuir um conjunto de normas que especificam quem pode falar, o quê, como, com quem e quando, como o afirmou Antunes (2007, p. 63). Essas formas padronizadas direcionam seu produtor no sentido do que apresentar e do como apresentar.

Mas, os gêneros textuais não apenas limitam as ações do seu produtor; eles limitam também os atos compreensíveis e interpretativos do seu receptor. Assim sendo, autor e receptor dos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade possuem, nos gêneros, formas que lhes facultam o processo comunicativo. Por isso, é que não se precisa criar um gênero a cada nova interação, como o diz Marcuschi (2008).

Com o uso dos gêneros textuais, conforme Bazerman (2011, p. 30), “somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos”, pois “a tipificação dá uma certa forma e significado às circunstâncias e direciona os tipos de ação que acontecerão.” Exatamente por isso, Marcuschi (2008, p. 156) afirmou que “os gêneros limitam nossa ação na escrita” ou na fala, se o gênero for oral. É por causa de sua estabilidade que se consegue reconhecer um gênero. Aliás, conforme Bazerman (1994, p. 81), “um gênero existe apenas na medida em que seus usuários o reconhecem e o distinguem.” Uma marca reconhecida nas várias teorias que hoje se debruçam sobre o estudo dos gêneros, segundo Filho (2011, p. 20),

É a compreensão de que os gêneros são marcados por duas forças opostas e aparentemente contraditórias: uma força que regula, normatiza, estabiliza, generaliza, promove recorrência, a qual estamos chamando de força centrípeta; e outra que desestabiliza, relativiza, dinamiza, “plasticiza”, surpreende, aqui nomeada como força centrífuga.

Dessa forma, marcados por uma força que os relativiza e, ao mesmo tempo os estabiliza, os gêneros textuais constituem modos de organizar dinamicamente o ato comunicativo. Eles são peças tão estabilizadoras, ou organizadoras de ações humanas, que estabilizam inclusive o trabalho em sala de aula de língua materna. Ao tornar-se objeto de ensino-aprendizagem, os gêneros direcionam as atividades da aula e professores e alunos podem prever o que é efetivamente útil para o seu dia a dia como um ser histórico e social.

Conforme os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio de Pernambuco (2012, p. 17),

Nesse modelo, que assume o texto como unidade de ensino, a teoria dos gêneros textuais significa, para além de um modismo, a possibilidade de desenvolver um trabalho escolar mais proveitoso com a Língua Portuguesa. Por isso, **essa é uma categoria organizadora das práticas de linguagem.** (Grifo nosso).

Destarte, os gêneros textuais padronizam o discurso, ou seja, o ato da fala e da escrita como também padronizam o processo ensino-aprendizagem. Mas, o que os torna capazes dessa ação padronizadora, isto é, o que define os gêneros como objetos de padronização do ato linguístico? Seria a sua forma? Seriam os seus critérios linguísticos? Seriam as instituições por onde eles circulam? Ou seria a sua função comunicativa?

Afirma Bronckart (1999) que os gêneros textuais não podem ser definidos apenas por critérios linguísticos, uma vez que são construídos por modalidades variáveis, por segmentos de estatutos diferentes, os chamados tipos discursivos.

Mozdzinski (2008, p. 34) enfatiza que não é a forma em si que cria e define um gênero. Segundo o autor, “[...] os gêneros se definem sobretudo pelo seu propósito comunicativo, e não por suas propriedades formais.” (MOZDZENSKI, 2008, p. 34). Para o autor, pois, ainda que as particularidades linguístico-textuais dos gêneros mais estabilizados sejam os elementos que os tornem reconhecidos, o elemento basilar deles não se limita a essas particularidades.

Marcuschi (2010, p. 20) também é de opinião que os gêneros textuais “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que por peculiaridades linguísticas e estruturais”. Postula ainda o autor que “os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma.” (MARCUSCHI, 2010, p. 36). Ao se apoderar de um gênero textual, como ressalta, ainda o autor, o usuário não só se apodera de uma estrutura linguística, mas, sobretudo, de um ato linguístico, ou seja, da língua em funcionamento, cujos objetivos e situações sociais são específicos. (MARCUSCHI, 2010, p. 31). Assim sendo, segundo o autor, a caracterização de um gênero ultrapassa sua forma. O

gênero textual não está preso à estrutura que o visibiliza, mas sim a todo o contexto no qual circula e do qual surge.

Limitar o conceito de gênero aos seus aspectos meramente textuais, conforme Bazerman (2011, p. 32), significa, entre outras coisas, reduzir a função dos seus usuários na construção dos sentidos, como também significa não reconhecer a variação no modo como o gênero é visto no seu percurso histórico.

De acordo com Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. O que significa que os gêneros textuais são reconhecidos pela comunidade discursiva, ganhando, assim, legitimidade, como também significa que, por serem mecanismos de socialização, eles não podem ser reconhecidos senão pelo seu caráter funcional.

Desse modo, para os teóricos mencionados, o que padroniza os gêneros é, sobretudo, a sua funcionalidade sócia historicamente situada. Por funcionalidade dos gêneros textuais compreende-se que é a função ou o propósito comunicativo do gênero que pode controlar a forma e torná-lo adequado aos seus objetivos. A estrutura do gênero é somente um dos seus componentes, mas ela subordina-se a outros fatores, como à função, dentre outros.

Para Marcuschi (2010, p. 19), por exemplo, os gêneros

Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Por isso, para o autor, isso explicita que “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.” (MARCUSCHI, 2010, p. 20). Nada disso significa, porém, que os outros elementos existentes em torno do gênero, como a forma e o suporte, por exemplo, não o padronizem, não o caracterizem. Mas, faz-se necessário compreender que nos gêneros fundem-se elementos formais e funcionais, isto é, precisa-se reconhecer “a natureza funcional e significativa da forma dos gêneros, ou seja, o fato de que a forma existe para atender às funções e de que a forma tem significado e valor

cultural.” (FILHO, 2011, p. 68). Dito de outro modo, a forma não tem valor em si. Ela existe para dar feição à funcionalidade do gênero.

Segundo Marcuschi (2010, p. 22), ainda,

[...] em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros, serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.

Portanto, a função dos gêneros tem papel principal na caracterização de um gênero, todavia, outros elementos também o constitui. Sobre isso, Bakhtin (1997, p. 279) já havia afirmado que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Por outro lado, a funcionalidade do gênero textual não apenas o estabiliza, mas também o relativiza, pois “um mesmo gênero pode servir para atingir a vários propósitos comunicativos e não para um único apenas.” (FILHO, 2011, p. 34). Destarte, os gêneros textuais são “relativamente estáveis” porque os seus propósitos são como eles: relativamente estáveis.

A consciência da relatividade e da estabilidade dos gêneros, pois, possibilita o reconhecimento do gênero microconto como um conto (ainda que ultracurto) e, ao mesmo tempo, diferente do conto tradicional. Por ter a mesma função e os mesmos caracteres de um conto, mas também por apresentar elementos distintos dele, pode-se reconhecer num microconto a semelhança (estabilidade) e a diferença

(estabilidade relativa) com o conto tradicional. Assim sendo, o reconhecimento desse texto ultracurto como um gênero textual pertencente à tipologia narrativa e, mais precisamente, ao gênero conto (embora seja micro), ajusta-se à teoria de gênero proposta nesta pesquisa.

Por serem artefatos culturais que, conforme Marcuschi (2010, p. 31), representam efetivamente aquilo que a sociedade faz com a língua, os gêneros textuais (entre eles o microconto) constituem peças indispensáveis de estudo da Língua Portuguesa. Sendo, pois, indispensável no estudo linguístico, “o gênero é fundamental na escola” (MARCUSCHI, 2010, p. 44). Consoante essa afirmação de Marcuschi, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio de Pernambuco (2012, p. 65) orientam:

Deve-se buscar também oportunizar aos estudantes o contato com grande variedade de gêneros (notícias, artigos de opinião, contos, textos de informação, manuais, poemas etc.) e suportes textuais (jornais, livros, revistas, sites, blogs etc.). Uma boa formação para a leitura precisará incluir, além do exercício frequente de leitura de textos diversos, a análise das formas de organização e dos recursos linguísticos mobilizados pelos vários gêneros, como também a reflexão em torno de suas condições sociais de produção. Por isso, o professor deve escolher bons textos, textos bem tecidos, bem estruturados, que permitam a observação de seus procedimentos e recursos de textualização (ANTUNES, 2009, p. 58). O conhecimento sobre os textos e sobre como eles se organizam faz parte do conjunto de conhecimentos que acionamos não só como leitores, mas também em atividades de fala, escuta e escrita.

Essa orientação dos Parâmetros de Pernambuco declara, pois, que uma formação leitora não pode prescindir da reflexão em torno da organização do texto enquanto forma e das particularidades linguísticas utilizadas neles. Desse modo, reconhece o Documento que é necessária a presença do texto em sala de aula e que a escola saiba diversificar o máximo que puder os gêneros textuais.

Na mesma direção, postula Antunes que tornar o texto objeto de estudo em sala de aula não significa aderir a um modismo ou apenas usá-lo “para deixar as aulas mais motivadas, mais prazerosas, menos monótonas.” Para a autora, “É muito mais que isso: é uma questão de assumir a textualidade como princípio que manifesta e regula as atividades de linguagem.” (ANTUNES, 2010, p. 30).

Destarte, para os autores e obras mencionados, os textos, ou, mais precisamente, os gêneros textuais, precisam estar em sala de aula para que o aluno reflita sobre as formas de comunicação as quais eles usam no seu dia a dia.

1.2.1 Os Gêneros da Ordem do Narrar

No plano geral, a capacidade humana de narrar foi desenvolvida muito precocemente, sendo ela tão antiga quanto o homem. Conforme Lajolo (2005), o gosto humano pela narração é anterior à apropriação da escrita. Desde sua origem, provavelmente, antes da escrita rupestre, o homem sempre usou as narrativas para contar sua própria história e a dos outros. Sem elas, talvez, a sociabilidade e a percepção daquilo que o homem efetivamente seja fossem impossíveis.

Segundo Bajard, “a origem do homem é marcada pelas histórias contadas, que estabelecem a fronteira com os outros primatas. Homo Sapiens é um primata que conta histórias.” (BAJARD apud PATRINI, 2005, p. 13). Em outras palavras, a narrativa sempre acompanhou a vida do homem em sociedade. Ela é própria do ser humano e, por meio dela, foi possível a preservação da cultura.

A narratividade, segundo Barthes (1976, p. 19), “está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma, povo algum sem narrativa.” Durante muito tempo, ela foi a única causa de obtenção e propagação do conhecimento, sendo útil, inclusive, para o homem exprimir seus anseios e transmitir valores para seus descendentes. Salienta Ramos (2011, p. 29) que,

A arte de narrar histórias encontra suas raízes nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundirem seus rituais, os mitos, os conhecimentos acerca do mundo sobrenatural ou não, e sobre as experiências adquiridas pelo grupo ao longo do tempo. Além da comunicação oral e gestual, ao narrarem suas histórias, também, registravam nas paredes das cavernas, com desenhos e pinturas, suas experiências, algumas delas vividas no cotidiano.

A partir daí, ao adquirir a linguagem, o homem foi desenvolvendo modos diferentes de narrar como, por exemplo, o gênero conto, mito, lenda e fábula. O ato de narrar histórias acompanhou todo o percurso histórico do homem e convocou-o a refletir sobre a vida e sobre suas atitudes. Assim, da contação de histórias nas

comunidades primevas até uma comunidade mais avançada tecnologicamente o ato de narrar cria elos entre os humanos.

No plano pessoal, o gosto de narrar de cada indivíduo também é desenvolvido mais precocemente. Antes mesmo da apropriação da escrita. A capacidade narrativa de cada pessoa origina-se desde sua mais tenra idade, quando, na fase infantil, ela vive o mundo da fantasia. Nesse mundo fantasioso, a pessoa sente prazer em ouvir e contar histórias, sobretudo, do mundo imaginário. A narrativa ouvida ou contada constitui fator de enriquecimento psíquico-social e robustece vínculos sociais, educativos e afetivos. Para Tahan (Apud GALLAND, 2002, p.15),

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem histórias com prazer – uma vez que estas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada, dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas. Não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e de seus contos característicos. É a lenda a expressão mais delicada da literatura popular. O homem, pela estrada atraente dos contos e histórias, procura evadir-se da vulgaridade cotidiana, embelezando a vida com uma sonhada espiritualidade. Decorre daí a importância das histórias.

A narratividade trabalha a emoção do indivíduo e constitui uma atividade lúdica que socializa, informa, instrui e desperta a criatividade e a imaginação. Por meio das narrativas, os homens interagem entre si, num processo que Bakhtin denominou de caráter dialógico da interação. Segundo Abramovich (1993, p. 16),

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo.

A criança que, frequentemente, ouve histórias estimula a sua imaginação criadora e, simultaneamente, torna-se capaz de dialogar com a cultura circundante, desenvolvendo, destarte, sua cidadania. Para Rodrigues (2005, p. 4),

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem

como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

Em síntese, todos os povos, de todas as épocas, construíram suas narrativas, pois o ser humano é e sempre será um ser narrativo. Por isso a narrativa tem papel fundamental para o homem e, por possuir tal papel, constitui um objeto útil ao ensino-aprendizagem de língua materna. Devido à inerência da narrativa na vida do homem, os estudiosos entenderam ser ela um recurso propício para o processo de ensino-aprendizagem. Por ser atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores e por ser uma experiência capaz de gerar o que Maffesoli chama de revolução pelo “reencantamento do mundo” (MAFFESOLI, 2001 apud BUSATTO, 2007, p.12), a narrativa constitui uma oportunidade de ampliação do saber humano. Afirma Santos (2011, p. 29) que:

Dentre as várias respostas possíveis e cabíveis para a questão do por que contar histórias pode-se destacar, entre eles, o prazer que este ato proporciona para o contador e para o ouvinte, independentemente da idade.

Além de proporcionar este deleite, a contação de história na educação infantil, pode ser vista como um elemento facilitador para o desenvolvimento de inúmeros temas, situações, comportamentos e atitudes como já foi dito por Abramovich.

Assim, por meio das histórias e das reflexões que são feitas em torno delas o aluno reconstrói sua maneira de pensar, de ver a si mesmo e ao mundo e isso se reflete em suas atitudes.

A narrativa aguça não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura como também amplia o vocabulário. Consoante Mellon (2006, p. 13), “contar histórias nos mantém em contato com forças que podem ter sido esquecidas, sabedorias que podem ter esmaecido ou até mesmo desaparecido e esperanças que caíram na obscuridade.” A necessidade, portanto, de expressar os sentidos da vida, refletir sobre nossas preocupações e transmitir valores têm sido a força impulsionadora do ato de narrar. A atuação da narratividade é, pois, decisiva na formação do ser humano.

Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio de Pernambuco (2012, p. 17),

O domínio da narrativa, por exemplo, é foco das práticas de linguagem desde os anos iniciais da escolarização até o último ano do Ensino Médio. Em atividades de leitura, escrita e oralidade, os estudantes vão compreendendo o que são narrativas, para que servem, como se estruturam e a que práticas sociais estão associadas, que recursos da língua são mobilizados pelos gêneros do narrar, quais são esses gêneros, o que os distingue etc. Vão aprendendo a escrever narrativas e, sobretudo, a gostar de ler narrativas, apreciando-as, inclusive, como produto artístico.

Reconhecendo, destarte, esse papel e delimitando seu campo de abordagem, este trabalho de pesquisa trata de um texto da ordem do narrar, o microconto, o qual será objeto de estudo nas páginas que seguem. Antes, porém, veja-se o gênero conto do qual emergiu o microconto:

1.2.2 O Gênero Conto

O conto é um gênero textual tão antigo quanto a capacidade humana de narrar. Ele surgiu da tradição oral (antes mesmo da escrita), quando as histórias eram contadas pelo povo para distrair e entreter. Antes da invenção das técnicas da escrita, o conto já se misturava com as experiências orais de contação de histórias. Segundo Gonzaga (2007, p. 17-18),

Há um consenso quase generalizado entre os estudiosos de que nenhum outro gênero mantém o traço de suas origens de maneira tão presente quanto o gênero conto. Antes mesmo da invenção de qualquer espécie de escrita, podemos facilmente enxergar no primeiro contista aquele narrador que, no centro de uma tribo, ou ainda na caverna (para apelar a certa imagem hiperbólica) relatava aos seus pares histórias sobre viagens, grandes feitos dos heróis, sobre as fúrias e benesses divinas, exemplos ilustrativos para condutas morais e comportamentais, etc.

Esse gênero textual origina-se da tradição oral. Ele é oriundo de “[...] várias formas de narrativa doméstica, a fábula, a anedota, o caso, o provérbio, os enredos curtos de tom libertino, piedoso ou moralizante [...]” (LUCAS, 1983, p. 106). O conto é “o gênero narrativo que mais acompanhou as inovações tecnológicas e do sujeito nos últimos vinte anos.” (MARTINS, 2011, p. 274).

Para Moisés (1970, p. 123), estruturalmente o conto é reconhecido pelo número limitado de personagens; pela utilização de linguagem e estrutura objetiva,

direta e concreta; pela estrutura de fácil entendimento, por ser o diálogo a sua base significativa e por possuir trama linear, cronológica e objetiva. Atrelado a esses aspectos, esse gênero, na concepção de Moisés (1970, p. 113), pode ser estruturalmente caracterizado a partir de quatro pontos a saber: unidade de ação, de tempo, de espaço e de tom da narrativa. Por unidade de ação entende o autor que o conto é um gênero de caráter diminuto, isto é, “[...] uma narrativa unívoca, univalente. Constitui uma unidade dramática. [...] Portanto, contém um só conflito, um só drama, uma só ação: unidade de ação. ”

O segundo ponto, a unidade de tempo, de acordo com ele, também é limitada: “Os acontecimentos narrados no conto podem dar-se em curto lapso de tempo: já que não interessam o passado e o futuro, as coisas se passam em horas, ou dias.” (MOISÉS, 1970, p. 113).

O terceiro ponto, a unidade de espaço, como as duas anteriores, também, é reduzida: “O lugar geográfico, por onde as personagens circulam, é sempre de âmbito restrito. No geral, uma rua, uma casa, e, mesmo, um quarto de dormir ou uma sala de estar bastam para que o enredo se organize.” (MOISÉS, 1970, p. 113).

E o quarto ponto, é o tom da narrativa, que equivale “à preocupação de todo contista no sentido de provocar no espírito do leitor uma só impressão, seja de pavor, piedade, ódio, simpatia, acordo, ternura, indiferença, etc., seja o contrário delas”. Isso significa, na concepção de Moisés (1970, p. 114), que “todas as partes da narrativa devem obedecer a uma estruturação harmoniosa, com o mesmo e único objetivo”.

Todavia, apesar dessa caracterização do conto apresentada por Moisés, ainda hoje é controverso o que precisa um texto para ser considerado um conto. Mas, “Se não se pode afirmar o que é necessário para se ter um conto (...) pode-se, com alguma tranquilidade, elencar as características que lhe são indispensáveis.” (GONZAGA, 2007, p. 19).

Assim sendo, segundo Gonzaga (2007, p. 19), “Parece haver um consenso, cada vez mais estabelecido, de que a única característica realmente segura para determinar um conto diz respeito a sua *brevidade*, ou, melhor dizendo, à forma breve como narra um episódio ou trama.” Para o autor, o caráter limitado do conto “É uma forma agônica, que nasceu com a ideia de que não pode, nem deve se desenvolver além de um certo limite, sob o risco de perder sua própria essência fundada pela

brevidade.” (GONZAGA, 2007, p. 19. Grifo do autor). É esse limite narrativo do conto que para Imbert (1979 apud GONZAGA, 2007, p. 19) “acabará por originar todas as suas demais características.” Desse modo, a brevidade narrativa é o elemento fundante na constituição do gênero conto, o que se confirma, ainda, por Gonzaga (2007, p. 20) quando diz:

E eis que surge a *tensão* entre o ser breve e o que se narra. Porque para haver conto é preciso contar alguma coisa, é o que Imbert chamará de “a primazia da trama”. Brevidade e uma narração mínima. Desta relação, podemos organizar uma série de outros aspectos, recolhido de vários estudiosos: concisão de personagens (fruto da brevidade, pois não há espaço para desenvolver personagens secundários ou com funções fracas — ao contrário do romance), concentração espaço-temporal (se há pouco tempo para se contar uma história, é preciso reduzir, mesclar ou suprimir cenários — esforço oposto ao de muitos romances, em especial os do século XIX), redução, convergência ou hibridismo de tramas narrativas (uma história tem que se sobressair, uma trama visível, certa, que aponta para seu próprio fim) circularidade (a brevidade permitirá que na cabeça do leitor o início ainda esteja presente ao fim do relato — o que dificilmente ocorrerá em um romance), etc.

O conto não apresenta os pormenores e as complicações no enredo como nos gêneros romance e novela. No entanto, semelhantemente a esses gêneros de maior extensão, o conto possui personagens, conflito, clímax, uma exigente seleção vocabular, visando ao essencial e, por fim, circunscrição do tempo e do espaço. O conto é um flagrante ou súbito de uma cena ímpar e representativa. Quanto mais limitado, mais é sugestivo, caráter conquistado pela seleção vocabular e pela ênfase no essencial.

Como, porém, em um gênero mais importa sua função que sua estrutura, o gênero conto importa muito mais por seu caráter funcional, por sua capacidade de narrar de forma criativa e atraente fatos reais ou imaginários numa concisão textual que não compromete o seu conteúdo, mas, ao contrário, sintetiza-o de forma perfeita.

1.2.3 O Gênero Microconto

Da curta narrativa contista têm surgido, nas últimas décadas – influenciadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, embora sejam anteriores a

elas¹³– outras narrativas ainda menores que o tradicional conto chamadas de microcontos, nas quais investem, segundo Gonzaga (2007), até mesmo grandes editoriais.

No Brasil, têm-se inúmeros exemplos de obras voltadas a tratar desses “textos ultracurtos”, como os denomina Gonzaga (2007, p. 11): dentre vários outros, de 1994, por exemplo, tem-se a obra “*Ah, é?*”, de Dalton Trevisan, considerada – nas palavras de Spalding (2008, p. 9) – como “uma espécie de ponto de partida” para a produção dessas curtíssimas narrativas no Brasil; de 2004, têm-se “Os cem menores contos brasileiros”, de Marcelino Freire; de 2010, tem-se a obra “Cem toques cravados”, de Edson Rossato; e, mais recentemente, em setembro de 2016, publicada por Carlos Seabra, têm-se a obra “Microcontos: cruéis, surreais, eróticos e outros”. Na internet, existem diversos sites e blogs voltados não só a apresentar exemplares do gênero, como há outros interessados em propor aos leitores a publicação de seus próprios microcontos, como também há outros empenhados em realizar concursos para a produção do gênero¹⁴.

Os microcontos são narrativas curtíssimas que, apesar de bastante simplificados, conservam os cinco elementos da ordem do narrar: personagens, tempo, espaço, narrador e enredo. Embora seja importante a quantidade de letras, contudo, nada no microconto é rígido e o seu número de letras está condicionado à opção de seus autores. Ele é menor que um “conto pequeno”; ele é micro (conto). E para reconhecê-lo, é importante compreender o seu aspecto “micro” como também o seu aspecto “conto”.

Entretanto, se o reconhecimento dos caracteres do conto é questão polêmica ainda hoje, o que não se dirá do microconto? Despreocupada com a polêmica que envolve a caracterização e a nomenclatura do gênero, e, ficando com a afirmação de Mário de Andrade (1986), segundo a qual “conto será sempre aquilo que seu autor batizou de conto”, para esta pesquisa interessa, sobretudo, que um gênero originário do conto (como o microconto) deva conservar a característica da

¹³ Conforme Dias, Moraes, Pimenta e Silva (2012, p. 80), “O gênero miniconto teve início em 1959, com o guatemalteco Augusto Monterroso, que escreveu o miniconto ‘O dinossauro’, considerado um dos menores de que se tem notícia”.

¹⁴ Neste ano de 2016, ocorreram alguns concursos de microcontos como o mencionado no site a seguir: Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2016/04/piracicaba-abre-inscricoes-para-6-concurso-de-microcontos-de-humor.html>> Acesso em: 28 jul. 2016.

pequenez e da narratividade. Se um conto é uma narrativa concisa, menor ainda é o microconto. Sobre essa questão, postula Spalding (2008, p. 53):

De fato, desde as histórias bíblicas até o dinossauro de Monterroso, passando pelas mil e uma noites de Sherezade, pelas histórias extraordinárias de Poe e pelos contos para toda a família dos Irmãos Grimm, o que se faz é narrar um instante da vida de uma personagem, ou seja, contar uma história. E de forma breve. Assim, se entendemos o “miniconto” como uma espécie de conto em miniatura é preciso que além de breve ele conte uma história.

Escritos, com pouquíssimos caracteres e, buscando, destarte, o que Ferraz (2007) chamou de “Estética da brevidade”, os microcontos são assim denominados principalmente por estes dois aspectos: o caráter diminuto e o caráter narrativo. Todavia, algumas vezes, esses gêneros valem mais por seu caráter sugestivo que por esses dois elementos.

Como nos microcontos são poucas as palavras para contar uma história, faz-se necessário serem elas bem selecionadas. O gênero parece concretizar a afirmação do poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto (1920-1999), segundo a qual na escrita é preciso “enxugar até a morte”. Até o *twitter*, suporte em que, nos dias atuais, nasceu esse gênero, corrobora essa afirmação do poeta, uma vez que nele os textos são de, no máximo, 140 toques. Dispensando os aspectos descritivos para supervalorizar os narrativos, um gênero textual como esse constitui um enxugamento quase letal do conto. Para o autor do site “A casa das mil portas”,

Um microconto é, ao menos na nossa definição, uma história em prosa contada em cinquenta letras ou menos. Se parece pouco é porque é realmente pouco. Fazer um microconto é um desafio literário, uma tentativa extremamente econômica de contar ou sugerir uma história inteira.¹⁵

Outros autores, diferentemente do autor de “A casa das mil portas”, admitem extensão maior para o microconto que apenas cinquenta letras. Segundo o blog “Minicontando”, por exemplo, alguns autores entendem os microcontos como textos com até 150 caracteres¹⁶. Ainda, conforme o autor do blog, textos com outra

¹⁵ Disponível em: <<http://www.nemonox.com/1000portas/projeto.html>> Acesso em: 25 jul. 2016.

¹⁶ Disponível em: <<http://minicontosanamello.blogspot.com.br/2010/03/dez-dicas-para-escrever-minicontos.html>> Acesso em: 28 jul. 2016.

quantidade de caracteres recebem nomes específicos, os quais aqui, nesta pesquisa, como já dito, não importam¹⁷. Afirma o *blogueiro*, pois, que para alguns autores, textos com até 200 caracteres são chamados de “minicontos” e os de até 50 caracteres são denominados de “nanocontos”. Em sua obra “Cem toques cravados”, por sua vez, Rossato (2010) denomina de nanocontos aos textos de até cem caracteres. Afirma o prefaciador da obra, por exemplo, sobre os textos escritos por Rossato: “esses nanocontos são, ao mesmo tempo, histórias enormes, completas, fascinantes. São sagas inteiras dentro de apenas – e exatos – cem caracteres, cravados, contando os espaços.” (ROSSATO, 2010, p. 15).

Assim, pois, não há consenso quanto à quantidade de letras ou de caracteres para se ter um microconto. Todavia, mais importante que reconhecer o microconto por número de letras ou por caracteres, conforme Lagmanovich (2003), é reconhecer o caráter contista desse gênero ultracurto. Destarte, para o autor, importa saber “o que é que faz que leiamos um microconto como narração plenamente satisfatória em si mesma, e não como fragmento, anedota, apontamento ou alusão.” (LAGMANOVICH, 2003, p. 27). Ou seja, importa saber que esse tipo de narrativa mínima preenche todos os elementos constitutivos de uma narrativa mais longa como também é completo naquilo que conta.

No seu “Blog do escritor”, afirma Bugalho que

Um gênero muito mais recente, aparentado do provérbio e do aforismo, é o microconto ou o nanoconto: a súpula máxima da narrativa. Em muitos microcontos, temos apenas um ou dois personagens, quase sem ambientação e, frequentemente, com desenvolvimento brevíssimo do enredo, praticamente inexistente. A maioria dos nanocontos são apenas instantâneos, ou vislumbres da vida, como quem olha de passagem.¹⁸

Apesar desse instantaneísmo, o microconto consegue contar o que há de principal na história desenvolvida. Com o mínimo, consegue-se dizer o máximo.

Sobre a terminologia, Lagmanovich, segundo Spalding,

¹⁷ Ver nota de rodapé na introdução desta pesquisa, precisamente, a página 14.

¹⁸Disponível em: <<http://blogdoescritor.oficinaeditora.com/2012/02/microcontos-e-dissolucao-da-narrativa.html>> Acesso em: 28 jul. 2016.

Cita uma grande quantidade de nomes propostos para designar o gênero, como “miniconto”, “microconto”, “microrrelato”, “conto brevíssimo”, mas acredita que não seja este o principal problema crítico que se apresenta, optando pelos termos “microrrelato” e “microconto”. (LAGMANOVICH, 2003, p. 27 apud SPALDING, 2008, p. 27).

Assim, pois, não importa o nome, importa o caráter contista e conciso do texto. De acordo com Marcuschi (2010, p. 20), “as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais.” Com elas, a literatura, por exemplo, conquistou outro espaço e adquiriu novos formatos, novas linguagens e, sobretudo, novas feições e os gêneros literários tonaram-se passíveis de leitura e de escrita na internet. O gênero microconto é um desses gêneros, o qual surgiu com a proliferação das redes sociais como o *twitter*, no qual com até 140 caracteres se produz uma narrativa.

Apesar de iniciado em 1959, conforme Dias, Morais, Pimenta e Silva (2012, p. 80), “Na contemporaneidade, com as tecnologias digitais, esse gênero tomou novo fôlego, sendo amplamente publicado em *blogs*, celulares, *Twitter*, dentre outras ferramentas.” Isso porque, ainda segundo as autoras, “Esse fôlego foi renovado devido à fluidez e à rapidez com que as informações são divulgadas por meios tecnológicos digitais que exigem outras formas de leitura, outros gêneros de textos e outros letramentos.” Ou seja, a fluidez e o imediatismo proporcionados pelos recursos tecnológicos não apenas possibilitaram a criação de novos gêneros, mas também ampliaram as práticas de leitura e, assim, dinamizaram a relação do leitor com os textos. De acordo com Gonzaga (2007, p. 33),

Fruto da aceleração dos tempos modernos, de um novo contexto de leitura fundado pela fragmentação do próprio tempo dedicado à leitura com a explosão dos multimeios, da impossibilidade de totalização ficcional da vida, da pressa e da escassez dos tempos dedicados à leitura, lida aos bocados nas horas vagas e em contato com aparelhos eletrônicos, do esgotamento das formas tradicionais, especialmente do romance, ou fruto das possibilidades inéditas que os escritores vêm descobrindo quando postos frente à concisão extrema da forma (muitas antologias são programadas com limites de palavras), a produção de minificção vem aumentando cada vez mais seu espaço dentro do universo da literatura contemporânea, conquistando, nas últimas décadas uma difusão inédita para o gênero.

Assim, pois, os textos ultracurtos vêm cada vez mais ganhando espaço na sociedade atual. Estética literária própria da contemporaneidade, o microconto é derivado do conto e é herdeiro do movimento minimalista. Sobre esse movimento, afirma Spalding (2008, p. 18) que,

Foi somente a partir dos anos sessenta do século XX que este tipo de estética ganhou um vocábulo próprio: “minimalismo”. Em linhas gerais, o minimalismo nada mais é do que a utilização de um reduzido número de elementos para a produção de um máximo efeito artístico, mas o termo é sempre muito controverso e hoje “tem sido estirado em todas as direções para cobrir um conjunto tão amplo de escultura e pintura (e outras formas de arte) que perdeu quaisquer limites a que alguma vez possa (ou não) ter se proposto” (BATCHELOR, 2001, p. 6).

Destarte, embora envolto em controvérsia, os textos mínimos proliferam-se numa rapidez compreensível pelo senso do imediatismo contemporâneo. Com efeito, a preocupação com esses textos mínimos, segundo Ferraz (2007), “pode ter sua origem no imediatismo da cultura digital que formou estudantes sedentos por um grande número de informações em menos tempo e com menos profundidade.” Em outras palavras, uma vez que a sociedade atual demonstra imediatismo e o senso de síntese, esses gêneros ultracurtos ajustam-se ao seu perfil. Textos ultracurtos como os microcontos apresentam um baixo teor de informatividade e isso os torna adequados ao seu contexto de uso uma vez que seu propósito comunicativo é, precisamente, a concisão. Embora não tenha, como afirmou Silva (2013), uma teoria literária que lhe dê embasamento, de acordo com Spalding,

Devido ao seu formato enxuto e de rápida leitura, o miniconto se tornou um gênero cultivado não apenas pelos leitores como também pelos escritores das novas gerações, seduzidos pela (aparente) facilidade de se escrever um bom miniconto.¹⁹

O gênero microconto está cada vez mais se popularizando, sobretudo, por meio das tecnologias digitais, as quais cultivam o gosto dessas novas gerações atraídas pela concisão e pela rapidez. Spalding apresenta em seu site cinco

¹⁹Disponível em:

<<http://www.minicontos.com.br/?apid=2989&tipo=12&dt=0&wd=&titulo=Pequenapoéticadominiconto>>
Acesso em: 01 jul. 2016.

elementos que, segundo ele, se não são básicos, são úteis para um microconto cumprir sua função: concisão, narratividade, efeito, abertura e exatidão.²⁰

Quanto à concisão, compreende o autor que

Ser breve e ser conciso são coisas diferentes. O miniconto precisa ser conciso, mais do que breve. Nesse sentido não deveríamos falar de um limite de número de letras, palavras ou páginas para o miniconto, e sim num limite conceitual. A história que ele conta precisa caber exatamente naquele pequeno tamanho, não mais, não menos. Não se pode atrofiar uma narrativa, tampouco espichá-la. Por isso nem todos os temas e enfoques podem ser transformados em miniconto. Na verdade, raros o podem. Uma tosse às três da manhã pode ser a superfície de um miniconto; a insônia, não.²¹

Assim sendo, o mais importante no microconto não é o número de letras ou de caracteres. Não se trata de uma concisão reconhecida apenas quantitativamente, mas, sobretudo, qualitativamente. É uma história que se reconhece completa no pouco que diz.

Sobre a narratividade, afirma o autor que

Se a brevidade originada pela concisão diferencia o mini do conto tradicional, é a narratividade que primeiro diferencia o miniconto do haicai ou do poema em prosa (que não necessariamente são narrativos, ainda que possam sê-lo). Ser narrativo significa, por óbvio, narrar algo, contar a passagem de uma personagem de um estado a outro, implicitamente [...] Sem essa narratividade, corre-se sempre o risco de fazer uma simples descrição de cena em vez de um miniconto.²²

Dessa forma, o caráter narrativo do microconto lhe é fundamental porquanto esse é o aspecto que o diferencia de outros gêneros curtos como o haicai e o poema, por exemplo. Sem a narratividade, o texto não pode ser reconhecido como um microconto, pois se esse gênero é um conto ultracurto, obviamente, a narratividade essencial ao conto o é também a ele.

Quanto ao efeito, para Spalding,

²⁰ (Ibid.)

²¹ (Ibid.)

²² (Ibid.)

O grande mestre do conto moderno, Edgar Allan Poe, talvez tenha sido quem primeiro colocou o efeito pretendido no topo dos objetivos do escritor. Ainda hoje é considerado um bom conto aquele que consegue provocar algo no leitor, seja medo, compaixão ou reflexão. Quando temos uma simples descrição, não chega a ocorrer no leitor este efeito (...)²³

Em outras palavras, para ser microconto um texto precisa impactar o leitor de alguma forma. Segundo o autor, pois, um texto que não envolve o leitor não passa de mera descrição.

Concernente à abertura, questiona o escritor: “Como pode um texto tão pequeno provocar efeito em quem lê? A resposta está no próprio agente da questão: o leitor.”²⁴ Segundo o autor, pois, o microconto abre para o leitor a possibilidade de ele preencher os vazios do texto “a partir de seus conceitos e experiência”. Para Spalding, “Essa abertura é uma das riquezas do conto potencializada no miniconto.” Essa afirmação do escritor é corroborada por outros autores segundo os quais o gênero microconto surgiu para contar uma história sucinta e deixar os leitores completarem os espaços vazios deixados pelo autor. A afirmação remete para o que dizem os especialistas em leitura, vistos atrás, para os quais todo texto é incompleto e o leitor, no ato da leitura, sempre evoca seus conhecimentos prévios e, assim, solta sua imaginação e exerce uma coautoria do texto.

Por fim, a respeito da exatidão, afirma o autor:

Tudo bem que a abertura do texto para o leitor seja aspecto fundamental do miniconto, mas é importante que o autor seja suficientemente claro para criar o efeito desejado no leitor, e não seu oposto, sob o risco de não ser compreendido. Para tanto a escolha de cada palavra em cada posição é fundamental, quase como em um poema, pois disso depende o sucesso ou não da narrativa.²⁵

Dessa forma, esses caracteres juntos tornam um texto efetivamente um microconto e, assim, poder-se-á reconhecer nele um texto ultracurto que narra uma história de forma precisa e abre, de modo provocador, um mundo imaginário. Os microcontos apontam para um universo tão sugestivo que lembram, como dizem alguns autores, uma lâmina de microscópio a qual, ao ser aberta, é capaz de

²³ (Ibid.)

²⁴ (Ibid.)

²⁵ (Ibid.)

visualizar de modo macro o que parecia um universo micro. Como essa lâmina, com sua estrutura micro, o gênero microconto abre para seu leitor uma história macro. Para outro estudioso do gênero, Seabra,

De certa forma, o microconto tem outra dimensão: ele é como uma ligação muito forte através de um furinho de agulha no universo, algo que permite projetar uma imagem de uma realidade situada em outra dimensão. Como se por meio desse furo, dois cones se tocassem nas pontas, um menor, que é o que está escrito no microconto, e outro maior, que é a imaginação a partir da leitura - pois, mais do que contar uma história, um microconto sugere diversas, abrindo possibilidades para cada um completar as imagens, o roteiro, as alternativas de desdobramento.²⁶

O autor afirma, pois, que o importante num microconto é a sugestão que suas poucas palavras deixam para o leitor reconhecer. A pequenez do microconto cobra, assim, uma participação do leitor, o qual precisará, com sua imaginação, completar os recursos sugestivos deixados na narrativa. Afirma Seabra, ainda, que

Seja seu destino a publicação em celulares, camisetas, postais, folhetos na praia, cartazes nos postes, azulejos, hologramas, blogs, e-mails, no Twitter, o mero esquecimento ou o lixo, o microconto é um exercício de criatividade, síntese e algo muito divertido de escrever!²⁷

Não só divertido de escrever, como também divertido de ler, os microcontos contam com a criatividade e com a possibilidade de dizer o muito no pouco. O que não significa falta de ideia, mas, sim, a utilização de uma regra proposta por Paul Valéry (1871-1945 apud BERTHO, SANCHES, 2015, p. 581), segundo o qual “Entre duas palavras, escolha sempre a mais simples; entre duas palavras simples, escolha a mais curta”. No processo de leitura, o microconto também finda por fazer o leitor imaginar um imenso mundo a partir de tão poucas palavras. Assim, autor e leitor, um para escrever e o outro para ler, constroem nas entrelinhas de tão diminuto texto, um outro universo que vai além daquilo que os olhos veem.

Neles omitem-se as minúcias dos contos tradicionais e em poucas frases ou, até mesmo numa única frase, narra-se apenas o necessário, deixando para o leitor o

²⁶Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1013/a-onda-dos-microcontos>> Acesso em: 05 abr. 2016.

²⁷ (Ibid.)

preenchimento dos vazios deixados no texto. O que requer sagacidade deste leitor para, naquela diminuta narração, encontrar o efeito que não se exaure no escrito. Segundo Álvares (2012, p. 272), diante de um microconto,

O leitor fica no limiar do mundo como no bordo de um precipício. Em vez da passividade da identificação (à personagem, à ação, à história), da irresistível sedução que a ficção exerce sobre ele, o leitor de microficcões está condenado a uma atividade intelectual e crítica demorada, em contraste com a rapidez da narrativa.

Isso porque, conforme a mesma autora: “os mundos microficcionalis apresentam um grau de acessibilidade muito baixo que impede o leitor de mergulhar empaticamente na ficção e o obriga a um grande esforço hermenêutico.” (ÁLVARES, 2012, p. 272). Com esse esforço, o leitor é levado a reconhecer que o ato de leitura demanda uma operação colaborativa do leitor, ou seja, uma ação de coautoria e, sendo assim, uma leitura proficiente de microconto irá requerer um leitor que saiba fazer as inferências necessárias ou plausíveis daquele texto. Segundo Silva (2013, p. 93),

A leitura dos microcontos procura ir além do que está na superfície textual; busca os efeitos de sentido que são produzidos na relação do texto com a sua exterioridade e as condições em que estes são produzidos, tanto no contexto imediato (as circunstâncias da enunciação), quanto, num sentido mais amplo, no contexto sócio histórico e ideológico.

Desse modo, compreender um microconto significa relacionar palavras e expressões, nele presentes, ao que o contexto remete, como também é preciso contextualizar a situação ampliando-a a partir de suas leituras de mundo.

Dispensando exórdios e perorações, os autores desses gêneros curtíssimos vão direto à ação, considerando a essencialidade de cada palavra. Por isso, a recomendação de Ferraz (2007) para um pretendente dessa escrita diminuta é a de começar a história pelo meio da ação para não se perder em pormenores desnecessários à narrativa. No que concerne à leitura, pois, para compreender um microconto faz-se necessário emergir o conhecimento prévio para conseguir encontrar os pormenores implícitos na sucinta narrativa.

Assim, vê-se que no texto abaixo, com 48 letras, sem contar os espaços, o autor produz um texto com todos os elementos próprios de uma narrativa e faz o leitor imaginar um universo bem maior que aquele com o qual explicitamente depara:

ASSIM:

Ele jurou amor eterno. E me encheu de filhos. E sumiu por aí. (RUFFATO. In FREIRE, 2004, p. 52).

Tratando desse texto, afirma Spalding (2008, p. 57):

A ação do texto de Luiz Ruffatto está garantida pela presença dos verbos “jurar”, “encher” e “sumir”, bem como a sucessividade das ações é graficamente marcada pela conjunção “e”: primeiro a personagem jurou, depois encheu de filhos e depois sumiu. A conjunção evidencia, ainda, a integração entre uma ação e outra: uma mulher desiludida conta a forma como o marido jurou amá-la para sempre e, depois de mudar sua vida e transformá-la em mãe de várias crianças, sumiu por aí. Mais do que compreender a significação do texto, é possível identificar nele diversos elementos narrativos como personagens (a narradora, o companheiro que sumiu, os filhos), espaço (o seio de qualquer família), tempo narrativo (os anos que separam a primeira jura de amor ao tempo presente, quando o marido está sumido), narrador (uma narradora autodiegética seletiva que conta apenas a sua versão ressentida dos fatos), o que nos permite falar em “Assim” como uma narrativa completa, de início, meio e fim, e não apenas de um fragmento de história.

Dessa forma, com poucos caracteres, o microconto de Ruffatto consegue contar uma história completa, com todos os elementos próprios de uma narrativa. Visto que a concisão desses gêneros ultracurtos é bastante atrativa para os jovens, hoje tão apegados a ela, postulam os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio de Pernambuco (2012, p. 17. Grifo nosso) que

Nos anos finais do Ensino fundamental, o trabalho pode partir da leitura de crônicas, textos cujo vínculo com o cotidiano pode facilitar a leitura, **ou pode partir de contos curtos e contemporâneos**, seguindo para a seleção de contos clássicos, mais longos e com

estruturação e estratégias de narrar mais complexas, como a multiplicidade de vozes narrativas ou o uso do discurso indireto livre.

Assim, pois, a presença dos microcontos nas aulas de leitura pode ser, como defendem os Parâmetros de Pernambuco²⁸, recursos não só atrativos para os jovens participarem com mais interesse das atividades de língua materna como também peças que despertem neles a concepção de que a leitura é um ato colaborativo, ou seja, a ideia de que a leitura é um ato interativo do leitor com o autor por meio do texto.

1.2.4 O Texto Literário e o Papel do seu Leitor

Surgida na Universidade de Constança, Alemanha, em 1967, a partir das observações teóricas de Hans Robert Jauss (1921 – 1997), a Estética da Recepção, tal como proposta por Jauss, censura o modo como a teoria literária tem apresentado a história da literatura. Compreendendo como ultrapassados os métodos de ensino de sua época, na palestra intitulada “O que é e com que fim se estuda a história da literatura?”, Jauss propõe um novo olhar sobre esses métodos.

Contrapondo-se à teoria marxista e à formalista as quais, não considerando a recepção e o efeito das obras literárias sobre o leitor, enxerga-o como um ser passivo, Jauss (1994) compreende a relação entre leitor e obra literária a partir do caráter estético e histórico da obra. Segundo o autor, o caráter estético de uma obra artística pode ser percebido pelo paralelo com outras leituras já realizadas e seu caráter histórico, pela continuidade de recepções do público.

Postula Jauss (1994) que o texto literário é criado não pelo seu autor, mas na relação firmada entre o texto e o seu leitor. Consoante Jauss (1994), ainda, a experiência estética compreende prazer e conhecimento e, por meio do diálogo entre o texto e a experiência individual e cultural do leitor, incorporam-se outros sentidos à obra literária. Conforme o autor, “a função social somente se manifesta na

²⁸ Parece provável que o texto dos Parâmetros de Pernambuco, ao tratar de “contos curtos”, não esteja se referindo propriamente aos gêneros microcontos, mas sim aos contos pequenos. Todavia, uma vez que os microcontos são derivados dos mencionados contos e constituem uma espécie de contos curtos e, sobretudo, contemporâneos (com alto teor interpretativo), nesta pesquisa, achou-se adequado mencionar tal citação dos Parâmetros como referência, ainda que indireta, a esses gêneros.

plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”. (JAUSS, 1994, p. 50).

Afirma Jauss (1994) que a teoria da história da literatura precisa contemplar a historicidade das obras literárias, isto é, precisa considerar o lado estético da criação literária, pois

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade. (JAUSS, 1994, p. 8).

Para Jauss (1994), o conhecimento prévio de um público – ou o seu horizonte de expectativas – condiciona a recepção do texto literário e, assim, dialoga com a experiência individual e cultural do leitor. A obra literária faz emergir expectativas e “conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão”. (JAUSS, 1994, p. 28). Dessa forma, a recepção de um texto literário se efetiva social e historicamente, pois a leitura feita individualmente compartilha de uma leitura maior, uma vez que ela se insere na sociedade e no tempo aos quais o homem pertence. Assim sendo, a experiência estética faz o homem perceber que “seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte da obra e que, desse encontro, lhe advém maior conhecimento do mundo e de si próprio”. (AGUIAR, 1996, p. 29). Tal reconhecimento, como se vê, torna o leitor um pesquisador de sentidos uma vez que o leva a uma visão mais vasta e crítica da obra literária como de sua própria identidade leitora.

Assim sendo, a Estética da Recepção, tal como proposta por Jauss, concebe o texto literário como a confluência de produção, recepção e interação, urdida na tríplice relação entre autor, texto e leitor. Embora, o autor realce o papel do leitor enquanto construtor do sentido do texto. Destarte, compreende ele a importância do leitor na coprodução do sentido do texto e o ato da leitura literária como uma atribuição de significados, exprimindo, assim, que ler é muito mais que decodificar os signos do sistema da língua: é construir sentidos.

Discutindo o embargo existente entre a história e a estética, Jauss sugere uma história da arte e da literatura cujo foco seja o leitor, o qual ele chamou de “terceiro estado”. Consoante o teórico,

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28).

Focando no leitor, Jauss apresenta a literatura a partir das várias leituras pelas quais as obras têm passado historicamente, pois o empreendimento é,

[...] de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. (JAUSS, 2002a, p. 70).

Para Jauss, todo leitor dispõe de um horizonte de expectativas e o diálogo entre o leitor e a obra depende da relação estabelecida entre ambos. A proficiência desse diálogo vai depender da proficiência do leitor. Quanto mais amplo for o seu acervo, suas inferências e sua visão de mundo, mais terá proficiência para dialogar com o texto. Para o autor, pois, o leitor somente desfrutará do prazer da leitura literária quando sua relação com o texto for uma experiência estética, isto é, quando ele for instigado a tomar certa atitude perante a obra. Comentando, essa questão, afirma Zilberman (2008):

Jauss considera que, entre a obra e o leitor, estabelece-se uma relação dialógica. Essa relação, por sua vez, não é fixa, já que, de um lado, as leituras diferem a cada época, de outro, o leitor interage com a obra a partir de suas experiências anteriores, isto é, ele carrega consigo uma bagagem cultural de que não pode abrir mão e

que interfere na recepção de uma criação literária particular. Assim, quando se depara com um romance como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, ele sabe de antemão que esse romance é um clássico da literatura brasileira, que foi escrito após *Memórias póstumas de Brás Cubas* e antes de *Esau e Jacó*, que influenciou autores como Graciliano Ramos, Fernando Sabino e Ana Maria Machado, por exemplo; o romance, portanto, vem carregado de uma história de leituras que se agregam a ele. Da sua parte, esse leitor, independentemente de sua formação ou profissão, carrega também sua história de leituras, construída a partir de sua relação com a literatura e com outras formas de textos transmitidos pela escrita. Assim, o diálogo entre a obra e o leitor coloca frente a frente duas histórias, a partir da qual se estabelece uma troca: o leitor incorpora a leitura de *Dom Casmurro*, com todos os elementos que o romance traz consigo, à sua própria história; *Dom Casmurro*, por sua vez, agrega à sua identidade de obra literária a leitura desse leitor, que fará uma decodificação específica do texto a partir de sua matriz pessoal e cultural. (Grifos do autor).

Ler, então, segundo essa visão, significa liberar-se para organizar sentidos e se firmar enquanto coprodutor de sentido do texto.

1.2.5 A Abordagem do Texto Literário na Escola

Compreendendo a escolarização da literatura como o ato pelo qual a escola apodera-se da literatura, “didatizando-a, pedagogizando-a para atender a seus próprios fins”, Soares (2011) considera esse processo inevitável, “porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui.” (SOARES, 2011, p. 21). Para a autora,

É contraditória e até absurda a afirmação de que “é preciso desescolarizar a literatura na escola” (como tornar *não escolar* algo que ocorre *na escola*, que se desenvolve *na escola*?), ou a “acusação” de que a leitura e o leitor são escolarizados na e pela escola (como não escolarizar na escola? Como pode a escola não escolarizar?). O que, sim, se pode afirmar é que é preciso escolarizar *adequadamente* a literatura (como, aliás, qualquer outro conhecimento). (SOARES, 2011, p. 25. Grifos da autora).

Negar o processo de escolarização da literatura ou de qualquer outro saber em contexto escolar, segundo a autora, “significaria negar a própria escola.” (SOARES, 2011, p. 21). Para a autora, portanto, o problema da escolarização da

literatura não está na sua didatização propriamente dita, mas sim na abordagem que se faz da obra literária em sala de aula. Para Soares (2011, p. 22), pois,

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (E preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares.).

Dentre as abordagens da literatura em sala de aula criticadas pela autora, pode-se mencionar “a leitura e estudo de textos como instância de escolarização da literatura” a qual a autora considera como a instância em que a escolarização da literatura “é mais intensa” (SOARES, 2011, p. 25).

Embora discutindo os problemas da didatização dos textos poéticos, o que se denuncia do uso feito desses gêneros na escola, pode-se referir também aos textos em prosa. Dentre os problemas denunciados pela autora estão: a gramaticalização dos textos poéticos, a repetição dos autores e das obras, a ausência de critérios apropriados para a seleção de autores e textos, a ausência de referência bibliográfica e de informações sobre o autor do texto, o uso de fragmentos de textos maiores (rompendo, inclusive com a sua textualidade), a desconsideração do suporte de origem do texto (desrespeitando as características essenciais da obra literária), o desrespeito aos objetivos do texto literário (que é o de emocionar) e o uso de exercícios de mera localização de informações no texto.

Toda essa discussão apresentada pela autora chama a atenção para o fato de que o texto literário requer um olhar bastante cuidadoso e que, se a abordagem errônea de qualquer gênero textual é inapropriada, pior ainda fica a abordagem indevida dos textos literários.

2. A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

2.1 A TECNOLOGIA: ENGENHOSIDADE HUMANA

Como a narratividade e o conto, segundo Kenski (2012, p. 15), “As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. Conforme a autora, na Idade da Pedra, os homens criaram tecnologias para se defender, atacar e dominar. A água, o fogo, um pedaço de pau ou o osso de um animal foram as primeiras tecnologias criadas pelo homem para se defender dos animais e de outros homens como também para atacá-los e dominá-los. Foi, então, a necessidade (de defesa, de ataque e de domínio) que, como sustenta Kenski, levou o homem a utilizar sua inteligência para criar tecnologias e, assim, garantir a sua sobrevivência bem como a sua hegemonia. A evolução social do homem confunde-se, assim, com os avanços tecnológicos desenvolvidos em cada momento de sua história. Esse liame existente entre a história do homem e a tecnologia

Apresenta-se até na forma como as diferentes épocas da história da humanidade são reconhecidas pelo avanço tecnológico correspondente. Idades da pedra, do bronze, do ferro, correspondem, na verdade, a momentos em que esses recursos foram transformados e utilizados como tecnologias pelos homens. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria tecnologias cada vez mais sofisticadas. (UNIREDE; SEED/MEC, 2001, p. 14).

O conhecimento e o domínio de determinados tipos de tecnologias têm sido, pois, historicamente, elementos distintivos dos humanos e, por isso, têm-lhes outorgado poder. Assim sendo, conhecimento, poder e tecnologias estão profundamente imbricados e até hoje essa tríplice relação parece cada vez mais inseparável. Afirma Kenski (2012, p. 17) que “Os vínculos entre conhecimento, poder e tecnologias estão presentes em todas as épocas e em todos os tipos de relações sociais.” Por isso, é o domínio da tecnologia que divide os humanos em dois grupos: os incluídos e os excluídos. Os incluídos são os que detêm o domínio sobre as mais novas formas de tecnologias; os excluídos são os que não têm acesso a elas. Segundo outro estudioso, Lyotard (1988), a única forma de a humanidade

acompanhar o movimento do mundo é adotar a complexidade das inovações tecnológicas.

As mudanças na sociedade atual estão reguladas, de alguma forma, pelas inovações ocorridas na área da tecnologia. Na Educação, por exemplo, muitos recursos dos aparelhos tecnológicos têm sido usados como objetos digitais de aprendizagem e por meio deles o processo de ensino-aprendizagem ocorre numa dinamicidade jamais vista. Mediada por esses aparelhos, a escola adentra na contemporaneidade e torna o processo educacional menos cansativo.

Segundo Schwarzelmüller e Ornellas (2007, p. 1)²⁹ “Educadores e instituições acadêmicas têm investido bastante em pesquisa e produção de objetos digitais de aprendizagem (ODA) porque consideram que a tecnologia dos objetos digitais de aprendizagem oferece um futuro promissor para a educação.” A utilização desses objetos digitais de aprendizagem, pois, tornou-se um imperativo uma vez que são fatores de dinamicidade nas aulas. Para Wiley (2000, p. 3 apud SCHWARZELMÜLLER; ORNELLAS, 2007, p. 3),

Os objetos de aprendizagem são elementos de um novo tipo de instrução baseada em computador apoiada no paradigma da orientação a objetos da informática. A orientação a objetos valoriza a criação de componentes (chamados "objetos") que podem ser reutilizados em múltiplos contextos.

Embora a expressão “objetos digitais de aprendizagem” não seja consensual, neste trabalho, ela é adotada e é compreendida conforme a perspectiva de Schwarzelmüller e Ornellas (2007, p. 4-5) para os quais:

Objeto de aprendizagem pode ser entendido como uma entidade digital entregue pela Internet, o que significa que muita gente pode acessá-lo e usá-lo simultaneamente, em contextos educacionais diversos, sendo um arquivo digital qualquer (imagem, filme, etc.) ou um programa criado especificamente para ser utilizado com fins pedagógicos.

Destarte, tal expressão subentende a *internet*. Ainda que o objeto não esteja *online*, mas *off-line*, ele caracteriza-se como objeto digital de aprendizagem por ter

²⁹ Disponível em <<http://www.bvs.hn/cu-2007/ponencias/EDU/EDU022.pdf>> Acesso em: 07 out. 2016.

vindo desse sistema global de rede. É o que ocorre com o aplicativo educacional de *game* proposto neste trabalho com o qual se pode jogar mesmo estando *off-line*.

Além disso, um objeto digital de aprendizagem não é necessariamente um objeto criado na *internet* para fins pedagógicos. Para tal, basta qualquer objeto digital ser utilizado para a aprendizagem que ele será considerado como objeto digital de aprendizagem. Assim, pois, um jogo (ou *game*) digital com fins educacionais, ou não, constitui, de acordo com essa perspectiva, um objeto digital de aprendizagem, como o é o aplicativo educacional de *game* acima referido.

E como objetos digitais de aprendizagem, os *games* contribuem, de modo divertido, com o desenvolvimento de uma variedade de estratégias como resolução de problema, raciocínio dedutivo e memorização Segundo Lima e Moita (2011, p. 132), “Metodologias que façam uso de jogos despertam o aluno para a aprendizagem dos conteúdos escolares, tendo por via um recurso tecnológico atrativo e prazeroso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.” Assim sendo, tais *games* enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se recursos pedagógicos úteis em ambiente escolar, uma vez que – por meio da interação com o conhecimento e constituindo-se um apoio tecnológico que une elementos como: diversão, prazer, habilidades e conhecimentos – propiciam diversos tipos de experiência e graus de interação e ludicidade. Devido a isso, portanto, Monteiro (2011, p. 33) opina que eles poderiam “contemplar conteúdos pedagógicos a favor da educação”.

Correa et al (2009, p. 730), também são de opinião que “Para serem utilizados com fins educacionais, os jogos digitais precisam ser dotados de objetivos de aprendizagem bem definidos, ensinar conteúdos das disciplinas aos utilizadores ou promover o desenvolvimento de estratégias ou competências importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual.” Assim sendo, esses jogos educacionais, além de serem produtos de entretenimento, tornar-se-ão recursos desenvolvedores de saberes capazes de envolver significativamente os aprendizes.

2.2 O SMARTPHONE NA EDUCAÇÃO

Visto por muitas escolas (públicas ou privadas) como um “estorvo” e, por isso, proibido por lei em sala de aula de muitos municípios do país, o *smartphone* – tipo

inteligente de aparelho de telefonia celular – vem, cada vez mais, ganhando popularidade, inclusive na sala de aula, na qual muitos profissionais da Educação jamais desejariam vê-lo.

2.2.1 A Popularização do *Smartphone*

A popularidade conquistada pelo *smartphone* foi tanta que chegou ao ponto de mudar radicalmente a sociedade contemporânea. Diariamente mais pessoas utilizam esse tipo de aparelho celular. Segundo a pesquisa *TIC2012* do Comitê Gestor da *Internet* no Brasil, por exemplo, o uso do celular em 2011 era de 87% na zona urbana e 67% na zona rural.³⁰ Conforme a pesquisa *TIC Kids Online 2013*, 53% das crianças e adolescentes acessavam a *internet* pelo celular, posição que era a segunda do *ranking*, perdendo apenas para o computador de mesa.³¹

De acordo com o estudo *IDC Mobile Phone Tracker Q4*, realizado pela IDC Brasil, líder em inteligência de mercado, em 2014, “foram comercializados cerca de 104 smartphones por minuto” no Brasil. Conforme o estudo, o mercado do aparelho atingiu 54,0 milhões de unidades em 2014, 76,1% do total de celulares comercializados, fato que fez o país fechar o ano entre os maiores mercados do mundo, perdendo apenas para a China, os Estados Unidos e a Índia³².

Conforme a IMS³³, empresa de mídia e *marketing*, estudo feito pela empresa de pesquisa de mercado *comScore*, em janeiro de 2015, analisou o uso da tecnologia na América Latina e constatou que, na média regional, 90% dos latino-americanos navegam por dispositivos móveis, dos quais o *smartphone* liderava a navegação com 22% por 20 horas semanais, vindo o *notebook* em segundo lugar com 17% e o *desktop*, em terceiro lugar, com 16%. A pesquisa constatou que, no Brasil, enquanto 95% das pessoas também navegam na *internet* por dispositivos móveis, apenas 5% navegam somente pelo computador *desktop*. Desses 95%, o *smartphone* é o mais usado para navegação: 56% dos entrevistados navegam por

³⁰ Disponível em: <<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2012/>> Acesso em: 14 jan. 2015.

³¹ Disponível em: <http://www.cetic.br/media/analises/TIC_kids_online_2013_hangout_imprensa.pdf> Acesso em: 15 jan. 2015.

³² Disponível em: <<http://br.idclatin.com/releases/news.aspx?id=1801>> Acesso em: 09 out. 2015.

³³ Disponível em: <<http://www.telesintese.com.br/95-dos-brasileiros-usam-dispositivos-moveis-paranavegar-na-web/>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

smartphones e *tablets*, 37% apenas por *smartphones* e apenas 2% navegam somente por *tablets*.

Segundo a pesquisa *TIC domicílios e usuários 2015*, coletada entre novembro de 2015 e junho de 2016, 84% dos indivíduos brasileiros possuem aparelho celular³⁴. Consoante, também, a *Pesquisa Juventude Conectada 2*, coletada no segundo semestre de 2015, cujo resultado saiu em setembro de 2016,

Quando questionados acerca dos equipamentos utilizados para acessar conteúdos online, 94% dos entrevistados afirmaram utilizar o celular (contra 71% dos participantes da primeira edição). Mas o grande salto foi identificado em relação à frequência de uso: 85% dos jovens ouvidos nesta segunda versão do estudo apontaram o celular como o equipamento mais utilizado – um percentual duas vezes maior do que o registrado em 2013, que era de apenas 42%. (VIVO, 2016, p. 41).

Assim sendo, pois, “Na atualidade, ter celulares é um fato quase universal.” (MORRISEY, 2012, p. 277). A dependência do homem atual aos celulares é tão grande que os médicos já reconheceram como doença a dependência a essa tecnologia. Chamada “nomofobia”³⁵ (Palavra oriunda do inglês *No-Mo*, ou *No-Mobile* + *fobia*, que significa “fobia de ficar sem celular”), a doença é comparada à dependência às drogas e caracteriza-se por um estado de profunda ansiedade e angústia quando o dependente se distancia do aparelho celular.

2.2.2 O Smartphone como Recurso de Aprendizagem

O aparelho celular é uma ferramenta criada para facilitar a interação. Por isso, ele parece útil aos estudos da língua materna uma vez que tais estudos se fundamentam no reconhecimento de que a língua é essencialmente interativa. O estudo da língua mediado pelo celular parece, pois, unir duas realidades complementares.

Todavia, a maioria dos principais usuários do celular, os alunos, usa-o para tudo em sala de aula, menos para de algum modo contribuir com o processo

³⁴ Disponível em: <<http://www.cetic.br/tics/usuarios/2015/total-brasil/J2/>> Acesso em: 15 dez. 2016.

³⁵ Disponível em: <<http://psiquienciavevida.uol.com.br/ESPS/Edicoes/63/artigo212065-1.asp>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

educacional. No ambiente escolar, pois, o aparelho tornou-se um convite à distração ou uma forma de ignorar o professor por cujas aulas alguns deles não se atraem ou, até, como uma forma de facilitar a cola nas provas. Por isso, a orientação mais comum por parte de alguns professores, técnicos e gestores – e não seguida pela maioria do alunado – é a de desligá-lo ao entrar em sala de aula.

Com a Universalização do Ensino Básico (Fundamental e Médio), chegou às cadeiras escolares um maior contingente de jovens, adolescentes e crianças, dos quais, embora muitos não disponham de bons recursos financeiros, quase todos são conectados às novas tecnologias, sobretudo, o *smartphone*. Esses estudantes chegaram trazendo novos desafios para os professores e provocou-os a repensar uma nova prática cada vez mais atrativa e inclusiva. Como ressalta Xavier (2008)³⁶, tais estudantes, “usuários mais assíduos” das tecnologias, “têm chegado aos espaços escolares ávidos por encontros mais dinâmicos, participativos e instigadores de sua inteligência em rápido desenvolvimento.”

Combater a presença do aparelho celular durante as aulas, como têm feito alguns professores, técnicos e gestores educacionais, para fazer os alunos esquecerem o dispositivo e participarem da aula, é travar uma guerra inútil. O aparelho faz parte da vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens. É quase um membro da família ou, como dizem outros, é quase uma “extensão do corpo humano” (HULME; PETERS, 2001, p. 3; LEMISH; COHEN, 2005, p. 517; DAVIDE et al, 2004, p. 2). No artigo intitulado “Eu Não Vivo Sem Celular: sociabilidade, consumo, corporalidade e novas práticas nas culturas urbanas”, a antropóloga Sandra Rúbia da Silva, comentando a disseminação do celular, informa:

Ao longo das duas últimas décadas, tendo início primeiramente nos Estados Unidos e no Japão, o mundo globalizado assistiu ao surgimento de um fenômeno social e cultural que atravessa a cultura contemporânea de forma inapelável: a disseminação do uso dos telefones celulares, que passaram a constituir parte importante do cotidiano de um número crescente de indivíduos, em todas as partes do planeta. No contexto da sociedade de consumo globalizada, o telefone celular consolida-se como um dos artefatos símbolo da contemporaneidade. (SILVA, 2007, p. 2).

³⁶ Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2015.

Tratando da influência da tecnologia no mundo contemporâneo, da qual o celular faz parte, o Caderno II “O jovem como sujeito do Ensino Médio” do Projeto “Formação de professores do Ensino Médio” do MEC explicita:

Não seria exagero dizer que estamos vivendo em uma “ecologia digital” repleta de novas subjetividades fabricadas nas relações sociais estabelecidas por meio das tecnologias. Alguns autores chegam mesmo a dizer que estamos em uma situação na qual máquinas e seres humanos estariam fundidos em uma espécie de amálgama. Este processo seria representado pela metáfora do ciborgue como um misto de máquina e organismo, um novo ser humano cuja existência é mediada pela tecnologia digital. Nesta perspectiva, nossa íntima relação com ela teria transformado nossas habilidades, desejos, formas de pensamento, estruturas cognitivas, temporalidade e localização espacial. (2013, p. 24-25).

Essa difusão das tecnologias, em especial, do aparelho celular do tipo *smartphone*, estendeu-se por todas as camadas sociais (de ricos a pobres, de idosos a crianças) e os principais autores dessa conquista do aparelho são as crianças, os adolescentes e os jovens, os seres reais e corpóreos das salas de aula.

Por verem os alunos preferirem o *smartphone* à aula, muitos professores passaram a enxergá-lo como um problema, reduzindo ou anulando a importância que o aparelho possui hoje e ignorando as diversas funções de um dispositivo que já faz parte da vida da grande maioria das pessoas e, principalmente, do cotidiano dos estudantes. Apesar dessa importância, todavia, o uso do aparelho, segundo constata Morrissey (2012), está proibido na escola. É o que confirma a lei imposta por vários Estados no país (como o Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Ceará, dentre outros)³⁷. No Estado de Pernambuco, por exemplo, a Lei que o proíbe é a de nº 15.507, de 21 de maio de 2015³⁸. A proibição, porém, é relativa, pois a mesma Lei que o proíbe permite sua presença em sala de aula “para auxílio pedagógico”.

A razão da proibição é óbvia: a escola não sabe ainda o que fazer com o aparelho em sala de aula. Conforme Morrissey, “A dificuldade para a escola é como

³⁷ Disponível em: <<http://www.celularcomcamera.com.br/uso-de-celulares-em-sala-de-aula-proibido-por-lei/>> Acesso em: 26 fev. 2015.

³⁸ Disponível em:

<<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=15507&complemento=0&ano=2015&tipo>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

encontrar usos educativos legítimos para os celulares nas atividades de ensino e aprendizagem, e como usá-lo construtivamente.” (MORRISSEY, 2012, p. 277). Essa dificuldade deixa claro o quanto a escola ainda está aquém dos desafios da contemporaneidade, contudo, por outro lado, precisa ser uma provocação para ela abrir-se a esses desafios se quiser cumprir proficientemente o seu papel. Consoante orientação dos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 34), “ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida”. Portanto, o estudo da língua materna requer que a escola aprenda a utilizar os recursos cotidianamente usados pelos aprendizes.

O uso da tecnologia traz novas perspectivas para a educação, pois aproximando o longe e o perto e, desde que bem aproveitada, ela pode tornar-se aliada do processo ensino-aprendizagem. Contudo, a inserção da tecnologia na aula de língua portuguesa não irá, sozinha, resolver os problemas da educação, pois, em alguns casos, ela é inserida para repetir velhas práticas pedagógicas. Para Carvalho, Bastos e Kruger (2000), a relação da educação com a tecnologia requer uma discussão do desenvolvimento curricular e da formação de professores para implementação de novas práticas pedagógicas. Afirma Xavier (2008) que “A mudança de contexto trazida pela tecnologia sugere que a escola se prepare e apresente estratégias de enfrentamento a essa nova realidade.” Assim sendo, o professor precisará modificar a técnica, mas, sobretudo, a sua pedagogia. Para Barbosa e Rovai (2012, p. 12),

As novas tecnologias proporcionam, ainda, mais situações de interação e maiores facilidades para gravar e editar vídeos ou arquivos de áudio, o que há algum tempo só era feito por profissionais da área. Hoje, esses procedimentos são acessíveis a um maior número de pessoas e estão disponíveis em suportes comuns como o celular.

A tecnologia não é a solução dos problemas existentes no âmbito educacional, mas também não se pode afirmar que o *smartphone* seja o estorvo desse âmbito. Também não se deve pensar que esse dispositivo tecnológico deva ser o único recurso usado pelo professor para o processo ensino-aprendizagem nem que ele deva substituir o livro didático. Ao contrário, alguns pesquisadores, como

Barbosa, Morrissey, Pereira, Silva, Xavier, entre outros, deixam claro que o uso devido e bem aplicado desse dispositivo pode contribuir para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Referir-se à contribuição do *smartphone* para o ensino-aprendizagem é diferente de referir-se a ele como o único a contribuir.

Sabe-se que, como ressalta Antunes (2003, p. 108), “A mudança no ensino de português não está nas metodologias ou nas ‘técnicas’ usadas. Está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares.” Objeto esse que, como repete à exaustão a mesma autora, é o texto. Isso porque, como diz Marcuschi (2010, p. 16), “as línguas se fundam em usos.” Ou como acrescenta a própria Antunes (2003, p. 92):

Toda atuação verbal se dá através de textos, independentemente de sua função e de sua extensão. Ou seja, o óbvio é que ninguém fala ou escreve a não ser sob a forma de textos, tenham eles esta ou aquela função, sejam eles curtos ou longos. Fazer e entender textos não são, assim, atividades eventuais, alguma coisa que as pessoas fazem uma vez ou outra, em circunstâncias muito especiais (em dias de prova, por exemplo). É coisa que se faz todo dia, sempre que se fala ou sempre que se escreve.

Assim, todo ato comunicativo é necessariamente textual. Logo, a aula de português precisa tomar esse ato como objeto de ensino-aprendizagem. Mas, embora não sendo a tecnologia o objeto da aula de língua materna, no entanto, “várias experiências com tecnologias móveis mostram que os telemóveis são promissoras ferramentas educativas.” (MOURA, 2009)³⁹. Na esteira dessa consciência abordada por Moura, insere-se este trabalho de pesquisa em que a partir de um gênero específico (o microconto) propõe a inserção da tecnologia móvel, o *smartphone*, a serviço da leitura na sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, tornando-o aliado do ensino-aprendizagem da língua materna.

Afirma Xavier (2008) que “o professor deve estar em constante revisão dos significados de sua prática a fim de reconfigurá-la de acordo com as demandas do presente e necessidades futuras.” E para isso, conforme o autor, o professor precisa “se beneficiar” do potencial pedagógico oferecido pelas novas tecnologias digitais

³⁹Disponível em:

<[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10056/1/Moura%2520\(2009\)%2520Challenges.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10056/1/Moura%2520(2009)%2520Challenges.pdf)> Acesso em: 18 jan. 2015.

em prol do ensino-aprendizagem. Ressalta, ainda, o autor que é um “imperativo contemporâneo” os professores aprenderem a trabalhar com as novas tecnologias inteirados de seu “potencial educativo”, pois não dá mais para ignorá-las.

Diante disso, então, os aparelhos celulares cada vez mais modernos criam uma profunda interatividade entre os indivíduos e as redes sociais bem como realiza a convergência de diversas outras tecnologias. Por isso, desde há muito tempo eles deixaram de ser apenas um telefone. Hoje, tornaram-se verdadeiras centrais multimídias, ou, no dizer de Lemos (2005, p. 6-7), um “teletudo”, com os quais não só se pode telefonar, mas também ouvir rádio, mp3, mp4, assistir à TV, tirar fotos, gravar filmes e voz, jogar, mandar e receber mensagens e navegar na Internet (ANTONIO, 2010). Mais modernamente, neles, instalam-se programas (chamados de aplicativos) que melhoram a vida dos usuários (como saber a hora da chegada do ônibus, fazer transações comerciais e financeiras, fazer monitoramento da saúde, localizar em tempo real um membro da família por um sistema de geolocalização) e também servem para entreter (como jogos de toda espécie, entre eles, jogos educacionais, como o proposto nesta pesquisa). Destarte, o celular tornou-se, como afirma Morrissey (2012, p. 277), um computador de mão ou, como diz Costa (2013, p. 2), um computador de bolso. Sobre isso, expõe Xavier (2008) que

Entramos na terceira geração de aparelhos celulares, a chamada 3G, que permite acesso à internet em alta velocidade, entre outras ações comunicativas e de entretenimento. Num mesmo aparelho, é possível ao usuário realizar diversas ações algumas até simultaneamente tais como: assistir a um programa de TV, ouvir música em formato digital, sintonizar rádios convencionais ou webrádios, gravar voz e vídeo, fotografar, visualizar a foto, exibir o vídeo, ler um livro digitalizado, localizar-se por GPS etc. Isto é a chamada convergência de mídias.⁴⁰

Essas máquinas inteligentes, pois, cada vez mais poderosas, possibilitam novas redes de conhecimento e de informação em qualquer lugar e a qualquer hora. Em vista disso, afirma Costa (2013, p. 2) que “Os equipamentos celulares top de linha” contam “com sistemas operacionais e aplicações informáticas de elevado nível de convergência tecnológica.” Esses equipamentos, portanto, dispõem de uma

⁴⁰ Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2015.

tecnologia inovadora que os torna um minicomputador, e, assim, alicerçam-se como uma ferramenta de exploração do conhecimento e da informação úteis para contexto educativo. Segundo Monteiro e Teixeira (2007, p. 3),

O que se pode dizer é que o celular vem dialogando com as culturas as quais possivelmente já estão presentes nas salas de aula e/ou no espaço escolar com uma disposição que pode possibilitar emergir novas culturas e novas práticas pedagógicas.

Assim, pois, a convergência tecnológica dos aparelhos celulares provoca a escola a também dialogar com essas novas culturas e, desse modo, rever suas práticas pedagógicas. Segundo Corrêa (2003), o objetivo do uso das inovações é produzir um novo contato entre educação e tecnologia, utilizando-se desta para mediação de uma prática pedagógica específica que seja atraente e desenvolva a formação de competência do aluno. Para ele, a tecnologia na escola não pode ficar à deriva. Ela precisa ser direcionada e adequadamente usada para ser útil ao processo ensino-aprendizagem. Para Xavier (2008),

É preciso que o docente seja inovador e aproveite a grande sedução que tais dispositivos exercem sobre os aprendizes, principalmente nos mais novos, alertando-os para seu potencial educativo e não meramente como objeto de lazer e entretenimento.

Dessa forma, tornando tais dispositivos aliados em sala de aula, o professor estará tomando a consciência de que a tecnologia pode e deve ser um rico instrumento de aprendizagem. Para Lévy (1999) o professor na era da tecnologia, ou na era da cibercultura, como ele a denomina, precisa ser um profissional instigador do conhecimento dos alunos; ele precisa desenvolver habilidades metodológicas que despertem nos alunos a capacidade de aprender a aprender e os habilitem, também, para o uso crítico das tecnologias.

A presença da tecnologia (como o *smartphone*) em sala de aula representa um novo direcionamento na prática docente, pois novas tecnologias em ambiente escolar requerem novas práticas escolares. A escola precisará renovar-se para dar conta da dinamicidade trazida pela tecnologia e, nesse paradigma, o professor será levado a ver a escola não mais como um espaço no qual ele transmite conhecimentos prontos, acabados e os alunos passivamente os assimilam; mas sim,

como um lugar de se construir saberes úteis e aplicáveis, como um espaço de se questionar, de se pensar e de se aprender a aprender.

De acordo com os especialistas supracitados, então, tornar o celular um aliado para a leitura de gênero (como o microconto, por exemplo) parece ser uma proposta atrativa uma vez que esse aparelho está tão presente na vida dos alunos e lhes é tão valioso.

2.2.3 Leitura de Microcontos Mediada pela Tecnologia Digital: Outras Pesquisas Realizadas

Os avanços e as necessidades da sociedade contemporânea requerem uma escola que saiba se modificar e que, sobretudo, saiba dialogar com a realidade do seu alunado. Esse novo modelo de escola, pois, precisa adotar esse novo paradigma para cercar-se da vida dos alunos e dos instrumentos a eles valiosos para, como diz Xavier (2008), “ensinar os aprendizes a interpretar, filtrar, selecionar, avaliar para transformar tantas informações em capital cultural que possa ser utilizado de modo prudente e decente, ético e estético dentro e fora da instituição de ensino.” Para isso, porém, deve a escola reconhecer e assumir a importância da leitura como uma necessidade fundamental. Cidadão que não lê, ou lê mal, não exerce dignamente a sua cidadania, pois a leitura é uma exigência social. E como as necessidades da sociedade a levaram a desenvolver recursos tecnológicos que lhes beneficiem, a escola não pode desconsiderar a existência deles. Assim sendo, a novidade nesse novo paradigma é a leitura mediada por tecnologias, as quais desafiam a escola a se atualizar para poder ser mais atrativa. Ciente disso, então, para a realização deste trabalho foram revisitadas duas pesquisas que trabalharam a leitura nessa perspectiva, como se pode constatar a seguir:

A Dissertação “O *twitter* como um novo gênero digital para o ensino de língua a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto”⁴¹, concluída em 2013 pela pesquisadora Glayse Ferreira Perroni da Silva, compartilha do objetivo deste trabalho por propor a leitura de microconto como recurso pedagógico mediado pelas tecnologias. Assim como aqui foi proposto o uso de um

⁴¹Disponível em: <http://www.btdt.unitau.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=630> Acesso em: 20 abr. 2016.

aplicativo para a leitura do gênero textual microconto em sala de aula, a pesquisa de Glayse propõe o trabalho de leitura desse gênero textual mediado pelo *twitter*. Nas duas pesquisas, o uso das tecnologias digitais é visto como recurso atrativo para as aulas uma vez que a sociedade atual não sabe mais viver sem essas inovações. Com base na perspectiva teórica da Análise do discurso, a autora coletou 365 microcontos do *twitter*, selecionou seis, analisou-os textual e discursivamente e concluiu que os microcontos do *twitter* são ferramentas úteis ao ensino de leitura, sobretudo, com relação à compreensão de texto, pois, apesar de pequenos, eles possibilitam multiplicidade de interpretações, o que vai, segundo a autora, ampliar o repertório de conhecimento do leitor.

Outra pesquisa semelhante a este trabalho é o do artigo intitulado “O uso do microconto no ensino de língua inglesa”⁴², escrito por Santos e Lima (2013). Embora o artigo trate do ensino de língua estrangeira e também proponha a produção textual, ele parte da leitura de microconto mediada pela tecnologia, incluindo o objeto digital aplicativo, entre outros. As autoras partem da hipótese de que os recursos tecnológicos permitiriam um melhor envolvimento dos alunos na atividade de leitura (e de escrita), uma vez que eles estão cercados desses recursos. Apesar de a aula ser de língua inglesa, a leitura dos microcontos se deu em língua portuguesa e foram retirados da página *Micro conto* da rede social *Facebook*.

Relatam as autoras que a leitura e as conversas em torno dos microcontos enriqueceram as aulas e fizeram emergir muitas reações positivas em torno das atividades. No que concerne à atividade de leitura, algumas interpretações dos textos, segundo elas, foram “trágicas, engraçadas, outras alegres e interessantíssimas.” (SANTOS; LIMA, 2013, p. 11). Afirmam, ainda, as autoras que as conversas em torno da leitura dos textos, entre outras coisas, possibilitaram o trabalho do respeito à compreensão do outro. Assim sendo, conclui Santos e Lima (2013) que o gênero microconto possibilita um encontro maior com a leitura (e a escrita) em língua inglesa e chamam a atenção para a necessidade de a escola trabalhar com os gêneros a serviço da leitura (e da escrita) para o aluno poder ler criticamente.

⁴² Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uni_oeste_lem_artigo_terezinha_aparecida_dos_santos.pdf> Acesso em: 08 out. 2016.

3. METODOLOGIA

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de verificar como a leitura de texto do domínio do narrar pelo *display* de celular despertaria o interesse dos “nativos digitais” pelo ato leitor, esta pesquisa adotou um caráter analítico-qualitativo.

A pesquisa é qualitativa porque, segundo Malhotra (2006, p. 28) utiliza uma “metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”. Em outras palavras, o número de participantes da pesquisa é pequeno, uma vez que não existe a preocupação de mostrar dados quantitativos à população. Conforme Costa (2013, p. 71), a pesquisa qualitativa importa-se “Com os indivíduos e seu ambiente em todas as suas complexidades”. Ou seja, a perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa é entender o outro. Nesse tipo de pesquisa, consoante Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), os pesquisadores “buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.” Assim, o fundamental na pesquisa de caráter qualitativo é a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70),

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Desse modo, na pesquisa qualitativa, o pesquisador estuda os fenômenos onde eles ocorrem e, sem manipular os resultados, reproduz a maior quantidade de elementos que pode coletar.

De natureza aplicada, esta pesquisa também constitui um estudo de caso, pois desenvolveu uma atividade pedagógica que visava testar habilidade de leitura auxiliada pelo *smartphone*. Uma vez que o estudo de caso deve ser aplicado quando se pretende investigar uma situação específica, singular, e, assim, consiste “em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60), este trabalho analisou um grupo de alunos de uma escola pública do Estado de Pernambuco, mais precisamente, de uma escola da região metropolitana do Recife.

Para isso, criou-se um aplicativo educacional *mobile* gratuito⁴³ (que funciona *off-line*) chamado “Continho”,⁴⁴ o qual é um *game* digital em que se deve ajudar um personagem (homônimo) a adquirir conhecimento para chegar à Universidade. O que só ocorre se forem vencidos dez desafios.

Ao entrar no *game*, visualiza-se um mapa no qual estão dez baús do conhecimento, dentro de cada qual existe um microconto⁴⁵ com quatro questões. Se todas as questões forem respondidas corretamente (havendo, assim, 100% de acerto), o aluno/jogador avança de nível, reaparece o mapa na tela e o baú seguinte fica disponível para ser realizada outra atividade (cena que se repetirá com os dez baús). O aluno/jogador terá duas chances (ou vidas, representadas pelo numeral 2 ao lado de Continho em cada opção do jogo) para acertar todas as questões; porém, se perder, reaparecerá o mapa, obrigando-o a reabrir o baú em que estava.

⁴³ Inicialmente, o aplicativo foi criado para funcionar em *Android* (sistema operacional móvel da Google) por ser o mais popular sistema operacional para dispositivo móvel, no entanto, há pretensão de estendê-lo para outros sistemas operacionais.

⁴⁴ Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=alberto.com>> Acesso em: 23 out. 2016.

⁴⁵ O critério da escolha dos textos para o aplicativo seguiu os aspectos necessários para se ter um microconto, já vistos na fundamentação teórica: concisão e narratividade e, além destes, a capacidade de sugestão. Ao procurar os microcontos na internet e nos livros, foram encontrados muitos textos que, apesar de micro, não possuíam o aspecto narrativo, mas os adotados, além da concisão e narratividade, são bastante sugestivos. A maioria desses textos foram procurados no site de Marcelo Spalding devido ao fato de ele ser uma autoridade acadêmica na área dos textos ultracurtos e outros foram retirados de autores bastante ativos na escrita ou análise do gênero microcontista ou de sites abundantemente acessados.

O jogo compõe-se de dez microcontos, constituindo dez fases. Ele inicia-se com a leitura de um texto de apenas 39 caracteres (afora os espaços em branco) e termina, no 10º baú, com um texto de 284 (sem considerar, também, os espaços).⁴⁶

Na primeira tela do jogo, ou tela inicial, visualiza-se Continho e as opções de iniciar o jogo ou dele sair e de acessar os créditos, como se pode ver na imagem a seguir:

Figura 1- Tela inicial



Na segunda tela, após tocar em iniciar, visualiza-se o mapa o qual exhibe o percurso que o aluno/jogador deve efetuar para ajudar Continho a chegar à Universidade. Nessa tela, estão os dez baús em que se deve tocar a cada nível conseguido e, assim, ir avançando até chegar ao destino. A tela reaparece cada vez que se avançar de nível, deixando sempre o baú seguinte disponível para ser tocado. Na parte inferior dessa tela, consta uma escola, assinalando o lugar de onde parte Continho e, na parte superior, a logomarca da UFPE, Universidade que é o destino dele⁴⁷, como se verifica na imagem a seguir:

⁴⁶ Convém recordar que, nesta pesquisa, considera-se microconto qualquer texto ultracurto e narrativo, independentemente da quantidade de caracteres.

⁴⁷ Convém notar que, no *game*, a UFPE representa qualquer Universidade. A escolha dessa instituição universitária como o destino de Continho foi apenas para prestigiar o ambiente acadêmico de onde partiu a pesquisa.

Figura 2- Tela principal do jogo (ou tela do mapa)



Após aparecer a tela principal, deve-se tocar no primeiro baú para se iniciar o jogo propriamente dito. Ao ser tocado, abre-se uma tela com o primeiro microconto seguido de suas quatro questões. Todavia, após o toque aparece apenas a primeira questão. Cada uma das outras vai aparecendo à medida que o aluno/jogador for marcando a resposta que ele considerar correta.

Todas as vezes que se avançar de nível reaparece essa tela do mapa com o nome VOLTAR, abaixo, indicando que a qualquer momento o aluno/jogador pode retornar à tela inicial para, se quiser, desistir do jogo.

As questões do *game* foram elaboradas a partir das orientações de Marcuschi (1996) e de Antunes (2003), de acordo com os quais os professores não devem usar atividades que não propõem reflexão e que reduzem o aluno a responder sobre aspectos meramente formais do texto. Para eles, os exercícios de compreensão textual devem ser desafiantes e provocadores de uma leitura com análise crítica. Segundo Marcuschi (1996, p. 79), por exemplo, “Uma alternativa excepcional de trabalhar a compreensão textual é montar um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas, ou afirmações que para serem justificadas exigiriam vários passos.” Dessa forma, a compreensão textual passa, conforme o autor, pelo ato inferencial, o que leva o leitor a ultrapassar as linhas materiais ali contidas. Conforme Antunes (2003, p. 36), na busca interpretativa “Os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como

verdadeiras instruções do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões.” Destarte, nas palavras dos autores, compreender um texto requer muito mais do que reconhecer apenas os recursos gramaticais enquanto tais. Para eles, o encontro do leitor com o texto precisa ser muito mais positivo. Nesse encontro, é necessária uma relação em que o leitor, além de fazer emergir seus conhecimentos prévios, precisará compreender que tudo o que visualiza na superfície textual é necessário para o ato interpretativo.

Considerando, assim, as orientações dos autores supracitados, as questões do *game* aqui propostas – fundamentadas na matriz de referência da Prova Brasil e do SAEB⁴⁸– buscam conduzir o aluno a ultrapassar o código do texto e chegar às suas entrelinhas, para que, na tríplice relação de autor, texto, leitor, este último possa encontrar o sentido pretendido pelo primeiro.

A matriz de referência da Prova Brasil e do SAEB é dividida em seis tópicos com descritores, os quais testam competências e habilidades que os alunos precisam dominar em cada série do ensino básico. Os descritores “indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos” e “constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.” (BRASIL, 2008, p. 18). Dito de outro modo, os descritores indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico.

Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008, p. 21), “Para a 4ª série/5º ano EF, são contemplados 15 descritores; e para a 8ª série/ 9º ano do EF e a 3ª série do EM, são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores.” Assim sendo, os descritores distribuem-se nos tópicos “em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.” (BRASIL, 2008, p. 21). A seguir, observe-se o quadro dos tópicos requeridos para o nono ano do Ensino Fundamental com os seus respectivos descritores:

⁴⁸A Matriz de Referência da Prova Brasil e do SAEB encontra-se no Portal do Mec. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf> Acesso em: 07 jan. 2016.

Quadro 1- Tópicos e descritores do SAEB e da Prova Brasil

Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Tópico VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Apesar da existência de todos esses descritores, os escolhidos para os desafios do jogo foram os que mais requerem dos alunos operações mentais complexas. Portanto, com base neles, as questões do aplicativo cobram do aluno o desenvolvimento de habilidades que o façam reconhecer o sentido global do texto a partir do reconhecimento do sentido do seu título, de propostas de títulos ou de comparação com imagens. Propõem ao aluno a compreensão do papel textual de verbos, advérbios e conjunções, como também exploram os sentidos de diversas palavras presentes nos textos, como se verá à frente. Questões assim parecem contemplar as propostas de Marcuschi (1996) e de Antunes (2003), pois requerem do aluno habilidades que não se encerram na materialidade das palavras do texto, mas que assumem a perspectiva de que, além de todo leitor trazer o seu repertório de conhecimento prévio, precisa fazer uma leitura apoiada no texto, em que as palavras são pistas de sentido e que nenhuma está ali por acaso.

Adotando essa perspectiva, pois, observe-se como foram elaboradas as questões do *game* e como ele se estrutura:

Com 39 caracteres (sem considerar os espaços), o primeiro microconto foi publicado por Manoela Galende e copiado do site “A Casa das mil portas”,⁴⁹ no dia 03/04/2016. O texto não possui título, conforme se vê na imagem do próprio *site* a seguir:

⁴⁹ Disponível em: <<http://www.nemonox.com/1000portas/index.php?o=1>> Acesso em: 03 abr. 2016.

Figura 3- Imagem original do texto⁵⁰

A primeira questão desse texto foi elaborada com base no descritor 6, por meio do qual o leitor busca “identificar o tema de um texto”. Pertencente ao “Tópico I- Procedimentos de leitura”, esse descritor avalia a habilidade de o aluno reconhecer o assunto principal do texto. Segundo o Caderno do PDE/ Prova Brasil, “Para que o aluno identifique o tema, é necessário que ele relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto.” (BRASIL, 2008, p. 31). Dessa forma, uma atividade baseada no descritor 6 trabalha a leitura numa perspectiva que ultrapassa a superfície textual, como demonstra a imagem da questão a seguir:

⁵⁰ Uma vez que ao acessar o *link* do texto não há como localizá-lo diretamente, esta foto retrata o microconto em sua forma original, pois no *site* da “Casa das mil portas”, conforme os próprios autores, “cada microconto tem sua própria página, onde aparece o texto e o nome do autor, com um link para o seu weblog. (...) Como o microconto seguinte é sempre selecionado ao acaso, pela mágica do php, cada visita será diferente e mostrará os microcontos numa nova sequência.” Disponível em: <<http://www.nemonox.com/1000portas/projeto.html>> Acesso em: 01 out. 2016.

Figura 4- Primeira questão do game

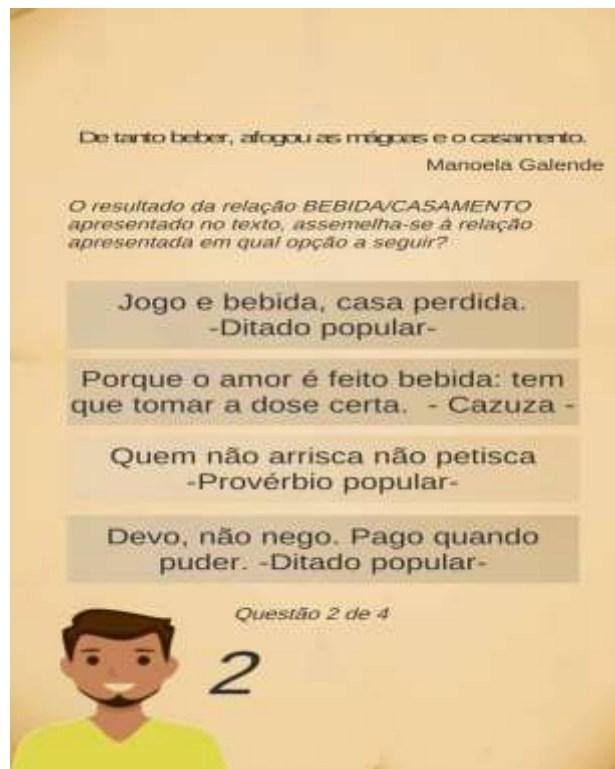


Ancorado em Marcuschi (1996), segundo o qual “Analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente.” (MARCUSCHI, 1996, p. 79), essa questão propôs ao aluno/jogador que compreendesse o todo do texto por meio de uma proposta de título. Como essa atividade requer a alternativa não adequada, a letra C⁵¹ (casamento gera alcoolismo) é a resposta correta, pois pelo fato de o casamento não ser a causa do alcoolismo, não se encontra apoio no texto para esse suposto título.

Ainda sobre esse primeiro texto, há a segunda questão que também foi elaborada com base no descritor 6, o qual, pertencente ao “Tópico I- Procedimentos de leitura”, procura analisar a habilidade de o leitor “Identificar o tema de um texto”, conforme se observa a seguir:

⁵¹ Embora nenhuma das questões do *game* contenha letra ou número nas alternativas, uma vez que o SAEB e a Prova Brasil classificam-nas como A, B, C e D, aqui optou-se por denominá-las por essas letras, na ordem de cima para baixo e, assim, foram orientados os alunos participantes da pesquisa a marcarem o gabarito.

Figura 5- Segunda questão do game

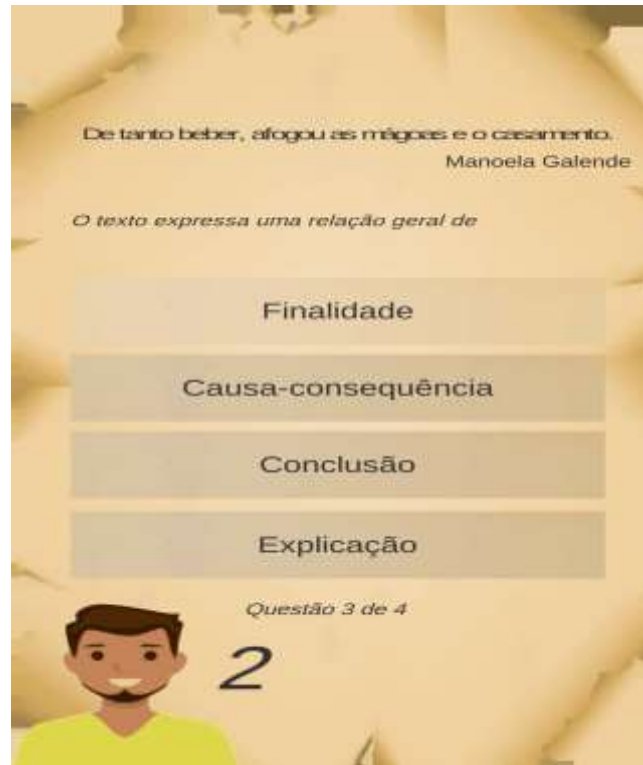


Essa atividade propôs ao aluno/jogador o reconhecimento do sentido do texto a partir da comparação entre palavras dele com palavras presentes em outros textos. Isso porque, conforme Marcuschi (1996), a atividade de comparar é constante na nossa vida diária e pode ser treinada. A resposta correta a essa atividade é a letra A porque assim como a relação bebida/casamento acabou o casamento, conforme narra o texto, o mesmo ocorre com a relação jogo/bebida, a qual tem a perda da casa como resultado.

A terceira questão desse texto foi elaborada com base no descritor 11, por meio do qual o leitor deve “estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto”. Por meio desse descritor, pertencente ao “Tópico IV- Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, reconhece-se que os fatos ocorrem numa relação de motivação e efeito e com ele avalia-se “a habilidade do aluno em identificar o motivo pelo qual os fatos são apresentados no texto, ou seja, o reconhecimento de como as relações entre os elementos organizam-se de forma que um torna-se o resultado do outro.” (BRASIL, 2008, p. 82). Destarte, uma

atividade baseada no descritor 11 também trabalha a leitura numa perspectiva que ultrapassa a superfície textual, como pode ser visto na imagem da questão abaixo:

Figura 6- Terceira questão do *game*

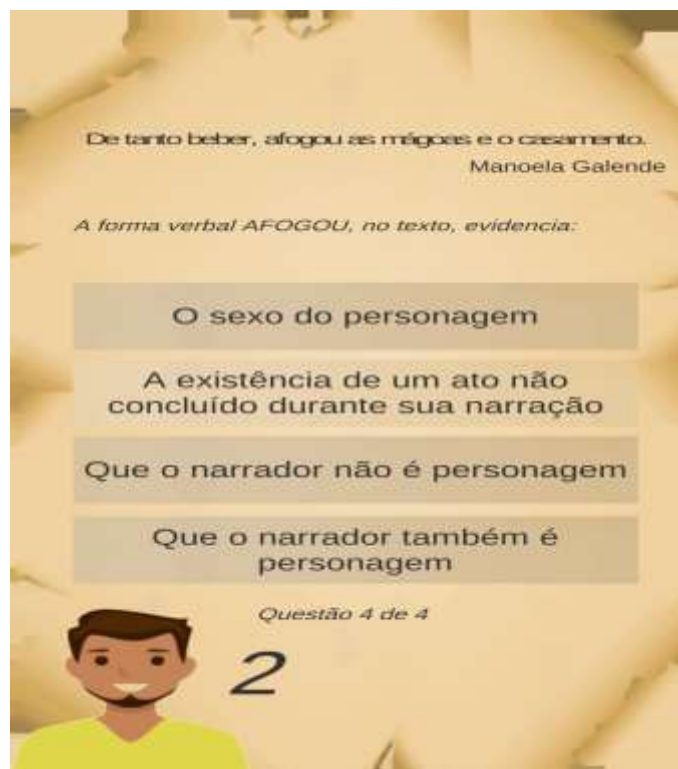


A questão explora a relação semântica criada no texto pelos recursos de coesão. Reconhecer a função dos recursos coesivos dentro de um texto é perceber o papel textual de certas palavras como também é compreender que, no ato da leitura (como também no da escrita) de qualquer texto, “É preciso antes de tudo, *saber estabelecer relações*, fazer ligações entre as diferentes unidades – indo e voltando”. (ANTUNES, 2005, p. 49. Grifos da autora). Em outras palavras, por meio de uma atividade que busca o conhecimento das relações semânticas estabelecidas em um texto – como é o caso do reconhecimento da relação causa-consequência – busca-se o entendimento de que todo texto tem uma unidade semântica que o torna compreensível.

A resposta a essa atividade é a letra B, pois a relação que perpassa o texto é a de causa-consequência, uma vez que o excesso da bebida causou o afogamento das mágoas e do casamento. Assim sendo, o afogamento (com sentido metafórico) constitui a consequência do beber em excesso.

Por fim, a quarta questão foi elaborada com base no descritor 10, do “Tópico IV- Coerência e coesão no processamento do texto”. Esse descritor avalia a habilidade de o leitor “identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” e, com ele, cobra-se do aluno a habilidade de identificar um dos elementos constitutivos da estrutura da narrativa (como narrador, lugar, tempo, personagens entre outros). “Um item vinculado a esse descritor deve levar o aluno a identificar um desses elementos constitutivos da estrutura da narrativa. Evidentemente, o texto utilizado deve ser do tipo narrativo.” (BRASIL, 2008, p. 80). Assim sendo, considerando o esquema de organização do texto narrativo, com esse descritor, o aluno poderá refletir sobre a estrutura do texto que lê. Como exemplo disso, observe-se a figura que segue:

Figura 7- Quarta questão do *game*



Uma vez que a terminação de um verbo, entre outros elementos gramaticais, indica as pessoas do discurso, é compreensível a razão de se buscar, por ela, o reconhecimento do tipo de narrador de um texto da ordem do narrar. Diferentemente da forma tradicional que explorava o verbo meramente para reconhecimento de sua

classificação morfológica ou para conjugá-lo, analisá-lo, nessa perspectiva, é vê-lo como recurso que contribui para a construção do gênero textual.

A resposta a essa atividade é a letra C, pois a forma verbal AFOGOU, na 3ª pessoa do singular, evidencia, no contexto, o tipo de narrador. O narrador desse texto é observador uma vez que ele conta a história sem se incluir nela.

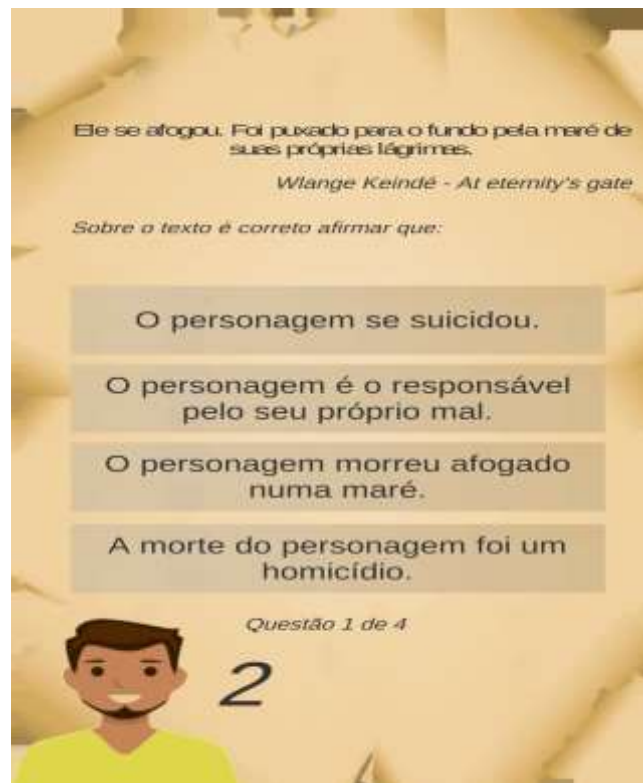
O segundo microconto possui 62 caracteres (sem considerar os espaços) e foi publicado por Wlance Keindé, em 25/08/2015, pelo site “Minicontos”. Coletado em 03/04/2016, seu título foi escrito em inglês (*At eternity's gate*) e, em português, significa “No portão da eternidade”⁵².

A primeira atividade desse microconto foi elaborada com base no descritor 1, do “Tópico I- Procedimentos de leitura”. O descritor orienta o leitor a “localizar informações explícitas em um texto” e “solicita do aluno a identificação de uma determinada informação, entre várias outras expressas no texto.” (BRASIL, 2008, p. 57). Em outras palavras, esse descritor requer do aluno uma habilidade muito básica: a de encontrar informações na superfície do texto. E isso pode ser constatado na figura a seguir:

⁵² Disponível em:

<<http://www.minicontos.com.br/?apid=5432&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=At%20Eternity%27s%20Gate>>
Acesso em: 03 abr. 2016.

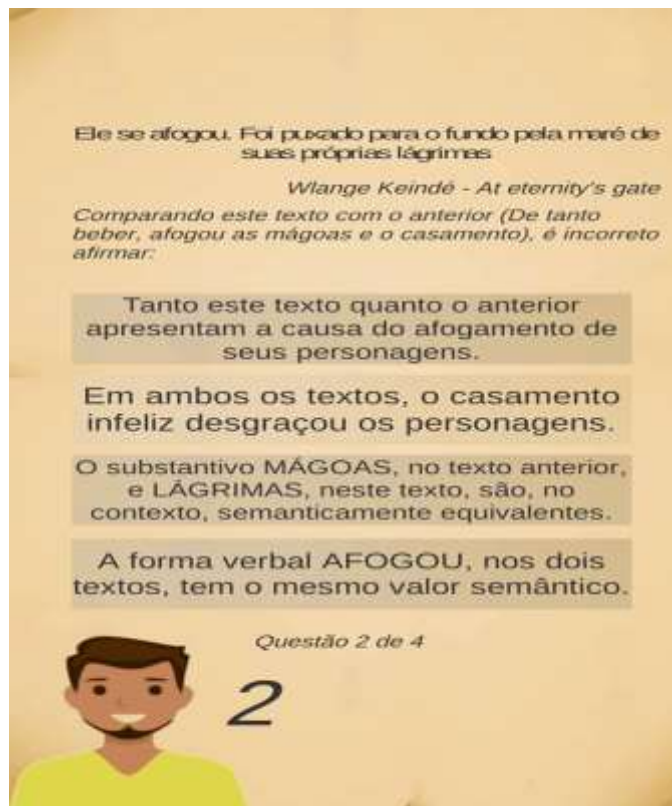
Figura 8- Quinta questão do game



A resposta à questão é a letra B, pois, conforme o emprego do pronome reflexivo SE acrescido dos pronomes SUAS e PRÓPRIAS, o personagem prejudicou a si mesmo. A questão explora a localização de ideias explícitas do texto porque o leitor não precisará fazer muito cálculo interpretativo para poder chegar à resposta certa. Na própria superfície do texto, ele encontra a resposta.

A segunda questão do texto foi elaborada com base no descritor 20: “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.” Pertencente ao “Tópico III- Relação entre Textos”, esse descritor avalia a habilidade de se comparar dois textos para se perceber os pontos comuns ou incomuns a eles. “A habilidade de comparar dois ou mais textos sobre um mesmo tema exige maturidade e discernimento, que devem ser desenvolvidos também na escola.” (BRASIL, 2008, p. 72). Dito de outro modo, a escola precisa desenvolver, nos alunos, a habilidade de se chegar ao sentido dos textos pelo paralelo entre eles. Assim sendo, note-se a figura que segue:

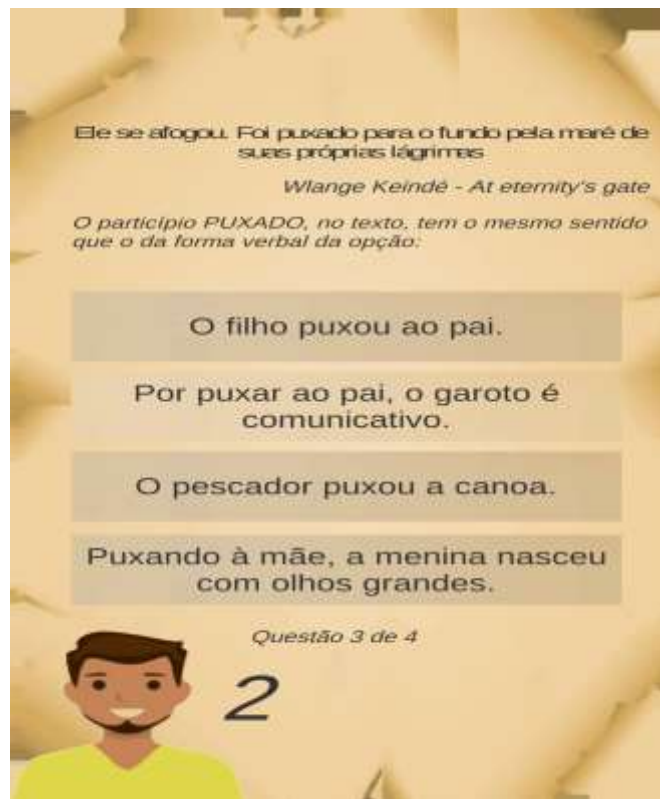
Figura 9- Sexta questão do game



Essa questão explora o paralelo entre dois textos. Questões desse tipo são importantes, pois desafiam o leitor a observar o que assemelha e o que diferencia os textos comparados e, assim, leva-o a fazer cálculos interpretativos inferenciais que extrapolam os limites explícitos do texto. A resposta a essa segunda atividade é a letra B, pois não se pode concluir deste texto, nem do anterior, que os personagens tiveram um casamento infeliz e, muito menos, que essa infelicidade os desgraçou. O texto anterior menciona a palavra CASAMENTO, mas este texto nem sequer faz referência a ele. Além disso, no texto anterior, o fim do casamento é apresentado como a consequência do excesso da bebida e não como a causa.

A terceira questão desse texto foi elaborada com base no descritor 3, do “Tópico I- Procedimentos de leitura”. Segundo esse descritor, o leitor deve “inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, o que requer dele que “seja capaz de reconhecer o sentido com que a palavra está sendo usada no texto em apreço.” (BRASIL, 2008, p. 59). Desse modo, o leitor é levado a optar pela palavra ou expressão de sentido usado pelo autor do texto, como se pode visualizar na imagem a seguir:

Figura 10- Sétima questão do game

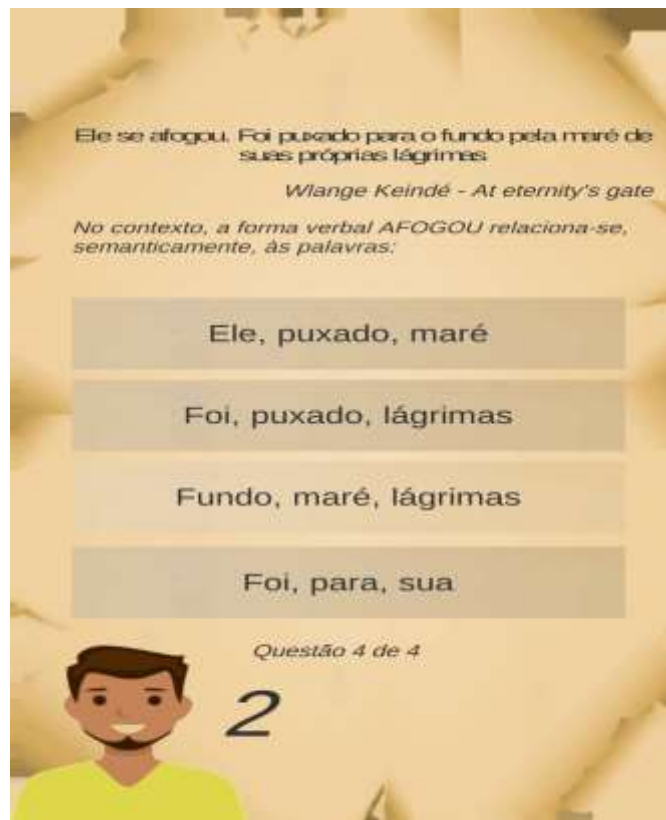


Reconhecer o significado de uma palavra no texto a partir da comparação dela com outras palavras presentes no mesmo texto ou em outro é muito marcante, pois significa assumir a perspectiva de que nenhuma palavra no texto é empregada aleatória e isoladamente, mas que é determinada no contexto no qual ela é inserida. Uma vez que “É consensual o princípio de que toda ação de linguagem acontece em determinado contexto”, como postula Antunes (2012, p. 58), a atividade de leitura passa, necessariamente, pela compreensão da importância das situações de interação como fatores determinantes para o sentido das palavras.

A resposta a essa terceira atividade é a letra C, pois nele o particípio PUXADO significa ARRASTAR, exatamente como consta na forma verbal PUXOU em “o pescador puxou a canoa”.

A última questão sobre esse texto foi elaborada com base no descritor 3 de acordo com o qual o leitor precisa “inferir o sentido de uma palavra ou expressão”. Pertencente ao “Tópico I- Procedimentos de leitura”, verifique-se como esse descritor aparece na questão que segue:

Figura 11- Oitava questão do game



Identificar a relação semântica entre as palavras presentes em determinado texto significa reconhecer a unidade de sentido que o perpassa e que lhe dá coerência. Compreender esse fato é perceber que o que confere unidade ao texto

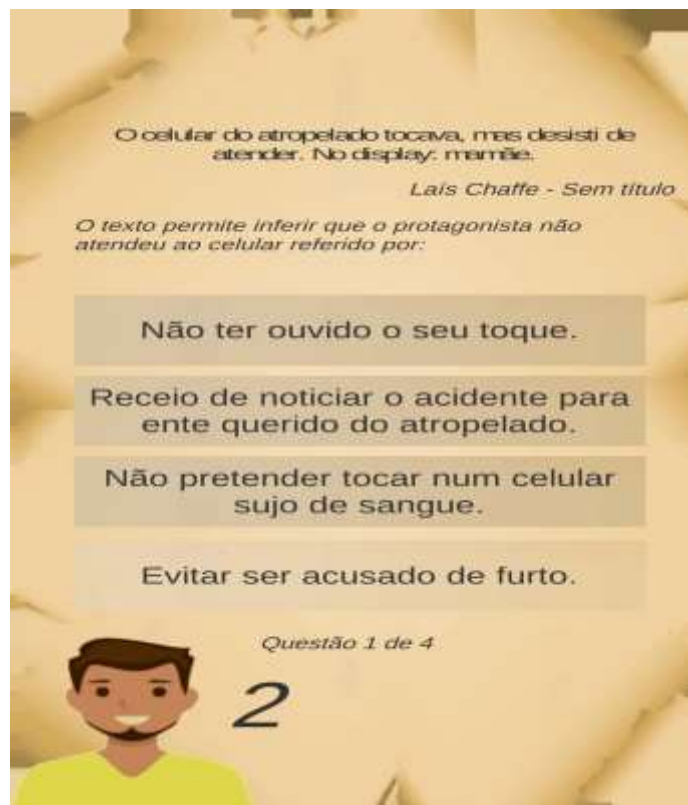
É a rede de sentidos criada explícita ou implicitamente, pelas palavras presentes à linha do texto. Uma remetendo a outra, anterior ou posterior, próxima ou distante. Uma condicionando a outra ou pressupondo a outra; uma dando acesso a outra ou associando-se a outra. (ANTUNES, 2012, p. 40).

Dito de outro modo, as palavras, num texto, aparecem semanticamente relacionadas. Por isso, nessa questão, a resposta é, novamente, a letra C, pois a forma verbal AFOGOU, no contexto, está semanticamente relacionada às palavras FUNDO, MARÉ e LÁGRIMAS numa associação metafórica em que as águas caídas dos olhos teriam gerado uma maré para o fundo da qual o personagem teria sido arrastado.

Na terceira fase do jogo, o microconto é o de Laís Chaffe e não possui título. Coletado em 05/07/2016, o texto contém 63 caracteres (sem considerar os espaços)

e foi publicado no blog da própria Chaffe.⁵³ A primeira questão sobre o texto foi elaborada com base no descritor 4, de acordo com o qual o leitor deve “inferir uma informação implícita em um texto” e pertence ao “Tópico I- Procedimentos de leitura”. Por meio desse descritor, deve-se “envolver elementos que não constam na superfície do texto, mas que podem ser reconhecidos por meio da identificação de dados pressupostos ou de processos inferenciais.” (BRASIL, 2008, p. 61). Assim sendo, por esse descritor, pretende-se verificar se o aluno é capaz de encontrar uma informação ausente da base do texto, como se observa na questão presente na figura abaixo:

Figura 12- Nona questão do game



As questões inferenciais são, segundo Marcuschi (1998), importantes estratégias de compreensão, pois permitem ao leitor ultrapassar a superfície do texto e chegar a conclusões novas a partir do que o próprio texto apresenta. Nessa

⁵³ Disponível em: <<http://chaffe.com.br/?apid=3015&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Sem%20t%EDtulo>>
Acesso em: 05 jul. 2016.

questão, a resposta é, novamente, a letra B, pois, segundo o texto, o protagonista não atendeu ao celular para não dar a notícia do atropelamento à mãe da vítima.

A segunda questão foi elaborada também com base no descritor 4, pertencente ao “Tópico I- Procedimentos de Leitura”. Conforme exige esse descritor, o leitor deve “inferir uma informação implícita em um texto”, como se pode ver na imagem abaixo:

Figura 13- Décima questão do game

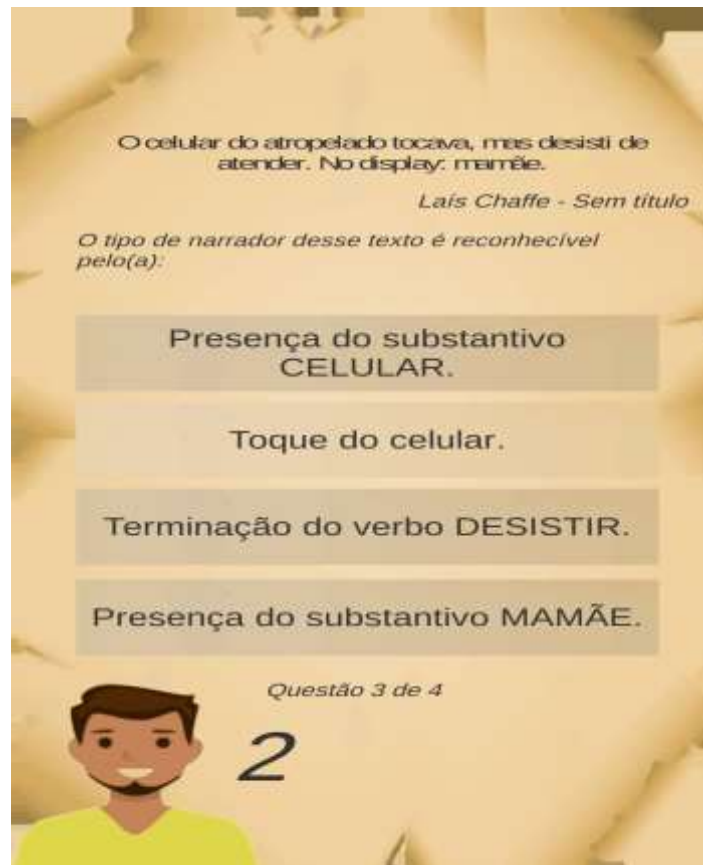


Essa é outra questão de inferência, pois requereu que o leitor ultrapassasse o código do texto e concluísse que o acidente só não seria visto pelo narrador se ele tivesse fora do campo visual onde estava o atropelado. Nessa questão, a resposta é a letra B, pois, das ações mencionadas, a única que poderia impedir o protagonista de ver o atropelamento, embora não necessariamente, seria o cochilo.

A terceira questão foi elaborada com base no descritor 10 mediante o qual o leitor necessita “identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que

constroem a narrativa”. Relativo ao “Tópico IV- Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, esse descritor é trabalhado na questão a seguir:

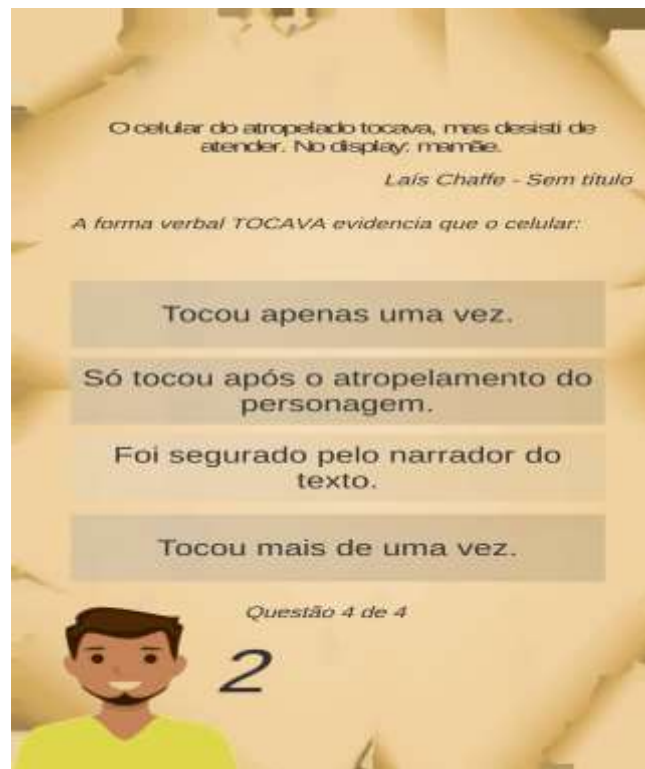
Figura 14- Décima primeira questão do *game*



Essa é outra questão na qual se reconhece o tipo de narrador pela terminação do verbo. A resposta correta a essa questão é a letra C uma vez que é a terminação do verbo DESISTIR que torna reconhecível o narrador-personagem.

A última questão sobre esse texto foi elaborada com base no descritor 3, por meio do qual o leitor deve “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”. Concernente ao “Tópico I- Procedimentos de leitura”, o descritor referido é trabalhado, entre outras formas, conforme se observa a seguir:

Figura 15- Décima segunda questão do game



Essa questão analisa o papel textual da desinência do verbo ao contrário da forma tradicional de explorar dele apenas a sua classificação morfológica. A resposta correta à questão é a letra D porque a desinência da forma verbal TOCAVA refere-se a uma ação frequente no passado. Portanto, o toque ocorreu mais de uma vez.

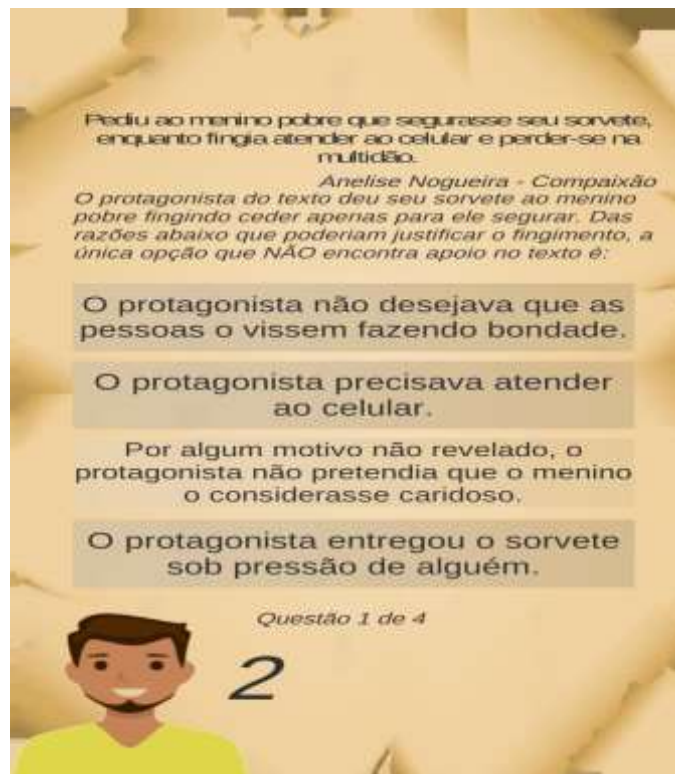
Intitulado “Compaixão”⁵⁴, o microconto da quarta fase foi escrito por Anelise Nogueira, possui 92 caracteres (sem considerar os espaços), e foi encontrado no site de “Minicontos” de Marcelo Spalding. O texto foi colhido em 03/04/2016.

A primeira questão sobre esse microconto foi elaborada com base no descritor 4, “inferir uma informação implícita em um texto”. Concernente ao “Tópico I- Procedimentos de leitura”, esse descritor pode ser constatado na imagem que segue:

⁵⁴ Disponível em:

<<http://www.minicontos.com.br/?apid=5348&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Compaix%E3o>> Acesso em: 03 abr. 2016.

Figura 16- Décima terceira questão do game



As questões que exploram os implícitos em um texto são bastante úteis para o processo de leitura, pois requerem do aluno a competência de ler nas entrelinhas. Os implícitos, segundo Antunes (2009, p. 106), são proposições que embora não apareçam explícitas no texto, “são necessárias ao estabelecimento da coerência ou do seu entendimento.” A resposta a essa questão é a letra B, pois, no texto, constata-se que o atendimento ao celular foi apenas fingimento, não necessidade.

A segunda questão foi elaborada com base no descritor 6, segundo o qual o leitor deve “Identificar o tema de um texto”. Concernente ao “Tópico I- Procedimentos de leitura”, esse descritor pode ser constatado na imagem que segue:

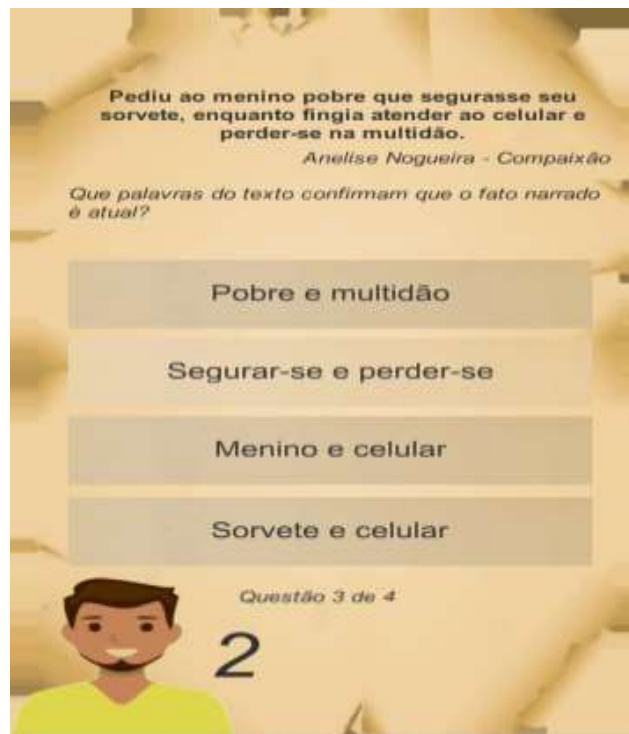
Figura 17- Décima quarta questão do game



As questões que requerem a competência de localizar o tema de um texto abrem ao leitor a oportunidade de tomar conta da totalidade do que é dito nele. Ao reconhecer o tema do texto, o leitor pode dizer que o compreendeu em seu todo. A resposta a essa questão é a letra B, pois, no microconto, o leitor começa a descobrir que se trata de compaixão, como o afirma seu título, ao deparar com a forma verbal FINGIA.

A terceira questão foi elaborada com base no descritor 4, segundo o qual o leitor precisa “inferir uma informação implícita em um texto”. Pertencente ao “Tópico I- Procedimentos de leitura”, esse descritor pode ser constatado na imagem que segue:

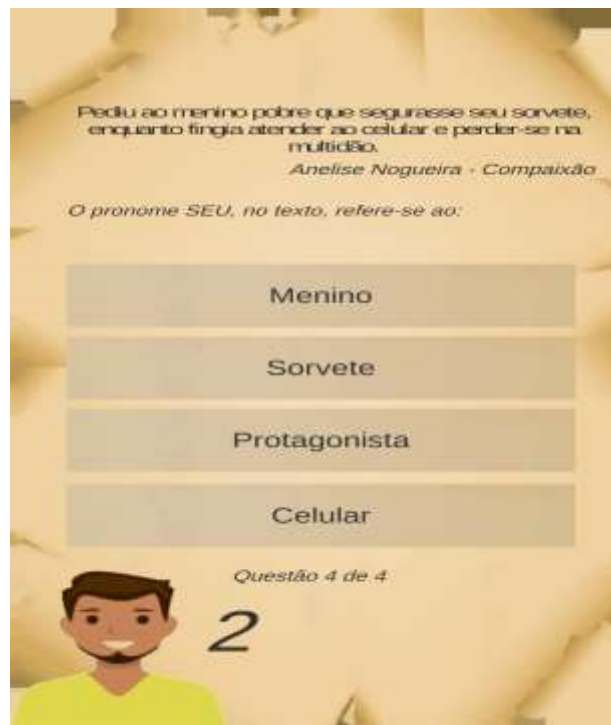
Figura 18- Décima quinta questão do game



Essa questão é mais uma que exige do leitor um conhecimento de mundo que não o limita ao texto, mas que o leva a buscar fora dele a informação necessária para compreendê-lo. A resposta à questão é a letra D, a opção do sorvete e o celular, pois tanto um quanto o outro surgiram mais recentemente. Pobre e multidão, bem como as ações de SEGURAR e PERDER, por exemplo, existem desde que o homem surgiu. Da letra C, o substantivo MENINO também.

A quarta questão foi elaborada com base no descritor 2, “Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto”. Relativo ao “Tópico IV- Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, por meio desse descritor, objetiva-se “verificar se o aluno é capaz de reconhecer as relações coesivas do texto que servem para estabelecer a continuidade textual, como os pronomes, por exemplo, que substituem nomes ou se referem a eles.” (BRASIL, 2008, p. 78). Dito de outro modo, avalia-se a habilidade de o aluno reconhecer os nexos que promovem o encadeamento do texto e gera sua unidade. Veja-se como esse descritor foi abordado na questão que segue:

Figura 19- Décima sexta questão do game



Essa atividade cobra o conhecimento dos elementos de coesão vistos como recursos de construção da própria textualidade. Segundo Antunes (2003, p. 131), “O que é comunicativamente relevante é conhecer as regularidades de uso dos pronomes no texto, para que se possa assegurar a clareza, a precisão referencial, a interpretação coerente.” Assim, pois, numa atividade como essa, o leitor é convidado a ver o pronome como recurso de unidade textual e não como elemento de classificação morfológica ou sintática.

A resposta a essa questão é a letra C uma vez que, no texto, o pronome possessivo SEU refere-se ao protagonista.

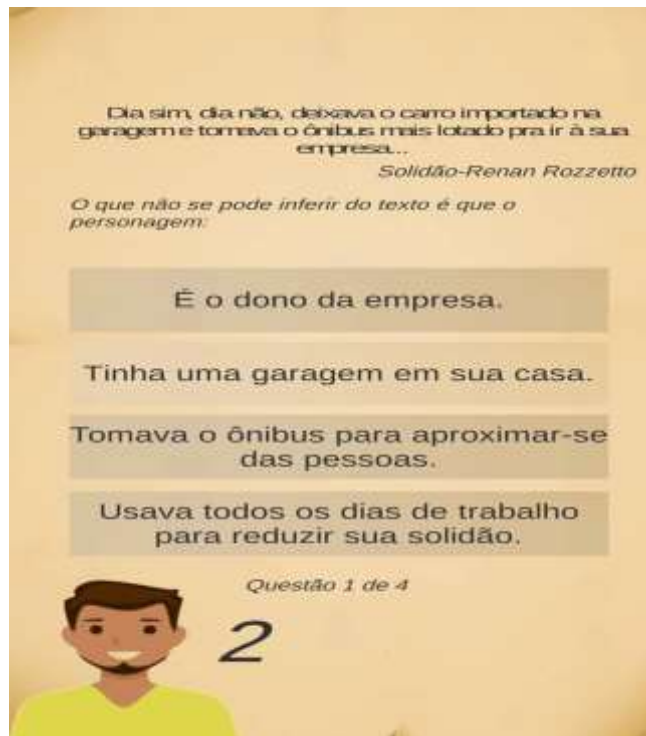
Na quinta fase, com 88 caracteres (sem considerar espaços), o microconto intitulado “Solidão”⁵⁵ foi escrito por Renan Rozzetto e publicado também no site de “Minicontos” de Marcelo Spalding. O texto foi coletado em 03/04/2016.

A primeira questão sobre esse texto foi elaborada com base no descritor 4, conforme o qual o leitor precisa “inferir uma informação implícita em um texto”.

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.minicontos.com.br/?apid=5327&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Solid%E3o>>
Acesso em: 03 abr. 2016.

Pertencente ao “Tópico I- Procedimentos de Leitura”, o descritor é verificado na questão da seguinte figura:

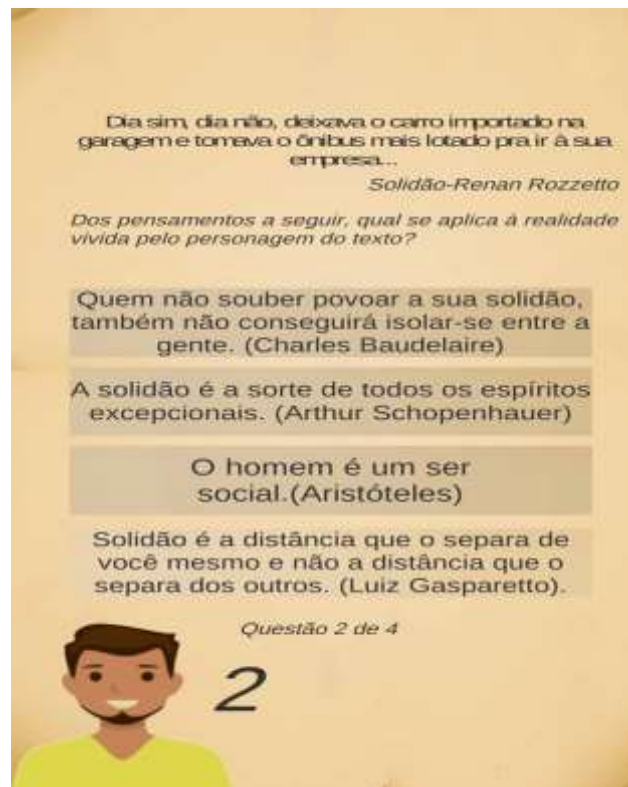
Figura 20- Décima sétima questão do *game*



Essa é mais uma questão de inferência, que revela a necessidade de cálculos interpretativos para o leitor respondê-la. Como essa atividade requer a alternativa inadequada, a letra D é a correta, pois o protagonista usava dia sim, dia não para reduzir sua solidão e não todos os dias conforme o afirma a alternativa.

Sobre esse texto, a segunda questão foi elaborada com base no descritor 6, o qual leva o leitor a “identificar o tema de um texto”. Relativo ao “Tópico I- Procedimentos de Leitura”, o descritor 6 foi utilizado como item para a elaboração da questão a seguir:

Figura 21- Décima oitava questão do game



Essa questão conduz o leitor a identificar o tema do texto a partir de outros textos ou frases ditas por alguém. Esse paralelo exige que o leitor primeiro compreenda o texto lido para que possa reconhecer no outro ou na frase apresentada aquilo que sintetiza o texto. Esse tipo de questão força o leitor a fazer cálculo inferencial e, assim, torna-se uma atividade útil para o processo de compreensão textual. A resposta à questão é a letra C uma vez que a realidade vivida pelo personagem do texto confirma que o ser humano precisa do outro, ou seja, o ser humano é um ser social.

A terceira questão foi elaborada com base no descritor 18: “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão”. O descritor pertence ao “Tópico V- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” e pode ser verificado na questão a seguir:

Figura 22- Décima nona questão do game

Dia sim, dia não, deixava o carro importado na garagem e tomava o ônibus mais lotado pra ir à sua empresa...

Solidão-Renan Rozzetto

Observando os elementos linguísticos empregados no texto, só não se pode afirmar que:


As formas verbais DEIXAVA e TOMAVA exprimem um fato repetido lá no passado.

O tempo das formas verbais DEIXAVA e TOMAVA se ajusta, no texto, ao ato habitual marcado pela expressão "Dia sim, dia não".

As reticências no final do texto sugerem o prolongamento de ações cuja continuação deva ser feita conforme a visão pessoal do leitor.

A contração da preposição PRA constitui uma falha, pois, na escrita, deve-se escrever PARA, como ordena a norma padrão.

Questão 3 de 4

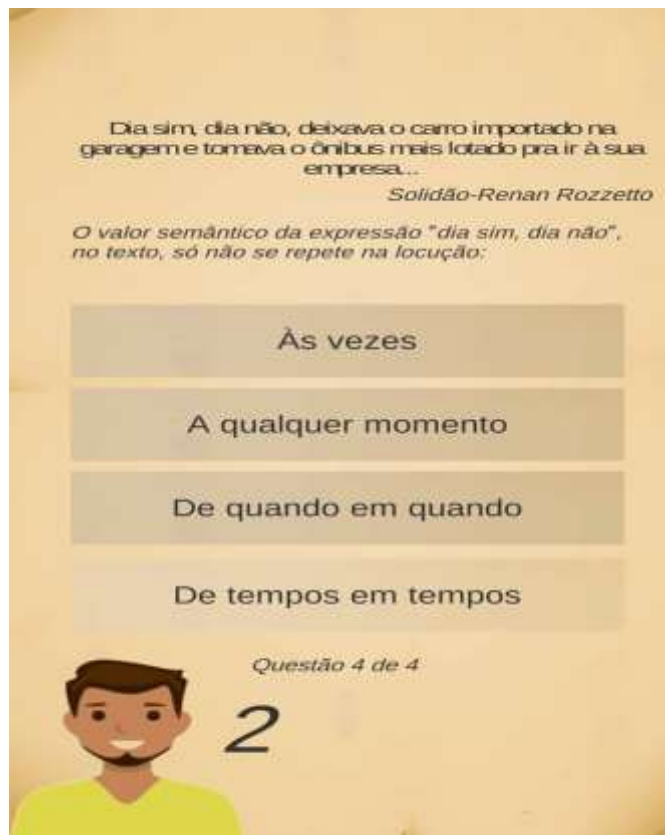


2

A resposta à questão é a letra D, já que a contração PRA constitui falha apenas se for empregada em gêneros textuais que não permitem a linguagem não padrão. Um texto narrativo como um microconto admite o uso de PRA, pois seu narrador, entre outras possibilidades, pode optar por usar essa linguagem não padrão.

Criada com base no descritor 3, "Inferir o sentido de uma palavra ou expressão" do "Tópico I- Procedimentos de Leitura", a última questão sobre o texto "Solidão" tem a letra B como resposta correta, conforme se vê a seguir:

Figura 23- Vigésima questão do game



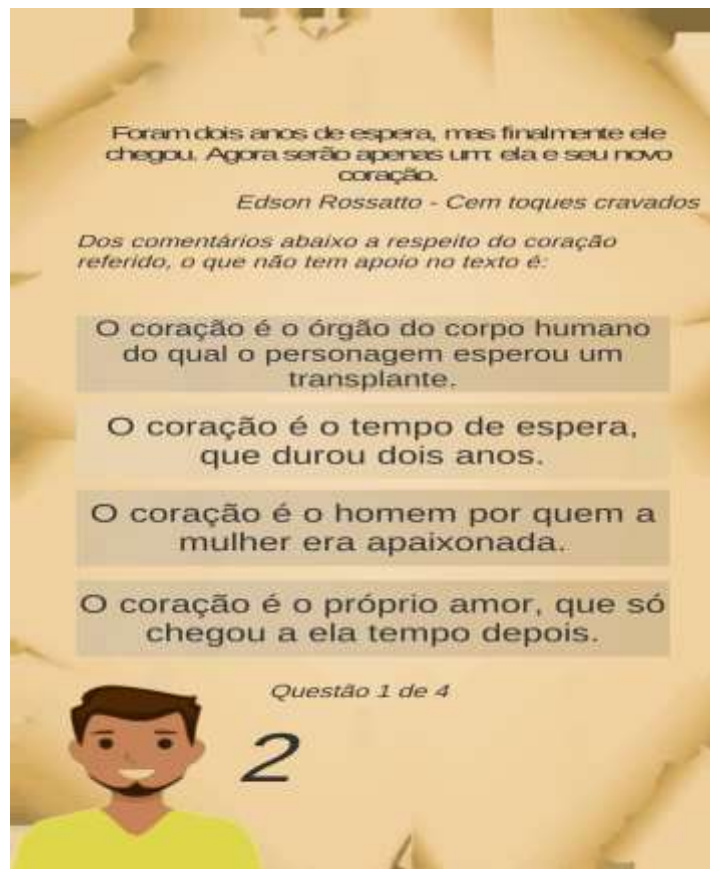
Essa questão é mais uma que explora o sentido de uma expressão e que, por isso, é muito importante para fazer o leitor pensar além das classificações. A razão de a resposta ser a letra B é simples: a expressão “a qualquer momento” é a única que não possui o sentido de alternância, mas sim o de iminência.

A fase seguinte, a sexta, contém um texto que não possui título. Contando com 83 caracteres (sem considerar os espaços), o microconto foi escrito por Edson Rossato e publicado na página 35 de seu livro intitulado “Cem toques cravados”⁵⁶. Ele foi coletado desse livro em 06/07/2016.

A primeira questão sobre o texto de Rossato foi elaborada com base no descritor 3: “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, o qual é pertencente ao “Tópico I- Procedimentos de Leitura”, como se nota na figura a seguir:

⁵⁶ ROSSATTO, Edson. *Cem toques cravados* — São Paulo: Andross, 2010.

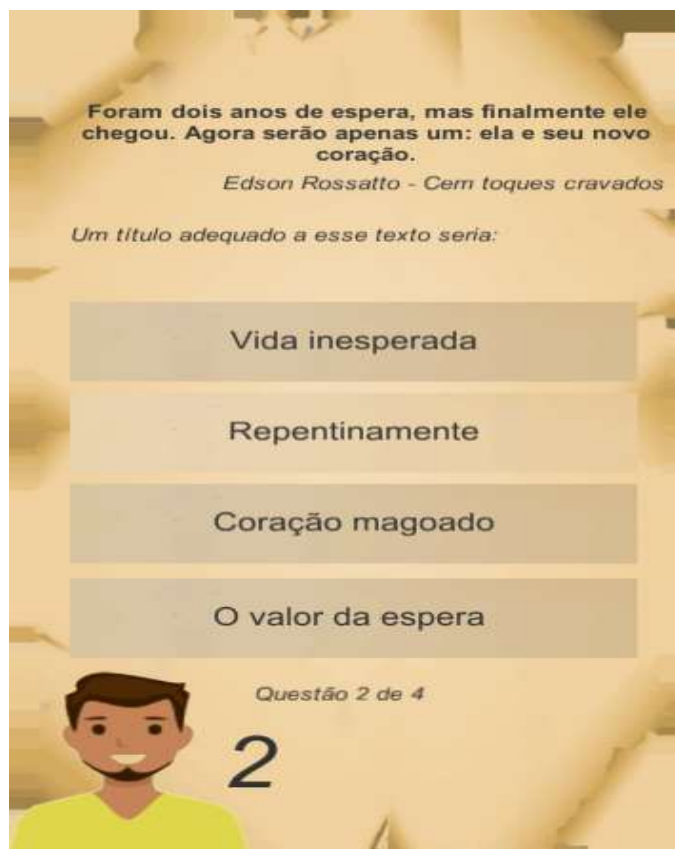
Figura 24- Vigésima primeira questão do game



Essa atividade desperta o leitor para reconhecer a necessidade do conhecimento de mundo. Sem conhecimento prévio, fica difícil compreender os diferentes sentidos que uma palavra pode possuir no contexto de um texto. A resposta a essa questão é a letra B porque o coração mencionado no texto não pode ser o tempo de espera. Uma vez que o contexto aponta para um significado positivo do coração, o tempo de espera, o qual segundo o contexto do texto, foi um tempo massacrante, não deve ter sido o coração referido.

A segunda questão foi inspirada no descritor 6, o qual requer que o leitor deva “Identificar o tema de um texto” e que pertence ao “Tópico I- Procedimentos de Leitura”, como se verifica a seguir:

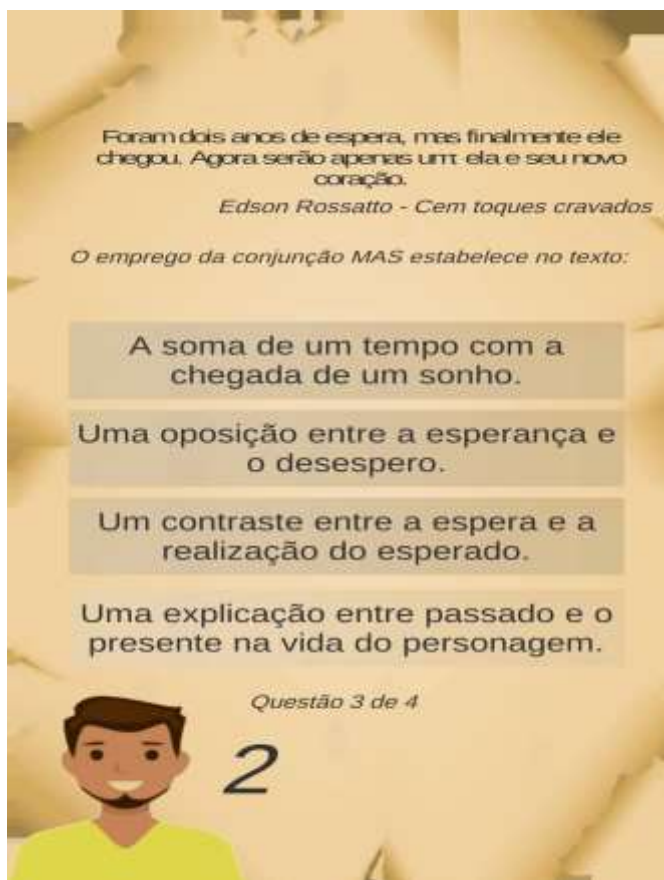
Figura 25- Vigésima segunda questão do game



Eis outra questão que explora o título para o reconhecimento de seu sentido geral. A resposta à pergunta é a letra D, pois, segundo o texto, a espera valeu a pena uma vez que o personagem conseguiu seu coração (que a rigor não se sabe a qual se refere o texto).

A terceira atividade foi elaborada com base no descritor 15 cuja orientação é “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.” e que é concernente ao “Tópico IV- Coerência e Coesão no Processamento do Texto”. Com esse descritor, pretende-se “avaliar a habilidade de o aluno perceber a coerência textual, partindo da identificação dos recursos coesivos e de sua função textual.” (BRASIL, 2008, p. 84). Ou seja, esse descritor conduz o aluno a compreender que expressões conectoras (como as conjunções, por exemplo) estabelecem relações semânticas de diferentes naturezas. É o que se verifica na questão que segue:

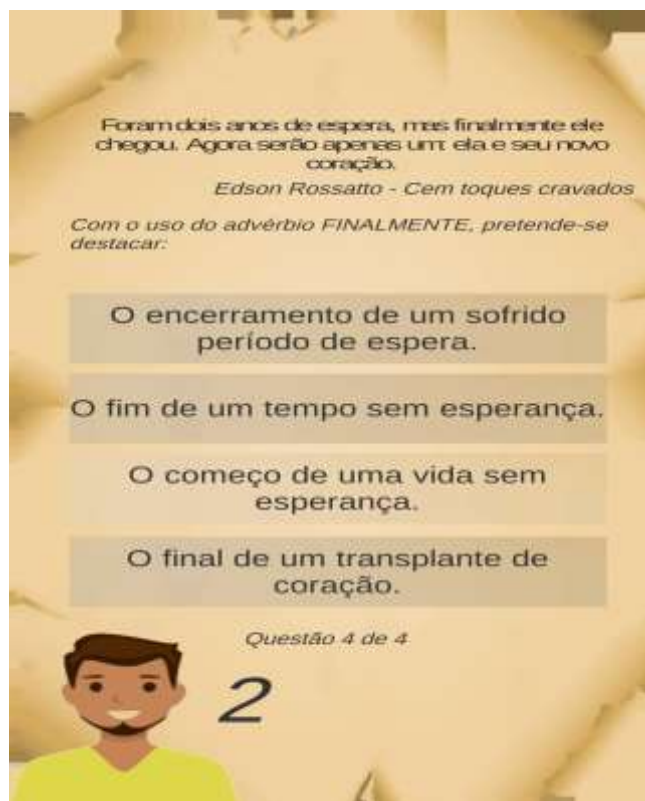
Figura 26- Vigésima terceira questão do game



Essa questão também requer uma leitura em que se explore o valor semântico das conjunções e não a sua classificação gramatical. A resposta à atividade é a letra C, pois expressando, no contexto, uma relação adversativa, a conjunção MAS estabelece um contraste ou oposição entre a espera e a realização daquilo que é esperado.

A quarta pergunta também foi elaborada com base no descritor 15, que orienta o leitor a “estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.” e que é relativo ao “Tópico IV- Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, como se atesta a seguir:

Figura 27- Vigésima quarta questão do game



Essa questão cobra do leitor o valor semântico de um advérbio e leva-o a perceber que o sentido de qualquer palavra depende de seu contexto. A resposta a essa pergunta é a letra A porque a palavra FINALMENTE expressa, no contexto, o fim de uma longa e sofrida espera.

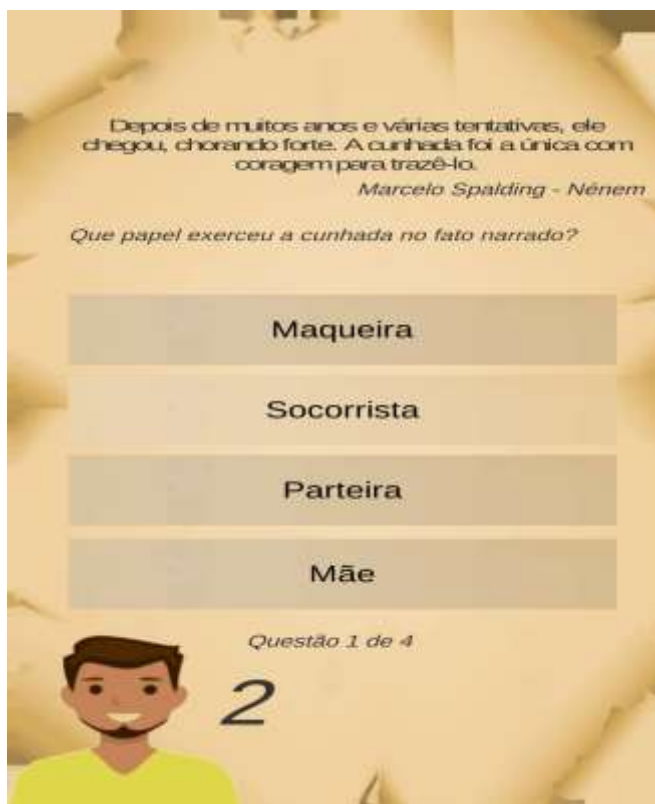
O texto da sétima fase, cujo título é “Neném”⁵⁷, possui 148 letras (sem considerar os espaços), foi escrito por Marcelo Splading e publicado em seu site intitulado “Minicontos”. Ele foi selecionado em 01/06/2016.

A primeira pergunta sobre o texto foi elaborada com base no descritor 4: “Inferir uma informação implícita em um texto.”, do “Tópico I- Procedimentos de Leitura”, como está registrado a seguir:

⁵⁷ Disponível em:

<<http://www.minicontos.com.br/?apid=2416&tipo=2&dt=0&wd=&autor=Marcelo%20Splading&titulo=Nen%EA9m>> Acesso em: 01 jun. 2016.

Figura 28- Vigésima quinta questão do game



As questões de inferência possibilitam ao leitor, dentre inúmeras outras coisas, reconhecer o papel de determinado personagem a partir das pistas apresentadas no texto. A resposta a essa pergunta é a letra C porque a cunhada fez o parto do neném referido.

A segunda questão do texto também foi elaborada com base no descritor 4, conforme o qual o leitor precisa “inferir uma informação implícita em um texto”. Pertencente ao “Tópico I- Procedimentos de Leitura”, o descritor foi utilizado para a elaboração da questão que segue:

Figura 29- Vigésima sexta questão do game



Novamente, ocorre uma questão que requer a percepção de dados implícitos. A resposta a essa questão é a letra D, pois o texto permite ao leitor inferir que o nascimento da criança foi a realização de um sonho, já que sua chegada foi o resultado de uma das muitas tentativas.

A terceira questão foi mais outra inspirada no descritor 4, segundo o qual o leitor deve “inferir uma informação implícita em um texto” e que pertence ao “Tópico I- Procedimentos de Leitura”, como se pode averiguar a seguir:

Figura 30- Vigésima sétima questão do game



Essa questão cobra o conhecimento de mundo do leitor. Para responder corretamente a ela, o leitor precisará buscar informações fora do texto e, mais precisamente, na realidade circundante, para captar o significado e a importância do choro da criança. A resposta a essa questão é a letra B, já que o choro da criança ao nascer é considerado pela medicina (e já é do conhecimento de todos) um sinal de saúde.

A quarta questão sobre esse texto foi criada com base no descritor 10, o qual orienta o leitor a "identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa." e pertence ao "Tópico IV- Coerência e Coesão no Processamento do Texto" de acordo com o que se vê a seguir:

Figura 31- Vigésima oitava questão do game⁵⁸

Depois de muitos anos e várias tentativas, ele chegou, chorando forte. A cunhada foi a única com coragem para trazê-lo.

Marcelo Spalding - Nênem

Que texto a seguir apresenta estrutura semelhante ao texto lido?

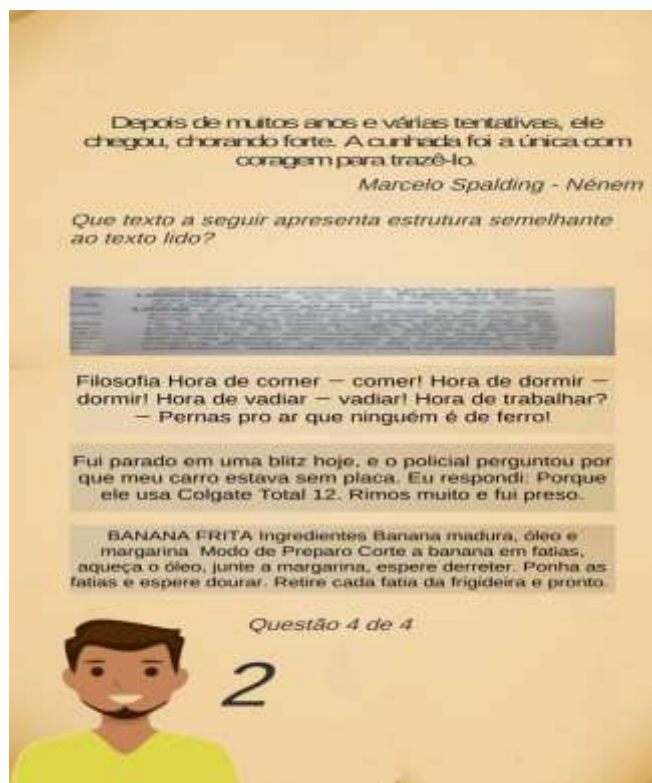
Filosofia. Hora de comer – comer! Hora de dormir – dormir! Hora de vadiar – vadiar! Hora de trabalhar? – Pernas pro ar que ninguém é de ferro!

Fui parado em uma blitz hoje, e o policial perguntou por que meu carro estava sem placa. Eu respondi: Porque ele usa Colgate Total 12. Rimos muito e fui preso.

BANANA FRITA Ingredientes Banana madura, óleo e margarina. Modo de Preparo. Corte a banana em fatias, aqueça o óleo, junte a margarina, espere derreter. Ponha as fatias e espere dourar. Retire cada fatia da frigideira e pronto.

Questão 4 de 4

2



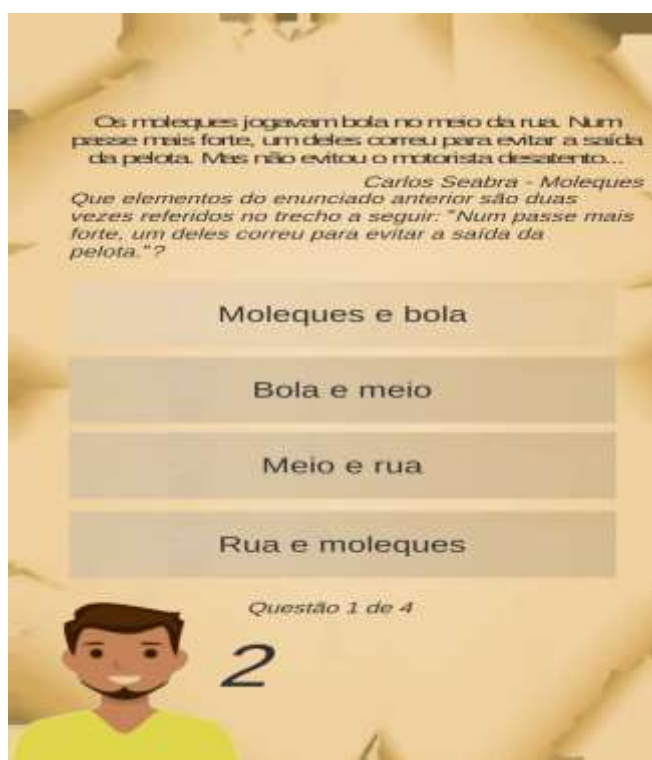
As questões em que se cobram o reconhecimento de determinado gênero ou tipologia textual pelo paralelo com outros gêneros ou tipos textuais são muito importantes, pois, sem dizer explicitamente ao leitor as características do gênero ou do tipo de texto, levam-no a descobri-las pela comparação automática com outros textos. Esse exercício de descoberta por meio de comparação requer do leitor uma profunda atividade inferencial. A resposta à questão é a letra C, porque somente ela contém um texto da ordem do narrar tal como ocorre no gênero microconto. A primeira opção, ao contrário, apresenta um texto informativo, enquanto a segunda, um texto poético e a quarta, um texto injuntivo.

⁵⁸ A primeira alternativa desta questão proposta ao jogador é um verbete do minidicionário de Silveira Bueno (2000), no qual está registrado o conceito das palavras LINGUOPALATAL e LINHA em que se lê: “LINGUOPALATAL. adj [Gram.] Diz-se do fonema que se pronuncia encostando-se a língua no céu da boca. lin.guo.pa.la.tal” e “LINHA. s.f. Fio de linho; qualquer fio de algodão, seda etc.; fio metálico para o telégrafo ou o telefone; barbante com anzol para pescar; fila; fileira; limite; [fig.] norma; regra; série de graus de parentesco em uma família; serviço regular de transporte ou comunicação entre dois pontos; série de palavras escritas ou impressas numa mesma direção; correção de maneiras ou procedimento; extensão com uma só dimensão.”

O texto do oitavo nível chama-se “Moleques”⁵⁹, consta de 123 caracteres (sem considerar os espaços), foi escrito por Carlos Seabra e publicado em seu blog “Cseabra”. Ele foi colhido em 03/05/2016.

A primeira questão sobre esse texto foi criada com base no descritor 2, conforme o qual o leitor precisa “estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.” e que é relativo ao “Tópico IV- Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, como se observa abaixo:

Figura 32- Vigésima nona questão do *game*



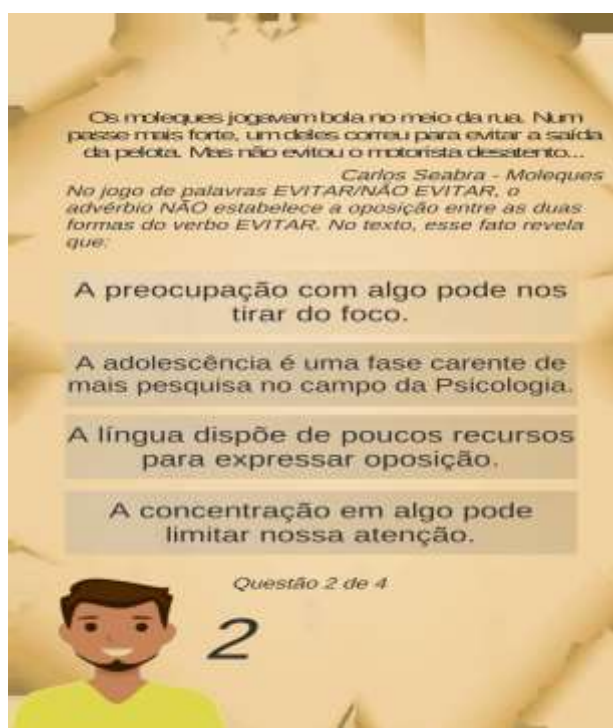
Essa é mais outra questão que trata da coesão, reconhecendo o papel da substituição para a construção textual. A resposta a ela é a letra A, pois, no trecho referido, o texto emprega as palavras MOLEQUES e BOLA duas vezes, como se pode observar a seguir: “Num passe mais forte (que um dos **moleques** deu na **bola**), um deles (um dos **moleques**) correu para evitar a saída da pelota (**a bola**).” Como se viu, numa questão como essa, o leitor precisará inferir que na expressão “num passe mais forte”, retomam-se as palavras MOLEQUES e BOLA, como

⁵⁹ Disponível em: <<https://cseabra.wordpress.com/microcontos/>> Acesso em: 03 mai. 2016.

também na contração DELES retomam-se os moleques. Sem esse domínio coesivo do texto, fica impossível chegar à resposta certa.

A segunda questão sobre esse texto foi criada com base no descritor 18, conforme o qual o leitor precisa “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.” O descritor pertence ao “Tópico V- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” e foi utilizado como base da questão abaixo:

Figura 33- Trigésima questão do *game*

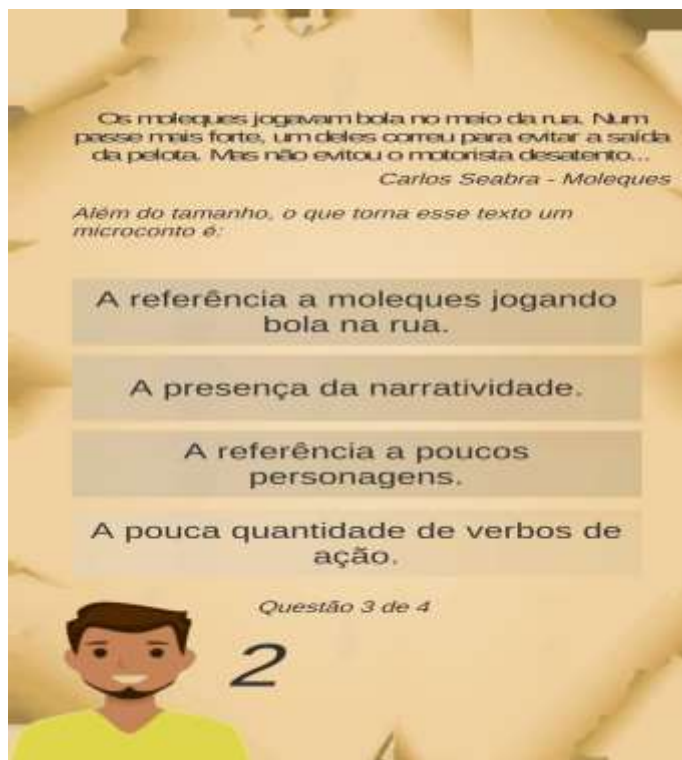


Uma questão como essa em que se procura obter o efeito de sentido provocado pelo uso de um NÃO antes de um verbo ou de qualquer outra palavra (como um adjetivo ou um advérbio) é importante porque faz o leitor perceber que a presença desse advérbio pode alterar o sentido dessa palavra. A resposta à questão é a letra D, pois, concentrado na bola, um dos moleques ficou com atenção limitada e não percebeu a vinda do carro.

A terceira questão a respeito desse texto foi criada com base no descritor 10, conforme o qual o leitor necessita “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.” Pertencente ao “Tópico IV- Coerência e

Coessão no Processamento do Texto”, esse descritor foi utilizado como se pode averiguar a seguir:

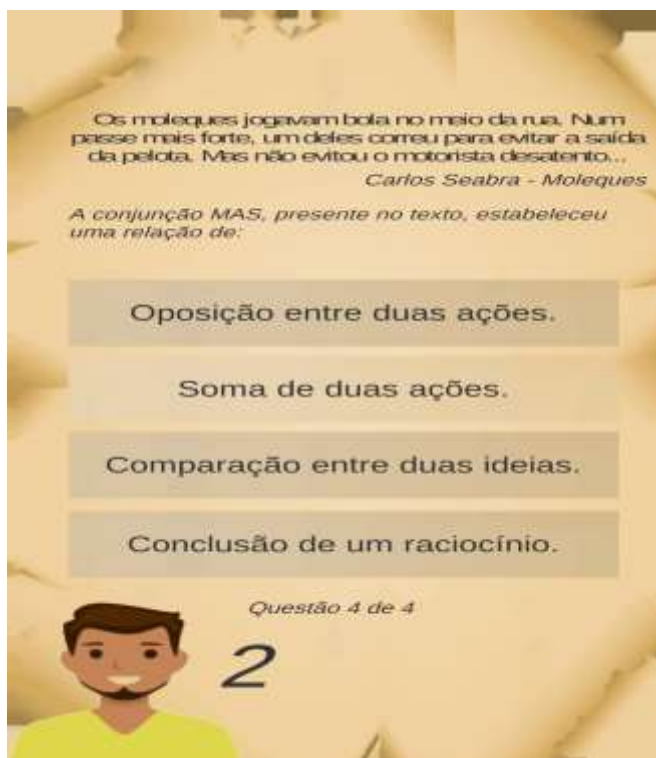
Figura 34- Trigésima primeira questão do *game*



Nessa questão, cobra-se do leitor o reconhecimento da narratividade para que um texto seja considerado microconto. A resposta à questão é a letra B porque além do tamanho, a narratividade é essencial para caracterizar um texto desse gênero.

A quarta questão sobre esse texto foi elaborada com base no descritor 15, segundo o qual o leitor deve “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.” e que é pertencente ao “Tópico IV-Coerência e Coessão no Processamento do Texto”, como se nota adiante:

Figura 35- Trigésima segunda questão do game



Há aqui outra questão que requer do aluno a compreensão do papel dos elementos coesivos. Reconhecer o papel das conjunções na construção do sentido do texto é admitir que os elementos gramaticais não são peças desprovidas de significados. Segundo Antunes (2003, p. 133), o reconhecimento do papel das conjunções “constitui um saber da mais alta relevância para administrar as possibilidades de organização do texto.” A resposta à questão é a letra A porque a conjunção MAS estabeleceu, no texto, uma oposição entre a ação de evitar e a de não evitar o acidente.

Na penúltima fase do jogo consta o microconto intitulado “Diagnóstico”⁶⁰ cuja autora é Suely Braga. O texto possui 202 caracteres (sem considerar os espaços), foi copiado do site “Minicontos” de Marcelo Spalding e foi colhido em 03/04/2016.

A primeira questão a respeito desse texto foi elaborada com base no descritor 3, segundo o qual o leitor precisa “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.” Relacionada ao “Tópico I- Procedimentos de Leitura”, essa questão exige do aluno a

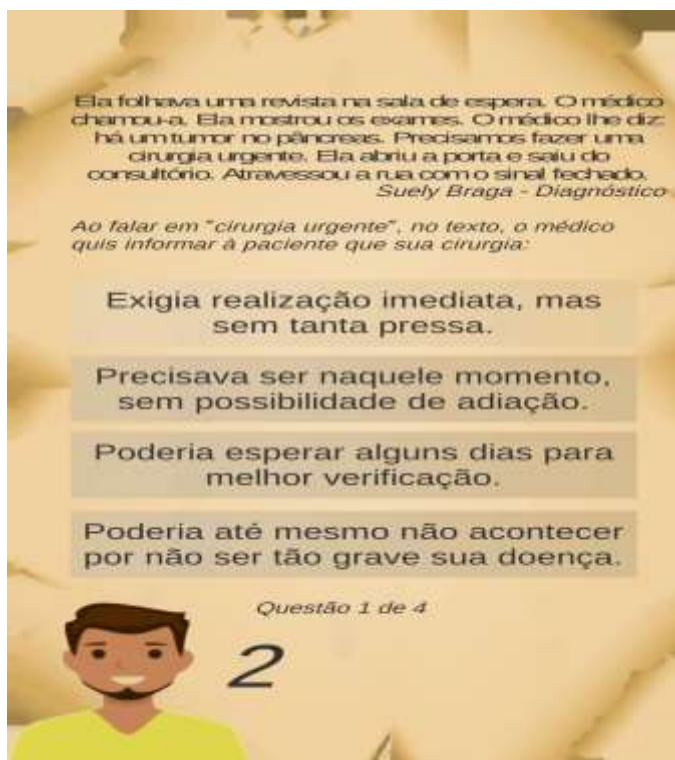
⁶⁰ Disponível em:

<<http://www.minicontos.com.br/?apid=4314&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=%20Diagn%F3stico>>

Acesso em: 03 abr. 2016.

ativação de conhecimentos prévios e, por isso, cobra que ele reconheça o significado de uma palavra do campo da medicina, mas que pertence ao dia a dia das pessoas comuns, como é o caso da palavra URGÊNCIA, conforme se verifica abaixo:

Figura 36- Trigésima terceira questão do game

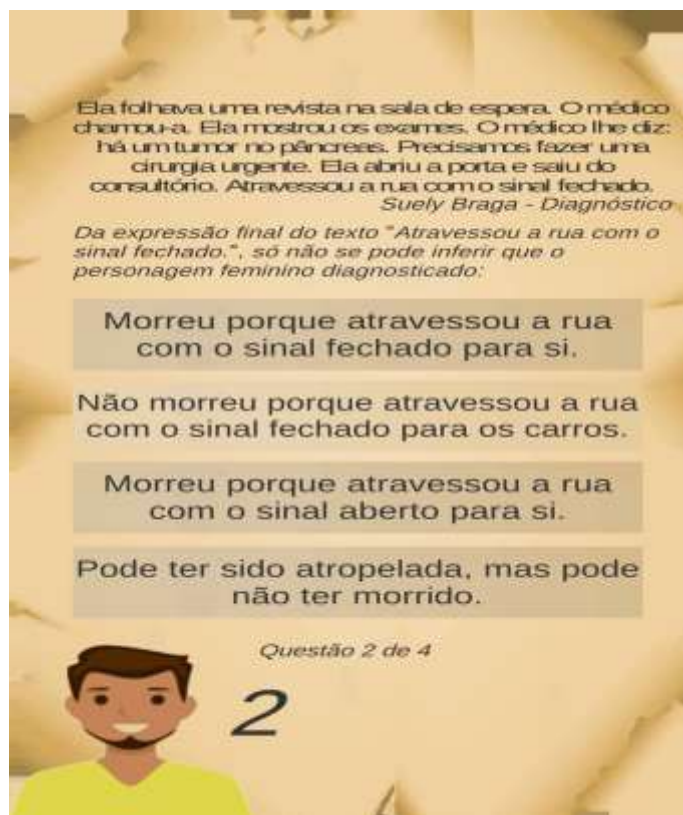


A resposta a essa questão é a letra B, pois de acordo com o dicionário online “Michaelis”⁶¹ a urgência caracteriza-se por não poder ser adiada.

A segunda questão a respeito desse texto foi elaborada com base no descritor 4 de acordo com o qual o leitor deve “inferir uma informação implícita em um texto.” e que pertence ao “Tópico I- Procedimentos de Leitura”, como se pode constatar adiante:

⁶¹ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Wo2kb>> Acesso em: 20 jun. 2016.

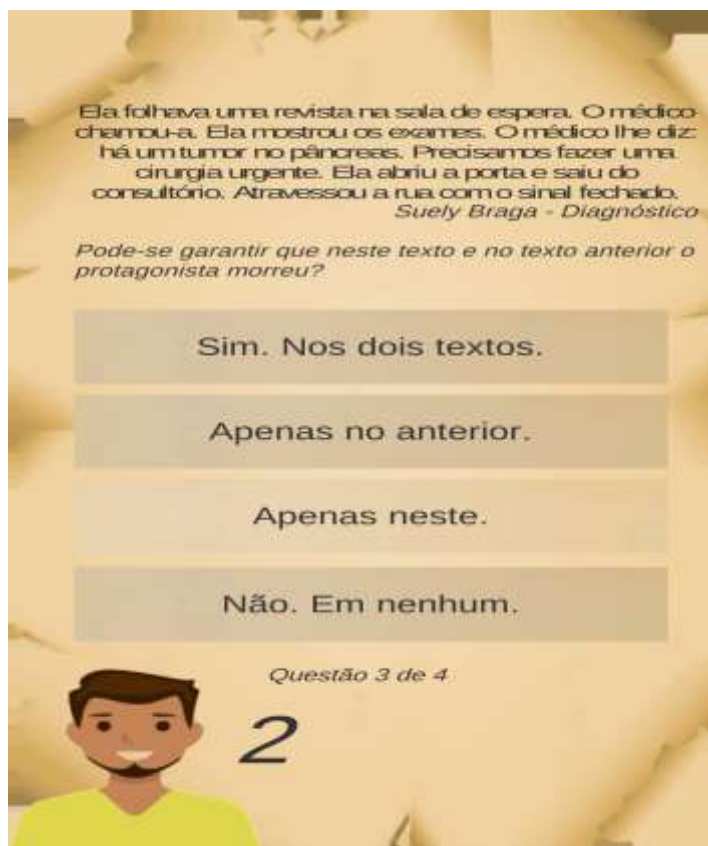
Figura 37- Trigésima quarta questão do game



Há aqui outra questão que exige o conhecimento de mundo do leitor. Sem entender o significado dos sinais de sinalização de trânsito, fica impossível o aluno responder corretamente a essa questão. A resposta a essa atividade é a letra C porque mesmo supondo que um motorista atravesse o sinal aberto para os pedestres e atropela alguém, não se pode dizer que o acidente tenha sido causado pelo sinal aberto para o pedestre. Ao contrário, o acidente teria sido causado pelo desrespeito ao sinal. Não há, pois, uma relação de causa-consequência entre um acidente e o sinal aberto para o pedestre.

A terceira questão foi criada com base no descritor 20, conforme o qual o leitor precisa "Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido." e que pertence ao "Tópico III- Relação entre os textos", como se pode averiguar a seguir:

Figura 38- Trigésima quinta questão do game

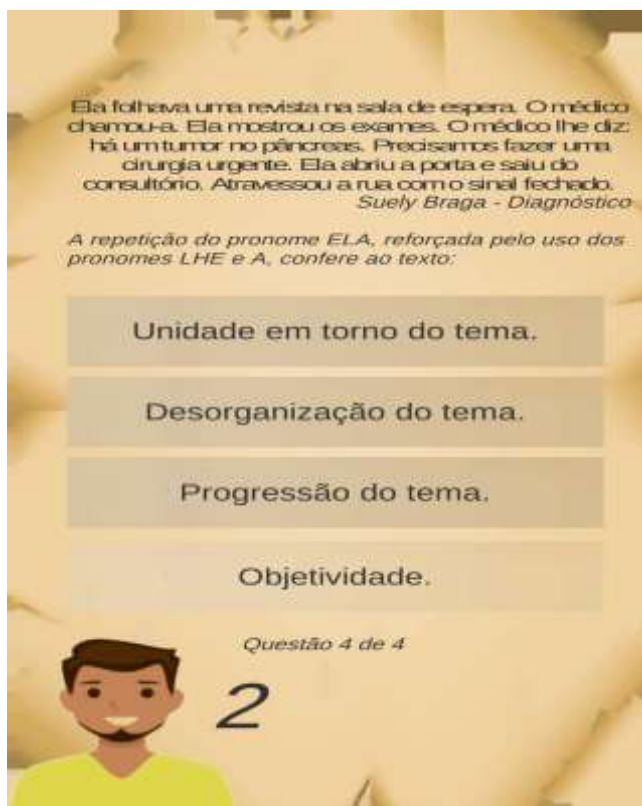


Esse tipo de questão em que se faz um paralelo entre dois ou mais textos é importante para o leitor compreender que muitos textos possuem algo em comum com outros, ou seja, todo texto é um intertexto, como o diz Barthes (1974 apud KOCH, 1997).

A resposta a essa atividade é a letra D, porque se pode até supor que ambos os personagens morreram, mas os textos não deixam claro se isso realmente ocorreu.

A quarta e última questão foi elaborada com base no descritor 2, segundo o qual o leitor deve “estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.” Esse descritor é relativo ao “Tópico IV- Coerência e Coesão no Processamento do Texto” e pode ser observado a seguir:

Figura 39- Trigésima sexta questão do game



Essa questão é outra em que os pronomes são lidos numa perspectiva coesiva. Reconhecer o papel coesivo dos pronomes em um texto e não buscar classificá-los morfológica e/ou sintaticamente é pertinente porque desvincula o reconhecimento dessa classe gramatical da perspectiva meramente classificatória. Questão desse tipo, identifica-se com a perspectiva de Antunes (2010, p. 131), segundo a qual “Os pronomes – de todos tipos – têm essa função textual de ir promovendo as cadeias de referência que vão dando ao texto articulação e unidade.” A resposta a essa atividade é a letra A, pois o uso dos elementos coesivos de substituição visa a essa unidade do tema do texto.

Além da letra A, alguém poderia confundir a resposta com a letra C. No entanto, convém compreender que embora o emprego dos pronomes também vise à progressão – pois eles retomam elementos textuais exatamente para fazerem o texto avançar – a letra C não satisfaz ao comando da questão, uma vez que este orienta o leitor do aplicativo a perceber a unicidade de pessoa referenciada pela repetição do pronome ELA e reforçada pelos pronomes LHE e A.

Na última fase do jogo, a décima, consta um microconto intitulado “De volta à conversa”⁶². Ele foi escrito por Alcir Nicolau Pereira com 284 letras (sem considerar os espaços), foi publicado no site de “Minicontos” de Marcelo Spalding e foi colhido em 03/04/2016.

A primeira questão sobre o microconto de Alcir foi elaborada com base no descritor 18, segundo o qual é preciso “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.” e que pertence ao “Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”, conforme se pode ver abaixo:

Figura 40- Trigésima sétima questão do game

Quando os filhos, genros, noras e netos chegaram para o almoço de domingo, estranharam uma caixa de madeira, onde, colado na tampa, estava um cartaz que dizia: "Coloque na caixa: smartphones, tablets, iPads, iPhones e aparelhos". Naquela tarde, após o almoço, a conversa familiar correu solta e animada. Como acontecia antigamente.

Alcir Nicolau Pereira - De volta à conversa

Sobre os aspectos linguísticos do texto é incorreto afirmar:

O pronome relativo ONDE retoma, coesivamente, a caixa referida antes.

A forma verbal "CORREU", no texto, possui o mesmo sentido que no seguinte enunciado: "O bandido correu da polícia".

A conjunção COMO, presente no final do texto, expressa uma comparação entre dois tempos: aquela tarde de domingo e o passado.

As aspas, presentes no texto, isolam os dizeres do cartaz do restante do texto para que o leitor distinga o que é dizer do narrador e o que não é.

Questão 1 de 4

2

Essa é mais uma questão em que o leitor precisa ler, observando o funcionamento gramatical como condição para a construção do texto. A resposta a essa atividade é a letra B, porque, no texto, a forma verbal CORREU significa

⁶² Disponível em:

<<http://www.minicontos.com.br/?apid=4166&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=De%20volta%20%E0%20conversa>> Acesso em: 03 abr. 2016.

ESPALHAR-SE ou PROPAGAR-SE, enquanto no enunciado “O bandido correu da polícia”, a forma verbal expressa a ação de correr, de mover-se com os pés.

A segunda atividade foi elaborada com base no descritor 15, conforme o qual é necessário “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.” e que faz parte do “Tópico IV- Coerência e Coesão no Processamento do Texto” como se constata a seguir:

Figura 41- Trigésima oitava questão do *game*

Quando os filhos, genros, norões e netos chegaram para o almoço de domingo, estranharam uma caixa de madeira, onde, colado na tampa, estava um cartaz que dizia: “Coloque na caixa: smartphones, tablets, iPads, iPhones e semelhantes”. Naquela tarde, após o almoço, a conversa familiar correu solta e animada. Como acontecia antigamente.
Alcir Nicolau Pereira - *De volta à conversa*
O advérbio ANTIGAMENTE, no final do texto, evoca um tempo em que:

Não havia as tecnologias referidas.

A família se encontrava com frequência.

A família ainda não havia chegado para o almoço.

A conversa familiar voltou a acontecer.

Questão 2 de 4

2

Vê-se aqui outra questão em que se lê os recursos gramaticais a serviço do sentido do texto e não para classificá-los morfológica e/ou sintaticamente. A resposta à atividade é a letra A, pois o advérbio ANTIGAMENTE remete a história narrada a um tempo em que, por não haver as tecnologias referidas, a conversa entre os familiares era constante.

A terceira questão desse microconto foi elaborada com base no descritor 3, segundo o qual o leitor precisa “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.” e que pertence ao “Tópico I- Procedimentos de Leitura”, conforme se verifica a seguir:

Figura 42- Trigesima nona questão do game




Essa questão explora o significado de uma palavra no contexto de uso, pois somente o contexto pode determinar o sentido das palavras. Assim sendo, embora o adjetivo ASSEMELHADOS possua sentido genérico – pois ele pode abarcar diversos objetos – nesse texto, ele se refere a objetos tecnológicos digitais. Por isso, a resposta à atividade é a letra B.

A quarta e última questão sobre esse microconto e, também do *game*, foi escrita com base no descritor 5, pertencente ao “Tópico II- Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto” o qual requer que o leitor saiba “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)” Por esse descritor, solicita-se “ao leitor que demonstre compreensão do texto a partir da combinação da leitura do material escrito e do material gráfico (o gesto, a atitude, o discurso).” (BRASIL, 2008, p. 68). Em outras palavras, esse descritor avalia a habilidade de o aluno combinar diferentes linguagens para uni-las a serviço do sentido geral. A imagem da questão a seguir demonstra esse tipo de avaliação:

Figura 43- Quadragésima questão do game⁶³


Quando os filhos, genros, noras e netos chegaram para o almoço de domingo, estranharam uma caixa de madeira, onde, colado na tampa, estava um cartaz que dizia: "Coloque na caixa: smartphones, tablets, iPads, iPhones e assemelhados". Naquela tarde, após o almoço, a conversa familiar correu solta e animada. Como acontecia antigamente.
Alcir Nicolau Pereira - De volta à conversa

A cena que melhor retrata a crítica do texto é:



Questão 4 de 4

2



Há aqui uma questão em que se busca interpretar um texto a partir de imagens. A resposta a essa atividade é a letra D, pois o texto faz uma crítica ao isolamento dos membros da família provocado pelo uso da tecnologia. A única opção que retrata essa crítica é a que mostra cada membro da família isolado um do outro pelos aparelhos tecnológicos. A letra C, a única que poderia gerar dúvida, não pode ser a resposta, pois retrata a união em torno da tecnologia, não a separação.

Por fim, após vencidas todas as etapas do jogo, o aluno/jogador consegue ajudar Continho a chegar à Universidade e aparece a tela que segue:

⁶³⁶³ As imagens desta questão mostram as seguintes cenas: a primeira imagem, de cima para baixo, mostra uma menina chorando e sendo acalmada ao receber o celular; a segunda, mostra o pai sozinho fazendo uma ligação pelo telefone convencional; a terceira, apresenta o pai e os filhos unidos em torno do mesmo aparelho tecnológico, o notebook; a última, por sua vez, mostra-os, no mesmo ambiente, mas separados pelas tecnologias: a menina vendo o celular, o adolescente escutando o celular e o pai vendo o notebook.

Figura 44- Imagem final do jogo



Com essa tela, o jogo é encerrado e o aluno/jogador deve clicar em VOLTAR para depois poder sair do jogo. Entretanto, ao voltar, ele pode rever o conteúdo dos dez baús, clicando em INICIAR. Caso queira recomeçar o jogo, ele precisará sair e depois reabri-lo.

Como todas as questões de leitura e interpretação foram fundamentadas nas competências e habilidades das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa para o trabalho com leitura, torna-se possível compreender que, ao jogar, o aluno esteja realizando duas atividades importantes: aprendendo a ler conforme os critérios de leitura sugeridos nos documentos oficiais de orientação ao professor da disciplina e, principalmente, despertando o gosto pela leitura, uma vez que os microcontos são apresentados como desafios literários a serem superados. Desafiado, o leitor aumenta a concentração para compreender a história e refletir sobre os diversos temas e dilemas da vida cotidiana. Esse duplo benefício, que passa, talvez,

imperceptível para os leitores, pode ser internalizado e constituir hábitos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e literário deles.

3.1.1 Caracterização da Escola – Campo da Pesquisa

A escola⁶⁴ campo da pesquisa, situa-se no município do Paulista, a 17km da capital, Recife. Ela é da Rede Estadual e oferta o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e os EJAS Fundamental e Médio. Essa instituição é de grande porte (consta de 943 alunos), funciona os três turnos e possui um quadro de 45 (quarenta e cinco) professores dos quais 25 (vinte e cinco) são efetivos e 20 (vinte) são contratados, tendo quase todos eles especialização em suas disciplinas.

Estruturalmente, a escola consta de uma biblioteca e um laboratório de informática com Internet. Embora quase todos os computadores de mesa não funcionem, a escola dispõe de *tablets* com os quais o professor pode trabalhar durante as aulas.

Segundo o recente resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015, a escola atingiu mais uma vez a meta, agora, com a nota de 4,6.

3.1.2 Participantes da Pesquisa

O universo da pesquisa foi composto de quatro voluntários, estudantes da referida escola, matriculados no nono ano do Ensino Fundamental do turno da manhã, cuja faixa etária varia entre 14 e 15 anos de idade.

A análise contemplou apenas quatro voluntários por acreditar-se que seria a quantidade o bastante para atender ao intento deste trabalho. Para preservar a identidade deles, foram usadas as expressões “Aluno 1”, “Aluno 2”, “Aluno 3” e “Aluno 4”.

Para a coleta de dados, inicialmente, os voluntários foram convidados a jogar o *game* em seus próprios *smartphones* e, paralelamente, foram respondendo aos gabaritos, que seguem em anexo a este trabalho. Posteriormente ao jogo, foi-lhes

⁶⁴ Essa escola foi escolhida para o campo de pesquisa devido ao seu projeto e ao seu compromisso com a Educação, além de ser a escola em que o autor da pesquisa leciona desde o ano de 2005.

pedido para responder a um questionário de seis questões, que também seguirá em anexo.

Para selecioná-los, uma semana antes, foi pedido à professora de português da turma que indicasse seis⁶⁵ voluntários para com eles ser realizado o experimento (outros professores da turma ajudaram a escolher). A professora indicou doze, dos quais foram selecionados seis e, posteriormente, chegou-se aos quatro. Segundo a professora, os doze poderiam participar, mas os selecionados o foram pelo desempenho e participação nas aulas.

Ao serem avisados de que estavam sendo convidados a participar de uma pesquisa de leitura mediada pelo *smartphone*, eles vibraram de alegria. Portanto, ao menos no primeiro contato, parecia confirmar-se a hipótese de que a leitura pelo celular poderia lhes ser atrativa.

3.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No dia da execução da atividade, foi usada a internet da escola para baixar o aplicativo no *smartphone* dos voluntários. Todavia, os celulares de dois deles, apesar de acessarem a *internet*, não conseguiram fazer o *download* do jogo. Ao constatar esse problema, recorreram a alguns *tablets* da escola para tentar baixar, mas também não conseguiram. Como a hora estava avançando e dois deles, facilmente, conseguiram baixá-lo, então, começaram a jogar, enquanto os outros dois foram pedir os *smatphones* de outros colegas da turma.

O tempo transcorrido para a realização da atividade por cada aluno foi livre. A atividade ocorreu num único dia, quarta-feira, 26 de outubro de 2016. Os dois primeiros voluntários iniciaram o jogo às 8:30h e os outros dois às 8:55h, mas às 10:00h, os quatro já haviam terminado de responder a todas as questões do aplicativo. Um deles terminou o jogo às 9:28h e o outro terminou às 9:42h. O outro terminou às 9:55h e o outro às 9:59h. Desse modo, o primeiro concluiu o jogo em 58 minutos e o segundo em uma hora e doze minutos. O terceiro jogou em exatamente uma hora e o quarto em uma hora e quatro minutos.

⁶⁵ Embora o propósito desta pesquisa fosse o de trabalhar com quatro voluntários, foi pedida a indicação de seis para evitar imprevistos, caso algum dos quatro não pudessem ou não quisessem participar.

Quanto ao tempo, então, cada voluntário jogou como se observa no quadro a seguir:

Quadro 2- Tempo jogado para cada questão

Primeiro voluntário a terminar o jogo	Segundo voluntário a terminar o jogo	Terceiro voluntário a terminar o jogo	Quarto voluntário a terminar o jogo
Jogou 1 minuto e 27 segundos por questão	Jogou 1 minuto e 48 segundos por questão	Jogou 1 minuto e 30 segundos por questão	Jogou 1 minuto e 36 segundos por questão

Fonte: Dados da pesquisa

Durante o jogo, os voluntários foram convidados a marcar o gabarito das questões que eles consideravam certas. Supervisionados pelo autor desta pesquisa e independentemente de acertarem de imediato as questões, eles iam marcando sua resposta e a seguir tocavam na tela do celular para realizar o jogo, como se pode observar nas imagens abaixo:

Figura 45- Os voluntários jogando o game e respondendo ao gabarito



Após o jogo, cada voluntário foi convidado a responder a um questionário de seis questões por meio do qual deveria dar a sua opinião sobre a leitura dos textos da ordem do narrar mediada pelo *smartphone*, como se vê nas imagens a seguir:

Figura 46- Os voluntários respondendo ao questionário



Assim sendo, para a análise do *corpus* deste trabalho foram utilizados dois instrumentos: o exame do gabarito respondido pelos voluntários durante o jogo e o exame do questionário respondido por eles depois de jogarem. O primeiro instrumento teve como objetivo investigar como os leitores submetidos ao experimento conseguiram fazer cálculos interpretativos de práticas sociais reais cujas questões pautaram-se nos descritores do SAEB e da Prova Brasil. O segundo, por sua vez, objetivou analisar a reação que eles tiveram ao ler mediados pela tecnologia *mobile*, a qual, como mostrou a fundamentação teórica deste trabalho, quase lhes é uma extensão do corpo.

Escolhidos para a coleta de dados desta pesquisa, devido a sua importância como recurso investigativo, os gabaritos registram o desempenho dos voluntários durante uma atividade e, assim, constituem testes para medir esse desempenho. Segundo Xavier (2014, p. 77), os testes

Geralmente são aplicados para verificar reações físicas instintivas e naturais do objeto ou averiguar as atitudes comportamentais do sujeito reveladas por seus gestos e discursos falados ou escritos em diferentes situações vivenciadas por ele. Os testes também servem para permitir ao pesquisador conhecer o que acontece com o objeto ou sujeito quando submetido a uma determinada condição física, social, política, econômica, psicológica.

Ou seja, eles servem como recurso de investigação que avalia o comportamento do investigado durante o exame e, assim, tornam-se uma eficiente técnica de coleta de dados.

Os questionários, por sua vez, foram escolhidos como instrumento de pesquisa, também, devido à sua importância como técnica investigativa. Segundo Gil (2002, p. 114) “Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.” De acordo com o autor (GIL, 2002, p. 115), “pode-se verificar que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato.” De fácil aplicação, portanto, o questionário proporciona uma pesquisa cujo resultado é eficiente. Conforme Xavier (2014, p. 76), um questionário pode ser “Estruturado, ou seja, elabora-se uma lista com questões cujas respostas previstas podem ser fechadas (sim, não, e alternativas a assinalar) ou abertas”. É o que ocorre com as perguntas do questionário para a coleta de dados desta pesquisa, as quais utilizaram ambos os tipos de questões.

3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Utilizando o método da análise de discurso, esta pesquisa verifica tanto o desempenho dos voluntários nos desafios de leitura de microcontos quanto analisa a avaliação que fizeram da experiência de ler texto narrativo em um aplicativo móvel. Para isso, a discussão aqui apresentada divide-se em duas partes em que, inicialmente, verifica-se o resultado dos gabaritos e, posteriormente, segue a análise do questionário.

3.3.1 Análise do Gabarito dos Voluntários

Além de responderem às questões do *game* pela tela do *smartphone*, os voluntários também responderam a elas, como já foi visto, por um gabarito impresso cujas respostas seguem em paralelo com o gabarito oficial. Como foram quatro os voluntários, convém lembrar que, nesta pesquisa, eles são denominados de “Aluno 1”, “Aluno 2”, “Aluno 3” e “Aluno 4”, como se pode constatar na tabela a seguir:

Tabela⁶⁶1- Gabarito Oficial em paralelo com o gabarito dos 4 voluntários

Questão/ Gabarito	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
01-C	C	B	B	C
02-A	A	A	B	C
03-B	B	B	B	B
04-C	B	C	C	C
05-B	B	B	C	B
06-B	B	A	B	B
07-C	C	C	C	C
08-C	C	A	B	C
09-B	B	C	B	B
10-B	B	D	C	B
11-C	C	A	B	C
12-D	D	C	C	D
13-B	B	B	A	B
14-B	B	B	A	B
15-D	D	D	C	D
16-C	B	C	C	C
17-D	D	B	B	D
18-C	C	B	D	C
19-D	D	D	D	D
20-B	B	A	C	B
21-B	B	A	B	B
22-D	D	C	D	D

⁶⁶ Os gabaritos em preto e negrito correspondem às respostas corretas e os que estão em vermelho às respostas erradas.

(Conclusão)

23-C	C	D	A	C
24-A	A	B	D	A
25-C	C	B	C	C
26-D	D	A	A	D
27-B	B	D	C	B
28-C	C	D	A	C
29-A	A	B	B	A
30-D	D	C	C	C
31-B	B	D	D	B
32-A	A	D	B	A
33-B	B	D	A	B
34-C	C	B	C	C
35-D	D	A	D	D
36-A	A	B	A	A
37-B	B	D	C	B
38-A	A	A	A	A
39-B	B	B	D	C
40-D	D	C	B	D

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dessa tabela, observe-se um paralelo entre os acertos e os erros dos voluntários para analisar como, de forma geral, foi o desempenho deles:

Das 40 questões do *game* (ou 160 questões ao todo, pois foram quatro voluntários a jogar as 40 questões), apenas quatro delas todos eles acertaram, integralmente, como se confirma a seguir:

Tabela 2- Todos acertaram

Questão	Quantidade de acertos	Quantidade de erros
03	4	0
07	4	0
19	4	0
38	4	0
Total de pontos	16	0

Fonte: Dados da pesquisa

Por outro lado, não houve nenhuma questão a qual todos os voluntários a erraram. Mesmo aqueles que não tiveram um bom desempenho no jogo como um todo, acertaram ao menos uma questão. Fato muito importante, pois revela que, em geral, os gabaritos deles não foram tão trágicos.

Sem considerar essas quatro questões as quais todos eles acertaram e comparando as outras nas quais eles também obtiveram mais acertos que erros, constata-se que, em geral, ficaram abaixo da média, pois, das 40 questões, em apenas 14 houve mais acertos que erros, como se pode observar na tabela seguinte:

Tabela 3- Mais acertos que erros

Questão	Quantidade de acertos	Quantidade de erros
04	3	1
05	3	1
06	3	1
09	3	1
13	3	1
14	3	1

(Conclusão)

15	3	1
16	3	1
21	3	1
22	3	1
25	3	1
34	3	1
35	3	1
36	3	1
Total de pontos	42	14

Fonte: Dados da pesquisa

Por outro lado, em apenas uma houve mais erro que acerto, como se vê abaixo:

Tabela 4- Mais erros que acertos

Questão	Quantidade de acertos	Quantidade de erros
30	1	3
Total de pontos	1	3

Fonte: Dados da pesquisa

Em 21 questões, eles obtiveram a mesma quantidade de acertos e de erros, como se constata a seguir:

Tabela 5- Quantidade igual de acertos e erros

Questão	Quantidade de acertos	Quantidade de erros
01	2	2

(Conclusão)

02	2	2
08	2	2
10	2	2
11	2	2
12	2	2
17	2	2
18	2	2
20	2	2
23	2	2
24	2	2
26	2	2
27	2	2
28	2	2
29	2	2
31	2	2
32	2	2
33	2	2
37	2	2
39	2	2
40	2	2
Total de pontos	42	42

Fonte: Dados da pesquisa

Sintetizando, pois, a quantidade geral de acertos e de erros, forma-se a tabela a seguir, na qual os dados confirmam que, em geral, os voluntários acertaram mais do que erraram:

Tabela 6- Quantidade de acertos e erros

Questão	Quantidade de acertos	Quantidade de erros
01	2	2
02	2	2
03	4	0
04	3	1
05	3	1
06	3	1
07	4	0
08	2	2
09	3	1
10	2	2
11	2	2
12	2	2
13	3	1
14	3	1
15	3	1
16	3	1
17	2	2
18	2	2
19	4	0
20	2	2
21	3	1
22	3	1
23	2	2

(Conclusão)

24	2	2
26	2	2
27	2	2
28	2	2
29	2	2
30	1	3
31	2	2
32	2	2
33	2	2
34	3	1
35	3	1
36	3	1
37	2	2
38	4	0
39	2	2
40	2	2
Total de pontos	101	59

Fonte: Dados da pesquisa

Assim sendo, constata-se que os voluntários, de forma geral, lograram vantagem ao realizar os desafios propostos pelo aplicativo. Todavia, o alto índice de erro cometidos por dois deles revela a carência, ainda existente, na área de leitura e, assim, parece corroborar os dados das provas externas⁶⁷.

⁶⁷ Vale recordar que o resultado do PISA, por exemplo, divulgado no dia 6 (seis) deste mês – dezembro de 2016 – difundiu que o Brasil ficou na 59ª posição na área de Leitura. (Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>> Acesso em: 13 dez. 2016).

A dificuldade demonstrada por alguns dos voluntários em responder às questões do *game* explicitam que muitas causas externas interferem nos resultados da educação escolar. “No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados.” (ANTUNES, 2003, p. 20). Dito de outro modo, os problemas de leitura advêm de fatores externos (como falta de investimento das políticas públicas na área educacional, falta de valorização salarial do professor e o descompromisso de alguns pais de alunos com a educação de seus filhos, dentre outros), mas, sobretudo, originam-se de fatores internos à escola (como situação precária da estrutura física da escola e falta de formação dos professores, também, dentre outros) os quais requerem uma solução urgente para os alunos poderem, proficientemente, assumir seu papel social de leitor crítico.

Agora, analisando, individualmente, o desempenho de leitura de cada um dos quatro voluntários pesquisados, pode-se constatar que dois deles quase acertaram todas as questões do *game*: o Aluno 1 alcançou 38 acertos e o Aluno 4 alcançou 37. O Aluno 3, por sua vez, realizou 14 acertos e o Aluno 2, realizou 12, conforme está demonstrado adiante:

Tabela 7- Quantidade de acertos por indivíduo

Voluntários	Quantidade de acertos
Aluno 1	38
Aluno 2	12
Aluno 3	14
Aluno 4	37
Total de acertos	101

Fonte: Dados da pesquisa

Assim sendo, o Aluno 1 errou duas questões, o Aluno 2 errou 28, o Aluno 3 errou 26 e o Aluno 4 errou três questões, como se pode ver a seguir:

Tabela 8- Quantidade de erros por indivíduo

Voluntários	Quantidade de erros
Aluno 1	2
Aluno 2	28
Aluno 3	26
Aluno 4	3
Total de erros	59

Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, atribuindo uma nota aritmética aos voluntários, verifica-se:

Tabela 9- Média aritmética

Voluntários	Nota final
Aluno 1	9,5
Aluno 2	3,0
Aluno 3	3,5
Aluno 4	9,25

Fonte: Dados da pesquisa

Essas notas evidenciam a existência de dois extremos. Enquanto dois voluntários atingiram notas altíssimas, dois outros ficaram com notas baixíssimas. Dessa maneira, esse resultado mediano não só mostra dois voluntários com um excelente desempenho, como, por outro lado, revela um fraco desempenho dos outros dois e, assim, reafirma a conclusão das provas externas, já apontada anteriormente, a qual revela o baixo nível de proficiência leitora ainda existente nas séries finais do Ensino Fundamental.

Considerem-se, agora, as respostas de cada voluntário em paralelo com os descritores requeridos para cada questão proposta no aplicativo e com os quais busca-se testar as habilidades esperadas dos leitores:

Observando os dados do Aluno 1, constata-se o seguinte:

Tabela⁶⁸ 10- Descritores e o gabarito do Aluno 1

Questão/ Gabarito	Descritor	Habilidade	Gabarito do Aluno 1
01- C	D6	Identificar o tema de um texto	C
02-A	D6	Identificar o tema de um texto	A
03-B	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	B
04-C	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	B
05-B	D1	Localizar informações explícitas em um texto	B
06-B	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	B
07-C	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	C
08-C	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	C
09-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
10-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
11-C	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	C
12-D	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D
13-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
14-B	D6	Identificar o tema de um texto	B

⁶⁸ Novamente, a cor preta refere-se às questões corretas e a vermelha, às erradas.

(Continuação)

15-D	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	D
16-C	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	B
17-D	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	D
18-C	D6	Identificar o tema de um texto	C
19-D	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D
20-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	B
21-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	B
22-D	D6	Identificar o tema de um texto	D
23-C	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	C
24-A	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	A
25-C	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	C
26-D	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	D
27-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
28- C	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	C
29-A	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	A

(Conclusão)

30-D	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D
31-B	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	B
32-A	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	A
33-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	B
34-C	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	C
35-D	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D
36-A	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	A
37-B	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	B
38-A	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	A
39-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	B
40-D	D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	D

Fonte: Dados da pesquisa

Assim sendo, o Aluno 1 demonstrou excelente desempenho nas habilidades requeridas pelos descritores, pois quase acertou a todas elas. Os únicos descritores nos quais ele não demonstrou total domínio foi o descritor 2 (do qual errou a décima sexta questão) e o descritor 10 (do qual errou a quarta). Com um índice muito alto de competência leitora, portanto, o voluntário demonstrou pleno domínio das habilidades de leitura exigidas pelos descritores e, em paralelo com os outros voluntários, ele ficou em primeiro lugar

Atente-se, agora, para os dados do Aluno 2 dos quais constata-se o seguinte:

Tabela 11- Descritores e o gabarito do Aluno 2

Questão/ Gabarito	Descritor	Habilidade	Gabarito Aluno 2
01-C	D6	Identificar o tema de um texto	B
02-A	D6	Identificar o tema de um texto	A
03-B	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	B
04-C	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	C
05-B	D1	Localizar informações explícitas em um texto	B
06-B	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	A
07-C	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	C
08-C	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	A
09-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	C
10-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	D
11-C	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	A
12-D	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	C
13-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
14-B	D6	Identificar o tema de um texto	B
15-D	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	D
16-C	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	C
17-D	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
18-C	D6	Identificar o tema de um texto	B
19-D	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D

(Continuação)

20-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	A
21-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	A
22-D	D6	Identificar o tema de um texto	C
23-C	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	D
24-A	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	B
25-C	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
26-D	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	A
27-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	D
28-C	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D
29-A	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	B
30-D	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	C
31-B	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D
32-A	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	D
33-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D
34-C	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
35-D	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	A

(Conclusão)

36-A	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	B
37-B	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D
38-A	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	A
39-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	B
40-D	D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)	C

Fonte: Dados da pesquisa

Desse modo, ao contrário do Aluno 1, este voluntário demonstrou um quadro bastante crítico quanto ao desempenho das habilidades requeridas pelos descritores, pois errou a quase todas elas. Os únicos descritores nos quais ele demonstrou total domínio foram os de uma única questão, o 1 e o 11. Com um índice de competência leitora muito baixo, o insucesso dele coloca-o em último lugar, em paralelo com os outros voluntários, e, assim, revela-se um quadro bastante preocupante no que concerne à sua proficiência leitora.

Agora, considerem-se os dados do Aluno 3:

Tabela 12- Descritores e o gabarito do Aluno 3

Questão/ Gabarito	Descritor	Habilidade	Gabarito Aluno 3
01-C	D6	Identificar o tema de um texto	B
02-A	D6	Identificar o tema de um texto	B
03-B	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	B
04-C	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	C

(Continuação)

05-B	D1	Localizar informações explícitas em um texto	C
06-B	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	B
07-C	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	C
08-C	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	B
09-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
10-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	C
11-C	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	B
12-D	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	C
13-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	A
14-B	D6	Identificar o tema de um texto	A
15-D	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	C
16-C	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	C
17-D	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
18-C	D6	Identificar o tema de um texto	D
19-D	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D
20-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	C
21-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	B
22-D	D6	Identificar o tema de um texto	D

(Continuação)

23-C	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	A
24-A	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	D
25-C	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	C
26-D	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	A
27-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	C
28-C	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	A
29-A	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	B
30-D	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	C
31-B	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D
32-A	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	B
33-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	A
34-C	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	C
35-D	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D

(Conclusão)

36-A	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	A
37-B	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	C
38-A	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	A
39-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D
40-D	D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)	B

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, igualmente ao Aluno 2, o Aluno 3 demonstrou um quadro bastante crítico quanto ao desempenho das habilidades requeridas pelos descritores, visto que, ambos erraram a quase todas elas. As únicas habilidades nas quais ele demonstrou total domínio foram as do descritor 11 (do qual acertou a única questão) e a do 20 (do qual acertou as duas). Com um índice de competência leitora muito baixo, o insucesso deste voluntário – embora menos crítico que o do Aluno 2, mas também bastante preocupante – deixou-o em terceiro lugar no jogo, em paralelo com os três restantes. Por fim, notem-se os dados do Aluno 4, a seguir:

Tabela 13- Descritores e o gabarito do Aluno 4

Questão/ Gabarito	Descritor	Habilidade	Gabarito Aluno 4
01-C	D6	Identificar o tema de um texto	C
02-A	D6	Identificar o tema de um texto	C
03-B	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	B
04-C	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	C
05-B	D1	Localizar informações explícitas em um texto	B

(Continuação)

06-B	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	B
07-C	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	C
08-C	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	C
09-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
10-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
11-C	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	C
12-D	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D
13-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
14-B	D6	Identificar o tema de um texto	B
15-D	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	D
16-C	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	C
17-D	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	D
18-C	D6	Identificar o tema de um texto	C
19-D	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D
20-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	B
21-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	B
22-D	D6	Identificar o tema de um texto	D
23-C	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	C

(Continuação)

24-A	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc	A
25-C	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	C
26-D	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	D
27-B	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	B
28-C	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	C
29-A	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	A
30-D	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	C
31-B	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	B
32-A	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	A
33-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	B
34-C	D4	Inferir uma informação implícita em um texto	C
35-D	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D
36-A	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	A
37-B	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	B
38-A	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	A
39-B	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	C

			(Conclusão)
40-D	D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)	D

Fonte: Dados da pesquisa

Assim sendo, o Aluno 4, contrariamente aos Alunos 2 e 3, e, semelhantemente ao Aluno 1, demonstrou um excelente desempenho quanto às habilidades requeridas pelos descritores, uma vez que acertou a quase todas elas. Os únicos descritores nos quais ele não demonstrou total domínio foram o 3, o 6, o 15 e o 18, de cada qual errou apenas uma questão. Com um índice de competência leitora bastante elevado, este voluntário ficou em segundo lugar entre os demais.

Com base nessas quatro tabelas, observem-se, agora, os dados a seguir para aprofundar como os quatro voluntários responderam a cada um dos descritores⁶⁹, quando marcaram as perguntas do *game*. Na ordem crescente, e não pelos tópicos a que pertencem, analisem-se os dados coletados a respeito do descritor 1, segundo o qual, o leitor precisa “Localizar informações explícitas em um texto”:

Tabela 14- Descritor 1 e quantidade de respostas por voluntário

Descritor 1 Localizar informações explícitas em um texto	Voluntários	Questão 05	Total de Acertos
	Aluno 1	05	1
	Aluno 2	05	1
	Aluno 3	-	0
	Aluno 4	05	1

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa tabela, vê-se que a resposta ao descritor 1, do qual houve apenas uma questão, foi bem-sucedida, pois 75% dos voluntários responderam corretamente. De

⁶⁹ Observe-se a prioridade desta pesquisa pelos descritores cuja orientação mais requer dos alunos operações mentais complexas. Assim, é que, do descritor 3, por exemplo, foram elaboradas sete questões e do descritor 4, nove. Em contrapartida, do descritor 1 só foi elaborada uma questão. Os outros descritores variaram o número de questões devido ao grau de complexidade desejado.

forma geral, pois, o percentual revela bom domínio dessa habilidade por parte deles. Significa, portanto, que conseguiram localizar, com facilidade, a informação presente na superfície do texto.

A habilidade requerida por esse descritor é bastante rudimentar, por isso, era de se esperar que nenhum voluntário o tivesse errado. Todavia, observando-se a resposta do Aluno 3, constata-se que ele não conseguiu localizar a informação solicitada a qual seria reconhecida pelas próprias marcas linguísticas do texto. Por errar essa questão, não se pode afirmar que o voluntário não domine essa habilidade, pois com uma única questão concernente a ela, não há como garantir isso. Talvez o que o dificultou possa ter sido a falta de atenção. De qualquer forma, porém, fica a constatação de que, ao errar, ele faltou demonstrar o domínio necessário a ela.

Veja-se, agora, a tabela 15 para observar os dados coletados sobre o descritor 2, conforme o qual o leitor necessita “Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto”:

Tabela 15- Descritor 2 e quantidade de respostas por voluntário

Descritor 2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	Voluntários	Questões 16, 29, 36	Total de Acertos
	Aluno 1	29, 36	2
	Aluno 2	16	1
	Aluno 3	16, 36	2
	Aluno 4	16, 29, 36	3

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa tabela, vê-se que a resposta ao descritor 2, do qual houve três questões, não foi bem-sucedida uma vez que apenas 25% dos voluntários acertaram 100%. 50% deles acertaram duas questões e o 25% restante acertou apenas uma. Como para acertarem essa habilidade os voluntários precisariam notar

as relações entre partes dos textos, isto é, precisariam ultrapassar a mera decodificação, a eles foram requeridas aptidões que alguns não conseguiram demonstrar.

Curioso nesse item é que dos dois voluntários que tiveram um bom desempenho no jogo, o Aluno 1, talvez, por falta de atenção, errou a questão 16. No entanto, todos os outros, inclusive os dois os quais, de forma geral, não lograram sucesso no jogo, acertaram-na. Por outro lado, das três questões desse descritor, o Aluno 2, o qual não teve um bom desempenho geral, acertou apenas a essa questão.

Uma vez que desse descritor foram trabalhadas três questões, parece plausível compreender que enquanto o Aluno 4 foi bem-sucedido nele, o Aluno 1 e o 3 foram razoáveis e o Aluno 2, por sua vez, novamente, apresentou dificuldade, pois só acertou uma questão. Assim sendo, este voluntário não demonstrou o domínio da habilidade exigida para esse descritor e, tal fato, outrossim, revela a existência de carência leitora, ainda, no final do Ensino Fundamental.

Observe-se, agora, a tabela 16 para verificar o resultado dos voluntários quanto ao descritor 3, de acordo com o qual ao leitor requer “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”:

Tabela 16- Descritor 3 e quantidade de respostas por voluntário

Descritor 3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Voluntários	Questões 07, 08, 12, 20, 21, 33, 39	Total de Acertos
	Aluno 1	07, 08, 12, 20, 21, 33, 39	7
	Aluno 2	07, 39	2
	Aluno 3	07, 21	2
	Aluno 4	07, 08, 12, 20, 21, 33	6

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa tabela, constata-se que a resposta ao descritor 3, do qual houve sete questões, apenas 25% dos voluntários acertaram a todas elas. O outro 25% acertou apenas seis e 50% acertaram quatro (25% duas e o outro 25% também duas).

Porque esse descritor cobra a habilidade de resgate dos conhecimentos prévios para chegar a informações novas não presentes na materialidade dos textos, há aqui uma tarefa árdua para certos leitores; fato que causou dificuldade para alguns voluntários. Entretanto, o Aluno 1, o qual acertou a todas as questões, demonstrou competência leitora.

Observe-se que, novamente, os voluntários mais bem-sucedidos no *game*, de forma geral, é que obtiveram maior acerto nesse descritor. Das sete questões, enquanto o Aluno 1 não errou nenhuma, o Aluno 4, o qual, como o Aluno 1 também foi, em geral, exitoso no jogo, errou uma. Quanto ao Aluno 2 e o 3, sem sucesso em mais esse descritor, revelaram bastante dificuldade em respondê-lo corretamente. A dificuldade desses dois voluntários, nessa habilidade exigida, portanto, aponta, mais uma vez, para a falta de domínio de leitura mesmo no final de nove anos de alguns alunos na escola.

Verifique-se, também, a tabela 17 para analisar os dados apresentados acerca do descritor 4, segundo o qual cabe ao leitor “Inferir uma informação implícita em um texto”:

Tabela 17- Descritor 4 e quantidade de respostas por voluntário

Descritor 4 Inferir uma informação implícita em um texto	Voluntários	Questões 09, 10, 13, 15, 17, 25, 26, 27, 34	Total de Acertos
	Aluno 1	09, 10, 13, 15, 17, 25, 26, 27, 34	9
	Aluno 2	13, 15	2
	Aluno 3	09, 25, 34	3
	Aluno 4	09, 10, 13, 15, 17, 25, 26, 27, 34	9

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 17, verifica-se que a resposta ao descritor 4, do qual houve nove questões, percentualmente, foi mediana porque houve somente 50% de acerto. Dos outros 50%, 25% acertaram três questões e o outro 25% acertou duas. Todavia, observando pela quantidade de questões elaboradas a partir desse descritor, nota-se que o Aluno 1 e o Aluno 4 acertaram as nove questões, isto é, obtiveram 100% de acerto, o que revela, efetivamente, pleno domínio dessa habilidade por parte desses voluntários.

Com o percentual de acerto muito acima da média, os alunos 1 e 4 revelaram não ter dificuldade de encontrar os sentidos nas entrelinhas dos microcontos do *game*. Por outro lado, o Aluno 2 só acertou duas questões e o Aluno 3 acertou apenas três, fato esse que evidencia, novamente, a dificuldade por parte dos dois voluntários para responder satisfatoriamente a mais um descritor. Assim sendo, os voluntários mais bem-sucedidos no jogo como um todo, de novo, foram os que obtiveram melhor desempenho no descritor e, desse modo, revelaram ser bons leitores.

Como a habilidade orientada pelo descritor 4 envolve elementos ausentes da superfície do texto, mas que podem ser reconhecidos via pressuposição e

inferência, ocorre que ele cobra maturidade leitora custosa ao leitor iniciante. Esse deve ter sido o motivo de os dois voluntários, cujo resultado em geral foi fraco, acertarem tão pouco. Como a quantidade de questões foi suficiente para concluir com segurança o resultado dos voluntários, o alto índice de erro deles contribuiu para confirmar o problema de leitura demonstrado por meio de seus gabaritos.

Vendo, agora, a tabela 18 para observar o que foi coletado sobre o descritor 5, de acordo com o qual o leitor deve “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)”, constata-se o seguinte:

Tabela 18- Descritor 5 e quantidade de respostas por voluntário

Descritor 5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)	Voluntários	Questão 40	Total de Acertos
	Aluno 1	40	1
	Aluno 2	-	0
	Aluno 3	-	0
	Aluno 4	40	1

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 18, constata-se que ao responder ao descritor 5, do qual foi proposta apenas uma questão, houve 50% de acerto e 50% de erro. Novamente, observa-se, aqui, mais um descritor no qual apenas os voluntários bem-sucedidos no jogo como um todo acertaram.

Uma vez que para interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso precisa-se perceber a interação existente entre o texto escrito e a imagem, uma questão que explora essa habilidade cobra do leitor certo domínio de letramento⁷⁰, que alguns deles não revelaram possuir. Para ser um leitor competente, hoje, precisa-se saber ler todo tipo de linguagem, pois como diz Dionísio (2011, p. 138):

⁷⁰ Neste trabalho, compreende-se letramento como o conceitua Soares (2000, p. 47): “O estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.”

“Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.” Em outras palavras, como o leitor contemporâneo depara-se com as mais variadas modalidades de linguagens, se ele não adquirir o domínio delas, não conseguirá exercer proficuamente o seu direito cidadão. Por isso, torna-se preocupante alguns alunos não demonstrar competência leitora nas diversas linguagens existentes atualmente, como aconteceu com dois alunos nesta pesquisa.

Embora não se possa garantir que os alunos 2 e 3 não dominem a habilidade requerida por esse descritor – devido à presença de apenas uma questão sobre ela – o insucesso dos dois voluntários em mais essa habilidade aumentou o índice de seu resultado negativo e, de alguma forma, confirma a persistência do problema de leitura na escola.

Observe-se, agora, a tabela 19 para verificar o comportamento dos voluntários quanto ao descritor 6, de acordo com o qual o leitor deve “Identificar o tema de um texto”:

Tabela 19- Descritor 6 e quantidade de respostas por voluntário

Descritor 6 Identificar o tema de um texto	Voluntários	Questões 01, 02, 14, 18, 22	Total de Acertos
	Aluno 1	01, 02, 14, 18, 22	5
	Aluno 2	02, 14	2
	Aluno 3	22	1
	Aluno 4	01, 14, 18, 22	4

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 19, nota-se que 25% dos voluntários responderam corretamente as cinco questões do descritor 6. Do percentual restante, 25% acertaram quatro, 25% acertaram duas e o outro 25% acertou apenas uma. Com esse percentual, revela-se

quanto foi custoso a alguns deles identificar o tema, o qual confere unidade semântica ao texto. Mais uma vez, aqui, constata-se que os voluntários com melhor desempenho no jogo como um todo acertaram mais que os outros dois e, assim, ocorre um agravamento da inabilidade leitora destes dois.

Uma vez que a habilidade apontada por este descritor avalia o domínio de leitura multimodal do aluno, há aqui outra tarefa que exige bastante maturidade leitora do alunado. Todavia, os voluntários que não executaram satisfatoriamente bem os desafios do jogo pouco o acertaram, demonstrando ser, ainda, alunos imaturos e, destarte, tal fato reafirma o problema de leitura deles

Atente-se, agora, para a tabela 20 e observem-se os resultados acerca do descritor 10, cuja orientação é testar a habilidade de o leitor “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”:

Tabela 20- Descritor 10 e quantidade de respostas por voluntário

Descritor 10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	Voluntários	Questões 04, 11, 28, 31	Total de Acertos
	Aluno 1	11, 28, 31	3
	Aluno 2	04	1
	Aluno 3	04	1
	Aluno 4	04, 11, 28, 31	4

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa tabela 20, explicita-se que 25% dos voluntários souberam responder corretamente as quatro questões do descritor 10; 25% acertaram três e o outro 50% acertou apenas duas (uma para cada um dos voluntários). Esses dados revelam que alguns deles ainda apresentaram dificuldade em reconhecer um gênero da ordem do narrar a partir dos elementos que o organizam narrativamente.

Como a habilidade indicada por esse descritor cobra a competência de o leitor reconhecer os elementos estruturais dos textos da ordem do narrar, para acertar a ela, os voluntários precisariam ter familiaridade com esse tipo e gênero de texto;

coisa que parece não ter sido constatada por dois deles. Assim sendo, mais uma vez, confirma-se quanto os dois voluntários estão abaixo do nível esperado para a série.

Concernente a esse descritor, pois, o maior índice de acerto, de novo, foi dos voluntários mais bem-sucedidos no jogo como um todo; o que agrava ainda mais a situação leitora dos outros dois. Observe-se, agora, a tabela 21 para observar o descritor 11, segundo o qual o leitor deve “Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto”:

Tabela 21- Descritor 11 e quantidade de respostas por voluntário

Descritor 11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	Voluntários	Questão 03	Total de Acertos
	Aluno 1	03	1
	Aluno 2	03	1
	Aluno 3	03	1
	Aluno 4	03	1

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa tabela 21, observa-se que a resposta ao descritor 11, do qual houve apenas uma questão, teve 100% de acerto, pois os quatro voluntários a acertaram. Assim sendo, esse é mais um descritor no qual todos eles tiveram pleno desempenho. Todavia, porquanto apenas uma questão contemplou a habilidade requerida pelo descritor, também, não dá para confirmar se eles, efetivamente, dominam essa habilidade. De qualquer forma, porém, como todos os voluntários tiveram um bom desempenho, isso revela um resultado positivo.

Veja-se, mais uma tabela, a 22, para observar o descritor 15, segundo o qual o leitor precisa “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.”:

Tabela 22- Descritor 15 e quantidade de respostas por voluntário

Descritor 15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	Voluntários	Questões 23, 24, 32, 38	Total de Acertos
	Aluno 1	23, 24, 32, 38	4
	Aluno 2	38	1
	Aluno 3	38	1
	Aluno 4	23, 24, 32, 38	4

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa tabela 22, observa-se que 50% dos voluntários acertaram as quatro questões do descritor 15 e da outra metade, cada um acertou apenas uma questão. Como apenas metade deles tiveram excelente desempenho no descritor, confirmou-se que alguns revelaram bastante dificuldade em apreender a coerência textual pelo reconhecimento da relação semântica estabelecida pelos conectivos presentes nos textos. Uma vez que a habilidade avaliada por esse descritor é fundamental para a assimilação da coerência do texto a partir do reconhecimento dos recursos coesivos e da função deles no contexto do texto, ocorre que aqui a competência leitora requerida é bastante custosa ao aluno imaturo, como é o caso dos Alunos 2 e 3.

Novamente, considera-se mais um descritor no qual os voluntários mais bem-sucedidos foram os mesmos que têm tido bom desempenho no jogo como um todo e esse fato constata, mais uma vez, quanto os outros dois possuem de carência leitora.

Verifique-se a tabela 23 e observem-se os dados revelados pelo descritor 18, segundo o qual o leitor precisa “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão”:

Tabela 23- Descritor 18 e quantidade de respostas por voluntário

Descritor 18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	Voluntários	Questões 19, 30, 37	Total de Acertos
	Aluno 1	19, 30, 37	3
	Aluno 2	19	1
	Aluno 3	19	1
	Aluno 4	19, 37	2

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa tabela 23, verifica-se que 25% acertaram todas as questões do descritor 18, 25% acertaram duas e o outro 50% acertaram duas (25% para cada um). O que confirma que o Aluno 1 teve um excelente desempenho e o Aluno 4 demonstrou quase dominar a habilidade requerida pelo descritor. Como, novamente, houve um baixo desempenho dos Alunos 2 e 3, fica explicitado que eles tiveram dificuldade de perceber os efeitos produzidos pela escolha das palavras empregadas pelo autor. Ou seja, de novo, os voluntários com bom desempenho durante todo o jogo também se deram melhor neste descritor.

Porque a habilidade avaliada pelo descritor cobra a compreensão de que a preferência vocabular é uma estratégia do autor para exprimir seus propósitos e que para isso o leitor terá de ultrapassar a superfície do texto, fica compreensível o grau de dificuldade dos alunos 2 e 3.

Finalmente, verifique-se a tabela 24 e observem-se os dados revelados pelo descritor 20, segundo o qual o leitor precisa “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido”:

Tabela 24- Descritor 20 e quantidade de respostas por voluntário

Descritor 20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	Voluntários	Questões 06, 35	Total de Acertos
	Aluno 1	06, 35	2
	Aluno 2	-	0
	Aluno 3	06, 35	2
	Aluno 4	06, 35	2

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa tabela 24, verifica-se que 75% acertaram as duas questões do descritor 20 e 25% erraram as duas. O que confirma que o desempenho dos que responderam acertadamente ao descritor ficou acima da média. Com um bom desempenho, fica explicitado que, de forma geral, os voluntários tiveram facilidade de fazer a comparação de textos para reconhecer a semelhança dos temas.

Como a habilidade avaliada por esse descritor mede a competência leitora de comparar dois ou mais textos sobre o mesmo tema, para um leitor acertá-lo, exige-se dele a maturidade leitora de localizar o fato ou os fatos principais em meio a diversas informações do texto. Dos quatro voluntários, apenas um não conseguiu sucesso nas questões que contemplam o descritor.

Como se pode observar, além dos descritores dos quais foi elaborada apenas uma questão, este é o único no qual a maioria dos voluntários tiveram um bom desempenho. Em outras palavras, além de os Alunos 1 e 4 o acertarem totalmente, o Aluno 3 também o acertou em sua integralidade e isso revela quanto a maioria deles demonstrou domínio da habilidade, nele, requerida. Apenas o Aluno 2 não acertou nenhuma questão.

Desse modo, o Aluno 1, atendeu, integralmente, ao que propõem os descritores 1, 3, 4, 5, 6, 11, 15, 18 e 20, revelando pleno domínio das habilidades requeridas neles. Das três questões do descritor 2, ele acertou duas e das quatro

questões do descritor 10, acertou três. Desse modo, percentualmente, ele atingiu os seguintes índices:

Tabela 25- Tabela do desempenho do Aluno 1 em percentual

ALUNO	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D10	D11	D15	D18	D20
Aluno 1	100 %	66,66 %	100 %	100 %	100 %	100 %	75 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Fonte: Dados da pesquisa

O Aluno 2 correspondeu ao esperado apenas nos descritores 1 e 11, tendo, portanto, um rendimento muito baixo. Com relação aos outros descritores, ele teve o seguinte índice de acertos: das três questões do descritor 2, ele acertou uma; das sete questões do descritor 3, só acertou duas; das nove questões do descritor 4, acertou apenas duas; não acertou a questão do descritor 5; das cinco questões do descritor 6, acertou somente duas; das quatro questões do descritor 10, só acertou uma; das quatro questões do descritor 15, só acertou uma; das três questões do descritor 18, só acertou uma e das duas questões do descritor 20, não acertou nenhuma. Dessa forma, percentualmente, ele atingiu os seguintes índices:

Tabela 26-Tabela do desempenho do Aluno 2 em percentual

ALUNO	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D10	D11	D15	D18	D20
Aluno 2	100 %	33,33 %	28,57 %	22,22 %	0 %	40 %	25 %	100 %	25 %	33,33 %	0 %

Fonte: Dados da pesquisa

Com um resultado, também, muito abaixo do esperado, o Aluno 3 foi bem-sucedido apenas nos descritores 11 e 20 dos quais acertou a única questão e zerou os descritores 1 e 5. Das três questões do descritor 2, ele acertou duas; das sete questões do descritor 3, acertou duas; das nove questões do descritor 4, acertou

três; das cinco questões do descritor 6, só acertou uma; das quatro questões do descritor 10, só acertou uma; das quatro questões do descritor 15, acertou uma e das três questões do descritor 18, acertou uma. Destarte, percentualmente, ele fez a seguinte pontuação:

Tabela 27-Tabela do desempenho do Aluno 3 em percentual

ALUNO	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D10	D11	D15	D18	D20
Aluno 3	0 %	66,66 %	42,85 %	33,33 %	0 %	20 %	25 %	100 %	25 %	33,33 %	100 %

Fonte: Dados da pesquisa

O Aluno 4, por sua vez, assim como o Aluno 1, também se deu muito bem no jogo. Ele acertou todas as questões dos descritores 1, 2, 4, 5, 10, 11, 15 e 20. Das sete questões do descritor 3, acertou seis; das cinco questões do descritor 6, acertou quatro e das três questões do descritor 18, acertou duas. Desse modo, ele fez o seguinte percentual:

Tabela 28- Tabela do desempenho do Aluno 4 em percentual

ALUNO	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D10	D11	D15	D18	D20
Aluno 4	100 %	100 %	85,71 %	100 %	100 %	80 %	100 %	100 %	100 %	66,66 %	100 %

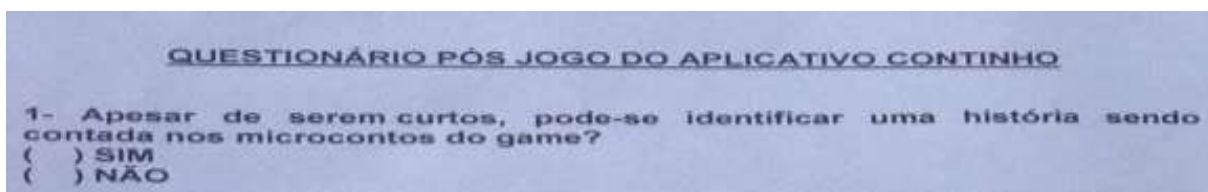
Fonte: Dados da pesquisa

Assim, pois, o resultado mediano dos voluntários revela a carência que alguns deles apresentam do ato de leitura, pois dois não demonstraram o domínio necessário de habilidades para o exercício de uma leitura proficiente. Acresce o problema quando se constata que esses dois voluntários não só obtiveram um fraco desempenho nas questões em geral, como nem sequer demonstraram domínio em algum dos descritores de mais de uma questão. Por outro lado, porém, dois outros

deles demonstraram domínio bastante acima da média e, desse modo, revelaram domínio pleno em quase todos os descritores. Logo, enquanto metade dos voluntários demonstrou problemas de leitura, a outra metade revelou o contrário, pois mostrou um excelente resultado.

3.3.2 Análise das Respostas dos Voluntários ao Questionário

Analisando, agora, os questionários dos quatro voluntários, constata-se que eles gostaram de ler mediados pelo aplicativo de jogo para *smartphone*. O que corrobora a hipótese deste trabalho, segundo a qual a leitura de textos da ordem do narrar mediada por um *game* para esse aparelho tecnológico seria atrativa. Assim é que para as seis questões do questionário eles deram as seguintes respostas:



Para essa primeira pergunta, 100% dos voluntários responderam SIM, significando com isso que conseguiram reconhecer os microcontos como pequenos textos narrativos, todavia, comparando com o gabarito deles acerca do descritor 10 – que requer do leitor a habilidade de “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” – constata-se haver um paradoxo, pois o único voluntário que acertou 100% das quatro questões relativas ao descritor foi o Aluno 4. O Aluno 1 acertou três e o Aluno 2 e o 3 acertaram apenas uma.

Essa incongruência explícita que a maioria deles, mesmo não admitindo ou nem sequer sabendo, apresentou dificuldade de reconhecer os elementos da narrativa dos textos presentes no aplicativo. Fato revelador da carência de leitura desses voluntários.

Quanto à segunda questão, observem-se as respostas:

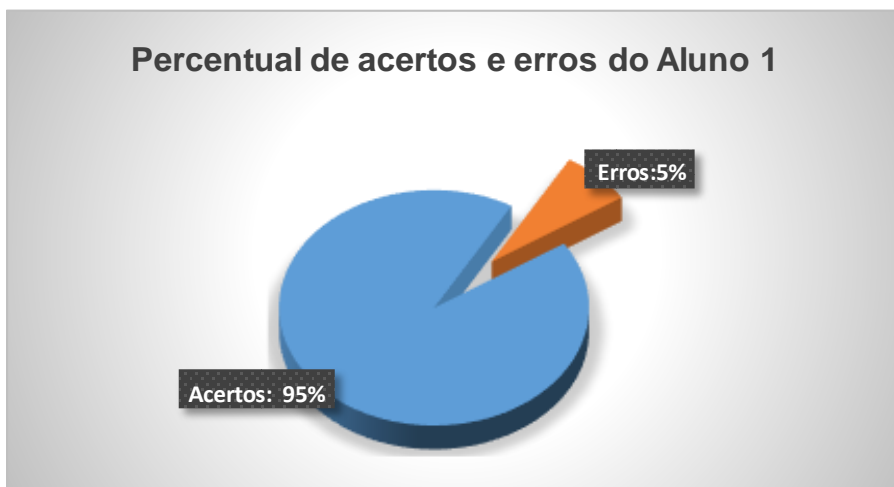
2- Você teve dificuldade de responder a algum desafio do game?
 SIM
 NÃO

A essa pergunta, o Aluno 2 respondeu SIM e o Aluno 1, o 3 e o 4 responderam NÃO. Comparando a resposta quase unânime (75%) de que os voluntários não tiveram dificuldade de responder a alguma questão do aplicativo com os resultados gerais dos seus gabaritos, já discutidos atrás, constata-se que a realidade não é bem como eles pensavam. Apesar de acreditarem que estavam respondendo corretamente às questões do jogo, o resultado foi diferente da sua suposição.

Analisando o resultado de cada voluntário, confirma-se a dificuldade reconhecida pelo Aluno 2, pois, no geral, ele acertou apenas 12 questões, o que significa um total de 28 respostas erradas. Com apenas 30% de acerto, este voluntário demonstrou ter, realmente, muita dificuldade de responder às questões de leitura propostas no aplicativo.

O Aluno 1 e o 4 tiveram um excelente desempenho no jogo. O Aluno 1 acertou 38 questões, o equivalente a 95%. Assim sendo, uma vez que esse voluntário não conseguiu acertar todas as questões, explicita-se uma certa dificuldade em duas questões. De qualquer modo, porém, por ser uma quantidade de erros quase insignificante, esse fato não interfere negativamente no seu desempenho, como se constata nos dados a seguir:

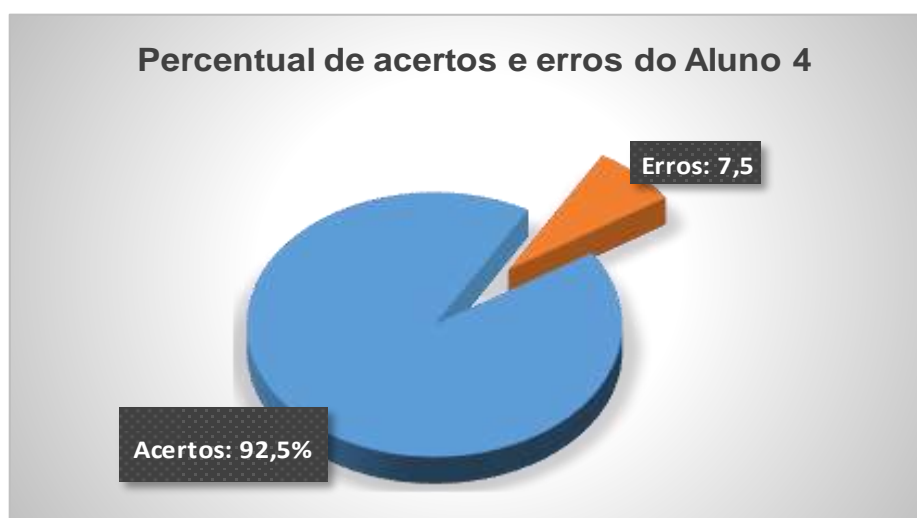
Figura 47- Percentual de acertos e erros do Aluno 1



Fonte: dados da pesquisa

O Aluno 4 chegou a 37 questões corretas, correspondente a 92,5%. Esse voluntário acertou menos questões que o Aluno 1, mas apesar disso, seu desempenho também ultrapassou a média e atingiu um alto índice. Como o aluno 1, ele, também, errou algumas poucas questões e tais erros, em nada, afetaram o seu excelente desempenho no jogo, conforme se nota abaixo:

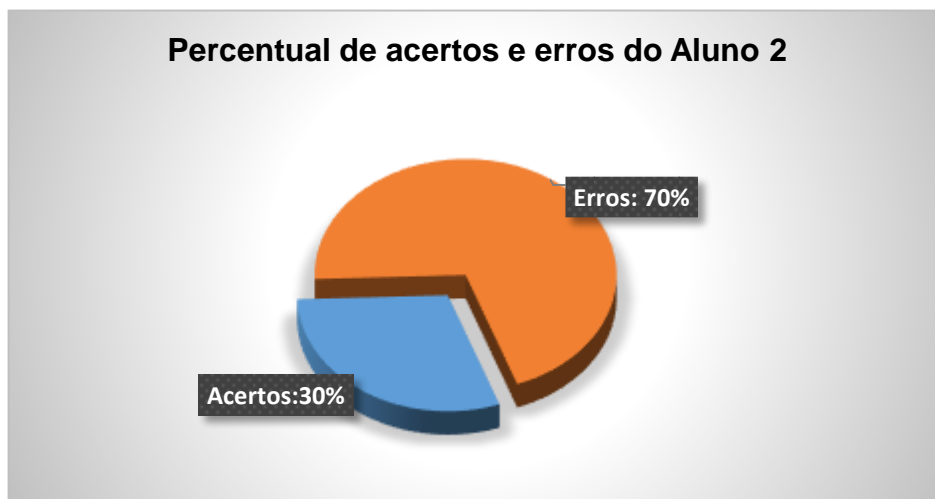
Figura 48- Percentual de acertos e erros do Aluno 4



Fonte: dados da pesquisa

O Aluno 2 e o 3 tiveram um fraco desempenho, porque o 2 acertou 12 questões, ou seja, teve 30% de aproveitamento. Fato que demonstra bastante dificuldade que o voluntário teve com os desafios do jogo, como se observa adiante:

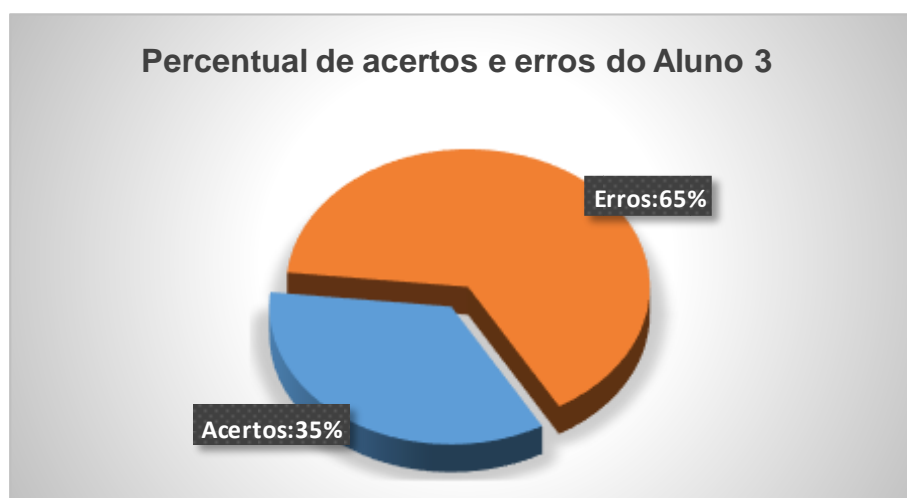
Figura 49- Percentual de acertos e erros do Aluno 2



Fonte: dados da pesquisa

Por sua vez, o Aluno 3 acertou 14 questões, isto é, teve 35% de acerto. Assim sendo, a afirmação desse voluntário de que não teve dificuldade de responder às questões do jogo não é confirmada quando, objetivamente, ela é comparada com o seu gabarito. Assim sendo, observem-se os dados a seguir:

Figura 50- Percentual de acertos e erros do Aluno 3



Fonte: dados da pesquisa

Concluindo, pois, esta análise, comprova-se que metade dos voluntários teve excelente desempenho no jogo e metade não. Com uma nota geral mediana revela-se a dificuldade de alguns deles em atender ao que deles se espera no ato de leitura; o que aponta para a necessidade de os professores, como orienta Xavier (2008), deverem “estar em constante revisão dos significados de sua prática a fim de reconfigurá-la de acordo com as demandas do presente e necessidades futuras.” Isso significa, portanto, que ao professor compete pôr em prática uma ressignificação das aulas de língua, por meio de uma metodologia que contribua significativamente para a formação de leitores críticos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. A nota geral aponta que os voluntários estão em dois extremos. O Aluno 1 e o Aluno 4 estão bastante avançados e os outros dois estão muito aquém das habilidades que precisam ser demonstradas no nono ano do Ensino Fundamental.

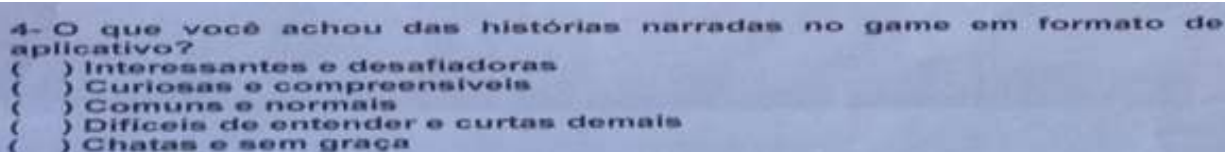
Quanto à questão três, observe-se o que se pôde coletar:

3- Como você avalia a experiência de ler as narrativas compactas presentes no game?
() Ótimo
() Bom
() Regular
() Ruim
() Péssimo

Empolgados com o *game*, 100% dos voluntários responderam que acharam “ótimo” ler as micronarrativas mediadas pelo *smartphone*. O que confirma a hipótese desta pesquisa, segundo a qual os alunos seriam atraídos por uma aula de leitura em que eles lessem mediados pelo aparelho tecnológico.

Para alunos nascidos na era digital, já era de se esperar uma resposta positiva a essa questão, pois como o aparelho tecnológico, em especial o *smartphone*, tornou-se quase uma extensão do corpo deles, obviamente, uma aula que utilize tal aparelho será bem mais atrativa. Ignorar a utilidade do aparelho para o processo ensino-aprendizagem seria perder a oportunidade de atraí-los e, assim, conseguir unir o objetivo escolar ao gosto do alunado. Uma vez que a escola possui o papel de desenvolver a habilidade leitora dos estudantes, se perder a oportunidade de tentar cumpri-lo, atrativamente, ela poderá perpetuar o desinteresse deles e, assim, cada vez mais, dificultará o seu trabalho.

Em relação à pergunta quatro, constata-se o seguinte:



4- O que você achou das histórias narradas no game em formato de aplicativo?

- Interessantes e desafiadoras
- Curiosas e compreensíveis
- Comuns e normais
- Difíceis de entender e curtas demais
- Chatas e sem graça

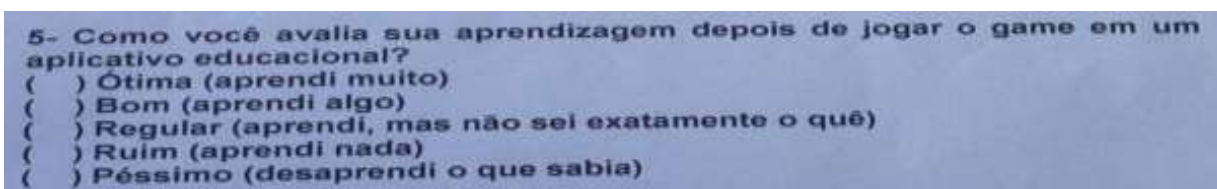
Esta questão requereu dos voluntários a opinião sobre os textos selecionados para o jogo. 50% deles consideraram as narrativas do *game* “Interessantes e desafiadoras” e 50% acharam-nas “Curiosas e compreensíveis”. Acharam as narrativas “Interessantes e desafiadoras” o Aluno 1 e 2 e acharam-nas “Curiosas e compreensíveis” os Alunos 3 e 4. Essa recepção positiva dos voluntários pelos textos corrobora a posição apresentada nesta pesquisa, pois os textos foram selecionados exatamente porque foram considerados desafiadores e, daí, com as outras qualidades mencionadas.

Ao marcar essas duas opções, os voluntários revelaram que foram atraídos pelos textos por sua capacidade de instigar o leitor. Fato que confirma as palavras de autores como Antunes (2003), segundo as quais só um trabalho com textos autênticos e convidativos será capaz de motivar os leitores. Assim sendo, os voluntários parecem deixar claro que, se quiser atraí-los para a atividade leitora, a

escola precisa adotar uma prática de leitura que contemple textos reais e instigadores.

Como o gênero textual microconto possui um alto teor instigante, apesar de ser uma narrativa curta, as narrativas selecionadas para o jogo proposto neste trabalho parecem demonstrar as qualidades referidas pelos voluntários. Em tão minúscula extensão, esse gênero conseguiu expressar o muito no pouco e, assim, tornou-se uma peça interessante e desafiadora, como também curiosa e compreensível, como eles responderam.

Atente-se, agora, para a quinta questão:



Consideraram “Bom” e, assim, disseram ter aprendido algo com o jogo, o Aluno 1, o 2 e o 4. O Aluno 3, por outro lado, considerou “Ótima” sua aprendizagem. Dos dois voluntários que não tiveram bom desempenho no jogo como um todo, o Aluno 2 revelou-se mais realista que o Aluno 3, pois tanto na questão dois quanto nesta ele foi mais razoável; enquanto o último, nas duas questões, esbanjou otimismo, quando seu gabarito comprovou o contrário. De qualquer forma, a resposta positiva dos quatro voluntários confirma a utilidade da tecnologia em sala de aula como recurso de ensino-aprendizagem e, assim, corrobora a hipótese deste trabalho.

Com o uso de uma linguagem que ultrapassa o texto, as histórias narradas no *game* aproveitam-se dos elementos da realidade circundante para possibilitar ao leitor o emergir dos conhecimentos prévios e chegar a novos saberes. Lê-las, então, é desenvolver uma prática social de leitura que abre caminho para a leitura de mundo segundo a visão de Freire (2006), já vista anteriormente neste trabalho. Por isso, com elas pode-se aprender algo ou muita coisa, como o afirmaram os voluntários.

Observe-se, agora, a resposta dada a sexta e última questão:

6- De 0 a 10, que nota você daria ao jogo? Por quê? (Justifique sua nota em até três linhas).

Três voluntários deram nota máxima ao *game* e um deu nota 9,0. As justificativas dadas por cada um para as suas notas ocorreram como segue:

- Considere-se o que revelou o aluno 1 ao explicar por que atribuiu nota 9,0 ao jogo⁷¹:

6- De 0 a 10, que nota você daria ao jogo? Por quê? (Justifique sua nota em até três linhas)

9; Pois tem gráficos impecáveis; tem perguntas interessantes; mas poderia ter uma música "relaxante" de fundo, porque ajuda nas respostas.

Essa resposta do Aluno 1 chamou a atenção para os gráficos e para as perguntas do *game*. Os gráficos a que ele se refere devem ser o *design* ou os traços do jogo e as perguntas são as 40 questões de compreensão. Quanto ao *design*, foi pretensão atrair o aluno, também, pela estrutura visual do jogo. Adotando a perspectiva de que os jogos educacionais precisam imitar os jogos comerciais, como postula Souza e Caniello (2015)⁷², Continho atrela a atividade de leitura à estrutura de um *game* comercial e, assim, conseguiu agradar a esse e aos outros três voluntários.

Quanto às questões do *game* buscou-se explorar, como já foi visto anteriormente neste trabalho, aquelas cujo teor fosse o mais possível desafiador, isto é, foram questões que buscaram instigar a inteligência do leitor e o estimular a refletir criticamente sobre os textos. Questões, assim, como se confirma pela resposta do voluntário, são interessantes e revelam quanto o alunado está deseioso de ter uma escola comprometida com atividades instigantes.

⁷¹ A resposta do Aluno 1 foi esta: "9; pois tem gráficos impecáveis; tem perguntas interessantes; mas poderia ter uma música 'relaxante' de fundo, porque ajuda nas respostas."

⁷² Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/90018/103977>> Acesso em: 14 dez. 2016.

As palavras desse voluntário, portanto, corroboram os dizeres de Antunes (2003, p. 120), segundo os quais o que é prioritário na aula de leitura é o professor possibilitar a criação de “oportunidades (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos – única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona.” Destarte, levando o leitor a agir criticamente sobre o texto, criam-se condições de tornar a aula de leitura um momento interessante, como o diz o aluno.

Nas palavras do voluntário, constata-se, ainda, a sua preocupação com a presença de inovações em sala de aula. Suas palavras revelam quanto os alunos estão interessados em aulas nas quais o docente explore múltiplas linguagens e diferentes semioses, ou seja, eles desejam uma aula que explore a multimodalidade. Não desperta mais tanto interesse aquela aula tradicional em que, mecanicamente, explora-se apenas a linguagem verbal. Da mesma forma, diminuiu a importância daquele professor que age como um instrutor e transmissor de conhecimento. Os alunos requerem uma escola em que eles se tornem agentes de sua própria aprendizagem e não meros elementos passivos.

Pela atividade de leitura, segundo Antunes (2003, p. 70), “O leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral”. Todavia, tudo isso será mais bem aproveitado se os alunos forem expostos a diferentes tipos de atividades e com diferentes linguagens e semioses. Uma vez que um jogo mediado pelo celular pode permitir toda essa diversidade, torna-se um atrativo para o alunado, como o expôs o Aluno 1.

As palavras deste aluno, ainda, alinham-se às afirmações de Xavier (2008)⁷³, para quem “As tecnologias esbanjam possibilidades de experiências estéticas interessantes.” Como um computador de bolso ou de mão, conforme dizem alguns dos especialistas referenciados neste trabalho, do *smartphone* também se pode afirmar com Xavier (2008)⁷⁴ que

⁷³ Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>> Acesso em: 24 out. 2015.

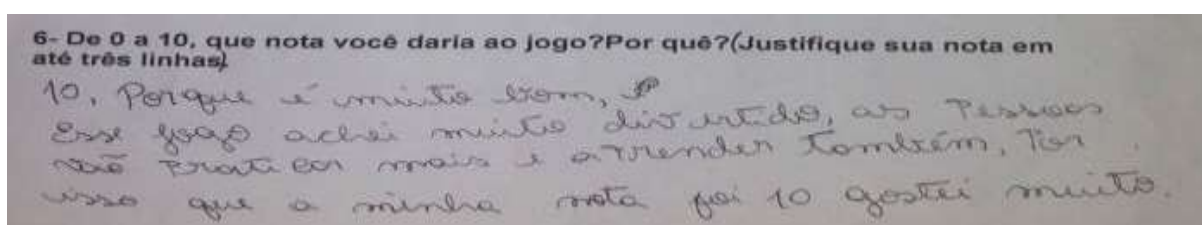
⁷⁴ .Idem.

A riqueza de cores, luz e sons propiciada por programas computacionais sofisticados leva o usuário a viver sensações inéditas seja pelo uso solitário dele com a máquina, seja pelo uso da máquina para interagir com outras pessoas a distância. A confluência de linguagens verbais, visuais e auditivas na tela do computador viabiliza a experimentação de imagens e efeitos estéticos extraordinários.

Essa multiplicidade de sensações e de efeitos possibilitada pelos diversos tipos de computadores, ainda, segundo Xavier (2008)⁷⁵ e, agora, corroborada pelo Aluno 1, não pode ficar fora da sala de aula. O professor não pode ignorar as vantagens propiciadas por esses aparelhos nem deve “furtar tais oportunidades aos alunos desejosos por viver os impactos dessa confluência de signos.” (XAVIER, 2008). Dessa forma, os dizeres desse voluntário e dos especialistas mencionados neste trabalho convergem para conclamar os professores a assumir uma postura que traga para a sala de aula os recursos que aos alunos são familiares.

Apesar de tudo isso, porém, e da alta nota dada ao *game* pelo Aluno 1, para ele, houve uma falha no jogo. Segundo o voluntário, a atividade ficaria mais atrativa se o *game* viesse acompanhado de um som musical e isso deve tê-lo motivado a não lhe atribuir nota 10. Essa sugestão aponta para a diversidade de semioses que os alunos esperam entrar em sala de aula. Evidencia que quanto mais diversificada for a proposta de estudo e os recursos que a acompanharem, mais poderá atrair o estudante.

• Observe-se, também, a justificativa dada pelo Aluno 2 o qual atribuiu nota 10 ao *game*:



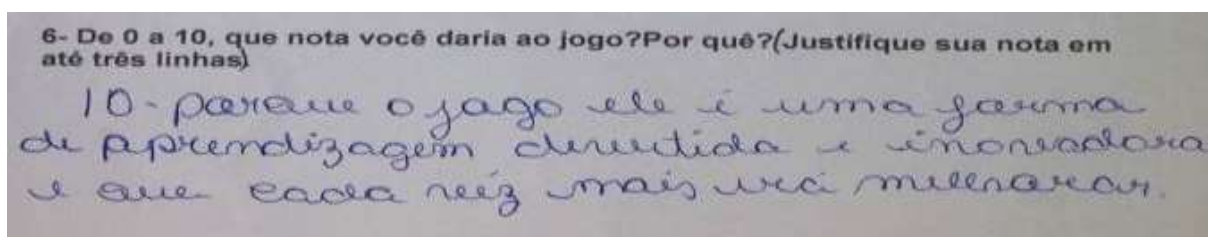
A resposta do Aluno 2 parece confirmar que por ser uma forma divertida, em que o aluno age (“vão praticar”, nas palavras dele), ler mediado por um jogo será atrativo para desenvolver aprendizagem. Essa afirmação do voluntário confirma as

⁷⁵ .Idem.

palavras de Xavier (2008)⁷⁶, segundo as quais os jovens alunos “exigem direta ou indiretamente uma escola mais interativa e adequada tecnologicamente às novas necessidades sociais e cognitivas dos aprendizes.” Essa exigência cobra, assim, uma postura do docente a qual não veja os alunos como meros objetos do ensino, mas sim como sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem.

As palavras do voluntário, portanto, fazem eco às palavras dos especialistas em educação (como Lévy, Pereira, Xavier e outros), referidos neste trabalho, para os quais a escola atual precisa conduzir o aluno à prática do aprender a aprender, pois não há mais estímulo para uma escola em que os alunos ficam o dia inteiro sentados, apenas recebendo instruções desvinculadas das suas necessidades diárias.

• Além dos dois voluntários, veja-se, ainda, o que disse o Aluno 3 o qual, também, atribuiu nota 10 ao *game*:

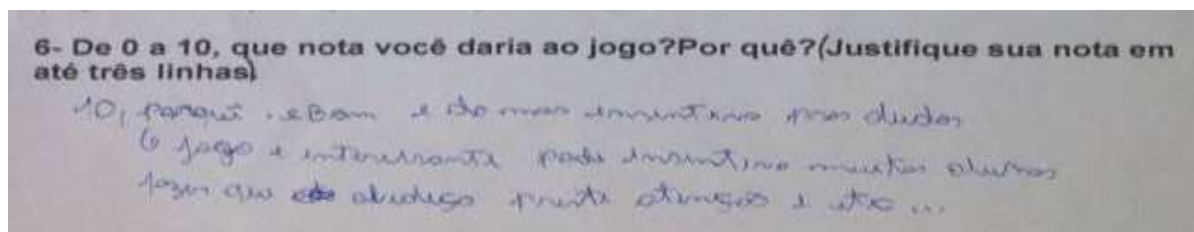


O Aluno 3 também afirmou que ler mediado por um jogo no *smartphone* é divertido. Para ele, estudar assim gera uma “aprendizagem divertida e inovadora” que tende a melhorar o processo de ensino aprendizagem. Essas palavras do voluntário, outrossim, reafirmam os dizeres dos especialistas referidos na fundamentação teórica deste trabalho e, assim, revelam que a prática inovadora do uso das tecnologias em sala de aula atrai os alunos exatamente porque elas já os atraem fora da escola.

Uma vez que as tecnologias lhes são atrativas, os voluntários sinalizam desejar uma escola que usufrua dos aparelhos com os quais eles se identificam no dia a dia. Desse modo, ler ganha um novo sentido e, prazerosamente, ocorre o encontro do aluno com o objeto principal da aula de língua portuguesa: o texto.

⁷⁶ . Idem.

• Por fim, observe-se o Aluno 4 explicar por que também atribuiu nota 10 ao *game*⁷⁷:



O Aluno 4 atribuiu nota máxima ao jogo porque o viu como um “incentivo pros alunos”. Como um incentivo, o jogo é considerado “interessante” e, assim, poderá ser, também, um atrativo da sua atenção ao conteúdo das aulas. No entender deste voluntário, portanto, a perspectiva de se usar os novos recursos, sobretudo, os dispositivos tecnológicos, torna a aula menos cansativa e mais produtiva, uma vez que poderá fazer com que o alunado “preste atenção” à aula.

O voluntário afirma, pois, nas entrelinhas, que um dos motivos da “desobediência” do alunado em sala de aula é a falta de motivação. Uma vez que a tecnologia bem aplicada a serviço da aprendizagem pode fazer os alunos obedecerem, como diz ele, a ausência dela ou o seu mau uso pode deixar a aula cansativa, e, assim, torná-la momento para bagunça. Sem dúvida, existem muitos outros recursos importantes para uso educacional além das tecnologias digitais, mas é inegável a atração que os alunos têm por esses dispositivos, como foi, sobejamente, comprovado nesta pesquisa. E, assim sendo, faz-se necessário, como chamou à atenção o voluntário, torná-los, com urgência, aliados do processo educacional.

Essa posição do voluntário, pois, corrobora a afirmação dos vários especialistas aqui mencionados (Barbosa, Morrissey, Moura, Pereira, Silva, Xavier, entre outros), os quais, unanimemente, defendem a leitura mediada por tecnologias digitais.

⁷⁷ A resposta do Aluno 4 foi esta: “10, porque é bom e dá mais incentivo pros alunos. O jogo é interessante. Pode incentivar muitos alunos. Fazer que obedecem, prestem atenção e etc...”

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas pesquisas já foram empreendidas sobre a leitura do gênero textual microconto mediada por aparelhos tecnológicos e, por isso, diversas perspectivas foram apresentadas. Todavia, este trabalho limitou-se ao recorte do processo de leitura de microcontos mediada por aplicativo educacional instalado em *smartphone* para estudantes matriculados no nono ano do Ensino Fundamental, pois desejava realizar uma investigação que dialogasse diretamente não só com uma das dificuldades de aprendizagem dos estudantes atuais como também com o dispositivo tecnológico que mais os atrai atualmente.

Assumindo, pois, esta perspectiva, este trabalho empreendeu o objetivo geral de analisar o interesse de alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Rede Pública pela leitura do gênero microconto, mediada por um aplicativo para *smartphone*.

Uma vez que a leitura é um ato fundamental para o exercício da cidadania e despertar o interesse do aluno para esse ato é contribuir para a efetivação de seu direito cidadão e – sobretudo, porque essa é das primeiras funções da escola – o professor, principal mediador de leitura no âmbito escolar, deve refletir sobre a necessidade de partir das tecnologias a que os alunos não só estão expostos como as utilizam intensamente no seu dia a dia.

O resultado desta pesquisa revelou que ler microconto parece interessante aos alunos; não apenas porque a narratividade é uma condição inerente ao ser humano como também pela concisão, elemento caracterizador desse gênero e exigência dos estudantes atuais. Presente num aplicativo de *game* para *smartphone* – objeto tecnológico mais estimado por eles atualmente⁷⁸ – a leitura de microconto parece ficar ainda mais atrativa. Assim sendo, uma aula de leitura que usa um texto ultracurto mediado por um *game* para celular, conforme evidenciado nesta pesquisa, pode tornar a aula de leitura muito mais prazerosa.

Por isso, aliando a força da concisão do microconto à atratividade do *smartphone*, esta pesquisa propôs uma atividade de leitura como sugestão de

⁷⁸ Segundo a Pesquisa *Juventude Conectada 2*, por exemplo, cujo resultado saiu em setembro de 2016, “O celular, que na primeira edição era apontado como o equipamento preferencial de acesso à internet por 42% dos entrevistados, rouba definitivamente a cena e desponta como protagonista isolado: em 2015, é o dispositivo mais usado por 85% dos jovens.” (VIVO, 2016, p. 41).

trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa. Com essa proposta e, reconhecendo que mais importante do que ensinar os alunos a decodificar um texto, é formar leitores que gostem de ler e compreendam o que leem, esta pesquisa propôs a criação de um aplicativo *mobile* de jogo para *smartphone* chamado Continho. O *game* é constituído de dez microcontos os quais os alunos deveriam ler e sobre cada um eles deveriam responder a quatro questões elaboradas com base na matriz de referência do SAEB e da Prova Brasil.

Produzido o jogo, foi executada a atividade e dessa execução colheram-se resultados analisados conforme a opção metodológica da análise qualitativa. Para fins didáticos, a análise foi dividida em duas partes: na primeira, foram discutidos os resultados verificando-se, à luz de um gabarito impresso, como a resolução das questões revelaram o nível de leitura dos alunos; na segunda parte, foram analisadas as respostas deles à luz de um questionário, também impresso, para verificar qual a sua avaliação sobre a experiência de ler um microconto no *smartphone*. O resultado obtido das análises, embora revele o interesse dos alunos pelo uso do *smartphone* a serviço da aprendizagem em sala de aula, também constatou a perpetuação de obstáculos na área de leitura.

O gabarito demonstrou que metade dos alunos não alcançou um bom desempenho, no entanto, a outra metade teve um excelente resultado, pois quase acertou todas as questões. Assim sendo, se de um lado, constata-se uma situação quase desesperadora, por outro, revela-se um resultado bastante alentador.

O gabarito demonstrou, ainda, que os alunos com bom desempenho foram os que obtiveram maior quantidade de acerto nos descritores. Por outro lado, os alunos com baixo desempenho quase não acertaram o gabarito; e em nenhum dos descritores eles chegaram a acertar mais questões que os alunos mais bem-sucedidos no jogo; fato esse que demonstra quão precária está a competência leitora deles. Enquanto os alunos malsucedidos no jogo tiveram resultado tão trágico, os outros dois acertaram totalmente grande parte dos descritores ou, no mínimo, quase acertaram a todos eles.

É certo que com apenas dois alunos fica impossível generalizar que há problema de leitura em âmbito escolar e, muito menos, em âmbito nacional. Todavia, uma vez que os dados das provas externas o constatarem e, nesta pesquisa, dois dos quatro alunos investigados obtiveram um resultado muito abaixo do esperado para o

nono ano do Ensino Fundamental, pode-se afirmar que os dados aqui apresentados corroboram os problemas demonstrados pelas provas externas.

O questionário, por sua vez, constatou que a opinião dos alunos compactua com os dizeres dos especialistas em educação, mencionados na fundamentação teórica, para quem a leitura mediada por dispositivos tecnológicos é fator de atratividade. Os quatro alunos foram unânimes em conclamar uma escola que utilizasse os recursos com os quais eles lidam prazerosamente no seu dia a dia. Expuseram que para o uso desses recursos na educação o professorado deveria explorar o máximo possível as funcionalidades de que os aparelhos dispõem. Assim sendo, demonstraram que eles desejam uma aprendizagem multimodal e prazerosa. Dessa forma, a pesquisa confirmou sua hipótese de que a leitura do gênero microconto mediada por um *game* para *smartphone* pode ser um contributo para um ensino prazeroso de leitura.

Uma vez que a pequenez e a força impactante dos microcontos mediadas pelos dispositivos digitais tornam-se peças instigantes, a presença deles em sala de aula, como já supunha esta pesquisa, atrai os alunos à aula. Apesar disso, porém, o déficit na área de leitura não será resolvido apenas pela inserção de mais inovações tecnológicas na escola. Vários fatores são a causa desse déficit e várias, outrossim, podem ser as propostas de solução para o problema.

Os estudos sobre a leitura pelo *display* de um *smartphone* ainda é recente, todavia, compreender que com esse tipo de leitura não há perdas, mas apenas mudanças, desafios a conquistar e mais prazer, é fundamental para a escola saber lidar com ele. Aos colegas professores cabe a responsabilidade de propor outras formas de tornar o ato de ler uma atividade prazerosa e mais desafiadora, usando não apenas os microcontos e/ou as tecnologias digitais, mas qualquer outro gênero textual ou recurso que entender como atrativo do foco dos alunos, pois, somente os atraindo é que se poderá instigá-los a ler.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosura e bobices*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O leitor competente à luz da teoria literária*. In: Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 124:23/34, Jan. – mar., 1996.

ÁLVARES, Cristina. *Quatro dimensões do microconto como mutação do conto: brevidade, narratividade, intertextualidade, transficcionalidade*. In: GUAVIRA LETRAS, n. 15, ago.-dez. 2012. Disponível em: <<http://marcacini.com.br/seer/index.php/guavira/article/viewFile/284/256>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

ANDRADE, Mário de. *Contos Novos*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

ANTONIO, José Carlos. *Uso pedagógico do telefone móvel (Celular)*, Professor Digital, SBO, 13 jan. 2010. Disponível em: <<http://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movel-celular/>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

ANTUNES, I. *Aula de português. Encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, L. K. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?* In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto; ROVAL, Célia Fagundes. *Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas – 1ª ed.*- São Paulo: FTD, 2012.

BARTHES, M.(1976). *Introdução à Análise Estrutural da Narrativa*. In: BARTHES et all (1976) *Análise Estrutural da Narrativa*. São Paulo: Editora Vozes.

BAZERMAN, Charles. 1994. *Systems of genres and the enactment of social intentions*. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. (eds.). *Genre and the new rethoric*. London/Bristol, Taylor & Francis. p. 79-100.

_____. 2011. *Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas*. In: Dionísio, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). *Charles Bazerman: gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez. P. 19-46.

BERTHO, Paula Renata; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. *A linguagem jurídica em prisma: uma análise da (in)efetividade da comunicação jurídica*. In: Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM. v. 10, n. 2 / 2015. Disponível em: <file:///E:/Users/Evaldo/Desktop/Documentos/CONTE%C3%9ADO%20DO%20OUTRO%20NoTBOOK/Downloads/19656-97492-1-PB.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Formação de professores do Ensino Médio. Etapa I - Caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em:

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_2.pdf>

Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. Ed. Ver. E atual – São Paulo: FTD, 2000.

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2007.

CARVALHO, Marília G.; BASTOS, João A. de S. L.; KRUGER, Eduardo L. de A./*Apropriação do conhecimento tecnológico*. CEEFET-PR, 2000. Cap. Primeiro.

CECCANTINI, João Luis. *Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura*. In: SANTOS, Fabiano dos, MARQUES NETO, José Castilho, RÖSING, Tânia M.K. (orgs). São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.

CORRÊA, J. *Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem*. In: COSCARELLI, C.V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 43-50.

CORREA, Ana castro et al. *Jogos digitais: possibilidades e limitações o caso do jogo Spore*. Apresentado na VI Conferência Internacional de TIC na educação (2009). Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10174/1/spore_challenges_2009.pdf> Acesso em: 01 out. 2016.

COSTA, Giselda dos santos. *Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino – aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. 2013, 201p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em:
<<http://www.pgletras.com.br/2013/teses/TESE-Giselda-dos-Santos-Costa.PDF>>
Acesso em: 20 out. 2015.

DAVIDE, A. et al. *Fashion Victims: an unconventional research approach in the field of mobile communication*. ISMID '04, Istanbul (Turkey), January 2004.

DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. *Minicontos modais*. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, pp. 75-94.

DIONÍSIO, Ângela. *Gêneros Textuais e multimodalidade*. In: KARWOSK, A.M. GAYDECZKA, B.; e BRITO, K.S. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.

FERRAZ, Geraldo Galvão. *Histórias em apenas uma linha*. Disponível em: <<https://subrosa3.wordpress.com/2007/07/22/historias-em-apenas-uma-linha/>>

Acesso em: 20 fev. 2016.

FILHO, Francisco Alves. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino*. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Trabalhando com... na escola).

FREIRE, Marcelino (org.). *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2ª ed., 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALLAND, Antoine. *As Mil e Uma Noites*. Apresentação de Malba Tahan. Tradução: Alberto Diniz. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGA, Pedro. *A poética da minificação: Dalton Trevisan e as ministórias de ah, é?* 2007, 120p. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Lusofricanas) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp080609.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2015.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. Práticas de leitura. São Paulo: Estação liberdade, 2009.

HUBBARD, P. A General Introduction to Computer Assisted Language Learning. In: HUBBARD, P. (Ed.). *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics*. Volume I – Foundations of CALL. New York: Routledge, pp. 1-20. 2009.

HULME, M. e PETERS, S. *Me, my Phone and I*. (2001).

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. p. 67-84.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8ª ed. - Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura. Teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes. 2007.

KOCH, I.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LAGMANOVICH, David (org.). *Microrrelato*. Buenos Aires - Tucumán: Cuadernos de Norte y Sur, 2003.

LAJOLO, Marisa. *Leitura – literatura: mais que uma rima, menos que uma solução*. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005.

LEMISH, D. e COHEN, A. *On the Gendered Nature of Mobile Phone Culture in Israel*. *Sex Roles*, v.52 (7/8), Abril de 2005.

LE MOS, André. *Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1465-1.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2016.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Érika Rossana Passos de Oliveira; MOITA, Filomena M^a Gonçalves da Silva Cordeiro. *A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-06.pdf>> Acesso em: 01 dez. 2016.

LUCAS, F. *O conto no Brasil moderno*. In: LIMA, L. C. et. al. *O livro do seminário*. São Paulo: Nestlé – L. R. Editores, 1983. pp. 103-161.

LYOTARD, J.F. (1988). *O inumano. Considerações sobre o tempo*. Lisboa: Estampa.

MALHOTRA, Naresh. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCUSCHI, L. A. (1988). *Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social*. In: ZILBERMAN, R. & Silva, E. T. da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, pp. 38-57.

_____. (1989). *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório de Projeto financiado pelo CNPq, Proc. Nº 30.4780/85. Recife. Departamento de Letras/UFPE, mimeo. 145 pp.

_____. (1996). *Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua*. Em Aberto. INEP. 69 (1996): 64-82, Brasília.

_____. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO A.P. MACHADO, A. R.; e BEZERRA M. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

_____. *Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSK, A.M. GAYDECZKA, B.; e BRITO, K.S. (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

MARTINS, Waleska Rodrigues de Matos Oliveira. *Intensidade, brevidade e coalescência: das vertentes do conto, o microconto*. In: CAMPOS, Luciene Lemos (Org.). *O microconto – Dossiê*. Revista Carandá, número 04, novembro de 2011.

MELLON, Nancy. *A Arte de Contar Histórias*. Tradução: Amanda Orlando e Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2006.

MOISÉS, Massaud. *O conto. Criação Literária: Introdução à problemática da literatura*. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

MONTEIRO, S. C. F.; TEIXEIRA, T. C. C. *Imagens e práticas pedagógicas no cotidiano das escolas: o celular nas classes de alfabetização*. Revista Teias: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan./dez.2007.

MONTEIRO, Valter José Rangel. *Os sentidos atribuídos à vida escolar de jovens por meio da participação em projeto de produção de jogos digitais*. 2011, 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em:
<http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/valter_jose_rangel_monteiro.pdf> Acesso em: 02 nov. 2016.

MORRISSEY, Jerome. *O uso da TIC no ensino e na aprendizagem: questões e desafios*. In: APARACI, Roberto. *Conectados no ciberespaço*. [Tradução: Luciano Menezes Reis], - São Paulo: Paulinas, 2012.

MOURA, Adelina. *Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”*. Disponível em:
<[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10056/1/Moura%2520\(2009\)%2520Challenges.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10056/1/Moura%2520(2009)%2520Challenges.pdf)> Acesso em: 18 jan. 2015.

MOZDZENSKI, Leonardo. *Multimodalidade e gênero textual: analisando criticamente as cartilhas jurídicas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

PATRINI, M. de L. *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, J. T. *Educação e Sociedade da Informação*. In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais pedagógicos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PERNAMBUCO, Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, 2012.

POSSENTI, Sírio. *SOBRE A LEITURA: o que diz a análise do discurso?* In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler é navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. On The Orizon – Estados Unidos – NCB University Press, v.9, n.5, Oct., 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Ana Cláudia. *Contação de história: um caminho para a formação de leitores?*- Londrina, 2011.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. *Cultura, arte e contação de histórias*. Goiânia, 2005.

ROSSATTO, Edson. *Cem toques cravados* — São Paulo: Andross, 2010.

SANTOS, Rosa Maria dos. *A contação de histórias como instrumento de socialização na educação infantil*. Três Cachoeiras: 2011.

SANTOS, Terezinha Aparecida dos; LIMA, Dhandara Soares de. *O uso do microconto no ensino de língua inglesa*. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6 Cadernos PDE, volume 1. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_lem_artigo_terezinha_aparecida_dos_santos.pdf> Acesso em 08 dez. 2016.

SCHWARZELMÜLLER, Anna F.; Bárbara, ORNELLAS. *Os objetos digitais e suas utilizações no processo de ensino-aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.bvs.hn/cu-2007/ponencias/EDU/EDU022.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2016.

SILVA, Sandra R. *“Eu não vivo sem celular”: sociabilidade, consumo, corporalidade e novas práticas nas culturas urbanas*. Revista Intertexto [on-line]. Edição v. 2. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/intexto/issue/view/304>> ISSN 1807-858. Acesso em: 22 dez. 2014.

SILVA, Grazielle Santos; JUSTINO, Livia Dutra. *Novas práticas na educação: o uso de jogos digitais para fortalecer a aprendizagem*. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/m-o/novas-praticas-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SILVA, Solimar Patriota. *Leitor, leitura e escola: concepções de futuros mediadores de leitura*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. ISSN-1678-3182. p. 13-24. Número XXXIV- 2010.

SILVA, Glayse Ferreira Perroni da. *O twitter como um novo gênero digital para o ensino de língua a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto*. 2013, 157p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.bdttd.unitau.br/tesdesimplificado/tde_arquivos/4/TDE-2014-0113T140304Z-536/Publico/Glayse%20Ferreira%20Perroni%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 08 jul. 2016.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. *A escolarização da leitura literária: O jogo do Livro Infantil e Juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helena Maria Brina;

MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). – 2ª ed. 3ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*: trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Luciana Coutinho Pagliarini de; CANIELLO, Angelica. *O potencial significativo de games na educação: análise do Minecraft*. Comunicação & educação- Revista do departamento de comunicações e artes da ECA/ USP • Ano XX • número 2 • jul/dez 2015. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/90018/103977>> Acesso em: 14 dez. 2016.

SPALDING, Marcelo. *Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea*. 2008. 81p. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em:

<<http://www.artistasgauchos.com.br/marcelospalding/arquivos/dissertacao.pdf>>

Acesso em: 25 set. 2015.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. *Os objetivos de leitura no livro didático*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Ciências humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 2007. Disponível em:

<<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/msdstriquer.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2015.

UNIREDE; SEED/MEC. *TV na escola e os desafios de hoje*: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública. /Coordenação de Leda Maria Rangearo Fiorentini e Vânia Lúcia Quintão Carneiro. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2a. ed., 2001. 3v.: il. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/modulo1_parte_a.pdf> Acesso em: 13 dez. 2016.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

VIVO, Fundação Telefônica. (Idealização e coordenação). *Juventude conectada 2 - 1. ed.* - São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Juventude-Conectada-2016.pdf>> Acesso em: 14 dez. 2016.

XAVIER, Antônio Carlos. *Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos*. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

_____. *Leitura, texto e hipertexto*. In: MARCUSCHI & _____ (orgs). *Hipertextos e Gêneros Digitais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 207-220.

_____. *Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos – Recife*: Editora Rêspel, 2014.

WILEY, David A. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy, In D. A. Wiley (Ed.), *The instructional use of learning objects* (2000), Disponível em: <<http://www.reusability.org/read//chapters//wiley.doc>> Acesso em: 15 dez. 2016.

ZILBERMAN, Regina. *Recepção e leitura no horizonte da literatura*. Alea v.10 n.1 Rio de Janeiro jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100006>> Acesso em: 17 jul. 2016.

ANEXOS

Gabarito do Aluno 1

GABARITO DO APLICATIVO "CONTINHO"

Questões	Resposta	Questões	Resposta
01	c , a , b	21	b
02	a	22	D
03	a , b	23	C
04	b	24	A
05	b, a	25	C
06	b	26	D
07	c	27	b
08	c	28	c
09	b	29	A
10	b	30	D
11	c	31	b
12	D	32	A
13	b	33	b
14	b	34	C
15	D	35	D
16	b	36	A
17	D	37	b
18	C	38	A
19	D	39	b
20	b	40	D

Gabarito do Aluno 2

GABARITO DO APLICATIVO "CONTINHO"

Questões	Resposta	Questões	Resposta
01	B	21	A
02	A	22	C
03	B	23	D
04	C	24	B
05	B	25	B
06	A	26	A
07	C	27	D
08	A	28	D
09	C	29	B
10	D	30	C
11	A	31	D
12	C	32	D
13	B	33	D
14	B	34	B
15	D	35	A
16	C	36	B
17	B	37	D
18	B	38	A
19	D	39	B
20	A	40	C

Gabarito do Aluno 3

GABARITO DO APLICATIVO "CONTINHO"

Questões	Resposta	Questões	Resposta
01	e	21	e
02	e	22	D
03	e	23	A
04	e	24	D
05	e	25	e
06	e	26	A
07	e	27	e
08	e	28	A
09	e	29	B
10	e	30	e
11	e	31	D
12	e	32	e
13	A	33	A
14	A	34	e
15	e	35	D
16	e	36	A
17	e	37	e
18	D	38	A
19	D	39	D
20	e	40	e

Gabarito do Aluno 4

GABARITO DO APLICATIVO "CONTINHO"			
Questões	Resposta	Questões	Resposta
01	e	21	B
02	e	22	D
03	B	23	e
04	e	24	A
05	B	25	e
06	B	26	D
07	e	27	B
08	e	28	e
09	B	29	A
10	B	30	e
11	e	31	B
12	D	32	A
13	B	33	B
14	B	34	e
15	D	35	D
16	e	36	A
17	D	37	B
18	e	38	A
19	D	39	e
20	B	40	D

Questionário respondido pelo Aluno 1

QUESTIONÁRIO PÓS JOGO DO APLICATIVO CONTINHO

1- Apesar de serem curtos, pode-se identificar uma história sendo contada nos microcontos do game?

- SIM
 NÃO

2- Você teve dificuldade de responder aalgum desafio do game?

- SIM
 NÃO

3- Como você avalia a experiência de ler as narrativas compactas presentes no game?

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim
 Péssimo

4- O que você achou das histórias narradas no game em formato de aplicativo?

- Interessantes e desafiadoras
 Curiosas e compreensíveis
 Comuns e normais
 Difíceis de entender e curtas demais
 Chatas e sem graça

5- Como você avalia sua aprendizagem depois de jogar o game em um aplicativo educacional?

- Ótima (aprendi muito)
 Bom (aprendi algo)
 Regular (aprendi, mas não sei exatamente o quê)
 Ruim (aprendi nada)
 Péssimo (desaprendi o que sabia)

6- De 0 a 10, que nota você daria ao jogo? Por quê? (Justifique sua nota em até três linhas).

9; Pois tem gráficos atraentes; tem perguntas interessantes; mas poderia ter uma missão "relaxante" de fundo, porque ajuda nos estudos

Questionário respondido pelo Aluno 2

QUESTIONÁRIO PÓS JOGO DO APLICATIVO CONTINHO

1- Apesar de serem curtos, pode-se identificar uma história sendo contada nos microcontos do game?

- SIM
 NÃO

2- Você teve dificuldade de responder a algum desafio do game?

- SIM
 NÃO

3- Como você avalia a experiência de ler as narrativas compactas presentes no game?

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim
 Péssimo

4- O que você achou das histórias narradas no game em formato de aplicativo?

- Interessantes e desafiadoras
 Curiosas e compreensíveis
 Comuns e normais
 Difíceis de entender e curtas demais
 Chatas e sem graça

5- Como você avalia sua aprendizagem depois de jogar o game em um aplicativo educacional?

- Ótima (aprendi muito)
 Bom (aprendi algo)
 Regular (aprendi, mas não sei exatamente o quê)
 Ruim (aprendi nada)
 Péssimo (desaprendi o que sabia)

6- De 0 a 10, que nota você daria ao jogo? Por quê? (Justifique sua nota em até três linhas)

10, Porque é muito bom, esse jogo achei muito divertido, as pessoas não praticam mais e aprender também, por isso que a minha nota foi 10 gostei muito.

Questionário respondido pelo Aluno 3

QUESTIONÁRIO PÓS JOGO DO APLICATIVO CONTINHO

1- Apesar de serem curtos, pode-se identificar uma história sendo contada nos microcontos do game?

- SIM
 NÃO

2- Você teve dificuldade de responder a algum desafio do game?

- SIM
 NÃO

3- Como você avalia a experiência de ler as narrativas compactas presentes no game?

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim
 Péssimo

4- O que você achou das histórias narradas no game em formato de aplicativo?

- Interessantes e desafiadoras
 Curiosas e compreensíveis
 Comuns e normais
 Difíceis de entender e curtas demais
 Chatas e sem graça

5- Como você avalia sua aprendizagem depois de jogar o game em um aplicativo educacional?

- Ótima (aprendi muito)
 Bom (aprendi algo)
 Regular (aprendi, mas não sei exatamente o quê)
 Ruim (aprendi nada)
 Péssimo (desaprendi o que sabia)

6- De 0 a 10, que nota você daria ao jogo? Por quê? (Justifique sua nota em até três linhas)

10- porque o jogo ele é uma forma de aprendizagem divertida e inovadora e que cada vez mais vai melhorar.

Questionário respondido pelo Aluno 4

QUESTIONÁRIO PÓS JOGO DO APLICATIVO CONTINHO

1- Apesar de serem curtos, pode-se identificar uma história sendo contada nos microcontos do game?

- SIM
 NÃO

2- Você teve dificuldade de responder a algum desafio do game?

- SIM
 NÃO

3- Como você avalia a experiência de ler as narrativas compactas presentes no game?

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim
 Péssimo

4- O que você achou das histórias narradas no game em formato de aplicativo?

- Interessantes e desafiadoras
 Curiosas e compreensíveis
 Comuns e normais
 Difíceis de entender e curtas demais
 Chatas e sem graça

5- Como você avalia sua aprendizagem depois de jogar o game em um aplicativo educacional?

- Ótima (aprendi muito)
 Bom (aprendi algo)
 Regular (aprendi, mas não sei exatamente o quê)
 Ruim (aprendi nada)
 Péssimo (desaprendi o que sabia)

6- De 0 a 10, que nota você daria ao jogo? Por quê? (Justifique sua nota em até três linhas)

10, porque é bom e dá mais incentivo aos alunos
 O jogo é interessante pode inventar muitas outras
 coisas que os alunos gostem muito atinge o objetivo...

Comitê de Ética
em Pesquisa
Envolvendo
Serres Humanas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE MICROCONTOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIADAS PELO SMARTPHONE

Pesquisador: Evaldo Gomes da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56327716.5.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.628.452

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma proposta de investigação do mestrado profissional em Letras da UFPE, Interessada em, a partir de uma enquete realizada com os professores e alunos do nono ano do ensino fundamental, pesquisar a pertinência do uso do smartphone em sala de aula a serviço do processo educativo. Na sala de aula será trabalhada a leitura do gênero microconto com os recursos apresentados pelo smartphone e, a seguir, será analisado o interesse dos estudantes em ler textos da ordem do narrar a partir do aparelho tecnológico.

Objetivo da Pesquisa:

- 1) Possibilitar aos estudantes apropriarem-se das estratégias de leitura em particular e das práticas sociais de linguagem.
- 2) Utilizar o gênero microconto como objeto de articulação de práticas de leitura.
- 3) Testar o smartphone um recurso mediador de práticas sociais de leitura por meio do gênero microconto.
- 4) Produzir um APP para leitura didática de microcontos.
- 5) Favorecer a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem da língua/leitura tendo por base a utilização de textos efetivamente em uso na sociedade.

Endereço: Av. de Engenharia s/nº - Mandacaru A - Povoado do DCE
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 51.745-600
 UF: PE Município: RECIFE

Telefone: (51) 2125-4568

E-mail: cep@ufpe.br

Comitê de Ética
em Pesquisa
Envolvendo
Serres Humanas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



Continuação do Parecer: 1.028.402

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São mínimos e foram bem avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Sem considerações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (Item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (Item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8566

E-mail: cepccs@ufpe.br

Comitê de Ética
em Pesquisa
Envolvendo
Serres Humanas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



Qualificação do Parecer: 1.028.402

Cada parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PI INFORMACOES BASICAS DO PROJETO_717176.pdf	21/05/2016 11:28:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	21/05/2016 11:24:39	Evaldo Gomes da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoassentimento.docx	21/05/2016 11:21:36	Evaldo Gomes da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21/05/2016 11:21:01	Evaldo Gomes da Silva	Aceito
Outros	Confidencialidade.jpg	20/05/2016 11:07:17	Evaldo Gomes da Silva	Aceito
Outros	ausencia.jpg	20/05/2016 08:03:09	Evaldo Gomes da Silva	Aceito
Outros	curriculopesquisador.doc	18/05/2016 21:11:18	Evaldo Gomes da Silva	Aceito
Outros	curriculo.doc	18/05/2016 21:08:59	Evaldo Gomes da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	18/05/2016 20:07:56	Evaldo Gomes da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 06 de Julho de 2016

Assinado por:

Gleiele Cristina Sena da Silva Pinho
(Coordenador)