



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

RITA DE CASSIA DAMASCENO BARBOSA

**GAMIFICAÇÃO E ESCRITA: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM
GAMIFICADA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL**

BELÉM - PA

2021

RITA DE CASSIA DAMASCENO BARBOSA

**GAMIFICAÇÃO E ESCRITA: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM
GAMIFICADA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

BELÉM – PA

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

B238g Barbosa, Rita de Cassia Damasceno.
Gamificação e escrita : experiência de aprendizagem gamificada
para produção textual / Rita de Cassia DamascenoBarbosa. — 2021.
89 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Isabel Cristina França dos Santos
Rodrigues

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em Letras
em Rede Nacional, Belém, 2021.

1. Escrita. 2. Leitura. 3. Responsividade. 4. Argumentação.
5. Gamificação. I. Título.

CDD 418

RITA DE CASSIA DAMASCENO BARBOSA

**GAMIFICAÇÃO E ESCRITA: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM
GAMIFICADA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

DATA DA APROVAÇÃO: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
UFPA (Presidente e Orientadora)

Prof. Dr. José Leonildo Lima
Profletras – UNEMAT/Cáceres - MT (Membro externo)

Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi
UFPA (Membro interno)

Profa. Dra. Marli Tereza Furtado
UFPA (Membro suplente)

Dedico este trabalho aos meus pais, fontes da minha força e dedicação, para quem estudar é uma constante da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus passos, por me permitir realizar sonhos e renovar minhas esperanças a cada dia.

Especialmente, à minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*) por todo amor e cuidado a mim dedicados, e à minha filha, pelo companheirismo e auxílio nos momentos difíceis – luzes da minha vida.

Ao meu irmão, Carlos, e sobrinhos, pela motivação.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, pelo incentivo, pela atenção e por muitas oportunidades de aprendizado.

Às Professoras Doutoradas Márcia Cristina Greco Ohuschi e Leandra Ines Seganfredo Santos, pelas valiosas contribuições para este trabalho durante a Banca de Qualificação.

Aos professores do PROFLETRAS (UFPA), por tantas aprendizagens que possibilitaram ressignificar a minha prática pedagógica.

Aos meus alunos, responsáveis pela renovação diária da certeza da importância do meu fazer nesta sociedade.

Às minhas amigas, também colegas de profissão, Patrícia, Denise e Lenira, pelo apoio, incentivo e companheirismo.

Aos colegas do curso, pelo compartilhamento dos conhecimentos, das angústias e pelos momentos de descontração.

À diretora da escola onde iniciei a pesquisa, pela atenção e consideração dispensadas.

RESUMO

O presente trabalho propõe realizar, à luz da Linguística Aplicada, um estudo teórico-propositivo sobre a manifestação responsiva ativa na produção textual de alunos do 9º ano do ensino fundamental, a partir do trabalho com os gêneros discursivos artigo de opinião e comentário na interface argumentativa, por meio de atividades que empregam a gamificação como proposta pedagógica, por este recurso fazer parte da vida em sociedade e meio pelo qual os alunos se inserem como sujeitos nas diversas práticas sociais das quais participam, sejam elas em ambiente escolar, familiar ou em ambiente digital. Para efetivá-lo, partiu-se da seguinte problemática: Como as atividades elaboradas com base em mecânicas de jogos, gamificação, podem contribuir para a manifestação responsiva ativa discente na produção de gêneros discursivos? Para responder a esse questionamento, foi elaborado um conjunto de atividades para a produção textual de gêneros argumentativos, adaptado do projeto de leitura e escrita de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2008), composto por atividades organizadas com mecânicas de jogos – gamificação, que buscou confirmar/negar duas hipóteses: a) atividades gamificadas, por terem como finalidade o engajamento e a motivação para a solução de problemas, colaboram para a manifestação da responsividade ativa dos alunos do 9º ano na produção textual dos gêneros artigo de opinião e comentário; b) os alunos manifestam responsividade ativa durante as atividades que envolvem a reescrita dos textos. Definimos como objetivo principal verificar a manifestação responsiva ativa discente na produção textual dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário, a partir de uma proposta de atividades elaboradas com mecânicas de jogos, a gamificação e, como objetivos específicos: a) averiguar se as atividades gamificadas, as quais envolvem agência dos discentes na construção dos conhecimentos, colaboram para uma ação responsiva ativa dos alunos na produção textual; b) verificar a manifestação responsiva ativa na produção inicial dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário nas atividades diagnósticas.

Para fundamentação teórica, baseamo-nos nos princípios do pensamento do Círculo de Bakhtin sobre a natureza dialógica da linguagem e a responsividade, bem como em teóricos e pesquisadores que desenvolvem trabalhos relacionados à produção textual em sala de aula nessa perspectiva, como Geraldi (1996), Sercundes (2004), Fiad e Mayrink-Sabinson (2019) e Menegassi (2016); os estudos sobre multiletramentos de Street (2013, 2014), Kleiman (1995), Soares (2006), Rojo e Moura (2012) e Rojo e Barbosa (2015), Alves (2015) e Paula (2016) sobre gamificação como prática pedagógica. A investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, com base no interpretativismo, de caráter propositivo e de natureza aplicada, em que os resultados iniciais obtidos a partir da análise diagnóstica demonstraram que os alunos manifestam posição ativamente responsiva em relação ao entendimento da proposta de produção, ao atendimento à finalidade do gênero e ao conteúdo temático na produção textual dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário de leitor. Tais resultados foram tomados como base para a elaboração de atividades de um produto educacional com o objetivo de contribuir para manifestação responsiva ativa discente na produção textual, em formato de caderno de atividade pedagógica, direcionado a docentes de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Escrita. Leitura. Responsividade. Argumentação. Gamificação.

ABSTRACT

The presented work is purposed to realize, under the Applied Linguistic, a theoretical-propositive study about the active responsive manifestation in the textual production of 9th grade elementary school students, from the work with opinion article and commentary genders discourse in the argumentative interface, through activities which use gamification as a pedagogical proposal, because of this resource is part of the life in society and is the way that the students are inserted as subjects in the diverse social practices that they do participate, being these in scholar environment, familiar or in the digital environment. To effectuate, it was started by the following problematic: How can the activities elaborated with game mechanics base, gamification, contribute to the active responsive manifestation of the learners in the genders discourse production? To answer this question, it was elaborated a set of activities to the argumentative genders textual production, adapted from the genders discourse reading and writing project of Lopes-Rossi (2008), compound by organized activities with game mechanics – gamification, which search to confirm/to deny two hypothesis: a) gamificated activities, because of having the engagement and the motivation to solve problems as objective, do collaborate to the active responsive manifestation of 9th grade students in textual production of the opinion article and commentary genders; b) the students manifest active responsive during the activities that involve the texts rewriting. It was defined as the main goal to verify the active responsive manifestation in the textual production of the opinion article and comments genders discourse, from a game mechanics elaborated activity proposal, the gamification and, as specific objectives: a) to ascertain if the gamificated activities, which require the teachers responsibility in the knowledge construction, does collaborate for a active responsive action of the students in the textual production; b) to verify the active responsive manifestation in the early production of the opinion article and commentary genders discourse in the diagnostic activities. To the theoretical reasoning, it was based in Bakhtin's Circle thoughts principles about the dialogical nature of the language and the responsiveness, as well as in theorists and researchers who develop works related to the textual production in the classroom in this perspective, as Geraldi (1996), Sercundes (2004), Fiad and Mayrink-Sabinson (2019) and Menegassi (2016); the studies about multiliteracy of Street (2013, 2014), Kleiman (1995), Soares (2006), Rojo e Moura (2012) e Rojo e Barbosa (2015), Alves (2015) and Paula (2016) about gamification as pedagogical practice. The investigation is characterized as a qualitative research, based in the interpretativism, with propositive disposition and applied nature, which the initial results obtained from the diagnostic analysis show that the learners do manifest active responsive position in relation to the production proposal understanding, to the gender purpose attendance and to the thematic content in the textual production of the discursive genders opinion article and reader commentary. These results were used as a base to the elaboration of a educational product activity in order to contribute to the active responsive manifestation of the learners in the textual production, shaped as a pedagogical activity book, directed to Portuguese Language teachers.

Key-words: Writing. Reading. Responsiveness. Argumentation. Gamification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sugestão para o trabalho na perspectiva dos multiletramentos.....	48
Figura 2 – Orientações para a organização dos conteúdos	53
Figura 3 – Elementos de jogos	54
Figura 4 – Taxonomia de Bloom revisada	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos que realizaram a primeira atividade diagnóstica...	66
Gráfico 2 – Percentual de alunos que realizaram a segunda atividade diagnóstica....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização das características de responsividade no discurso escrito.....	34
Quadro 2 – Diferenças entre estratégias de aprendizagem ativa e passiva.....	51
Quadro 3 – Atividades e etapas desenvolvidas	64
Quadro 4 – Comando de produção textual em sala de aula – artigo de opinião	65
Quadro 5 – Comando de produção textual na mídia social <i>WhatsApp Messenger</i>	66

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LP – Língua Portuguesa

PA – Pará

PE – Produto Educacional

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PRÁTICAS LINGUAGEIRAS: A RELAÇÃO COM O MUNDO	19
2.1 A linguagem em jogo: concepções de linguagem	19
2.1.1 Jogos de regras: a linguagem como expressão do pensamento	20
2.1.2 Jogos de exercício: a linguagem como instrumento de comunicação	21
2.1.3 Jogos de ação e reação: a linguagem como interação	22
2.2 Como jogar: as concepções de escrita	24
2.2.1 Escrita com foco na língua	24
2.2.2 Escrita como dom/inspiração	25
2.2.3 Escrita como consequência	26
2.2.4 Escrita como trabalho	27
2.2.4.1 Os processos de revisão e reescrita	30
2.3 Pensamento estratégico: as manifestações responsivas	33
2.4 A linguagem no jogo: os gêneros do discurso	36
2.4.1 Artigo de opinião e comentário de leitor: a interface argumentativa escola-cotidiano	37
3 O JOGO SOCIAL: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS	41
3.1 Definição de práticas de letramento	41
3.2 Letramento digital ou letramento midiático?	42
3.3 Multiletramentos	46
3.4 Gamificação	50
3.4.1 Elementos da Gamificação	54
4 METODOLOGIA: A ARQUITETURA DA INVESTIGAÇÃO	60
4.1 Estilo da arquitetura	60
4.2 O cenário da gamificação	61
4.3 Escalação do time: os jogadores	62
4.4 Diálogo com as possibilidades para a solução de aprendizagem	63
4.5 Constituição do corpus e categorias de análise	67
5 ANÁLISE DA DIAGNOSE	69
5.1 O produto educacional	75
5 PAUSA PARA RECONFIGURAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	79

REFERÊNCIAS.....	83
ANEXO A – RESOLUÇÃO N° 0003/2020	88

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna com ênfase no estudo das estruturas da língua e a leitura restrita às informações gerais da superfície dos textos, que servem de modelo para a produção textual, continuam a ser as metodologias desenvolvidas na maioria das salas de aula. Nessas práticas pedagógicas, o aluno permanece como receptor e, geralmente, não estabelece correspondência com as práticas vivenciadas no cotidiano, nas interações em sua comunidade.

Dessa forma, torna-se necessário que, como professores, mudemos nosso olhar sobre o nosso aluno. É preciso conhecê-lo, saber como aprende, o que precisa aprender, o que já sabe, valorizar os conhecimentos que traz (FREIRE, 2018), pois são dados que orientam o trabalho docente e direcionam para o desenvolvimento das competências necessárias à aprendizagem dos alunos, como participantes ativos e transformadores da sociedade. Mudar o olhar sobre o aluno não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível.

Egressa do curso de Geografia, iniciei minha trajetória profissional em 1993, no município de Belém (PA), mesmo ano de ingresso no curso de Letras, na Universidade Federal do Pará, sem nenhuma experiência de sala de aula. Fui contratada como estagiária em uma escola da rede particular de Belém, atuando como professora de redação nas 6^a e 7^a séries durante dois anos. Nesse momento, ainda não fazia ideia da importância do meu trabalho.

Ao concluir a graduação em 1998, segui para o interior do Estado do Pará, município de Rondon do Pará (PA), onde atuei por mais dois anos nos ensinos fundamental e médio. Mesmo depois de graduada, foi uma experiência difícil, porém, essencial, que possibilitou aquele “novo olhar”, proporcionado pela diversidade de sujeitos que se reuniam naquele espaço em busca de educação: alunos da zona rural e de estados de outras regiões.

Nesse período, cursei uma especialização em Linguística do Texto, com o objetivo de desenvolver um trabalho que pudesse colaborar de forma mais efetiva para aprendizagem dos alunos, estudo que norteou minha prática em sala de aula durante todos esses anos.

Duas décadas depois, atuando há quinze (15) anos em uma escola da capital do Estado e, dentre as muitas inquietações que não me abandonavam, estava a formação dos professores. É como se, depois da graduação, não houvesse mais o que aprender, e pior que isso, os professores não devessem mais aprender.

A busca por novas possibilidades de ensinar me levou ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que trouxe a base teórica necessária para a fundamentação e a renovação de minha prática pedagógica, com as várias experiências de trabalhos responsáveis,

respeitosos, orientados por professores admiráveis e com as contribuições dos estudos da Linguística, o que possibilitou repensar o fazer pedagógico.

Na disciplina *Elaboração de projetos*, ministrada pela Professora Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, teve início a elaboração do projeto desta pesquisa, dentre outros implementados e apresentados em eventos durante o ano de 2019, sempre orientados por um olhar para o outro, sob uma perspectiva inovadora e interdisciplinar no desenvolvimento de projetos, o que me proporcionou a participação na primeira edição do Desafio Inova Escola¹ (2019), com plano de ação classificado entre os vinte e cinco (cinco por região) melhores planos de inovação do país.

A disciplina *Leitura e escrita: processos de ensino-aprendizagem*, ministrada pela Professora Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi, ressaltou a importância do trabalho com os gêneros discursivos na elaboração de projetos de leitura e escrita, baseados em Lopes-Rossi (2008), de grande relevância para a construção do produto educacional, visto que as atividades propostas foram elaboradas com base no referido estudo.

As aulas da disciplina *Gramática, variação e ensino*, ministradas pela Professora Dra. Iaci de Nazaré Silva Adbon, proporcionou-nos a elaboração de projetos sob uma perspectiva funcionalista, o que nos orientou para um ensino de gramática voltado para a análise linguística, por sua importância à ampliação textual-discursiva, além dos aspectos semânticos e formais.

Ao longo dos semestres, cada disciplina contribuiu com suas especificidades para a elaboração do projeto desta pesquisa, seja pelas leituras dos textos para a ampliação dos conhecimentos acerca dos aspectos teóricos que fundamentaram este estudo, seja pelos projetos pedagógicos desenvolvidos durante esse período.

Esta pesquisa teve como motivação a necessidade de ampliar as capacidades linguísticas e comunicativas na produção, relacionadas à construção da argumentação, tanto pela importância que esse estudo representa nas práticas sociais cotidianas quanto para atender às convenções sociais. Não apenas para fazer oposição, mas também para o estabelecimento e manutenção do diálogo.

Outro fator está relacionado à intensa participação dos alunos na cultura digital, em que os sujeitos interagem com muita frequência, consumindo, produzindo e compartilhando

¹Desafio Inova Escola é uma iniciativa promovida pelo Programa ProFuturo, por meio da Fundação Telefônica Vivo, com coordenação técnica do CENPEC Educação. É apoiado pela Representação no Brasil da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Movimento de Inovação na Educação (MIE).

conteúdos, geralmente de opinião. Pela importância dessas interações, é que definimos como tema desta pesquisa investigar a responsividade discente no ensino e aprendizagem da produção de gêneros discursivos presentes nas esferas escolar e digital, empregando a gamificação como prática pedagógica.

A gamificação, *Gamification* para Busarello (2016), reúne elementos de jogos na elaboração de atividades para a solução de aprendizagens. Como metodologia ativa, proporciona a imersão em um desafio no intuito de estimular a aprendizagem por meio de uma experiência com jogos.

Assim, a pesquisa foi norteada pela seguinte questão: Como as atividades elaboradas com base em mecânicas de jogos, gamificação, podem contribuir para a manifestação responsiva ativa discente na produção de gêneros discursivos? Considerando o momento de enfrentamento da pandemia da covid-19, o que deveria ser uma proposta de intervenção foi contemplado em forma de produto educacional, conforme Resolução nº 003/2020 (Anexo A), de 2 de junho de 2020, na qual a Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) definiu as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão.

Dessa forma, o trabalho apresenta um produto educacional elaborado com base na diagnose realizada acerca da produção textual dos sujeitos, durante o período que antecedeu a pandemia, que buscou confirmar/negar duas hipóteses: a) atividades gamificadas, por terem como finalidade o engajamento e a motivação para a solução de problemas, colaboram para a manifestação da responsividade ativa dos alunos do 9º ano na produção textual dos gêneros artigo de opinião e comentário; b) os alunos manifestam responsividade ativa durante as atividades que envolvem a reescrita dos textos.

Como objetivo principal, propomos verificar a manifestação responsiva ativa discente na produção textual dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário, a partir de uma proposta de atividades elaboradas com mecânicas de jogos, a gamificação e, como objetivos específicos: a) averiguar se as atividades gamificadas, as quais envolvem agência dos discentes na construção dos conhecimentos, colaboram para uma ação responsiva ativa dos alunos na produção textual; b) verificar a manifestação responsiva ativa na produção inicial dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário nas atividades diagnósticas.

A presente pesquisa se justifica pelo fato de serem os gêneros do tipo argumentativo a forma pela qual nos posicionamos diante de fatos e situações que interferem direta ou indiretamente em nossas vidas, pois permeiam nossas interações nos diversos contextos em que nos inserimos. Por meio da argumentação, ressignificamos a realidade, entramos em

diálogo permanente com outras vozes, concordamos, refutamos, alinhamos ideais e criamos novas perspectivas sobre os fatos do mundo (BAKHTIN, 2003[1979]), sobre questões relevantes e pela aplicabilidade na vida, para uma participação ativa, efetiva e ética na construção do conhecimento.

Para fundamentação teórica, baseamo-nos nos princípios do pensamento do Círculo de Bakhtin, bem como de teóricos e pesquisadores que desenvolvem trabalhos relacionados à produção textual em sala de aula nessa perspectiva como Menegassi (2016), Geraldi (1996), Fiad e Mayrink-Sabinson (2019) e Sercundes (2004), os estudos sobre os multiletramentos de Street (2013, 2014), Kleiman (1995), Soares (2006), Rojo e Moura (2012) e Rojo e Barbosa (2015); e Alves (2015) e Paula (2016) sobre Gamificação como prática pedagógica.

Diversos trabalhos já relacionam a escrita escolarizada e as práticas de letramento em ambientes digitais bem como o ensino e aprendizagem por meio de metodologias com mecânicas de jogos, todos desenvolvidos em universidades estaduais e federais no âmbito do Programa de Mestrados Profissionais.

Antunes (2016), que desenvolveu trabalho sobre o estudo da argumentação com o objetivo de diferenciar a postura crítica *on-line* da escrita convencional. A autora buscou verificar na escrita a utilização de sequenciadores do discurso no gênero discursivo carta, com a introdução do *Facebook* para que os alunos também se posicionassem como leitores críticos e para a comparação do que diferencia sua postura crítica *on-line* da escrita convencional, comparando os contextos de produção e as diferenças que isso implica nas escolhas lexicais.

Silva (2016) direcionou sua pesquisa para as possibilidades de inclusão digital, a partir dos multiletramentos, mas encontrou obstáculo no que referiu ao acesso a ambientes digitais, pela falta de recursos apresentada pela escola. Ambos desenvolveram trabalhos voltados às práticas docentes, utilizando a rede social *Facebook* como ferramenta metodológica.

A pesquisa de Guimarães (2017) analisou textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental da rede pública, referente à reprodução do discurso alheio na escrita de textos jornalísticos, em que constatou a necessidade de ensinar a utilização das formas sintáticas do discurso relatado: discurso direto, discurso indireto, modalização na escrita de textos jornalísticos e teve como objetivo desenvolver a prática de escrita dos alunos por meio de trabalho reflexivo com discurso de outrem.

O trabalho traz uma proposta cujo objeto de estudo, de acordo com as necessidades dos sujeitos, pode ser abordado nas etapas de revisão e reescrita durante o processo de produção textual.

Paula (2016) propôs como prática pedagógica para o estudo de gêneros jornalísticos uma intervenção empregando a Gamificação, a qual emprega a estruturas de jogos, por meio de uma *webquest* para execução de tarefas que contribuíssem para que os alunos construíssem a própria aprendizagem, como forma de minimizar o pouco interesse e motivação apresentados pelos discentes.

A inserção das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, além de uma necessidade na contemporaneidade, torna as aulas mais atrativas devido ao contato diário que os alunos já possuem com ambientes virtuais, utilizando como ferramenta o aparelho celular.

Nosso trabalho apresenta como diferencial a proposta de um ensino alinhado às características e necessidades do público-alvo, em sua singularidade e diversidade, na construção ativa de conhecimento. O emprego da mecânica de jogos – Gamificação, na construção das atividades que compõem o produto educacional, na carência de um ambiente virtual, procurou ressignificar o espaço escolar como o ambiente imersivo para produção de conhecimento e cenário para o desenvolvimento da experiência de aprendizagem gamificada, com seus desafios reais e diários.

Como a metodologia propõe a imersão em uma narrativa, os alunos se tornam personagens de um enredo que se desenvolve em torno da busca de solução para um problema de aprendizagem relativo à produção textual de gêneros discursivos argumentativos, uma meta comum a todos os participantes. Em tempos de ensino remoto e um posterior ensino híbrido, o produto pode ser adaptado para implementação por meio das plataformas de ensino e ferramentas digitais disponíveis nos ambientes virtuais.

Do ponto de vista social e educacional, pretendemos com esta pesquisa contribuir para o engajamento e a motivação discente durante a construção dos conhecimentos e a realização das atividades, uma vez a escola pública não oferece experiências diferenciadas de ensino e aprendizagem e em virtude das muitas dificuldades enfrentadas pelos docentes quanto às condições de trabalho.

O direcionamento da pesquisa à produção textual e o referencial teórico-metodológico apresentado podem contribuir para o trabalho docente, no que se refere à importância da escrita como meio de comunicação e à sua função social, para o desenvolvimento de uma prática que leve os discentes a relacionarem a aprendizagem em sala de aula às necessidades comunicativas em suas práticas sociais.

A Dissertação está organizada em cinco seções, incluindo esta introdução na qual apresentamos a justificativa e as motivações que levaram à realização desta pesquisa, bem como o percurso acadêmico e a trajetória profissional que de alguma forma determinantes

para a escolha da temática da pesquisa, juntamente com a problematização, hipóteses e objetivos do trabalho.

A segunda seção apresenta a fundamentação teórica. Inicialmente são apresentadas as correntes filosófico-linguísticas do Círculo de Bakhtin que deram origem às concepções de linguagem que orientam o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa - LP. Em seguida, trazemos as concepções de escrita e o ensino de língua materna a partir das diferentes linhas metodológicas direcionadas aos processos que envolvem a produção textual e apontam as concepções de escrita que permeiam as práticas em sala de aula. Posteriormente tratamos sobre a compreensão responsiva ativa a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003[1979]), e do quadro classificatório proposto por Ohuschi (2013), finalizando a seção com os gêneros do discurso artigo de opinião e comentário, na interface argumentativa.

A terceira seção apresenta o conceito de práticas de letramento, multiletramentos, letramento digital e midiático, para compreendermos as práticas e as linguagens empregadas nas produções textuais na contemporaneidade. Em seguida trazemos uma breve referência às metodologias ativas como introdução para a subseção sobre gamificação e ensino, para a promoção do engajamento e a motivação na solução de problemas e aprendizagem.

Na quarta seção, é apresentado o percurso metodológico que caracterizam o tipo de pesquisa, o contexto em que a investigação se desenvolveu e os sujeitos investigados, bem como o contato inicial com a produção textual dos sujeitos e as primeiras reflexões sobre essa produção.

A quinta seção apresenta nossas considerações finais, com destaque aos principais pontos abordados, com foco nos objetivos, reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia e as possibilidades vislumbradas em um momento pós-pandêmico.

2 PRÁTICAS LINGUAGEIRAS: A RELAÇÃO COM O MUNDO

Esta seção é composta pelos pressupostos teóricos que orientam a pesquisa sobre a produção escrita. Iniciamos trazendo as correntes do pensamento filosófico-linguístico criticadas pelo Círculo de Bakhtin – subjetivismo idealista e objetivismo abstrato – e a proposta de interação verbal do Círculo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929]; BAKHTIN, 2003[1979]), orientações que deram origem às concepções de linguagem como conhecemos hoje, renomeadas por Geraldi (1994) e as escolhas metodológicas no processo de ensino e aprendizagem, tomando como base os estudos de Travaglia (2009), Perfeito (2010), Zanini (1999). Na subseção seguinte, apresentamos as concepções de escrita e o ensino de língua materna, com ênfase à concepção de escrita como trabalho em Geraldi (1996), Sercundes (2004), Fiad e Mayrink-Sabinson (2019) e Menegassi (2016). Finalizamos com os conceitos sobre responsividade e gêneros discursivos de acordo com os estudos do Círculo de Bakhtin, considerando a natureza dialógica da linguagem.

2.1 A linguagem em jogo: concepções de linguagem

As posturas assumidas em sala de aula relativas ao processo de ensino e aprendizagem estão diretamente ligadas a uma concepção de linguagem (GERALDI, 1999), a qual norteará o trabalho docente. As práticas desenvolvidas em sala de aula, segundo o autor, estão ancoradas à compreensão e à interpretação que se tem de realidade e influenciam as opções procedimentais referentes ao ensino de língua materna, configuradas em uma opção política que guiam nossas ações e escolhas para a vida, inclusive a postura que assumimos como cidadãos e como professores.

Assim, nesta seção, discorreremos brevemente sobre as correntes do pensamento filosófico-linguístico acerca dos estudos sobre a linguagem. Iniciamos com as duas orientações criticadas pelo Círculo de Bakhtin, quais sejam o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Finalizamos com a concepção de linguagem como interação verbal, defendida por Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) e as concepções de linguagem renomeadas por Geraldi (1999) no Brasil: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação verbal.

2.1.1 Jogos de regras: a linguagem como expressão do pensamento

A linguagem concebida como expressão do pensamento, de acordo com Perfeito (2010), remonta à tradição gramatical grega. Nessa concepção, a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos, ou seja, “a linguagem é considerada a ‘tradução’ do pensamento” (PERFEITO, 2010, p. 11).

Ao inspirar os estudos tradicionais, Geraldi (1999), atenta para o fato de que conceber a linguagem como expressão do pensamento, ou seja, daquilo que existe na mente humana, signifique que as pessoas que apresentam dificuldades para se expressar, não pensam.

Relacionada ao subjetivismo idealista, primeira corrente do pensamento filosófico-linguístico, concebe a língua como expressão da consciência individual, monológica. Nela, a língua constitui um sistema estável, como um instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929]), adquirido pelo indivíduo, o qual irá reproduzi-lo para expressão do pensamento.

A exteriorização do pensamento é uma criação individual, “não é absolutamente uma repetição de formas identificadas a uma norma da língua, mas sim uma renovação constante” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 84). O emprego da língua depende da capacidade do homem de organização lógica do pensamento.

É a concepção que fundamenta as práticas tradicionais de estudo da língua centralizado na apreensão das normas gramaticais, como garantia do bem falar e do bem escrever, por meio da transmissão de conhecimentos relacionados às normas que regem a língua e à sua história.

A Lei 4024/61 reforçou esse enfoque que já se vinha dando ao ensino da gramática pela gramática, já que o fim era ter um aluno capaz de dominar conceitos gramaticais, ou seja, um aluno que conhecesse as normas que regem a língua, o que significava dizer que ele sabia português. No que se refere à produção escrita, as atenções recaíam sobre a forma, isto é, sobre o produto estático. Isso significa que a filologia era o viés marcado pelos professores de língua materna (ZANINI, 1999, p. 80).

Nesse contexto, o professor, detentor de todo o saber, avalia o desempenho dos alunos por meio da escrita de textos – redação. A avaliação, nessa perspectiva, tem como foco o conhecimento gramatical acumulado, o qual determinará o desempenho dos alunos, se tiver um bom domínio dos conceitos gramaticais, terá uma avaliação positiva; do contrário, será considerado insatisfatório.

Conforme Travaglia (2009), o ensino fundamentado nessa concepção tem por objetivo homogeneizar os padrões de atividade linguística com foco na variedade escrita culta da língua, por meio de ensino prescritivo. Busca a substituição dos padrões de atividade linguística que se apresentarem em desacordo com as normas gramaticais.

Atualmente essa concepção de ensino de língua materna, fortemente enraizada na prática docente, ainda é muito presente nas salas de aula, como garantia de um bom desempenho na produção textual. Esse modelo representa um obstáculo a um projeto de educação que tenha como objetivo o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade e que considera os saberes trazidos pelos alunos de suas experiências de vida em sociedade.

Ao não considerar os padrões linguísticos das práticas languageiras trazidos pelos alunos, desconsidera-se a atividade do sujeito social, introduzida na concepção apresentada a seguir, a qual concebe a linguagem como instrumento de comunicação, ao admitir um emissor e um receptor no processo comunicativo.

2.1.2 Jogos de exercício: a linguagem como instrumento de comunicação

De acordo com Geraldi (1999), essa concepção está relacionada à teoria da comunicação, para a qual a língua é um código, utilizado como meio de comunicação, por meio do qual é possível transmitir uma mensagem ao receptor. O centro organizador de todos os fatos da língua é o sistema linguístico, o qual constitui um sistema estável, comum para todas as enunciações, o que garante sua compreensão por todos os falantes de uma mesma comunidade linguística.

Corresponde ao pensamento da orientação filosófico-linguístico referente ao objetivismo abstrato (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929]), para a qual cada ato de criação é único e irrepetível, porém existe uma identidade normativa das formas da língua à disposição dos falantes, o que garante a unicidade da língua e sua compreensão por todos os participantes da mesma comunidade.

Segundo Perfeito (2010), nessa concepção a língua é vista a-historicamente, como um código para a transmissão de uma mensagem de um emissor a um receptor, isolados social e historicamente. A linguagem possui uma função essencialmente informativa, conforme as visões estruturalista e da teoria da comunicação, as quais fundamentaram o modelo de ensino de LP no Brasil. Nessa perspectiva, o estudo da língua continua com foco no ensino gramatical, pois

focaliza-se o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfosintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos próprios da norma culta [...]. No que diz respeito à produção textual [...] a visão estrutural da frase transfere-se aos textos, analisados segundo a tipologia tradicional narração, descrição e dissertação. É o período das *técnicas de redação* (PERFEITO, 2010, p. 16-18, grifo do autor).

Como recurso para essa prática, o professor conta com o livro didático e apostilas que trazem exercícios para o treino dos modelos a serem seguidos. Essa perspectiva começa a mudar na década de 1980, quando começam a chegar ao Brasil novas teorias linguísticas, trazendo uma nova concepção de língua que considera as relações entre os sujeitos e a língua na práxis social.

Travaglia (2009) chama a atenção para o aspecto social já presente nessa concepção de linguagem, visto que ao conceber a língua como código, supõe-se que pelo menos duas pessoas o utilizem em contexto específico para que a comunicação se efetive. A linguagem como fenômeno da interação social é o fundamento da concepção de linguagem a seguir.

2.1.3 Jogos de ação e reação: a linguagem como interação

Para Geraldi (1999), a linguagem como lugar de interação humana, que vai além da transmissão de uma mensagem de um emissor a um receptor, pois o falante age sobre o ouvinte, quando se estabelecem as relações sociais.

A crítica às correntes do pensamento filosófico-linguístico é direcionada ao fato de que, para o Círculo, são as condições reais da enunciação que determinam a expressão-enunciação, a qual “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 116), contrariamente às características das duas correntes, uma por apoiar-se em uma enunciação monológica e outra por conceber a língua como um produto acabado. Assim,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 127).

Nesta terceira concepção, em que a linguagem é concebida como interação social, o Círculo de Bakhtin considera que, para a produção de sentidos nas ações de linguagem, para

além dos elementos que fazem parte do funcionamento da língua, a intenção e o contexto em que a interação se dá são fundamentais.

Dessa forma, o ensino de língua materna nas escolas não pode ser pensado fora de uma perspectiva social, em um contexto que desconsidere as relações sociais que permeiam essa interação. A linguagem, nessa perspectiva, é entendida como “um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica” (PERFEITO, 2010, p. 22), o que caracteriza sua natureza fundamentalmente dialógica.

De acordo com Bakhtin (2003[1979], p. 11), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. A esses enunciados, que têm como características um conteúdo temático, um estilo de linguagem e uma construção composicional específica de acordo com o contexto da produção, são denominados gêneros do discurso.

Na concepção interativa de linguagem, a proposta de ensino não tem mais como foco o estudo da língua como um produto acabado, um sistema estável, mas uma compreensão de língua enquanto interação, prática social. Diante desse contexto, o ensino se desenvolve em três eixos (PERFEITO, 2010): leitura, análise linguística e produção e refacção textual. A leitura deixa de ser vista como identificação de sentidos e passa à produção de sentidos (GERALDI, 2013), em que o leitor é o coprodutor e interage ativamente com o texto na produção dos sentidos, a partir de seus conhecimentos prévios. Os estudos acerca dos recursos textuais, lexicais e gramaticais fazem parte da análise linguística, que promove a reflexão sobre esses aspectos a partir do contexto de produção e do gênero em questão. Nota-se que não se trata mais de um estudo compartimentado de estruturas da língua.

Na produção e refacção textual, o discurso dos sujeitos se constrói a partir do contato com as vozes sociais e de acordo com sua condição socio-histórica. No processo de refacção textual, por meio da revisão, os sujeitos têm a oportunidade de refletir acerca do próprio discurso e dos sentidos que constrói.

É preciso estabelecer uma relação entre a aprendizagem em sala de aula e as práticas cotidianas de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos, de forma que a aprendizagem adquira importância para a vida como um todo.

No que se refere especificamente à produção escrita, por ser uma prática menos frequente nas interações das quais os sujeitos participam, precisamos levá-los à compreensão sobre a diversidade de contextos em que ela ocorre, para que possam estabelecer relação com as atividades que desenvolvem na escola. Devemos buscar despertar no aluno o sentimento de apropriação da escrita e proporcionar o encontro entre as diversas linguagens com as quais

constroem seus conhecimentos (PASSARELLI, 2012), trazendo-as para o lugar da prática e da reflexão sobre a escrita como estratégia para o desenvolvimento dessa habilidade, mostrando que situações do convívio social também são temas para a escrita.

A concepção de linguagem assumida no ensino de LP influencia diretamente na forma como o docente desenvolve sua prática em sala de aula. Na subseção seguinte discorreremos sobre as concepções de escrita e a implicância da escolha no processo de ensino e aprendizagem de LP.

2.2 Como jogar: as concepções de escrita

O trabalho com o ensino da escrita, apesar dos estudos desenvolvidos na perspectiva interacionista, ainda é realizado, em grande parte, como um produto para avaliação do ponto vista gramatical. Ainda são comuns as práticas de ensino de língua materna orientadas apenas para o estudo das normas gramaticais e a escrita de redação, nas quais a construção dos sentidos não representa um fator relevante para as atividades, o que gera um distanciamento entre a língua da sala de aula e língua do cotidiano.

A partir de tal constatação sobre o ensino de LP e dos diferentes processos que envolvem a produção textual, à luz da Linguística Aplicada, apresentamos quatro linhas metodológicas direcionadas a essa modalidade de interação verbal, que apontam as concepções de escrita que permeiam as práticas em sala de aula, de acordo com Sercundes (2004) e Menegassi (2016): a) escrita com foco na língua; b) escrita como dom; c) escrita como consequência; e d) escrita como trabalho.

2.2.1 Escrita com foco na língua

A concepção de escrita concebida com foco na língua, segundo Koch e Elias (2018), tem suas atividades relacionadas ao ensino das regras gramaticais, cujo conhecimento determina o desempenho na produção de textos. A escrita é o momento em que o aluno pode demonstrar seu conhecimento após o treino por meio de exercícios gramaticais para a avaliação do professor.

Diante desse contexto, os aspectos discursivos na produção textual não são levados em consideração, são realizados “[...] inúmeros exercícios sobre sinais de pontuação, grafia de palavras, concordância, regência, colocação pronominal e muitos outros tópicos da gramática tradicional” (MENEGASSI, 2010, p. 76). Importam apenas os conhecimentos acerca das

regras que compõem sistema da língua, os quais são empregados pelo aluno durante a escrita do texto em norma padrão.

2.2.2 Escrita como dom/inspiração

Na concepção de escrita como dom/inspiração, a produção do texto não decorre de um trabalho organizado para que seja possível a construção gradativa e contínua do conhecimento. Para Sercundes (2004), é uma produção sem atividade prévia, na qual a escrita é concebida como um dom, construída por meio da articulação de informações.

Para a produção textual o aluno deve ter conhecimentos prévios sobre o tema ou adquiri-los por meio da leitura, realizada apenas para a introdução do tema. A leitura não é parte de um conjunto de atividades pensado com a finalidade de levar o aluno à produção textual.

Em sua pesquisa, Sercundes (2004) buscou verificar as práticas escolares implementadas para a produção textual e apresenta um exemplo de atividade que ilustra a concepção de escrita como dom:

A professora de Português da 7ª série da escola L, estadual, não padrão, solicitou aos alunos que elaborassem um texto sobre “A Eco 92 – O Planeta do Futuro”, a fim de participarem espontaneamente de um concurso. Recolhidos os trabalhos, ela escolheu alguns e os enviou aos responsáveis pelo evento. [...]. Não houve orientação para o desenvolvimento desse trabalho ou discussão do tema. A escola, na verdade, supõe um conhecimento prévio do aluno, por estar o tema circulando no mundo social brasileiro, já que o evento foi sediado no Rio de Janeiro. Esse tipo de episódio leva o aluno a pensar que o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração, sendo esses os premiados (SERCUNDES, 2004, p. 75-76).

Dessa forma, é privilegiado o aluno que tem dom e inspiração, pois apresenta melhor desempenho em detrimento daqueles que apresentam dificuldades em realizar a atividade, visto que a escrita, nessa concepção, é uma consequência natural da disponibilidade de informações.

Menegassi e Balieiro (2015) enumeram algumas considerações sobre a compreensão da escrita como dom. Para os autores as atividades não são iniciadas com uma atividade prévia, que estabeleceria um vínculo com o restante das atividades organizadas para possibilitar a ampliação de conhecimentos. Contrariamente a essa perspectiva, a produção textual é realizada com os conhecimentos e informações que os sujeitos possuem.

De acordo com os autores, o “dom divino” também depende da internalização de conhecimentos sobre a língua que o sujeito emprega na produção textual, que terá como destino apenas um registro de realização da atividade. Essa prática não agrega conhecimento, o estudante não vê razões para desenvolver esse tipo de atividade, visto que não há uma finalidade a ser considerada para a escrita.

Relacionando a atividade utilizada como exemplo por Sercundes (2004) e as considerações de Menegassi e Balieiro (2015), podemos observar que não houve atividade prévia à produção textual, pois como o evento fez parte do conhecimento prévio dos alunos por ter ocorrido na cidade em que residiam, eles já deviam possuir as informações suficientes para a escrita do texto. Nessa situação, a finalidade da produção foi a participação no concurso e apenas os melhores textos seriam selecionados, os outros, que não atendessem à finalidade do concurso, não seriam considerados.

Nessa concepção, podemos observar que a produção textual não decorre de atividades orientadas para auxiliar o aluno no processo de escrita para a produção textual. Temos, então, um processo claramente exclusivo e que, certamente, desperta nos alunos o sentimento de inferioridade e estimula a cultura de que escrever é para poucos.

Por outro lado, em contextos em que a produção de textos ocorre com atividade prévia, o processo assume características bastante específicas, evoluindo, de acordo com Sercundes (2004), para duas linhas metodológicas de produção com atividades prévias: a escrita como consequência e a escrita como trabalho.

2.2.3 Escrita como consequência

Nesta linha metodológica, a escrita é concebida como consequência, a produção de textos ocorre após uma atividade prévia, da qual será o resultado. Sercundes (2004) aponta diversas atividades que funcionam como pretexto para a produção como: leitura, pesquisa de campo, palestra, filme ou passeio propostos pelo professor, que terão como resultado um trabalho escrito.

Para a autora, as atividades desenvolvidas seguem o mesmo esquema tradicional encontrados na maioria dos livros didáticos, nos quais as atividades têm início com a leitura do texto, seguida dos comentários gerais sobre para a interpretação, passam pelo estudo do vocabulário e são finalizadas com a produção do texto.

Sercundes (2004) aponta que em um dos materiais utilizados – uma apostila –, perguntas mais abertas fazem parte da atividade prévia e levam à construção de um contexto

mais amplo e possibilita aos alunos a exposição de suas experiências e opiniões, uma heterogeneidade de vozes, que permite o contato com o discurso dos outros.

Menegassi e Balieiro (2015) destacam que nessa concepção de escrita o texto é o produto final de todas as atividades realizadas, considerado apenas para a atribuição de nota ou premiação, é apenas um dever a ser cumprido. Dessa forma, o estudante não relaciona o ato da escrita a uma finalidade social, que em sua produção passa por processos de revisão – e reflexão, e de reescrita. A escrita praticada de acordo com essa concepção, então, é compreendida apenas como uma consequência das atividades realizadas.

Para Geraldi (2013), é uma produção de texto para a escola, visto que conforme a atividade desenvolvida tem como finalidade a avaliação e a atribuição de nota pelo professor. Nessa perspectiva, a avaliação realizada não está relacionada ao desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos, mas ao desempenho em função do maior ou menor domínio de normas gramaticais e à estrutura do texto produzido.

Outra preocupação sobre essa concepção de escrita, relacionada ao desenvolvimento de atividades de produção textual, refere-se ao tempo destinado à realização da escrita e à constatação da aprendizagem, que tem sua materialidade na produção do texto. De acordo com Sercundes (2004), da forma como as atividades são realizadas, não há possibilidade de reflexão sobre o aprendido, a escrita é o momento e que os alunos devem colocar em prática o que foi aprendido e apresentar um produto final, o texto.

Fiad e Mayrink-Sabinson (2019) nos trazem um dado importante ao discutirem sobre a reflexão da escrita do texto realizada por certo grupo de alunos pesquisados, após as atividades de reescrita: inicialmente, a escrita é vista pelos alunos como fruto de uma emoção, de um momento de inspiração, cuja reescrita quebraria esse encanto; mas ao fim das atividades de reescrita, os alunos passam a demonstrar preocupação com o interlocutor-leitor e a consciência de que escrever é trabalhar.

Na subseção seguinte apresentamos a escrita concebida como trabalho a partir da reflexão acerca da produção textual, desenvolvida por meio da revisão e reescrita textuais.

2.2.4 Escrita como trabalho

A partir da compreensão de que a escrita é um processo que não se encerra ao fim da escrita do texto, passamos à segunda linha metodológica de produção textual com atividades prévias, a qual concebe a escrita como trabalho (GERALDI, 1996; SERCUNDES, 2004; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2019; MENEGASSI, 2016).

Para o ensino de língua materna, Fiad e Mayrink-Sabinson (2019), assumem a concepção de linguagem como interação entre os sujeitos e pensam a modalidade escrita da linguagem como uma construção que também se processa na interação e envolve momentos de planejamento, de escrita e de leitura do texto pelo próprio autor.

Nesse processo, o autor se torna revisor do seu próprio texto e de modificações feitas no texto a partir dessa leitura. A revisão é considerada um momento pós-escrita, mas que, para as autoras, ocorre recursivamente durante todo o processo construtivo da escrita, quando o aluno tem a oportunidade de pensar a escrita como um trabalho, em que o texto é considerado um percurso desse trabalho, para o qual sempre há a possibilidade de ser continuado.

As autoras propõem o ensino da escrita como uma aprendizagem de trabalho de reescritas, em que o aluno se constitui como autor e no qual seu texto é constituído, visto que durante toda a etapa de escrita, ocorrem a revisão e a reescrita, assim,

(...) o trabalho com a linguagem acontece em todas as situações do comportamento verbal, seja em situações de produção oral ou em situações de produção escrita. Na escrita, o trabalho acontece talvez mais conscientemente, devido às condições de produção de grande parte dos gêneros discursivos escritos. Se pensarmos que, ao escrever algo como um relatório, por exemplo, o autor pode se deter na seleção dos tópicos, na decisão sobre a sequência dos tópicos, no que vai priorizar e no que vai deixar em segundo plano, em função do objetivo da escrita desse relatório, podemos perceber que todos esses movimentos do autor significam um trabalho, que será mais ou menos consciente, mais ou menos elaborado, dependendo dos recursos linguísticos de que dispõe, dos conhecimentos que tem sobre a língua (FIAD, 2006, p. 26-27).

Fiad (2006) afirma também que apesar de a reescrita ser pouco explorada como prática escolar, ela existe como prática social na escrita do cotidiano, realizada por grandes autores, por jornalistas. Na escola a reescrita representa uma necessidade no processo de aprendizagem, pelo fato de os alunos não saberem ainda reescrever sozinhos.

Geraldi (1996) também propõe uma compreensão sobre a produção textual como uma construção que se processa na interação, para a qual é necessária uma mudança de atitude do professor diante dos alunos, visto que se tornam interlocutores e parceiros na interação. Dessa forma, a escrita se constitui sempre em um trabalho conjunto, mesmo que a materialidade do texto seja realizada de forma individual.

O autor considera que a produção textual, tanto oral quanto escrita, é o ponto de partida e de chegada no processo de ensino e aprendizagem. Pautado nos estudos do Círculo de Bakhtin, apresentou uma série de elementos que refletem as condições para a produção de um texto:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2013, p. 135).

Geraldi (1999, p. 128) destaca a importância da seleção do tema para a escrita, pois “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dito pela escola”. Um texto produzido nessas condições não carrega marcas de um sujeito socio-historicamente constituído, sua ideologia e valores. Não é construído por meio da interação e do diálogo com as várias vozes sociais.

O autor também chama a atenção para o fato de que os textos produzidos têm como leitor o professor que, nesse contexto, será o único leitor, além de avaliador. Nesse sentido, propõe que os textos circulem para além das salas de aula, inclusive fora da escola e que cheguem à comunidade escolar, o que propicia o estabelecimento do diálogo entre os sujeitos que fazem parte dessa comunidade.

Ao se levar em consideração tais condições de produção de um texto, valoriza-se, em primeiro lugar, a fala dos sujeitos, a compreensão de enunciados, a qual envolve responsividade e emissão de juízo de valor. É preciso integrar os alunos em práticas cuja produção textual não seja apenas a escrita de um texto, mas um evento no qual percebam o processo como uma prática de interação social situada e relevante, na qual a avaliação se baseia não em um produto final, mas no processo de desenvolvimento das atividades de revisão e reescrita.

Menegassi (2016), a partir de um levantamento teórico-metodológico sobre as concepções de escrita, apresenta um quadro de características da escrita como trabalho em sala de aula, no qual o aluno assume a posição de agente, sujeito do seu dizer e que tem consciência da participação de um interlocutor durante todo o processo de produção textual.

Esse interlocutor está presente na memória visual do eu e influencia a autocorreção do autor, torna-o leitor de si próprio que, tornando-se o outro, autocorrigi-se e define os usos da convenção linguística. Nesse processo, o aluno adquire a consciência de que o professor também é seu leitor e, dessa forma, torna-se coautor na escrita, demonstrando que a reação do outro provoca as mudanças no texto que está em produção.

Desse diálogo, a palavra do aluno vai se revelando durante o exercício da escrita, durante as etapas que compõem esse trabalho com a palavra, desde o planejamento, passando pela execução da escrita, pela leitura e pela modificação do texto. Segundo Menegassi (2016), o momento da pós-escrita, em que são realizadas a revisão e a reescrita do texto, é quando o

nível mais elevado de consciência é atingido, ao se fazer o uso – ou não – de operações e metaoperações (operações conscientes).

Além dessas características, na concepção de escrita como trabalho, o tradicional estudo gramatical é realizado por meio de atividades de análise linguística, com atividades epilinguísticas para promover o exercício de reflexão sobre o texto e a construção de sentidos. Sobre as mudanças na escrita, o autor resume que

(...) são uma resposta ao leitor (professor ou colega); - As mudanças na escrita são apenas superficiais; envolvem clareza e organização do texto e adequação à tipologia e ao gênero discursivo; - Há consideração das condições de produção; - A materialização do texto e a expressão andam juntas (conteúdo e forma); - Há dificuldades na escrita, porém, aliada à consciência dessa dificuldade; - A escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado (MENEGASSI, 2016, p. 226).

Para Sercundes (2004), essa metodologia empregada na concepção de escrita como trabalho permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos, pois o processo de ensino e aprendizagem é contínuo. A produção surge durante esse processo, o qual é iniciado por uma atividade prévia que dá suporte ao processo de criação.

Dessa forma, as atividades de produção textual em sala de aula correspondem a atividades interativas que se desenvolvem de forma colaborativa, o que faz da sala de aula o lugar em que o conhecimento é produzido em conjunto, por meio de troca de informações, de ideias, posicionamentos. Nessa interação, os professores participam ativamente junto aos alunos durante todo o processo de escrita e suas etapas.

O trabalho com a produção textual em que se concebe a escrita como trabalho representa para o aluno a atenção que ele precisa em relação ao que não conseguiu aprender e não tem oportunidade de perguntar, proporciona experiências de diálogo entre alunos e docentes.

2.2.4.1 Os processos de revisão e reescrita

Diferente das práticas tradicionais de escrita, cuja finalidade é um produto para avaliação, ao conceber a escrita como trabalho, a atividade de produção textual é realizada como um processo contínuo de exercício da escrita.

Menegassi (2016), baseado na Linguística Aplicada, apresenta quatro etapas em que se desenvolve a produção escrita: planejamento, execução, revisão e reescrita, das quais, as duas

últimas são consideradas fundamentais no que se refere aos aspectos sócio-cognitivo-discursivos.

Para o trabalho com a linguagem escrita, a revisão pode ser realizada em sala de aula:

a) pelo professor, orientando com apontamentos, comentários e questionamentos o texto do aluno, para que melhore sua produção; b) pelos pares, isto é, por colegas ou demais envolvidos na vida cotidiana do aluno; c) pelo próprio aluno-produtor do texto, numa demonstração de trabalho evidente e consciente sobre o processo que o cerca. Por consequência, a reescrita se estabelece (MENEGASSI, 2016, p. 206).

Essa atividade estabelece o diálogo entre professores e alunos, para juntos desenvolverem o trabalho com a escrita que, além de valorizar o olhar do aluno sobre a produção do outro, pode levá-lo a refletir, durante a sua própria produção, sobre esse outro que fará a leitura do seu texto.

Para Fiad (2006), as atividades de reescrita são consideradas essenciais no decorrer da produção textual. Segundo a autora, o trabalho com a linguagem não se restringe à escrita, visto que, em todas as situações do comportamento verbal, realizamos um trabalho com a linguagem, pois selecionamos e organizamos o discurso de forma recorrente.

O trabalho com a reescrita, para que tenha continuidade, está diretamente relacionado à forma como é realizada a correção do texto. Serafini (2004) apresenta três formas de correção: a indicativa, a resolutive e a classificatória.

A correção indicativa não oferece ao aluno orientação para a reescrita adequada do trecho com problema, o professor apenas indica o trecho, sem instruções para a adequação; na correção resolutive, além de indicar o trecho com problema, o professor corrige o que julga necessário no próprio texto. A correção classificatória consiste na indicação pelo professor dos problemas encontrados no texto por meio de uma classificação dos erros, a partir da qual os alunos podem realizar a correção.

Ruiz (2010) propõe a correção por meio de comentários mais longos, os bilhetes textual-interativos, escritos após o texto do aluno, sobre os problemas encontrados no texto. Por meio desses bilhetes é estabelecida a interação entre professor e aluno, com reforço positivo à revisão realizada pelo aluno e incentivo ao trabalho de reescrita. Essa forma de correção mais elaborada permite que o aluno consiga seguir as orientações, caso julgue necessárias, visto que a proposta de reescrita indica com clareza o que precisa ser revisado.

Na concepção de escrita como trabalho, as atividades de reescrita visam contribuir para o desenvolvimento de habilidades de escrita, por meio das seguintes operações linguístico-discursivas:

- a) acréscimo ou adição: acréscimo de elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, palavra, sintagma, frase, parágrafo, informação à manutenção da coerência do texto;
- b) substituição: substituição de termos e ideias que não colaboram para a coerência do texto, dos níveis sintáticos, semânticos e pragmáticos;
- c) supressão: retirada sem substituição de determinada unidade do texto e sem prejuízo à coerência textual;
- d) deslocamento: permuta de elementos que acabam por modificar a ordem no processo de encadeamento das informações no texto. É transferência de unidades do texto dentro do próprio corpo textual (MENEGASSI, 2016, p. 207).

Na operação por adição com acréscimo de elementos é possível reelaborar o texto desde unidades menores a parágrafos, com a inserção de mais informações que colabore para a clareza e coerência do texto. No caso das substituições, tais operações também promovem a reelaboração do texto, seja substituindo de termos ou ideias, sem que haja o acréscimo ou retirada de informações.

Com a supressão, elementos que não causam prejuízo à construção de sentidos são retirados, sem que o texto seja reelaborado. A operação de deslocamento possibilita a mudança na organização textual, entre os elementos que já compõem o texto, sem envolver outras operações como as de adição e supressão.

Podemos observar que as operações linguístico-discursivas abrangem dificuldades que os alunos frequentemente apresentam e que geralmente são trabalhadas como tema de uma aula, por meio de listas de palavras e regras de emprego, fora de um contexto em que o estudo se dê por uma necessidade de aprendizagem, com uma finalidade real de uso.

Ao realizar a reescrita, os alunos são levados à reflexão sobre a sua escrita e, ao analisarem os textos atentando para as indicações apontadas durante a revisão, podem realizar de forma consciente os ajustes que, de acordo com sua intenção enunciativa, sejam considerados necessários ao seu projeto de dizer.

O texto, como discurso escrito, assim como o livro (BAKHTIN, 2014[1929]), também se constitui como um elemento da comunicação verbal que, como parte em uma relação dialógica, traz respostas a partir da compreensão do discurso do outro, como elos que são na cadeia de comunicação discursiva. A seguir, tratamos brevemente sobre os aspectos da manifestação dessa compreensão, a responsividade.

2.3 Pensamento estratégico: as manifestações responsivas

Para compreendermos o que significa uma atitude responsiva, recorreremos aos estudos do Círculo de Bakhtin sobre a concepção da linguagem em sua natureza dialógica, a qual decorre da característica fundamental da língua, que é ser um fenômeno social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929]), a partir do qual são produzidos os sentidos dos enunciados concretos que surgem das interações.

Nessa perspectiva, a língua não é compreendida como um sistema abstrato de formas da língua, como enunciação monológica, sem relação com outras enunciações e fora de um contexto ideológico, mas constituída na interação verbal, nas relações sociais entre os sujeitos. Uma concepção de linguagem essencialmente ativa, conforme Sobral (2009), uma vez que o diálogo movimenta a relação de troca entre sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos.

Tal relação pode ser observada nas redes e mídias sociais, especialmente ao tomarmos como exemplo os comentários, em suas relações com enunciados precedentes, tornando-se pontos de partida para novos enunciados, que podem expressar concordância ou discordância, acrescentar informações, dentre as diversas formas de posicionar-se diante do outro.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2014[1979]), a compreensão é uma forma de diálogo que, conforme pudemos observar no exemplo dado acerca da produção de comentários nas redes e mídias sociais, é orientado pela compreensão mútua entre os interlocutores, da qual decorrem as manifestações responsivas.

Sobre a responsividade, Bakhtin (2003[1979], p. 271), afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”, os interlocutores se avaliam e reagem diante dos enunciados que lhes são dirigidos, em determinado contexto, a partir de sua posição social e ideológica. Assumem posição ativamente responsiva de acordo com a compreensão que têm do outro.

Bakhtin (2003[1979]) denominou essas formas de compreensão como responsividade ativa; responsividade passiva e responsividade silenciosa (ou de efeito retardado). Na responsividade ativa, o interlocutor se posiciona assim que percebe e compreende os significados do discurso e reage diante dele. Para Menegassi (2009), uma atitude responsiva imediata não está relacionada a uma marca determinada pelo tempo, pois em alguns casos, dependendo do contexto, pode ser necessário um distanciamento temporal para que a atitude responsiva se manifeste.

A responsividade passiva é entendida como um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003[1979]). Esse ouvinte só aparece representado nos desenhos esquemáticos das linguísticas em que o papel do outro era de ouvinte que compreende passivamente o locutor. Não se trata de um participante real da comunicação discursiva, porém a resposta não necessariamente é imediata, pode ser atualizada posteriormente, sem envolver obrigatoriamente a verbalização da resposta.

Na compreensão responsiva silenciosa (ou de efeito retardado) a resposta nem sempre ocorre imediatamente ao pronunciamento do enunciado, que é ativamente compreendido, porém a resposta se concretiza nos discursos seguintes ou no comportamento do interlocutor. Segundo Menegassi (2009), pode decorrer da natureza específica da enunciação.

Ohuschi (2013) elaborou um quadro (Quadro 1) no qual sistematiza as características das três possibilidades de responsividade no discurso escrito.

Quadro 1 – Sistematização das características de responsividade no discurso escrito

Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Responsividade passiva sem expansão	Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa
Passa, primeiramente, pela compreensão silenciosa, em seguida, pela compreensão de efeito retardado, por fim manifesta-se ativa e reflexivamente.	Ocorre responsividade ativa direta, sem deslocamento temporal.	Ocorre uma atitude responsiva objetiva.
A manifestação ocorre em discurso posterior, havendo deslocamento temporal.	Não permite a continuação do diálogo.	As reflexões do produtor não são pessoais, mas próprias ao que lhe fora solicitado.
Ocorrem reflexões pessoais.		Permite a continuação do diálogo, porém, de forma conduzida.
Permite a continuação do diálogo.		

Fonte: Ohuschi (2013, p. 51).

Dessa forma, entendemos que, no processo de comunicação discursiva, sempre há uma compreensão ativamente responsiva, como afirma Bakhtin (2003[1979]), independente das características assumidas por essa compreensão. Nos casos, por exemplo, em que a resposta não é imediata, não significa que não tenha havido compreensão, é um momento em que o interlocutor elabora seu projeto concreto e pleno de discurso, que envolve o sistema da língua e as relações com os outros enunciados da cadeia da comunicação discursiva.

Como professores, temos por objetivo proporcionar aos alunos passar de uma compreensão responsiva silenciosa a uma posição ativamente responsiva (HILA, 2011), em que nessa resposta o aluno produza a “*minha* palavra” (MENEGASSI, 2009, p. 168). Nosso

propósito é que o aluno passe a produzir um texto no qual possa representar todos os seus conhecimentos obtidos nas experiências cotidianas, nas relações pessoais, relevantes para a sua constituição enquanto sujeito, assim como cidadão crítico e engajado no seu meio social.

A produção textual, como forma imobilizada da enunciação por meio da escrita também se configura em uma resposta, construída pelos mesmos processos que constituem a criação dos enunciados (BAKHTIN, 2003[1979]). Portanto, o aluno, durante as atividades direcionadas à produção textual, passa por uma compreensão ativa silenciosa diante do comando de produção textual para, em seguida, assumir uma posição responsiva ativa, podendo ser também de efeito retardado.

Nesse processo, para o professor, a falta de resposta verbalizada ou a resposta inadequada sempre está sempre relacionada a não compreensão. No caso da falta de resposta verbalizada, pode ser o espaço de tempo necessário para que o aluno mobilize seus conhecimentos prévios, estabeleça as relações com discursos outros, selecione e organize as informações, na elaboração do seu discurso.

Por outro lado, as respostas consideradas como incorretas, que também são entendidas como uma não compreensão, sem considerarmos que podem resultar da exigência da imediata resposta correta, o que não deixa de ser, como afirma Zozzoli (2012), uma tomada ativa de posição responsiva. Em relação à produção textual, Sercundes (2004) já demonstrava preocupação com esse tempo para a interiorização das informações, visto que em práticas que concebem a escrita como consequência, a produção do texto é realizada imediatamente após atividades de leitura.

Para a autora, o tempo que os alunos têm para estabelecer o diálogo com a heterogeneidade de vozes e que poderia ser uma experiência enriquecedora, é reduzido e pode dificultar o desenvolvimento da experiência discursiva individual (BAKHTIN, 2003[1979]), pela obrigatoriedade da resposta imediata.

Nesse caso, um trabalho com a produção textual de gêneros discursivos em que estejam claras as condições de produção e que possibilite aos sujeitos um contato maior com as vozes sociais por meio da leitura, da interação com o outro, bem como a necessária e constante reflexão durante os processos de escrita e reescrita, além de orientar todo o desenvolvimento do processo de escrita, proporciona aos alunos maior consciência acerca das atividades que estão realizando.

Na perspectiva de que quanto melhor dominamos os gêneros discursivos, mais livremente os empregamos (BAKHTIN, 2003[1979]) e imprimimos nossa individualidade, os gêneros são o tema da subseção seguinte.

2.4 A linguagem no jogo: os gêneros do discurso

Os gêneros do discurso estão presentes nos diversos contextos de interação da vida social, nos quais, por meio da língua, nossas intenções discursivas são concretizadas na forma de enunciados. De acordo com Bakhtin (2003[1979]), é por meio de tais enunciados, orais ou escritos, que a língua se efetiva na interação entre os sujeitos, nas relações sociais do dia a dia, comprovando seu caráter essencialmente social.

Esse caráter social para o Círculo de Bakhtin, segundo Sobral (2009), está relacionado ao fato de ser o ambiente social e histórico o lugar do exercício da língua, espaço de produção dos enunciados/discursos, em um ativo intercâmbio linguístico entre os sujeitos.

Segundo Barbosa e Simões (2017), no diálogo com outros discursos, os gêneros se constituem a partir da retomada apreciativa, por parte dos sujeitos, de temas que fazem parte do projeto de dizer, estilos de dizer e formas composicionais características das diversas esferas.

Bakhtin (2003[1979]) define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis”, presentes em todos os campos de atividade humana e que

[...] refletem as condições e as finalidades específicas de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262).

As relações dialógicas estabelecidas entre tais elementos e o campo em que se desenvolvem as práticas discursivas são responsáveis pela diversidade e pela heterogeneidade de gêneros existentes, sob condições socio-históricas que determinam tanto o surgimento como a evolução dos gêneros.

Ao considerar a natureza heterogênea dos gêneros, determinada pelas particularidades advindas dos campos de atividade humana nos quais são produzidos, mas que guardam entre si a mesma natureza verbal (linguística), Bakhtin (2003[1979]) propõe a classificação dos gêneros do discurso em gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos), pautada na natureza funcional (ex.; dos gêneros literários estudava-se a sua especificidade artístico-literária), pelas esferas em que se desenvolvem.

Os gêneros primários emergem nas condições da comunicação discursiva imediata, na esfera cotidiana, como o relato do dia a dia e a carta. Tais gêneros são incorporados e

reelaborados, em situações de comunicação discursiva mais complexas e organizadas, dando origem aos gêneros secundários, mais complexos, da esfera científica, artística, como os romances e as pesquisas científicas, entre outros.

Sobre a formação dos gêneros, Sobral (2009, p. 127) afirma que os “gêneros segundos”, como classifica os gêneros secundários, por uma questão de anterioridade de uns em relação a outros, surgem de outros gêneros, os “primeiros” e que só assumem feição própria e adquirem autonomia, por seu surgimento ser concomitante ao surgimento de esferas – também segundas, que se tornam autônomas.

Assim, a diversidade de gêneros está diretamente relacionada aos diversos campos de atuação humana, a partir dos quais os enunciados, apesar da relativa estabilidade, refratam as condições e as finalidades específicas das interações e dos contextos diversos.

A orientação para o ensino de línguas por meio dos gêneros discursivos apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), em que a linguagem já era compreendida como um fenômeno da interação social teve continuidade, mais recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC² (BRASIL, 2018), com a ampliação dos gêneros digitais.

A opção por um trabalho com os gêneros do discurso no processo de ensino e aprendizagem possibilita aos docentes promover o contato dos alunos com a materialidade dos gêneros discursivos de diversas esferas, aproximando as práticas sociais escolares e cotidianas, como podemos verificar neste trabalho, que reúne os gêneros artigo de opinião e comentário, dois gêneros que empregam a argumentação, pela qual os sujeitos se posicionam diante do mundo. Sobre esses gêneros e essa prática discorreremos a seguir.

2.4.1 Artigo de opinião e comentário: a interface argumentativa escola-cotidiano

Conversas cotidianas, muitas vezes iniciadas por um “eu acho” e finalizadas por um “e tu?”, aparentemente sem maiores intenções, permitem, também cotidianamente, um diálogo na alteridade, por meio do qual os sujeitos se constituem, um a partir do outro, diante do mundo.

²Convém ressaltar que temos conhecimento do contexto de produção da BNCC, de acordo com o que nos apresentaram Bonini e Costa-Hübbes (2019), assim como das lacunas presentes neste documento. Contudo, por se tratar de documento tido como referência para a organização dos currículos da Educação Básica, consideramos os aspectos relativos à perspectiva adotada no trabalho.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas *faces*. Ela é determinada tanto pelo fato *de* que procede de alguém como pelo fato de que se dirige *para* alguém. [...] Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 117, grifos do autor).

É nessa perspectiva do diálogo – em sentido amplo –, da participação diária em interações sobre os mais diversos temas, em que agimos de forma ativamente responsiva em relação ao(s) outros(s), que se insere toda a comunicação verbal.

Esse posicionamento argumentativo, segundo Plantin (2018), já não está mais relacionado exclusivamente à necessidade de sustentar uma opinião, contrapor-se ao outro ou convencê-lo a concordar com determinado ponto de vista, e sim dar palavras aos conflitos e permitir viver em situação de contradição, dando continuidade ao diálogo.

Sobre as práticas sociais que envolvem a escrita, sabemos que é uma realidade que passou a fazer parte da vida dos alunos com o avanço tecnológico, em que as formas de se comunicar, interagir e estar com o outro adquiriu um novo formato: estar junto/perto não significa mais estar no mesmo espaço físico. Assim, a escrita, que pouco fazia parte das práticas sociais cotidianas das comunidades, tornou-se frequente, podemos dizer diária, devido às interações virtuais desenvolvidas em redes e mídias sociais.

É preciso levar em consideração as especificidades dessas esferas digitais, as condições e finalidades específicas das produções textuais nesses ambientes, com suas formas de escrever distintas das praticadas na escola. Logo, não há intenção de moldar a escrita em ambiente digital, conforme a prática da sala de aula. Ao contrário, é antes um trabalho com a linguagem em suas diversas esferas, em que as finalidades comunicativas em algum momento convergem para um posicionamento necessário na vida dos sujeitos, possibilitando uma manifestação ativamente responsiva em diversos contextos.

Sobre a argumentação, a BNCC a apresenta como uma competência geral a ser desenvolvida durante toda Educação Básica:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Na escola, portanto, será necessária uma prática de ensino e aprendizagem a qual ancorada às concepções nas quais este estudo se baseia, imprima agência na construção do conhecimento, a partir do encontro com outras vozes sociais que se entrecruzam para a constituição dos sujeitos. Assim, os textos produzidos se constituem como respostas, são avaliações, reações ativas de compreensão (BAKHTIN, 2003[1979]), resultantes do contato mantido com vozes sociais no cotidiano e apresentadas pelo professor em sala de aula.

Nesse sentido, optamos por trabalhar com dois gêneros discursivos que fazem parte do campo jornalístico-midiático: o comentário, por meio do qual os alunos desenvolvem a escrita no dia a dia, e o artigo de opinião, cujas situações de vivência real do aluno podem ser tratadas como tema e possibilitar a reflexão sobre sua atuação em relação a tais situações.

Inicialmente um gênero ligado ao campo jornalístico, pois, segundo Ferreira (2016), passou a existir a partir do discurso do campo jornalístico, à medida que foram surgindo novas formações sociodiscursivas, o comentário, ampliou sua presença em diversas outras formas de interação da esfera digital.

De acordo com Froehlich (2016), todo comentário é uma réplica, visto que se constitui como uma resposta a um enunciado anterior, seja a uma publicação ou a um outro comentário da publicação, quando, em uma ativa posição responsiva, o leitor/autor concretiza sua concordância ou discordância, completa, aplica ou prepara-se para usá-lo.

Apesar de se caracterizar como uma réplica, o comentário geralmente não se dirige a um interlocutor específico, mas para um grande número de leitores, o que Recuero (2013) caracteriza como “audiências invisíveis”, o que permite o debate entre as várias vozes sociais, não ficando restrito apenas aos profissionais da mídia.

A construção de um comentário pode se tornar um excelente exercício de linguagem, quando chamamos a atenção do aluno para a observação dos enunciados com os quais está dialogando. O grau de formalidade no emprego da linguagem pode variar de acordo com o *site* em que é publicado, o tema abordado e do papel social do autor, guardando as características específicas da linguagem empregada na esfera digital.

O comentário é um exemplo do que Plantin (2018, p. 267) afirma sobre a argumentação não estar relacionada apenas à persuasão, ao convencimento, mas porque “dá palavras aos conflitos e permite viver em situação de contradição; é uma técnica de gestão das diferenças, às vezes reduzindo-as, às vezes fazendo-as prosperar para o bem de todos”, garantindo a manutenção do diálogo.

Enquanto o comentário é a prática escrita com a qual os alunos mais têm contato, o artigo de opinião é o gênero mais abordado na esfera escolar. A produção de um artigo exige

que aluno traga seus conhecimentos prévios, constituídos nas experiências por eles acumuladas em diversos momentos da vida: na comunidade, na escola, com a família e que fundamentam seus posicionamentos diante das coisas do mundo.

É essa posição do autor do artigo que nos interessa, não apenas para a produção textual, mas para a vida em sociedade: preparar-se para o debate e para a compreensão de forma crítica de temas importantes para a sua condição cidadã. Assim, os textos produzidos se constituem como respostas, são as avaliações que os alunos realizam, são reações ativas de compreensão (BAKHTIN, 2003[1979]), resultantes do contato mantido com vozes sociais da sua vida cotidiana e as apresentadas pelo professor em sala de aula.

Ao relacionar a escrita desenvolvida pelos alunos em sala de aula e em ambiente digital, podemos demonstrar a relevância do ensino da escrita para as suas necessidades reais (PASSARELLI, 2012), no que se refere ao significado funcional dos usos da leitura e da escrita, nas várias formas como são veiculadas na sociedade.

Essa relevância pode ser percebida pelo aluno quando, de acordo com Rojo e Moura (2012), a escrita se caracterizar por partir das culturas de referência do aluno e de gêneros, mídias e linguagens já conhecidas por eles. A essa diversidade de linguagens que compõem os gêneros, dedicamos a seção seguinte.

3 O JOGO SOCIAL: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS

As mudanças no contexto paradigmático e uma concepção dialógica da língua, que a concebe como atividade social, levam-nos a pensar formas de trazer para a escola, ambiente de reflexão sobre os usos da língua, as práticas sociais das quais os sujeitos participam e que envolvem leitura e escrita, considerando a afirmação de Freire (2018) sobre a necessidade do respeito aos saberes que os sujeitos trazem para a escola, construídos nas mais variadas práticas sociais em suas comunidades.

3.1 Definição de práticas de letramento

Kleiman (1995, p 19) define as práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita como letramento: “[...] um conjunto de práticas sociais que usa a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, em que são construídos os sentidos dos enunciados produzidos nas interações – eventos de letramento. Para Soares (2006), o conceito de letramento vai além do ato de ler e escrever, é preciso que as práticas de leitura e escrita façam parte da vida social dos sujeitos, como ler livros, jornais, revistas etc.

A aproximação entre as práticas desenvolvidas no dia a dia, que têm envolvido com muita frequência a cultura digital e as práticas letradas da escola, é importante para estabelecermos a relação entre o que se aprende na escola e os usos da linguagem na vida cotidiana, nas diversas esferas sociais em que se inserem os sujeitos.

De acordo com Street (2013), a todo tipo de letramento subjaz uma ideologia: o letramento “autônomo” desencadeia efeito sobre outras práticas sociais e cognitivas, concebe letramento como habilidade técnica e neutra; o “ideológico”, em que o letramento é uma prática social, portanto varia de acordo com o contexto, “as formas como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem é já uma prática social que afeta a natureza do letramento em processo” (STREET, 2013, p. 54). No lugar de empregar apenas o termo letramento para designar as práticas sociais e concepções de leitura e escrita, o autor empregou, então, a expressão “práticas de letramento”, por se referirem a um contexto mais amplo de realização da leitura e da escrita em contextos culturais.

São essas práticas que ampliam as capacidades comunicativas dos alunos (STREET, 2014) em contextos com características histórico-culturais específicas, em que a construção de sentidos é reflexo dos posicionamentos ideológicos dos sujeitos e seus saberes socialmente

construídos. Nas práticas de letramento que envolvem leitura e escrita, os sujeitos trazem suas experiências culturais, logo,

(...) trabalhar com letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem (ROJO; MOURA, 2019, p. 18).

Essas práticas promovidas pela escola constituem eventos importantes para que o aluno possa estabelecer uma relação entre o aprendizado de LP na escola e os usos que faz da linguagem em sua vida social que, por meio da construção de enunciados concretos, imprimem sentido à aprendizagem.

Nas práticas tradicionais de ensino e aprendizagem, um modelo “unilinear” (JUNG, 2007) de aquisição da leitura e da escrita é praticado nas escolas, visto que possui práticas que exigem determinado letramento dos alunos, isto é, para que o aluno possa interagir, precisa aprender a participar dos diferentes letramentos presentes na escola, porém não são levadas em consideração as diferenças culturais, a cultura dominante e o fato de alguns alunos nunca terem participado de eventos de escrita aos moldes da escola.

Torna-se necessário, então, assumir uma nova postura diante das práticas desenvolvidas em sala de aula, para que possamos possibilitar a oportunidade de um ensino e uma aprendizagem baseados em práticas de letramento nas quais os sujeitos se reconheçam como parte e que proporcionem uma participação efetiva na sociedade como cidadãos críticos.

3.2 Letramento digital ou letramento midiático?

No primeiro semestre de 2020, pesquisa veiculada pela Agência Brasil³, realizada pelo Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação - CETIC, constatou que três em cada quatro brasileiros, 134 milhões são usuários de internet e 90% relataram acessar a internet todos os dias. A presença das tecnologias digitais nas várias esferas de atividade humana e seu emprego para as necessidades do dia a dia trouxe novas formas de, por exemplo, ler as notícias do dia, ouvir músicas, assistir a filmes, pagar contas, entre outras atividades.

³ Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa>. Acesso em 19 de janeiro de 2021.

Além de acessos para serviços necessários, há também a participação em redes sociais, visto que o entretenimento, na modernidade, está diretamente ligado ao acesso à internet e às interações em grupos sociais. Nessas interações, como cidadãos, os usuários trocam informações, posicionam-se acerca de temas, propõem soluções para problemas que atingem suas comunidades, agem sobre suas realidades sociais utilizando a escrita e a leitura de acordo com as necessidades comunicativas nessas situações.

Soares (2002, p. 151, grifo do autor) define letramento digital como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. É nesse “estado” de apropriação da nova tecnologia em que se encontram os alunos das diversas faixas etárias, fazendo uso diário das mídias sociais, o que torna necessária a reflexão sobre as práticas de letramento mediadas pela escrita das quais participam.

Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 9), na apresentação do livro *Letramento digital: aspectos e possibilidades pedagógicas*, definem letramento digital como “o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”, contato esse que já faz parte da dinâmica diária não só dos alunos, mas da sociedade como um todo.

Precisamos aproveitar as práticas que os alunos desenvolvem no meio digital para mediar as atividades que envolvem a leitura e a escrita. A escola precisa aproximar-se dessas práticas de forma a agregar os conhecimentos produzidos nessas atividades àqueles construídos em sala de aula, visando proporcionar uma aprendizagem que faça sentido na vida dos sujeitos.

Precisamos ir além de ensinar a navegar na internet, e isso ficou demonstrado no ano de 2020, durante a pandemia, quando as escolas precisaram suspender as aulas presenciais para preservar vidas e evitar a contaminação. Nesse período, as secretarias de educação de todo o país recorreram ao ensino remoto emergencial, em nosso estado, por meio da ferramenta *Google Classroom*.

Ribeiro (2020, p. 5) acertadamente afirma que “as pontes que não criamos fazem falta num momento como este”, pois apesar de o debate sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC e educação ser antigo, não resultou em ações concretas, nem no que diz respeito à formação de professores nem na prática escolar que, somando-se às desigualdades sociais, representam grandes entraves ao desenvolvimento de um ensino remoto emergencial.

Apesar da constatação de que um grande número de pessoas tem acesso à internet, segundo Coscarelli e Ribeiro (2011), o acesso a computadores – e mesmo a celulares – e internet não significa que haja inclusão digital. A inclusão acontece quando os métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações se dão da mesma forma para todos. Para que isso ocorra, é preciso dominar a tecnologia da informação, que vai além do manuseio e do acesso à internet, trata-se de buscar a informação e com ela construir conhecimento.

O letramento midiático está relacionado a essa construção de conhecimento, a um conjunto de

(...) habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação. Como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

Essa é uma preocupação antiga e que se torna urgente nessa situação de pandemia e diz respeito à educação midiática, devido ao intenso acesso à informação digital em decorrência do isolamento social, o qual obrigou que atividades cotidianas como as escolares, as laborais, as comerciais, entre outras, passassem a ser desenvolvidas exclusivamente por meio da internet. Esse contexto possibilitou maior contato com informações veiculadas nas mídias sociais.

As mídias sociais, de acordo com Rojo e Barbosa (2015), correspondem a plataformas *on-line* que possibilitam a interação social e permitem a criação coletiva e o compartilhamento de conteúdos que expressam ideias, opiniões, publicação de fotos, vídeos, textos, músicas e o contato entre usuários por meio das redes sociais. As mais populares são o *Facebook*, *Instagram*, *YouTube* e *Whatsapp Messenger*.

A convivência nesse espaço é antiga, mas que se tornou nova porque obrigatória neste – também novo – contexto. Devido à urgência imposta pelo momento, o ensino remoto se tornou a realidade da educação e que, aparentemente, não será um momento na educação, mas uma realidade a partir de agora em todo o mundo.

Precisamos atentar para essa forma de interação, na qual os alunos desenvolvem atividades de leitura e escrita fora da sala de aula e que não contam com a mediação dos docentes. Não raro, usuários acreditam em informações exaustivamente refutadas pela ciência

– *fake news*, porém acabam tomando parte em uma cadeia de compartilhamento de informações falsas.

Concordamos com Buckingham (2003) quando defende a educação midiática por não se tratar apenas sobre acessar mídias, mas de orientação para esse acesso, o que envolve proporcionar aos sujeitos conhecimentos que desenvolvam competências e habilidades necessárias para a produção de sentidos no uso dos conteúdos produzidos nas mídias – o letramento midiático.

Para Ferrés e Piscitelli (2015), a educação midiática tem a ver com busca do desenvolvimento da autonomia e do compromisso social e cultural nos cidadãos e cidadãs, não necessariamente para formar profissionais.

É preciso orientar os alunos não apenas no que se refere à tecnologia, mas também em relação à linguagem.

No fenômeno da comunicação midiática, a linguagem, por exemplo, não pode ser entendida sem a tecnologia. Da mesma forma, nem ideologia ou estética podem ser compreendidas sem a linguagem. Mas isso não impede que as condutas escolares ou universitárias tenham aproximações educacionais com o fenômeno da comunicação midiática que está polarizada, prioritária ou exclusivamente, na dimensão tecnológica, negligenciando a linguagem. Elas abordam as dimensões da tecnologia e das linguagens para que estudantes possam reproduzir acriticamente as rotinas produtivas dos meios de massa convencionais (FERRÉS; PISCITELLI, 2015, p. 4).

Podemos observar que o letramento midiático está diretamente ligado ao ensino e à aprendizagem da LP, pois envolve atividades de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos nas mais variadas linguagens. Dessa forma, espera-se que os sujeitos possam produzir e compartilhar conteúdos confiáveis, de relevância para a sociedade.

Para Barbosa e Simões (2017), nesse contexto, o letramento midiático proporciona aos alunos a leitura reflexiva para

A elaboração da contrapalavra crítica, da réplica consciente e ativa, de modo que não seja persuadido e manipulado sempre para o consenso, mas que saiba polemizar com os discursos do jornal, comparar pontos de vista, assumir posicionamentos em torno das questões éticas, estéticas e políticas sobre as quais esses discursos tematizam, desmitificando o imaginário alimentado pelo discurso midiático hegemônico de que é possível se fazer jornalismo neutro e transparente (BARBOSA; SIMÕES, 2017, p. 84-85).

A importância do letramento midiático para o desenvolvimento de cidadãos críticos se mostra quando constatamos que é a formação da contrapalavra que orienta os alunos/usuários ao compartilhamento ou não dos conteúdos acessados. Por meio dessas reflexões podemos

levar os alunos a desenvolverem a curadoria das informações com as quais constroem seus conhecimentos, assim como com aquelas que considera importante compartilhar.

Para Kellner e Share (2008, p. 702), a educação midiática é uma “ferramenta poderosa para desafiar a opressão e fortalecer a democracia”. Por meio da curadoria e do compartilhamento, os alunos/usuários se tornam multiplicadores de discursos críticos, coerentes, importantes para a formação cidadã e colaboram para o letramento dos sujeitos dos grupos nos quais interagem de forma *on-line*.

Assim, letramento digital ou midiático? Os dois. Para um trabalho com o ensino e a aprendizagem que envolva o letramento digital, o contato com a informação e a pesquisa na internet, a educação midiática e a mediação dos docentes são suportes importantes para que a produção de conhecimento se constitua de informações responsáveis, de qualidade, que contribuam para uma aprendizagem efetiva.

Devemos levar em consideração que os alunos leem e escrevem diariamente em redes sociais e que estão expostos a conteúdos diversos e sem orientação para o trato dessas informações, o que deve ser o foco da educação midiática.

O avanço tecnológico e o acesso à internet permitiram o contato com as mais diversas mídias e culturas – multiletramentos – que podem e devem ser levadas para a sala de aula, como objetos de estudos do ensino e aprendizagem da LP, juntamente com o texto impresso, na composição de um planejamento pedagógico que permita aos sujeitos o contato com as práticas da *web*.

3.3 Multiletramentos

O desenvolvimento tecnológico e a facilidade de acesso à internet influenciaram definitivamente as práticas de letramento nas quais se inserem os alunos, tendo em vista que pertencem a uma geração que já nasceu inserida em uma cultura digital, chamados por Prensky (2001) “nativos digitais”.

Participantes ativos das mais variadas formas de interação possibilitadas pelo mundo digital a partir de mudanças sociais, culturais e tecnológicas, ainda frequentam uma escola que não acompanhou todas essas mudanças, principalmente no que se refere às linguagens empregadas em tais interações.

Essas mudanças levaram o grupo de pesquisadores formado por Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Jame Paul Gee, Norman Fairclough, denominado Grupo de Nova Londres (GNL), a se reunirem em fins do século 20 (1996), na cidade que deu nome ao grupo,

para discutir sobre as mudanças que os textos estavam sofrendo, mudanças essas que certamente também trariam mudanças na educação.

O grupo identificou que os textos, devido ao desenvolvimento de novas mídias, estavam mudando a sua forma estritamente escrita, passando a apresentar uma pluralidade de linguagens denominada por eles de multimodalidade. De acordo com Rojo e Moura (2019), os textos passaram a relacionar em sua composição diversas linguagens – imagens estáticas, em movimento, músicas, sons variados – como reflexo das novas mídias digitais, passando da escrita e letramentos aos discursos em múltiplas linguagens e culturas, a que o grupo chamou de multiletramentos.

[...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2012, p. 13, grifo do autor).

Junto ao conceito de multiletramentos, o grupo também propôs uma pedagogia dos multiletramentos, com o objetivo de proporcionar uma educação linguística adequada a um alunado multicultural (ROJO, 2013), focada na construção de um sujeito agente. Por outro lado, é importante pensar também o lugar da escola na formação desse aluno de forma a promover uma educação baseada na diversidade de culturas, na busca de um pluralismo integrativo.

A escola precisa estar aberta às práticas do mundo digital, deve considerar o protagonismo assumido pelos alunos na participação na cultura digital para proporcionar eventos de letramentos que reúnam práticas diversas de linguagens, tanto as determinadas pelo uso da escrita como os discursos produzidos por múltiplas linguagens.

Nas práticas de letramento proporcionadas pelo docente,

as demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. Respondendo às questões anteriores [sobre o que é uma educação apropriada], para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulem em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Tais experiências são beneficiadas devido às interações quase que diárias nas mídias sociais, quando os alunos mantêm contato com diversos gêneros do discurso, os quais, de

acordo com Bakhtin (2003[1979]), são de uma riqueza e diversidade infinitas, pelo fato de serem também inesgotáveis e numerosas as atividades humanas.

É possível trazer as experiências cotidianas para a sala de aula para o aprofundamento dos conhecimentos sobre os gêneros, pois “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 285), que transposta para nossas palavras, torna-se potente instrumento de participação social.

Ao descobrirmos nossa individualidade de sujeitos sociais e históricos, adquirimos segurança para interferir em temas de nosso interesse, fazemo-nos compreender mais facilmente, de modo claro e objetivo em contextos vários.

Rojó e Barbosa (2015) apresentam possibilidade para o trabalho na perspectiva dos multiletramentos na escola por meio da organização dos novos gêneros por esferas de circulação – jornalística, divulgação da ciência, participação na vida pública e artístico-literária, relacionando essas esferas na cultura do impresso, com a cultura de massa e com a cultura digital; uma dessas propostas se refere aos gêneros da esfera jornalística, da qual fazem parte os gêneros alvo deste estudo (Figura 1).

Figura 1 – Sugestão para o trabalho na perspectiva dos multiletramentos

ESFERA JORNALÍSTICA				
TEMAS: Empresas jornalísticas e o jornalismo 3.0 Prós e contras da ausência de editorias Informação e opinião, os processos da web 2.0 e as redes sociais Web 2.0 e os diferentes papéis exercidos pelos participantes da esfera Quantidade X qualidade de informação (confiabilidade, profundidade, nível de cobertura) Redistribuição simples X redistribuição qualificada				
PROCESSOS/AÇÕES: seguir/ser seguido; curtir, comentar, compartilhar, redistribuir; remixar; clipar; curar.				
HIPERMÍDIA DE BASE ESCRITA	HIPERMÍDIA DE BASE EM ÁUDIO	HIPERMÍDIA DE BASE EM VÍDEO	HIPERMÍDIA DE BASE EM FOTO	HIPERMÍDIA DE BASE EM DESIGN*
<i>Blog</i> , carta/comentário de leitor	Programa de rádio	Crônica visual		Charge digital
Revista digital		Documentário	Fotorreportagem	
		Jornal de TV	Álbum noticioso	
			Meme	
Reportagem multimídia				
Dimensões da formação: usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico, transformador (<i>Mapa dos multiletramentos</i> — DECS & UniSA, 2006), na perspectiva do produtor e do leitor/ouvinte/expectador.				

Fonte: Rojó e Barbosa (2015, p. 142).

Podemos observar na proposta que a possibilidade de trabalho nessa perspectiva é real, à exceção das práticas que necessitam do acesso à internet. Na verdade, os alunos possuem mais acesso às tecnologias digitais e à internet fora da escola, o que dificulta a mediação docente quanto à participação consciente na cultura digital e na impossibilidade do acompanhamento. Os profissionais tentam minimizar o impacto dessa falta, recorrendo a adaptações para proporcionar um ambiente mais propenso à aprendizagem.

A BNCC (BRASIL, 2018) define as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes bem como as competências gerais que devem desenvolver ao longo da Educação Básica. De acordo com as competências específicas de LP para o Ensino Fundamental, no que se refere à utilização das tecnologias digitais e seu uso como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, a competência dez diz que os estudantes devem “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BRASIL, 2018, p. 87).

Para um trabalho com os multiletramentos são necessárias novas ferramentas, das quais grande parte das escolas da rede pública não disponibiliza e não há perspectiva para adquiri-las. Não se trata apenas de mobilizar as experiências que os alunos trazem da participação na cultura digital, é necessário que as escolas propiciem o contato com as diferentes linguagens, mídias, o acesso às ferramentas digitais e, principalmente, à internet e aos equipamentos compatíveis.

Por outro lado, mesmo havendo um grande engajamento dos jovens na cultura digital, para alguns ainda se trata de manuseio de equipamentos, aprendizagem sobre a utilização de ferramentas, visto que, na realidade da escola pública, muitas famílias não possuem computadores, nem celulares.

Diante de todas as considerações até o momento levantadas sobre as práticas de letramento, letramento digital e midiático e os multiletramentos, pudemos constatar que no contexto em que a escola pública se encontra, há uma clara dificuldade em se desenvolver um trabalho pedagógico nessa perspectiva.

Assim, nesta pesquisa, de acordo com o público discente, suas necessidades de aprendizagem e as condições oferecidas pela escola, buscamos desenvolver um trabalho baseado nos princípios de jogos, por meio da metodologia ativa conhecida como gamificação, sobre o que será tratado na subseção seguinte.

3.4 Gamificação

Junto ao avanço tecnológico e à inserção das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TDICs) no processo de ensino e aprendizagem, surgem novas tendências em educação no mundo, como a personalização do ensino, flexibilização dos currículos e interdisciplinaridade, cultura digital etc.

De acordo com Moran (2018), a aprendizagem é ativa e aprendemos durante toda a vida: são descobertas, acertos, erros, caminhos que são abandonados, outros refeitos, outros excluídos, de acordo com os vários objetivos que temos ao longo de nossa existência. Toda aprendizagem é ativa em algum grau pela própria dinâmica da prática.

Ressalta que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais importante, pois permite uma compreensão mais ampla e profunda, a qual requer práticas mais frequentes, estímulos multissensoriais e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, como base para novos conhecimentos.

As metodologias ativas de aprendizagem, que trazem o aluno para o centro da aprendizagem, “utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (BERBEL, 2011, p. 29), são baseadas em formas de desenvolver processos de aprender que tomem os sujeitos como participantes ativos na construção do próprio conhecimento.

Com relação aos desafios provenientes da prática social, Freire (2018) já questionava o fato de não se discutir com os alunos a realidade concreta a que o conteúdo das disciplinas estivesse associado. Segundo o autor, havia – e podemos afirmar que ainda há – uma falta de relação entre os saberes curriculares fundamentais para os alunos e as suas práticas sociais, o que aponta para a necessidade de reelaboração das práticas pedagógicas como caminho para a inserção das metodologias ativas de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor não ocupa mais o centro do processo de ensino e aprendizagem, posiciona-se, agora, como mediador do processo.

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

São várias as combinações possíveis para se promover uma aprendizagem ativa. O uso de tecnologias digitais, por exemplo, proporciona um leque de possibilidades para a construção de experiências de aprendizagem que se tornam muito significativas, visto que a maioria dos alunos participa ativamente na cultura digital. Porém no contexto das escolas públicas, torna-se necessário buscar alternativas para o emprego dessas metodologias, devido à carência de recursos que possibilitem o desenvolvimento de atividades em meio digital.

Andrade e Sartori (2018) relacionam a dinâmica das atividades em aprendizagem ativa e passiva (Quadro 2).

Quadro 2 – Diferenças entre estratégias de aprendizagem ativa e passiva

Atividades de aprendizagem ativa	Atividades de aprendizagem passiva
Observação de evidências no contexto	Memorização
Formulação de hipóteses	Reprodução de informações
Experimentação prática	Estudo teórico
Tentativa e erro	Reprodução de protocolos ou tutoriais
Comparação de estratégias	Imitação de métodos
Registro (inicial, processual e final de aprendizagens)	Ausência de registro



Favorecimento de foco atencional dinâmico e mediado por colaboração entre pares	Foco atencional mais repetitivo, estático e individual
---	--

Fonte: Andrade e Sartori (2018, p. 180).

Dentre as metodologias ativas, a aprendizagem por histórias e jogos são muito atrativas aos alunos, tanto por poderem ser desenvolvidas a partir de livros, na internet, nos celulares, como por adaptações de acordo com a necessidade e as possibilidades de realização das atividades.

A gamificação, *Gamification* para Busarello (2016), apresenta-se como um sistema para a solução de problemas, aumento da motivação e engajamento de determinados públicos para alcançar uma meta, um objetivo. Para Kapp (2012), esse sistema corresponde ao emprego de uma estrutura de jogos, como a mecânica, a dinâmica e a estética, para promover a aprendizagem. A criação do termo é atribuída a Nick Pelling, programador britânico de computadores e criador de jogos, nascido na década de 1960, e veio a público em 2003.

A mudança que os avanços tecnológicos trouxeram, além de novas formas de interação, também alterou o modo como certas atividades da vida cotidiana passaram a ser realizadas. Para várias já não há mais a necessidade de deslocamento, pois com o auxílio de um celular, problemas são resolvidos, contas pagas, compras feitas, tudo em ambiente virtual. Isso dinamiza a vida e otimiza o tempo, precioso na contemporaneidade. Em todas essas atividades há sempre um percurso a ser seguido, regras para alcançar os objetivos.

Segundo Alves (2015), o embrião do emprego de uma prática gamificada pode ser facilmente encontrado e compreendido nos programas de fidelidade e recompensa, nos quais, de acordo com o desempenho do usuário, são liberadas facilidades para a continuidade na utilização de serviços prestados pela empresa, como frete grátis, progressão de descontos, descontos e sorteios apenas para clientes cadastrados, entre outros. São ações que garantem a motivação do cliente para o uso contínuo dos produtos e serviços prestados.

No ambiente educacional, o planejamento de aulas por meio de roteiros que têm como base a linguagem de jogos está cada vez mais presente na escola, com o objetivo de proporcionar aos sujeitos uma produção ativa de conhecimento.

Ao propor uma metodologia ativa para o ensino e aprendizagem todas essas estratégias podem ser mobilizadas, como ocorre na gamificação, aliadas a elementos de jogos, em que se programa um desafio, para o qual é necessário cumprir missões em busca de um objetivo determinado para aprendizagem. Diante disso,

a gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável (FARDO, 2013, p. 63).

Para alcançar essa linguagem mais próxima aos sujeitos, bem como promover um maior interesse pelas atividades propostas, podemos empregar dois tipos de gamificação (ALVES, 2015): estrutural ou de conteúdo. A gamificação estrutural, embora utilize os elementos de jogos na condução do processo de ensino e aprendizagem, não realiza muitas alterações no conteúdo, apenas a estrutura é de jogo.

Na gamificação de conteúdo, são aplicados os elementos e o pensamento de jogos, em que o conteúdo é moldado ao mecanismo de funcionamento de um jogo. O conteúdo se torna

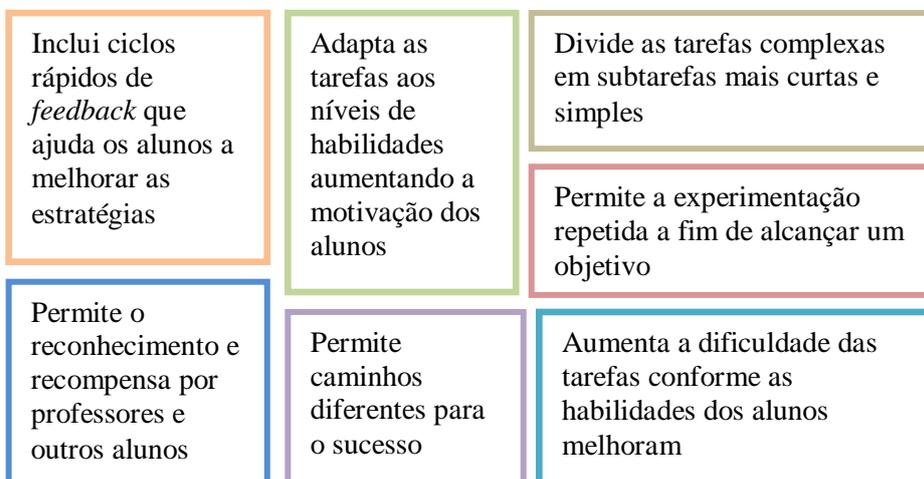
parte do enredo de uma narrativa, distribuído pelas atividades voltadas para aprendizagem de um objeto, neste caso, a construção da argumentação na produção textual.

De acordo com Alves (2015), a motivação interna ou intrínseca tem relação com o querer, em que o sujeito reconhece a importância de participar de uma prática sem que haja a necessidade de ser estimulado com recompensas, o engajamento se dá por vontade própria. A motivação externa ou extrínseca refere-se às recompensas e prêmios recebidos após a conclusão das atividades. O *feedback*, como motivação extrínseca, funciona como um estímulo à repetição de um comportamento de forma a alcançar resultados cada vez melhores no desenvolvimento das atividades.

Outro fator que leva ao engajamento é o trabalho de forma colaborativa, pois tem como foco o processo de desenvolvimento das atividades e não um produto final. Os sujeitos se organizam para a realização das atividades de acordo com o andamento do processo, para tomar decisões quanto à realização das atividades, tornando-se mais ativos na construção do próprio conhecimento.

Simões, Redondo e Vilas (2013) apontam um conjunto de razões para usar a gamificação na educação (Figura 2).

Figura 2 – Orientações para a organização dos conteúdos



Fonte: Simões, Redondo e Vilas (2013, p. 4).

De acordo com os autores, as atividades devem ser organizadas de forma a proporcionar aos alunos uma experiência com dinâmicas de jogos, em um contexto de aprendizagem, em que as atividades sejam desenvolvidas de forma colaborativa, que exijam pró-atividade e possam colaborar para um melhor desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Com intuito de construir uma experiência de aprendizagem gamificada que engaje e motive os alunos a participarem ativamente das atividades, apresentamos na próxima subseção os elementos de jogos que compõem a gamificação de um objeto de aprendizagem.

3.4.1 Elementos da gamificação

Dentre os elementos de jogos, Busarello (2016) destaca que para manter a motivação dos jogadores, é preciso que a experiência contenha os elementos mais eficientes de um jogo, quais sejam, as mecânicas, as dinâmicas e as estéticas, nos quais se baseiam os comportamentos intrínsecos relacionados aos jogos (Figura 3).

Figura 3 – Elementos de jogos



Fonte: Adaptado de Alves (2015).

A dinâmica, no ponto mais alto, segundo Alves (2015), é a responsável pela estrutura da experiência. Nela estão as restrições, as emoções, a narrativa, a progressão e o relacionamento entre os participantes.

As restrições são responsáveis por não permitirem que os jogadores sigam pelo caminho mais fácil, incentivando a criatividade e o desenvolvimento de estratégias; a emoção, embora seja diferente da forma como acontece nos jogos, visto tratar-se de um contexto real, é alcançada pelo recebimento de recompensas. A narrativa é responsável por estabelecer o contexto que dá sentido ao conjunto de elementos que compõe a experiência que, por meio da progressão, faz com o jogador sinta que está avançando de acordo com o desenvolvimento do enredo e o relacionamento, que se refere à interação entre os sujeitos.

Os elementos que compõem a dinâmica conferem à experiência conexão e regularidades, são as estruturas implícitas dos jogos. No nível intermediário, está a mecânica

de jogos, a qual orienta a ação e a progressão no desenvolvimento das atividades (ALVES, 2015). Nesse nível estão os desafios, a sorte, a cooperação e a competição, o *feedback*, as recompensas, as transações, os turnos e os estados de vitória.

Os desafios são os objetivos a serem alcançados pelos jogadores, para os quais se mobilizam em busca de um estado de vitória; a sorte, é inserida por meio de elementos que tragam essa sensação, como por exemplo, as cartas de “sorte ou revés”. Cooperação e competição promovem a participação conjunta em uma mesma atividade para conseguir algo, superar o outro e alcançar o estado de vitória; o *feedback* proporciona ao jogador acompanhar o próprio desenvolvimento de forma estratégica, de acordo com sua necessidade e perceber que o objetivo é alcançável.

Também faz parte das mecânicas a aquisição de recursos, as recompensas e as transações que estão relacionadas a elementos que o jogador adquire, conquista e negocia para conseguir avançar no sistema gamificado, como recursos para empregar em algo maior, distintivos, vidas, realização de compra, venda e troca. Os turnos são a alternância de jogadas entre os jogadores ou equipes e os estados de vitória, em que um jogador ou equipe se consagra vitorioso, alcança maior número de pontos, conquista território maior, elimina o maior número de invasores, entre outros.

Na base da pirâmide estão os componentes visualizados na interface do jogo, a partir das configurações das dinâmicas e das mecânicas. São realizações, avatares, *badges*, *Boss Fights*, coleções, combate, desbloqueio de conteúdos, doar, placar ou *leaderboard*, níveis, pontos, investigação ou exploração, gráfico social e bens virtuais. Tais elementos são combinados de acordo com o contexto e a solução de aprendizagem pretendida, são eles que colocam em prática o que é proposto na dinâmica e na mecânica.

Como elementos que fazem o sistema gamificado funcionar, as realizações são as recompensas recebidas a cada desafio concluído, o que reforça a vontade de continuar; os avatares são as representações visuais dos personagens, criados pelos jogadores, assim como os *badges* são as representações visuais dos resultados alcançados. O *Boss fights* corresponde a um desafio para mudança de nível; as coleções correspondem à coleta de itens que representam as realizações alcançadas, como peças de quebra-cabeça e distintivos; o combate são as lutas que enfrentadas durante o cumprimento de tarefas; e o desbloqueio de conteúdos permite ganhar acesso a um novo conteúdo por meio da realização de alguma ação.

Outros elementos estão relacionados a conquistas, classificações e resultados, como a compra de bens virtuais ou reais de itens relacionados ao *game* ou sistema gamificado; os pontos, que são acumulados durante a experiência e posteriormente computados; os níveis,

relacionados aos graus diferentes de dificuldades apresentadas no decorrer do desafio; a investigação ou exploração, em que se busca algo, fazer algo, explorar e investigar para alcançar algo.

Por fim, doar, que é um mecanismo que pode fazer com que o jogador deseje permanecer no sistema gamificado; o placar ou *leaderboard*, o qual permite que os jogadores possam visualizar suas posições; e o gráfico social, que torna o *game* ou sistema gamificado uma extensão do círculo social.

Esses elementos são apontados como os mais comuns presentes na produção de experiências gamificadas, são combinados de acordo com o contexto e a solução de aprendizagem pretendida.

Um elemento importante para a motivação é a criação de uma narrativa por meio da qual a experiência de aprendizagem se desenvolve. Busarello (2016) chama a atenção para o fato de que, tradicionalmente, os indivíduos participam de uma narrativa como espectadores, sem a possibilidade de interagir com os personagens ou como um personagem, o que não ocorre na narrativa em jogo.

A importância da narrativa se deve ao fato de que

os jogos são capazes de promover contextos lúdicos e ficcionais na forma de narrativas que favorecem o processo de geração e relação com o conhecimento. Nos aspectos narrativos, os jogos permitem que o indivíduo vivencie um fragmento de espaço e tempo característicos da vida real em um contexto ficcional e controlado (BUSARELLO, 2016, p. 10).

A participação como protagonista pode produzir nos alunos/jogadores, por meio das interações experimentadas durante o desenvolvimento das atividades, o engajamento necessário para que prossigam na tarefa e alcancem a meta de aprendizagem desejada. Durante o cumprimento das missões é necessário que algumas regras sejam seguidas. São comportamentos que os alunos precisam assumir e regras que precisam seguir para que possam concluir o desafio proposta no enredo da narrativa.

Para que a finalidade seja alcançada, a gamificação tem como principal característica a promoção da motivação para o engajamento dos participantes nas atividades, por meio do *feedback* imediato (SALEN; ZIMMERMAN, 2012), o qual possibilita ao jogador identificar e avaliar suas falhas, bem como mudar suas estratégias para conseguir um resultado positivo. Ao citar o *feedback* como um elemento motivacional para o engajamento dos sujeitos, é importante ressaltar que os fatores que levam à motivação podem ser de ordem interna ou externa.

Por meio do *feedback* as possibilidades de reorganização dos trabalhos e estratégias para a realização das tarefas são constantes, o que pode possibilitar a realização das tarefas por todos os alunos. Os incentivos favorecem o engajamento e a cada missão apontam, segundo Busarello (2016), a distância entre os sujeitos e o objeto, e os possíveis caminhos a seguir.

As atividades de aprendizagem na gamificação têm em sua elaboração, de acordo com Filatro *et al* (2019), apenas alguns elementos de jogos, visto que elas não correspondem a um jogo inteiro. O conteúdo poderá ser gamificado por meio de uma narrativa, uma curiosidade ou uma personagem que esteja relacionada a um desafio ou problema a ser resolvido, além dos elementos de jogos, os quais garantem a motivação por meio de diferentes estímulos em busca de um objetivo – meta.

Para o desenvolvimento de uma experiência gamificada, Alves (2015) propõe como roteiro de design a abordagem MDA (Mechanics, Dynamics, Aesthetics) que são as ações que devem ser executadas durante o desenvolvimento da atividade – o que dá a aparência de jogo à atividade – o design de games. A autora apresenta a metodologia desenvolvida pela SG Soluções e Gestão Empresarial, com as cinco etapas do desenho de uma proposta gamificada.

Na primeira etapa são definidos os objetivos e os resultados que se quer alcançar, considerando os recursos, o público-alvo e seu perfil de aprendizagem; na etapa seguinte, é realizado o planejamento, com todos os detalhes da arquitetura, a partir dos objetivos pretendidos. A terceira etapa é quando o aprendizado é adquirido, a forma como vai ocorrer, se presencial ou a distância. As duas etapas finais estão relacionadas à prática: a quarta etapa é o momento em que o conhecimento é transferido da teoria para a prática, por meio de estratégias e instrumentos selecionados durante a primeira etapa. Por último, deve-se assegurar que a prática ocorra, o que é verificado durante a arquitetura, em que a experiência é planejada.

Dentre as etapas citadas, a de elaboração da solução de aprendizagem e a de planejamento são as mais importantes, pois nelas é construída a arquitetura do processo. Para arquitetar a solução, a autora propõe um roteiro de elaboração com sete passos a serem seguidos:

- 1) conhecer os objetivos de aprendizagem: entender o problema a ser resolvido por meio desta solução de aprendizagem;
- 2) definir comportamentos e tarefas que serão alvo da solução, pois determinará o tipo de gamificação e elementos a serem utilizados;

3) conhecer os seus jogadores para definir quais tipos de atividades engajarão os aprendizes;

4) reconhecer o tipo de conhecimento que precisará ser ensinado – Taxonomia de Bloom;

5) a presença da diversão por meio de mecanismos que acionam as emoções dos aprendizes;

6) utilizar ferramentas apropriadas: estabelecer metas objetivas e transmiti-las aos aprendizes para que saibam o que é esperado deles;

7) fazer protótipos: uma solução de aprendizagem gamificada precisa ser experimentada, jogada, testada e só então implementada;

Para potencializar a experiência de aprendizagem, a gamificação é uma proposta de ensino personalizada, o que pode ser confirmado no item dois (2) e três (3), quando indica considerar os jogadores para os quais a atividade é planejada, o que determinará o caráter competitivo ou colaborativo, para a solução de um problema comum, além de incentivar a troca de conhecimentos.

É importante atentar para o item quatro (4) que se refere ao conhecimento em torno do qual a experiência é desenvolvida. Para identificar os tipos de atividades que devem ser utilizadas para a aprendizagem pretendida (Figura 4).

Figura 4 – Taxonomia de Bloom revisada

Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Reconhecer	Descrever	Mostrar	Comparar	Validar	Construir
Definir	Resumir	Atuar	Avaliar	Justificar	Criar
Nomear	Explicar	Resolver	Criticar	Decidir	Desenvolver
Listar	Selecionar	Ilustrar	Diferenciar	Escolher	Inventar
	Recontar	Mudar		Questionar	Imaginar

Fonte: Adaptada de Alves (2015).

A construção das atividades, de acordo com o roteiro apresentado por Alves (2015), permite ao aluno, durante o desenvolvimento da experiência, trilhar seu próprio caminho para a realização das tarefas. Durante o percurso, há a opção de refazê-las, criando e selecionando estratégias em colaboração com toda a equipe, visto ser um trabalho coletivo que, para atingir a meta estipulada no início da atividade, é necessário o envolvimento de todos, com grandes chances de desenvolvimento do protagonismo dos sujeitos, devido à agência envolvida para vencer o desafio.

A gamificação, portanto, é um recurso por meio do qual se pode despertar a motivação nos sujeitos para a necessária aprendizagem, levando-os à ação na construção de seus conhecimentos.

Assim, concluímos esta seção. Nela discutimos sobre a importância de a escola proporcionar práticas de letramento para que os alunos estabeleçam a relação entre o aprendizado na escola e os usos que faz da linguagem no seu dia a dia. Discorremos sobre a importância da promoção não só do letramento digital, no que se refere ao manuseio de equipamentos, mas também da educação midiática, diretamente relacionada aos contextos de ensino e aprendizagem de LP, os quais envolvem a compreensão, a interpretação e a produção textual. Trouxemos a questão dos multiletramentos e uma breve abordagem sobre o que trata a BNCC a esse respeito e tratamos também sobre a inserção da metodologia ativa gamificação como promotora de engajamento no processo de ensino e aprendizagem de LP. Na seção seguinte, apresentamos a metodologia da pesquisa.

4 A ARQUITETURA DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, descrevemos o percurso metodológico desta pesquisa. Inicialmente apresentamos os pressupostos metodológicos que estruturam o trabalho, em seguida, definimos o contexto da pesquisa, no qual caracterizamos a escola e os sujeitos envolvidos na investigação. Posteriormente, realizamos a descrição das etapas de produção e coleta de dados para a análise inicial, a qual faz parte da diagnose. Por fim, a constituição do corpus e as categorias de análise.

4.1 Estilo da arquitetura

Esta investigação, inicialmente caracterizada como pesquisa-ação, pelo caráter interventivo e participação na realidade social dos sujeitos, teve seu desenvolvimento redirecionado devido à crise sanitária causada pela pandemia da covid-19. Dessa forma, pela necessidade de distanciamento social, o qual impacta a continuidade da realização das atividades presenciais de intervenção, a Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) definiu normas para a elaboração do trabalho de conclusão.

Por meio da Resolução Nº 003/2020, de 2 de junho de 2020, o Conselho Gestor resolveu que os trabalhos de conclusão podem ter caráter propositivo, sem que sejam aplicados em sala aula de forma presencial. Assim, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, com base no interpretativismo, de caráter propositivo e de natureza aplicada.

Esta pesquisa se desenvolveu de acordo com a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), que tem como finalidade entender e interpretar um fenômeno social em determinado contexto. Para a autora, a escola, em especial a sala de aula, são espaços privilegiados para a pesquisa qualitativa, a qual é construída com base no interpretativismo, a partir dos contextos socio-históricos nos quais se inserem tais espaços, e por não haver possibilidade de observar o mundo independentemente das práticas sociais.

O caráter propositivo deste trabalho orienta-se pela resolução da Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) quanto à impossibilidade de implementação de uma proposta de intervenção, devido ao período pandêmico, a qual está contemplada em produto educacional.

O produto elaborado tem como base a diagnose realizada no período inicial da pesquisa, a partir de duas atividades de produção textual realizadas pelos sujeitos investigados. As dificuldades diagnosticadas durante o desenvolvimento de tais atividades podem não estar restritas àqueles sujeitos, podendo o produto educacional ser aplicado posteriormente e colaborar para a aprendizagem e produção textual em outros contextos educacionais.

Com propósito de engajar e motivar os sujeitos de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem, empregamos uma metodologia ativa na construção do produto, que consiste na proposta de uma situação de experiência real para a busca de solução (BERBEL, 2011), com um desafio relacionado a uma das atividades essenciais da prática social dos sujeitos.

Dentre as metodologias ativas, selecionamos a gamificação, a qual emprega os princípios de jogos para promover o engajamento dos alunos em atividades escolares. De acordo com a diagnose realizada, o tipo de gamificação será de conteúdo, o qual está distribuído ao longo do desafio, de acordo com as necessidades de aprendizagem referentes à produção textual dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário.

Em relação ao tipo de interação, optamos por um trabalho colaborativo em lugar de competitivo, visto que a intenção é de que todos alcancem a meta proposta no desafio, composto por missões cujas tarefas são adaptadas da proposta de projeto pedagógico de leitura e produção escrita de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2008).

No que se refere à natureza aplicada da pesquisa, segundo Gil (2018), essa categoria compreende estudos produzidos com o objetivo de resolver problemas nos contextos de inserção dos pesquisadores, em situação específica. Apesar de não ser possível uma aplicação prática dos conhecimentos produzidos durante o desenvolvimento da pesquisa, há a possibilidade de aplicação do produto educacional produzido a partir dos estudos deste trabalho.

A seguir, realizamos a contextualização da pesquisa, com a descrição do espaço em que se desenvolvemos o trabalho.

4.2 O cenário da gamificação

A pesquisa foi realizada em uma unidade de Ensino Fundamental e Médio, em regime de comodato com a rede pública estadual, no município de Belém, no estado do Pará. Localizada em bairro outrora periférico, processos como urbanização, projeto de drenagem,

pavimentação, rede de esgoto e desenvolvimento comercial contribuíram para o desenvolvimento do bairro.

Com intenso comércio tanto formal quanto informal, sobretudo na feira do bairro, atraiu novos moradores que buscaram o bairro devido às melhorias proporcionadas pelo estabelecimento de intenso comércio, que continua em franco crescimento. Apesar de o bairro ter passado por grande desenvolvimento, é cortado por canais, que ainda apresentam muitos problemas de saneamento, às margens dos quais reside grande parte do público atendido pela escola.

A escola foi fundada há mais de 50 anos, com uma proposta voltada à população pobre e excluída, com o acolhimento ao jovem como sistema de prevenção contra riscos sociais. O ingresso se dá por meio de processo seletivo, entrevista e grau de vulnerabilidade social. A unidade é muito procurada, inclusive por alunos de bairros mais distantes.

A unidade de ensino funciona nos turnos da manhã e da tarde e oferta à comunidade o Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Atende 1.269 alunos, é uma escola de grande porte com 18 salas de aula, não conta com laboratório, o que impossibilitou uma experiência *on-line*, e nem biblioteca, apesar de ter espaço físico, porém não há estrutura. Conta ainda com sala para Atendimento Educacional Especializado - AEE, uma sala de materiais de educação física e muitos espaços de interação como um pátio muito amplo, quatro quadras polivalentes, um teatro e uma piscina.

Apesar de ter recebido o selo de escola inovadora pelo projeto desenvolvido e selecionado entre os melhores do país no fim do ano de 2019, no Desafio Inova Escola, a escola não teve projetos desenvolvidos no ano de 2020, devido à pandemia da covid-19, a qual obrigou ao fechamento das escolas para a proteção das vidas de toda a comunidade escolar.

No item seguinte, apresentamos os sujeitos sobre os quais esta pesquisa investigou, cuja caracterização constitui ponto relevante para a construção da experiência de aprendizagem gamificada.

4.3 Escalação do time: os jogadores

Para o desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa foi direcionada a uma turma de 9º ano do turno da tarde, composta por 33 alunos, 18 meninas e 15 meninos, na faixa etária entre 13 e 16 anos. São alunos que, em sua grande maioria, ingressam na escola no 6º ano do Ensino Fundamental e permanecem até o 3º ano do Ensino Médio, raros são os casos de

alunos que deixam a escola. Esse período de permanência na escola gera uma relação muito próxima entre funcionários e alunos que, em sua maioria, são tratados pelo nome e passam a maior parte do dia na escola.

Podemos observar que há certa alegria e satisfação em estar na escola, pela recepção e acolhimento dados aos estudantes. Por outro lado, percebemos também a baixa autoestima e a falta de interesse, o que pode ser fruto da consciência sobre a realidade na qual estão inseridos. Tais fatores impactam negativamente no processo de ensino e aprendizagem, visto que apresentam muita dificuldade tanto na leitura quanto na escrita, que também pode ser reflexo de um ensino pautado em uma concepção de linguagem em que ainda há a predominância do estudo das categorias gramaticais e uma concepção de escrita como consequência.

Um dado muito preocupante é a falta de perspectivas. Nas conversas no pátio, raramente ouvimos falar em projetos de ingresso em uma instituição de ensino superior, as falas que prevalecem são sempre acerca de perspectivas financeiras, de finalizar o Ensino Médio e conseguir uma vaga de emprego. São fatores que nos levam a repensar a prática em sala de aula, tendo em vista desenvolver nesses sujeitos uma consciência voltada para a necessidade de prosseguir estudando, buscando formação e aprimoramento, não só para uma carreira profissional como para a própria vida.

Para repensar a prática, é necessário dialogar com as possibilidades de direcionamento do trabalho para que se tenha sucesso na solução das dificuldades apresentadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Sobre este tema, tratamos a seguir.

4.4 Diálogo com as possibilidades para a solução de aprendizagem

As atividades que fazem parte da diagnose foram realizadas em dois períodos distintos, entre 2019 e 2020. Inicialmente tínhamos como proposta uma investigação sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção textual dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário, ambos argumentativos, com o posterior acompanhamento do desenvolvimento dos alunos de acordo com a abordagem em espiral, característica da pesquisa-ação.

Com o início da pandemia da covid-19, a pesquisa passou por readequações e alterações, devido ao distanciamento obrigatório por medida de segurança. As atividades realizadas seguiram o seguinte cronograma (Quadro 3).

Quadro 3 – Atividades e etapas desenvolvidas

Atividades, etapas		
1ª Etapa		
Data	Atividades	Carga horária
5/6/2019	Acolhida diária – “Boa tarde”: Palestra pelo dia do meio ambiente	Acolhida diária, recepção dos alunos no início dos turnos
	Conversa sobre as palestras e elaboração de lista de problemas ambientais que atingem a comunidades da qual fazem parte	2 h/a Tarefa para casa
6/6/2019	Grupos para a discussão sobre temas elencados, escolha de tema e produção textual no gênero discursivo artigo de opinião	3 h/a
27/2/2020	Discussão sobre os problemas que atingem a comunidade no grupo “Escrita em meio digital”, na mídia social <i>WhatsApp Messenger</i> – comentário	2 h/a Tarefa para casa
2ª Etapa: Planejamento e construção do produto educacional		
Período	Atividades	Recursos Mobilizados
fevereiro a março de 2020	Definição dos objetivos de aprendizagem	Observação e atividades
	Tipos de conhecimento a serem ensinados	Instrumento 1: Produção de texto de opinião – escola.
	Metodologia a ser empregada	Pesquisa e cursos sobre gamificação
	Conhecimento dos alunos/jogadores para definir quais tipos de atividades	Observação das atividades
	Prototipação do produto	Trabalhos na área

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a diagnose, foram utilizadas duas atividades de produção textual, realizadas em duas etapas: a primeira quando os alunos cursavam o 8º ano, em 2019, e a segunda, quando já estavam cursando o 9º ano.

Na segunda etapa foram definidos os objetivos da aprendizagem e identificado o tipo de conhecimento que precisaria ser ensinado. Realizamos pesquisas que nos levaram à gamificação como proposta pedagógica, a partir da qual demos início aos estudos com vista à construção do produto.

Na última atividade foi elaborado um protótipo do produto, o qual consistiu em uma proposta de solução de aprendizagem gamificada, com a criação de um desafio para a produção textual, de acordo com a diagnose realizada com a turma. Os instrumentos aplicados

para a diagnose consistiram em duas produções textuais: artigo de opinião, em sala de aula, e comentário na mídia social *WhatsApp Messenger*, em ambiente digital.

O primeiro instrumento teve como finalidade averiguar a produção textual dos alunos e foi realizada após a participação em palestra comemorativa ao dia do meio ambiente, durante a acolhida no início do turno, em junho de 2019, quando cursavam no 8º ano.

Após a palestra, para a atividade prévia, foi solicitado como tarefa para casa, que elaborassem uma lista com os problemas relacionados ao meio ambiente, que atingiam as comunidades onde residiam, para socialização na aula seguinte. Os alunos estavam cientes de que, ao fim das atividades, seria realizada uma produção textual no gênero discursivo artigo de opinião.

Na aula seguinte, divididos em equipes, os alunos socializaram os problemas trazidos e escolheram como tema o descarte de resíduos nas vias públicas da cidade, visto que, devido às intensas chuvas na região, os alagamentos são constantes na maior parte das comunidades. Não houve aula para o estudo do gênero discursivo. O texto foi produzido com os conhecimentos que os alunos possuíam sobre o gênero, a partir do comando de produção textual (Quadro 4).

Quadro 4 – Comando de produção textual em sala de aula – artigo de opinião

1. Produção textual: gênero discursivo artigo de opinião

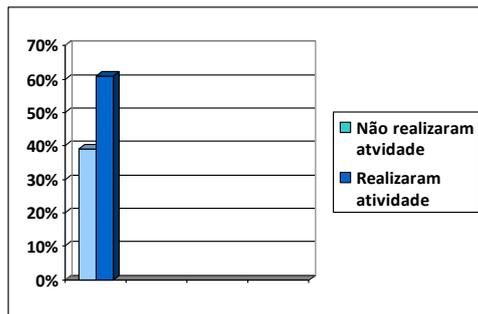
Nesta semana de comemoração do dia do meio ambiente, a palestra realizada nos trouxe várias informações importantes sobre como preservá-lo e dados que demonstraram os problemas causados pela falta de cuidado com o meio ambiente, e que podem trazer graves consequências para a nossas vidas. Discutimos também sobre os problemas que são enfrentados pelas comunidades e que têm relação com a falta de cuidado com o meio ambiente.

A partir dessas reflexões e da seleção do tema – descarte de resíduos – realizada conjuntamente, produza um artigo de opinião sobre esse problema enfrentado por sua comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma quantidade significativa de alunos não realizou a produção textual do gênero discursivo artigo de opinião, pouco mais da metade de uma turma composta por 33 alunos (Gráfico 1). É possível que a atividade não tenha sido realizada pela maioria devido ao fato de ser uma atividade sem fim avaliativo, que não se constitua como parte da avaliação bimestral.

Gráfico 1 – Percentual de alunos que realizaram a primeira atividade diagnóstica



Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar no gráfico, são muitos os alunos que não realizaram a atividade. Há uma certa resistência a atividades de produção textual, pois são consideradas difíceis e de resultados pouco satisfatórios no que diz respeito à avaliação, o que pode gerar o desinteresse em realizá-las.

No segundo instrumento de coleta, a atividade também foi composta por uma produção textual e foi aplicada quando os alunos já estavam no 9º ano, no início do ano letivo, fevereiro de 2020. Consistiu-se de produção textual de um comentário em ambiente digital, para o qual retomamos o tema que havia sido tratado na série anterior, mas que é sempre atual em qualquer comunidade. A atividade de produção textual teve o seguinte comando (Quadro 5).

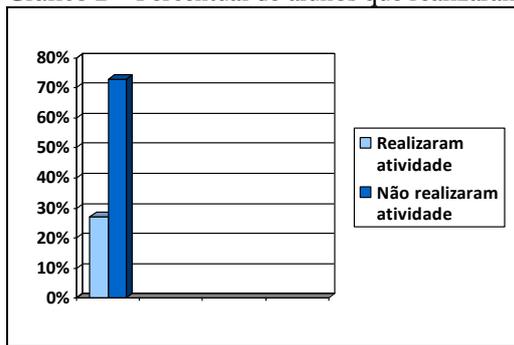
Quadro 5 – Comando de produção textual na mídia social *WhatsApp Messenger*

2. Produção textual: gênero discursivo comentário
 Dando continuidade às atividades, neste ano vamos discutir sobre problemas que atingem nossa comunidade também em ambiente digital. Como primeiro tema para o debate, vamos retornar à discussão sobre os problemas ambientais de nossa comunidade. Deixe sua opinião sobre o tema.

Fonte: Elaborado pela autora.

O número de alunos que realizou a atividade foi menor ainda do que a da primeira atividade. Essa atividade também não se constituiu em avaliação, o que pode ter explicado o baixo índice de participação (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Percentual de alunos que realizaram a segunda atividade diagnóstica



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar no gráfico o expressivo percentual de alunos que não realizaram a atividade, apesar de ter sido realizada em ambiente digital, onde desenvolvem diariamente diversas atividades. Além do fato de a atividade não ter feito parte do processo avaliativo, podem ter levado em consideração que não se tratava de uma atividade para o entretenimento, conforme as que desenvolvem nesse ambiente.

A partir da realização das atividades, conforme a seção seguinte, apresentamos a constituição do corpus da pesquisa e as categorias de análise pelas quais será realizada a verificação da manifestação responsiva apresentada pelos alunos na produção textual dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário.

4.5 Constituição do corpus e categorias de análise

O *corpus* desta investigação é constituído pelos textos produzidos durante as duas atividades diagnósticas e foram interpretados a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin acerca da manifestação de responsividade na produção textual.

De acordo com Bakhtin (2003[1979]), os interlocutores assumem posição ativamente responsiva de acordo com a compreensão que têm um do outro, que pode se manifestar de forma ativa, passiva ou silenciosa (de efeito retardado) e foram sistematizadas por Ohuschi (2013) para o discurso escrito em responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa; responsividade passiva sem expansão; responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa.

A verificação das manifestações de compreensão responsiva é realizada com a transcrição de trechos dos textos dos alunos e a indicação da possível manifestação de responsividade na qual se enquadram, a partir de três categorias de análise: o entendimento da

proposta de produção textual, o atendimento à finalidade do gênero e à contemplação do conteúdo temático.

No que tange ao entendimento da proposta de produção, espera-se que os alunos, ao construir seus textos, tratem sobre problemas relacionados ao descarte irregular de resíduos que ocorre em suas comunidades, conforme solicitado no comando de produção textual.

Geraldi (2013), ao elencar os elementos que compõem as condições de produção de um texto escrito, ressalta a importância de se ter o que dizer para a construção do texto, partindo daquilo que faz parte da vivência dos alunos e que deve ser tomado como ponto de reflexão para a produção textual.

A segunda categoria de análise está relacionada ao atendimento à finalidade do gênero, a razão para dizer (GERALDI, 2013), na qual se espera que o aluno apresente seu posicionamento diante do tema e sustente de forma clara o objetivo pretendido ao escrever o texto.

Na terceira categoria, buscamos verificar o atendimento à temática, o qual está relacionado aos diálogos estabelecidos com outros enunciados. Segundo Bakhtin (2014[1929], p. 137), refere-se à compreensão que temos do outro, ao que vai “corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”, responsável pelo sentido do texto, seus propósitos discursivos e posicionamentos valorativos.

O corpus desta pesquisa foi constituído por cinco textos do gênero discursivo artigo de opinião, produzidos durante a primeira atividade diagnóstica, e cinco textos do gênero discursivo comentário, produzidos durante a segunda atividade diagnóstica. Na seção seguinte, passamos à análise diagnóstica para a verificação da manifestação responsiva discente durante a realização das atividades iniciais.

5 ANÁLISE DA DIAGNOSE

Nesta seção, apresentamos dados iniciais sobre os alunos já apresentarem manifestação responsiva nas atividades iniciais de produção textual realizadas durante a diagnose, considerando que sempre há uma compreensão ativamente responsiva, como afirma Bakhtin (2003[1979]), independente das características assumidas por essa compreensão.

Com base em Bakhtin (2003[1979]), Ohuschi (2013), Geraldi (2013) e Zozzoli (2012), realizamos a verificação sobre a manifestação da responsividade discente na produção textual dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário, com base em três categorias: o entendimento da proposta, atendimento à finalidade do gênero e ao conteúdo temático.

O artigo de opinião, como um gênero discursivo que tem por finalidade o convencimento do leitor sobre o ponto de vista do autor, realiza esse convencimento por meio do uso de argumentos. Tais estratégias revelam as intenções do autor sobre o que o leitor deve aceitar como válido para determinado assunto, refutando posicionamentos contrários aos seus, em um processo de constante sustentação das afirmações com a apresentação de dados consistentes.

De acordo com Geraldi (2013), que considera a produção textual como ponto de partida e de chegada no processo de ensino e aprendizagem, dentre os elementos que refletem as condições para a produção de um texto, é necessário que se tenha o que dizer, uma razão para dizer e para quem dizer. Assim, é necessário que esses elementos estejam claros no comando de produção para que os sujeitos possam desenvolver a atividade de acordo com o que lhes é solicitado.

Vejamos o comando de produção para o gênero discursivo artigo de opinião.

1. Produção textual: gênero discursivo artigo de opinião (COMO DIZER)

Nesta semana de comemoração do dia do meio ambiente, a palestra realizada nos trouxe várias informações importantes sobre como preservá-lo e dados que demonstraram os problemas causados pela falta de cuidado com o meio ambiente, e que podem trazer graves consequências para a nossas vidas. Discutimos também sobre os problemas que são enfrentados pelas comunidades e que têm relação com a falta de cuidado com o meio ambiente. (FINALIDADE) A partir dessas reflexões e da seleção do tema – descarte de resíduos – realizada conjuntamente, produza um artigo de opinião sobre esse problema enfrentado por sua comunidade. (O QUE DIZER)

Podemos observar que, dentre os elementos que refletem as condições de produção, o comando atende a três elementos: o que se dizer, ao solicitar que o texto discuta sobre o descarte irregular de resíduos, tema selecionado pelos próprios alunos; à finalidade de se

discutir sobre o tema, assumindo um posicionamento diante do problema social apresentado, que pode trazer graves consequências para a vida da população e sustentá-lo por meio de argumentos, e como dizer, por meio do gênero discursivo artigo de opinião.

Embora tenha atendido à maioria dos elementos necessários à produção do texto, o comando deixou de indicar para quem dizer e, nesses casos, segundo Geraldi (2013, p. 143), “é sempre a função-professor e não o sujeito-professor” quem realiza a leitura dos textos, visto que não circulam além da sala de aula, ficando restritos à leitura do professor, o que deixa claro o objetivo avaliativo da produção.

Com relação ao artigo de opinião, na primeira categoria, relacionada ao entendimento do comando de produção textual, na qual se espera que os alunos tratem sobre problemas relacionados ao descarte irregular de resíduos em suas comunidades, trazendo para o texto o que Geraldi (2013) considerada de grande importância, que é a experiência vivida, para que tenham o que dizer.

Verificamos que todos os alunos conseguiram compreender e atender ao comando, manifestando, assim, responsividade ativa (BAKHTIN, 2003[1979]) frente ao que foi solicitado.

O Aluno A em “*O lixo e preciso ser no lixo, eu acho que as pessoas devem reciclar o lixo, por que isso ajuda os trabalhadores e com a reciclagem, do lixo da para reutilizar coisas do lixo*” demonstra responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa (OHUSCHI, 2013) em relação à solicitação do comando de produção. Mostra-se contrário ao descarte irregular de resíduos nas ruas, ao afirmar que é preciso jogar o lixo no lixo, exemplifica o que pode ser feito com os resíduos, a reciclagem, e explica quais benefícios a reciclagem pode trazer para a comunidade.

O Aluno B em “*O lixo para mim, é um problema de saúde, ou seja, quando você respira ele queimado, a população pode sofrer com isso*” assume posicionamento diante de uma atitude cotidiana realizada pela comunidade para se livrar do lixo descartado irregularmente na rua e queimado. O aluno reflete (OHUSCHI, 2013) sobre a saúde da população, o que demonstra ser uma prática comum da população e que pode acarretar consequências graves para a saúde.

No texto do Aluno C “*O lixo é uma coisa que tem em todo lugar tipo na escola, em praças, em casa etc[...]não temos que poluir os lugares*”, há um entendimento sobre a solicitação do comando em relação ao descarte irregular de resíduos.

Como observamos, os textos dos Alunos A, B e C atendem ao que foi solicitado no comando de produção e respondem, de acordo com Bakhtin (2003[1979]), diante da

compreensão do enunciado, manifestando tal compreensão ao apresentarem em seus textos o assunto a ser tratado, referente ao descarte irregular de resíduos.

Dentre as categorias sistematizadas por Ohuschi (2013), manifestam responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa, pois apresentam reflexões pessoais acerca da problemática que deve ser tratada no texto, como no exemplo do texto do Aluno A, “*O lixo e preciso ser no lixo, as pessoas devem recicla o lixo*”, o que permite a continuação do diálogo, com a explicação de seu ponto de vista sobre a sua proposta relacionada à reciclagem e os benefícios que tal atividade pode proporcionar à comunidade.

No que tange à finalidade do gênero, segunda categoria de análise, o artigo de opinião é um gênero discursivo que tem por finalidade o convencimento do leitor sobre o ponto de vista do autor, o posicionamento em relação ao tema deve estar claro.

O Aluno A em “*Então nunca devemos jogar lixo na rua*” se posiciona contrariamente ao descarte irregular de lixo, de forma objetiva e certa, manifestando compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003[1979]) ao afirmar que não há justificativa para o descarte em vias públicas, visto que o autor emprega o advérbio de tempo “*nunca*”, o qual expressa uma negação relacionada ao tempo, à inexistência de um período temporal em que seja possível que o descarte de resíduos seja realizado nas vias da cidade, não deixando espaço para uma réplica contra-argumentativa.

O Aluno B, ao afirmar que “*O lixo para mim, é um problema de saúde*”, parte de uma consequência muito problemática para a população ao se referir ao problema como uma questão de saúde, visto que o serviço de saúde disponibilizado para a população não atende às reais necessidades do público.

Como podemos observar, o Aluno D se posiciona claramente sobre o descarte irregular de resíduos ao assumir que “*o lixo é um problema que afeta todos as classes sociais*”, reconhecendo o incômodo/preocupação que a situação desperta, ou deveria despertar, em todas a sociedade.

Assim, conforme Bakhtin (2003[1979]), nos três casos os alunos manifestam atitude ativamente responsiva ao se posicionarem diante de um tema de importância social como o proposto, ao demonstrarem que “*o lixo é um problema que afeta todos as classes sociais*”, assumindo total discordância em relação ao descarte irregular de resíduos, pois o lixo nunca deve ser descartado nas ruas. Ao partirem de suas reflexões pessoais (OHUSCHI, 2013), apresentam como ponto de vista o que consideram de maior importância de acordo com os objetivos que os orienta durante a construção do texto.

A terceira e última categoria de análise, que trata sobre a contemplação da temática, está relacionada aos propósitos discursivos do autor, os argumentos e os posicionamentos valorativos a partir de suas reflexões e compreensão sobre o tema.

O Aluno B, além dos problemas causados às comunidades locais, traz a reflexão sobre o contexto regional, quando em “[...] *nunca devemos jogar lixo nas ruas, nos rios quando estamos viajando de navio ou de barco, o lixo para a população ribeirinha, é muito ruim, porque eles necessitam da água dos rios, para fazerem as coisas diárias [...]*” parte da visão local, em que o problema é o descarte de lixo nas ruas, para focar a explicação e a exemplificação (OHUSCHI, 2013) do problema em contexto regional.

De acordo com o autor, ao descartar resíduos em rios, uma característica de nossa região amazônica, esse tipo de atitude causa graves problemas que envolvem a sobrevivência das populações ribeirinhas, que têm o rio como meio de subsistência.

O Aluno D considera que “*O lixo atrapalha nossas vidas de uma forma que nos podíamos está nos favorecendo pois ele pode se torna lindos brinquedos, monumentos e poderia melhorar muito a nossa vida se nois soubecemos lidar com tudo isso*” e, a partir da reflexão sobre o problema e dando continuidade ao diálogo (OHUSCHI, 2013), apresenta uma opção para o tratamento dos resíduos, como um problema que pode ser transformado em oportunidade de trabalho, gerando renda e emprego para a comunidade, demonstrando a importância das atividades de reciclagem.

Em “*agora vamos para nossa rua que também não pode poluir jogar lixo na vala entope as valas que deixa a rua alagada então isso e muito ruim*”, o Aluno E, após a contextualização do tema, traz o problema para a comunidade, a qual emprega como exemplo (OHUSCHI, 2013) ao afirmar que nas ruas da comunidade também não pode jogar lixo, pois entope as valas. Destaca a ação da própria comunidade, no intuito de que os membros se vejam refletidos e compreendam que essas atitudes retornam como problemas para a própria comunidade, para que seja realizada a devida reflexão.

Os Alunos B, D e E manifestam, conforme Ohuschi (2013), responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa, visto que nos três casos, os alunos apresentam uma resposta imediata ao que é solicitado, permitindo a continuação do diálogo sobre o problema em debate.

Nesses três aspectos da produção textual, inicialmente analisados, podemos confirmar que os alunos respondem ativamente a partir da compreensão do que é solicitado no comando de produção textual, compreendem a finalidade do gênero, assim como atendem ao conteúdo temático da produção textual.

Em relação gênero discursivo comentário, dentre suas características de interação, de acordo com Froehlich (2016), é marcado por intenso diálogo, quando, em uma ativa posição responsiva, o leitor/autor concretiza sua concordância ou discordância, completa, aplica ou prepara-se para usá-lo.

Tal característica não pôde ser verificada, o que pode ter ocorrido por se tratar de uma atividade de produção textual relacionada à sala de aula, transposta para o ambiente virtual, sem a adequação necessária da atividade àquela esfera, além do fato de o comando de produção textual não contemplar os elementos necessários às condições de produção do gênero, conforme verificamos a seguir.

2. Produção textual: gênero discursivo comentário (COMO DIZER)

Dando continuidade às atividades, neste ano vamos discutir sobre problemas que atingem nossa comunidade também em ambiente digital. Como primeiro tema para o debate, vamos retornar à discussão (FINALIDADE) sobre os problemas ambientais (O QUE DIZER) de nossa comunidade. Deixe sua opinião sobre o tema.

Dentre os elementos que constituem as condições de produção (GERALDI, 2013), o comando contempla de forma clara o como dizer, que indica o gênero do discurso ao qual o texto deve atender. No que se refere à finalidade e ao que dizer, podemos observar que não houve um direcionamento que indicasse ao aluno o que deveria fazer exatamente.

Em relação à finalidade do gênero, ao convidar o aluno a retonar à discussão, não se encontra especificado o motivo pelo qual deve ser feita a discussão, não há um objetivo para a realização do debate, assim como em relação ao que dizer, os “*problemas ambientais de nossa comunidade*”, também estão postos de forma ampla, o que pode ter interferido na compreensão do comando de produção e conseqüentemente no processo de construção do texto.

Cabe aqui ressaltar que os comandos de produção textual foram elaborados antes da realização dos estudos acerca do tema e que os comandos elaborados para as atividades que compõem o produto educacional atendem às condições de produção dos gêneros discursivos solicitados.

No que se refere à primeira categoria, relacionada ao entendimento do comando de produção textual, apesar de não ter apresentado os elementos necessários à produção do gênero discursivo, os sujeitos responderam ativamente, de acordo com a compreensão que tiveram:

“Na minha opinião os problemas que atingem a comunidade São desemprego, saneamento básico, a educação, segurança, saúde e pavimentação nas ruas são uns dos problemas q atingem várias pessoas” (Aluno C1).

O texto do Aluno C1 trouxe a palavra “opinião” do último período do comando de produção “Deixe sua opinião sobre o tema”, que remete a um posicionamento individual, o que pode ter sido a causa de todos os textos apresentarem todos os problemas que, na opinião de cada aluno, atingiam suas comunidades, assim como no texto do Aluno B1

“Os problemas que afetam o meu bairro é normalmente o saneamento básico, a criminalidade, o caminhão do lixo que não passa no momento e a hora que tem passar, quando as pessoas vão à unidade de saúde resultado não conseguem atendimento adequado no tempo que dá para eles irem, os alagamento constante” (Aluno B1).

Ao compreenderem o comando de produção como uma pergunta sobre quais eram os problemas da comunidade e listarem os problemas que a atingem, como afirma Zozzoli (2012), já se configura em uma tomada ativa de posição responsiva por parte dos alunos, visto que produziram um texto de acordo com a compreensão que tiveram do comando.

Com relação a segunda e a terceira categorias, relacionadas à finalidade e à temática solicitadas pelo comando, os textos não atenderam a tais categorias, visto que os comentários produzidos respondiam à pergunta “*Em sua opinião, quais os problemas que atingem a sua comunidade*” que, caso fosse esse o comando de produção, todas as categorias de análise seriam atendidas.

Assim, diante dos resultados obtidos a partir da análise diagnóstica das atividades iniciais, podemos verificar que os sujeitos apresentam manifestação responsiva ativa durante a produção textual nos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário, visto que respondem ativamente aos comandos de produção, ainda que as respostas não se apresentem da forma adequada.

A demonstração de responsividade ativa durante a realização das atividades diagnósticas, nos leva a afirmar que o objetivo geral desta pesquisa, no qual propusemos verificar a manifestação responsiva ativa discente na produção textual dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário, a partir de uma proposta de atividades elaboradas com mecânicas de jogos, a gamificação, foi preliminarmente alcançado.

Embora não tenham sido realizadas as atividades elaboradas com o emprego da gamificação, que serão contempladas no produto educacional, ao levarmos em consideração o comportamento assumido pelos alunos durante a produção textual, diante das categorias de

análise estabelecidas para tal verificação, podemos confirmar que os alunos já apresentam posicionamento responsivo ativo.

Durante a produção textual do gênero artigo de opinião, todos os alunos responderam ativamente ao comando de produção, ao construírem seus textos tendo como foco o descarte irregular de resíduos, com exemplos e explicações, que promoveram a continuidade do diálogo (OHUSCHI, 2013). Atenderam também à finalidade do gênero, quando apresentaram ponto de vista sustentado por meio de argumentos bem como à contemplação da temática do texto e seu propósito discursivo, com seus posicionamentos valorativos de acordo com o contexto que envolveu a situação de produção.

Na produção textual do gênero discursivo comentário, apesar de as categorias de análise não terem sido contempladas em sua totalidade, ainda assim demonstraram manifestação responsiva a partir da compreensão que cada aluno teve do enunciado, confirmando com Bakhtin (2003[1979]) que sempre há uma compreensão ativamente responsiva e Zozzoli (2012) quando afirma que mesmo as respostas consideradas como incorretas se constituem em uma tomada ativa de posição responsiva.

É importante ressaltar que o atendimento aos comandos de produção se deve, em parte, à elaboração desse texto que, apresentado aos alunos, servirá como guia para a produção textual. Nas atividades que compõem o produto educacional proposto neste trabalho, os comandos de produção textual foram revisados de forma a colaborarem para que os alunos tenham a necessária compreensão de todos os elementos que compõem as condições de produção dos gêneros discursivos.

Outros aspectos relacionados à produção textual que não foram contemplados dentre as categorias iniciais de análise podem ser apontados durante os processos de revisão e reescrita propostos no produto educacional.

5.1 O produto educacional

De acordo com Bakhtin (2003[1979]), o diálogo é compreendido como lugar de luta entre as forças socioideológicas, em que há um confronto entre as ideias próprias e as do outro: acordos, desacordos, refutações, questionamentos etc. Dessa forma, o produto educacional gerado a partir desta pesquisa propõe um conjunto de atividades que permita o diálogo entre as várias vozes sociais para a construção do discurso discente diante das situações que se apresentam na vida em sociedade e que exigem dos sujeitos posicionamento e busca de solução.

O produto educacional - PE se constitui em um caderno de atividade pedagógica, direcionado aos docentes de LP, composto por uma experiência de aprendizagem com o emprego da gamificação como prática pedagógica, a qual emprega elementos de jogos com a finalidade de motivar e engajar sujeitos na resolução de problemas.

Direcionado à leitura e produção textual, o produto apresenta um conjunto de atividades elaborado com base nos módulos do projeto pedagógico para leitura e produção de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2008).

De acordo com a autora, cabe ao professor proporcionar aos alunos a apropriação das características discursivas e linguísticas dos diversos gêneros, em situação de comunicação real, que envolvam construção de conhecimento, leitura, discussão sobre o uso e funções sociais dos gêneros e produção escrita, reunidos em três módulos que compõem a proposta: um módulo de leitura, um módulo de escrita e um módulo de divulgação das produções textuais.

As atividades que compõem o módulo de leitura devem levar o aluno a perceber que os gêneros são planejados de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos (LOPES-ROSSI, 2008) e que não está obrigatoriamente vinculada a uma produção escrita. Tais atividades colaboram para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos e preparam os alunos para uma possível produção escrita do gênero em estudo.

Para a autora, um projeto de produção escrita deve ser iniciado sempre pela leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão e propõe que seja realizada uma série de atividades sobre leitura, nas quais o discente possam perceber a temática, a forma de organização e a distribuição das informações e a composição geral do gênero, como os aspectos verbais e não verbais, além do suporte no qual o gênero circula.

No módulo de escrita, as atividades podem ser realizadas em pequenos grupos, o que pode promover a interação e a aprendizagem de forma colaborativa, com divisão de tarefas, troca de informações. Lopes-Rossi (2008) afirma que para manter a essência da proposta pedagógica, é necessário que a busca de informações para a produção textual seja realizada de acordo com a produção do gênero em nossa sociedade e aponta como exemplo o processo de escrita de um texto por um jornalista que, ao receber uma pauta, realiza entrevistas, pesquisas, anotações, fotografa etc., além de partir de um tema que seja interesse para o público-alvo.

Assim, as atividades de produção devem ser desenvolvidas a partir do planejamento da escrita (assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários), coleta de informações, produção, revisão e reescritas até a produção da versão final. As etapas

de revisão e reescritas podem permitir aos professores identificar as dificuldades dos alunos, o que permite a elaboração de atividades direcionadas às necessidades discentes.

O terceiro módulo, no qual é realizada a divulgação dos textos ao público, deve acontecer de acordo com a forma típica de circulação do gênero. Nele é efetivada a circulação da produção discente fora da sala de aula ou até fora da escola, dessa forma, o professor deixa de ser o único leitor dos textos produzidos na escola.

Baseados nesse modelo de projeto de leitura e produção de gêneros discursivos, realizamos a adaptação dos módulos de acordo com a proposta de atividades gamificadas. Com o objetivo de integrar as práticas formais de sala de aula às cotidianas, nas quais os alunos realizam leituras e empregam a escrita, a proposta de atividade parte de um debate realizado em meio digital, por meio de comentários, que serviu como ponto de partida para o estudo sobre a produção textual de dois gêneros discursivos argumentativos: o artigo de opinião e o comentário.

O PE tem a estrutura de uma gamificação, com atividades elaboradas com elementos de jogos. Tais atividades compõem um desafio para o qual foi criada uma narrativa acerca da trajetória de formação acadêmica de um profissional que escreve artigos de opinião e trabalha com a produção de notícias e informações.

O desafio tem como meta a produção textual para o qual adaptamos os módulos propostos por Lopes-Rossi (2008), com uma atividade prévia para verificar os conhecimentos dos alunos e mais seis missões compostas por atividades que envolvem leitura, pesquisa, entrevista, gravação de vídeo, seminários, palestras, como parte do processo de produção textual.

As atividades são sempre realizadas em equipes que recebem *feedback* conjunto e individual após a conclusão de cada atividade, assim como pontuações e premiações de acordo com o desempenho durante o cumprimento das missões. Ao finalizar o desafio, todos recebem o diploma de especialistas, pois se trata de uma experiência de aprendizagem colaborativa, com uma meta comum a todos os participantes.

O tema da produção textual está relacionado à juventude e às mudanças que ocorrem na transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a necessidade de desenvolvimento de uma compreensão crítica acerca dos problemas presentes nesta fase da vida, em que mais fortemente estão se constituindo como cidadãos.

As dificuldades apresentadas na produção do gênero digital dão início aos estudos, seguidos do estudo do gênero artigo de opinião, com a realização de pesquisas e ampliação

dos conhecimentos acerca do tema, para finalmente chegarmos à construção/elaboração dos textos – orais e escritos – consistentes, mesmo que em poucas palavras como os comentários.

Faz parte do produto também o plano de missões da gamificação, no qual os jogadores marcam suas posições na trajetória. O material pode ser reproduzido e afixado na sala de aula para que as equipes visualizem o progresso nos níveis. O produto se apresenta na forma de um caderno pedagógico para o professor, com a possibilidade de ter as missões adaptadas para todas as séries, assim como para o estudo de outros gêneros discursivos. Há a possibilidade de criação de um ambiente imersivo em meio digital, com o emprego de plataformas e ferramentas digitais.

5 PAUSA PARA RECONFIGURAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Dissertação de mestrado assumiu como objetivo principal verificar a manifestação responsiva ativa discente na produção textual dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário a partir de uma proposta de atividades elaboradas com mecânicas de jogos, a gamificação. Tomamos como direcionamento a seguinte questão: *Como as atividades elaboradas com base em mecânicas de jogos, gamificação, podem contribuir para a manifestação responsiva ativa discente na produção de gêneros discursivos?* E como hipóteses: a) atividades gamificadas, por terem como finalidade o engajamento e a motivação para a solução de problemas, colaboram para a manifestação da responsividade ativa dos alunos do 9º ano na produção textual dos gêneros artigo de opinião e comentário; b) os alunos manifestam responsividade ativa durante as atividades que envolvem a reescrita dos textos.

Definimos como objetivos específicos desta investigação: a) averiguar se as atividades gamificadas, as quais envolvem agência dos discentes na construção dos conhecimentos, colaboram para uma ação responsiva ativa dos alunos na produção textual; b) verificar a manifestação responsiva ativa na produção inicial dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário nas atividades diagnósticas.

O primeiro objetivo específico – averiguar se as atividades gamificadas, as quais envolvem agência dos discentes na construção dos conhecimentos, colaboram para uma ação responsiva ativa dos alunos na produção textual – não foi alcançado, pois devido ao enfrentamento da pandemia, conforme a Resolução nº 003/2020 (Anexo A), de 2 de junho de 2020, a Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) definiu que o trabalho de conclusão poderia ter caráter propositivo sem ser aplicado em sala de aula presencial.

Dessa forma, não houve a possibilidade de verificação se as atividades elaboradas com o emprego da gamificação colaboram para uma manifestação responsiva ativa discente na produção textual.

Para atingir o segundo objetivo – verificar a manifestação responsiva ativa na produção inicial dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário nas atividades diagnósticas –, buscamos nos fundamentar nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre a natureza dialógica da linguagem, a definição de responsividade e o estudo sobre gêneros discursivos, visto que é a eles que recorreremos no momento da interação, seja ela oral ou escrita.

A verificação da manifestação de responsividade contemplou três categorias de análise: entendimento da proposta, atendimento à finalidade do gênero e atendimento à temática, tendo como base a classificação de responsividade de Bakhtin (2003[1979]): responsividade ativa, responsividade passiva e responsividade silenciosa (ou de efeito retardado); e na sistematização proposta por Ohuschi (2013): responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa, responsividade passiva sem expansão e responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa.

Na análise da produção textual do gênero discursivo artigo de opinião, todos os alunos responderam ativamente nas três categorias de análise, manifestando responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa; na produção textual do gênero discursivo comentário, apesar de as categorias de análise não terem sido contempladas em sua totalidade, ainda assim demonstraram manifestação responsiva a partir da compreensão que cada aluno teve do enunciado, confirmando com Bakhtin (2003[1979]) que sempre há uma compreensão ativamente responsiva e Zozzoli (2012) quando afirma que mesmo as respostas consideradas como incorretas se constituem em uma tomada ativa de posição responsiva.

Assim, diante dos resultados obtidos a partir da análise diagnóstica das atividades iniciais, podemos verificar manifestação responsiva ativa durante a produção textual nos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário, visto que respondem ativamente aos comandos de produção, ainda que as respostas não se apresentem da forma adequada.

A demonstração de responsividade ativa durante a realização das atividades diagnósticas, nos leva a afirmar que o objetivo geral desta pesquisa, no qual propusemos verificar a manifestação responsiva ativa discente na produção textual dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário, a partir de uma proposta de atividades elaboradas com mecânicas de jogos, a gamificação, foi preliminarmente alcançado, visto que não houve a possibilidade de realização das atividades elaboradas com o emprego da gamificação.

Dessa forma, as hipóteses por nós apresentadas no início deste trabalho – a) atividades gamificadas, por terem como finalidade o engajamento e a motivação para a solução de problemas, colaboram para a manifestação da responsividade ativa dos alunos do 9º ano na produção textual dos gêneros artigo de opinião e comentário; b) os alunos manifestam responsividade ativa durante as atividades que envolvem a reescrita dos textos – não foram confirmadas.

Devido ao contexto de pandemia e a impossibilidade de implementação da proposta de intervenção com a atividade gamificada com foco na produção textual, consequentemente não

houve o trabalho com a escrita nas quatro etapas propostas por Menegassi (2016), no qual ocorrem, nas duas últimas etapas, os processos de revisão e reescrita dos textos.

A partir dos resultados da análise diagnóstica, elaboramos um produto educacional, um caderno de atividade pedagógica direcionado aos docentes de LP, composto por um conjunto de atividades elaborado com base em uma concepção de linguagem como lugar interação humana, e de escrita como trabalho.

Nessa perspectiva, a construção do texto é compreendida como um processo, no qual a construção de sentidos e o aprendizado sobre os diversos aspectos linguístico-discursivos empregados na produção textual ocorrem em etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita que, para este produto educacional foram organizadas com mecânicas de jogos, gamificação (ALVES, 2015), distribuídas em missões adaptadas do projeto de Lopes-Rossi (2008), direcionadas à produção dos gêneros discursivos artigo de opinião e comentário, para o 9º ano do Ensino Fundamental.

Como forma de engajar e motivar os sujeitos, aliamos o processo de escrita à gamificação, por ter como finalidade a solução de problemas e o alcance de metas, para que os alunos pudessem desenvolver as atividades de forma colaborativa, interagindo com os diferentes sujeitos da comunidade escolar.

O produto tem como objetivo ampliar as capacidades linguísticas e comunicativas relacionadas à produção textual e integrar as práticas formais de sala de aula às cotidianas, nas quais os alunos empregam a escrita e pode ser adaptado para o estudo de outros gêneros do discurso, assim como para outras séries/anos, sejam do Ensino Fundamental ou do Médio, além de poder ser aplicado por meio da criação de um ambiente virtual imersivo para o desenvolvimento da narrativa proposta na construção da experiência de aprendizagem.

Com este trabalho, buscamos refletir sobre as formas como os alunos aprendem, como engajá-los para que se sintam motivados à aprendizagem necessária, à construção de conhecimentos que contribuam não apenas para a sua formação escolar, mas também para tornar-se um cidadão ativo em sua comunidade, conhecedor de seus direitos e deveres, crítico e agente em seu desenvolvimento.

Avaliamos como positiva a possibilidade de os princípios de jogos utilizados na gamificação potencializarem a responsividade ativa discente na escrita de gêneros discursivos, conforme hipóteses a serem confirmadas/negadas durante o processo investigativo, bem como a promover a motivação e o engajamento necessários para a aprendizagem.

Uma vez que dominar os gêneros do discurso nos permite participar com mais autonomia de debates e participação cidadã na sociedade, nesse contexto em que as

necessidades comunicativas permitem a comunicação preferencialmente por meio mensagens *on-line*, uma contribuição que esta pesquisa pode oferecer está relacionada à importância da associação das práticas de escrita cotidianas, especialmente em ambientes digitais, à escrita em sala de aula, não com intuito de torná-las homogêneas, mas para a reflexão acerca dos usos da linguagem nas diversas esferas de atuação humana.

Do ponto de vista social e educacional, pretendemos com esta pesquisa contribuir para o engajamento e a motivação discente durante a construção dos conhecimentos e a realização das atividades, uma vez a escola pública não oferece experiências diferenciadas de ensino e aprendizagem e em virtude das muitas dificuldades enfrentadas pelos docentes quanto às condições de trabalho.

Acreditamos que a produção textual de gêneros discursivos, em um período pós-pandêmico, será um tema para importante debate, devido às condições em que os processos de ensino e aprendizagem devem se desenvolver. A realidade que nos espera está entre a sala de aula física da escola e sala de aula virtual, o que impacta diretamente na formação dos professores: é preciso construir aquelas pontes, às quais se referiu Ribeiro (2020).

Apesar de todo avanço tecnológico e todo o tempo em que se vem discutindo sobre inclusão digital e emprego das TDICs no processo ensino e aprendizagem – não apenas de LP –, chegamos a este momento sem estrutura nas escolas, sem formação de professores, sem inclusão digital para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho de forma remota. São novas perspectivas para velhas práticas.

A escola teve a sua essencialidade demonstrada: a distância do ambiente escolar, os problemas de interação, de conexão e as dificuldades de seguir com um trabalho de qualidade devem ser o parâmetro para traçar o caminho que pretendemos seguir com comprometimento e ética. Por outro lado, não podemos deixar de reafirmar a responsabilidade do governo quanto às políticas públicas educacionais e, principalmente, quanto àquelas que combatam as desigualdades sociais.

Finalizamos nossa pesquisa em meio ao momento mais crítico da pandemia. Porém o seguimento necessário com os estudos e o trabalho nos possibilita vislumbrar, em um futuro pós-pandêmico próximo, um intenso e necessário movimento em direção a pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In.*: BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 175-198.
- ANTUNES, G. C. **Argumentação e a formação do sujeito-autor**: processos de (re)significação do dizer na era digital. 2016, 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede – PROFLETRAS) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In.*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Fontes, 2003[1979]. p. 261-306.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014[1929].
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p. 48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349/333>. Acesso em 27 de janeiro de 2021.
- BARBOSA, J. P.; SIMÕES, P. H de O. Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica. **Linha D'Água**, v. 30, n. 2, p. 71-91, out. 2017.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40. jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel//index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em 27 de janeiro de 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BUCKINGHAM, D. **Media Education**: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity, 2003.
- BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BUSARELLO, R. I. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos *games* aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 de maio de 2021.

FERREIRA, Anderson. As sequências textuais argumentativas no gênero “comentário do leitor” da Folha de São Paulo. **Revista Diacrítica**, v. 30, n. 1, p. 49-65, 2016.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 1-16, jun. 2015.

FIAD, R. S. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 54-63.

FILATRO, Andrea *et al.* **DI 4.0**: inovação em educação corporativa. São Paulo: Saraiva, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FROEHLICH, M. Sobre o comentar na web: algumas considerações. *In*: SOBRAL, A.; BOHN, H. (org.). **Dialogismo**: bordas, fronteiras, imprecisões, sentidos – Textos do II Diálogos Transdisciplinares. Pelotas: EDUCAT, 2016. P. 73-83.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999, p. 40-46.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. 2. Reimpressão. São Paulo. Atlas, 2018.

GUIMARÃES, G. B. **Da reprodução à produção textual**: a prática da escrita na sala de aula. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras. Natal, RN, 2017.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática**: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. 2001. 346 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. *In.*: CORREA, N. M.; SALEH, B. de O. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KELLNER, D.S; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, out., 2008.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In.*: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 61-72.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. *In.*: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. *In.*: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagem. Campinas: Pontes, 2016, p. 193-230.

MENEGASSI, R. J.; BALIEIRO, L. T. Concepções de escrita no livro didático de português do 4º ano do ensino fundamental. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 140-161, jul/dez., 2015.

MORAN, J. A aprendizagem é ativa. *In.*: MORAN, J.; BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. e-Pub. p. 2-21.

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada**: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-discursivas dos gêneros notícia e reportagem. 2013. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OHUSCHI, M. C. G.; BARBOSA, F. de S. O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 33, n. 2, 303-314, ago. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/13383>. Acesso em 22 de junho de 2021.

PAULA, F. L. de. **Gamificação no ensino de língua portuguesa**: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In.*: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-35.

PLANTIN, C. Não se trata de convencer, mas de conviver: a era pós-persuasão. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 15, jan./jun.2018.

PRENSKY, M. The Digital Game-Based Learning Revolution. *In.*: McGraw-Hill, **Digital Game-Based Learning**. Marc Prensky, 2001.

RECUERO, Raquel. Atos de ameaça à face e à conversação em redes sociais na internet. *In.*: PRIMO, Alex (org.). **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 51-70.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 31 jul. 2020.

ROJO, R. H. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H.; **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2012.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo**: fundamentos do design de jogos, principais conceitos. v. 1. São Paulo: Blucher, 2012.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In.*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. ed. v. 1, São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.

SIMÕES, J.; REDONDO, R. D.; VILAS, A. F. A social gamification framework for a K-6 learning platform. **Computers in Human Behavior**. [S.l.] v. 29, n. 2, p. 345-353, mar., 2013.

SILVA, A. P. O. **Facebook e letramento digital**: novas produções textuais e pedagogias na educação básica. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2016.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nrm=iso&lng=pt. Acesso em 10 de março de 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 11. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Trad. Karin Quast. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, jul., 1999.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8943/7567>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº 003/2020



1/2

RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

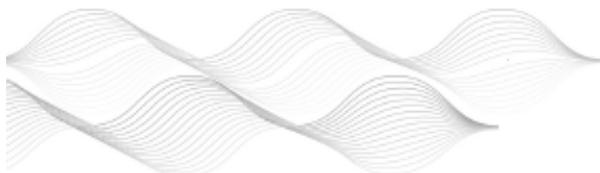
Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:





2/2

Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.



Prof. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR

