UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS

UNEMAT PROFLETRAS

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS

SANDRA LUCIA MARTINES RINO GIMENEZ

O JOGO DE ALICE: GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO COM ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS, DE LEWIS CARROLL

CÁCERES–MT – 2024

SANDRA LUCIA MARTINES RINO GIMENEZ

O JOGO DE ALICE: GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO COM ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS, DE LEWIS CARROLL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa.

CÁCERES –MT – 2024

G491j Gimenez, Sandra Lúcia Martines Rino.
O jogo de Alice: gamificação na formação do leitor literário com Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll / Sandra Lúcia Martines Rino Gimenez. - Cáceres, 2025.
113f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/CAC-PROFLETRAS - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".

1. Gamificação. 2. Leitor Literário, Formação. 3. Narrativa de Aventura. I. Barbosa, Everton Almeida, Dr.

UNEMAT / MT- CDU

SANDRA LUCIA MARTINES RINO GIMENEZ

O JOGO DE ALICE: GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO COM ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS, DE LEWIS CARROLL

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa
(UNEMAT) ORIENTADOR

Prof.ª Dr. ª Dagoberto Rosa de Jesus
(IFMT – Primavera do Leste) Membro externo

Prof.ª Dr.ª Shirlene Rohr de Souza
(UNEMAT) Membro interno

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (*in memorian*) que despertou em mim o desejo de viajar no mundo da leitura, com as histórias contadas no chão da sala, nas noites de verão, em minha primeira infância. E a minha mãe que sempre sonhou o melhor para mim, no mundo acadêmico, por isso estou aqui hoje. Ao meu amado esposo, por sempre acreditar que posso alçar voos mais altos e compreender que alguns sacrifícios valem a pena na vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a Deus Pai, que abriu essa nova porta em minha vida, um sonho que parecia muito distante, mas que foi realizado com muita satisfação e sentimento de nova conquista. Aos meus pais que, mesmo com tantas dificuldades na vida, conseguiram criar em mim o desejo de conhecimento, de busca de novos saberes, e também por acreditarem na minha capacidade de dar altos voos em busca de meus sonhos, isso fez toda a diferença em minha vida. Agradeço ao meu esposo, por sempre me incentivar a buscar e construir novos caminhos que pudessem me fazer sentir realizada e concluir este mestrado. Agradeço às minhas três irmãs que fazem toda a diferença em minha vida como família, dando encorajamento, companheirismo e empatia e aos meus cunhados por me ajudarem naquilo que tenho precisado nas questões técnicas. Agradeço imensamente ao meu professor orientador Dr. Everton Almeida Barbosa por sua paciência e por sempre estar disposto a me fazer crescer, evoluir e pela grande contribuição para a efetivação deste trabalho.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram com palavras de incentivo, sentimentos de cooperação e também pelas orações. Enfim, tenho o coração infinitamente grato, por mais um degrau conquistado no mundo acadêmico, envolvendo certamente muita força de vontade, compromisso, determinação e dedicação, pois sem isso, jamais teria chegado até aqui.

BIBLIOTECA VERDE (Carlos Drummond de Andrade**)**

– Papai, me compra a Biblioteca Internacional de Obras Célebres. São só 24 volumes encadernados em percalina verde.
– Meu filho, é livro demais para uma criança.
– Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo.
– Quando crescer eu compro. Agora não.
– Papai, me compra agora. É em percalina verde, só 24 volumes. Compra, compra, compra.
– Fica quieto, menino, eu vou comprar.

– Rio de Janeiro? Aqui é o Coronel. Me mande urgente sua Biblioteca bem acondicionada, não quero defeito. Se vier com arranhão recuso, já sabe: quero devolução de meu dinheiro.
– Está bem, Coronel, ordens são ordens.

Segue a Biblioteca pelo trem-de-ferro, fino caixote de alumínio e pinho. Termina o ramal, o burro de carga vai levando tamanho universo.
Chega cheirando a papel novo, mata de pinheiros toda verde.

Sou o mais rico menino destas redondezas. (Orgulho, não; inveja de mim mesmo.)
Ninguém mais aqui possui a coleção das Obras Célebres.

Tenho de ler tudo. Antes de ler, que bom passar a mão no som da percalina,
esse cristal de fluida transparência: verde, verde...
Amanhã começo a ler. Agora não.

Agora quero ver figuras.
Todas. Templo de Tebas. Osíris, Medusa, Apolo nu, Vênus nua...

Nossa Senhora, tem disso nos livros?!... Depressa, as letras.
Careço ler tudo.
A mãe se queixa: Não dorme este menino. O irmão reclama: Apaga a luz, cretino!
(...)
Vai dormir, menino, antes que eu perca a paciência e te dê uma sova.
Dorme, filhinho meu, tão doido, tão fraquinho.
Mas leio, leio. (...)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa visou elaborar um recurso pedagógico, usando a estratégia da gamificação, com vistas à formação do leitor literário. O trabalho é vinculado ao programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UNEMAT, campus de Cáceres/MT. O recurso pedagógico foi um jogo de tabuleiro, utilizado para a realização da leitura do livro *Alice no País das Maravilhas*. Para criar o jogo e o trabalho com a leitura do texto literário, enfatizamos os elementos enredo, personagem e espaço de narrativas de aventura, definindo a *predição* como estratégia de leitura a ser trabalhada especificamente. Buscamos, com isso, entender como os elementos composicionais e uma estratégia de leitura podem colaborar para o desenvolvimento da leitura literária, por meio da gamificação. Os pressupostos teóricos para o embasamento da proposta estão pautados nas teorias de Jouve (2002) que aponta semelhanças entre a leitura literária e o jogo, Iser (1999) o qual entende que o autor e o leitor participam de um jogo de fantasia e que, sendo a leitura um jogo, produz prazer, Barthes (2004), o qual defende que o leitor é atribuidor de significados e personagem dos textos lidos, Rouxel (2013), que visa a leitura participativa do leitor com sua subjetividade, Freire (1989), que enfatiza que a leitura de mundo precede a leitura das palavras, Mortatti (1995), que ressalta que o gosto pela leitura vem pela descoberta de ler, dentre outros teóricos. Para os conceitos relacionados à gamificação, buscamos embasamento nas noções de Alves (2015) e Fardo (2013a), Santaella (2018), Gomes;Ramos (2022), bem como outros teóricos. A metodologia teve foco na pesquisa bibliográfica, por ser um trabalho de cunho propositivo. O trabalho tem como princípio a ideia de que a leitura literária possui aspectos característicos de um jogo e, portanto, considera o uso da gamificação como forma de preparação para a própria leitura literária, despertando o interesse do aluno e já lhe dando recursos para abordagem do texto. A intenção é de que os aspectos escolhidos (enredo, espaço, personagem e predição) como conteúdo do jogo, além da própria forma de jogar, melhorem a consciência do aluno em relação à construção do texto narrativo e sua interpretação, bem como despertem um novo olhar para a leitura do texto literário e motive-o a novas buscas e novos textos, voluntariamente.

Palavras-chave: Gamificação, formação do leitor literário, narrativa de aventura, Alice no País das Maravilhas.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo desarrollar un recurso pedagógico utilizando la estrategia de la gamificación, con el fin de fomentar la formación del lector literario. El trabajo está vinculado al programa de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS) de la UNEMAT, campus de Cáceres/MT. Se pretende crear un juego de mesa para la lectura del libro *Alicia en el País de las Maravillas*. Para la creación del juego y el trabajo con la lectura del texto literario, se destacan los elementos de trama, personaje y espacio en las narrativas de aventura, definiendo la predicción como una estrategia de lectura a desarrollar. Con ello, se busca comprender cómo los elementos compositivos y la predicción pueden colaborar en el desarrollo de la lectura literaria mediante la gamificación. Los presupuestos teóricos que fundamentan la propuesta están basados en las teorías de Jouve (2002), quien sostiene que la lectura literaria se asemeja a un juego; Iser (1999), quien entiende que el autor y el lector participan en un juego de fantasía, y al ser la lectura un juego, produce placer; Barthes (2004), quien defiende que el lector es el atribuidor de significados y personaje de los textos leídos; Rouxel (2013), que promueve una lectura participativa del lector con su subjetividad; Freire (1989), que enfatiza que la lectura del mundo precede a la lectura de las palabras; Mortatti (1995), que destaca que el gusto por la lectura surge del descubrimiento de leer, entre otros teóricos. Para los conceptos relacionados con la gamificación, se ha recurrido a las nociones de Alves (2015) y Fardo (2013a), Santaella (2018), (Gomes;Ramos (2022) así como a otros teóricos. La metodología se centró en la investigación bibliográfica, dado que es un trabajo de carácter propositivo. El trabajo parte del principio de que la lectura literaria posee aspectos característicos de un juego y, por lo tanto, considera el uso de la gamificación como una forma de preparación para la propia lectura literaria, despertando el interés del alumno y proporcionándole recursos para la abordaje del texto. La intención es que los aspectos seleccionados (trama, espacio, personaje y predicción) como contenido del juego, así como la propia forma de jugar, mejoren la conciencia del alumno en relación con la construcción del texto narrativo y su interpretación, así como despierten una nueva perspectiva para la lectura del texto literario y motiven al alumno a nuevas búsquedas y textos, de manera voluntaria.

Palabras clave: Gamificación, formación del lector literario, narrativa de aventura, *Alicia en el País de las Maravillas.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEALE Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da

CREAS - Centro de Referência especializado de Assistência Social

GPEL Grupo de Pesquisas sobre Educação Literária, da Universidade Federal do Pernambuco

IBRA Instituto Brasil de Ensino

MEC Ministério de Educação

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS Organização Mundial da Saúde

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLL Plano Nacional do Livro e Leitura PPP

Projeto Político Pedagógico da Escola

SEED Secretaria de Estado da Educação e Desporto

UNINTER Centro Universitário Internacional UNOPAR

Universidade Norte do Paraná

UEL Universidade Estadual de Londrina

UFPE Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
1. CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO PROJETO E REFERENCIAL CURRICULAR 19
1.1 Contexto de atuação do projeto 19
1.2 Referencial Curricular do Estado do Paraná e PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola) 22
2. REFERENCIAL TEÓRICO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA 27
2.1 A Leitura e Literatura no processo formador do aluno-leitor 27
2.2 A leitura literária como um jogo 33
2.3 As Narrativas de Aventuras 36
2.4 Personagens, Enredo e Espaço no gênero narrativas de aventura 39
2.4.1 Personagem 39
2.4.2 Enredo 46
2.4.3 Espaço 47
2.5 A Predição como estratégia de leitura na formação do leitor 48
2.6 A Gamificação na leitura do texto literário 52
3.1 Contexto da Obra 58
3.2 A Lagarta Azul 60
3.3 O Gato de Cheshire 61
3.4 A Rainha de Copas 62
4. O JOGO DE TABULEIRO: POR UMA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA 65
4.1 O jogo de tabuleiro como estratégia para uma prática leitora 65
4.2 Leitura prévia da obra e preparação para elaboração do jogo 67
4.3 Orientações para a elaboração e avaliação do jogo 67
4.4 Elementos materiais do jogo 69
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO JOGO 73
5.1 Descrição do jogo 73
Início do jogo 73
5.2 As casas e seus cartões 73
Casa da Lagarta Azul 74
Casa do Gato de Cheshire 76
Casa da Rainha de Copas 78
Casas de pontos de interrogação 80
Casas de eventos 85
Casas de espaços 88
5.3 Efeito das perguntas no jogador/leitor 89

5.4 O pós-jogo: efeitos da gamificação 92
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 95
7. REFERÊNCIAS 98
ANEXO I: TABELA 1 – Características gerais das personagens 107
ANEXO II – JOGO DO TABULEIRO – UMA VIAGEM NO PAÍS DAS MARAVILHAS.... 108
FOLHETO EXPLICATIVO DAS REGRAS DO JOGO..... 109

INTRODUÇÃO

Sou professora desde o ano de 1994 e comecei minha carreira como docente, ainda cursando a Faculdade de Letras, e minha escolha profissional existiu desde criança: meu objetivo sempre foi o de ser professora. Acredito que o papel do professor é não o de somente de repassar conteúdo, mas sim aquele que leva o aluno a entender-se a si mesmo, bem como ser capaz de relacionar-se com o outro, com respeito, dignidade, estar apto a interagir com o mundo que o cerca, de maneira criativa, consciente, responsável, crítica e transformadora. E, além disso, acredito na capacidade do professor, como mediador, cujo papel é essencial na formação de seus educandos para a construção de uma sociedade melhor, igualitária e com equidade. Creio que a leitura escrita é crucial para o bom desenvolvimento e aprendizado, bem como na vida de qualquer pessoa letrada. Nesse sentido, resolvi desenvolver meu projeto de pesquisa voltado para a área de estudos literários, pois entendo que a literatura pode ser o ponto de partida para a formação leitora e formação humana dos alunos, além de facilitar no processo de ensino em todas as áreas de conhecimento existentes no currículo escolar. Na minha experiência de anos, percebo que, quando o aluno tem o hábito de leitura, apresenta um desenvolvimento de ensino-aprendizagem de forma mais efetiva, principalmente no componente curricular de Língua Portuguesa.

A escola que queremos, de verdade, é aquela cujo intuito principal é o de formar uma identidade em nosso aluno que vá além dos pressupostos básicos da educação, queremos que nossas crianças e adolescentes sejam habilitados e capacitados, no decorrer do seu processo de ensino, a partir de sua experiência de vida e de seu contexto histórico, com uma mente aberta para a obtenção e aquisição de novos conhecimentos com os quais serão pessoas mais capazes de viverem no mundo e agirem nesse mundo, de forma consciente, responsável, transformadora. De acordo com Paulo Freire, “precisamos recolocar a dimensão da vida vivida como objeto de intervenção pedagógica” (FREIRE,1985, p.37).

Sou professora da educação básica, na rede pública. Inicialmente, comecei trabalhando em sala de aula como professora de Língua Inglesa, depois, assumi um concurso em Língua Portuguesa em 2005 e, desde então, tenho dedicado meu trabalho somente no ensino da língua materna, atendendo turmas do Ensino Fundamental - anos finais e também do Ensino Médio. Minha formação acadêmica sempre foi através do ensino público, do básico à graduação. Cursei Letras Vernáculas, pela Universidade Estadual de Londrina, concluí o curso em 1995 e, no ano

de 1997, concluí uma Especialização em Língua Portuguesa e Literatura; no ano de 2009, concluí uma Especialização em Educação Especial – ambas as pós-graduações na UNOPAR – Universidade Norte do Paraná. Em 2018, concluí o Curso de Pedagogia a distância pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER, agora acabei de terminar uma Especialização em Neuropsicopedagogia, pelo Instituo IBRA, por acreditar que quanto mais tenho conhecimentos sobre minha área profissional, mais tenho probabilidade de ações assertivas.

Além desses cursos, cursei e obtive diplomação em curso de Língua Inglesa, em instituição privada, e meu nível pode ser considerado intermediário avançado, com ainda um curso de preparação para metodologia em ensino de Língua Inglesa.

Logo após assumir o concurso, fui convidada para trabalhar na SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná, onde trabalhei do período de 2006 a 2013, como Técnico-Pedagógico (orientando e fiscalizando as escolas públicas e privadas, quanto às Diretrizes Básicas da Educação e respectiva legislação).

No segundo semestre de 2014, acabei retornando para trabalhar na escola, como professora de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, anos finais e Ensino Médio, no período matutino e vespertino. Após o retorno para a sala de aula, além de atender as turmas do ensino regular em Língua Portuguesa, tive a experiência também de atender a Sala de Recurso – Multifuncional na modalidade Educação Especial, como complemento de minha carga horária, o que foi muito relevante para minha carreira. Atualmente, atendo salas de sextos anos do Ensino Fundamental, anos finais (carga horária de 20 horas semanais) e Sala de Recurso Altas Habilidades/Superdotação, Ensino Fundamental, anos finais, com carga horária de 20 horas semanais, ou seja, atendo 30 horas/aula em sala e 10 horas/aula como Hora Atividade.

Na minha experiência de anos, como professora em sala, vivenciando diferentes momentos na intermediação do acesso à leitura pelos alunos, vejo que a leitura literária, ao contrário de textos meramente informativos, oferece ao estudante a possibilidade de mergulhar em mundos imaginários, vivenciar emoções diversas e construir significados subjetivos. Essa experiência amplia a compreensão de si e do outro, tornando o aprendizado mais rico, profundo e significativo. Além disso, favorece uma vivência mais consciente e sensível da realidade.

Assim, no meu ponto de vista, no tocante ao trabalho com a leitura literária no espaço escolar, é importante que o professor assuma uma posição de mediador, na prática leitora dos seus educandos, apresentando a eles diversas obras, bem como ofereça-lhes diversas oportunidade para criar o hábito de ler, desprendendo-se do manual didático ou do material pronto, diversificando suas atividades relacionadas à leitura, de forma mais ativa e atraente, promovendo assim, um ensino aprendizado com maior autonomia e consciência.

Para Rocco (1999), a escola é o ambiente no qual a leitura pode e deve ser exercitada e organizada. Enquanto uma instituição formal, deve proporcionar práticas ligadas à ampliação do universo cultural do aluno, bem como às aprendizagens de diferentes campos do saber.

Isto posto, a instituição escolar é, portanto, o ambiente no qual as práticas de leitura estão mais propícias a se desenvolverem, no sentido de oferecer uma educação integral e com uma visão plural do ser humano, seguindo a visão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Conforme Silva (2005, p. 24),

> [...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz.

Nessa perspectiva, a escola deve ser um espaço onde a literatura, como formadora e transformadora, pode fazer do aluno um sujeito social letrado, com oportunidades de conhecimento e prática da língua, bem como interagir com outros tempos históricos, outras realidades, compreendendo, de forma espontânea, o mundo que o cerca. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 70):

> Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70)

Assim, é de suma importância realizar um trabalho voltado para a leitura do texto literário de forma mais presente no ambiente escolar. Conforme salienta Martins (2012, p.25) “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo para o processo educacional eficiente.”. Diz também Cosson:

> Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. [...] Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessáriospara conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, pp. 29, 30)

Em se tratando na formação de alunos leitores, enquanto uma prática natural, tenho visto, no decorrer dos anos de carreira, que enfrenta muitos obstáculos. Sempre há a sistematização do currículo que prioriza um conteúdo pronto, engessado e, por conta da exigência de cumprimento desse currículo como objetos de estudos programados, a prática do trabalho com a literatura, de forma mais presente, acaba sempre para outro momento. Dessa forma, o aluno, muitas vezes, tem acesso à literatura de forma muito restrita, sem haver um trabalho mais aprofundado e organizado de caráter formador de leitores. Segundo Teresa Colomer em entrevista à Revista Nova Escola:

> Literatura é um conteúdo que precisa ser ensinado nas escolas porque possibilita refletir sobre o mundo, criar realidades, ampliar o repertório de linguagem e formar comunidades que se identificam com um determinado conjunto de obras, entre outras habilidades. (COLOMER, 2015, [n.p.])

Outro ponto importante, é que a variedade de textos literários também pode ajudar no envolvimento dos estudantes a serem estimulados a criar o hábito de leitura. Além disso, as escolhas de textos e obras que possam ir ao encontro do gosto do estudante também é um fator favorável. Pensando nisso, escolhemos o gênero textual narrativas de aventura, por acreditar que este gênero é propício para despertar o entusiasmo dos estudantes com o livro ou leitura de textos literários. As narrativas de aventura são textos capazes de emocionar o leitor, mexer com seus sentimentos, despertar a empatia e envolvimento, tanto com as personagens, quanto em relação ao espaço e o enredo.

Além do que, ler textos compostos de personagens instigantes e envolventes pode ser de grande valia na formação leitora das crianças e adolescentes que estão numa faixa etária de busca de emoções, imaginário aguçado e desejo de aventurar-se em todo o tempo. Em relação às personagens, das narrativas de aventura, (DOLZ & WIRTHNER, 1999, p.21 apud CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 3), salientam que "são audaciosas, temerárias, vivem uma série de peripécias ou resolvem um caso perigoso num lugar desconhecido que elas deverão explorar"

Desse modo, por suas características tão particulares, este gênero textual pode causar um efeito positivo no ato da leitura, na escola. Devemos ressaltar que, para despertar o hábito de ler, é importante elaborar práticas que venham propiciar o despertamento para tal ato. Para tanto, é preciso que se crie práticas leitoras que venham despertar emoção, envolvimento, experiências positivas e momentos especiais que façam com que o aluno venha perceber que ler pode ser algo prazeroso e lúdico.

Conforme Mortatti (1995, p.13), "atuar na formação do gosto torna-se, assim,

fundamental para o trabalho escolar *de, com* e *pela* leitura, sobretudo a da *literatura*" (grifos da autora). Desse modo, acredito que o texto literário tem muito a oferecer enquanto objeto de trabalho em sala, como um elemento essencial na formação do estudante como um todo, pois envolve os vários aspectos: emocionais, psicológicos, sociais, culturais, cognitivos dentre outros. Diante disso, o propósito desta pesquisa será trabalhar com uma atividade de leitura literária que tem como intuito o despertar do interesse dos alunos de maneira positiva, com essa prática, e então, foi pensada a metodologia da gamificação, partindo da premissa de que o jogo faz parte da atividade humana, desde sempre, e pode ser um grande aliado no ensino da prática leitora.

Assim, o objetivo geral deste projeto de pesquisa é: elaborar um recurso pedagógico, usando a metodologia da gamificação, enfatizando os elementos enredo, espaço e personagem de narrativas de aventura, sendo definida, como estratégia para a realização da leitura, a *predição*. A obra literária escolhida para o trabalho foi *Alice no País das Maravilhas,* de Lewis Carroll. A versão utilizada da obra é traduzida pelo professor Dr. Nicolau Sevcenko (2009) e ilustrada por Luiz Zerbini.

Quanto aos objetivos específicos são: elaborar um jogo de tabuleiro, para a efetivação da leitura do livro *Alice no País das Maravilhas*; demonstrar como os elementos enredo, personagem e espaço podem colaborar para o desenvolvimento da leitura literária e para a gamificação no ensino de leitura literária e, por último, refletir sobre a estratégia da *predição*, como recurso didático, tanto para a leitura literária quanto para o uso da gamificação na formação do leitor literário.

Os aportes teóricos utilizados, para o desenvolvimento desta atividade pedagógica, foram selecionados, pensando na leitura literária com ênfase na interatividade de leitura, enquanto um importante elemento na formação do educando, tanto nos aspectos cognitivos, culturais, sociais, emocionais, quanto na subjetividade do sujeito e suas experiências na leitura, priorizando a linguagem como espaço para as significações. Pautado nas teorias de leitura enquanto um processo interativo, envolvendo autor, leitor, texto e contexto, buscaremos embasamento teórico em Freire (1989), Rouxel (2013), Mortatti (1995), Jouve (2002), Martins (2012), Aguiar (2011), Cândido (1989), Colomer (2002), Iser (1999), Barthes (2004), Eco (2013), dentre outros.

A metodologia gamificação é vista por vários teóricos como uma forma muito eficaz no processo de ensino, pois conforme suas características específicas, o jogo tende a estabelecer um ambiente favorável natural na apreensão dos conhecimentos, de forma ativa e dinâmica. Conforme Gomes:

> A gamificação como estratégia de ensino está fundada na centralidade do

> discente, sendo este responsável pela construção do seu conhecimento, ao mesmo passo que objetiva motivar e engajar os educandos na realização de atividades educativas. Uma atividade pedagógica desenvolvida por meio da gamificação pode ir além da sala de aula e se compor de possibilidades de *feedbacks* por meio da adesão, engajamento e simulacros de novas realidades. (GOMES, 2022, p. 11)

Para tanto, o formato escolhido para este trabalho foi o jogo de tabuleiro, pensando uma prática da leitura literária, com a narrativas de aventura, *Alice no País das Maravilhas*, com foco no enredo, espaço e personagens como elementos significativos de leitura. A *predição* foi a estratégia escolhida para compor os lances do jogo, por ser uma estratégia que, ao incidir sobre a expectativa do leitor, estimula o interesse pela continuação da história. No caso do jogo, ela favorece a escolha de momentos do enredo/espaço/personagens em que a leitura pode ser suspensa para que se faça o exercício de estipular hipóteses para a continuidade da narrativa. O uso dessa estratégia também justifica a escolha das narrativas de aventura que são cheias de momentos de tensão e reviravolta, nos quais a leitura pode ser suspensa. O espaço, por sua vez, possibilita o trabalho com o jogo, na medida em que permite sua ambientação, de forma análoga à narrativa.

É no ato de ler que o estudante pode ser conduzido à leitura também de seu próprio mundo, construindo assim, novos conhecimentos. Conforme Freire, a leitura é percepção de vida e de mundo:

> A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele texto – em cuja percepção experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber-se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 1989, p. 09)

Quando falamos em texto literário, devemos levar em conta de que ele é um texto polissêmico, e pode oferecer diversas interpretações e entendimentos ao leitor, haja vista a literatura possibilitar variáveis interpretações, pois ela acontece de modo individual, ou seja, por seu arranjo particular, convida o leitor também à fruição. Segundo Soares:

> É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da

> vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008, p. 33)

Refletir sobre a afirmação acima, leva-nos a um olhar voltado para a ação da escola, no sentido de se trabalhar a literatura como um momento também de fruição, e fica um questionamento: até que ponto essa prática tem acontecido de forma sistemática, pensando no texto literário, cujas características específicas exigem um trabalho de despertar do prazer de ler?

Pensando nos aspectos explanados, depreende-se que usar uma abordagem de leitura do texto literário, levando em consideração a sua natureza intertextual e plurissignificativa, é essencial para a formação de um leitor competente. Assim, a literatura com suas características estética, cultural e histórica, pode e deve assumir um papel singular no espaço escolar, pois possibilita o desenvolvimento das habilidades das práticas leitoras e de escrita, de forma condizente com a formação de um sujeito mais consciente, participativo, reflexivo e capaz de interagir no seu meio e na sociedade de forma responsável, crítica e sensível.

Além disso, pensar nos aspectos metodológicos que venham contribuir de modo assertivo, também é imprescindível para a efetividade do trabalho em sala, visto que que nossos educandos se encontram num processo contínuo de aprendizado e, diante disso, propiciar um ensino mais em sintonia com sua realidade, poderá provavelmente fazer a diferença por toda a sua vida. Nossos alunos da escola atual vêm basicamente modelados pelas mídias digitais e a leitura de textos literários acaba sendo deixada de lado devido a uma série de fatores, dentre eles está a "falta de interesse" do estudante que prefere, em sua maioria, os jogos digitais que ocupam praticamente todo o seu tempo ocioso. Assim, o papel da escola quanto à formação leitora, falando da leitura como um hábito, é fundamental.

É primordial a criação de projetos que viabilizem uma formação leitora e que seja ela contínua, de modo que, mesmo que o educando não faça mais parte do ambiente escolar, ele leve consigo essa formação para a vida toda. É nesse sentido que penso no papel da literatura: é para a vida não somente para a fase escolar. Desta forma, o intuito de meu trabalho é desenvolver um recurso pedagógico como atividade prática de leitura literária. Conforme a Resolução nº 002/2022 – Conselho Gestor, de 01 de fevereiro de 2022, do Programa Profletras, este trabalho será de cunho propositivo, ou seja, não será aplicado na sala de aula, embora seja pautado no contexto da escola onde trabalho, bem como na sala de aula onde ministro minhas aulas de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico e qualitativo, cujo intuito é a elaboração de um produto educacional, no caso, criar um modelo de um jogo de tabuleiro, para a realização da

leitura de uma obra literária, pensando na gamificação como estratégia didática na formação leitora.

Piaget (1990, p. 135) afirma que “o jogo é a forma mais elevada de desenvolvimento da inteligência, pois permite ao indivíduo a organização de suas ideias e ações, um aprendizado através da prática e da interação com o mundo". Para este teórico, no ponto de vista do desenvolvimento da pessoa, jogar e brincar são uma necessidade, porque iniciam uma boa relação com a realidade de forma agradável e permitem a integração no mundo das relações sociais.

Uma das características principais dos jogos é a ludicidade que permite o engajamento dos jogadores, além do espírito competitivo que, no caso, pode contribuir para o aprendizado. Depreende-se, assim, que eles podem ser excelentes ferramentas para o processo de leitura em sala. Além de estabelecer um momento de descontração, também proporcionam momentos de aprendizagem, de forma divertida. Assim, podem ser propícios para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos e, por que não dizer, um momento importante para a inserção do educando no mundo da leitura literária.

Nesse sentido, será elaborado um jogo de tabuleiro que trabalhará a obra *Alice no País das Maravilhas*, sob a perspectiva da heroína Alice e seu encontro com as personagens: A Lagarta, o Gato de Cheshire e a Rainha de Copas, usando como estratégia de leitura a *Predição*. Por ser uma obra muito extensa, fizemos um recorte, escolhendo apenas os três personagens supracitados. Lembrando que este recurso pedagógico é apenas um modelo criado, permitindo ao professor que, ao usá-lo como um uma atividade leitora, pode fazer acréscimos e/ou alterações conforme o seu contexto de trabalho.

Esta dissertação apresenta seis capítulos, em que o Capítulo 1 tratará sobre o contexto da escola para a elaboração do projeto, bem como sobre os documentos que embasam a teoria da educação do Estado do Paraná. No Capítulo 2, trataremos sobre o referencial teórico para o embasamento do trabalho para a leitura literária no espaço escolar, tendo, como ponto essencial, a estratégia metodológica *gamificação,* por meio do jogo de tabuleiro, como suporte para a realização da leitura literária com os educandos. O gênero textual escolhido foi a narrativa de aventura, cuja obra a ser explorada é *Alice no País das Maravilhas*, com enfoque na estratégia de leitura *predição*, explorando o enredo, espaço e personagens. No Capítulo 3, há a apresentação da obra Alice no País das Maravilhas, como suporte para atividade de leitura com gamificação. No Capítulo 4, apresentamos o jogo de tabuleiro, como um recurso prático de leitura literária, bem como as orientações para a criação do jogo. No Capítulo 5, encontram-se a descrição e análise do jogo. No último capítulo, temos as considerações finais.

1. CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO PROJETO E REFERENCIAL CURRICULAR

1.1 Contexto de atuação do projeto

A escola escolhida como *locus,* para a proposição deste projeto de pesquisa, é o Colégio Estadual Albino Feijó Sanches que tem ofertas do Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Médio e Ensino Profissional. É uma escola de grande porte, atendendo em torno de 1200 matrículas, está situada na cidade de Londrina, na região norte do Estado do Paraná. Conforme dados do IBGE[1], é uma cidade de grande porte, com uma população estimada em 580.870 pessoas. Em relação ao trabalho e rendimento, em 2020, o salário médio mensal era de 2,8 salários-mínimos, e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 35.1% em comparação às outras cidades do estado, que somam 399 municípios. Londrina ocupa posição 9 (nove) em relação às pessoas ocupadas.

Quanto à educação, a taxa de escolarização de 6 aos 14 anos de idade é 97,3%, sendo que para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública, em 2021 a nota foi de 6,4 e, para o Ensino Fundamental anos finais, na rede pública foi de 5,3. Em relação às matrículas do Ensino Fundamental 2021, foi o número de 62.364. Quanto aos docentes no Ensino Fundamental, somam 4.158, e o número de estabelecimentos de ensino fundamental, em 2021, era de 215 escolas. Em relação à Economia, o PIB (Produto Interno Bruto), a renda per capita em 2020 para os cidadãos londrinenses era no valor de 37.766,29. Comparado aos outros 5.570 municípios do país, Londrina se classifica no 1.152º lugar, e no estado de 399 municípios, classifica-se em 168º lugar, nesse quesito.

A instituição de ensino Colégio Estadual Albino Feijó Sanches-EFMP está situada à Rua Jacarezinho, 80, na região Sul da cidade de Londrina, no bairro denominado Parque das Indústrias, atendendo outros bairros circunvizinhos. Esses bairros adjacentes são oriundos de assentamentos e antigas favelas, dentre os mais importantes estão os bairros Jardim Franciscato, Jardim Perobal, Bairro Três Marcos, Bairros União da Vitória (I, II, III e IV). Na sua maioria, a maior população é de baixa renda, com índices de violência e desemprego. Apresenta uma classe trabalhadora com renda advinda de trabalhos fixos, esporádicos e informais. Algumas famílias são mantidas pelos avós, através de pensão alimentícia e/ou benefícios governamentais (federais, estaduais e municipais).

[1] IBGE | Cidades@ | Paraná | Londrina | Panorama Projeto livros: diferentes obras em diferentes espaços, encantando e desenvolvendo potencialidades (mec.gov.br) acesso em 10/03/2023

A localização geográfica da escola facilita o acesso da comunidade, pois está situada no centro do bairro, sendo um ponto de referência. Embora haja problemas pontuais, a escola tem sido de fundamental importância para a maioria da população, que vê, nessa instituição, uma forma de obtenção do conhecimento científico que dê ascensão acadêmica e profissional. É onde também as famílias são apoiadas pelos serviços prestados pela Rede de Proteção: Encaminhamento à assistência social nas UBS - Unidade Básica de Saúde; CRAS - Centro de Referência de Assistência Social; CAPSI- Centro de Atenção Psicossocial Infanto juvenil; CREAS - Centro de Referência especializado de Assistência Social; Hospitais Serviços de Acolhimento e Conselho Tutelar são os órgãos que auxiliam nesses encaminhamentos, bem como o Programa Leite das Crianças, pelo Governo do Estado, entre outros.

A turma escolhida para a proposição deste trabalho pedagógico foi o 6º ano B – Ensino Fundamental – anos finais. Era uma turma composta por 28 alunos matriculados, até junho de 2023, momento da elaboração do projeto. Era uma turma mista, no sentido de nível de aprendizado, em que alguns poucos alunos estavam com um nível de leitura e escrita de acordo com o esperado para esta série, ou um pouco mais avançado, e outros apresentavam um nível de dificuldade de aprendizagem acentuado, tanto na leitura quanto na produção escrita.

Por conta da pandemia, bem como outros fatores, observou-se que a maior parte dos alunos ainda estava nos níveis da codificação e decodificação dos símbolos gráficos, ou seja, quando se tratava de atribuição de novos sentidos e significados no texto, de forma produtiva, dialógica, dinâmica, era necessário que o professor os mobilizasse de forma mais enfática, pois a leitura ainda não acontecia de forma natural. Além disso, devido aos diversos níveis de aprendizado presentes, o professor tinha que elaborar e pensar em atividades que atendessem mais individualmente a todos, sem causar prejuízo ao processo educativo da turma como um todo.

Portanto, minha escolha, para o desenvolvimento deste projeto, na área literária, foi pensando em criar um espaço para a literatura, de forma mais presente e significativa na vida dos educandos, pois vejo que ela pode adentrar nos níveis mais profundos do *eu*, criando e recriando vários momentos de aprendizados significativos, de forma natural, sem que a prática de ensino seja impositiva. Além disso, a leitura literária possibilita também um momento de sair da realidade e estar em ambientes diferentes, criando assim momentos de lazer, experiências diversificadas e vivências de novas emoções. E o motivo de ser uma turma do (6º ano) é devido ao fato de os alunos da escola virem do Ensino Fundamental 1 com uma predisposição melhor para a prática da leitura, no sentido de estarem mais abertos para o texto literário, pois estão ainda na fase de gostar de ouvir, de ler e de contar histórias e também devido ao fato de já terem uma certa experiência e contatos com a literatura, nos anos iniciais escolares, por causa de um projeto

existente no Sistema Municipal de Educação de Londrina[2].

Desta forma, na minha visão, é importante priorizar a continuidade desse hábito, porque percebi que a maioria desses educandos tem ou já teve acesso à leitura, enquanto prática leitora, nos primeiros anos de ensino. Sendo assim, o intuito é não quebrar este ciclo, ou seja, é preciso dar continuidade ao trabalho com essa prática, muito embora percebo que alguns deles ainda apresentam muita dificuldade em parar para ler, pois preferem ouvir. Talvez seja pelo motivo de não conseguirem realizar a leitura linear, organizando as ideias e os pensamentos ao mesmo tempo em que leem, levando em conta, é claro, os anos de pandemia que muito prejudicaram o processo de ensino-aprendizagem, conforme dados estatísticos.

Além disso, muitos destes alunos que apresentam dificuldades de ater-se ao texto, não têm incentivo das famílias em casa, de estarem em contato com os diversos textos literários e a sala de aula, talvez, seja a única forma de acesso à literatura. Conforme salienta (Martins 2012, p.25) "principalmente no contexto brasileiro, a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, e muitos têm sua talvez única oportunidade de contato com os livros".

Portanto, conforme explanado acima, pensamos na elaboração de um jogo, especificamente o tabuleiro, considerando que a gamificação pode ser uma boa estratégia para o trabalho com a formação do leitor literário e que os alunos na escola já possuíam bastante acesso aos jogos digitais, mas que, no entanto, são jogados de forma individual, nas plataformas do Governo do Estado. Sendo assim, pensou-se em realizar um trabalho cuja proposta fosse mais interativa e sociável, mesmo que fosse um trabalho propositivo.

[2] A Semana da Leitura foi instituída no Município em 2011, pela lei n° 11.292, e amplia a celebração do Dia Nacional da Leitura, comemorado em 12 de outubro. Todos os anos, a rede municipal oferece aos alunos várias opções para atraí-los ao universo da leitura, incluindo contação de histórias, atividades em sala de aula, produções de textos, entre outras. Semana da Leitura em Londrina em outubro – Pró-Livro (prolivro.org.br) acesso em 27/09/2023.

1.2 Referencial Curricular do Estado do Paraná e PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola)

Com o intuito de um ensino para a formação plural do aluno, pautado nas legislações educacionais vigentes, cujo principal foco está nas habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular do Estado do Paraná busca o trabalho com o componente Língua Portuguesa, com base nas pesquisas recentes em relação às transformações da prática de linguagem ocorridas nos últimos séculos, sob o enfoque de uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem. Em conformidade também com os PCN, em que "a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20). Assim, também embasado na BNCC, o Referencial Curricular do Estado do Paraná visa o trabalho com o texto:

> O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (Brasil 2018, apud Paraná, 2021, p.12)

Para o trabalho com a Língua Portuguesa, pautado no Referencial Curricular do Estado do Paraná, o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola propõe um trabalho com a língua, priorizando os aspectos enunciativos-discursivos de linguagem, compreendendo os quatro eixos: oralidade, leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Essas práticas devem ser efetivadas por meio dos gêneros discursivos que circulam em quatro campos de atuação social priorizados pelo documento BNCC: práticas de estudo e pesquisa, atuação na vida pública, jornalístico-midiático, artístico-literário. Conforme o Currículo Estadual do Paraná:

> Para o trabalho com Língua Portuguesa, a partir dos pressupostos da BNCC, assumimos a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, compreendendo que sua apropriação se dá a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas. Nesse processo, o texto tem centralidade como unidade de trabalho e cabe ao(à) professor(a) promover atividades nas quais os(as) estudantes relacionem os textos a seus contextos de produção,

> desenvolvendo habilidades quanto ao uso significativo da linguagem nas práticas de leitura/escuta, oralidade e produção de textos em várias mídias e semioses. (PARANÁ, 2021, p.06)

O texto é a unidade fundamental do trabalho, onde os objetivos e objetos de aprendizagem/habilidades são contemplados nos quatro campos de atuação social, definidos para os anos finais do ensino fundamental: Campo artístico-literário, Campo das práticas estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública. Os gêneros textuais, para cada campo, são diversos, cabendo ao professor com base na sua formação acadêmica e continuada, bem como com sua experiência, utilizá-los da melhor maneira possível, dando ao aluno oportunidades variadas para que ele tenha êxito no seu processo de ensino.

Neste sentido, os diversos gêneros a serem trabalhados, propícios para a prática da leitura, também servem como *corpus* à análise linguístico-semiótica. Nas aulas de Língua Portuguesa e Leitura e Redação, o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem/das habilidades devem estar intrinsecamente relacionado aos direitos de aprendizagem/competências gerais da BNCC, o que "promove uma educação plural, afirmando valores e estimulando ações para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e também voltada para a preservação da natureza". (BRASIL, 2013). Além disso, deve estar alinhado à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), cujo foco principal é uma visão para um desenvolvimento sustentável, no período de 2016 a 2030. Em relação ao trabalho com a Literatura, o Currículo do estado, valendo-se do campo artístico- literário, conforme pressuposto na BNCC (Brasil, 2018), diz:

> No campo artístico-literário, é imprescindível que se possibilite aos(às) estudantes o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, oferecendo-se condições para que eles(as) possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. (PARANÁ, 2021, p.11)

Diante do exposto, o Campo artístico-literário permite um trabalho bem diversificado em relação à arte como um todo. Em se tratando da arte literária, abre um grande leque, para que o professor amplie e fortaleça as atividades de literatura em sala. Assim, a prática da linguagem acontece de forma natural, em que o aluno, por meio de um percurso interativo –

seu contato individual com o texto, o compartilhamento de sua leitura com outros leitores e o professor – tem a possibilidade de vivenciar descobertas e novos aprendizados, usando a linguagem como meio propício para a tal prática.

Quanto à prática leitora, no contexto escolar, o Referencial Curricular Estadual do Paraná, tendo como base a BNCC (BRASIL, 2018), observa:

> Em relação à prática de Leitura, no Campo artístico-literário, nos anos iniciais, uma das preocupações deve ser a de propiciar a leitura de textos de literatura pretendendo não só a abordagem dos gêneros discursivos desse campo, mas principalmente o desenvolvimento de sensibilidade para o estético desses textos, a formação leitora preponderantemente pela fruição que esses textos podem provocar nos estudantes e, consequentemente, a continuidade do letramento literário. Logo, destaca-se a importância de momentos nos quais os aspectos linguísticos dos textos sejam evidenciados para os estudantes usufruírem da Arte e da Literatura, um dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os estudantes são desafiados a, além do desenvolvimento do conhecimento em maior complexidade, ser capazes de lidar com a organização desses conhecimentos numa maior especialização própria das várias disciplinas do currículo. Por isso, o trabalho deve ser no sentido de fortalecer a autonomia dos estudantes de tal maneira que possam acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação, visando também o multiletramento. Nesse sentido, é inegável que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas e os estudantes estão inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. (PARANÁ, 2021, p. 03)

Em relação aos estudos de caráter linguístico, conforme a BNCC, pensando nas práticas de linguagem contemporâneas, estas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, mas as novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, pois “não basta apenas a reflexão linguística dos signos verbais, todos textos escritos, mas também das materialidades dos textos multissemióticos” (PARANÁ, 2021, p. 01). Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> [...] a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc. (BRASIL, 1997, p. 41).

Para a BNCC, além de outros aspectos, a literatura envolve a formação de leitores-

fruidores aqueles capazes de perceber a polissemia dos textos, estabelecer diálogos com as obras lidas, formular perguntas, captando as respostas que o modificam ao longo da leitura. A experiência estética é o seu cerne, bem como a literatura que envolve aspectos os mais diversos como o de formar, humanizar, transformar etc. Na BNCC :

> Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar a sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura de textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder as suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 138)

O texto de fruição, segundo a definição Barthes (2004, pp. 21-22), "é aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem". Assim, a fruição literária nem sempre acontece como algo certo, seguro, se pensarmos no texto narrativo, por exemplo, em que leitor e obra se encontram, onde o leitor se redescobre, criando novas tessituras, acarretando deslocamentos, experiências, encontros imprevisíveis, construindo novas significações, produzindo conflitos, autorreflexão, autoanálise.

Pensando no ser humano, que é um ser simbólico, "a fruição literária apresenta-se como uma forma essencial de significação, como uma categoria fundamental da experiência estética ao mobilizar vários saberes, ao abarcar o sujeito como um todo" (OBERG, 2007, p.23). Desta forma, possibilitar momentos de fruição, na leitura, é articular, junto ao aluno, várias dimensões tais como: sensorial, afetiva, intuitiva, lógica, imaginativa, cultural, intelectual, social, dentre outras. O Referencial Curricular do Paraná, em relação ao campo Artístico-Literário, salienta que:

> para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (PARANÁ 2018, p.93)

Esse compartilhamento é essencial para o desenvolvimento leitor, num ato dialógico, em que o aluno adquira habilidades, experiências, vivências significativas de aprendizagem, através da dialogicidade com seus pares. Conforme Ângela Kleiman:

> (....) acreditamos, como Vygotsky e pedagogos neovygotskianos, que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns. Como, no caso, trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que ler não é equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou seus pares, que é criado o contexto para que aquela crinaça que não entendeu o texto o entenda. (KLEIMAN, 2002, p. 10)

Diante dos aspectos explanados acima, depreende-se que uma abordagem de leitura do texto literário, num processo interativo, leva em consideração a sua natureza intertextual, plurissignificativa e dialógica, e que a literatura, com suas características estética, cultural, histórica, deve assumir um papel singular no espaço escolar. Conforme salienta Jouve (2012), em suas reflexões sobre os objetivos do ensino da literatura, o estímulo à leitura do texto literário está para além do prazer estético:

> [...] as obras literárias não existem apenas como realidades estéticas. Elas são também objetos da linguagem que – pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa. (JOUVE, 2012, p.135)

Isto posto, a prática da leitura deve ser a de extrair significados, refletir sobre a linguagem e sobre a vida, analisá-la, enfim, produzir e completar sentidos e uma consciência crítica e transformadora, além também, promover momentos de lazer e de descontração. Ainda vale ressaltar que ler não implica apenas em aspectos relacionados à linguagem verbal, mas também às linguagens não-verbais como: fotos, slogans, cartazes, imagens digitais e virtuais, propagandas, figuras as quais estão inseridas no nosso cotidiano de uma forma tão intensa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA

2.1 A Leitura e Literatura no processo formador do aluno-leitor

O teórico Mikhail Bakhtin (1990), já definia que o sujeito se constitui *na* e *pela* linguagem. Assim, este fenômeno está presente de forma inerente em nossa vivência humana no mundo e, com o advento da escrita, a leitura passou também a fazer parte da vida da humanidade como uma necessidade essencial. A prática da leitura não é algo que é inato ao ser humano, mas sim uma habilidade desenvolvida que nasceu da profunda necessidade humana de comunicação e registro, a princípio para questões econômicas, para facilitar e impulsionar o comércio, bem como propiciar uma melhor organização das sociedades. Depois, devido ao aumento da complexidade da vida em sociedade, as práticas de leitura e escrita foram aos poucos se ampliando e inserindo-se no cotidiano de maneira essencial para a humanidade.

Desta forma, tanto a leitura quanto a escrita são habilidades que foram necessárias de se aprender e de se desenvolver. Diante disso, vemos que trabalhar estas habilidades de modo mais assertivo e envolvente, no espaço escolar, pode trazer efeitos benéficos de maneira mais impactante possível, pensando na formação social e individual do sujeito.

Partindo dessa premissa, pensar no ato de ler, como forma de desenvolvimento, nos aspectos humanos e cognitivos, é pensar na leitura enquanto um ato dialógico, interlocutivo, envolvendo os vários aspectos como: demandas sociais, históricas, econômicas, pedagógicas, ideológicas e políticas.

Assim, com relação ao ato de ler, consideramos que não é simplesmente uma atividade linguística, isolada do mundo, mas sim uma aquisição de experiência. A leitura é um meio importante pelo qual o sujeito adquire conhecimento, ligando-o à sua vivência de mundo, criando-lhe experiência. Sobre experiência, Bondía defende:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

A leitura pode promover experiências, mas também se aproveitar das experiências vividas, num sentido mais amplo, leitura consiste em estabelecer relações entre o que experimentamos no mundo, sejam objetos, emoções, pensamentos etc. Segundo Martins (2012, p. 17), a leitura só acontece, efetivamente, "quando começamos a estabelecer relações entre experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa". Segundo Solé (1998),

> o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isso só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado (SOLÉ, 1998, p. 32).

As concepções de leitura convergem em aspectos cognitivos de linguagem que envolvem três elementos cruciais: o autor, o texto e o leitor. É um processo de interação pelo qual o leitor pode estabelecer diálogos e cujo sucesso depende das condições com que o leitor chega ao texto. Aspectos como o conhecimento prévio e as motivações e estímulos podem dar- lhe condições para realizar uma leitura produtiva.

De acordo com Goodman (1976, p. 16), o leitor deve desenvolver estratégias para trabalhar com o texto para construir significado ou compreendê-lo, e isso acontece através da leitura, por meio das seguintes estratégias básicas: a seleção de índices mais úteis que o texto fornece, de maneira a não sobrecarregar o aparelho perceptivo; a predição, recurso em que o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para predizer o que virá no texto e qual o seu significado; e a inferência, segundo a qual os leitores complementam a informação disponível, recorrendo ao seu conhecimento conceptual e linguístico e aos esquemas que já possui. A partir dessas estratégias básicas, os leitores controlam sua própria leitura de forma constante para assegurar-se de que tenha sentido. De acordo com Colombo:

> Fisiologicamente não há uma área do cérebro específica para a leitura, pois no ato de ler, o sujeito usa habilidades e conhecimentos que também são usados em outras áreas e atividades. A leitura trabalha com todo o cérebro e envolve memória, reflexão, pensamento e concentração, sendo um processo muito mais complexo, com muito mais ações e articulações que o processo de decodificação. [...] A leitura é mais do que a simples decodificação visual, ela envolve experiências anteriores do sujeito e informações visuais. (COLOMBO 2009, p. 57-58).

Além disso, conforme a visão de Jouve (2002), a leitura é uma recepção ativa com uma interação produtiva, em que o leitor é o protagonista, ou seja, "cada leitor reage pessoalmente aos percursos da leitura que, sendo impostos pelo texto, são os mesmos para todos" (JOUVE, 2002, p. 44). Isto é, ainda que os percursos sejam semelhantes (como, por exemplo, as exigências de um determinado gênero discursivo), a resposta a eles será diferente para cada leitor. Mesmo sendo individual e subjetiva, no entanto, a leitura pode ser compartilhada, conforme diz Anne Rouxel:

> É a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados. A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora (ROUXEL, 2013, p. 162).

Ao se pensar no trabalho de leitura, no ambiente escolar, deve-se levar em conta também que a prática da leitura é aquisição de conhecimento e isso significa desenvolver potencialidades intelectuais, para que o aluno veja o ato de leitura como uma forma natural de buscar a interação com os livros, com os diversos textos. Nesse processo, é importante entender como o aluno lê, sua "caminhada interpretativa", os pontos em que se apoia para produzir sentido a partir do texto. Conforme Geraldi:

> do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro de ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e, portanto, sua "inadequada leitura" é consequência deste processo e não porque se coaduna com a leitura desejada pelo professor (GERALDI, 1997, p.188).

Diante disso, o professor precisa entender e conhecer os níveis de aprendizagem de seus alunos, bem como ter um olhar específico para eles: um olhar para os seus valores, suas crenças, suas necessidades, suas aspirações, seus gostos, enfim, mediante a tantos desafios no mundo da atualidade, é importante promover práticas que vão além da transmissão de conhecimento, fazendo do espaço escolar, um ambiente de "diluir resistências e viver a novidade, provar o novo e transformá-lo em experiência da aprendizagem" (BONADIO, 2006, p.10). Uma forma de se alcançar isso é dar atenção às emoções evocadas no ato de ler. Jouve (2002) diz que a leitura é

uma atividade complexa com várias facetas e uma delas é a dimensão afetiva:

> O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi – igualmente – talvez, sobretudo – sobre a sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio da identificação, motor essencial da leitura de ficção. (JOUVE, 2002, p. 19)

Sendo o aspecto afetivo componente essencial da leitura, ele também será para seu aprendizado, ainda mais quando for considerado na prática da leitura compartilhada, intersubjetiva. Conforme Colomer (2007), a leitura se trata de uma aprendizagem social e afetiva e que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores.

Desde tempos mais remotos, a arte literária acompanha a humanidade, seja para momentos de descontração, diversão, introspecção, enfim, a literatura faz parte da formação humana. A literatura é polivalente, multidisciplinar e multifacetada. Jacinto Prado Coelho diz que "não há disciplina mais formativa que a do ensino de literatura. Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isso faz apelo a obra literária, tudo isso o seu estudo mobiliza" (COELHO, 1976, p. 46). Cândido, por sua vez, ressalta o caráter humanizador da literatura:

> […] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

Se acreditarmos em Candido, consideraremos o ensino da leitura literária como um trabalho pela humanização do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve ser um espaço onde a prática da leitura de textos literários precisa ser priorizada, como instrumento fomentador dessa humanidade. Yolanda Reyes (2012) traz outra perspectiva dessa humanização, ao falar da leitura literária em ambientes adversos, numa Colômbia dominada pela violência:

> Especialmente em tempos difíceis, a literatura ajuda a processar aquilo que não pode se suportar na vida real, e permite ir avançando lentamente na interpretação, aventurar-se mais longe, mais longe, ou como dizem os heróis midiáticos das crianças "ao infinito do além". Estou falando de um campo onde a linguagem está sendo construída. Estou falando do poder da literatura para rebobinar a vida, como rebobinamos nos sonhos (...) (REYES, 2012, p. 150)

A literatura aí não é uma fuga da realidade, mas é uma maneira de reinventá-la pela imaginação, como saída possível a uma existência fadada à violência e à morte. A literatura, assim, pode ser formadora e transformadora, fazer do aluno um sujeito social letrado, com oportunidades de conhecimento e prática da língua, bem como interagir com outros tempos históricos, outras realidades, compreendendo o mundo que o cerca e, a partir disso, agir sobre o mundo para transformá-lo, de forma consciente, responsável e política.

Além disso, o texto literário, por suas características particulares, pode dar ao educando momentos propícios para um aprendizado efetivo, observando que a prática da leitura desses textos, deve acontecer de diversas formas, pois "[...] o estudante, à medida que amplia seus conhecimentos, suas leituras, pode obter maior facilidade de ler e de estudar satisfatoriamente" (REZENDE, 2009, p. 10).

Conforme Antonio Candido (1989), nenhum ser humano é capaz de viver longe da fantasia, do universo fabulado. A literatura, nesse sentido, pode desempenhar um papel singular na formação do ser, por sua "força humanizadora", e este processo humanizador acontece a partir de três funções: a psicológica – todos necessitamos de fantasia; a formadora – a arte literária não é inofensiva, ela carrega tanto o bem quanto o mal; e, por último, o reconhecimento do mundo do ser – uma obra oferece ao leitor uma visão de mundo de modo que ele possa compreender os papéis que se desempenham nela. Sobre a oferta da literatura pela escola, Soares diz:

> É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008, p. 33)

A autora chama atenção para a importância de se incluir, na escola, a leitura que não tem um fim prático, informativo e que é vinculada às necessidades do cotidiano, pois o ser humano também necessita daquilo que o faz pensar para além da realidade. É necessária ao ser a leitura que lhe dá prazer, assim como outras atividades, o que, no entanto, é diferente de diversão e entretenimento. É ler e fazer fruir o texto lido.

No Dicionário Aulete Digital, há vários significados para a palavra "fruir":

1. Aproveitar o prazer ou as vantagens de; DESFRUTAR [td.: *Fruiu os privilégios do cargo.*] [tr. + de: *Ele merece fruir dos bens que herdou.*]; **2.** Desfrutar com prazer (algo ou de algo). [td.: *Fruíam com paixão aquele namoro.*] [tr. + de: *Enquanto descansava, fruía de boa música.*]; **3.** Jur. Usufruir de determinado bem (herança ou algo de que se tirou proveito). [td.: *Fruía os bens*

paternos.] [tr. + de: *Fruiu da herança que recebeu dos avós.*];

4. Tomar posse de. [td.: *fruir um imóvel.*]

Depreende-se que, para haver a fruição, é preciso haver um engajamento, uma ligação, um estabelecimento de vínculo de ação do sujeito que frui. Para tanto, fruição é um ato que abrange sentimentos, emoções, vontades, desejos, alegria, satisfação, ou seja, articula várias dimensões: sensorial, afetiva, intuitiva, lógica, imaginativa, cultural, intelectual, emocional e social.

Na fruição há o prazer, mas também o aprendizado e a transformação. Assim, a fruição literária nem sempre é um processo fácil e o prazer se dá pela transformação alcançada. Se pensarmos no texto narrativo, por exemplo, o leitor pode se redescobrir ao se identificar com um personagem, criando novas tessituras, vivenciando seus deslocamentos, experiências, encontros imprevisíveis, construindo, assim, novas significações. Conforme a BNCC:

> A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida." (BRASIL Linguagens, Língua Portuguesa, 2017, p. 159)

A BNCC acrescenta, assim, a compreensão dos elementos contextuais da produção literária, bem como a percepção dos elementos linguísticos. Permitir ao aluno a vivência de uma leitura de fruição, é possibilitar a ele, um espaço onde o subjetivo venha sobressair ao objetivismo, ao mecânico, à construção de um ensino fragmentado. A leitura é uma prática que vai para além dos muros da escola, ela é para a vida e sua totalidade e, portanto, é um elemento que favorece o bem-estar, o crescimento (pessoal, profissional, social, emocional etc.) e a descoberta de novas formas de viver a vida.

Nesse sentido, a formação leitora do aluno não pode ser aquela em que ele seja um mero decodificador, mas um sujeito ativo, pensante, capaz de compreender e, a partir de sua compreensão, criar hipóteses, entrar no jogo dos conflitos que o texto permitirá. É na literatura que temos esse espaço em que podemos construir, desconstruir, integrando-nos às diversas emoções e sentimentos explorados. Assim, "ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano" (TODOROV, 2009, p. 24). Conforme Almeida:

> A leitura literária é um espaço que possibilita o exercício da liberdade, pois,

> diferentemente de outras manifestações da linguagem, ela coloca em questão justamente nossos padrões sociais e linguísticos, elaborando vias para sair modo estado de menoridade, pois ela denuncia as amarrações dos hábitos estereotipados e das convicções que nos constituem, comportando o intempestivo em seu seio. A leitura literária seria, deste modo, um acontecimento que transforma nossa rede afetiva e cognitiva. (ALMEIDA, 2009 p.08)

Nesse sentido, Almeida destaca o caráter questionador da literatura, que incide sobre padrões estabelecidos e hábitos estereotipados, para transformá-los e transformar o leitor. A leitura da literatura permite compreender o contexto, marcado por contradições, desigualdades e, assim, possibilita mudanças, permitindo que o educando se aproprie da leitura como uma prática de elucidação e visualização da realidade social da qual ele faz parte. Almeida salienta, ainda, o caráter político da recepção da literatura:

> Neste caso, vemos que a experiência de ler literatura abre um espaço de ressonância, que seria o próprio da ação do ler, ou seja, ao ler literatura, o leitor é atravessado por componentes subjetivos e textuais que ressoam em um campo de batalha na produção do entendimento e do acolhimento da obra. Daí, a possibilidade de mudanças subjetivas e seu caráter político. (ALMEIDA, 2009, p.06)

O entendimento e acolhimento da obra pelo leitor/público é produto das disputas e atravessamentos de componentes textuais e subjetivos, no mesmo grau de importância, por isso o trabalho com a leitura literária, na escola, também deve considerar ambos os aspectos.

Permitir que a leitura literária ocupe um espaço privilegiado na escola, é propiciar ao aluno essa experiência da mudança, no entanto, é imprescindível um trabalho pedagógico (mediador), visando projetos que mobilizem a ação de ler de forma ativa, envolvente, em que o protagonismo estudantil aconteça: "é preciso que pensemos espaços e tempos, para que cada sujeito, a seu modo, encontre-se com a leitura, nem que, para isso, tenhamos que não apenas abrir-lhe o livro, como também acompanhá-lo nessa experiência subjetiva: uma jornada de signos e sentidos" (COSTA, 2023 p.14).

2.2 A leitura literária como um jogo

Ainda pensando no processo de leitura, enquanto espaço de interação e fruição, falaremos aqui da relação entre a leitura literária e o jogo, enfatizando suas aproximações, no intuito de justificar a opção pela elaboração de um jogo para trabalhar leitura literária na escola. Ao ler, o

leitor levanta hipóteses, faz inferências, preenche os espaços vazios, cria novos sentidos, ou seja, tem papel ativo na produção do sentido, que depende de sua movimentação e de suas estratégias de abordagem do texto.

Vincent Jouve (2002), embasando-se em Michel Picard, salienta que "a leitura seria um jogo de representações e um jogo de regras, é impossível ler um romance, sem se identificar com tal personagem. Mas é igualmente impossível não respeitar um certo número de convenções, códigos e contratos de leitura" (JOUVE, 2002, p. 111). Já Aguiar (2011, p. 254), usando termos semelhantes, diz que "a leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações. Quando ela faz sentido, este ganha a aposta. Mas isso só acontece porque o leitor aceita as regras e se transporta para o mundo imaginário criado".

De acordo com Jouve (2002), mesmo o leitor tendo seu imaginário livre para criar, recriar, a leitura acontece entre o que chama de *playing* (jogo de representação) e de *game* (jogo de regras), ou seja, a leitura acontece entre a subjetividade e o compartilhar e assim, ao mesmo tempo em que lhe é permitido o uso do imaginário, o leitor também segue uma determinada convenção, ele está assujeitado a certos limites. Iser, por sua vez, diz que:

> O autor e o leitor participam, portanto, de um jogo de fantasia; jogo que sequer se iniciaria se o texto pretendesse ser algo mais do que uma regra de jogo. É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entre em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer nossas capacidades. (ISER, 1999, v.2, p. 10)

Desta forma, sendo um jogo, a leitura proporciona prazer, e tal prazer, segundo Iser, se dá quando o leitor se torna ativo, a partir das regras oferecidas pelo texto. O prazer vem da capacidade do leitor de responder ao texto. Na medida em que o leitor se envolve com o texto, ele desenvolverá uma atitude estética e usufruirá do prazer estético e sua consciência imaginativa produzirá um novo texto, a partir do texto original, havendo, portanto, um vínculo com o Outro, no caso o próprio autor do texto. Nesse processo, acontece a relação de interação entre os parceiros desse jogo que se chama leitura.

Diante disso, observa-se que o papel do leitor é muito importante no ato de ler, de criar, de produzir sentidos, construir significados num dado texto, mas é preciso que este tenha certas habilidades do ponto de vista cognitivo, conhecimentos linguísticos, conhecimento de mundo, bem como seja capaz de interagir com o texto, a partir das pistas semânticas existentes nele, para que o texto venha fazer significado para si.

Para Vincent Jouve (2013), há a leitura subjetiva que apresenta uma proposta metodológica dividida em três etapas: na primeira etapa, deve-se considerar a relação pessoal do aluno com o texto, na segunda etapa, deve haver o confronto entre as manifestações dos alunos e os dados textuais e por último, estão as expressões subjetivas dos alunos que são questionadas, buscando entender o motivo de eles se identificarem com determinadas personagens, de que lugar vem as representações que fazem, ou o porquê avaliarem certos atos como positivos ou negativos.

Assim, entendemos que, ao mesmo tempo em que ler exige uma postura ativa do leitor, o qual tem a liberdade de criar, recriar, produzir novos sentidos, há também certas regras a serem seguidas nesse ato. É essa dinâmica que faz com que a leitura se constitua como um jogo, que permite o uso da imaginação, o poder da fantasia, a identificação, (*paideia*), como também, a obediência a regras e convenções (*o ludus*), que também devem ser ensinadas, exploradas, conhecidas, seguidas. (VIEIRA, 1995, p.33).

As estratégias de leitura podem ser um elemento importante ao ensinar e desenvolver o processo de leitura, para que o texto venha propiciar momentos de aprendizado e construção de conhecimento, bem como como venha a fazer sentido. Solé (1998, p. 89) argumenta que "as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade", antes, durante e depois da leitura. Conforme Vieira, em seu artigo *Autonomia no jogo da leitura*:

> Em um jogo de interação contínua, o leitor parte do signo, do texto, ativando seu conhecimento linguístico e textual, para o sentido – direção semasiológica; ou então, em ordem inversa, parte da noção, do conceito, do sentido para o texto – direção onomasiológica. Nesse movimento ascendente e descendente, do signo para a noção, da noção para o signo, nas idas e voltas, o leitor vai construindo sentido do texto. (VIEIRA, 1995, p. 34)

É imprescindível o papel do professor (mediador), que é aquele de conduzir o aluno nesse processo de leitura, oferecendo-lhes estratégias específicas no processo leitor, "fazer com que todos os jogadores, alunos-leitores, conheçam as regras do jogo, os diversos níveis e sejam capazes de jogar sem auxílio." (VIEIRA, 1995, p. 34).

Anastasiou e Alves (2004), esclarecem que a palavra estratégia se origina do grego *strategía* e do latim *strategia,* que significa a arte de aplicar ou explorar as condições favoráveis e disponíveis, com vistas à consecução de objetivos específicos. Desse modo, é importante que o leitor se utilize de várias estratégias para conseguir atingir um certo objetivo em sua leitura. Ao utilizar-se delas, ele vai construindo sua autonomia no processo leitor. Kleiman, em relação à definição das estratégias leitoras, afirma que são:

> [...] operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2008, p. 49).

Kleiman já menciona, nesse trecho, algumas estratégias: respostas a perguntas, resumos, paráfrases, marcações, releituras. Constituem-se na dimensão prática da abordagem de um texto, nas ações tomadas no ato da leitura. Segundo Kato (1999, p. 68), elas são "determinadas por vários fatores: o grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura, a motivação para a leitura", desta forma, levar em conta esses diversos fatores, é essencial no processo de ensino no contexto escolar.

Eco (2004), não somente vê o leitor como aquele que é capaz de preencher lacunas, mas fala do *leitor-modelo*, o qual deve levar em conta as intenções subentendidas em um texto. Para este autor, "a configuração do Autor-Modelo depende de traços textuais, mas põe em jogo o universo do que está atrás do texto, atrás do destinatário e provavelmente diante do texto e do processo de cooperação (no sentido de que depende da pergunta: "Que quero fazer com este texto?)" (ECO, 2004, p. 49). Em sua visão, Eco observa que o texto é base para as conclusões das hipóteses, das inferências, ou seja, a visão do leitor não pode se sobressair ao que um texto permite inferir, caso contrário, teríamos apenas um jogo de imaginação.

2.3 As Narrativas de Aventuras

As narrativas de aventura, em um primeiro momento, estiveram ligadas à literatura de viagens que tinham como características apenas teor histórico e marítimo. Mas, com o advento da imprensa e o sucesso de leitura desse tipo de textos, houve uma grande expansão de sua produção e recepção.

A palavra "aventura" tem sua origem no latim, especificamente a *res adventura*, significando "coisas a vir" ou "coisas que acontecerão". Há também a relação com o francês antigo *aventure* também relevante, pois a palavra foi incorporada no português com o significado de "destino", "fado" ou "evento fortuito". A etimologia que associa a "aventura" ao francês antigo é bem documentada, mas ela tem raízes no latim, que define o conceito mais amplo de eventos que estão por vir.

Essas narrativas têm sido populares desde os primeiros momentos do gênero de ficção.

No século 19, elas foram criadas especialmente para o público infantil, mas acabaram conquistando também jovens e adultos leitores. A forma como essas histórias atravessam faixas etárias e continuam a cativar diversas gerações demonstra seu apelo atemporal.

O gênero de aventuras se caracteriza como história em que se destacam as habilidades humanas (astúcia, coragem, superação de desafios, generosidade), desvelando uma ética da ação. Pode permitir assim, ao leitor, um momento de fuga da realidade, instigando-o a experienciar sentimentos e sensações especiais, de modo que este sinta-se inserido no ambiente do texto, identificando-se não somente com as personagens, mas também com o enredo, tempo e espaço. Além disso, esse gênero textual tem o foco principalmente no herói/heroína que assume o papel de protagonista o qual é um dos elementos fundamentais nesse gênero. Conforme Souza (2019, p. 52) em relação às personagens "são figuras de grande relevância e possuem sempre um comportamento audacioso, destemido e de espírito aventureiro. (...) Esses tipos de história despertam sentimentos de coragem, ousadia e admiração pelo herói".

Diante disso, as características desses gêneros textuais despertam tanto interesse nas crianças, jovens e adultos. Esse gênero é tipicamente relacionado aos protagonistas que, a princípio, estão em uma trama de situações perigosas, em que a adversidade está sempre à espreita, mas que por sua esperteza, agilidade, coragem, audácia, ele sempre sobressai triunfantemente.

Nesse sentido, o enredo é também um ponto crucial nas narrativas de aventura, pois completo de ações com desafios que o protagonista tem que vencer. De acordo com Dolz e Wirthner (1999, p. 21), "a narrativa de aventura é um gênero narrativo que apresenta acontecimentos imprevistos, comportando riscos, assumidos por um ou vários heróis" (apud CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31 - grifos da autora). De acordo com Campbell (1997, p. 66), "a aventura pode começar como um mero erro, (...) igualmente, o herói pode estar simplesmente caminhando a esmo, quando algum fenômeno passageiro atrai o seu olhar errante e leva o herói para longe dos caminhos comuns do homem".

Quanto à estrutura composicional das narrativas, Baumgärtner e Schnorr, baseando-se em Gancho (2002, p. 10/11), acrescentam as especificidades em relação às narrativas de aventura que apresentam:

> Enredo: [...] b) complicação: é a parte em que tem início o conflito – ou os conflitos –, as adversidades que envolverão as protagonistas. Nas narrativas de aventura, o conflito está relacionado ao objetivo da aventura, isto é, algo impede que o herói alcance seu objetivo e aí tem início a complicação, o conflito, que dará origem a sucessivas ações e será resolvido por conta das habilidades e da coragem do aventureiro; [...] Espaço: ... Nas narrativas de aventura, o espaço favorece a experimentação de fortes emoções, pois as

> aventuras acontecem em lugares distantes, perigosos e hostis. O ambiente contribui para o clima de suspense e indeterminação; e (BAUMGÄRTNER e SCHNORR, 2016, p.139/140)

Em relação aos demais elementos (personagem, tempo etc.), as observações de Gancho são semelhantes a de outros gêneros. Além disso, há também as questões relacionadas às marcas enunciativas temporais nas narrativas de aventura, que para Nóbrega (2014), as opções de expressividade e enunciação são muito perceptíveis:

> a) apresenta como eixo uma linha temporal, construída pelos eventos que se sucedem;
> b) uso de marcadores para localização temporal e espacial dos episódios narrados (tempo como movimento, lugar como pausa no fluxo temporal, afeição pelo lugar em função do tempo);
> c) o texto pode ser narrado na 3ª ou 1ª pessoa do singular. Quando o narrador é também personagem, há fusão do "eu" que enuncia de um espaço e de um tempo e o "eu" implicado nos eventos relatados;
> d) Uso de adjetivação para caracterizar os lugares por onde o protagonista passa;
> e) Tendência a uso de vocabulário mais concreto com uma série de palavras que fazem referência aos lugares e seus atributos ou modo de vida das pessoas. É possível encontrar palavras ou expressões que revelem o ponto de vista do personagem em relação às experiências relatadas. (NÓBREGA, 2014, [n.p.])

Nota-se que essas marcas apontadas por Nóbrega enfatizam os elementos tempo e espaço, e para o caráter concreto das expressões utilizadas para marcá-los. Esses elementos dão vivacidade e expressão às narrativas de aventura. Essas referências ao tempo/espaço, associadas às sequências de aventuras, ao captarem o leitor, podem gerar emoção e prazer, características importantes para que o adolescente se interesse pela leitura.

Diante do exposto, as narrativas de aventuras, por suas características específicas, são um gênero que pode muito contribuir para despertar uma leitura prazerosa aos alunos. Primeiro, porque cria e gera emoções, tanto pelo ambiente de lugares inóspitos, quanto pelas ações dos personagens, que são sempre cheias de emoções e surpresas, apresentando ao leitor o desafio de imaginar as saídas das aventuras nas quais estão envolvidos. Segundo, porque permitem o espaço à fantasia, ao conhecimento e experimento de novas culturas, o contato com o desconhecido e o inesperado, dando asas à imaginação, promovendo a vivência de situações contrastantes como sucesso/insucesso, felicidade/infelicidade, lembrando um jogo que move o imaginário e o emocional de forma participativa.

2.4 Personagens, Enredo e Espaço no gênero narrativas de aventura

2.4.1 Personagem

Como vimos no tópico anterior, as narrativas de aventura apresentam uma organização específica e que muito cooperam no envolvimento do leitor. Rojo e Cordeiro (2004) afirmam que é fácil reconhecer esse gênero. Para as autoras, o começo de uma narrativa de aventura se dá em "um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final" (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

Exploraremos aqui os elementos personagem, enredo e espaço no gênero em questão. Tomemos como ponto de partida a personagem, elemento crucial para uma narrativa. Conforme Gancho:

> Personagem é um ser fictício responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é que, faz a ação. Por mais real que pareça, a personagem é sempre invenção, mesmo quando se constata que determinadas personagens são baseadas em pessoas reais ou elementos da personalidade de determinado indivíduo. A personagem é um ser que pertence à história e que, portanto, só existe como tal se participa efetivamente do enredo, isto é, se age ou fala. Se um determinado ser é mencionado na história por outras personagens, mas nada faz direta ou indiretamente, ou não interfere de modo algum no enredo, pode-se não considerar personagem." (GANCHO, 2002, pp.13-15)

Quando lemos uma obra, naturalmente nosso primeiro encontro, na história, é com a personagem. É como se nos apropriássemos de sua vida, suas emoções, suas atitudes, suas experiências, suas vivências, sua postura diante das diversas situações pelas quais ela passa. A personagem nos transporta, pela empatia ou identificação, para seu mundo imaginário, permitindo que experienciemos também suas emoções. De acordo com Jannidis:

> Personagens podem causar fortes sentimentos nos leitores, um fato frequentemente discutido sob o rótulo de "identificação". A identificação é um processo psicológico e, como tal, está fora do escopo da análise narrativa. Por outro lado, é amplamente reconhecido que, em certa medida, a identificação resulta de e é controlada por diversos indícios e dispositivos textuais. Um primeiro problema é o próprio conceito de identificação, pois envolve uma variedade de aspectos: simpatia por um personagem semelhante ao leitor; empatia por um personagem que está em uma situação difícil; ou atração por um personagem que é um modelo para o leitor. (JANNIDIS, 2022, p.12)

Nesse processo de envolvimento, o leitor adentra-se nesse mundo imaginário, criando uma certa expectativa de resolução das situações-problema, trazendo para si as emoções vividas pelas personagens. “O leitor se identifica com os heróis porque eles retratam a sua vida diária e o remetem para esse mundo de fantasia. O leitor poderia ser o próprio herói da história justamente porque ele está próximo da sua realidade” (LUYTEN, 1991, p.73 e 74). Segundo Antonio Candido, essa aproximação com a personagem se dá pela semelhança que ela mantém com um ser vivo real:

> (...) a personagem deve dar a impressão de que vive, de que é como um ser vivo. Para tanto, deve lembrar um ser vivo, isto é, manter certas relações com a realidade do mundo, participando de um universo de ação e de sensibilidade que se possa equiparar ao que conhecemos na vida. (CANDIDO, 1989 p.51- 79)

A personagem deve estar relacionada de alguma forma, com as características humanas, ou seja, seu comportamento, sentimentos, impressões, expectativas, postura diante das diversas situações, dando a sensação de que o seu mundo, mesmo que forma imaginária toca o leitor de alguma maneira. Embora uma personagem viva sua história próxima ou distante de nossa realidade, ela pode nos oferecer caminhos para a construção de nossa identidade, porque nos envolve e faz com que voltemos para om nosso próprio *eu*.

Assis Brasil (2019), também valoriza o conceito de humanidade nas personagens. Neste sentido, de acordo com o teórico, ao escrever uma obra literária, o autor deve levantar questões relacionadas às experiências e sentimentos que correspondem ao cotidiano de qualquer ser humano (a raiva, o desapontamento, a alegria profunda, a paixão), ou seja, ter lidado com situações complexas de relacionamento humano e vários outros pontos que nos tornam pessoas reais). Por isso, ele afirma que, “Se o poeta necessita de muita sensibilidade, muita leitura, muita franqueza, o ficcionista precisa disso e mais: muita vivência” (ASSIS BRASIL, 2019, p. 14).

A identificação, entre personagem e ser, também propicia o efeito inverso: a descoberta do diferente. De acordo com Todorov:

> Conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista de seu autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo. (TODOROV, 2009, p. 80 e 81)

É possível, dessa forma, tanto a identificação quanto a diferenciação do leitor com a

personagem e ambos os processos enriquecem sua experiência, seja para conhecer melhor a si mesmo, seja para ampliar seus horizontes conhecendo o outro. De acordo com Jouve (2002, p.132) "o que a leitura permite, portanto, é a descoberta de sua alteridade. O "Outro" do texto, seja do narrador, seja de uma personagem, sempre nos manda de volta, por refração, uma imagem de nós mesmos". À medida em que o leitor interage com a personagem, ele vai mobilizando suas próprias emoções e sentimentos, os quais não viriam à tona, se não houvesse o contato com esse mundo fictício. De acordo com Rosenfeld:

> Precisamente porque se trata de orações e não de realidades, o autor pode realçar aspectos essenciais pela seleção dos aspectos que apresenta, dando às personagens um caráter mais nítido do que a observação da realidade costuma a sugerir levando-as, ademais, através de situações mais decisivas e significativas do que costuma ocorrer na vida. (ROSENFELD, 1968, p. 26)

Nesse ponto de vista, a ação participativa do leitor, em uma obra, é um dos pontos de destaque de vários teóricos. Jouve (2002, p. 131) afirma sobre o leitor que "quando confrontado com a diferença e não com a semelhança, os sujeitos têm a possibilidade, graças à leitura, de se redescobrir."

Barthes (1987) considerava o leitor criador do sentido do texto, juntamente com o autor. Para este teórico, a leitura é uma atividade que envolve sentidos e uma emergência existencial, também sugere que o leitor assume um papel singular, ao ponto de atribuir significados, construir sentidos, ocupando assim o papel de personagem do texto lido, na construção semântica. Para este teórico, o leitor é o contra herói:

> Ora este contra herói existe: é o leitor de texto; quando se entrega a seu prazer. Então o velho mito bíblico se inverte, a confusão das línguas não é mais uma punição, o sujeito chega à fruição pela coabitação das linguagens, que trabalham lado a lado: o texto de prazer é Babel feliz. (Prazer/Fruição: terminologicamente isto ainda vacila, tropeço, confundo-me. De toda maneira, haverá sempre uma margem de indecisão; a distinção não será origem de classificações seguras, o paradigma rangerá, o sentido será precário, revogável, reversível, o discurso será incompleto. (BARTHES, 1987, p.7).

Observando, especificamente, as narrativas de aventura, Barbosa e Rovai (2012) propõem pensar nas personagens desse gênero, tendo, como foco, o herói e o mundo onde se dá a aventura, identificando uma particularidade que diferencia esse gênero dos demais, em que a aventura também está presente.

O herói nas narrativas do gênero aventura, é um personagem com habilidades acentuadas

em passar por obstáculos e, sempre, superá-los, sendo os mais variados, assim como apresenta um espírito desbravador. É um modelo que muitas vezes caracteriza o sobrenatural, característica com a qual os seres humanos têm a necessidade natural de se identificar, para participar de suas ações e experiências. Para Campbell (1997, p. 28) o herói é:

> o homem ou a mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas, pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas. [...] O herói morreu como homem moderno; mas, como homem eterno – aperfeiçoado, não específico e universal –, renasceu. (CAMPBELL, 1997, p. 28)

Aqui, vemos que todos - homens e mulheres têm a potencialidade para o heroísmo, mesmo sendo seres comuns, podem ir além disso, ultrapassando as barreiras, buscando se sobressair às adversidades com coragem, força, ousadia, ao contrário da maioria das pessoas que vivem à sombra pacata do comodismo. O ser heroico vai além disso, ele não teme uma jornada desconhecida, ou a aventura no mundo inexplorado, incógnito e retorna, trazendo benefícios àqueles que o rodeiam, o que, por suas características de bravura, tende a chamar a atenção de forma especial.

Nas narrativas de aventura, particularmente, observa-se que as personagens e enredo têm características diferenciadas de outros tipos de narrativas, em especial no comportamento dos seus heróis, bem como sua inserção no espaço e tempo, mesmo sendo de uma temática relacionada a ações de desbravamentos, emoções surpreendentes e superação dos diversos obstáculos, lutas e situações de dificuldades. Geralmente, partem de algo pequeno e se transformam em algo grande. Na visão de Pearson (1992):

> Os heróis empreendem jornadas, enfrentam dragões e descobrem o tesouro de seus verdadeiros *selves*. Embora possam sentir-se muito sozinhos durante a busca, ao final a recompensa é um sentimento de comunhão: consigo mesmos, com outras pessoas e com a Terra. (PEARSON, 1992, p. 25 – grifo da autora)

Os autores Vladimir Propp e Joseph Campbell desenvolveram suas análises narrativas antes de Mikhail Bakhtin, influenciando os estudos literários de forma estrutural e mitológica. Propp, em *Morfologia do Conto Maravilho* (1984), identificou funções narrativas recorrentes nos contos de fadas russos, estabelecendo um modelo estruturalista para a análise das histórias. Campbell, por sua vez, em *O Herói de Mil Faces* (1949), formulou o conceito do monomito, revelando padrões universais nas narrativas mitológicas. Já Bakhtin, cuja obra literária mais influente, *Problemas da Poética de Dostoiévski*, foi publicada em 1963, trouxe uma abordagem

diferente, destacando o dialogismo, a polifonia e a relação entre discurso e contexto social. Assim, enquanto Propp e Campbell enfocavam a estrutura e os arquétipos das histórias, Bakhtin ampliou a análise literária ao considerar a multiplicidade de vozes e a interação entre textos e discursos.

Após as contribuições de Mikhail Bakhtin, que ressaltava o herói como uma presença dialógica ativa, construído na interação de múltiplas vozes e não como um arquétipo fixo, diversos teóricos contemporâneos têm reavaliado essa figura, expandindo o debate para novas dimensões interpretativas.

Linda Hutcheon, por exemplo, a partir de uma perspectiva pós-modernista, questiona a linearidade e a estabilidade do herói tradicional. Em seu trabalho, ela argumenta que "a desconstrução do herói revela não apenas a instabilidade de sua identidade, mas a multiplicidade dos discursos que o compõem, subvertendo o arquétipo clássico" (HUTCHEON, 1988, p. 79). Assim, na literatura pós-moderna, o herói se torna um personagem multifacetado, cuja trajetória não se restringe a uma jornada previsível, mas reflete a fragmentação e a incerteza dos tempos atuais.

Em complemento, David Herman propõe uma abordagem cognitiva, enfatizando que a construção da identidade heroica depende tanto dos elementos narrativos quanto dos processos interpretativos do leitor. Herman defende que "a heroização de um personagem não se restringe às ações que ele realiza, mas está profundamente enraizada nos esquemas mentais e emocionais ativados durante a leitura" (HERMAN, 2009, p. 112). Dessa forma, o herói passa a ser visto como resultado de uma negociação entre o texto e a experiência subjetiva do público, permitindo múltiplas camadas de significação.

A complexidade moral e existencial do mundo contemporâneo também inspirou a reconfiguração do herói por meio da figura do anti-herói. Rüdiger Heinze destaca que, em narrativas modernas, as fronteiras entre o bem e o mal se tornam difusas, dando origem a personagens que, embora possuam traços heroicos, se definem por uma ambiguidade ética intrínseca. Segundo Heinze, "o anti-herói não nega a essência do heroísmo, mas a transforma, refletindo as contradições e os dilemas de uma sociedade em constante mudança" (HEINZE, 2013, p. 45). Essa perspectiva amplia o conceito de heroísmo ao incluir personagens que, mesmo marcados por falhas e incertezas, oferecem uma leitura mais complexa das relações de poder e moralidade.

Além disso, a reimaginação do herói contemporâneo também passa pela emergência de protagonistas femininas, que desafiam os estereótipos e incorporam novas formas de resistência. Sarah H. Higley argumenta que "a reconfiguração do herói feminino inaugura narrativas onde a

identidade é construída em meio a conflitos internos e pressões sociais, ampliando o conceito de heroísmo para além do masculino tradicional" (HIGLEY, 2010, p. 132). Essa abordagem permite que a literatura contemporânea explore dimensões de gênero e identidade, enriquecendo o debate sobre o que significa ser um herói hoje.

No Brasil, dentre outros autores, destaca-se a autora Beth Brait que aborda a construção da personagem literária, alinhando-se às perspectivas de Mikhail Bakhtin sobre a linguagem e a literatura, através da obra A Personagem (1985), a autora oferece uma reflexão aprofundada sobre a concepção de personagem, explorando sua evolução ao longo da tradição literária e crítica. Brait destaca a importância da interação dialógica na formação das personagens, enfatizando que sua identidade é construída por meio de múltiplas vozes e consciências, refletindo as complexidades e contradições da experiência humana. A autora também reúne depoimentos de 26 escritores brasileiros, proporcionando uma visão rica e diversificada sobre o processo criativo e a construção das personagens na literatura.

Por fim, enquanto os modelos estruturais propostos por Propp (1984) e o monomito de Campbell (2007) oferecem leituras essenciais sobre os padrões narrativos do herói, as perspectivas pós-bakhtinianas enfatizam que essa figura se torna um espaço dinâmico de negociação entre discursos, culturas e subjetividades. O herói contemporâneo, longe de ser uma construção passiva ou predeterminada, emerge como resultado de interações complexas entre o autor, o texto e o leitor, revelando a multiplicidade e a fluidez das identidades na literatura moderna. Assim, ele apresenta-se como uma figura polifônica, moldada pela diversidade de vozes e contextos que os atravessam, refletindo a complexidade das narrativas atuais.

Essa ressignificação do herói, aliada à presença de personagens que evidenciam força, a audácia, a coragem, a busca de sobressair a todo e qualquer obstáculo, torna essas narrativas especialmente atraentes para crianças e jovens. Elas despertam fascínio e identificação, o que as transforma em poderosas aliadas no contexto escolar. Ao serem exploradas, em sala de aula, essas histórias proporcionam não apenas o encantamento dos alunos, mas também a abertura para um rico universo de fantasia, imaginação e construção de sentido.

Partindo dessa premissa, podemos levar em discussão um tema bastante discutido nos últimos tempos que é a questão da alteridade, assunto abordado por várias áreas do conhecimento dentre os quais se destacam a filosofia, a antropologia, a psicologia, a linguística. De acordo com Michel Collot (2006, p.28), "alteridade provém do termo latino *alter,* que, como o grego *héteron*, define-se em função de um polo de referência, seja ele o Ego, o Mesmo ou o Um. O Outro não passa sem o Um. Não há alteridade sem *ipseidade*". Na área Psicanalítica, Freud (1976) destaca como *estranhamento* a sensação que um sujeito experimenta ao confrontar-se com o que percebe

em outra pessoa.

De acordo com Maggi & Morales (2015), na relação com o outro, o sujeito transfere desejos, sentimentos, expectativas, ao mesmo tempo em que sente medo, assusta-se pela identificação do inconsciente, ou seja, o que estranha no outro, pode ser o que está recalcado dentro de si. Assim, a *diferença* se constitui a partir da semelhança e a *alteridade*, a partir da identificação.

Desse modo, pensar no processo de leitura como um ato interativo, levando em conta os vários aspectos relacionados ao ponto de vista social, cultural e histórico, é permitir uma formação leitora mais coerente e efetiva. Conforme Cavalcanti:

> Assim, a dimensão social implica compreender que a aprendizagem ocorre permeada por fatores que são constituídos pelas interações culturais, às quais os sujeitos interagem uns com os outros, em situações e contextos diversos do cotidiano. Como salienta Lévinas (1988), os seres humanos se manifestam também por meio da escrita e da leitura, portanto, das linguagens. Nesse movimento, percebemos a apropriação da leitura em diferentes situações de aprendizagem que se constituem a partir das histórias de vida de cada um. Mesmo se o sujeito necessita se reconhecer em sua singularidade, o diálogo e as linguagens se concretizam nas relações com o Outro, ou seja, pela alteridade. A leitura pode e deve ser recurso essencial na reconstrução dos sujeitos nesse processo de humanização" (CAVALCANTI, 2020, p. 11).

Como falado anteriormente, no ato de ler narrativas literárias, o leitor é transportado para um mundo imaginário e de fantasia, onde poderá aprender e vivenciar novas emoções, através de novos olhares e novas vicissitudes que, além de ajudá-lo a lidar com suas próprias emoções, também possibilitará outras formas de pensar sobre si, por meio do outro, trazendo à tona o lado humano tão necessário na nossa formação como pessoa. Candido (1998) afirma sobre o processo de humanização:

> Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1998, p. 63-65).

O contato com a personagem é um dos fatores que podem promover a humanização. À medida que nos conectamos com personagens de uma história, temos a oportunidade, ao nos identificarmos com ela, ou a rechaçarmos, podemos experimentar transformação, pois os

aspectos humanos observados neles, nos possibilitam a observação e afirmação do nosso próprio eu.

2.4.2 Enredo

O enredo é o que impulsiona a história, é o que dá forma aos acontecimentos e os transforma em uma história genuína. Em relação ao enredo, nos pautamos na frase de Todorov que, "não há personagens fora da ação, nem ação independentemente de personagens" (TODOROV, 2006, p. 118). Nessa perspectiva, personagens e enredo estão interligados, fundidos numa ligação indefectível. O enredo molda a leitura sobre a personagem, no sentido de que são as suas ações que nos dão a percepção sobre o seu perfil e suas características psicológicas.

Para Candido (2009), há três elementos centrais da narrativa: o enredo, a personagem e as ideias, todos inseparavelmente interligados, mas segundo o autor "no meio deles, avulta a personagem, que representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc." (CANDIDO, 2009, p.51). Desse modo, personagem e enredo estão intimamente ligados, um refletindo o outro no decorrer da história, pois as ações e posicionamento de uma personagem são os aspectos que podem abrir espaço para a imaginação do leitor e seu envolvimento afetivo, emocional, psicológico em um determinado texto.

Segundo Candido (2009, p. 53-54) "o enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam". Já de acordo com Massaud Moisés, "o enredo pode ser compreendido como a união de gestos e de atos presentes em uma ficção" (2014, p. 118), ele é a sucessão de acontecimentos em uma história, englobando todas as situações vividas pelas personagens retratadas.

Quanto ao enredo nas narrativas de aventura, normalmente as personagens (o protagonista/herói) passam por situações perigosas, que envolvem grandes jornadas, batalhas, desbravamentos do desconhecido, lutas com inimigos ou monstros, onde o protagonista consegue atingir seus objetivos, sempre de forma triunfante. Desta forma, explorar metaforicamente tais aspectos, enquanto maneiras de se sobressair às adversidades da vida, mantendo a ética, a valorização do caráter, com ações sempre motivadas pela complicação, pode ajudar na formação leitora e individual do sujeito.

2.4.3 Espaço

O espaço, nas narrativas, também é importante no desenrolar da história, "o espaço tem como funções principais situar as ações das personagens e estabelecer com elas uma interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelas personagens" (GANCHO), 2002 p. 23).

A escolha do espaço ficcional, para as ações das personagens, é tão importante quanto os demais elementos que envolvem a trama literária. É o espaço que ambientará o movimento das ações das personagens, enriquecendo suas performances como também a própria história. Conforme Barbieri:

> muito além de caracterizar os aspectos físico-geográficos, registrar os dados culturais específicos, descrever os costumes e individualizar os tipos humanos necessários à produção do efeito de verossimilhança literária, cria também uma cartografia simbólica, em que se cruzam o imaginário, a história, a subjetividade e a interpretação. (BARBIERI, 2009, p. 105).

O espaço pode ser um elemento privilegiado, pois por meio de sua referencialidade, leva o leitor a uma realização de fantasia de forma mais objetiva, pois que situada num determinado ambiente. Seguindo a visão de Lins (1976, p. 77) existem três tipos de ambientação: a franca, a reflexa e a oblíqua (ou dissimulada). Na ambientação franca, o espaço é apresentado pela descrição de um narrador que não participa da ação, alicerçando-se, então, no descritivismo e no discurso avaliatório. A ambientação reflexa ocorre através da visão das personagens e da colaboração neutra do narrador, que compartilha a percepção das personagens sobre os espaços, mas sem intervir com discursos avaliatórios. Já a ambientação oblíqua "exige a personagem ativa: o que a identifica é um enlace entre o espaço e a ação" (LINS 1976, p. 83).

Entendemos, assim, que a ambientação oblíqua é a mais interessante, pois nela o espaço está em consonância com as ações da personagem, reforçando seu sentido e seus desdobramentos. O espaço tem sentido não só geográfico e topográfico, mas também simbólico:

> O espaço é, nesse sentido, um elemento essencial não só para a estruturação da narrativa ficcional, mas para a recepção. Em muitos casos, ele tende a se configurar pela referência à toponímia real, o que permite a aproximação imediata entre ficção e realidade, mas sua atuação vai além da localização e da figuração geográficas, estando muitas vezes relacionado a significados simbólicos e ideológicos que remetem a experiências de naturezas diversas. Participa efetivamente da consolidação de todo relato, mas, em estórias de mistérios, sua concepção parece assegurar a premissa do gênero em aproximar os diferentes efeitos impressivos da realidade. (MATSUOKA, 2019, p. 03)

O efeito simbólico do espaço pode estar bem-marcado em uma narrativa de aventuras e, em especial, em uma narrativa que apresenta elementos de fantasia, pois é nesta que a relação entre o espaço, personagens e enredo se torna mais evidente, uma vez que o espaço não é descritivo nem remete a um local concreto. É mais fácil enxergar outras funções para o espaço quando ele se diferencia mais claramente de uma tentativa de representação da realidade concreta.

2.5 A Predição como estratégia de leitura na formação do leitor

Pensando no processo de leitura que venha permitir ao aluno ultrapassar limites, transformando-os em leitores competentes, capazes de ler com entendimento, com participação ativa no texto, com apropriação de sentidos, podemos considerar que ainda é insuficiente, assim como o trabalho que visa à constituição da leitura como hábito.

Ele acaba ficando apenas sob a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, que visa buscar as informações no texto, em sua maioria com questões relacionadas ao conteúdo, cujo intuito é realizar associação com o mundo. As estratégias de leitura, nesse sentido, atêm-se apenas a buscar a ideia geral e depois, num segundo momento, localizar as informações específicas do texto. No entanto, trabalhar estratégias mais exigentes, que visem operações mentais mais complexas, acabam por deixar de acontecer. Conforme Silva,

> O professor, ao incluir o ensino das estratégias de leitura em suas práticas, favorecerá a formação leitora, de tal modo que o ensino da leitura poderá convergir para a formação integral do indivíduo. Leitores proficientes, normalmente, utilizam as estratégias de leitura de modo intuitivo, contudo, essas podem ter seu desenvolvimento estimulado nos alunos, em vista de que haja um domínio progressivo para que sejam capazes de utilizá-las, mesmo depois da retirada das ajudas iniciais. O professor é mediador nesse processo e o faz por meio de atividades devidamente planejadas. (SILVA, 2021 p.34)

Para contribuir com a formação de um leitor competente, é importante que as estratégias de leitura estejam presentes no planejamento do trabalho do professor. O estímulo à utilização consciente (e não apenas intuitiva) de estratégias de leitura é um recurso que pode diferenciar o ensino de leitura da abordagem tradicional do texto literário, ou das estratégias tradicionais, que se limitam, muitas vezes, à busca de informações objetivas, evidentes e pontuais sobre personagens, enredo, espaço etc.

Outras estratégias, como a da *predição*, por exemplo, podem levar o aluno a chegar ao

texto de uma forma mais participativa, preenchendo seus espaços ocultos. Não é tarefa fácil e, no entanto, é compensadora, a que tem como resultado o aluno que se apropria de forma efetiva do texto lido. Nesse sentido, é importante repensar sobre a leitura como um processo de desenvolvimento de habilidades que vão além de simples enumerações de informações do texto, ou da espera de uma pergunta simples que possa ser respondida brevemente.

Nessa perspectiva, pensamos na estratégia de leitura *predição*, pautando-nos em Jouve (2002), o qual define a *predição* como umas das estratégias importantes no ato da leitura. A predição incide sobre as hipóteses lançadas sobre um texto, impulsionando o leitor para a localização de respostas a essas hipóteses pelo intermédio de estratégias metacognitivas, as quais são conscientes e não automáticas, de maneira que o leitor localiza itens do texto, prediz algo sobre ele e verifica a sua compreensão.

De acordo com Jouve (2002, p.78), a atividade de *predição* é quando ocorre a antecipação do leitor, acontecendo depois a validação ou invalidação pelo texto das hipóteses emitidas, isto é, a ação de se prever se dá de duas maneiras: a) quando o leitor se antecipa e b) quando emite hipóteses. Essas duas formas são fundamentais para que o leitor possa adquirir conhecimento, por meio das estratégias e conceitos que lhe são oferecidos. Ainda segundo Jouve, (2002, p. 77) "esse trabalho de previsão, portanto, é tudo, menos superficial. Obrigando o leitor a requestionar suas interpretações, que está na origem da "redescoberta de si", que é um dos efeitos essenciais da leitura e que se analisará ulteriormente".

Pensar na leitura como um processo ativo e não uma atividade mecânica, é ativar o cérebro na produção de sentidos, ligando os diversos elementos contextuais presentes no texto, desde o título às palavras desconhecidas, nesse sentido, estamos já realizando a antecipação e, captando essas informações com a imaginação, fazendo a leitura com mais atenção. Quando a leitura é ativa, o cérebro otimiza seus mecanismos de apreensão e interpretação, assim temos o efeito *priming* - é um efeito que ocorre quando um indivíduo é exposto a um determinado estímulo imediato que influencia na sua resposta, sem que haja qualquer consciência da conexão entre eles,

Conforme Bargh (2006), as pesquisas sobre *priming* (em inglês) ou pré-ativação (em português) têm sua origem no trabalho de Hebb (1949), psicólogo canadense, a respeito da organização do comportamento humano, onde abordou a importância das representações mentais internas para a aprendizagem. De acordo com Hebb, essas representações podem ser ativadas tanto por fontes internas, como nas fontes externas de estímulos e permanecerem eletricamente ativas nos neurônios. Isso faz com que um indivíduo, ao ser exposto a um estímulo subsequente, seja influenciado no processamento da informação por algum tipo de associação com o estímulo

inicial (Hebb apud Bargh, 2006).

De acordo com Hebb (apud Bargh, 2006), as células neuronais assumem determinada composição, em função de um estímulo recebido e essa composição pode ser variada, vai depender da forma como o estímulo foi recebido e interpretado pelo indivíduo (consciente ou inconscientemente), sofrendo também influência daquilo que já está armazenado ou ativo em sua memória. Segundo Carvalho:

> Oferecer situações de aprendizagem fundamentadas em experiências ricas em estímulos e fomentar atividades intelectuais pode promover a ativação de novas sinapses. As informações do meio, uma vez selecionadas, não são apenas armazenadas na memória, interagem integrando um novo sistema funcional, caracterizando com isso a complexa classificação da aprendizagem. Uma informação pode pela desordem que gera, levar à evolução do conhecimento do indivíduo, pois ele precisará desenvolver estratégias cognitivas a fim de reorganizar e retomar o equilíbrio na construção do conhecimento. E isso é obtido por meio de um processo dinâmico e recursivo presente na reconstrução do próprio ato de conhecer. Segundo Demo, "a aprendizagem, embora dependa de substratos físicos estruturados caracteriza- se pelo processo de contínua inovação, maleável. (CARVALHO, 2011, p. 538).

Usar a *predição* como estímulo de leitura, pode ser uma estratégia muito favorável ao desenvolvimento cognitivo eficiente no processo leitor. Há vários fatores para o desenvolvimento cerebral que são muito complexos, pois vão desde o real, visto, até o sentido, imaginado, criando, através das percepções, possibilidades e barreiras que alteram a concepção de ser e de mundo, em que "ler é transformar representações gráficas da linguagem em representações mentais de sua forma sonora e seu significado" (MORAES & KOLINSKY (2013, p. 17). Conforme Jourdain:

> Como vimos, todas as percepções, exceto as mais simples, são atos de construção. Por exemplo, quando se olha para alguma coisa, os olhos fazem uma série rápida de fixações, em grande parte inconscientes, para reunir apenas as informações de que ele precisa para captar 'cadeira'. Essa série de fixações é altamente seletiva. Assim que o cérebro reúne informações suficientes para suspeitar que encontrou uma cadeira, ele procura apenas características específicas de cadeira. Isso é para dizer que o cérebro percebe por antecipação. Ele formula hipóteses perceptuais, depois as confirma. Do ponto de vista de muitos psicólogos cognitivos, as imagens mentais surgem do desdobramento desses esquemas antecipatórios na ausência de verdadeiros objetos percebidos. Portanto, o compositor [e também o intérprete] poderia imaginar um arpejo desencadeando a rotina perceptual que nos permite escutá- lo (JOURDAIN, 1998, p. 215-6).

A predição consiste na mesma dinâmica, aplicada à leitura literária. O uso dessa permite uma atuação mais ativa do leitor, assim como uma interação mais intensa e atenta no processo de

leitura, haja vista que lança hipóteses sobre um texto e, desta forma, impulsiona a busca pela sua confirmação. O leitor ao fazer hipóteses, baseia-se em deduções (inferências), desse modo, para confirmá-las, ele deverá fazer buscas de pistas no texto, as quais possibilitam questionamentos, conclusões, reflexões, deduções. Segundo Kleiman:

> Uma vez que o leitor conseguir formular hipótese de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. (KLEIMAN, 1989, p. 43)

Em relação ainda a estratégias de leitura, podemos citar também a pesquisadora espanhola Isabel Solé, em sua obra *Estratégia de leitura*, em que a autora toma posicionamento quanto ao tipo de processamento que o leitor faz durante a leitura. De acordo com Solé (1998), há um processo interativo tanto *ascendente* quanto *descendente* que ocorre simultaneamente, significando que o conhecimento de mundo e conhecimento do texto são necessários para que o leitor tenha a interação com o texto e construa significados.

Goodman (1976) considera a leitura um jogo de adivinhação que envolve processos cognitivos de antecipação, testagem, confirmação ou correção. Esses processos amparam-se nas pistas deixadas no texto pelo autor e nos conhecimentos prévios do leitor sobre o conteúdo e sobre os elementos linguísticos, numa interação entre pensamento e linguagem. Portanto, para o autor, "a leitura eficiente não resulta da percepção precisa e da identificação exata de todos os elementos, mas da habilidade em selecionar o menor número de pistas produtivas necessárias à elaboração de adivinhações que estarão certas desde o início" (GOODMAN, 1976, p. 3). Em relação às estratégias de leitura, segundo Kleiman:

> Quando falamos em estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essa estratégias podem ser inferidas, a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá à perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia, sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2002, p. 49)

Segundo a autora, as estratégias se classificam em estratégias cognitivas e metacognitivas.

Em relação às metacognitivas, são aquelas mais fáceis de serem observadas e controladas "seriam aquelas operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação" (KLEIMAN, 2002, p. 50). As estratégias cognitivas são desenvolvidas a partir do início da aquisição da leitura, aperfeiçoando-se com o tempo e a prática: "seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que realiza para atingir algum objetivo de leitura" (KLEIMAN, 2002, p. 50). Para tanto, o professor, nesse sentido, tem um papel crucial nos direcionamentos das atividades leitoras, nas práticas em sala de aula.

Consideramos, nesse sentido, a estratégia da predição como uma estratégia metacognitiva e sua aplicação aqui se dá no sentido de desenvolver no aluno sua conscientização sobre a produção de leitura. A predição é um movimento consciente e direcionado à produção de sentido na leitura do texto literário.

2.6 A Gamificação na leitura do texto literário

A palavra gamificação originada no inglês "gamification", pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos, em contextos ou situações fora de jogos, como, por exemplo, o contexto escolar. De acordo com Fardo:

> (...) gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação (...) (FARDO, 2013, p.02)

Na sociedade contemporânea, a gamificação está presente de forma constante na vida das pessoas, sejam crianças, adolescentes, jovens, adultos, enfim. Com a presença do mundo digital, bem como sistemas de trabalhos modernizados, tornou-se corriqueiro o uso de jogos no cotidiano das pessoas. A escola na sua visão existente, oferece uma didática pouco favorável às metodologias que implicam "jogar". Desta forma, mesmo que os jogos ofereçam uma linha tênue entre aspectos positivos e negativos, é importante repensar nesse novo formato de sociedade, onde os jogos estão rotineiramente presentes na vida das pessoas e, para tanto, a escola deve ser inserida nesse mesmo mundo. Segundo Moreira (2018) em sua dissertação de Mestrado:

> Quando a gamificação e a educação se articulam com base em uma

> fundamentação sólida, há um ganho real; o professor ganha o envolvimento dos alunos, e os alunos, uma aula mais dinâmica e atrativa porque a aprendizagem se torna mais envolvente. A gamificação é mais uma ferramenta disponível ao professor, que pode usá-la em sua forma digital ou não. (MOREIRA, 2018, p. 39)

Estudos realizados sobre a gamificação, no processo de ensino, têm demonstrado que os jogos propiciam aprendizados significativos e singulares. Ignácio Domingues, em *O Sentido da Gamificação (apud* Santaella, 2018, p. 11), afirma:

> Entende-se a gamificação como o processo em que se aplicam elementos lúdicos em contextos não relacionados a jogos. Nesse sentido, conceitos e processos de um design de jogo, como progressão, organização em níveis, componentes da mecânica de um jogo, dentre outros, são aplicados em produtos – materiais ou imateriais – que não foram estruturados como tal. No sentido oposto ao processo de gamificação, os *serious* games (incluindo os chamados games for *change*) são objetos lúdicos por natureza, originalmente estruturados como jogos, mas que seguem o vetor contrário: direcionam elementos pertencentes ao "universo não lúdico", do mundo "sério", para uma estrutura nativa de jogo. (DOMINGUES *apud* SANTAELLA/ NESTERIUK/FAVA. 2018, p. 11)

A orientação para este trabalho é o que Domingues define como gamificação e não como *serious game*. O intuito é aplicar os aspectos de jogos no trabalho de formação do leitor. Uma das características principais das atividades de jogos, é a ludicidade que permite o engajamento dos jogadores, além do espírito competitivo. Depreende-se, assim, que eles podem ser excelentes ferramentas para o processo de leitura em sala, pois proporcionam momentos de aprendizagem com prazer e descontração.

Outro fator importante, é que os jogos podem ser uma forma de interação mais semelhante à experiência com o texto literário, cuja aplicação no ensino de leitura visa mudar a percepção do aluno de que ler é chato, enfadonho e cansativo. De acordo com Fardo:

> a gamificação se apresenta como um fenômeno emergente com muitas potencialidades de aplicação em diversos campos da atividade humana, pois as linguagens, estratégias e pensamentos dos games são bastante populares, eficazes na resolução de problemas (pelo menos nos mundos virtuais) e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento (FARDO, 2013a, p.68).

A opção pela gamificação é, assim, uma tentativa também de aproximação com essas tendências atuais, que já existem e são populares, em especial no meio virtual. No entanto, a

opção aqui será pelo jogo analógico (forma de entretenimento que ocorre sem a mediação de dispositivos eletrônicos, utilizando elementos físicos como tabuleiros, cartas, dados ou peças). Em sua pesquisa de dissertação Alves (2021), pesquisadora do Profletras, baseando-se nos teóricos Boller e Kapp, salienta:

> é preciso se pensar que há uma diferença entre os jogos educativos e de aprendizagem e a gamificação, em que são diferentes em suas dinâmicas, enquanto os jogos educativos têm por finalidade ajudar os jogadores a desenvolverem novas habilidades e conhecimentos, ou fortalece os já existentes, a gamificação, não se trata de um jogo, mas de usar elementos dos jogos em situação de aprendizagem. (Boller e Kapp *apud* ALVES, 2021, p. 31)

Nesse sentido, a gamificação classifica-se como estratégias que o professor utiliza para alcançar seus objetivos pedagógicos de uma forma lúdica e dinâmica, desenvolvendo autonomia do aluno no processo de ensino aprendizagem. Ou seja, a gamificação "não envolve necessariamente a participação em um jogo, mas se aproveita dos jogos, dos elementos que produzem benefícios" (MURR e FERRAI, 2020, p. 08). O uso da gamificação nos faz sentir que estamos jogando, mas ao mesmo tempo, estamos estudando um conceito, realizando um trabalho, aprendendo sobre algo.

Desta forma, a gamificação pode ser uma forma muito produtiva de se trabalhar no espaço escolar, nas diversas áreas do conhecimento. Em relação às contribuições da gamificação na leitura, várias são as pesquisas que atestam que as atividades gamificadas podem proporcionar um aprendizado mais coeso, pois deixam os estudantes mais envolvidos e abertos a novos aprendizados. Conforme Alves:

> o engajamento nas atividades de leitura, por meio da gamificação, pode sustentar o foco dos estudantes na busca ativa por novos saberes. Assim, ao manter os alunos engajados, é possível que a aquisição de conhecimentos aconteça de modo mais significativo e eficiente, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de produzir e manifestar posicionamentos sobre sua realidade. (ALVES, 2021, p.53)

Um conceito que ajuda a entender a eficiência da gamificação é o de *Flow*, cunhado pelo psicólogo e pesquisador Mihaly Csikszntmihalyi. A palavra define o estado em que estamos completamente envolvidos em uma atividade. Ele classifica este fenômeno como um estado mental ou psicológico que acontece quando uma pessoa realiza uma atividade e se sente totalmente absorvida em uma sensação de energia, prazer, foco total no que está fazendo.

Essencialmente, o *Flow* (fluxo) é a imersão completa no que se faz, e se caracteriza por uma consequente perda do sentido de espaço e tempo.

> A metáfora do fluxo foi utilizada por muitas pessoas para descrever a sensação de ação sem esforço experimentada em momentos que se destacam como os melhores de suas vidas. Atletas se referem a eles como 'atingir o auge', místicos religiosos como estar em 'êxtase', artistas e músicos como 'enlevo estético'. Os mesmos fazem coisas diferentes quando alcançam o fluxo, no entanto suas descrições da experiência são semelhantes. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.36)

Helder Kamei (2014), após a criação desse conceito por Csikszntmihalyi, tem desenvolvido estudos em relação à Psicologia Positiva, e escreveu o livro *Flow e Psicologia Positiva*, em que elenca oito condições que caracterizam os estados de fluxo: metas claras e *feedback* imediato, equilíbrio entre oportunidade de ação e capacidade, sensação de controle, concentração profunda, foco temporal no presente, distorção da experiência temporal, perda de autoconsciência reflexiva e transcendência das fronteiras do eu, expectativa se torna autotélica[3].

Baseando-se no mesmo princípio do fluxo de Csikszentmihalyi, o Blog Educacross escreveu um artigo, pela sua equipe, sobre a gamificação:

> A gamificação trabalha com 4 eixos: metas, regras, feedback e participação. No entanto, para que ela realmente funcione, é preciso também ajustar o nível de desafio das atividades de acordo com o nível de habilidade dos estudantes. Quando bem realizada, a gamificação se utiliza dos mesmos princípios necessários para que o *flow* seja alcançado. Em outras palavras, a gamificação é uma estratégia para que os alunos trabalhem em estado de fluxo. (EDUCACROSS, [s.d.], acesso em 28 abr. 2024)

A pesquisadora do Profletras Christiane Carneiro Alves realizou uma pesquisa sobre as contribuições da metodologia gamificação a partir de 2016. Ela analisou nove trabalhos de pesquisa sobre a gamificação no ensino, sendo que oito delas estão relacionadas ao Ensino Básico, dentre as quais, seis estão destinadas às atividades de leitura. Conforme análise de cada trabalho, a conclusão de Alves é:

[3] A origem da palavra deriva do grego *autotelēs* (traduzido como "independente"), uma justaposição da palavra *autos*, referência a si, indivíduo; e *telos*, como fim, meta ou finalidade. Assim, numa consideração imediata, algo cuja finalidade recaí sobre si, ou que se insere dentro de si. Ou qualquer conclusão decorrente dos termos citados. Conforme o dicionário On-line de Português, a definição de autotélico que consta é a seguinte: "Que não possui propósito ou finalidade para além de si mesmo; cujo significado existe somente para si mesmo, sem uma necessidade específica." EDUCAÇÃO AUTOTÉLICA – REVISANDO A PRÁTICA EDUCACIONAL (linkedin.com) – acesso em 22/04/2024.

> Observando as pesquisas descritas acima, percebemos que a gamificação alinhada ao ensino de leitura aponta certas contribuições durante o processo, mas também revela alguns desafios que podem surgir durante sua aplicação (...). Ressaltamos que todas as pesquisas mencionadas apontaram contribuições que a utilização dessa metodologia pode apresentar, mas nem todas pontuaram quais desafios podem ser encontrados. Esse fato mostra uma postura que, certamente, vem da crença de que pesquisas precisam apenas apresentar resultados positivos, o que se considera como avanços. (ALVES, 2021, p. 50)

Diante disso, é importante salientar aqui, que, segundo a pesquisadora, o uso da gamificação na sala de aula apontou pontos positivos, no entanto, observou-se também que há desafios, que não foram descritos. Isso demonstra que, para o uso da gamificação em sala, é preciso de um planejamento e organização adequados para que a atividade possa fluir. Como esta metodologia tem o foco principal na atuação do estudante, o professor, enquanto mediador, precisa estar atento às necessidades e aos níveis do processo de aprendizado, levando também em conta a realidade contextual de sua sala de aula. No caso de nossa pesquisa, sendo propositiva, traz apenas as possibilidades de trabalho e efeitos do uso da gamificação para a formação leitora, baseados na proximidade que se vê entre o jogo e a própria leitura literária. Temos consciência, no entanto, de que a aplicação poderia trazer questionamentos e a necessidade de revisão da proposta em algum ponto.

Conforme Murray (2000), a sensação de estarmos cercados completamente por outra realidade, nos coloca em um estado de imersão que toma toda a nossa atenção, todo o nosso interesse, nos entretém plenamente. Desse modo, os jogos podem ser um importante meio de se trabalhar no ensino, pois promovem situações em que o aluno possa se distanciar momentaneamente da realidade estressante e exigente que é o ensino tradicional e aprender "brincando":[4]

Braga *et al* (2020, p. 10) afirma que "o uso de jogos no ensino de leitura propicia construção de estratégias de leitura", desta forma, no ato de jogar, o aluno, por si só, vai construir mecanismos para superar os desafios impostos pelo jogo, permitindo assim o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Em relação, especificamente, à leitura, Isabel Solé (1998, p. 18), salienta que "a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O

[4] A ideia de brincar requer acomodação interna e externa à atividade: brincar envolve um comprometimento da mente e um comportamento adequado do corpo, um conceito prolífico para considerar as atividades de processamento de texto. Além disso, o jogo de palavras abre espaço para um tipo de mudança mental e disposicional – um compromisso ativo com o engajamento, cuja importância às vezes é negligenciada na linguagem comum sobre diferentes tipos de processamento de texto. (MACKEY, 2002, p. 189).

aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão". Desta forma, ao elaborar atividades de leitura, usando a gamificação como estratégia de ensino, importa ao professor elaborar atividades cujas estratégias de leitura metacognitivas sejam subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. De acordo com Gomes:

> A gamificação como estratégia de ensino está fundada na centralidade do discente, sendo este responsável pela construção do seu conhecimento, ao mesmo passo que objetiva motivar e engajar os educandos na realização de atividades educativas. Uma atividade pedagógica desenvolvida por meio da gamificação pode ir além da sala de aula e se compor de possibilidades de feedbacks por meio da adesão, engajamento e simulacros de novas realidades. (GOMES; RAMOS, 2022, p. 11)

Em se tratando do uso da gamificação, no contexto escolar, fica claro que esta ferramenta pode muito contribuir no processo de ensino, especialmente no tocante à leitura que é um processo mais complexo e que exige mais concentração, organização de pensamento, fruição, envolvimento emocional, saberes linguísticos, dentre outros fatores.

Samuel Taylor Coleridge (1772-1834) criou a expressão "suspensão voluntária da descrença" para descrever o estado em que o público, o espectador ou, décadas depois, o *interator*[5] deixa de desconfiar de algo que esteja sendo contado, explanado para ele, como se estivesse dentro da história. O uso do jogo na formação literária, por suas características peculiares de diversão, pode permitir que o aluno se engaje de forma natural no processo leitor, sem se sentir pressionado a realizar as tarefas de leitura. Sendo assim, a gamificação, como estratégia de ensino fundada na centralidade do discente, permite que ele seja responsável pela construção do seu conhecimento, ao mesmo passo que objetiva motivar e engajá-lo na realização de atividades educativas.

[5] A introdução da palavra *interator*, proposta por Janet Murray (2001) na década de 1990, vem com o intuito de trazer algo à mais para o papel exercido pela pessoa que experimenta um software, por exemplo, visando que ela não vai necessariamente somente utilizar do que está pronto, podendo também acrescentar, melhorar e empregar novas funções para certos produtos e/ou sistemas (PRIMO, 2003).

3. APRESENTAÇÃO DA OBRA *ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS* COMO SUPORTE PARA ATIVIDADE DE LEITURA COM GAMIFICAÇÃO

3.1 Contexto da Obra

A obra *Alice no País das Maravilhas* foi escrita por Lews Carroll (1865), pseudônimo do matemático Charles Lutwidge Dogson. O título correto do clássico literário é *Alice's Adventures in Wonderland* (As Aventuras de Alice no País das Maravilhas) é uma narrativa de aventura, que apresenta como enredo a trajetória de uma menina de sete anos, Alice, por um país imaginário. Embora seja do século XIX, ainda hoje em dia é muito explorada, seja na forma de entretenimento (cinema, desenhos animados), bem como nos estudos relacionados às áreas da psicologia, por seus personagens emblemáticos, espaços inusitados e um enredo em que o aspecto simbólico está presente de uma forma intensa.

É um romance de 12 capítulos, considerado uma obra dirigida ao público infanto- juvenil. O romance, foi escrito num contexto de grandes mudanças tecnológicas e científicas, em que o autor faz várias críticas ao sistema social da época. Faz isso de forma lúdica, explorando o mundo imaginário e "sem sentido", através de personagens que levam a heroína a diversas experiências e questionamentos sobre si e sobre o mundo, por meio de um sonho.

A protagonista, Alice, vive situações absurdas e desconexas, percorre vários e inusitados espaços que a levam a experiências singulares. Ao longo da narrativa, Alice encontra personagens que desafiam a percepção da realidade, cultura e linguagem, levando-a a questionar o que ela entende sobre o que é "normal". Ela é apresentada incialmente como ingênua e despreparada para entender o mundo, mas no decorrer das experiências e encontros no "país das maravilhas", ela consegue emancipação e atinge um tipo de sabedoria diferentemente de sua irmã que, embora esteja envolvida no mundo intelectual da leitura, não tem experiências tão significantes quanto Alice.

O narrador associa jogos de linguagem e neologismos com a confusão de pensamentos, a ordem desconexa de fatos e a falta de sentido de ações de personagens. Ao descrever as aventuras de Alice, brinca com as palavras, rompendo com a lógica dos fatos e da própria língua. Conforme Coelho (1985, p. 128),

> o sem-sentido da obra é a lúcida consciência do absurdo das regras e valores absolutos que, instituídos em um sistema, regem a vida do homem. E a denúncia desse absurdo se faz através de um outro absurdo:
> o que resulta da subversão não só das leis naturais que nos regem, mas principalmente da linguagem.

Podemos dizer que a obra também representa o sexo feminino que, na época, era tão somente restrito às tarefas domésticas e procriação, deixando de lado questões mais complexas como discussões filosóficas, destinadas apenas ao sexo masculino, até então. Outro ponto importante, além de ser mulher, Alice é uma criança que está sendo moldada para um modelo de ser humano a seguir as regras e convenções da época. Conforme Terres (2021, p.42),

> A obra Alice no País das Maravilhas tem como protagonista Alice, uma menina esperta que vai contra as expectativas esperadas para uma garota da sua idade naquela época, uma vez que não segue os padrões impostos pela sociedade, seguindo seus desejos e curiosidade em saber sempre mais. Durante o reinado da Rainha Vitória no século XIX, que iniciou em 1837 vindo a se estender até os primeiros anos do século XX, as crianças eram vistas e criadas como miniadultos, impostos a seguirem leis e regras, sem contar que as de classe baixa tinham a necessidade de trabalhar nas indústrias para auxiliar a família

As crianças cresciam num ambiente em que deviam controlar seus impulsos, cuja obrigação era obedecer em silêncio, até o momento de estarem maduras e ter suas próprias conclusões das coisas relacionadas à vida mundana. O mundo adulto é que regia sua formação completa e induzia a refletir os bons costumes, a ética e o bom comportamento esperado numa sociedade organizada e civilizada.

Alice, através do sonho, sai dessa realidade lógica e parte para um mundo novo e tem encontros especiais com algumas personagens, as quais levam-na a criar novas formas de pensar, de refletir sobre si mesma e sobre o comportamento dos outros. Nesse sentido, essa heroína experimenta novas sensações, desviando-se de sua realidade impositora e opressora da época.

É a partir do momento de sua escolha, de seguir um Coelho e entrar em sua toca que Alice toma uma decisão marcante na sua transformação: a decisão de seguir seus instintos e vontades próprias, desvencilhando-se das imposições e das normas estabelecidas no contexto no qual ela estava inserida. “As ponderações racionais, desde o início do romance, parecem secundárias para esta menina, cujas emoções derivam, prioritariamente dos impulsos e da emoção” (GHIRARDI, 2016, p. 06).

O País das Maravilhas traz à tona uma nova Alice que vê o mundo virado de ponta cabeça, mas ao mesmo tempo, esse mundo estranho leva-a a pensar e se auto recriar como ser humano capaz de pensar e tomar decisões que, no seu mundo real, seriam certamente impossíveis. Nesse mundo virado às avessas, Alice deve e tem que tomar decisões assertivas, maduras, para salvar sua própria vida. Alice é um sujeito em formação que sai da sua zona de conforto para chegar ao inesperado, incerto, ao mundo desbravador, onde sozinha, tem que encontrar uma saída, e

encontrar o seu próprio mundo.

No decorrer de sua aventura, ela se depara com vários desafios aos quais tem que se sobressair para chegar a um ponto de equilíbrio. Os diálogos estabelecidos com outras personagens encontradas, aleatoriamente, levam-na a construção de uma nova Alice que tende a se autodescobrir a partir de tomadas de decisões, sem ajuda dos adultos. Estando só, Alice tenta escapar dessas regras o que é muito difícil, pois o contexto no qual está inserida é arbitrário e pouco leva em conta o respeito à pessoa humana e pela vida.

A partir dos Outros que encontra, Alice vai se reconstruindo e repensando sobre si e sua personalidade e, nesse sentido, o processo de autodefinição de (*quem eu sou na verdade*?), faz dela uma nova Alice. Nesse processo de descobertas, através de acertos e desacertos, legitimada por um mundo imaginário, Alice consegue se sobrepor às situações adversárias, construindo-se uma nova Alice, através de seus encontros inesperados e estranhos, dialogando com os diversos personagens que, embora apresentem comportamentos até "inadequados" para seu contexto, estes diálogos levam-na à maturidade, ao seu desenvolvimento intelectual, social, cultural, emocional e psicológico.

Dentre os personagens da história, escolhemos alguns para compor a presente proposta de gamificação, considerando sua relação mais direta com o amadurecimento da protagonista. Faremos uma breve apresentação de cada um e, sem seguida, apresentaremos a proposta do jogo de tabuleiro como recurso pedagógico para o trabalho de formação do leitor literário a partir do romance.

3.2 A Lagarta Azul

Em meio ao mundo desconhecido, num lugar totalmente fora de lógica, Alice que está num tamanho muito pequeno, após ter se encolhido, se depara com uma lagarta um pouco diferente de lagartas que possivelmente ela já tenha visto ou encontrado. Além de falar, a lagarta também fuma narguilé, o que é um fato um tanto inusitado para Alice. O primeiro diálogo que acontece é a lagarta perguntar *quem é você?* Uma pergunta retórica, talvez, mas que faz toda a diferença na vida de Alice que havia acabado de passar por situações de mudança bruscas e inesperadas, além de ilógicas. Alice, até aquele momento, teve de pensar sobre quem era, devido às várias experiências de transformações rápidas e inexplicáveis, e de emoções vividas, deixando-a perdida. Porém, esta pergunta coloca Alice de novo no eixo. É um momento em que Alice se vê quase que obrigada a dar uma pausa para o encontro consigo mesma. Alice para e pensa em

sua identidade, ela acaba tendo um momento reflexivo de olhar para si mesma e tenta se reconstruir novamente.

No momento desse encontro, Alice tinha voltado a ser pequena, o que pode simbolizar que ela estava regredindo em vez de progredir. Portanto, a presença da lagarta é tão importante naquele momento, pois Alice se depara com uma situação de embate, de decisão e a lagarta a faz lembrar de voltar a crescer. Alice tem naquele momento oito centímetros de altura, e considera este, conforme suas palavras, “um tamanhinho de nada...”. Mas na visão da lagarta, era um tamanho excelente (pois era exatamente o seu tamanho).

A lagarta como o único ser capaz de ajudar Alice, orienta-a a comer o cogumelo, deixando que Alice faça suas escolhas: um lado do cogumelo a fará crescer, o outro diminuir, mas não indica qual lado é. Alice, por meio de seus próprios experimentos e tentativas, vai conseguir achar o equilíbrio certo para voltar ao seu tamanho normal. Aqui, vemos que Alice tem que tomar uma decisão sozinha, está livre para escolher o que fazer, o que a deixa um tanto confusa, visto que por ser uma criança, os adultos tomavam decisões por ela. Nesse contexto, ela tem que ser rápida, equilibrada emocionalmente para que pudesse fazer a melhor escolha, sem errar muito. E assim ela escolhe um lado do cogumelo que a faz crescer desenfreadamente, no entanto, acaba por encontrar seu equilíbrio, embora tenha passado por várias situações de desconforto e de estresse.

3.3 O Gato de Cheshire

Alice encontra-se perdida no País das Maravilhas, tentando achar uma saída e se depara com o Gato de Cheshire, sentado sobre os ramos de uma árvore e ele apenas sorri quando vê Alice. Alice ao observá-lo, viu que tinha garras muito longas e dentes grandes, por isso ela pensou elaborar uma conversa com ele da forma mais adequada possível e sentiu que deveria tratá-lo com respeito. A insegurança e o medo fazem com que ela seja o mais simpática possível para não ter nenhum problema com aquele ser. Aqui, percebemos que esse encontro inesperado de Alice deixa-a um pouco insegura, mesmo se tratando de um gato. Ainda assim era uma situação de risco, embora ela já tivesse experiência com gatos, como sua gata Diná.

Tratando-o da melhor maneira possível, ela sente-se segura para perguntar sobre qual o melhor caminho para sair dali. Ao que o gato lhe respondeu, de maneira esquiva, que isso dependia de para que lugar ela queria ir. Nesta situação, percebemos uma Alice completamente vulnerável e perdida nas suas decisões. Está submersa num lugar em que não existe uma direção definida, mas também não sabe aonde quer chegar. O único ser que, em sua visão é capaz de ajudá-la, é um gato, um pouco assustador, mas que pode solucionar seu maior problema:

encontrar uma saída. No entanto, o gato não lhe mostra a saída, em vez disso, lança-lhe uma resposta que exige uma escolha de Alice, pois sem uma escolha, não conseguiria achar o caminho correto. Alice responde que não importa muito para onde quer ir... ao que o gato responde que, sendo assim, não importa o caminho a escolher. O gato, assim, aponta sua pata direita, em círculo, indicando a casa do Chapeleiro Maluco e, apontando a outra pata, diz onde vive a Lebre de Março. Então, como Alice não faz questão de um caminho definido, o gato também aponta aleatoriamente e complementa: "visite qualquer um que você queira, os dois são malucos".

Alice se recusa a buscar ajuda deles, respondendo "Mas eu não quero ficar entre gente maluca". E o gato dá-lhe uma resposta rápida e sincera "Oh, você não tem saída, nós somos todos malucos aqui, eu sou louco. Você é louca". Nessa afirmação fica claro que, pela visão do gato, no País das Maravilhas, são todos desviados, descentrados, desestabilizados e sem um caminho certo e concreto a trilhar. Mas Alice não aceita essa afirmação e questiona "Como você sabe que eu sou louca?", não acreditando no que o Gato diz. Ele por sua vez, lhe responde "Você deve ser, ou então não teria vindo para cá".

Nessa conversa tão provocante, o gato faz com que Alice tome uma decisão: a de fazer as escolhas, ou seja, ela pode e tem o poder de escolher o caminho que deve trilhar. Estar ou ficar perdida faz parte da vida e do mundo no qual vivemos, mas permanecer perdida no caminho, não é a solução que Alice escolhe. Ela queria achar seu caminho de volta para casa, para sua família, sua gata, porém, para voltar para eles, precisava da decisão de que realmente queria voltar para a mesma vida de antes. Agora, devido aos vários encontros/experiências e lugares nos quais ela já havia estado, não é mais a mesma Alice que entrou na toca do coelho. Era uma Alice com novas formas de ver a vida, novo olhar para o mundo no qual estava inserida. Era uma Alice que, mesmo sentindo-se perdida, sabia que deveria encontrar uma saída que a fizesse se sentir alguém mais segura e mais satisfeita consigo mesma.

3.4 A Rainha de Copas

Um dos momentos mais tensos da história é quando Alice se encontra com a Rainha de Copas. Uma rainha malvada, tirana, fria e calculista que abusava de seu poder e cujo desejo era o de cortar as cabeças de seus súditos. O seu governo era baseado em ameaças e crueldades, deixando a todos ao seu redor amedrontados, sempre com insegurança e medo de serem decapitados. Antes de encontrá-la pessoalmente, Alice entra num jardim, onde há alguns soldados – que são cartas de baralho – os quais estão pintando de vermelho rosas que eram brancas. Alice fica surpresa com o fato de os soldados pintarem flores no seu próprio pé. Os soldados explicam

que, por engano, haviam plantado rosas brancas em vez de vermelhas e se a rainha descobrisse ia cortar suas cabeças.

Nesta cena, já se pode deduzir o tipo de monarca que a rainha era: alguém que abusava de seus poderes. Alice ficou muito curiosa em saber quem era essa rainha tão falada e temida pelos cidadãos daquele país estranho e, antes que tivesse saído para tentar conhecê-la, ouve-se um barulho grande de música e a rainha aparece. Ao ver Alice, nem se interessou em saber quem ela era, ou por questão de educação, cumprimentá-la, foi logo ordenando que lhe cortassem a cabeça. O rei, por sua vez, tenta ajudar Alice, tentando fazer a rainha mudar de ideia, dizendo-lhe, "talvez ela saiba jogar cricket", com o que a rainha acaba concordando.

Nesta cena, fica claro que o rei simbolizava o equilíbrio da rainha. O rei a conhecia bem e sabia daquilo que lhe agradava, para fazê-la mudar de ideia. Como ela gostava muito de desafio e de jogar cricket (toque-emboque), ela aceita deixar Alice viver e permite que a menina jogue, mas com a condição de que se ela ganhasse, poderia seguir seu caminho, mas se perdesse, ela cortaria sua cabeça. Ao ver os elementos do jogo, Alice se depara com animais em vez de bolas e tacos. Os tacos eram os flamingos cor-de-rosa que tentavam fugir das bolas todas as vezes que Alice ia tocar e as bolas eram ouriços-caixeiros que toda vez que os flamingos se aproximavam, saiam correndo.

Como ganhar tal jogo, para livrar sua cabeça da guilhotina? Ao tentar se defender, com argumentos plausíveis, Alice não teve tempo para isso e, num segundo, já havia sido pega pelos soldados da rainha e levada ao tribunal, rodeada pelo rei, pela rainha, por todos os soldados da rainha e pelos seus súditos. Ao tentar se defender, ela começou a crescer de novo, e ficou enorme. Nesse momento, ela se encheu de coragem e tentou enfrentar a rainha de frente. Nessa passagem, observamos que o fato de Alice se tornar maior que todos representa que ela ganha coragem para enfrentar a rainha, no entanto, houve uma confusão na corte que a deixa atrapalhada e Alice volta a se encolher novamente.

Nesta situação, entendemos que Alice, num primeiro momento consegue se sobressair às suas dificuldades, mas talvez por sua insegurança, medo, e por estar solitária, volta diminuir de tamanho. A rainha manda cortar a cabeça de Alice, que, ao se ver em desespero, consegue fugir. Na sua fuga, foi perseguida pelos que se encontravam no tribunal, ou seja, estava só, sem ninguém para defendê-la.

De maneira geral, Alice vive situações desafiadoras e, em todas elas, precisa encontrar saídas para se salvar. Mas ao se sobressair a cada uma dessas situações, também adquire experiências as quais levam-na a um crescimento espetacular e que a transforma em uma menina mais madura, consciente e capaz de tomar rumos diferentes do que foi passado para ela. E assim,

num lugar imaginário através do sonho, Alice vive as mais variadas experiênciastransformadoras, e se depara com a necessidade de crescer e adquirir, nesse processo, a maturidade.

4. O JOGO DE TABULEIRO: POR UMA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

4.1 O jogo de tabuleiro como estratégia para uma prática leitora

Como recurso para a realização da leitura do texto literário na escola, escolhemos o jogo de tabuleiro, por acreditar que poderá despertar, no aluno, o desejo de se envolver de forma participativa e ativa na obra literária, haja vista ser um modelo de jogo com o qual os alunos estão acostumados a brincar no seu dia a dia. Pouquíssimos são os estudantes que nunca tiveram contato com esses jogos, no decorrer de seus anos escolares e, quanto àqueles que não tiveram, é um momento interessante para o contato com essa metodologia pedagógica.

Consideramos que o jogo de tabuleiro pode auxiliar no trabalho com a leitura, propiciando acessa espontâneo a ela, sem sentir-se coagido ou obrigado a ler. Observando a realidade dos alunos com os quais trabalho, os jogos digitais estão inseridos no seu cotidiano de forma exaustiva, bem como no próprio ambiente escolar pela Plataforma do Governo. Nesse sentido, optamos por trabalhar com o tabuleiro "analógico", propiciando assim, um ambiente diferenciado na sala de aula. Conforme Galindo:

> Os jogos de tabuleiro permitem a construção de um mundo em que todas as ações podem ser testadas sem o perigo de alguma consequência real lhe afetar. Além disso, desperta o interesse e motiva os alunos a aprender e buscar o conhecimento que é necessário para compreendê-lo melhor. As duas estratégias colocam o aluno no papel ativo do processo de aprendizagem e permitem a construção do conhecimento, pois, naturalmente, possuem características que reforçam o aprendizado, devido ao feedback eficiente, a percepção da utilidade da teoria e a aplicação da prática. (GALINDO, 2017, p.11)

As duas estratégias mencionadas são importantes para o trabalho de formação do leitor literário: o teste de hipóteses (de leitura) e o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, que se traduz também no papel ativo e autônomo do leitor que constrói sentidos e, a partir de suas próprias experiências e interações com o texto. Assim, esperamos que seja uma atividade de leitura proveitosa e enriquecedora, e que possa favorecer o acesso à literatura, adequando-se à realidade dos educandos. Segundo Teixeira (1970, p.28), os jogos dividem-se em:

> - jogos sensoriais: ação dos aparelhos do sentido (cheirar, provar, ouvir, tocar, etc.);
> - jogos psíquicos: exercícios das capacidades mais elevadas (jogar sério, conter o riso, brincar de estátua, etc.);
> - jogos motores: é ação dos músculos e coordenação dos movimentos

(engatinhar, saltar, jogar a bola, etc.);
- jogos afetivos: desenvolvimento dos sentimentos estáticos ou experiências desagradáveis (desenho, escultura, música, etc.);
- jogos intelectuais: (jogos de dominó, damas, rimas de palavras, charadas, adivinhações, xadrez, etc.).

Nessa perspectiva, pode-se classificar o jogo de *tabuleiro* como um jogo intelectual, em que ocorre a presença da sorte e da inteligência, estimulando as habilidades como comunicação e raciocínio lógico, atenção, concentração e a interação pessoal, bem como, promove entre os jogadores o respeito, a paciência e as diferenças existentes entre eles. Esperamos ser uma eficaz ferramenta para se trabalhar e desenvolver as habilidades de leitura dos educandos, no tocante à uma formação de "um leitor intérprete autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e dar sentido às suas leituras (LEBRUN, 1976 p.137)", possibilitando também uma ação voluntária devido à sua natureza.

Roger Caillois (apud GOMES, 2022, p.10) ainda em relação aos jogos, afirma que são várias as motivações para essa atividade voluntária: "a necessidade de se afirmar"; "o gosto pelo desafio" ou "pela dificuldade vencida"; "o prazer do segredo, da simulação, do disfarce"; "a alegria de improvisar, de inventar, de variar ao infinito as soluções"; "de elucidar um mistério, um enigma"; "as satisfações oferecidas"; "o estabelecimento de regras", "dever de respeitá-las" ou "a tentação de contorná-las". Essas motivações também podem se aplicar à leitura literária. Nesse sentido, podemos ver as aproximações entre o jogo e, em específico o tabuleiro, as narrativas de aventuras, à medida em que ambos comportam riscos, emoções inesperadas, desafios a serem vencidos. Sendo assim, o jogo poderá ser um instrumento mediador na prática escolar, principalmente em relação à prática leitora, permitindo um melhor envolvimento dos educandos no seu encontro com o texto literário.

Conforme McGonigal (2012), os jogos são atrativos não pelo simples fato de jogar, mas pelas experiências (e pelo prazer) proporcionados aos indivíduos. Assim, podemos elencar as diversas sensações e sentimentos de adrenalina, aventura, desafio, além do elemento essencial que é o de estar imerso em uma atividade prazerosa. Depreende-se, assim, que eles podem ser excelentes ferramentas para o processo de leitura em sala.

Outro ponto importante, é que o ato de jogar pode estabelecer um momento de descontração, ao mesmo tempo em que proporciona momentos de aprendizagem. Assim, podem ser propícios para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Desta forma, acreditamos que o jogo criado pode ser importante aliado para apresentar uma obra literária aos alunos, despertando interesse para a leitura literária, no sentido também de incentivar o aluno a buscar conhecer e ler uma obra completa.

4.2 Leitura prévia da obra e preparação para elaboração do jogo

Esta proposta de jogo poderá ser realizada preferencialmente após a leitura da obra, uma vez que, num contexto de sala de aula, a sugestão é de que os próprios alunos criem os elementos constituintes do jogo, bem como suas regras. A proposta ideal do trabalho é de que os alunos elaborem a sequência do tabuleiro. No entanto, como não foi possível aplicar a proposta numa intervenção, daremos um exemplo de jogo que possa ser elaborado, falando em seguida dos efeitos e sentidos que esperamos que possa provocar.

Para que a leitura se dê antes da elaboração do jogo, há várias possibilidades de apresentação da obra. Como exemplo, criamos uma tabela com o perfil das personagens, focando nas características de cada um deles, como forma de apresentar a obra aos educandos, os quais podem ser usados também como um jogo de memória entre os participantes (ANEXO I). Essa tabela pode ser elaborada pelos alunos, a partir da leitura do texto. É importante que, no momento da apresentação da obra, os alunos tenham familiaridade com ela. Da mesma forma, através das personagens, os alunos poderão registrar aspectos dos outros elementos presentes no jogo: espaço e enredo. Para a organização do jogo, sugere-se que as equipes recebam um papel para as anotações das pontuações, que podem ser administradas por um líder de cada equipe.

Em relação ao uso dos peões, pensamos ser propício o jogador ocupar o lugar da personagem principal, Alice, ou seja, ele é quem vai viver as experiências e emoções da personagem, através de momentos do enredo da história, percorrendo os espaços, vivendo as ações e os encontros com as demais personagens. Como a proposta é para uma turma, consideraremos que, ao invés de um jogador individual, uma equipe possa jogar com um peão, respondendo às tarefas em conjunto ou revezando-as entre seus membros a cada jogada. Pensamos que, ao ocupar esse lugar da protagonista, os alunos farão um exercício de leitura, percorrendo o enredo e dialogando com as demais personagens do romance.

4.3 Orientações para a elaboração e avaliação do jogo

Na proposição da leitura da obra, como foi mencionado, o professor solicitará aos alunos que anotem os elementos destacados nesta proposta: nomes e características de personagens; descrição dos espaços; a sequência dos fatos e os momentos que julgam importantes. Essas informações servirão para que os alunos elaborem o jogo, que se constituirá basicamente de:

a) movimentos de um “peão”, que representa Alice, a partir de lance de dados, através

de um trajeto, com início e fim, composto por "casas"; o trajeto corresponderá ao enredo do livro;

b) casas que representam espaços da história: no exemplo de nosso jogo, escolhemos a sala onde Alice vive sua primeira experiência no País das Maravilhas, com o fenômeno repentino de aumentar de tamanho e diminuir, mas podem-se explorar os diversos locais por onde Alice passa;

c) casas que representam alguns personagens (preferencialmente, personagens-chave do romance, mas isso dependerá da escolha dos alunos): nessas casas, serão elaboradas perguntas a serem feitas ao jogador, baseadas na história e no diálogo com esses personagens, para que sejam respondidas pelo jogador;

d) casas com pontos de interrogação: com perguntas que deverão ser feitas, baseando-se nos vários aspectos do enredo da obra;

e) casas de eventos: para nosso exemplo, escolhemos o momento do jogo de toque-emboque (críquete) em que Alice é convidada para jogar com a Rainha de Copas, com perguntas relacionadas a momentos conflituosos vividos por Alice.

Todas as casas conterão cartões, com perguntas/tarefas sobre o texto. Essa é a dinâmica básica do jogo de tabuleiro proposto. Note-se que ela pode se construir de variadas formas, na medida em que os alunos optarem por um ou outro personagem, espaço ou episódio para compor seu jogo.

Note-se também que o jogo de exemplo, aqui, possui apenas um tipo de peão, que representa Alice, o que permite que seja jogado individualmente, ou em grupo. Neste segundo caso, todos colaboram com as respostas e lances que guiarão o peão ao longo do trajeto. Considere-se que o jogo é uma parte da atividade maior, que consiste em colocar indivíduos ou grupos em disputa, sendo que tanto sua elaboração quanto sua execução são meios pelos quais se dá essa disputa, que serve para testar o conhecimento que o adversário (grupo ou indivíduo) tem do romance *Alice no País das Maravilhas*. Por isso, também, essa proposta pode se adequar a outros textos, já que a elaboração do jogo partirá da leitura de uma obra.

Em relação à avaliação da atividade, entendemos que pode ocorrer da seguinte maneira:

1) o professor poderá perceber se os alunos leram ou não o romance, ou, ao menos, se pesquisaram sobre os elementos da história (espaços, enredo, personagens), através das perguntas que elaborarem ou das respostas que darão durante o jogo;

2) mesmo que o jogo seja em grupo, será possível perceber quem realmente leu e

pesquisou sobre o romance; se ocorrer, por exemplo, de apenas um aluno responder todas as questões; para evitar que isso ocorra, pode-se, como alternativa, eleger/sortear um membro do grupo para responder em cada jogada, ficando os demais em silêncio;

3) a forma de elaborar as perguntas e de dar respostas revelará a capacidade de argumentação e expressão dos alunos, sendo ponto de observação e avaliação.

Os dois primeiros itens são mais direcionados à verificação do comprometimento dos alunos com o trabalho, mas o terceiro item é o principal ponto de observação e avaliação, pois trata-se efetivamente da produção de leitura por parte dos alunos.

Outro ponto importante de avaliação é a própria elaboração do jogo. A intenção é de que cada grupo elabore os lances, casas e ações do jogo, baseando-se no livro. Isso comporá a avaliação, pois, tanto a elaboração dos lances, quanto as respostas dadas a eles, servirão de parâmetro para avaliar sua habilidade de leitura.

A partir dessa descrição inicial da estrutura do jogo de tabuleiro, apresentaremos, como exemplo, uma sequência de lances, com base na escolha de alguns episódios, espaços e personagens e, em seguida, comentaremos as expectativas de jogadas e efeitos no aluno, no que se refere à sua formação de leitor literário.

4.4 Elementos materiais do jogo

Os elementos para elaboração e execução do jogo são: tabuleiro, peão, dados, ampulheta e cartões. Para a realização das jogadas, os jogadores deverão lançar os dados e o número que cair nos lances é o número de casas que o jogador deverá caminhar, usando o peão. Conforme a casa em que cair, deverá cumprir o que se pede nos cartões que acompanham as casas das jogadas.

A quantidade total de casas do jogo será definida conforme a elaboração feita pelos alunos. No caso deste exemplo, o jogo é composto de 38 casas, que se distribuem em cinco tipos:

a) **casas dos espaços:** nessas casas, as perguntas estão relacionadas aos espaços contidos na obra pelos quais Alice passa; no nosso exemplo, usamos a imagem da sala onde Alice entra, após sair do túnel de entrada, no início do romance;

b) **casas de personagens:** No nosso exemplo, usaremos para as casas os personagens Gato de Cheshire, Lagarta e Rainha de Copas, em que constam perguntas relacionadas às características de cada personagem e diálogo de Alice com eles;

c) **casas com ponto de interrogação:** nessas casas**,** há a imagem de um ponto de interrogação. Nela são feitas perguntas relacionadas a vários aspectos da obra, em especial

perguntas preditivas de ações;

d) **casas de eventos:** nessas casas, há perguntas relacionadas aos eventos importantes que Alice experiencia e é levada a tomar posturas e decisões maduras e importantes em sua jornada;

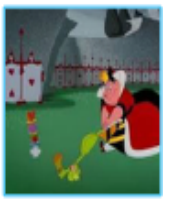
e) **casas em branco**: colocadas apenas para movimento dos peões, indicando os percursos pelos quais Alice caminha à procura de sua saída do País das Maravilhas.

A partir dessa apresentação da estrutura possível do jogo, seguiremos apresentando uma sequência de jogadas, como exemplo, na forma que se espera que alunos possam elaborar, a partir da leitura da obra e das indicações do professor. Fazemos essa observação, considerando que mesmo as regras e formato do jogo podem ser variáveis, conforme a criatividade dos alunos.

O formato do tabuleiro de exemplo será semelhante ao da figura abaixo:

INÍCIO FIM

















O fim do jogo coincide com o início, no sentido de que Alice entra e sai do País das Maravilhas pelo mesmo lugar, que é a toca do Coelho.

O jogador terá um tempo determinado por uma ampulheta, para que o jogo não fique muito moroso, mas que tenha uma velocidade estipulada, para melhor organização dos jogadores.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO JOGO

5.1 Descrição do jogo

A seguir, apresentaremos alguns lances possíveis, baseando-nos nos elementos escolhidos para a composição do jogo. Serão explicados abaixo os exemplos de cartões referentes a cada casa do jogo. As punições/recompensas serão apresentadas no folheto de regras, nos anexos. Optamos por essa forma de apresentação para que possamos privilegiar os aspectos do jogo ligados à leitura literária do romance e não aos aspectos formais de um jogo de tabuleiro, que poderiam compor qualquer outro jogo.

Início do jogo

Os grupos participantes jogam dois dados para ver quem iniciará jogando. Inicia o que tirar o maior número considerando a soma dos dados. Após esse primeiro resultado, o grupo que iniciará o jogo precisa responder a uma pergunta: *Como Alice consegue entrar no País das Maravilhas?* Se o jogador leu o romance, ou tem conhecimento sobre a história, saberá a resposta e iniciará suas jogadas. Se não souber, perderá a primeira rodada. Na sequência, ao lançar os dados e ir parando nas casas, haverá os cartões com perguntas/tarefas, conforme já mencionado.

Apresentamos aqui os seguintes cartões correspondentes às casas: Cartão da Lagarta Azul, Cartão do Gato de Cheshire, Cartão da Rainha de Copas (para as casas das personagens: elaboramos uma questão relacionada às características de cada personagem e uma questão para completar o diálogo de Alice com cada uma dessas personagens); Cartão do Jogo Toque-emboque (casas dos eventos: elaboramos uma questão); Cartão Sala da Fechadura (casas do espaço: elaboramos uma questão); Cartão do Ponto de Interrogação (casas relacionadas a diversos aspectos do enredo da história: elaboramos três questões).

Os cartões apresentam-se com frente e verso. Na parte da frente, constam a pergunta e alternativas para respostas e, no verso, apresenta-se a resposta esperada, em que o jogador deverá confirmar sua resposta dada no momento da jogada.

5.2 As casas e seus cartões

O objetivo de se elaborarem diferentes tipos de cartões foi o de dar exemplos de como os alunos podem criar atividades que estabeleçam um vínculo com a obra, simulando movimentos

de leitura literária, como a percepção das personagens, do espaço e do enredo.

No caso das casas das personagens, pensamos nas características específicas e simbólicas de cada uma delas, bem como nos diálogos estabelecidos com Alice. Os alunos, a partir das perguntas, podem retomar a leitura, apenas de memória ou via consulta (com tempo determinado), e nessa releitura melhorarem a compreensão do texto. Esse exercício de retomada se dá tanto no ato de elaboração das perguntas pelos alunos, quanto no momento das respostas, durante o jogo.

Nas outras casas como: a Casa que representa o Espaço, casas que representam o Enredo, Casas que representam Eventos importantes pelos quais Alice passa, também há a oportunidade de os alunos imergirem na obra de uma forma mais concreta e assim possibilitar um envolvimento mais emocional e que lhe tragam experiências significativas de leitura na obra. Essa imersão estimula a leitura ativa, em que os educandos não somente retomam trechos e detalhes da narrativa, mas também podem refletir sobre seus significados e implicações. Assim, possibilita-se uma melhor experiência de leitura, em que os alunos venham construir sentidos a partir de suas interpretações e do diálogo com o texto literário.

Casa da Lagarta Azul

A Casa da Lagarta Azul, no contexto do enredo de Alice no País das Maravilhas, pode ser interpretada como um espaço de reflexão e autodescoberta. Na história, o encontro de Alice com a Lagarta é marcado por um diálogo enigmático e provocador, que desafia a protagonista a questionar quem ela é e como ela se percebe em meio às constantes mudanças do mundo ao seu redor. Esse momento não apenas ressalta o tema da identidade, mas também a ideia de crescimento e transformação, ambos centrais na jornada de Alice. Assim, a casa representa um lugar de pausa e introspecção, onde o leitor, tal como Alice, é convidado a refletir sobre as próprias questões existenciais. Além disso, a Lagarta, com sua postura calma e intrigante, simboliza a sabedoria contida na dúvida e no questionamento. Em um jogo pedagógico baseado nessa casa, os alunos podem ser desafiados a refletirem sobre questões ligadas à identidade, às mudanças que enfrentam na vida e à relação entre crescimento e autoconhecimento. Essa casa, portanto, vai além da narrativa: torna-se um ponto de partida para uma leitura ativa, em que os educandos podem construir sentidos que dialoguem tanto com o texto quanto com suas próprias experiências, promovendo uma interação mais profunda e significativa com a obra.

Cartão 1 (sobre características da personagem)

Pergunta	**Resposta**
Que aspecto da Lagarta está mais ligado à trajetória de Alice? a) Lentidão b) Vaidade c) Transformação d) Curiosidade	Resposta esperada Alternativa C

No cartão um, a pergunta está fundamentada no simbolismo do encontro entre Alice e a Lagarta Azul, um dos momentos mais reflexivos do livro, levando em conta as características da Lagarta que demonstra ser uma figura calma, focada, e parece não se abalar com as circunstâncias de mudanças, podendo administrar de forma madura as situações-problema, mesmo que ainda não tenha passado pela sua metamorfose, e demonstra saber que o tempo é o melhor amigo para toda e qualquer situação. Alice, por sua vez, está em uma fase de grande transformação, tanto literal quanto simbólica e há um certo desespero no que diz respeito às suas mudanças bruscas e repentinas. Os aspectos relacionados ao crescimento simbolizam a dificuldade de Alice em encontrar seu lugar em um mundo desconhecido. Essa instabilidade a confunde, pois ela sente que não controla seu próprio corpo. A Lagarta, que também passará por mudanças físicas, está em paz com sua transformação iminente, oferecendo como contraste à apreensão de Alice.

Cartão 2 (para completar um diálogo)

Complete o Diálogo	**Resposta**
"A Lagarta e Alice se olharam por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o narguilé da boca e disse, dirigindo-se a Alice com uma voz calma e sonolenta: – *Quem é você?"* O que Alice respondeu? a) – Eu... Eu neste momento não sei muito bem, minha senhora... b) Eu sei muito bem quem eu sou, por que este tipo de pergunta sem sentido? c) Eu, na verdade, sabia quem eu era, até chegar neste País estranho.	Resposta esperada Alternativa A

No cartão dois, foi elaborada uma atividade que está relacionada ao diálogo entre Alice e a Lagarta Azul. As conversas entre ambas refletem um dilema central da jornada de Alice que está em transição da infância para a maturidade, ou seja, Alice já está entrando na idade da razão, mas, por outro lado, já não sabe mais quem ela é ou quem deveria ser, sente-se desorientada e perdida por conta desse processo de mudança. A Lagarta, por sua vez, não se preocupa com essa questão, pois parece estar em harmonia com sua identidade e com o processo de transformação pelo qual passará.

Além disso, observa-se a busca por controle por parte de Alice, que tenta desesperadamente controlar as situações em que se encontra, lutando contra a falta de lógica daquele país, tentando compreender as regras daquele mundo. A Lagarta, ao contrário, não busca controle. Sua atitude reflete aceitação das mudanças naturais, sugerindo que a transformação é um processo inevitável que deve ser aceito, e não resistido. Enfim, os diálogos entre a Lagarta e Alice podem refletir a confusão e a busca por identidade que caracterizam a transição da infância para a adolescência. A Lagarta, que é uma figura enigmática e sábia, questiona Alice sobre quem ela é, desafiando-a a refletir sobre sua própria identidade em um mundo caótico. Essa interação destaca o tema da autodescoberta: Alice não consegue responder de forma clara à pergunta da Lagarta, o que revela sua insegurança e as mudanças que está enfrentando.

Casa do Gato de Cheshire

Para esta casa, foram elaboradas duas atividades, sendo uma relacionada às características do Gato de Cheshire e a outra relacionada ao diálogo estabelecido entre ele e Alice. A primeira questão está relacionada aos aspectos marcantes do Gato de Cheshire, com suas habilidades específicas, dentre elas, não dar uma resposta pronta a Alice. A segunda pergunta está relacionada a levar os jogadores a lembrarem ou deduzirem a resposta do Gato. Essas atividades permitem que os jogadores mergulhem no simbolismo das escolhas e caminhos que o Gato apresenta no enredo. Nessa dinâmica, os jogadores poderão interpretar ou solucionar os desafios relacionados às escolhas, caminhos e consequências, conectando-se ao tema central, de decisões e direcionamento da história.

Cartão 1 (sobre características da personagem)

Pergunta	**Resposta**
Qual a atitude do Gato com Alice? a) Esclarece todas as dúvidas sobre o País das Maravilhas. b) Aponta um caminho a seguir. c) Faz Alice pensar por si mesma. d) É mal-educado e não responde nada.	Resposta esperada Alternativa C

No cartão um, atividade relacionada às características do Gato, observa-se que ele é um personagem enigmático que, embora não tenha um papel longo na narrativa, oferece *insights* fundamentais sobre o funcionamento do País das Maravilhas e sobre a jornada de Alice. Sua característica mais marcante é o sorriso permanente e sua habilidade de desaparecer e reaparecer parcialmente, o que reflete a natureza ilógica e desconcertante do lugar. Além disso, esse personagem leva Alice a reflexões sobre a importância de se ter um objetivo claro e de se pensar de forma crítica sobre as escolhas que fazemos.

Com seu sorriso enigmático e a capacidade de desaparecer e reaparecer, representa o mistério, a sabedoria e a natureza dual da realidade. Ele convida Alice a questionar a existência e a ver as coisas sob diferentes perspectivas. Outro fator importante, é que o Gato de Cheshire é uma figura que simboliza a ambiguidade e a relatividade. Sua atitude para com Alice reflete os desafios que ela enfrenta em um mundo onde as regras convencionais não se aplicam. Em vez de guiar Alice de forma clara, ele a força a refletir e a questionar sua própria jornada, o que está alinhado com o tema maior da obra: a busca por identidade e sentido em meio ao caos.

Dentre os vários aspectos, ele promove a reforça a ideia de autonomia em Alice, que deve encontrar suas próprias respostas e criar significado para suas experiências, algo que ecoa em toda a narrativa. Em relação à relatividade, usando frase "tanto faz o caminho que você siga", essa personagem enfatiza a relatividade das escolhas no País das Maravilhas: não existem caminhos certos ou errados, apenas diferentes experiências. Outra questão importante, de que trata esta personagem, é o sentido da loucura: suas respostas, embora aparentemente absurdas, têm um fundo de verdade e lógica interna, desafiando Alice a pensar além das convenções. Em conclusão, o Gato de Cheshire não é apenas um guia, mas também um catalisador para o crescimento de Alice. Sua atitude, de fazer Alice pensar por si mesma é essencial para a narrativa, pois encoraja a protagonista – e o leitor – a abraçar o caos e a incerteza como parte do aprendizado e da evolução pessoal.

Cartão 2 (para completar um diálogo)

Complete o diálogo	**Resposta**
Ao estar perdida no bosque, Alice encontra-se com o Gato e pergunta: "- Como é que eu faço para sair daqui?" Qual foi a resposta do Gato? a) "Por que você não para de se preocupar? b) O caminho sempre aparece." c) "Siga o caminho mais florido, mas cuidado com as abelhas." d) "Isso depende de onde você quer ir."	Resposta Esperada Alternativa D

No Cartão dois, o diálogo entre Alice e o Gato pode ser considerado como uma representação das escolhas da vida: muitas vezes, a escolha de um caminho depende de sabermos aonde queremos chegar. O Gato representa a voz da razão e da ambiguidade, ao mesmo tempo, forçando Alice a considerar a importância do propósito em meio à confusão. Esse momento é crucial porque marca uma virada na história de Alice, que começa a entender que o País das Maravilhas não é um lugar que oferece respostas claras ou caminhos lineares. Em vez disso, ela deve construir seu próprio significado e direção.

Casa da Rainha de Copas

Nesta casa, os alunos mergulharão na personalidade icônica da Rainha de Copas, com sua frase emblemática e personalidade autoritária, impulsiva e imprevisível, ela reflete um descontrole emocional extremo e uma busca por poder absoluto, não analisa ou pondera as situações, agindo com impulsividade e excessiva severidade. A frase "*Corta-lhe a cabeça*" carrega uma carga simbólica de tirania e uma visão distorcida de justiça, já que suas sentenças muitas vezes não têm fundamento racional. Além disso, a repetição dessa frase ao longo da história, reforça sua importância como símbolo da loucura e do caos do País das Maravilhas. A Rainha encarna a ideia de autoridade sem razão, característica de um mundo onde a lógica é subvertida. Ambas as perguntas podem promover um aprendizado significativo no ato da leitura, estimulando habilidades tais como: interpretação crítica (reflexão sobre as características psicológicas e simbólicas da Rainha), empatia e comunicação (compreensão das relações interpessoais na história), memorização e argumentação (ao deduzir ou lembrar as respostas, os alunos desenvolvem a memória e justificam suas escolhas).

Cartão 1 (sobre características da personagem)

Pergunta	**Resposta**
A Rainha de Copas pode ser interpretada como: a) Autoridade descontrolada – uma figura que governa pelo medo e pela impulsividade. b) Razão e lógica – uma líder que toma decisões justas e ponderadas. c) Emoção Desenfreada – é alguém dominada por suas próprias emoções. d) Empatia e bondade – uma governanta gentil e preocupada com seus súditos.	Resposta esperada Alternativa A

No cartão um, temos a pergunta relacionada às características da Rainha de Copas, destacando seu papel como símbolo de autoridade descontrolada e temperamento volátil. Apesar de sua postura ameaçadora, o texto revela que muitas de suas ordens não são levadas a sério e raramente resultam em consequências reais, o que reforça o aspecto cômico e absurdo da obra. Por meio dessa característica, o autor questiona e ridiculariza figuras de autoridade que usam o medo e a impulsividade como ferramentas de liderança. Ao mesmo tempo, sua natureza cômica alivia a tensão, tornando-a uma figura menos ameaçadora e mais caricatural. A Rainha de Copas pode ser interpretada como uma paródia do poder absoluto e do abuso de autoridade, com seu comportamento exagerado e irracional serve para destacar os perigos de líderes que governam sem equilíbrio emocional ou razão. Além disso, ela simboliza uma crítica ao autoritarismo, ilustrando como o poder descontrolado pode ser absurdo e destrutivo. Há a presença da tensão entre a aparência e a realidade: embora aparente ser uma ameaça constante, suas ordens raramente são executadas, sugerindo que seu poder é mais de fachada do que real.

Cartão 2 (para completar um diálogo)

Complete o diálogo	**Resposta**
A Rainha se dirige a Alice e pergunta: “Como é o seu nome, minha jovem?” Como Alice responde? a) Sou Alice, minha rainha, pronta para servir o seu comando. b) Meu nome é Alice, às suas ordens, Majestade.” c) - Eu sou apenas uma menina curiosa, mas sei que você não pode mandar em mim.	Resposta esperada Alternativa B

No cartão dois, a pergunta explorada está relacionada ao diálogo entre a Rainha de Copas e Alice, no qual observa-se que Alice está em um mundo onde as normas sociais e as dinâmicas de poder são subvertidas. A Rainha é autoritária e impulsiva, conhecida por exigir submissão e obedecida pelo medo que inspira. Alice, no entanto, não é facilmente intimidada. Sua resposta, embora educada, frequentemente desafia as figuras de autoridade, incluindo a Rainha, o que reflete sua personalidade corajosa e curiosa. Ao apresentar-se à Rainha com a frase "Meu nome é Alice, às suas ordens, Majestade", sugere uma postura de respeito e formalidade por parte de Alice.

A utilização de "às suas ordens" sugere que Alice está se colocando em uma posição de obediência à Rainha, reconhecendo sua autoridade como legítima e aceitando cumprir seu papel de súdita. Isso reflete uma atitude de deferência que poderia ser esperada em um contexto monárquico tradicional. Além disso, a presença do respeito, por parte de Alice, usando o pronome de tratamento "Majestade" é cortês e educado, indicando que Alice está consciente de como lidar com figuras de autoridade, mesmo em um ambiente estranho como o País das Maravilhas. Embora a Rainha se esforce e tente demonstrar uma postura de uma figura autoritária que governa pelo medo e pela impulsividade, exigindo submissão absoluta de seus súditos, Alice não se deixa intimidar, apresentando uma firmeza que a impede de assumir uma postura subserviente, o que a diferencia das demais criaturas do País das Maravilhas que se submetem ao poder da Rainha, muitas vezes por medo. Alice, desse modo, simboliza a luta contra o conformismo e a obediência cega. Sua jornada é uma metáfora para o amadurecimento, em que ela aprende a se posicionar diante de figuras de poder arbitrário. A Rainha de Copas governa pelo medo, mas Alice não demonstra ser afetada por isso. Sua resposta típica é racionalizar ou desafiar, mostrando que ela não sucumbe à intimidação.

Casas de pontos de interrogação

Nesta casa, buscamos trabalhar alguns aspectos do enredo, pensando na estratégia de leitura *predição,* com interpretação textual. Assim, os exemplos de questões relacionadas a esse tema da obra, foram pensadas no sentido de desenvolver a atenção à construção da obra, em especial aos momentos de suspensão ou guinada de trajetória da protagonista, que podem suscitar compreensão do vínculo entre episódios distintos, numa leitura mais global da história, por meio de motivos como o tamanho de Alice. O romance em questão, por ser uma narrativa de aventuras, é propício para este tipo de atividade.

A jornada de Alice pelo País das Maravilhas é repleta de momentos que colocam à prova sua curiosidade, sua capacidade de adaptação e sua sanidade mental, a busca pelo novo. Cada momento se dá em um espaço que reforça seus sentidos. A decisão de seguir o Coelho é a primeira ruptura entre a realidade e a fantasia de Alice e esse espaço é a toca, a entrada num ambiente obscuro e desconhecido. Na sequência, Alice se vê mudando de tamanho, o que faz com que ela tenha dificuldades de adaptação e de interação com os outros personagens de forma natural. O primeiro local em que isso ocorre é uma sala, em que há uma chave, como a indicar que o tamanho é um aspecto importante para o aprendizado de Alice. Quando Alice tenta entrar no jardim da Rainha de Copas é questionada sobre sua identidade e precisa provar que é quem diz ser. Enfim, nos diversos encontros, no decorrer da trama, há sempre algo novo e inusitado com que Alice se depara e que precisa dar conta de resolver.

Cartão 1 (predição: Alice e a chave dourada)

Pergunta	Resposta
 Alice encontra uma chave dourada sobre a mesa, mas a porta que a chave abre é muito pequena para que passe. O que ela faz para resolver esse problema? a) Bebe ou come algo que a faz diminuir de tamanho. b) Procura outra chave que abra uma porta maior. c) Tenta desdobrar a chave para ver se ela muda de forma e funciona melhor d) Não usa a chave e tenta um caminho alternativo.	Resposta esperada Alternativa A

No cartão um, a questão remete a um momento do início da história, em que Alice encontra uma pequena porta trancada e uma chave dourada, mas enfrenta o dilema de não conseguir passar por ela devido ao seu tamanho. Esse evento é um dos primeiros desafios de Alice em sua jornada pelo país das Maravilhas e introduz o tema da adaptação e transformação, fundamentais na narrativa.

A relação com o restante da obra é clara, pois o momento da chave dourada é uma metáfora para os desafios e as transformações que Alice enfrenta em sua jornada. Ela precisa

estar disposta a mudar e se adaptar para entender o mundo ao seu redor, muitas vezes de maneiras improváveis ou até absurdas. A chave dourada representa uma oportunidade para Alice, mas também exige que ela mude para aproveitar essa oportunidade. Quando ela encontra a chave e percebe que a porta é muito pequena para passar, é necessário que ela mude seu tamanho para conseguir atravessar. Esse momento pode representar a flexibilidade necessária para enfrentar os desafios da vida. À medida que Alice cresce e encolhe, ela aprende a lidar com a incerteza, com a ambiguidade e com a inevitabilidade da mudança. O seu tamanho variável também pode ser visto como uma metáfora para a infância e o crescimento, onde o sentido de identidade e o entendimento do mundo estão sempre em transformação.

Cartão 2 (interpretação: Alice e a poção)

Pergunta	Resposta
 Alice encontra uma garrafa com o rótulo “Beba-me”. Ao beber, muda de tamanho e passa por diferentes desafios. Qual das opções abaixo representa o efeito da poção em sua jornada? a) Tornar-se invisível para escapar dos perigos. b) Possibilitar voar para atravessar obstáculos. c) Permitir que entenda a língua dos animais. d) Aumentar e diminuir de tamanho, para explorar novos lugares e se adaptar às várias situações pelas quais passa.	Resposta esperada Alternativa D

No cartão dois, temos a questão sobre o tom imperativo da ordem, no rótulo da garrafa "Beba-me". Os efeitos da poção oferecem uma oportunidade perfeita para refletirmos sobre a experiência de Alice no País das Maravilhas e sobre como sua transformação, física e psicologicamente, é um dos principais elementos da obra. Na expressão "Beba-me", o modo imperativo utilizado aqui não é apenas um simples comando, mas um convite à transformação e à exploração de limites. Quando Alice se depara com essa instrução, ela está sendo desafiada a agir e a fazer uma escolha que pode alterar sua percepção e experiência do mundo ao seu redor. Além disso, há a questão da curiosidade, como motor da jornada de Alice que a impulsiona a beber a poção e, ao fazer isso, ela embarca em um processo contínuo de mudança, questionamento e adaptação.

No início da história, Alice é uma menina curiosa e cheia de perguntas. A decisão de beber a poção e encolher não é apenas uma resposta a um problema imediato, mas também uma reflexão sobre como ela lida com a dúvida, o desconhecido e a transformação. Ela não sabe o que acontecerá, mas decide correr o risco, o que é uma característica típica da Alice em todo o livro. Ela age, mesmo sem entender completamente as consequências, mas isso faz parte do processo de seu aprendizado e crescimento no País das Maravilhas.

Esse tipo de transformação física, que ocorre ao beber da poção, também pode ser visto como uma metáfora para as mudanças internas e emocionais que Alice está vivenciando enquanto atravessa as diversas experiências e desafios do mundo maluco ao seu redor. À medida que ela diminui ou cresce de tamanho, é forçada a se adaptar a um mundo que não segue as regras que ela conhece.

A mudança de tamanho de Alice, após beber a poção, também reflete a necessidade de adaptação que ela precisa ter diante de cada novo obstáculo. O País das Maravilhas é um espaço onde a lógica do mundo real não se aplica e Alice constantemente precisa encontrar formas de se ajustar, tanto fisicamente quanto mentalmente. Muitas vezes, ela não sabe qual será o próximo desafio ou o que acontecerá quando mudar de tamanho, mas o mais importante é que ela aprende a aceitar a mudança e a adaptar-se a ela para poder continuar sua jornada e sobreviver.

Por exemplo, após beber a poção, Alice se vê em situações em que é "grande demais" ou "pequena demais" para interagir com os outros personagens ou com o ambiente de maneira eficaz. A adaptação a esses estados é necessária para ela conseguir passar pela porta pequena, alcançar a chave ou enfrentar a Rainha de Copas. Não é uma adaptação mágica ou imediata, mas uma compreensão constante de que a mudança é inevitável e, muitas vezes, benéfica se for aceita.

A transformação física também está ligada ao tema da identidade na obra. Alice passa por mudanças físicas constantes ao longo do livro e cada uma dessas mudanças representa uma nova fase de sua jornada interna. Ela começa como uma criança que busca entender o mundo, mas, à medida que encolhe e aumenta, ela também lida com a incerteza sobre quem ela é e como se encaixa no mundo ao seu redor. Sua busca por respostas é, em muitos aspectos, uma busca por um sentido de identidade. Cada transformação, como a que ocorre ao beber a poção, desafia suas próprias concepções de si mesma e do mundo em que vive.

Em vez de a poção "Beba-me" ser uma simples solução para um problema imediato, ela se torna um símbolo da forma como Alice precisa aprender a lidar com a fluidez da sua identidade e com o mundo que desafia suas expectativas. A mudança constante de tamanho reflete, de maneira figurativa, o crescimento e as mudanças que qualquer criança experimenta enquanto

aprende a se entender e a lidar com as situações ao seu redor. A diferença é que, no mundo de Alice, essas mudanças são exageradas e mais visíveis, o que torna o processo de adaptação e autodescoberta ainda mais intrigante e, ao mesmo tempo, desafiador.

Portanto, ao refletirmos sobre a questão da poção e seus efeitos, vemos que ela não serve apenas como um truque mágico para resolver um problema de passagem, mas como um ponto de reflexão sobre a natureza da mudança, da curiosidade e da adaptação. A jornada de Alice no País das Maravilhas é, em grande parte, sobre aprender a lidar com as transformações - tanto físicas, quanto emocionais — e a compreender que, no final, a única maneira de se adaptar ao mundo ao seu redor, é através da aceitação do desconhecido e da flexibilidade diante das surpresas que ele traz.

Cartão 3 (interpretação: Alice no chá com o Chapeleiro Maluco)

Pergunta	Resposta
 Alice chega à casa do Chapeleiro Maluco, e lá está acontecendo uma festa que não tem hora para acabar. O que a festa pode simbolizar na jornada de Alice no País das Maravilhas? a) A celebração da amizade e da felicidade. b) O tempo que está sempre fugindo e a confusão da vida c) A importância das tradições e costumes. d) A busca por comida e conforto.	Resposta esperada Alternativa B

O cartão três explora o episódio da festa do chá no *País das Maravilhas*. Ela pode ser vista como um ponto de reflexão sobre o tempo, a confusão e o caos do mundo em que Alice se encontra. O tempo que está sempre fugindo e a confusão da vida: esta é a resposta mais adequada e a que mais ressoa com o significado da festa do chá no contexto da obra. Quando Alice chega à festa do Chapeleiro Maluco, ela se depara com um cenário onde o tempo parece não ter mais sentido. O Chapeleiro e seus amigos, como a Marmota e a Lebre de Março, estão presos em um ciclo sem fim de tomar chá, sem nenhuma noção de passagem de tempo. O conceito de tempo no País das Maravilhas é distorcido: a festa está em constante desordem, como se o tempo estivesse "fugindo", ou, melhor, como se ele simplesmente tivesse deixado de ser relevante. Este ambiente,

caótico e sem regras, reflete a própria experiência de Alice no País das Maravilhas, onde as leis da lógica e da razão são constantemente desafiadas. A festa simboliza a confusão da vida, onde as convenções sociais e o fluxo natural do tempo parecem ser diluídos pela absurda forma como as coisas acontecem. Em vez de uma festa organizada e com um propósito claro, a reunião do Chapeleiro Maluco é uma celebração sem fim, que não faz sentido, mas que também revela a necessidade de Alice de encontrar seu caminho através do caos e da incerteza do mundo em que se encontra. A festa do chá também desempenha um papel importante, no desenvolvimento de Alice como personagem. Ao longo da obra, ela é constantemente forçada a questionar suas próprias percepções de si mesma e do mundo. Na festa do chá, a confusão que ela encontra é um reflexo das perguntas que ela está fazendo sobre sua identidade e seu lugar no mundo. Ela não émais uma criança que segue cegamente as regras; ela começa a perceber que, no País das Maravilhas, as regras não são constantes e, muitas vezes, não existem.

A festa também marca um ponto de virada para Alice, pois, em vez de simplesmente tentar entender o que está acontecendo, ela começa a adotar uma postura mais crítica e reflexiva. Ela se vê desafiada a não aceitar passivamente os absurdos do mundo ao seu redor, mas a questioná-los e a procurar significado nas interações desconcertantes. Isso simboliza o processo de amadurecimento, onde a busca por respostas e a compreensão do mundo envolvem uma disposição para confrontar o caos e a incerteza.

Casas de eventos

A Casa de Eventos foi pensada com o intuito de que os alunos revisitem momentos importantes pelos quais Alice passa, ao longo de sua jornada, com foco no evento escolhido o Campo de Jogo Toque-Emboque. Aqui, os jogadores são convidados a explorar as interações e os significados desse evento, em que o jogo não é apenas uma disputa, mas também uma metáfora para comunicação, estratégias e escolhas. A pergunta destaca o momento em que Alice é confrontada com uma escolha difícil: obedecer a Rainha de Copas, que representa uma autoridade tirânica e impulsiva, ou seguir seus próprios valores, que simbolizam sua crescente independência e busca por identidade. Essa pergunta pode explorar o desenvolvimento da protagonista, que, ao longo da história, aprende a questionar regras arbitrárias a afirmar sua autonomia. O aprendizado de leitura, neste contexto, não se limita à compreensão superficial do enredo, mas envolve uma análise crítica das situações, dos personagens e dos dilemas apresentados. Ao se depararem com esses desafios, os alunos são estimulados a interpretar as motivações das personagens, a

questionar suas próprias reações e, assim, a desenvolver uma leitura mais reflexiva, fundamental para a construção de sentido no texto e em suas experiências pessoais.

Cartão 1 (interpretação do mundo ao seu redor)

Pergunta Qual o dilema Alice enfrenta ao interagir com a Rainha de Copas, no jogo Toque-Emboque? a) Obedece a Rainha ou segue seus próprios valores b) Participa de um banquete onde todos são iguais c) Descobre que a Rainha é benevolente. d) Ignora as ordens da Rainha com a ajuda de um amigo.	Resposta Resposta esperada Alternativa A

Para esta casa, foi elaborado apenas um cartão. A questão sobre o jogo de "Toque-emboque" com a Rainha de Copas no *País das Maravilhas* aborda o momento em que Alice confronta diretamente a irracionalidade das regras e o comportamento absurdo das figuras de autoridade, como a própria Rainha. O jogo de toque-emboque, assim como outros aspectos do País das Maravilhas, é uma representação distorcida da realidade e das convenções sociais. Através da sua experiência com o jogo e a Rainha, Alice começa a perceber as falhas e a arbitrariedade das regras impostas por esse mundo. No jogo, as regras são arbitrárias e mudam constantemente de acordo com o humor da Rainha, que exige que as regras sejam seguidas de maneira rígida, mas ao mesmo tempo, altera essas mesmas regras sem aviso, de acordo com suas vontades. Para Alice, isso é uma experiência frustrante e confusa, mas também uma oportunidade de refletir sobre o comportamento dos adultos e suas regras, que muitas vezes podem ser tão arbitrárias e ilógicas quanto as da Rainha. O País das Maravilhas, como um todo, é um lugar onde as convenções do mundo adulto são subvertidas, e o jogo de toque-emboque é um exemplo perfeito disso. As "regras" que a Rainha impõe são um reflexo do poder absoluto e da tirania dos adultos que controlam as situações sem se importar com a lógica ou a justiça. A experiência de Alice, com o jogo, revela seu crescente entendimento de que o mundo dos adultos, na perspectiva infantil, pode ser cheio de regras que não fazem sentido, e que muitas vezes, a autoridade se baseia mais na imposição de poder do que na razão.

Esse episódio ajuda Alice a perceber que, no mundo real, as regras frequentemente não têm um fundamento lógico e que, muitas vezes, os adultos impõem normas que são difíceis de compreender. Ao mesmo tempo, ela começa a desafiar essas regras e se recusa a aceitar passivamente a autoridade da Rainha, o que indica o começo de seu amadurecimento, mais uma

vez, no qual ela aprende a questionar as estruturas de poder ao seu redor. Através dessa percepção, ela ganha uma nova compreensão das estruturas de poder, das normas sociais e da forma como os adultos controlam o ambiente, o que é um passo importante em seu processo de crescimento emocional e psicológico. Alice não apenas questiona a autoridade da Rainha, mas também começa a refletir sobre a lógica e a justiça das regras, uma habilidade que a acompanhará em sua jornada para entender melhor o mundo ao seu redor, ou seja, ela começa a desenvolver seu senso crítico em relação às questões sociais. O jogo de "Toque-emboque" sugere que o processo de amadurecimento é, muitas vezes, também um processo de desilusão, em que Alice vai compreendendo que as regras do "mundo adulto" não são tão justas ou racionais quanto ela imaginava.

Ao longo de sua jornada, a personagem é desafiada repetidamente pela autoridade de figuras como a Rainha de Copas, o Chapeleiro Maluco, e outros personagens, que constantemente quebram ou ignoram as regras do mundo "real" de Alice. O jogo de "Toque- emboque" é apenas um exemplo dessa dinâmica. Ela aprende que a obediência cega às regras não é sempre a resposta e que, em muitos casos, as regras precisam ser entendidas, questionadas e até mesmo desafiadas quando não são razoáveis ou justas. No fim das contas, o que o jogo de "Toque-emboque" e toda a experiência de Alice no País das Maravilhas mostram é a transição de Alice de uma criança que segue as regras para uma capaz de questioná-las e compreender que nem todas as regras são feitas para serem seguidas sem reflexão. O mundo ao qual ela é transportada, com suas regras absurdas e suas figuras autoritárias, obriga Alice a ver o mundo por outro viés, e a se tornar mais consciente de si mesma e das estruturas de poder ao seu redor. Ela aprende que, muitas vezes, a compreensão e a contestação das regras do mundo exigem mais do que uma obediência passiva: é preciso coragem para confrontá-las e até para rejeitá-las quando são irracionais.

Portanto, a experiência de Alice no jogo de "Toque-emboque" não é apenas um aprendizado sobre as regras do jogo, mas também uma lição sobre a vida em um mundo governado por autoridades que muitas vezes não têm explicações racionais ou justas para suas ações. Alice passa de uma criança que aceitava as regras de forma rígida para uma pessoa que entende que, para navegar com sucesso no mundo, é necessário questionar e, quando necessário, desafiar a autoridade e as normas estabelecidas. E é isso que simboliza sua jornada no País das Maravilhas: o aprendizado de que as regras, embora, possam parecer absolutas, precisam ser entendidas criticamente e, muitas vezes, desafiadas, questionadas, mudadas e, desta forma, há o exercício do papel de cidadania.

Casas de espaços

Quanto à casa relacionada ao espaço na obra, criamos uma pergunta referente ao momento em que Alice está dentro da sala escura, olha pelo buraco da fechadura e observa o jardim. Aqui, pensamos num exemplo que explorasse o espaço da obra como um elemento simbólico e estruturante e não somente como espaço físico. Se num primeiro momento, a pergunta pode ser entendida mais objetivamente, considerando-se apenas o contraste entre dois espaços físicos, as opções deixam margem para o entendimento da relação entre o espaço e o enredo, como trajetória da protagonista.

Cartão (espaço: Alice vê o jardim)

Pergunta	Resposta
Alice ainda está na sala escura e ao olhar pelo buraco da fechadura e vê um ambiente intrigante e repleto de elementos mágicos. Quando observa do outro lado, vê um corredor e mais adiante, um lindo jardim. Qual é o contraste presente nessa cena? a) Sala escura X jardim florido, em que a sala representa sua tensão/conflitos e o jardim a liberdade. b) Porta pequena X seu tamanho, em que a porta é o empecilho e seu tamanho é a solução. c) Sala escura x corredor estreito, em que a sala escura simboliza seus medos e o corredor simboliza suas conquistas.	Resposta esperada Alternativa A

Elaboramos apenas um cartão de atividade de leitura relacionada ao espaço. Esse cartão explora o momento de transição de Alice de um espaço escuro e confuso para um jardim iluminado e florido que simboliza, na verdade, a sua jornada de autodescoberta e o desejo de liberdade. Esse contraste reflete sua busca por clareza e pelo entendimento do seu papel no mundo, superando os medos e desafios impostos pela realidade do País das Maravilhas. O jardim não é apenas um lugar físico, mas um símbolo de potencial, liberdade e o alcance de um entendimento mais profundo. A sala escura, onde Alice se encontra no início da cena, pode ser vista como uma representação da confusão e da incerteza que ela sente em relação ao País das Maravilhas. Essa escuridão pode simbolizar o estado emocional de Alice, cheia de perguntas e com pouca orientação sobre como proceder em sua jornada. Ela ainda está tentando compreender as regras desse novo mundo, e a escuridão representa a falta de clareza e controle.

Alice, como criança, está em uma fase de transição entre a infância e a maturidade. A sala escura pode ser vista também como um reflexo da fase difícil em que ela está: cheia de dúvidas, confrontando desafios que não sabe como resolver e sem a certeza de um caminho claro a seguir. Esse cenário reflete a instabilidade emocional e a sensação de estar perdida, características comuns ao crescimento e à busca de identidade. Quando Alice olha pelo buraco da fechadura e vê o jardim florido, ela não apenas observa um cenário bonito, mas se depara com algo que representa o oposto da sala escura: clareza, luz e potencial.

O contraste entre a sala escura e o jardim florido sugere uma transição da confusão para a autocompreensão, da rigidez para a liberdade. Para Alice, o jardim representa a libertação de suas dúvidas e inseguranças, um espaço onde, embora o mistério ainda exista, há uma promessa de resolução e clareza. O jardim é, de certa forma, um ideal de equilíbrio que ela busca alcançar, e a visão desse lugar pela fechadura é uma motivação para continuar sua jornada em busca de algo melhor, mais significativo e mais compreensível. Além disso, o jardim é um espaço associado à natureza, à beleza e à harmonia. Ele está, em muitos sentidos, em contraste com a artificialidade do mundo dos adultos e das regras rígidas que Alice tem dificuldade em entender. Esse contraste pode ser visto como uma crítica sutil de Lewis Carroll às normas sociais da sua época, que, muitas vezes, eram vistas como restritivas, sem espaço para a criatividade e a espontaneidade, características do mundo infantil de Alice.

Pode-se entender que, embora Alice esteja inicialmente em um estado de escuridão e confusão, ela é capaz de encontrar o caminho para a liberdade ao olhar para além das limitações impostas pela situação. A capacidade de olhar pelo buraco da fechadura e visualizar o jardim é um primeiro passo importante para sua transformação. Ela começa a perceber que, embora o mundo pareça confuso e caótico, existe algo belo e libertador a ser alcançado.

A cena da fechadura e da visão do jardim é um reflexo de como Alice começa a perceber que a chave para superar a escuridão e o conflito internos está em sua própria capacidade de mudar, aprender e se adaptar às situações que ela encontra no caminho como espaços e circunstâncias novas, além de interagir com novas pessoas. O jardim, no final das contas, é um espaço que lhe possibilita, de novo, o crescimento.

5.3 Efeito das perguntas no jogador/leitor

A abordagem pela gamificação pode despertar um novo interesse pela leitura deste texto que, por ser conhecido e frequentemente adaptado para outros gêneros, já ganhou leituras

diversas de sua versão original. A proposta de uma experiência interativa e divertida, direcionada à leitura do texto original (ainda que em tradução), promove, para além do conhecimento dessa versão, o aprofundamento no gênero narrativa de aventura, uma vez que trabalha seus elementos composicionais, e o gosto pela leitura, em seu aspecto lúdico. Na aproximação proposta entre jogo e leitura, sugerimos que a posição ativa e colaborativa do jogador seja assumida pelo leitor no ato da leitura, ao tomar consciência que a produção do sentido depende de sua atuação.

Com referência às questões elaboradas sobre as personagens (características e diálogos), ao propormos o exercício de pensar a questão e sua resposta, esperamos que o aluno-leitor desenvolva habilidades de interpretação literária, aprendendo a identificar traços de personalidade, motivações e simbolismos associados às personagens, passando do nível concreto ao abstrato. Os diálogos que Alice estabelece com esses personagens são fundamentais para o desenvolvimento da trama e para o crescimento pessoal dela. Cada interação não apenas avança a história, mas também serve como um veículo para que os alunos reflitam sobre suas próprias experiências.

Pode-se pensar, desta forma, no desenvolvimento das seguintes habilidades no processo de formação do leitor: as perguntas feitas pela Lagarta instigam Alice (e os leitores) a contemplar sua identidade; a postura descontrolada da Rainha faz com que Alice questione as regras impostas pela sociedade e perspectivas alternativas; as conversas com o Gato de Cheshire oferecem um espaço para considerar múltiplas interpretações da realidade. Desse modo, o aluno-leitor emerge nesse processo não apenas como um observador, mas como um agente ativo em sua própria formação intelectual e emocional. Além disso, as atividades propostas possibilitam que os alunos façam conexões entre diferentes temas da obra, como crescimento pessoal, confusão identitária e o impacto das experiências na formação do indivíduo.

Em relação aos diálogos entre Alice e as personagens, em que o jogador é convidado a entrar no papel de Alice para completá-los, pensamos que são uma forma de o aluno-leitor imergir no papel da personagem protagonista e criar vínculos com os outros personagens. Esses diálogos consistem num recurso que propicia o envolvimento subjetivo do leitor. Nessa posição, entendemos que o jogador, assim como o leitor, não é apenas um mero expectador, pois precisa participar da história.

Em relação à pergunta conectada à casa Enredo, escolhemos explorar a cena da Chave Dourada, o Episódio da Garrafa e, por fim, o Chá Maluco. Essa abordagem enfatiza a estratégia de predição, envolvendo o aluno-leitor em um movimento ativo que o incentiva a formular hipóteses sobre a sequência da narrativa. O ato de prever o que pode acontecer a seguir com Alice

estimula o leitor a analisar como as escolhas da protagonista impactam o desenvolvimento da história. Por meio das alternativas apresentadas, os estudantes podem antever diferentes resultados baseados nas decisões que Alice toma. Isso não apenas enriquece sua compreensão do texto, mas também os leva a perceber que uma narrativa é moldada pelas escolhas de seu autor. Essas escolhas podem ser, em certa medida, influenciadas por contextos pessoais e sociais, permitindo uma reflexão mais profunda sobre como a literatura se conecta com a vida real e as experiências individuais.

Com relação à atividade de leitura relacionada à Casa de Eventos, elaboramos uma pergunta que permite gerar um duplo impacto no aluno: intelectual, ao provocar uma análise crítica do texto e do mundo ao seu redor; e emocional, ao permitir que ele se veja nos dilemas de Alice e reconheça a complexidade da vida em sociedade. Esse tipo de reflexão contribui para a formação de um leitor mais consciente, capaz de pensar além do texto e relacioná-lo com sua própria experiência. Os efeitos de leitura para esta questão podem envolver alguns pontos significativos para o aluno-leitor como habilidades críticas, analisando não apenas as ações das personagens, mas também as implicações dessas ações no contexto social.

Em relação à pergunta relacionada aos espaços na obra, a pergunta sobre o momento em que Alice observa o jardim pelo buraco da fechadura, enquanto ainda está na sala escura, é crucial para a reflexão sobre o espaço na obra. Esse momento, em que ela vê um ambiente mágico e intrigante, cria uma divisão entre dois mundos: o familiar e seguro, representado pela sala escura, e o desconhecido e fascinante, representado pelo jardim e pelo corredor. Para o aluno-jogador do tabuleiro, esse contraste de espaços pode funcionar como um convite para explorar as dualidades e as ambiguidades do texto, levando-o a questionar as fronteiras entre o real e o imaginário, o possível e o impossível. Além disso, a questão do espaço tem um impacto importante no aprendizado de leitura dos alunos, pois os desafia a perceber como o ambiente em que a história se desenrola pode influenciar as decisões e os sentimentos das personagens. No caso de Alice, o espaço parece agir como um reflexo de sua jornada interna e de sua transformação, o que permite ao aluno-jogador refletir sobre o papel que o espaço ocupa na narrativa e como ele pode ser interpretado de maneiras diferentes, dependendo da perspectiva do personagem e do leitor. Ao se envolver com esse tipo de questão durante o jogo, o aluno não apenas desenvolve suas habilidades de interpretação literária, mas também aprende a perceber como os espaços nas histórias podem carregar significados simbólicos que colaboram com a interpretação do texto, estimulando o leitor a explorar como o ambiente, as escolhas e as limitações no espaço estão interligadas com o desenvolvimento da personagem.

5.4 O pós-jogo: efeitos da gamificação

Concluídas as reflexões sobre o conteúdo do jogo, faremos aqui algumas considerações a respeito de seu aproveitamento como parte do processo de formação do leitor, a partir de sua estruturação e de discussões propostas após a conclusão da partida, que consideram a atuação dos alunos durante o jogo, bem como suas percepções a respeito da sua organização e do conteúdo proposto por meio das perguntas dos cartões.

O jogo pode ser jogado tanto entre indivíduos quanto entre equipes. Em sala de aula, é mais provável que seja jogado coletivamente, pela quantidade de jogadores disponíveis. Essa forma de jogar em equipes já consiste em um primeiro aspecto que favorece a formação do leitor, pela necessidade que se coloca, para os jogadores de uma mesma equipe, de dialogarem sobre a leitura e compreensão da obra, no momento em que precisam responder às perguntas. Discutir as respostas e debater alternativas fortalece habilidades sociais importantes, como comunicação e escuta ativa, além de ser uma experiência inicial com fundamentos semelhantes aos de uma comunidade leitora:

> [...] adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo [...] para tal, é necessário que o ensino de literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecimento para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (COSSON, 2018, p. 18)

A interação entre os alunos, tanto na elaboração quanto na execução do jogo, estabelece, ainda que no contexto escolar, o sentido de comunidade e o compartilhamento do conhecimento a respeito da obra lida, o que fortalece a internalização da obra como parte do repertório do aluno: ele se lembrará muito mais dela e de seus detalhes a partir dessa experiência coletiva do jogo.

Em relação à escolha de Alice como personagem do jogo, a expectativa é de que a experiência suscite no aluno um processo semelhante à leitura subjetiva e emocional, em que ocorre a identificação do leitor com o personagem protagonista. A sugestão é que a trajetória do jogo refaça a trajetória da protagonista, o que pode colaborar para que o aluno/jogador/leitor assimile com mais clareza o enredo do livro, conhecimento prévio fundamental para interpretações mais complexas da obra, além de experimentar a visão de um outro, que é o personagem. Sobre a leitura emocional, diz Maria Helena Martins:

> Na leitura emocional emerge a empatia tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa [...] Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaçá-lo (MARTINS, 2012, p.52)

O envolvimento emocional e a disponibilidade para aceitar o outro, na faixa etária da turma à qual se direciona a proposta, é fundamental, pois é um momento propício para desenvolvimento do gosto pela leitura e pela literatura, para além do desenvolvimento pessoal que a leitura da obra pode proporcionar. Lembramos que a "mudança" e sua aceitação é um dos temas centrais da obra, que procuramos privilegiar nas perguntas feitas para as casas do jogo, como tentamos demonstrar na análise dos cartões.

Em relação ao processo de elaboração do jogo por parte dos alunos (como aconteceria se o trabalho fosse interventivo), bem como aos elementos utilizados – o enredo, espaço e personagens –, a expectativa é de que a atividade possa colaborar para que o olhar do aluno se direcione aos aspectos composicionais da obra, situando-se numa posição de participante ativo na produção de sentido, via leitura. O mesmo raciocínio se aplica à estratégia da *predição*, pois, no momento de criar uma pergunta relacionada à antecipação de um conteúdo, o aluno pode, mais uma vez, se posicionar de forma semelhante ao autor, imaginando as expectativas geradas pelo efeito suspensivo de um episódio que antecipa mudanças no enredo, assim como a relação deste episódio com o desenrolar da trama

A partir dessas considerações, entendemos que pensar na metodologia ativa gamificação, no processo de formação leitora dos educandos, pode ser uma estratégia efetiva quanto à formação de leitores assíduos e que adotem o hábito da leitura como algo, ao mesmo tempo, prazeroso e formativo. Especificamente, no caso da literatura, o vínculo entre leitura e jogo pode reforçar o sentido do prazer na leitura, favorecendo a adoção desse hábito para a vida e não apenas como tarefa escolar. Conforme Soares, Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2006, p.47)

Consideramos, assim, que a proposição de usar o jogo de tabuleiro como estratégia de leitura para o romance *Alice no País das Maravilhas* é uma forma de escolarização adequada/intressante da literatura, pois não apresenta uma leitura acaba da história, mas, na

elaboração e execução do jogo, permite que o próprio aluno experimente a obra e, por meio das questões e tarefas produzidas para o jogo, expresse sua compreensão e sua interpretação do texto. Para além disso, o próprio caráter social da literatura também se evidencia, em consonância com os efeitos do uso do jogo, conforme salienta Souza:

> Durante os jogos e brincadeiras, as crianças adquirem diversas experiências, interagem com outras pessoas, organizam seu pensamento, tomam decisões, desenvolvendo pensamento abstrato e criam maneiras diversificadas de jogar, brincar e produzir conhecimentos. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras são instrumentos pedagógicos importantes e determinantes para o desenvolvimento da criança, pois no jogar e no brincar, elas desenvolvem habilidades necessárias para seu processo de alfabetização e letramento. (SOUZA, 2014, p. 16)

Assim, entendemos que o jogo proposto pode ser um instrumento relevante para a realização da leitura do texto literário, promovendo situações favoráveis ao desenvolvimento do da leitura e do gosto por ela. Além disso, ajuda a desenvolver uma série de habilidades tais como: senso crítico, resolução de problemas, compreensão e análise, habilidades organizacionais, habilidades de comunicação e sociabilidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na adoção de uma estratégia pedagógica que explore diferentes desafios, o professor pode proporcionar momentos interessantes de aprendizado aos seus educandos. Sendo a gamificação uma metodologia ativa, pode colaborar para que os alunos saiam de sua zona de conforto e instiga-os a encarar os desafios propostos pelo jogo, pautados no objetivo de solucioná-los. Para Kaufmann-Sachetto et al. (2011, p. 30), não há nada mais motivador para o estudante do que "[...] um ambiente rico de possibilidades para ele interagir, comunicar, criar, ousar, aprender e apreender".

Na criação dos tabuleiros, explorando os elementos enredo, espaço e personagem, no que tange às narrativas de aventura, entendemos que podem ocorrer experiências singulares e especiais aos educandos, permitindo que eles sejam estimulados a ter um papel mais ativo na sala de aula e na leitura do texto literário. A elaboração e criação dos elementos do jogo é uma oportunidade de propiciar autonomia, mesmo com a possibilidade de tropeços, medo de se arriscar e insegurança. A superação dessas dificuldades também faz parte do processo de formação.

Smith (2003) observa que a leitura não pode ser compreendida como um processo linear, no qual é realizada uma decodificação letra por letra ou palavra por palavra. Trata-se, na verdade, de um processo de predições realizado pelo leitor, que percorre o texto, antecipando conteúdos e retomando informações, guiado por sua experiência e pelos conhecimentos que traz armazenados na memória, com o intuito de construir os sentidos do texto. Entendemos que esse processo de retomadas se dá quando o aluno precisa formular ou responder às questões do jogo. Ao adotarmos a gamificação, como estratégia no ensino, vemos como ela pode transformar a abordagem educativa. Ela vai além da diversão, permitindo que os alunos se engajem ativamente no processo de aprendizagem, promovendo autonomia, especialmente na leitura. O desafio para os educadores está em se apropriar dessa metodologia lúdica de maneira cuidadosa, considerando a diversidade de alunos e as formas de explorar o potencial dos jogos no contexto educativo. É essencial uma reflexão constante sobre como equilibrar inovação, motivação e os objetivos pedagógicos.

A adoção de metodologias ativas, como a gamificação, tem mostrado grande potencial para tornar o ensino mais dinâmico e envolvente. Ao integrar jogos e atividades lúdicas ao contexto educativo, os professores criam espaços onde os alunos podem explorar, enfrentar desafios e se tornar protagonistas na construção do conhecimento. Além de desenvolver habilidades cognitivas, a gamificação também fortalece competências socioemocionais, como autoconfiança e colaboração, incentivando a criatividade e uma aprendizagem significativa,

baseada na interação e experimentação.

Com relação à leitura como um jogo, é importante salientar que este foi o princípio norteador do nosso trabalho: pensar na leitura como um jogo interativo entre leitor, texto e autor, num processo em que lacunas são preenchidas, pistas são encontradas, hipóteses são lançadas; sendo a recompensa um maior envolvimento com o texto e sua melhor compreensão. Nessa perspectiva, nos pautamos em organizar um recurso pedagógico que fosse ao encontro desse mesmo a tema – a leitura como um jogo – e, portanto, pensamos no jogo tabuleiro como metáfora da nossa visão sobre o ato de ler, em que o leitor ocupa um lugar singular, com sua subjetividade e sua postura ativa frente ao texto literário.

A leitura literária, quando encarada como um jogo, transforma o leitor em um verdadeiro jogador de uma aventura interativa. Nessa perspectiva, cada obra se revela como um jogo repleto de desafios, enigmas e pistas cuidadosamente espalhadas pelo autor, que convidam o leitor a decifrar seus significados ocultos. O leitor não é mais um receptor passivo, mas o protagonista que explora cada canto do texto, buscando compreender as nuances dos personagens, os mistérios do enredo e as camadas de sentido por trás de cada metáfora.

Nesse processo, o prazer da leitura reside tanto na descoberta dos mistérios quanto na liberdade de explorar múltiplos significados. A leitura literária, como um jogo, convida o leitor a experimentar diferentes estratégias para enfrentar os desafios propostos, transformando a experiência de leitura em uma jornada pessoal de autoconhecimento e criatividade. Assim, ao encarar a obra como um campo de jogo, o leitor desenvolve não apenas a habilidade de interpretar textos complexos, mas também a capacidade de pensar de maneira flexível e crítica, habilidades fundamentais para um leitor autônomo.

Assim, nosso trabalho, na escola, deve ser o de estímulo ao desenvolvimento da leitura literária como uma prática constante, formando cidadãos leitores, e cremos que a gamificação pode ser uma forma lúdica rica, para ajudar nessa tarefa, promovendo imersão, protagonismo e autoria. A gamificação pode incentivar os alunos a vivenciarem essa lógica da experimentação e descoberta, tendo como suporte narrativas, textos curtos ou longos, dependendo da proposta e da intenção do processo.

Levar uma abordagem lúdica para dentro de sala de aula pode ser um grande desafio, mas também, por outro lado, pode ser um caminho assertivo, no entanto, é preciso que haja uma consciência nesse sentido, por parte do professor, pois, jogar como simples entretenimento é uma prática que não atende aos objetivos de desenvolvimento da leitura. Promover atividades lúdicas de leitura implica em propiciar momentos de aprendizados significativos que façam com que os educandos se sintam mais à vontade, sem medo de errar, mas que colham algum aprendizado ao

final.

Enfim, salientamos que a formação literária, no espaço escolar, vai além da sala de aula, ela contribui para uma formação plural, completa e abrange o desenvolvimento de uma sociedade como um todo, de várias formas. Nesse sentido, Zilberman (2012) defende o texto literário ao dizer:

> (…) a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação (ZILBERMAN, 2012, p. 148).

Considerando o exposto, é possível concluir que uma sociedade letrada é formada pela difusão ampla da leitura e da escrita entre seus membros. Especificamente a leitura literária desempenha um papel essencial, pois sua importância está fundamentada, não apenas na comunicação e na transmissão de conhecimento, mas principalmente na formação de cidadãos críticos, dotados de autonomia e humanização, com senso ético-moral, capazes assim de refletir sobre a realidade em que estão inseridos, questioná-la e transformá-la. Nesse sentido, investir em práticas de leitura literária desde os primeiros anos escolares, é garantir o desenvolvimento pleno do sujeito, fortalecendo os pilares da democracia, da empatia e da cidadania, contribuindo assim, para o progresso coletivo da sociedade.

7. REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. G. *Leitura e produção de sentidos*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. *Escrita e leitura:* a produção de subjetividade na experiência literária. Curitiba: Juruá, 2009.

ALVES, Christiane Carneiro. *A gamificação no ensino de leitura* [manuscrito]: desafios e contribuições. Montes Claros, 2021.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinar na universidade:* pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Iniciação literária. In: *Nova reunião*: 23 livros de poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ASSIS BRASIL, Luiz Antônio de. *Escrever ficção:* um manual de criação literária. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AULETE. *Dicionário Aulete digital*. Disponível em: https://www.aulete.com.br/fruir. Acesso em: 10 mar. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yudith Rosenbaum. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. *Gêneros do discurso na escola:* rediscutindo princípios e práticas. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BARBIERI, Cláudia. Arquitetura literária: sobre a composição do espaço narrativo. In: BORGES FILHO, Ozíris; BARBOSA, Sidney (org.). *Poéticas do espaço literário*. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009. 105-126.

BARGH, J. What have we been priming all these years? On the development, mechanisms, and ecology of nonconscious social behavior. *European Journal of Social Psychology*, v. 36, n. 2, p. 147–168, 2006.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de Maria Margarida de F. B. Brahona. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de Maria Bethânia Garcez. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BONADIO, F. O passado e o possível. *Revista Conectado*, v. 1, n. 2, p. 10-13, set. 2006.

BONDÍA, J. M. *O tempo da experiência*. Tradução de José Marcos Marcondes. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

BRAGA, Mayara Rodrigues; ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva; GOMES, Dannytza Serra. Gamificação no ensino de leitura: o exemplo do jogo Veridiana. *Revista Tabuleiro de Letras*,

v. 14, n. 1, p. 107–122, jan./jun. 2020. Disponível em: Scribd. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino fundamental Brasília, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular:* Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASI**L.** Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.* Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BAUMGÄRTNER, Raquel; SCHNORR, Márcia. *A produção escrita na escola:* oficinas de texto. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Heráclito Aragão Pinheiro. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1997.

CANDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro; et al. (Org.). *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 101-111.

CANDIDO, Antônio. O Direito à literatura. In: . *Vários escritos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1998. p. 63- 79.

CANDIDO, Antônio. *A personagem de ficção*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas* (Cosac Naify por SESISP Editora) (Portuguese Edition) (p. 97). SESI-SP Editora. Edição do Kindle.

CARVALHO, Fernanda A. H. de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, nov. 2010/fev. 2011.

CAVALCANTI, Lídia Eugenia. Mediação na leitura e alteridade na educação literária. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v. 30, n. 4, p. 1-14, out./dez. 2020.

COELHO, Jacinto do Prado. *Ao contrário de Penélope*. São Paulo: Bertrand, 1976.

COELHO, Nelly N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:* das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1985. p. 126-133.

COELHO, Nelly N. *Literatura Infantil*: Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 1985.

COLERIDGE, Samuel Taylor. *Biographia Literaria* 1817. Tradução de Sergio P.R. Vasconcelos.

COLLOT, Michel. *O outro no mesmo*. ALEA, v. 8, n. 1, p. 29-38, junho 2006.

COLOMBO, J. A leitura e o cérebro: um processo que envolve mais do que a decodificação. In: *A leitura e a escrita na perspectiva histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 57-58.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. São Paulo: Artmed Editora, 2002.

COLOMER. Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo. *Nova Escola*, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.novaescola.org.br/. . Acesso em: 15 mar. 2023.

CORDEIRO, Glaís Sales; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MATTOS, Vanda Lúcia.

Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópio*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 29–42, jan./jun. 2004. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6479. Acesso em: 28 jun. 2025.

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 533-548, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647205. Acesso em: 10 abr. 2024.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário. Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

COSTA, Raquel Lima Silva. A leitura literária como via possível para processos de simbolização e subjetivação. *Linhas Críticas*, v. 29, e46786, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc29202346786.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Ed.). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 313-335.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; JACKSON, Susan A. *Flow in Sports: The Keys to Optimal Experiences and Performances*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1999. 192 p. ISBN: 978-0880118767. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Flow_in_Sports.html?id=Jak4A8rEZawC. Acesso em: 08 abr. 2025.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo: psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DOLZ, J. et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J. et al; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004a. p. 35-60.

DOLZ, J. et al. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY,

Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004b. p. 125-155.

DOLZ, J.; WIRTHNER, M. Quand la Description Devient un Outil pour Raconter. Les Cahiers pédagogiques, n. 373, p. 21-23, 1999.

DOMINGUES, Delmar**.** O sentido da gamificação. In: SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (Orgs.). *Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018. p. 11-20.

ECO, Umberto. *Cinco escritos estéticos*. Tradução de Maria de Lourdes S. Lima. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos.* 2. ed., reimp. São Paulo: Perspectiva, 2013.

EDUCACROSS. A gamificação trabalha com 4 eixos: metas, regras, feedback e participação. Disponível em: https://www.educacross.com.br/blog/gamificacao. Acesso em: 28 abr. 2024.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *RENOTE*, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, jul. 2013b. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629. Acesso em: 29 abr. 2024.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Volume 1. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação).

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREUD, Sigmund. O Estranho. In: *Obras completas*, volume XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GALINDO, Juliana Costa. Jogos de tabuleiro: uma proposta didática para o processo de ensino-aprendizagem em fisiologia animal. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, 2017. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/4/jogo-de-tabuleiro-uma-proposta-didatica-para-o- processo-de-ensino-aprendizagem-em-fisiologia-animal. Acesso em: 28 jun. 2025.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002. GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. São Paulo: Ática, 1997. (3. ed.).

GHIRARDI, José Garcez. *Alice no País das Maravilhas e a subversão das normas vitorianas*. 2016. Disponível em: Redalyc. Acesso em: 28 abr. 2024.

GOMES, Geam Karlo; RAMOS, Adriana Lúcia Oliveira (orgs.). *Gamificação no ensino de línguas: criando possibilidades para aprendizagens mais engajadoras*. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2022.

GOMES, Marcelo Santos; SILVA, Maria José Ferreira da. Gamificação: uma estratégia didática fundamentada pela perspectiva da Teoria das Situações Didáticas. *Horizontes - Revista de*

Educação, v. 6, n. 11, p. 18–30, 2018. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8398. Acesso em: 20 mai. 2024.

GOODMAN, K. S. Reading, a psycholinguist guessing game. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 1976. p. 497- 508.

GRAMATICA.NET.BR. Origem e evolução da palavra "aventura". Disponível em: https://www.gramatica.net.br/etimologia/origem-da-palavra-aventura. Acesso em: 19 dez. 2024.
HEBB, Donald O**.** *The organization of behavior: a neuropsychological theory*. New York: Wiley, 1949.

HERMAN, David. *Basic Elements of Narrative*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.HEINZE, Rüdiger. The whirligig of time: Toward a poetics of unnatural temporality. In: ALBER, Jan; RICHARDSON, Brian (Eds.). *A Poetics of Unnatural Narrative*. Columbus: The Ohio State University Press, 2013. 31-44.

HIGLEY, Sarah L. Thought in Beowulf and Our Perception of It: Interiority, Power, and the Problem of the Revealed Mind. In: WAUGH, Robin; WELDON, James (Org.). *The Hero Recovered*: Essays on Medieval Heroism in Honor of George Clark. Kalamazoo, MI: Medieval Institute Publications, 2010. p. 23–46.

HUTCHEON, Linda. *A Theory of Parody:* The Teachings of Twentieth-Century Art Forms. New York: Methuen, 1988.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

JANNIDIS, Fotis. Personagem. Tradução: Alice Meira Moraes. Repositório Digital de Textos de Narratologia e Intermodalidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022. Título Original: Character. Disponível em: in Fotis Jannidis; Matiaz Martinez; John Pier; Wolf Schmid (eds.), Handbook of Narratology. Berlin; New York: Walter de Gruyter. 30-46.

JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase:* Como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1998.

JOUVE, Vincent. *A leitura*: estudo de literatura. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: COSSON, Rildo (Org.). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 121-136.

KAMEI, Helder Hiroki**.** *Flow e Psicologia Positiva: Estado de fluxo, motivação e alto desempenho*. Goiânia: Editora IBC, 2014.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Cortez, 1999.

KAUFMANN-SACHETTO, I.; MOTT, P.; PEREIRA, M.; PACHECO, M. *O lúdico como método de aprendizagem na educação infantil*. São Paulo: Editora XYZ, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. *Texto e leitor:* aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de leitura,* teoria e prática. São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: LINS, Osman. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976.

LINS, Osman. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976.

LUYTEN, Sonia M. B. *História em Quadrinhos:* leitura crítica. São Paulo: Loyola, 1991.

MACKEY, Margaret. *Literacies across media:* playing the text. London and New York: Routledge, 2002.

MAGGI, R.; MORALES, M. M. *Psicanálise e educação*: escutando as infâncias. São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. Coleção: Primeiros Passos, V. 74.

MARTINS, Maria Helena. *A escola e o livro:* a formação do leitor. São Paulo: Cortez, 1997.

MATSOUKA, Sayuri Grigório. A personagem e o espaço na ficção de Lygia Fagundes Telles. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 56, e564, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2316-4018564. Acesso em: 23 jun. 2025.

MCGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo – porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Tradução Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MOISÉS, Massaud. *A Análise Literária*. 19ª ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

MONTSERRAT, J. M.; RODRÍGUEZ, J. L. *Aprendizagem pela Interação: Fundamentos e práticas*. Editora: Edições ASA, 1997.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Eds.). *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever*. Vol. 1, pp. 17-48. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. p. 15-34. Disponível em: http://hdl.handle.net/10174/10436. Acesso em: 18 dez. 2024.

MOREIRA, Cláudia dos Santos. *A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental*. 90 f.: il. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/4640.

MORTATTI, Maria do Rosário. Sobre o Ensino de Leitura (1995). In: *Entre a Literatura e o Ensino: a formação do leitor* [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2018, pp. 43-60. ISBN 978-85-95462-85-4. https://doi.org/10.7476/9788595462854.0005. Acesso em: 08 maio 2023.

MURR, C. E.; FERRAI, G. Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios [recurso eletrônico]. Florianópolis: UFSC: UAB, 2020.

MURRAY, J. H. *Hamlet on the Holodeck: the Future of Narrative in Cyberspace*. Nova York: The Free, 2000.

NÓBREGA, M. J. Mar de histórias: um roteiro de leitura de narrativas de aventura, cujos cenários marítimos levam o leitor a ancorar em "outros mundos". *Revista Carta Fundamental*, v. 56, mar. 2014. Disponível em: http://www.cartafundamental.com.br/single/show/169. Acesso em: 15 abr. 2023.

OBERG, M. S. Pires. *Informação e Significação: a fruição literária em questão*. São Paulo, 2007. Dissertação de Mestrado. Acesso em: 17 abr. 2023.

PARANÁ (Estado). *Currículo do Paraná:* documentos curriculares para a educação básica. Curitiba: Secretaria da Educação, 2018. p. 539. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/atividades/arquivos/Material1f5g4492552_1585631919.pdf. . Acesso em: 15 mar. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná*. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

PEARSON, Caroll. *O herói interior:* seis arquétipos que orientam a nossa vida. São Paulo: Cultrix, 1992.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Tradução de Ivo R. L. Alves. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador:* a comunicação como construção coletiva de sentido. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto*. Trad. Larissa Maranhão. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

REYES, Y. *Ler e brincar, tecer e cantar* – Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROCCO, M. T. F. Leitor, leitura, escola: uma trama plural. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.).

A Formação do Leitor. Pontos de Vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

REZENDE, L.A. de. *Leitura e formação de leitores*: vivências teórico-práticas. Londrina: EDUEL, 2009.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo

de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-16.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CÂNDIDO, Antônio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. *A personagem de ficção*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1968. p. 26.

ROSENFELD, Anatol. A Personagem de Ficção. In: CÂNDIDO, Antônio; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Sales. *A Personagem de Ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 13-64.

ROUXEL, Anne. *Leitura Subjetiva e Literatura*. Org. Annie Rouxel, Gérard Langlade; coordenação da edição brasileira Neide Luzia de Rezende: tradutores Amaury C. Moraes ... (et al.); coordenação da revisão e revisão técnica Neide Luzia de Rezende, Rita-Jover Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTAELLA, Lucia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabricio (orgs.). *Gamificação em Debate*. São Paulo: Blucher, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Referencial Curricular para o Ensino Fundamental do Paraná*. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: https://www.documentador.pr.gov.br. Acesso em: 19 dez. 2024.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11–19, jan./jun. 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708. Acesso em: 01 jun. 2025.

SILVA, L. R. F. da. *A formação leitora no Curso de Rede de Computadores do Proeja do Instituto Federal do Maranhão* – Campus São José de Ribamar. São Luiz, 2021. Dissertação (Mestrado emEducação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís/Monte Castelo, 2021.

SILVA, Marina Cabral da. Enredo linear e não linear. *Brasil Escola*. Disponível em: http://brasilescola.uol.com.br/redacao/enredo-linear-naolinear.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.
SILVA, V. R. *Estratégias de leitura e compreensão leitora:* contribuições para prática de ensino em História. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-90742004000200005. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre Literatura*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 428 p. ISBN 9788536300344.
SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Martins.

Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. *Ler e escrever: competências e dificuldades*. São Paulo: Contexto, 2008.
SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Maria Isabel André de. As Perspectivas Lúdicas de Leitura e Escrita na Educação Infantil: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Évora, Évora, 2014. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6757/1/PDF%20-%20Maria%20Isabel%20Andr%C3%A9%20de%20Sousa.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. *Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2019.

TEIXEIRA, M. A. *Jogos educativos e seu uso na educação*. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1970.
TERRES, Nathalia Ferreira. *De Alice no País das Maravilhas a Memórias de Emília: comparatismo, intertextualidade e tradução*. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2021.

UTFPR. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/25508. Acesso em: 14 dez. 2024.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas das narrativas*. Tradução de Leyla Perrone-Moiséis. 4. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 4. ed. Rio de Janeiro: DIEL, 2012.

VIEIRA, Alice. Autonomia no jogo da leitura. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 31–34, set./dez. 1995. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i4p31-34. Acesso em: 26 jun. 2024.
ZABALA, A. *A prática educativa:* como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
ZILBERMAN, R. A. *Leitura e o ensino da Literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ANEXO I: TABELA 1 – Características gerais das personagens

nº	Personagem	Características	Personalidade	Objetivos/Famoso por:	Desenvolvimento
1	Alice	Uma jovem, com cerca de 7 anos, cabelo loiro, vestido azul e avental branco, segurando um livro.	Curiosa, corajosa e imaginativa. Está sempre disposta a explorar o desconhecido.	Buscar entender o mundo ao seu redor e encontrar seu lugar no País das Maravilhas.	Aprende sobre identidade, crescimento e a complexidade do mundo.
2	Coelho Branco	Coelho com colete, relógio e expressão apressada.	Nervoso, apressado e ansioso.	Sempre estar atrasado e preocupado com o tempo.	É o primeiro a levar Alice ao País das Maravilhas.
3	Chapeleiro Maluco	Um homem excêntrico com um chapéu grande e colorido, cabelo desgrenhado e um sorriso extravagante.	Maluco, divertido e enigmático. Tem uma visão única da vida.	Organiza festas de chá intermináveis e fala em enigmas. "É sempre hora do chá."	Amigo da Lebre de Março e da Dorminhoca.
4	Lebre de Março	Uma lebre com um relógio e uma expressão apressada.	Desatento, apressado e divertido.	Participa do chá maluco e compartilha sua excentricidade	Fala rapidamente e tem dificuldade em manter a atenção
5	Rainha de Copas	Uma figura majestosa com um vestido vermelho e uma coroa extravagante.	Autoritária, temperamental e volúvel. Famosa por suas ordens de "Cortem-lhe a cabeça!".	Representa a tirania e a arbitrariedade no País das Maravilhas.	Tem um exército de cartas que a obedecem.
6	Gato de Cheshire	Um gato com um sorriso largo e olhos brilhantes, que aparece e desaparece.	Sábio, enigmático e brincalhão.	Pode aparecer e desaparecer à vontade, deixando apenas o sorriso para trás. Frases famosas: "Todos aqui são loucos, eu sou louco. Você é louca?"	interage com Alice em momentos importantes da obra
7	Marmota	Uma criatura sonolenta com olhos fechados e uma expressão relaxada.	Preguiçosa, confusa e sonhadora.	Fala de forma arrastada e muitas vezes dorme em meio às conversas.	Participa do chá maluco e interage com o Chapeleiro e a Lebre.
8	Lagarta	Uma criatura que questiona Alice e leva-a a refletir sobre quem realmente ela é,	Tranquila, calma, reflexiva	Fala de forma segura e consciente, cria em Alice o despertar para a sua identidade.	A Lagarta é um personagem fundamental na obra. Através de suas enigmáticas perguntas e conselhos, ela guia Alice em sua jornada de autodescoberta.
9	Rei de Copas	Homem pequeno, com uma coroa e um semblante apavorado.	Medroso, submisso à Rainha de Copas.	Representa a figura de autoridade impotente, frequentemente ignorado pela Rainha.	O Rei de Copas é um personagem que, apesar de sua posição, é bastante apagado. Ele serve como um contraponto à figura dominante da Rainha e ajuda a criar um ambiente surreal e absurdo. Sua submissão e medo revelam a natureza arbitrária do poder no País das Maravilhas.

ANEXO II – JOGO DO TABULEIRO – UMA VIAGEM NO PAÍS DAS MARAVILHAS



ANEXO III – FOLHETO EXPLICATIVO DAS REGRAS DO JOGO

Quantidade de jogadores: a definir – pode ser em equipes, duplas, trios etc...

FOLHETO EXPLICATIVO DAS REGRAS DO JOGO

Como a proposta é para uma turma, pode-se considerar que, ao invés de um jogador individual, uma equipe possa jogar com um peão, respondendo às tarefas em conjunto ou revezando-as entre seus membros a cada jogada.

Os movimentos do jogo, jogo com dado, andando no máximo seis casas

Para a movimentação do jogo, será jogado o dado e, a partir do número que constar no dado, o jogador deverá seguir a jornada no País das Maravilhas, percorrendo o número sorteado no dado. O total de casas a serem percorridas no jogo, são de número 38, além disso, há a casa no início do jogo, que é a Toca do Coelho, por onde Alice entra no País das Maravilhas e o final também é a Toca do Coelho, por onde Alice sai do País das Maravilhas. A seguir, as casas e suas principais características:

- **Casas das personagens:** A Lagarta Azul, o Gato de Cheshire e a Rainha de Copas. As casas das Personagens contemplam dois tipos de cartão para as repostas das perguntas: cartão com perguntas referentes às características das personagens e cartões com perguntas relacionadas aos diálogos entre Alice e as personagens.
- **Casas com pontos de interrogação:** estas casas contêm perguntas que estão relacionadas ao enredo da obra Alice no País das Maravilhas.
- **Casa do Buraco da fechadura:** estas casas apresentam perguntas relacionadas aos espaços da Obra Alice no País das Maravilhas.
- **Casa de Eventos:** estas casas estão relacionadas aos eventos principais no quais Alice vivencia.

Recompensas e as punições de cada casa Casa da Lagarta Azul

Tendo o peão caído na casa que tem a imagem da Lagarta, escolhe-se uma carta com uma pergunta/tarefa: ao acertar esta pergunta, o jogador receberá 10 pontos e doará 5 pontos para o jogador anterior. Ser errar, deverá cumprir o seguinte desafio: complete a frase que fala sobre si mesmo, pensando apenas nos pontos positivos. **EU SOU....**

Casa do Gato de Cheshire

Tendo o peão caído na casa que tem a imagem do Gato de Cheshire, escolhe-se um cartão relacionado à casa, com uma pergunta que o aluno deverá responder. Para confirmar sua resposta, quem está com o cartão lerá a resposta. Se acertar, ganha 10 pontos, se errar deverá pedir ajuda ao próximo jogador. Se o outro jogador acertar, ambos ganham 10 pontos. Se errar, os dois devem pagar com um desafio: andar em círculos, imitando o Gato e dizer uma frase que alude à conversa sobre direção.

Casa da Rainha de Copas

Tendo o peão caído na casa que tem a imagem da Rainha de Copas, escolhe-se um cartão com uma pergunta/tarefa, a que o jogador da vez deverá responder corretamente. Se acertar, ganha 20 pontos, se errar, deve-se cumprir um desafio: deverá fazer uma interpretação dramática, com tom de voz, postura corporal e expressão facial da cena em que a Rainha grita "Cortem-lhe a cabeça", ou replicar o discurso, fazendo uma encenação: "*Majestade Suprema, rainha incomparável de todos os naipes, perdoe este humilde servo! Foi apenas um lapso de memória, indigno de sua grandeza. Permita-me corrigir meu erro e provar minha lealdade à sua brilhante coroa.*

Casa do Campo do Jogo Toque-Emboque

Tendo o peão caído na casa do jogo de toque-emboque, o jogador deverá responder o que se pede no cartão. Se acertar, ganha 15 pontos e compartilha 5 pontos com jogador que estiver perdendo. Se errar, deverá cumprir o seguinte desafio: escolher um animal para imitar e depois, deverá dizer uma frase explicando por que esse animal merece respeito. Ex. Os cães nos mostram lealdade, por isso merecem respeito.

Casa do Buraco da Fechadura

Tendo o peão caído na casa Sala da Fechadura, escolhe-se um cartão com uma pergunta/tarefa: se o jogador acertar a questão, que consta no cartão referente a essa casa, ele ganha 10 pontos e pula duas casas para frente, como bônus. Se errar, ele deve descrever três características observadas no jardim, pela fechadura. Se não conseguir em tempo hábil (ampulheta), deverá voltar 3 casas.

Os critérios para vencer o jogo: quantidade de pontos

Vence o jogo, o jogador/jogadores que adquirirem 100 pontos. Assim, deverá adquirir os 60 pontos validados nos cartões respondendo corretamente as perguntas ou cumprindo o

desafio/tarefas relacionadas a cada casa. Os outros 40 pontos, o jogador deverá cumprir o requisito ao chegar na toca do Coelho (casa da saída) e, para sair, ele deverá recitar uma frase reflexiva dita por Alice no País das Maravilhas. O jogador poderá buscar respostas na obra, com um tempo de 30 segundos, apenas. Se conseguir, na primeira oportunidade, vence e sai do País das Maravilhas e completa os 100 pontos, se não conseguir, deverá esperar a próxima rodada e tentar novamente até conseguir completar os 100 pontos. Só ganhará o jogo quem fizer os 100 pontos completos.